



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans

L'Educació en el Món Urbà

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

FEBRER 1986

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
jaume
BOFILL
Bofill

IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

ORGANITZA

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

PARTICIPANTS.

ABELLA I GRAU, Maïte - Plaça Berenguer IV, 9 4rt.1ª. - 25007 - LLEIDA
AUBACH GUIU, Aurora - Avda. Catalunya, 22-E - TARRAGONA
BATLLE i MUNDET, Carme- Passeig de la Montanya, 14 3er.- GRANOLLERS
BATTANER ARIAS, Mª. Paz - Diagonal, 499 1r. 2ª. - 08029 - BARCELONA
BORJA i SOLE, Maria - Sardanya, 535 3r. 4ª. - 08024 - BARCELONA
BOTEY, Jaume -
CALAF i MASACHS, Roser- Josep Vives, 8 - RODA DE BERA
CALZADA, Mª. Teresa Eulàlia -
CASAS ROM, Mª. Pilar - Eliseo Meyfren, 6-16 (Els Tallats) - CAMBRILS-43850 -
CASAS i RUBIO, Mª. Teresa - Guibré, - BADALONA
CASTILLO ANDRES, Feliciano - Bolivar, 36 - BARCELONA
CID FERNANDEZ, Xosé Manuel - Colegio Universitario de Orense - ORENSE
CLOSA FARRES, J. - Menendez i Pelayo, 47 - 08012 - BARCELONA
COLOM i CAÑELLAS, Antoni - Monsenyor Mairala, 80 - SON SARDINA- PALMA DE MALLORCA
CORTADA ANDREU, Esther - Dos de maig, 327 1r. 3ª. - 08025 - BARCELONA
DEFIS i PEIX, Otilia - Mandri, 14 4art. 2ª. - 08022 - BARCELONA
DIAZ i CORTES, Núria - Puig-Garí, 9-13 àtic 1ª. esc.A - 08014 - BARCELONA.
DUARTE i MONTSERRAT, Angel - Travesera de Gràcia, 409 6è.1ª.-08025- BARCELONA
EIXARCH i CONESA, Assumpta - Sant Vicent, 16 - AMPOSTA
ESQUERDA BOSCH, Carme - Humbert Torres, 6 E.D. 4rt. 1ª.- LLEIDA
FARIÑA i CASALDARNOS, Mª. Carmen - Pelamios-Edificio Eidos 2º.F.-SANTIAGO DE COMPOSTELA.
FEDERACIÓ CATALANA D'ESCOLTISME I GUIATGE- Llàlria, 47 1r.- 08010-BARCELONA.
FEO COLVEE, Mª. Dolors - Gascó Oliab, 8 A 6è. 17è. -46010 - VALENCIA
FERNANDEZ i CERVANTES, Magda - Nàpols, 125 3er. 5ª. - 08013 - BARCELONA.

C/ Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona

IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

ORGANITZA

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

FERNANDEZ SORIA, Juam Manuel - Avda. Catalunya, 30 - 46021 - VALENCIA

FERNANDEZ i VIADER, M^a. del Pilar- Avda. Pla del Vent, 23 - SANT JOAN D'ESPI

FIGUERAS I RIOS, Josep M^a. - Josep Pla, 45 - 08019 - BARCELONA

FIGUERAS SERRANO, M^a. Josep - Bl.Ecuador Esc.A 7^è. 2^a. - S. PERE i SANT PAU

FILELLA GUIU, Gemma - Grup Arraona, 41 3er. 3^a. - SABADELL

FLECHA GARCIA, José Ramón -

FLORENSA i PUIG, Joan - Residència S. Antoni R.Sant Pau, 80 - 08001-BARCELONA

FORMARIZ , Alfons -

FORTUNY i GRAS, Montserrat - Villar, 51 - 08025 - BARCELONA

FUSTER MORESO, M^a. José - Ponent, 2 - AMPOSTA

GELI DE CIURANA, Anna M^a. - Cor de Maria, 10 2n.1^a. - 17002 - GIRONA

GISPert PASTOR, M^a. Inés - Pisuerga, 20 6^è.1^a. - 08028 - BARCELONA

GONZALEZ i SOLER, Ramona - Simancas, 12 àtic. -HOSPITALET DE LL. (Barna)

GUINNOT MARQUEZ, M^a. José - Valseca, 30 1^a. 2^a. - BARCELONA

IMBERNON MUÑOZ, Francesc - Sant Martí de Porres, 1-3, b-2^a. - 08032-BARCELONA

INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ- Plaça Espanya, 6 4art. BARCELONA

" " " " " "

JANER MANILA, Gabriel - La Bomba vella-Camí vell de Bunyola, 73 Sindrotei
PALMA DE MALLORCA

LARROSA BONDIA, Jorge - Can Xic Corder, 2 2^a. - LA GARRIGA

LAZARO LORENTE, Luis Miguel - Gascó Oliag, 8, A 6^è.17^a. - 46010 - VALENCIA

LOPEZ , Ferran -

MACIA i SANCHEZ, Conxita -

MACIA , Elisenda - Infanta Carlota, 44 1er.1^a. - 08029 - BARCELONA.

MANUEL NOGUERAS, Adelina - Augusto, 8 3^è.1^a. -43002 - TARRAGONA

C/Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona

IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

ORGANITZA

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

MARQUES i SUREDA, Salomó - Ronda Font Roig, 13-14 1r.1ª. - 17007-GIRONA

MARZO , Angel

MAS i FERRER, Mercè - Rovira, 7 - BREDÀ

MASSANA , Josep - Sant Just, 6 - VIC

MOLL SANCHO, Mª. Asunción - Felipe de Paz, 8 - BARCELONA

MONES i GINE, Katia - Mercè, 23 àtic. 2ª.- BADALONA

MONES i PUJOL-BUSQUETS, Jordi - c. de la Mercè, 23 àtic.2ª. 08911- BADALONA

MONTSERRAT , Antonieta - c. Sant Francesc, 10 2ª.- SITGES

MORALES DIAZ, Oscar - Andrade, 249 5è.2ª.- BARCELONA

MORENO OLIVER, Francisco Javier- Avda. Rafael de Casanovas, 18 4art.3ª es q
MOLLET DEL VALLES

MULET TROBAT, Bartomeu - Avda. Central, 6 2n.B. -CAN PASTILLA-PALMA DE MALLORCA

NOGUERA ARROM, Joana - Adrià, 6 -C- 2n.1ª. TARRAGONA

OCÓN BURGOS, Francisca - Buenestar, 50 1r. 4ª. -CORNELLA DE LL.

ORTIZ GONZALEZ, Pilar - Polígon Gornal B 3, 3é.4ª- HOSPITALET DE LL.

PANISELLO BLANQUET, Antonieta - Taules velles, 17 - TORTOSA

PASTÓ MARTI, Mª. José -

PLA i MOLINS, Maria - Dos de maig, 194 4rt.2ª. - 08013 -BARCELONA

PLANES BALL, Olga - Fonollar, 38 2ª.1ª. - MANRESA

PORTO HUCHA; Angel-Serafin - Alfonso IX, 1ª.4ª. D - 36003-PONTEVEDRA

PUIG i ROVIRA, Josep Mª. - Facultat de Pedagogia Depart. Teoria Hª.E.-BARCELONA

PUIGDELLIVOL i AGUADÉ, Ignasi - Pge.Llàcer, 18-20 1r.1ª.- 08028-SABADELL

PUJOL FECE, Mª. Rosario - Entenza, 74 4rt.4ª.- 08015-BARCELONA

QUITLLET SABATER, Rosa -

RECASENS GUITART, Josefina - Numància, 9 4art.F - 08240-MANRESA

IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

ORGANITZA

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

RIBALTA i TALTAVULL, Mariona - c.Bonavista, 94 - Sant Just Desvern

RIBAS i VALLS, M^a. Rosa - c.Sant Jaume, 106 5è.1^a.- GRANOLLERS

ROMANS , Mercè - Sainz de Baranda, 92 2n.esq.- 25033-MADRID

ROMIA i AGUSTI, Carme - València, 527 6è. D - 08013- BARCELONA

SOLA i GUSSINYER, Pere - Felipe II, 27-29 esc.A 4rt.3^a. - 08027-BARCELONA

SOLE ESPINET, Montserrat -

TEIXIDÓ i RIBERA, Joan -

TERRON , Aida - Eleuterio Quintanilla, 58 3é.esq.129 - 33208-GIJON

TORT BARDOLET, Toni - Bisbe Morgades, 18 1r.1^a. - VIC

TRASERRA FERNANDEZ, Catalina - Gasòmetre, 41-43 3es.b.- 43001-TARRAGONA

VALLS CABRERA, Carme

VAZQUEZ-PRADA OÑORO, M^a. Teresa - Sans, 248 3è.- BARCELONA

VILA i MIQUEL, Montserrat - Avda. Catalunya, 25-B 4rt.4^a.- 43002-TARRAGONA

ZURRIAGA AGUSTI, Ferran - Blasco Ibañez, 77 - 46021-VALENCIA

IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

ORGANITZA

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

COMUNICANTS

AUBACH GUIU, Aurora. Diferències en la transmissió del rol masculí-femení en els ambients rural i urbà.

BATTANER ARIAS, M^a. Paz. La Federación nº. 2 8-agosto-1869.

BATLLE i MUNDET, Carme. Anàlisi de la situació escolar a la vila de Granollers
RIBAS i VALLS, M^a. Rosa. entre 1848 i 1856. Avaluació dels efectes immediats a la llei Moyano.

BORJA i SOLE, Maria. Ludoteca i premsa. Mitjans per a l'educació urbana.
MACIA SANCHEZ, Conxita.

BOTEY, Jaume -FIGUERAS i RIOS, Josep M^a- FLECHA, Ramón-FORMARIZ, Alfonso-
MARZO, Angel. Mapa d'educació d'adults en l'àmbit territorial de la província de Barcelona.

CALAF i MASACHS, Roser. Els mapes mentals, una estratègica per a l'anàlisi de les problemàtiques en relació a l'espai lliure.

CID FERNANDEZ, Xose Manuel. El crecimiento urbano y la transformación de la escuela pública en Galicia (1916-1936).

CLOSA i FARRES, J. Tendències de l'educació urbana segons els manuscrits dels segles XIV i XV.

COLOM i CAÑELLAS, Antoni. Vida urbana i publicitat educativa.

CORTADA ANDREU, Esther. Escola mixta de diferenciació sexual. Algunes experiències a la Barcelona republicana.

DEFIS i PEIX, Otilia. Arquitectura escolar a Catalunya. Passat i present.

EIXARCH i CONESA, Assumpta. L'escolarització a Amposta. 1930-1987.

FUSTER MORESO, M^a. José

PANISELLO BLANQUET, M^a. Antonieta

DUARTE i MONTSERRAT, Angel. El republicanisme i l'ensenyança primària de les classes populars urbanes a la Catalunya de finals del segle XIX.

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

ORGANITZA

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

PROGRAMA DE LES JORNADES

Dia 25-XI-1987.

De 16 a 18 h. Recepció i recollida de material a l'Escola Universitària de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Melcior de Palau, 140. 08014- Barcelona.

A les 19 h. Recepció a l'Ajuntament de Barcelona i a continuació inauguració de les Jornades, al Saló de Cròniques del dit Ajuntament, amb una conferència del geògraf Enric Lluch, professor de la Universitat Autònoma de Barcelona sobre el tema " L'educació geogràfica al món urbà."

Dia 26-XI-1987

De 9 a 10 h. Recollida de material a l'Escola Universitària.

De 10 a 12 h. Grups de treball. Vegeu informació en fulls a part.

De 12 a 12'30. Descans.

De 12'30 a 14'30. Grups de treball. Vegeu informació en fulls a part.

A les 14'45. Dinar al menjador de l'Escola Annexa de l'Escola Universitària.

A les 17 h. Conferència al Saló d'Actes de l'Escola Universitària a càrrec de W.E. Marsden Reader in Education de la Universitat de Liverpool que tractarà el tema " Interdisciplinary Approaches to the History of Urban Education in England".

A les 19 h. Visita comentada al Centre de Documentació Històrico-Pedagògica de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, Plaça Espanya, nº. 1,4art pis.

A les 21 h. Sopar a les Pistes Universitàries.

Dia 27-XI-1987

De 10 a 11'30 h. Grups de treball. Vegeu informació en fulls a part.

De 11'30 a 12 h. Descans.

De 12 a 13'30 h. Grups de treball. Vegeu informació en fulls a part.

A les 14 h. Dinar al menjador de l'Escola Annexa de l'Escola Universitària.

De 16'30 a 18 h. Grups de treball. Vegeu informació en fulls a part.

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

ORGANITZA

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

A les 18'30 h. Taula Rodona. (El professor Dario Ragazzini ha sofert fa molt pocs dies un greu accident de cotxe, per la qual cosa no es podrà traslladar a Barcelona per pronunciar la conferència que havia estat anunciada. Per tal de substituir-la estem preparant una Taula Rodona que no està totalment perfilada.)

A les 21 h. Activitat lúdica nocturna.

Dia 28-XI-1987

A les 10 h. Conclusions de les Jornades.

A les 11 h. Assemblea Extraordinària de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

A les 13 h. Cloenda.

Durant els dies de les Jornades s'exposarà material didàctic per a l'ensenyament de la Geografia i el Coneixement del medi urbà, preparat per Jordi Verrié.

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

ORGANITZA

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

GRUPS DE TREBALL.

AULA 1. Seminari 2.

AULA 2. Seminaris 1 i 3

AULA 3. Seminaris 4, 5, 6 i 7.

Seminari 1. La ciutat com a medi i mitjà d'educació. Coordinador/a. Mariona Ribalta. Secretari/ària. Magda Fernández.

4ª Sessió. Dia 27-XI-87. De 12 a 13'30 h.

Borja i Solé, Maria, Macià i Sànchez. Conxita. Ludoteca i premsa. Mitjans per a l'educació urbana.

Puig i Rovira, Josep Mª. Vida urbana i educació.

Seminari 2. Escola i desenvolupament urbà. Coordinador/a. Joan Florensa. Secretari/ària. Carme Romia.

1ª Sessió. 26-XI-87. De 10 a 12 h.

Quitllet Sabater, Rosa. L'aprenentatge de les professions al sector de la construcció.

Florensa i Puig, Joan. Alumnes de Gramàtica als escolapis de Calella.(1835-1847).

Fariña Casaldarnós, Mª. del Carmen. El Instituto de Segunda Enseñanza agregado a la universidad de Santiago de Compostela: orígenes, organización y aplicación de reglamentos.

Batlle i Mundet, Carme. Anàlisi de la situació escolar a la vila de Granollers entre 1846 i 1856, Avaluació dels efectes immediats de la llei Moyano.

2ª. Sessió. 26-XI-87. De 12'30 a 14'30 h.

Monés i Pujol-Busquets, Jordi. L'ensenyament a Badalona en el marc de la crisi de l'Antic Règim i els inicis de la industrialització.

Porto Hucha, Àngel Serafín. La escuela de artes i oficios en Galicia y su contribución al desarrollo del medio urbano.

Terrón, Aida. Las escuelas municipales, una solución de urgència a las demandas de escolarización.

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

ORGANITZA

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

Manuel Nogueras, Adelina. Una escisió a l'Ateneu Tarragoní (1906-1959).

3ª. Sessió. Dia 27-XI-1987. De 10 a 11'30.

Vázquez Prada, Mª. Teresa. Contribucions de Pau Delclós a la renovació pedagògica del medi urbà tarragoní.

Defis i Peix, Otilia. Arquitectura escolar a Catalunya: passat i present.

Lizano Salas, Mercedes i altres. Història de l'arquitectura escolar a Catalunya.

4ª. Sessió. Dia 27-XI-1987. De 12 a 13'30.

Panisello Blanquet, Antonieta i altres. L'escolarització a Amposta. 1930-1987.

Botey, Jaume i altres. Mapa d'educació d'adults en l'àmbit territorial de la província de Barcelona.

Figueras, Josefa i altres. Entrebancs per a una escola pública urbana que vol fer l'aprenentatge bàsic en català.

5ª. Sessió. 27-XI-1987. De 16'30 a 18 h.

Casas i Rom, Mª. Pilar. Municipis i escolarització. El cas de Cambrils. 1974-1987.

Marqués, Salomó. Acció municipal en el camp de l'educació i l'ensenyament.

L'obra de l'Ajuntament de Girona. 1979-1987.

Tort i Bardolet, Toni. La ciutat de Vic i l'escolarització a Osona.

Seminari 3. Metodologies pedagògiques, organització escolar i realitat urbana.

Coordinador/a. Mariona Ribalta. Secretari/ària. Magda Fernández.

1ª. Sessió. Dia 26-XI-1987. De 10 a 12 h.

Duarte i Montserrat, Angel. El republicanisme i l'ensenyança primària de les classes populars urbanes a la Catalunya del segle XIX.

Lázaro Lorente, Luís Mª. La educación privada de adultos en Valencia. (1880-1914).

Pla i Molins, Maria. Un viatge d'estudis a Barcelona. (Diari d'uns mestres, 1933).

Pla i Molins, Maria. El discurs pedagògic d'un alcalde. Barcelona 1932.

2ª. Sessió. Dia 26-XI-1987. De 12'30 a 14'30 h.

Cid Fernández, Xose Manuel. El crecimiento urbano y la transformación de las escuelas públicas en Galicia. (1916-1936).

Solà i Gussinyer, Pere. Educació popular i comunisme llibertari al medi urbà (anys trenta): una mostra d'ateneus de l'àrea barcelonina.

Fernández Soria, Juan Mª. La formación de propagandistas confederales.

3ª. Sessió. Dia 27-XI-1987. De 10 a 11'30 h.

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

ORGANITZA

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

Noguera Arrom, Joana. Escola i entorn. Un important precedent metodològic.
Les excursions pedagògiques del professor Alexandre de Tudela.
Casas i Rom, M^a. Pilar. La funció dels ajuntaments i la renovació pedagògica a Catalunya. Una aproximació històrica recent. 1979-1987.
Federació Catalana d'escoltisme i guiatge. Seguim la pista... protegim la natura. Una proposta educativa.

Seminari 4. La dona i l'escola al medi urbà. Coordinador/a. Maria teresa Eulàlia Calzada. Secretari/ària. R. Pujol.

1^a Sessió. Dia 26-XI-87. De 10 a 12 h.

Macià, Elisenda. Els ensenyaments comercials per a la dona al primer terç de segle.

Cortada i Andreu, Esther. Escola mixta de diferenciació sexual. Algunes experiències a la Barcelona republicana.

Romans, Mercé. La dona immigrada i l'escola al medi urbà.

Ubach i Guiu, Aurora. Diferències en la transmissió del rol masculí-femení en els ambients rural i urbà.

Seminari 5. L'escola urbana com a instrument d'integració de nuclis de població. Coordinador/a. Ignasi Puigdemívol. Secretari/ària. Montserrat Fortuny.

2^a Sessió. Dia 26-XI-87. De 12'30 a 14'30.

Feo Colvée, M^a. Dolores. Las condiciones locales e higiénicas en los locales-escuela de primera enseñanza en España y el País Valenciano al inicio de la restauración.

Feo Colvée, M^a. Dolores. El problema de la tuberculosis en el ámbito escolar. El caso de Valencia durante la Restauración.

Feo Colvée, M^a. Dolores. El nacimiento de las colonias escolares en Valencia, una experiencia higienista y filantrópica.

Fernandez i Viader, M^a. Pilar. La Paraula. El primer manual per a l'ensenyament dels sords-muts catalans.

3^a Sessió. Dia 27-XI-87. De 10 a 11'30 h.

Moreno Oliver, Javier. Cronología Histórica de la tarea educativa en las prisiones de Cataluña.

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

ORGANITZA

Societat d'Història de l'Educació dels Països de llengua catalana
Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Diputació de Barcelona

Puigdemívol i Aguadé, Ignasi. La intervenció municipal en l'escolarització dels nens amb deficiència mental a Barcelona. (1911-1939).

Seminari 6. Metodologia i fonts per a l'educació urbana. Coordinador/a.

Antoni Colom. Secretari/ària. Montserrat Fortuny.

4ª Sessió. Dia 27-XI-87. De 12 a 13'30 h.

Closa i Farrés, J. Tendències de l'educació urbana segons els manuscrits dels segles XIV i XV.

Monés i Pujol-Busquets, Jordi. Algunes reflexions sobre els estudis de l'escola urbana al segle XIX.

Colom i Cañellas, Antoni. Vida urbana i publicitat educativa.

5ª Sessió. Dia 27-XI-87. De 16'30 a 18 h.

Calaf i Massachs, Roser. Els mapes mentals, una estratègia per a l'anàlisi de les problemàtiques en relació a l'espai lliure.

Larrosa Bondía, Jorge. Imágenes de la ciudad. Perspectivas teóricas para el estudio de la ciudad en contextos complejos.

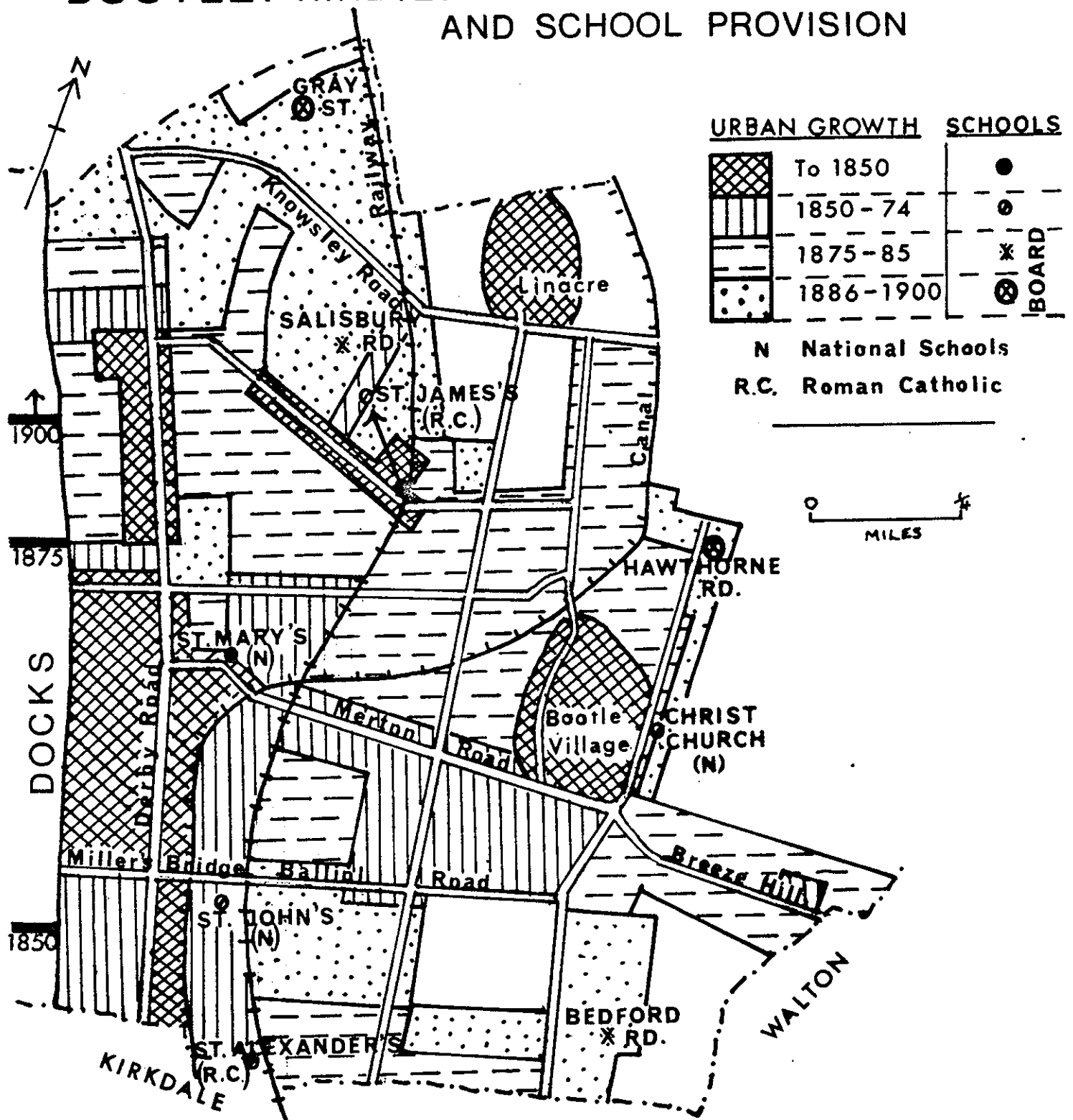
Seminari 7. Educació urbana i món rural. Coordinador/a. Antoni Colom.

Secretari/ària. Montserrat Fortuny.

5na. Sessió. Dia 27-XI-87. De 16'30 a 18 h.

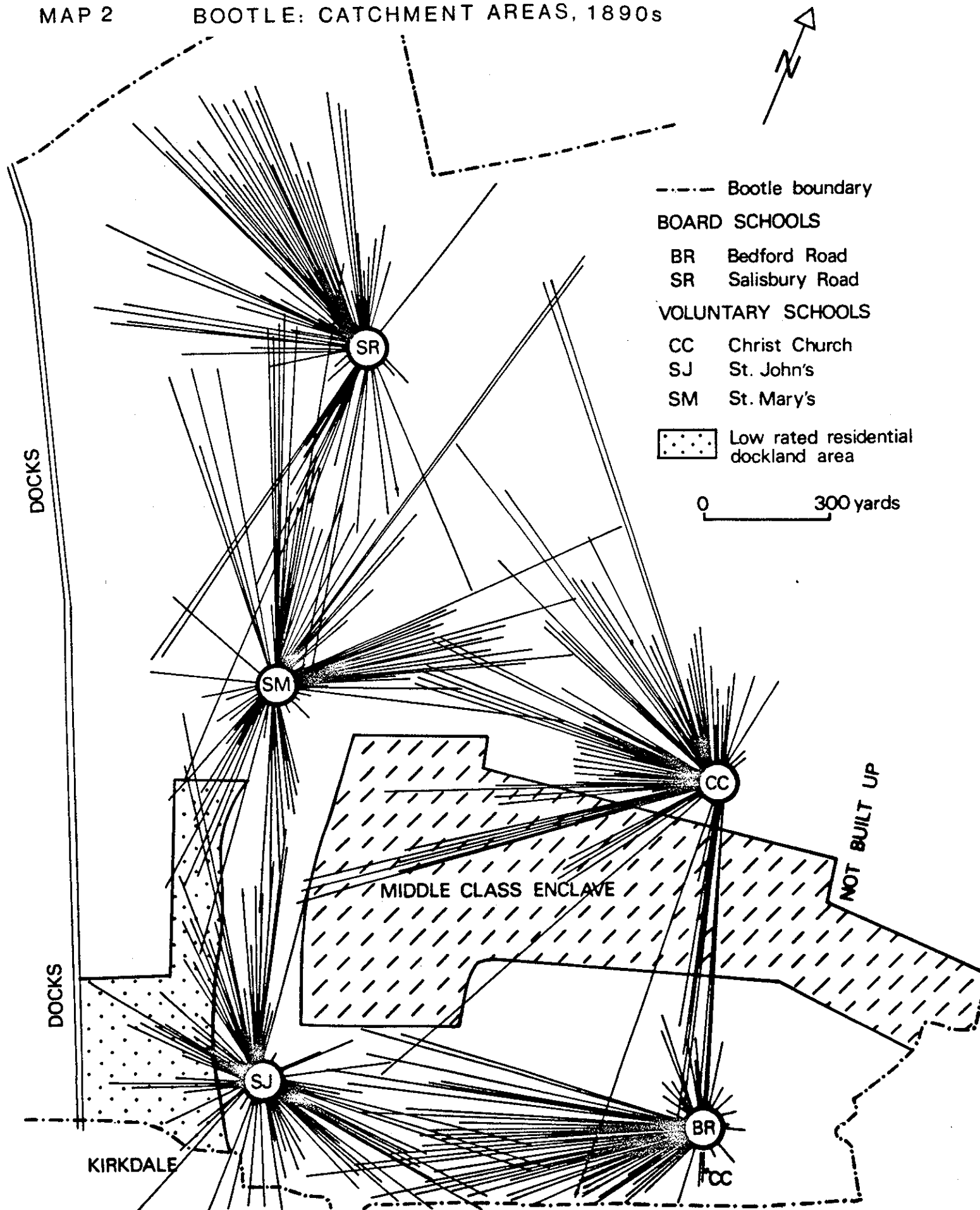
Janer Manila, Gabriel. La transcontextualització de la festa tradicional.

BOOTLE: NINETEENTH-CENTURY URBAN GROWTH AND SCHOOL PROVISION

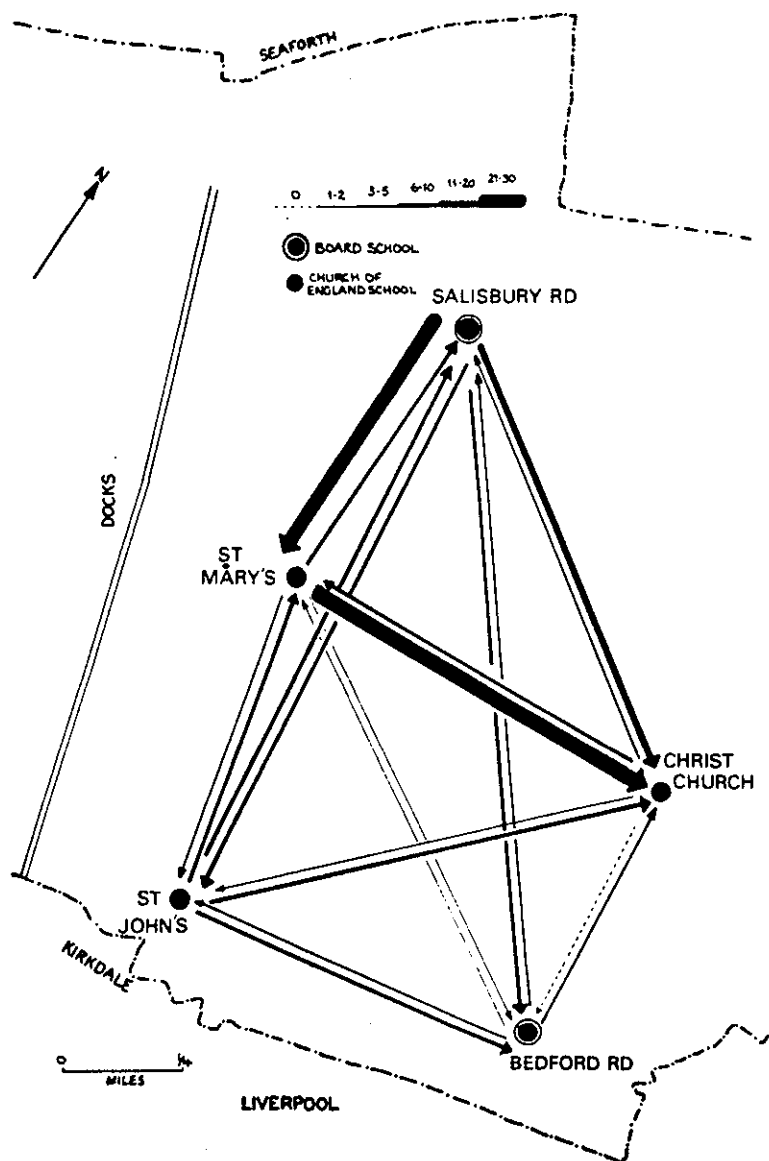


MAP 2

BOOTLE: CATCHMENT AREAS, 1890s



MAP 3



EXPLICACIÓ DE L'EXPOSICIONETA

Aquesta exposició és només indicativa d'algunes accions renovadores significades en el camp de l'ensenyament geogràfic. Accions iniciades i desenvolupades a Barcelona entre 1890 i 1930 aproximadament.

Això no vol dir que cada una d'aquestes accions representi una resposta concreta a una problemàtica que només és urbana. Però aquí a ciutat inclús les problemàtiques generals esdevenen quasi sempre agudes encara que només sigui per la massificació d'afectats.

El desencaix entre un sistema oficial pensat per a tothom i les diverses realitats que exigeixen diversificació, posa als mestres davant el dilema de limitar-se a obrir el sistema o de preocupar-se de buscar i realitzar accions compensatòries que atenguin allò que el sistema homologador i únic no aten.

El fruit d'aquestes accions és el que constitueix el que hem anomenat renovació pedagògica catalana. I naturalment afecten aquelles situacions no previstes en el sistema: primer la llengua dels infants i de tots els escolars ignorada com si no existís pel sistema, després l'oblit de les temàtiques autòctones tant necessàries per a la comprensió; finalment l'actualització de les didàctiques i la seva adaptació a cada conjuntura o moment.

Dit en altres paraules: "català a l'escola i escola en català", "escola catalana i pedagogia catalana".

Arribats a aquest tercer estadi, després de superar els problemes de la llengua i dels continguts autòctons, cal fer accions específiques per alliberar de tota mena de ritmes i tradicions obsoletes cada una de les disciplines del programa d'estudis. La geografia, per exemple.

Encara que sempre hi ha hagut renovacions remarcables puntuals, fins ben entrat el s. XIX no poden detectar cap superació definitiva del gran obstacle docent que representa la incomprensió lingüística dels infants acabats d'arribar a l'escola. Assaigs de bilingüisme, rebel·lies esporàdiques a les ordres del sistema, introduccions subseptícies d'alguns lectors catalans, etc. no clarifiquen pas el panorama i deixen encara molt lluny tota la innovació geogràfica.

Hi ha, és cert, un moviment més aviat polític, en pro i en contra de l'escola catalana en general. Algun assaig prou important a Sta. Coloma de Cervelló, al Masnou i altres llocs que no sabem, per ensenyar en català. Però el país no se'n sentia massa.

I.II. Per això té tanta importància la publicitat aconseguida pel Col·legi Sant Jordi que Francesc Flos i Calcat fundà a Barcelona el 1898. És, diu en Flos, "la primera escola catalana". Tot es fa en català excepte llengua castellana. S'editen textos expressos en català, que no són pas traduïts sinó de nova concepció. Dos anys abans en Flos havia editat al seu risc una Geografia de Catalunya que encaixa amb el seu projecte escolar i en la qual introdueix noves didàctiques: estableix una divisió en comarques que ara pot semblar discutible però que denuncia la tradicional i anticatalana divisió provincial del sistema. Als efectes docents aquestes comarques s'enumeren en un mapa com entitats encadenades a fi i efecte que no se n'oblidi cap. La idea comarcal és una constant en el dilatat magisteri de Flos. Reapareix en les seves "sessions de vistes lluminoses" del "cinematògraf X" animades com si fossin excursions reals per les comarques. I torna a sortir en l'edició d'un gran mapa mural de Catalunya per les escoles (1906) ambiciosa realització de projecció comarcal.

A part altres llibres de nomenclatura geogràfica el prolífic i polifacètic Flos, home de gran fantasia per aprofitar-ho tot en benefici dels alumnes, rumia un sistema lúdic d'ensenyament a l'aire lliure que posa en pràctica en una anomenada Granja Escolar on una vegada a la setmana anaven els alumnes del Col·legi Sant Jordi. La Geografia física de Catalunya s'estudiava en un "mapa pedestre" d'uns 400 m2 d'extensió, al terra del jardí. La geografia universal jugant en un gran frontó, "l'universal trinquet", on hi havia un extens planisferi amb plaques que les pilotes ben dirigides havien de fer caure. Altres mapes muts activaven l'interès d'encertar, bo i relacionant accidents geogràfics o hidrogràfics. Quan la Granja Escolar es va fer inviable, algunes d'aquestes didàctiques es salvaren en altres jocs geogràfics com la detecció tàctil a cegues en un mural en relleu, per tal de situar una ciutat, un riu o una muntanya. (1920 aprox.).

Cal dir que algunes d'aquestes idees de la fantasia i la vivesa pedagògica de Flos varen ser recollides en experiències posteriors

de L'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana que el mateix Flos havia fundat amb uns quants socis més de la Unió Catalanista.

III. Els continguts de geografia autòctona ja començaven a aparèixer en alguns llibres d'escola en arribar els primers anys del segle. En poden ser exemple "La Geografia de Catalunya" d'en Bori i Fontestà (1910) o la de l'Udime per als alumnes de la casa de caritat (1907), encara en castellà. Al mateix temps en sortirà una altra (1907) en català, editada per l'Avenç per a les escoles dels districtes II i VI, de caràcter minso i popular. Però no inclouen cap revolució didàctica. Són simplement tècniques nostres que a vegades s'expressen en català però en la forma enumerativa tradicional.

El qui introdueix novetats geogràfiques escolars és un notable petit mestre de Barcelona. Amb la idea general "d'ensenyar diversitat i detectant" Pau Vila crea l'Horaciana (1905) que després esdevindrà "Fundación Horaciana de Enseñanza". Pau Vila és un mestre nat que va començar a ensenyar sense ni tan sols ser mestre. Va treure el títol de mestre elemental el 1910. Potser per això, per la seva vocació sense massa traves de formació tradicional, va extreure la seva docència de les seves intenses vinculacions amb els deixebles. La idea inicial s'arrodoní en la pràctica on ell completà un magisteri especial. Sempre des d'aquells temps inicials tingué una especial debilitat per les excursions escolars, generós recurs que hi facilitava l'ensenyament de les naturals, del sentit social, de l'ecologia, de la història i de la geografia.

Així, des de l'Horaciana organitza el primer intercanvi escolar amb la també Horaciana de Sant Feliu de Guixols (1908). Quasi cada dia de l'estada està centrat en una excursió o altra, a costa o a muntanya. Després de la popular Horaciana, Pau Vila va dirigir el "Nuevo Colegio Mont d'Or" reservat a les classes benestants de la part alta de la ciutat. I una important institució també de classe a Bogotà, en plens Andes Colombians (1915,18) i les classes de Geografia de l'Escola del Treball, o dels Estudis Normals de la Mancomunitat, o l'Escola Normal de la Generalitat. Fins que esdevingué un geògraf consagrat com el més extraordinari del nostre país. I sempre els seus ensenyaments varen descansar en la base empírica de les excursions comprensives de geografia física, política i humana.

Pel mateix temps, la Mancomunitat i fins i tot l'Ajuntament de Barcelona editen algunes publicacions de gran incidència geogràfica escolar. No es tracta pas de llibres de text encara que la sèrie "Minerva" col·lecció popular de "coneixements indispensables" en feia la feina en mans dels mestres que tenien l'esperit renovador. Pel que fa a la geografia, recordem les aportacions de Palau Vera i del doctor Fontserè, dins d'aquesta sèrie "Minerva".

IV. També cobrint la mateixa època, del 1899 al 1936, cal esmentar l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. El 1906 començà l'edició de postals de divulgació comarcal. També va editar una interessant col·lecció de mapes muts on s'introduïren els de la ciutat de Barcelona, Catalunya i l'àrea mediterrània tant lligada a la nostra història i a la nostra cultura.

Entre els fets importants d'aquesta benemèrita societat, hi ha una convocatòria (1919) per editar un text elemental de geografia per a les escoles, concurs que guanyà una obra de Pere Blasi que s'edità per primera vegada el 1922 amb una didàctica absolutament renovadora i avançada. I també cal esmentar el I concurs de geografia de Catalunya convocat l'any 1923 entre els escolars del país a semblança dels que feia anys que es feien, de lectura, escriptura o història de Catalunya.

V. Entre els centres escolars que més destacaren per la seva renovació, hi hagué l'Escola Mossèn Cinto fundada el 1904 a imatge del col·legi de Sant Jordi. De fet, la seva època brillant és la dels anys 20 quan en fou directot Josep Parunella, mestre notable format a l'Escola de Mestres de Joan Bardina. Estudiós permanent renova sense parar a base d'una curiositat pedagògica inexhaurible. Una petita mostra dels treballs geogràfics del 1923 al "Mossèn Cinto" la dóna el tractament del mapa mut de la Protectora dedicat a Barcelona que és un exponent ben clar de docència típicament "urbana".

Poc a poc la geografia anava trobant fòrmules idònies, pròpies i encertades d'ensenyament científic. Sense saber-ho ho debem tant als qui s'esforçaren a crear-los com a aquells que les aprengueren d'altres i les posaren al benefici del nostre país.

MATERIALS QUE S'EXPOSEN

Panel 1. Flos i Calcat. Didàctiques particulars.

1. Retrat Flos.
2. Fotografia de la portada de la Geografia de Catalunya de 1896
3. Original del mapa de comarques encadenades del mateix llibre.
4. Reproducció color de la Nomenclatura de Geografia Universal de Flos editada per l'APEC, 1902.
5. Fotografia del full de convocatòria a "l'exhivisió lluminosa" de notables visites de Catalunya al Cinematògrafo X de la Plaça de Catalunya (aprox. 1906)
- 6.7. Dues fotografies del cartell anunciador i del projecte de cartell anunciador (Utrillo i Pahissa) del Mapa Escolar mural de Flos.
8. Reproducció en color 50 x 50 de l'edició del Mapa Comarcal de 1906 que Flos va publicar per a les seves escoles.

Panel 2. (Flos i Calcat)

1. Plànol de situació de la Granja Escolar del col·legi Sant Jordi de Flos i Calcat on es feien classes pràctiques un dia a la setmana. Situada en descampats al volt del que avui és la plaça Francesc Macià on hi havia una granja experimental de la Diputació.
2. Full gràfic de promoció del col·legi Sant Jordi referit només a la Granja Escolar. La visita número 2 fa referència a l'"Universal Truquet", frontó planisferi. La vista 5 ensenya els nois jugant i fent exercici sobre el "mapa pedestre" de Catalunya 1906.
- 3.4.5.6.7.8. Fotocòpies del manuscrit inèdit de Flos sobre "Ensenyament a l'aire lliure" en la part referida a Geografia. Aquest ensenyament a l'aire lliure es basa en pràctiques lúdiques docents i els fulls que es reproduïen ens donen detalls pel que fa a la geografia.
9. Fotografia de la portada de la "Nomenclatura Geogràfica de Catalunya" seguida de la Geografia Universal" de Flos, editada el 1907.

10. Ampliació d'una postal promocional del Col·legi de Sant Jordi on es veu una classe de geografia davant un mapa mural en relleu i mut de Catalunya on es practicaven les mateixes tècniques lúdiques que s'havien fet a la granja (1920?). Com la geografia a cegues per orientació tàctil.

Panel 3. Primer la temàtica i la llengua

1. Geografia de Catalunya de Bori i Fontserè 1910. Temàtica catalana però segons el mètode tradicional enumeratiu i en castellà.
2. Geografia de Catalunya (Foto portada) de LL. Artigues, un dels manualets fets per les escoles i emprès per l'avenç. Aquest ja es fa en català.

PAU VILA I DINARÈS

3. Els nens de l'Horaciana (1909 o abans) dibuixant un mapa de Catalunya i un altre a gran escala.
4. Fullet de la Fundació Horaciana del 1910 i unes cobertes més del mateix. Mostra la importància que Pau Vila donava a les excursions escolars.
5. Grups de petits escolars acompanyats de Pau Vila mestre i un altre col·lega. Època Horaciana fent una excursió. Foto.
6. Original manual d'un mapa de l'excursió per terres de Boyacá (Colòmbia) 1917.
7. Memòria d'una virtut a la natura.
8. Foto de Pau Vila i els seus deixebles de l'Escola del Treball en una excursió a Ull de Ter, 1921.

Publicacions oficials d'incidència geogràfica escolar

9. Fullet sobre "La pràctica de les excursions a l'escola primària". Reprodueix un curset del parc Barnola. 1918.
- 10.11.12.13. 4 volums relatius a geografia de la col·lecció "Minerva". 3 són de Palau Vera i l'altre del Dr. Fontserè.
14. Fascicle "Nocions de geografia experimental per a l'estudi de la Península Ibèrica" per a l'escola Montessori, 1920

Panel 4. La important tasca de l'Associació Prolectora

1. Foto del darrer emblema de l'APEC
- 2.3.4.5.6.7.8. Postals comarcals de l'APEC 1906, editades a profit de les escoles catalanes.

- 9.10.11. Mapes muts de Barcelona, Catalunya i el Mediterrani dins la sèrie general editada per l'APEC.
- 12.13. 2 fascicles del I concurs de geografia de Catalunya convocat per l'APEC.1923.
14. Reproducció de color de la Geografia Elemental de Catalunya de Pere Blasi. Edició de 1922.
- 15.16. 2 fascicles de la convocatòria de concurs per a la publicació d'una Geografia Elemental de Catalunya, 1919.

Panel 5. Una mostra de l'Escola "Mosen Cinto".

- 1 a 8. 4 cartolines amb dos mapes de treball escolar cada una segellades amb la 8ena exposició de treballs Escolars de la Mancomunitat.
- Treballs de l'Escola Catalana Mossen Cinto del Foment Autonomista Català que dirigí Josep Parunella. Fets sobre la base dels mapes muts de la Protectora.
9. Cartulina original del primer premi de l'exposició atorgat a Mossen Cinto per aquest i per altres treball d'altres matèries

APROXIMACIONS INTERDISCIPLINÀRIES A LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ URBANA A ANGLATERRA.

W.E. Marsden, catedràtic de Pedagogia, Universitat de Liverpool,
Gran Bretanya.

INTRODUCCIÓ

El fet que les més grans disparitats en la planificació i les possibilitats educatives eren característiques de l'Anglaterra i el País de Gal·les del segle XIX no és discutit. Més problemàtiques són en canvi les formes segons les quals aquestes variacions han d'ésser interpretades. Pot argumentar-se que va haver-hi un èmfasi exagerat en les distincions polaritzades entre "educació pel ric" i "educació pel pobre", i un examen insuficient de les valoracions bàsiques ben especificades de les gradacions social/professional i entorn de les desigualtats d'accés a l'escolarització existents a l'interior de les classes socials. Pot afirmar-se a més que s'ha donat massa importància a la industrialització com el procés històric més apropiat per a emmarcar i explicar el desenvolupament educatiu. La industrialització fou sens dubte el marc dominant a Anglaterra a finals del segle XVIII i principis del XIX; això i l'atmosfera de revolució a l'exterior van crear la consciència de la necessitat de contenir un proletariat en ràpid augment i potencialment subversiu. L'ensenyament era concebut en gran manera en termes de control social. La meitat del segle dinou va trencar el creixent

equilibri. Mentre que la industrialització continuava essent important, la urbanització en el seu sentit més ampli era ja el procés social dominant, duent amb ella la revolució del sector terciari, i un gran augment de la demanda d'empleats en les indústries de serveis, per a la qual cosa eren crucials les qualificacions educatives bàsiques.

UN MARC INTERDISCIPLINARI

Per tal d'ajudar a explicar les disparitats educatives al segle XIX, l'ensenyament pot situar-se raonablement en tres marcs parcials:

- (1) Canvi en el temps.
- (2) Variacions en l'espai.
- (3) Gradacions en la societat.

Aquí ens trobem òbviament en les esferes d'influència de la història, la geografia i les ciències socials, i la tasca serà obtenir una visió globalitzadora i eclèctica dels problemes complexes a resoldre, i reunir a partir d'aquestes fonts diverses els materials i les metodologies que poden contribuir a una síntesi explicativa. Per a aquest fi ha de desplegar-se un mecanisme adequat a partir de l'historiador social (urbà), el geògraf històric i el sociòleg històrico-urbà.

HISTÒRIA URBANA

El punt fins al qual els historiadors de l'ensenyament han negligit el procés d'urbanització com a aspecte central en el desenvolupament educatiu de finals de segle XIX és igualat només pel punt fins al qual els historiadors urbans han negligit l'educació com a component social. És sorprenent que la recerca de la història urbana, evidentment un subproducte de les ansietats dels anys 60 i 70 entorn del conflicte social i la ciutat, ha estat ben poques vegades aplicada al desenvolupament educatiu. Les inquietuds entorn de l'ensenyament urbà continuen ocupant un lloc important. És una necessitat òbvia per a una perspectiva històrica sobre "els problemes del present urbà". (1)

Com a marc d'un estudi interactiu d'educació i urbanització, la identificació de l'historiador urbà Eric Lampard de tres conceptes interactius és un útil punt de partença. Aquests conceptes són demografia, la concentració de la població; estructura, que pot considerar-se per tal d'incloure l'agrupament professional, l'estratificació social i el model social i espacial de l'habitat urbà; i l'experiència urbana, en tant que expressada en termes de comportament i pensament que poden ser caracteritzats de manera justificada com a "urbans". (2)

La importància creixent de la urbanització en avançar el segle XIX no és difícil de demostrar. Cap al 1901 el 75% de la

població d'Anglaterra i el País de Gal·les era urbana, enfront del 50% del 1851. El percentatge que treballava a la indústria fabril va créixer només sobre un 4% entre 1841 i 1881, mentre que en el sector terciari vorejava el 9%. Cap al 1921, el percentatge en la indústria secundària havia davallat un 46% i el de la terciària havia augmentat fins al 44%.

Aquest major moviment socio-econòmic cap a les indústries de serveis exigia una nova resposta dels planificadors educatius. En la primera etapa de desenvolupament, la situació era definida com ensenyament pel pobre, les classes treballadores deprimides, considerades tòpicament com a hostils a l'educació. En circumstàncies en les quals els pressupostos familiars podien ésser amenaçats per l'assistència obligada i els consegüents pagaments de matricules, els pares podien donar comprensiblement a l'educació una menor prioritat. L'ensenyament popular es veia com a necessari en l'ordre d'inculcar les tècniques bàsiques i de suavitzar les maneres rudes d'una població treballadora, que es concebia encara en tant que ocupant un lloc predestinat i humil en l'ordre de coses social i econòmic, però amenaçant de trencar-lo.

Sigui o no sigui clarament acceptable aquest estereotip, la revolució del sector terciari va trencar innegablement cap a una situació més flexible en la qual les demandes de força de treball esdevingueren més variades, requerint formació en un ventall de tècniques més ampli. Molta més gent va poder pensar en

possibilitats de futur millors com a recompensa a l'habilitat i l'esforç: la demostració de la diligència en els papers professionals i d'una estable respectabilitat en els socials. Els nous treballadors professionals, ja fossin mestres d'ensenyament elemental o oficinistes, dependents de botigues o mecanògrafs, viatjants comercials o oficials municipals menors, tenien per tant un interès creat en un ensenyament obligatori adequat. Tenien altes expectatives, i comptaven amb elles per tal de proporcionar quelcom de beneficis a canvi de la inversió: no només les tècniques bàsiques indispensables, sinó encara més les qualificacions formals que contribuïren a la professionalització i d'aquí a la mobilitat social. La nova clientela procedia dels respectables i ambiciosos rangs mitjans de la societat, l'èlite artesana, la petite bourgeoisie i la creixent classe mitja-alta en general.

GEOGRAFIA HISTÒRICA

Els fenòmens educatius estan distribuïts en l'espai i s'inclouen així per definició en l'esfera d'interès del geògraf. Els historiadors de l'ensenyament han negligit aquest component geogràfic de la mateixa manera que els geògrafs històrics han negligit els problemes educatius. (3)

Al nivell més general, hi ha un nombre de temes educatius d'importància geogràfica. El primer és la difusió en l'espai

d'escoles, una important manifestació de desenvolupament social.

(4) Així, la propagació del sistema monitorial de l'ensenyament elemental públic a Anglaterra i el País de Gal·les els primers anys del segle dinou fou un exemple de la difusió d'una important innovació social. (5) La difusió fou desigual, desembocant així a més grans variacions en l'espai -regions avançades i regions endarrerides. Entre les regions endarrerides hi havia els grans pobles i les ciutats, moltes àrees industrialitzades, i alguns comtats rurals. (6)

És també vital considerar acuradament l'escala d'aquesta variació, ja sigui a nivell nacional, regional/metropolità, local/comunitari. Al nivell bàsic, conceptes de diferenciació social, segregació territorial i l'impacte d'aquesta en la planificació i elecció escolar esdevenen crítics. Això pot il·lustrar-se en l'autèntic concepte geogràfic de l'àrea de captació -l'esfera d'influència de l'escola, que serà considerat més endavant.

Una altra característica significativa de desenvolupament de finals del segle divuit i del dinou fou l'evolució de llogarrets i pobles amb funcions especialitzades. La força del vapor i la divisió del treball eren descobertes fonamentals de la Revolució Industrial i del desenvolupament del capitalisme industrial. L'ús del carbó, primer per a la fosa de metall i després per a fer funcionar motors va dur, a finals del segle divuit i principis del dinou, a la concentració de centres de fabricació a les

conques mineres del nord d'Anglaterra, les regions centrals i el sud del País de Gal·les. Els terrenys geogràfics, la disponibilitat del subministrament d'aigua i la història anterior van ser altres factors que influïren en l'especialització. Així la indústria del cotó va localitzar-se sobretot a Lancashire, la de la llana a l'oest de Riding, a Yorkshire, les indústries metal·lúrgiques a les regions centrals i el sud del País de Gal·les, les de l'acer a Sheffield, Middlesbrough, i a Cumbria, i la construcció naval a Barrow i al llarg de la majoria dels estuaris del Clyde, Mersey, Tyne i Wear.

Els centres comercials en general van créixer menys ràpidament, tot mantenint les seves antigues funcions. Els ports van formar un altre grup especialitzat, amb una creixent diferenciació, tant entre les bases navals de Portsmouth i Plymouth, els ports de pesca de Fleetwood, Hull, Grimsby, Lowestoft i Great Yarmouth, com entre els ja importants ports comercials, com Glasgow, London, Liverpool i Bristol. Les zones costaneres, així com molts centres industrials i comercials, foren ramals de l'expansió del ferrocarril. Feien bon ús dels seus avantatges ambientals per tal d'atraure escoles privades.

Les conseqüències d'aquesta diferenciació de funcions per a l'educació foren ben apreciades en aquell moment, fins i tot massa fàcilment emprades on les explicacions deterministes de les diferències regionals de la planificació educativa. Així en les primeres dècades del segle dinou Henry Brougham va trobar les

més grans deficiències en l'escolarització a les grans ciutats i les contrades densament poblades, on el delictes era freqüent i la gent era vista com a congestionada, ignorant i viciosa. "Ell no tenia por de cansar la Càmera", com va dir Henry Brougham al Parlament, ell "podia mostrar, com en un mapa, com l'educació s'havia extès arreu del país". (7)

Va haver-hi temptatives de vincular el progrés educatiu, o la manca del mateix, a l'especialització regional. Així, Joseph Flechter va trobar les condicions per a l'establiment de les escoles de la Societat Britànica i Extranjera "peculiarment adverses" en moltes àrees, com en els comtats que confeccionaven randes, els miners, els fabrils, i els metropolitans. Mentre s'havien despès diners en la construcció d'escoles, els mals del treball infantil i la patent indiferència dels pares impossibilitaven l'èxit:

...qualsevol que pugui ser la deficiència en el subministrament dels recursos de l'educació,...aquest és, globalment, més gran que la demanda en les percepcions dels pares dels nens... (8)

L'exemple més impressionant de l'ajustament de l'educació a les demandes de la indústria es troba en el sistema de la mitja-jornada, especialment popular en els districtes tèxtils de Lancashire i Yorkshire. La seva base era combinar l'escolarització i l'"assalariament". Durant un temps va pensar-se que es proporcionava el millor d'ambdós mons, actuant com un incentiu per als nens a assistir a l'escola regularment i passar ràpidament els nivells per a aconseguir la total exempció

de l'escolarització d'una banda, i de l'altra per a ajudar les economies familiars humils i per a augmentar l'amor propi dels nens com a contribuents al benestar de la família. El sistema, en tot cas, era emprat en determinades àrees, com en alguns pobles de Lancashire, per tal d'encobrir les deficiències de places escolars. La temptativa dels interessos creats de justificar la mitja-jornada en els àmbits educatius fou denunciada per Mundella com una "fal·làcia absurda".(9)

SOCIOLOGIA HISTÒRICA

El marc sociològic urbà més pertinent per a ser emprat pels historiadors de l'educació és probablement el de l'ecologia humana -la ciència social referent a les relacions dels organismes vivents, en aquest cas persones, entre ells i amb el seu entorn. Aquest marc conceptual permet una convergència d'interessos entre geògrafs urbans, sociòlegs urbans i historiadors socials, particularment tal com succeïa als pobles i ciutats del segle dinou, els principis ecològics s'aplicaven en un context urbà.(10) És particularment útil en la seva aplicació al nivell de la comunitat local. A Bretanya poden trobar-se estudis empírics sobre la interacció entre escoles i comunitat, per exemple, l'estudi de Booth sobre la vida i el treball a Londres, en el qual ell demostra l'existència de connexions concretes en la seva relació jeràrquica de nivells de confort i pobresa amb una classificació escalonada d'escoles.(11)

La realització formal d'una teoria ecològico-urbana fou l'assoliment de l'escola d'entre-guerres de Chicago. D'una banda, la teoria va alimentar-se dels treballs empírics d'Adams, Woods i Breckinridge i Abbot als Estats Units, i de Booth i Rowntree a Anglaterra, i de l'altra, de conceptes derivats del món de la biologia, i específicament de l'ecologia natural.

Park considera la comunitat humana en termes sistemàtics com:

més que simples grups de persones i institucions.

Ben al contrari, els elements que el componen, institucions i persones, estan tan intimament vinculats que la majoria tendeixen a assumir el caràcter d'organisme, o per emprar un terme de Herbert Spencer, un super-organisme. (12)

Aquest organisme contenia una població territorialment organitzada, anhelada en el seu entorn amb les seves unitats individuals existint en primer lloc en una relació més simbiòtica que no pas de societat. En un principi, la competència va actuar com a mecanisme regulador de la quantitat, preservant la balança entre components, i restaurant l'equilibri comú quan es trencava. Però quan la competència va anar de baixa i fou substituïda per la cooperació, "el tipus d'ordre que anomenem societat pot dir-se que existia". L'esfera de l'ecologia humana fou confinada, una mica arbitràriament, al nivell biològic, deixant de banda el "de societat", en el qual la lluita per l'existència havia assumit les formes més elevades i sublims. (13)

Les dinàmiques del procés de desenvolupament de la comunitat

urbana van ser perfilades en termes darwinistes, fent un ús important de conceptes com competència (el més accentuat de tots), invasió, dominació, successió i assimilació. Va posar-se l'èmfasi en el canvi temporal i el model territorial més que no pas, per exemple, en l'estructura econòmica i política. L'organització de la comunitat urbana va considerar-se jeràrquicament, amb els dos nivells bàsics, biològic i cultural (de societat), subjecte a diferents forces, l'una física i externa, l'altra moral i interna. Va considerar-se que existia una piràmide contínua, amb l'ordre biològic (ecològic) a la base, seguit per l'econòmic i el social, i l'ordre moral a l'àpex. (14)

Park va accentuar les manifestacions espacials de les forces en el treball, considerant l'ecologia "en un cert sentit molt real" com una ciència geogràfica per bé que no, com Barrows havia argumentat al mateix temps, com idèntica a la geografia:

Ecologia humana... intenta emfatitzar... l'espai. En societat nosaltres no vivim només junts, sinó que al mateix temps vivim apart, i les relacions humanes poden sempre ser considerades, amb més o menys cura, en termes de distància. (16)

La segregació de residència era simptomàtica de la lluita per la supervivència, o per la defensa de la condició social (en cert sentit forma sublimada de la supervivència), entre els diferents grups religiosos, ètnics, socials o professionals.

L'organització física o ecològica de la comunitat, a la llarga, reflecteix i respon a la professional i cultural. La selecció i segregació social, que creen els grups naturals, determinen al mateix temps les àrees naturals de la ciutat. (17)

La proximitat d'àrees naturals altament diferenciades, amb els seus components disperss de grups, duia al conflicte, una unitat subsocial contigua que comunicava cap amunt un sentit penetrant de malestar com en la presència de quelcom no massa comprès i per tant sempre una mica temut. (18) L'expressió final d'aquestes forces era una comunitat territorialment unida i relativament homogènia socialment, esboçada, en termes de Booth, al primer escrit important de Park el 1916:

En el transcurs del temps cada secció i barri de la ciutat va prendre quelcom del caràcter i les qualitats dels seus habitants. Cada part separada de la ciutat es tenyeix inevitablement amb els sentiments peculiars de la seva població. L'efecte d'això és convertir el que fou en un principi una mera expressió geogràfica en un barri, és a dir, una localitat amb sentiments, tradicions, i una història pròpia. (19)

En aquests termes ecològics un factor crucial pel que fa al desenvolupament educatiu en el sector públic i el procés d'urbanització fou l'emergència d'un sistema elemental d'escolarització escalonat. (20) En aquest va establir-se un enfrontament entre la natura diferenciada dels components socials i una tipologia d'escoles basada en les quotes classificades. El mecanisme d'una quota classificada d'acord amb la natura social de l'àrea de captació va proporcionar als pares una manera de seleccionar el tipus d'escola que desitjaven pels seus fills. Aquest procés selectiu fou reforçat per un escalonament de beques, permetent així als nens d'estar més temps a l'escola i d'entrar al sector secundari. (21) Les escoles podien ser mesurades pels pares pel nombre de beques aconseguit. Eren igualment prestigioses les

escoles que ampliaven tant l'edat límit com els conceptes curriculars de la planificació elemental. Moltes d'aquestes escoles eren moltes per a l'ambiciosa classe treballadora alta i els grups de classe mitja baixa, els quals van considerar que preservar els seus fills de la influència dels descendents de pares amb mala reputació era important per als seus projectes de futur.

Els pares de la classe treballadora, que ascendiren en el rang professional a la darrera meitat del segle, enfrontats a un dilema. Mentre que en termes globals podien sentir lleialment la força de classe i desitjar resistir al penetrant aburguesament, a nivell de família individual exercien la tria d'escola que ajudava els seus fills a abandonar els grups treballadors manuals cap a les ocupacions igualment típiques de la classe mitja com a administratius, mestres d'escola i viatjants de comerç.

L'ajustament és finalment necessari pels estudis de l'educació de la comunitat. Són evidents els diferents graus d'estudi: el nivell de la intercomunitat, en el qual poden dur-se a terme comparances entre una comunitat i les altres; el nivell de la intracomunitat, investigant carrers individuals i diferències en grups particulars de famílies i cases. Un estudi bàsic detallat és una limitació important per al determinisme i l'estereotipatge, i dóna credibilitat a la complexitat, variabilitat i idiosincràcia de la presa de decisions humana.

Un dels conceptes crítics connectius entre la geografia urbana i la sociologia és la distància social. Aquesta vincula el nivell domèstic del rang i les aspiracions entès personalment amb el nivell global de l'agrupament social, la segregació espacial, i les percepcions externes i l'estereotipatge de barris particulars. La preferència de l'àrea residencial i la tria d'escoles són, per exemple, aspectes vitals de la presa de decisió social. Entre els grups menys privilegiats l'experiència més habitual és una possibilitat d'elecció restringida. Una tria més àmplia s'ofereix en canvi als "grups mitjans". Aquí les decisions més complexes estan animades per les aspiracions personals i els judicis qualitatius sobre les àrees socials particulars, però estan al mateix temps constretes pel tamany i el pressupost de la família. (22) Una acumulació de decisions familiars individuals en una àrea en la mateixa direcció pot tenir un efecte global. Un influx de les famílies joves amb un nombre considerable de fills joves en un barri benestant amb gent gran, per exemple, pot dur a una concentració de decisions entre els darrers per a ascendir, canviant així la naturalesa social de l'àrea. Aquestes perspectives produeixen menys visions escindides de la gent en els seus espais socials.

Per a cada grup social podria dissenyar-se una xarxa de llocs preferits, d'espais d'interacció, indrets segurs i perillosos, i trajectes freqüentats i evitats...Aquests sistemes de referència socio-espacial poden ser considerats com a filtres a través dels quals l'entorn físic es coneix, s'evalua i s'utilitza...Botigues, escoles i esglésies destaquen com a focus en els mapes mentals de la seva clientela. (23)

Un altre concepte vinculat és l'àrea de captació, proporcionant un marc espacial-ecològic en el qual pot investigar-se la interacció entre les formes i models de construcció de l'entorn, l'estructura social, les actituds i els comportaments de la gent, i els sistemes educatius. El tamany de l'àrea de captació està diversament relacionat amb factors de geografia física, l'extensió i la densitat de població de l'àrea urbanitzada, l'edat dels nens, la naturalesa del control administratiu, el prestigi de l'escola particular, i l'existència de la planificació de competències. En general, l'àrea més compacta espacialment, físicament plana i densament poblada, el grup d'edat més jove, l'escola de menys prestigi, i el districte més ben dotat quant a escoles, serà la zona de captació més petita.

En el període victorià, una àrea particular podia estar saturada d'escoles a causa de la planificació de competències entre els diferents planificadors eclesiàstics. Seguint la Llei del 1870, les Junes Municipals d'Ensenyament, buscant solucions de cost-eficàcia, van provar d'usar aquesta capacitat sobrera més que no pas de construir noves Junes d'Ensenyament. Però els inconformistes van refusar d'enviar els seus fills a les escoles catòliques o anglicanes, i rebutjaven implacablement de comprometre's per raons financeres. En els pobles i les ciutats més antics, el tradicional sistema parroquial va veure's sovint ell mateix mal aparellat amb les estructures socials en evolució. Un principi fonamental de la Societat Nacional (Església d'Anglaterra) fou el manteniment de la instrucció religiosa del

capellà de la parròquia: "els límits del benefici determinen correctament l'àrea de l'escola". Canon Trevor va il·lustrar els problemes resultants a partir de la situació de York, on existia una plèthora d'esglésies al centre de les ciutats, però on els recursos limitats i la petita dimensió de les unitats parroquials van fer inviable la realització plena de la planificació de l'ensenyament elemental. Ell proposa que aquesta havia de ser assolida només a les parròquies riques. Les parròquies més pobres havien d'associar-se, potser una per a sostenir una escola de nens, l'altra de nenes i una tercera un parvulari. (24)

La influència oberta de la geografia física fou clarament més sentida a les àrees rurals, i particularment a les àrees poc poblades, on l'educació podia ser valorada, però on els trajectes fins a l'escola eren llargs. Tal com Wordsworth va escriure de la terra on ell va anar a l'escola:

"Des dels seus sis anys, el Nen de qui parlo,
a l'estiu, pasturava els ramats als pujols;
però en els dies inclements i perillosos
d'hivern continuat, ell es dirigia,
equipat amb la cartera, cap a l'escola, que estava
construïda en una trista baldana de la muntanya,
lluny de la vista del campanar de la ciutat, o del so
del rellotge de l'església!" (25)

Molts dels nous assentaments industrials eren, per suposat, fraccions discontinues d'àrees urbanitzades, com en les zones altes del Pennines. Escrivint sobre aquest tipus d'entorn, un dels inspectors escolars de mitjan segle dinou identificava l'accés a l'escola com el factor més influent en les respostes de

la classe treballadora a l'educació:

"Parlant en general, ells no aniran a buscar-la a no ser que se'ls presenti abans als seus ulls, i fàcilment accessible. D'altra banda, la mera proximitat de l'escola es considera estimulants del sentiment educatiu. L'establiment d'una nova escola en un districte mancat mai deixa d'incrementar la demanda d'instrucció." (26)

En les ciutats i els pobles densament poblats les àrees de captació eren més petites i sovint sobreposades. Per petita que fos l'àrea de captació els nens s'havien d'enfrontar perpètuament a un nombre de riscos en els seus trajectes a través de l'entorn urbà cap a l'escola. L'augment descontrolat del tràfic, amb carrers plens de cotxes de cavalls, tranvies i, en les àrees portuàries, ferrocarrils, feien del camí a l'escola un perill potencial, especialment per als nens més petits. Un dels HMI de Londres, S.N. Stokes, va sol·licitar a la Junta d'Ensenyament de Londres de distingir els infants dels nens més grans i d'establir més i més petites unitats infantils per a donar captacions més restringides. Exemplificant a partir del districte de Southwark, Stokes argumenta que el "caràcter topogràfic" d'un lloc tenia un "comportament educatiu i va recordar a la Junta d'Ensenyament les grans vies de tràfic i altres carrers agitats, canals i entrades portuàries en les proximitats del Tàmesi. El fet de no tenir en compte aquest factor havia fet que alguns departaments infantils estessin mancats d'alumnes:

...un parvulari atreia els seus alumnes d'una àrea més petita que una escola de nens o nenes del mateix indret, i els infants vivien a una distància de l'escola que serà més que comunament irregular. (28)

En resum i finalment, l'ensenyament en el seu context social té uns components estructurals, temporals i espacials tots ells implícits en els conceptes de l'ecologia humana, que ofereix un marc organitzatiu de suport en una aproximació interdisciplinària. La interdisciplinarietat necessita, de totes maneres, una definició molt acurada. El que no es recomana aquí és l'esperança d'un "eldorado", d'una síntesi explicativa universal, grandiosa, conclusiva. El que en canvi es postula és la noció més limitada de Castells d'associació mútuament profitosa: "...la comunicació i interrelació de resultats obtinguts independentment per cada disciplina en relació al mateix objecte real." (29) El problema és en part el de reconciliar el físic i tangible amb el subjectiu i experimental, el procés de societat i de grup global amb el comportament individual idiosincràtic. Tal i com Silver exposa:

Història cultural...no pot ser dominada pel compost...No té a veure només amb imatges, grups definits socio-econòmicament, models de relacions de classe, les estadístiques de la mobilitat. Té a veure amb les varietats tant com amb les uniformitats de l'experiència, amb els mestres tant com amb la imatge del mestre, amb la reconstrucció biogràfica de l'ensenyament tant com amb la seva relació amb l'ordre social. Aquest sentit de varietat i individualitat és difícil de mantenir quan la història de l'educació es dirigeix a la gran escala -difusió del capitalisme al llarg del país, el paper de l'escola, els mecanismes de control. Una aproximació històrica a les cultures i subcultures avança en ambdues direccions, cap a models i teories, i cap a la biografia individual en escenaris específics. (30)

Barbara Finkelstein ha reclamat de forma similar un equilibri que
va

més enllà de l'estudi de l'estructura, més enllà de l'anàlisi de temes macro-polítics i econòmics, més enllà de l'estudi dels treballs dels planificadors d'èlite, per a incloure l'estudi de l'experiència, de petits contextos i processos socials confrontats, la consciència de reformadors i l'experiència educativa de la gent corrent. (31)

Per a l'estudi de base en particular, l'historiador urbà de l'ensenyament ha de lluitar finalment per una simbiosi de disciplines que proporcioni el pes i l'equilibri necessaris al cultural, l'experimental, l'ecològic i el territorial, tant com als resultats més corrents inclosos en la historiografia de l'educació existent.

ESTUDI DE BASE

Per tal d'exemplificar aquests principis, l'estudi del cas d'un poble de Meyerside a les darreries del segle dinou: Bootle. (32)

Per bé que primer un llogarret agrícola aïllat, i després un lloc d'estiueig independent i una colònia dormitori, durant el tercer quart del segle dinou Bootle va esdevenir una part integrant, geogràficament si no administrativament, de la creixent expansió urbana de Liverpool. Adossat al llogarret agrícola original, situat d'esquena al riu, un nucli independent i àrea residencial va desenvolupar-se al llarg de la riba del Mersey en la primera meitat del segle. La invasió cap al nord dels dics del Mersey va allargar els límits de Bootle a mitjan segle. El nucli i les funcions residencials van desplaçar-se cap al nord, per a ser reemplaçades per magatzems, fàbriques i vies mortes de tren,

barrejades amb cases adossades de la classe treballadora (mapa 1). La població va créixer de manera estable en la primera meitat del segle i després molt ràpidament.

Taula 1. Creixement de la població de Bootle, 1801-1901

1801	500	1871	16,200
1841	2,000	1881	27,400
1851	4,000	1891	49,200
1861	6,400	1901	58,600

El poble va ser violentament dividit, tant física com socialment, pel Canal de Leeds i Liverpool i per la línia fèrria Liverpool-Southport. Un assentament de classe mitja va arrelar-se cap a la zona interior de la via fèrria, els eixos del qual es trobaven al llarg de Merton Road i a Breeze Hill (mapa 1). Al contrari, un mar d'habitatges de treballadors dominaven el paisatge urbà entre el canal i els dics, configurant així l'àrea social menys avantatjada del poble. Les zones de la classe treballadora van estendre's més tard a l'est de la via fèrria i al nord cap el límit de Seaforth.

L'índex del creixement de la població i la naturalesa social canviant de la població va provocar una agitació profunda amb l'assumpció de la responsabilitat de proporcionar llocs a l'escola i de regular l'assistència per un nombre creixent i una nova generació de nens. La Taula 2 indica que la proporció de la

població infantil de Bootle respecte al total va romandre equitativament constant durant el període 1851-71. El grup de 3-15 anys constituïa un 27-28% del total i el de 5-13 un 20%. Fins i tot si es tria el percentatge més petit, aquest indica que una persona de cada cinc de la població necessitava plaça escolar, una perspectiva desconcertant per les instàncies de planificació, ja siguin les parròquies o les Juntes Municipals d'Ensenyament. La informació recollida localment en el moment de formació de la Junta d'Ensenyament va confirmar l'amplitud del problema. Prenent la mateixa població infantil, el nombre d'"alumnes" en les estadístiques d'ocupació revela un creixement estable des d'un 45,5% el 1851 fins un 56,9% el 1871 pel que fa a la població de 3-15 anys, o des d'un 51,5% fins un 68,1% per la població de 5-13 anys, la representació més realista.

Taula 2. BOOTLE: població infantil canviant, 1851-1871

	Població	Nens	%Estud.	Nens	%Estud.	%Nens en la Pobl.	
	Total	3-15		5-13		3-15	5-13
1851	4,106	1,149	45.5	823	51.5	27.9	20.0
1861	6,414	1,759	53.8	1,235	63.0	27.4	19.3
1871	16,203	4,691	56.9	3,271	68.1	28.9	20.2

La Taula 3 mostra l'agrupament socio-econòmic canviant de la població infantil de Bootle entre 1851 i 1871. Està basada en una coneguda però controvertida categorització d'Amstrong, en la qual I i II són els grups professionals, III inclou els grups clericals i comercials i els treballadors manuals especialitzats, i IV i V els treballadors manuals semi-especialitzats i no especialitzats respectivament. Aquí la categoria III està dividida en empleats no manuals (A) i manuals especialitzats (B). Les categories socio-econòmiques es refereixen per descomptat als pares o tutors dels nens.

Taula 3. BOOTLE. ASE canviant de població infantil, 1851-1871

	I	II	IIIA	IIIB	IV	V
1851	10.5	21.1	7.5	23.8	11.7	25.4
		31.6		31.3		37.1
1861	8.7	17.7	10.1	27.5	12.7	23.3
		26.4		37.6		36.0
1871	3.2	11.7	12.3	24.6	20.2	28.0
		14.9		36.9		48.2

Traslladant aquests grups socio-econòmics a la distribució residencial per zones, tres tipus diferents d'àrees socials eren presents a Bootle cap el 1870:

(1) el barri baix de la zona del moll el qual, extenent-se al nord amb els dics per a incloure una àrea molt més àmplia cap el 1900, va donar al poble l'estereotip de "Bootle brutal";

(2) un petit, exclusiu enclavament de classe mitja a l'altre extrem, en l'eix de Merton Road-Breeze Hill;

(3) entre ambdós, grans àrees de respectables residències de classe treballadora alta i de classe mitja baixa, com a les zones de captació de Christ Church i Bedford Road (mapa 2).

Enfront d'un creixement ràpid de la població, els directors de les escoles parroquials van lluitar no només contra les dificultats de trobar places, sinó també per a satisfer les aspiracions de pares a la recerca d'una escola adient pels seus fills en una situació de canvi social i de moviments territorials en el rang residencial.

El mapa 2 indica les àrees de captació de cinc escoles de Bootle, dues de municipals i tres de parroquials (voluntàries) a finals dels anys 1890. La zona de captació de St. John fou àmpliament confinada cap a l'àrea del moll, però va estendre's més enllà del

límit municipal en el districte de Liverpool Kirkdale. La construcció d'un carrer sota la via fèrria Liverpool-Southport cap el 1875 va millorar l'accés dels nens que volien assistir a l'escola i St. John va atraure llavors nens de les àrees de respectable classe treballadora dels voltants de Bedford Road. La captació de Bedford Road era més compacta i socialment homogènia. Aquesta compacitat reflectia la política cada vegada més burocràtica de la Junta Municipal d'Ensenyament, la qual, a causa de la gran pressió en les places escolars, va dividir rigidament el poble pel que feia a l'admissió a les seves pròpies escoles. Els nens de més enllà dels límits de Liverpool eren exclosos.

La zona de captació de Christ Church era molt més extensa que fins i tot la de St. John o Bedford Road, i abarcava àrees socials més diferenciades. L'escola havia assolit cap els anys 1890 un alt rang entre les institucions elementals de Bootle. Els pares dels districtes respectables de tot el municipi, incloent-ne alguns de l'enclavament de classe mitja, estaven desitjosos d'inscriure els seus fills a aquesta escola. Es trobava en el lloc més alt d'una jerarquia elemental d'escoles, del tipus de la que Charles Booth va descobrir en una escala molt més gran a Londres.

Els pares ambiciosos havien esdevingut especialistes a "treballar-se el sistema". Mentre que sens dubte molts dels trasllats d'una escola a una altra eren "capriciosos", en aquest sector social particular l'adjectiu que més els escau és

"calculats". El mapa 3 il·lustra el transferiment de nens de cinc escoles de Bootle durant el període 1896-1900. Les tres direccions dominants de transferiment eren de Salisbury Road cap a St. Mary i Christ Church, i de St. Mary a Christ Church. Oposada a l'alt rang de Christ Church, St. Mary, una altra parròquia d'Anglaterra, havia perdut prestigi com el desenvolupament de les zones del dic i això associat al declivi social va afectar la seva àrea d'admissió immediata. Salisbury Road fou envoltada d'un mar d'habitatges de barri baix portuari des del qual va establir-se la Junta d'Ensenyament de Bootle a mitjan anys 1880 i la seva captació fou molt reduïda a aquesta àrea (mapa 2). Cap als anys 1890 Christ Church era, com ja ha estat remarcant, un establiment d'èlite d'aquest tipus, "una meravellosa escola per al seu temps", segons un ex-mestre. (35) Fins a cert punt, aquest rang reflecteix l'àrea de captació favorable a l'escola. Però per tal d'edificar sobre aquest avantatge els mestres principals van excloure els nens pobres que es perdien a través de les portes, o almenys van dur-ne el nombre al mínim. Els alumnes difícils eren traspassats a les Juntes d'Ensenyament quan eren construïdes. El director de la Junta d'Ensenyament de Salisbury Road es refereix al conegut procés d'"eixarcolatge" de les escoles voluntàries. "Els nens admesos en aquest moment aquí consten completament de desterraments d'altres escoles". (36) De manera similar, per tal de justificar al Departament d'Educació l'obertura d'una nova "Escola Selecta", en una situació força diferent de la majoria d'escoles, el capellà de St. James explicava que "la nostra classe comerciant desitja tenir els seus fills educats en escoles

separades de les dels nens pobres". (37)

L'ÈXIT DE L'ESCOLA

Una altra manera d'atraure una clientela respectable era la d'aconseguir bons resultats en els examens de l'estat, i publicar els èxits a la premsa local. El fet de si hi havia de fet alguna correlació entre l'entorn social i l'èxit de l'escola elemental en aquest moment és una qüestió important. Un estudi més prematur no ofereix provisionalment ni respostes ben definides, però sí possibles línies per a recerques posteriors. (38) El que sembla aparent és que els nens que sortien d'una secció de parvulari d'una escola elemental en una àrea en condicions socials inferiors tendien a aconseguir nivells més alts que els que provenien, per exemple, d'escoles privades sovint de credencials acadèmiques pobres. No passa el mateix en el cas de Christ Church, ja que les admissions d'altres escoles eren pressumiblement ajustades pel fet que aquestes havien proporcionat una bona base educativa per endavant.

Un altre descobriment fou l'obvi, però important, fet que els nens que romanien més temps a l'escola aconseguien generalment nivells més alts, suggerint així que la tasca vital de l'escola elemental era la de mantenir els nens inscrits i assistint el més temps possible, especialment en una escola d'una àrea socialment difícil com St. John, on cap els anys 1890 el 60% dels nens hi

havien romàs menys de dos anys, contra només un 28% els anys 1870, una indicació de l'estat mòbil de l'àrea de captació en el darrer període. Els caps d'estudis estaven convençuts que la durada de l'estada, combinada amb una bona assistència, eren factors crucials en l'èxit de l'escola. En general, van aparèixer dins d'escoles individuals petites correlacions en l'agrupament socio-econòmic i l'èxit educatiu mesurat segons el nivell assolit, el qual sorprèn a la vista de l'estereotip segons el qual els pares treballadors de l'època victoriana eren hostils o almenys apàtics respecte a l'escolarització.

A tall d'explicació, poden establir-se dos punts tècnics. Per començar, les mostres emprades en l'estudi eren necessàriament atenuades socialment, sense contenir virtualment cap nen de les classes mitges altes, i probablement una mostra menys significativa de la "pobra baixa". A més, si era precís, els nens es presentaven més d'una vegada a cada nivell. Evidentment, cada nivell era el requisit previ per al següent. Hi ha molts exemples en els registres de nens repetint el mateix nivell, encara que rarament més d'una vegada. Per tant, un nen més endarrerit podia passar els nivells ampliant la durada de la seva estada.

Hi ha també dos factors més generals. És ben sabut que el sistema de "pagament per resultats" encoratjava l'aprenentatge mecànic, el qual devia haver reduït el poder de l'examen per a distingir. La distinció no era sempre la seva finalitat. En aquestes circumstàncies, les aptituds més dèbils observades dels nens en

inferioritat de condicions socials serien exposades menys clarament. L'habilitat innata i la imaginació dels nens més llestos constituïria una forma de contracop per a la qual no hi havia recompensa tangible en l'obtenció de millors resultats.

Potser més important, és evident la discriminació positiva a les escoles en benefici dels nens més endarrerits. Com el director de Christ Church revelava: "Els mestres han estat examinant la classe d'un altre durant la setmana (una tàctica dissenyada per a estimular la visita de l'inspector, habituant els nens a una "varietat de veu i maneres"). Hi ha per suposat una divisió a cada nivell, sobre la qual s'estan fent grans esforços..." (39) La subvenció de l'estat depenia tant dels resultats obtinguts pels nens menys capacitats com pels més capacitats. Lluny de considerar que aquesta menor capacitat dels nens mereixia mestres menys capacitats, un cap d'estudis podia perfectament considerar convenient de posar al càrrec d'un mestre experimentat a un grup reduït de nens endarrerits, deixant mestres en pràctiques per atendre la resta, i particularment en el període crític que precedia l'examen anual. L'expectativa d'èxit havia de ser la mateixa per a tots excepte una petita minoria de nens, que eren exclosos de l'examen a causa d'una salut excessivament delicada i/o d'absència, o d'una extrema "inactivitat".

D'altra banda hi havia diferències significatives entre escoles de composició social marcadament diferent. Per exemple, en els anys 1870 Christ Church tenia el 36% dels seus alumnes en els

agrupaments socio-econòmics I-III enfront del 14% de St.John, però només un 20% enfront d'un 40% en l'agrupament socio-econòmic V. Aquesta diferenciació social era paral·lela als millors resultats assolits a Christ Church, on el 65% d'ells havien assolit el nivell III o superior, enfront d'un 44% a St.John. Els pares actuaven en aparença correctament en considerar la tria d'escola com una manera de millorar les oportunitats. Altres factors necessiten clarament ser considerats, incloent la qualitat del mestre. Semblaria probable que les escoles d'un rang més alt fossin capaces d'atraure més fàcilment mestres capacitats i experimentats i, tal com indiquen els diaris d'escola de Christ Church, rebutjaven ràpidament els que no augmentaven satisfactòriament els resultats als examens de l'estat.

Booth il·lustra per fi de manera clàssica les forces ecològiques que afecten l'educació, identificades a Londres per l'estudi de Booth sobre els anys 80 i 90. Així, l'estreta proximitat de les zones de classe mitja de Merton Road i Breeze Hill a Bootle, amb el ghetto del barri baix portuari gairebé immediatament a l'altra banda de la barrera física del canal i la línia fèrria (mapa 1), significava que els pares responien decisivament al que ells consideraven com a problemes "estètics" i morals de contacte amb els desemparats, i com a catastrofistes advertiments de les conseqüències que podien seguir-se'n si els seus fills no eren protegits per una ordenació socialment jeràrquica de l'escolarització.

El director de l'escola de nens de Salisbury Road va trobar la seva escola sobrepassada gairebé des del començament per una nova onada de desenvolupament de la zona portuària cap al límit nord de Bootle i recordava les conseqüències per a l'escola, amb la pèrdua

"...d'un nombre dels nostres alumnes més respectables, els pares dels quals estan deixant el districte, essent la seva raó que el barri s'està deteriorant molt. Aquest és inqüestionablement el problema. Les nostres admissions, amb molt poques excepcions, no eren mai de gran nivell pel que fa a les qualificacions educatives, però els que ara estan essent admesos són els de la classe "trinxeraine".(40)

L'impacte educatiu era una reducció dels nivells més alts, "el nivell V és el tancat al que saltaran comparativament molt pocs" (41), i un deteriorament de l'assistència, vista com a crucial per al millorament acadèmic:

"...l'excel·lència en l'assistència i l'eficiència van aparentment de costat...la base de la piràmide és més baixa tant en assistència com en habilitat"(42)

Al mateix temps, altres escoles del poble, proveïnt-se de nens de pares "respectables" de classe mitja baixa i classe treballadora alta, estaven prosperant.

REFERÈNCIES I NOTES

(1) G.Grace, "Urban Education: Policy Science or Critical Scholarship?", a G.Grace (ed.), Education and the City: Theory, History and Contemporary Practice (London, 1984), pp.35-7.

(2) E.E.Lampard, "Historical Aspects of Urbanisation", in P.M.Hauser and L.Schnore (eds.), The Study of Urbanisation, (New York, 1965), p.519.

(3) W.E.Marsden, "Historical Geography and the History of Education", History of Education, vol.6 (1977), pp.21-42.

(4) Vegeu T.Hagestrand, "Quantitative Techniques for Analysis of the Spread of Information and Technology", a C.A. Anderson i M.J. Bowman (eds.), Education and Economic Development (London, 1971), pp.253-4 i p.256.

(5) W.E. Marsden, "Diffusion and Regional Variation in Elementary Education in England and Wales 1800-1870", History of Education, vol. 11 (1982), pp.173-94.

(6) Vegeu W.B. Stephens, Education, Literacy and Society, 1830-70: The Geography of Diversity in Provincial England (Manchester, 1987).

(7) Hansard, 2es. sèries, vol.2 (1820), p.63.

(8) Joseph Fletcher era l'inspector escolar per la Societat Britànica d'escoles subvencionades durant la dècada dels anys 1840. Vegeu Minutes of the Committee of Council on Education, vol.2 (1846), pp.25-31.

(9) Vegeu H.Silver, "Ideology and the Factory Child: Attitudes to Half-Time Education", a P. McCann (ed.), Popular Education and Socialisation in the Nineteenth Century (London, 1977), p.57.

(10) W.E. Marsden, "Ecology and Nineteenth Century Urban Education", History of Education Quarterly, col.23 (1983), p.35.

(11) W.E. Marsden, "Residential Segregation and the Hierarchy of Elementary Schooling from Charles Booth's London Surveys", London Journal, vol.11 (1985), pp.127-46.

(12) R.E. Park, "The City as a National Phenomenon" (1939), a R.E. Park, Human Communities: The City and Human Ecology (Glencoe, 1952), p.118.

(13) R.E. Park, "Human Ecology" (1936), a ibid., pp.150-1.

(14) ibid., pp.151-7.

(15) H.H. Barrows, "Geography as Human Ecology", Annals of the

Association of American Geographers, vol.13 (1923), pp.1-14.

(16) R.E. Park, "The Urban Community as a Spatial Pattern and a Moral Order" (1925), a R.E. Park, op.cit., (1952), pp.165-6.

(17) ibid., p.170.

(18) R.E. Park, "Symbiosis and Socialisation: a Frame of Reference for the Study of Society" (1939), a R.E. Park, op.cit., p.261.

(19) R.E. Park, "The City: Suggestions for the Investigation of Human Behaviour in the Urban Environment" (1916), a ibid., p.17.

(20) W.E. Marsden, Unequal Educational Provision in England and Wales: the Nineteenth-century Roots (London, 1987), pp.88-107.

(21) ibid., pp.108-133.

(22) B.T. Robson, "View on the Urban Scene", a M. Chisholm i H.B. Rodgers (eds.), Studies in Human Geography (London, 1973), p.222.

(23) A. Buttiner, "Social Space and the Planning of Residential Areas", Environment and Behaviour, vol.4 (1972), p.286.

(24) Rev. Canon Trevor, "Elementary Schools in Small Town Populations", Transaction of the National Association for the

provision of Social Science (New York Meeting, 1864), pp.412 ss.

(25) W. Wordsworth, "The Excursion", Llibre Primer, línies 118-125, a T. Hutchinson (ed.), The Poetical Works of Wordsworth (Oxford, 1951), p.592.

(26) J.S. Winder, "Report on the State of Popular Education in the Specimen Manufacturing Districts of Rochdale and Bradford", Newcastle Commission (London, 1861), p.206.

(27) Reports of the Committee of Council of Education (R.C.C.E.) (London, 1871-2), Part 1, p.72.

(28) R.C.C.E. (London, 1875), p.408.

(29) M.Castells, "Theory and Ideology in Urban Sociology", a C.E. Pickvance (ed.), Urban Sociology: Critical Essays (London, 1972), p.83.

(30) H.Silver, "The Uses of Parochialism: Comparative and Cross Cultural Study", a J.H. Best (ed.) Historical Inquiry in Education: a Research Agenda, (Washington, American Educational Research Association, 1983), p.191.

(31) B. Finkelstein, "Redoing Urban Educational History", a R.K. Goodenow i W.E. Marsden (eds.), Urban Educational History in Four Nations: the United States, the United Kingdom, Australia and

Canada, (New York, en premsa).

(32) Gran part del que segueix pot trobar-se a W.E. Marsden "Social Environment, School Attendance and Educational Achievement in a Meyerside Town, 1870-1900", a P. McCann (ed.), Popular Education and Socialisation in the Nineteenth Century (London, 1977), pp.193-230; vegeu també W.E. Marsden, op.cit., (1987), capítols 8 i 9.

(33) En aquesta etapa per suposat el sistema dual estava en funcionament. Fins el 1870 les parròquies havien estat responsables de la planificació de l'escola, encara que ajudades des del 1833 per les subvencions de l'estat. Però com que aquestes instàncies voluntàries havien estat incapaces de fer front a les demandes dels pobles grans i les ciutats en particular, van formar-se les Junes Municipals d'Ensenyament, capaces d'inspirar-se en l'index local per a constituir-se.

(34) Per una relació més detallada dels problemes referents a la classificació d'Amstrong, vegeu W.E. Marsden, op.cit., (1977), pp.196-97.

(35) C.F. Nathan, A Schoolmaster Glances Bank (Liverpool, 1946), p.79.

(36) Salisbury Road School (Boys) Bootle, Log Book, 12 d'agost del 1887. Els diaris d'escola en aquest moment eren una

responsabilitat obligatòria dels caps d'estudis de les escoles estatals inspeccionades. Eren en efecte uns diaris del curs dia a dia de l'escola. Havien d'incloure els informes dels inspectors de Sa Majestat. Estaven tancats amb candau de manera que els mestres no podien veure què es deia d'ells. Eren llegits per descomptat pels directors de l'escola els quals podien, per exemple, acomiadar mestres dels quals s'havia queixat el cap d'estudis.

(37) Public Record Office, Education File, 21/9080.

(38) Exposat a W.E.Marsden, op.cit., (1977), pp.214-24.

(39) Christ Church School (Boys) Bootle, Log Book, 7 de juliol del 1881.

(40) Salisbury Road School (Boys) Bootle, Log Book, 29 d'abril del 1887.

(41) Salisbury Road School (Boys) Bootle, Log Book, 27 d'abril del 1888.

(42) Salisbury Road School (Boys) Bootle, Log Book, 5 d'octubre del 1888.

MAPA 1

- Bootle: creixement urbà i planificació escolar al segle dinou.
- Creixement urbà - Escoles
- fins el 1850
- Board:Junta
- N:escoles nacionals.
- RC: catòl.liques romanes.
- Bootle village: llogarret de Bootle.
- Docks:dics.
- Railway:ferrocarril

MAPA 2

- Bootle: àrees de captació, anys 1890.
- Bootle boundary: límit de Bootle.
- Board scholls:Junttes d'ensenyament municipal.
- Voluntary schools: escoles voluntàries.
- Low rated residential dockland area: àrea portuària residencial de baixa contribució municipal.
- Middle classe enclave: enclavament de classe mitja.
- Not buil up: sense construir.
- Docks: dics.

Mapa 3:

- Transferiment de nens entre les escoles de Bootle-1896-1900.
- Board school: Junta d'Ensenyament Municipal.
- Church of England School:Església d'escola anglesa.
- Docks: dics.

IX JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ALS PAISOS CATALANS.

L'EDUCACIÓ EN EL MÓN URBÀ

"Diferències en la transmissió del rol Masculí/
femení en els ambients rural i urbà".

Aurora AUBACH GUIU

Amb la col.laboració de les
alumnes de 3er. curs de Pre
escolar de l'Escola Univer-
sitària del Professorat de
Tarragona.

Arrel d'una investigació sociològica sobre els efectes de la concentració escolar en el món rural duta a terme per un grup d'alumnes de l'escola Universitària del Professorat de Tarragona, en l'assignatura de Sociologia de l'Educació ens hem trobat amb una riquesa de dades a les mans que ens donen llum, no només sobre el problema plantejat des d'un principi, sinó que són dades que podem aprofitar en aquesta investigació per conèixer moltes més coses que sobrepassen les previsions inicials. El seu interès ha fet que perllonguem el treball en aquesta direcció.

Els elements d'anàlisi que ara exposem són producte d'un treball, encara en curs. És per això que no podem donar resultats definitius. Només poden ser indicis orientadors.

També cal indicar que la mostra explorada no la creiem prou representativa perquè els resultats estadístics puguin ser generalitzats, però sí que els creiem il·lustratius.

La vessant que voldríem apuntar ara és el camí que s'ens ha obert sobre l'aprenentatge del rol masculí-femení, en l'àmbit rural, i les repercussions que l'assumpció d'aquest rol comporta per a la vida del poble.

Des de l'any 1.970, amb la Ley General de Educación, la coeducació passa a ser legal a Espanya. Però per bé que l'educació a l'escola és la mateixa per als nois que per a les noies (tots sabem que no hi ha programes diferenciats), els resultats no són els mateixos. Pensem que tenien raó els alumnes de Barbiana en dir que no és just tractar igual als que no són iguals. Com diu Rosa Quittlet "L'escola que no es planteja promocionar les nenes, malgrat ésser mixta, és sexista: discrimina les nenes".

L'educació a l'escola és la mateixa. Més ben dit, l'educació no és la mateixa, en tot cas és la instrucció la que no es diferencia (encara que això també és discutible). Acceptem, però, que

els continguts a ensenyar són iguals per a nens i nenes, encara que els matissos amb que es reforcen uns i altres tinguin molt a veure en l'aprenentatge social.

Normalment, els mestres, estan convençuts de que la intel·ligència no està repartida segons els sexes, sinó segons les persones. Cada dia és més coneguda i acceptada la teoria de que la major part del comportament és après, però la majoria de les societats consideren que alguns comportaments són propis dels homes mentre que d'altres són propis de les dones.

El procés d'identificació sexual és molt complex però també és molt precoç. Des del moment del naixement pesen sobre el nen i la nena unes pressions que porten a unes expectatives diferents, expectatives que comencen ja a condicionar la resposta de l'infant. Alguns autors diuen que aquest condicionament es dona, fins i tot, ja abans del naixement.

Els nens de 3-4 anys ja han ajustat el seu comportament a les exigències socials. Això porta a creure, en molts casos, que el nen i la nena ja neixen preferint unes coses o altres, amb uns gustos o altres. Si a un nen de 4 anys li preguntem si vol jugar amb una nina o amb un cotxe, diu que vol el cotxe. Ell sap molt bé que les nines són per a les nenes. No hem pas de creure que els nois neixen preferint cotxes i les nenes neixent preferint nines. La societat, la família, els ha reforçat de mil maneres aquestes preferències. El nen i la nena, des de molt petits, ja saben quin es el seu paper.

El paper es el conjunt de conductes socials exigides a un individu, conductes relacionades amb el sexe, l'edat, la professió...

El nen petit, donada la seva inseguretat, s'esforça en aprendre ràpidament el seu paper per agradar als grans. Tots responem segons allò que els altres esperen de nosaltres, si volem ser acceptats.

En la transmissió del rols diferenciadors i estereotipats

hi col·labora la societat tota; i l'escola no en resta pas al marge. Per una part els mestres, com a membres quessón de la mateixa societat, veuen amb naturalitat, moltes vegades sense qüestionar-se altres possibilitats, que els nois manifestin unes preferències i les noies unes altres. Creiem que no se és sexista només imposant uns comportaments, també se ho és consentint-los o ignorant-los.

El mateix llenguatge és clarament partidista. "La característica més general i constant que apareix en l'anàlisi dels registres verbals obtinguts durant les classes mostra que, en les formulacions dels mestres (tant homes com dones), el codi de gènere femení està afectat per una negació constant, perfectament identificable en l'ús del llenguatge. El terme genèric emprat per al conjunt de la classe és sempre "nen"; tant si el mestre és home com si és dona, l'utilitza freqüentment fins i tot en casos en que s'adreça específicament a un grup de "nenes". (Marina Subirats)

Per altra part el llibre de text és un poderós instrument per mitjà del qual es reforcen els papers diferenciadors. A més a més de transmetre la matèria específica, transmeten la norma socialment establerta del que ha de ser el comportament masculí i femení.

I si parlem de literatura infantil veurem com l'estereotip es fa exagerat: l'heroi, l'atiu, el valent, el fort, és sempre noi; la noia, a més a més de bella, ha de ser passiva, poruca, sempre necessita ser alvada...

Del nostre treball, a més a més d'aquesta marcada diferenciació de rols, que per altra part no seria novetat, doncs si més no, tots pensem que això és el que passa, l'important, però, és que en tenim, no només una intuïció, sinó l'evidència. Però ens han vingut a les mans dades valuosíssimes que ara utilitzem per l'estudi d'una altra problemàtica, com és: la sobrecàrrega que representa ser noia en el món rural.

Sabem molt bé que a la ciutat, la noia també té un rol encomanat; que com a noia s'ha de comportar d'una determinada manera; de la mateixa manera que hi ha també un rol per al noi. Però estem observat que això es dona d'una manera molt més marcada a l'ambient rural.

En el nostre treball hem detectat, per exemple, que les nenes es lleven 30 i 60 minuts més aviat que els seus germans, perquè abans han de fer-se el llit (moltes vegades també han de fer el del seu germà), i fer alguna altra feina de la casa. Els nois, en canvi, es podien llevar mitja hora més tard.

En tornar de l'escola la noia havia d'anar a comprar, ajudar a fer el dinar o parar taula, (de vegades totes aquestes coses juntes). Els nens, en aquesta estona, estaven pel carrer, llegien tebeos o miraven la T.V. Després de dinar les nenes fregaven els plats o ajudaven a la mare a la cuina; els nens, mai. Al vespre passava semblantment.

Quan a la família sorgia algun entrebanc: malaltia o absència de la mare, ocupació extraordinària dels pares, neixement d'un germà, etc..., sempre era la noia qui deixava d'anar a l'escola per quedar-se a casa; mai el noi.

En definitiva, la nena tenia menys temps per estudiar, veia menys hores la T.V., se'n anava al llit més tard i es llevava més d'hora.

La nostra conclusió provisional és que ja de petites, les nenes, exerceixen la doble jornada: a l'escola cal rendir (i rendeixen) igual que els nois; però a més a més, han d'aprendre a ser mestrecetes de casa.

Atés que el primer ambient moldejador del nen és la família hem volgut conèixer com veuen els pares aquest aspecte de la socialització dels seus fills. De quines conviccions parteixen per a transmetre als seus fills i filles un rol o un altre.

Estem estudiant les respostes dels pares sobre quatre blocs de qüestions: colors del vestit del nen petit, joguines, ma-

nera de ser dels nens (valents, moguts, violents) i de les nenes (ploraneres, tranquil·les, carinyoses, coquetes) i sobre les expectatives dels pares respecte de la professió de les seves filles.

Els resultats provisionals venen expressats a les gràfiques que s'adjunten.

En resum podriem dir que els pares d'un ambient rural mantenen les conviccions més tradicionals tant pel que fa als clàssics colors dels vestits de nens i nenes, com en la consideració de joguines pròpies de nens i de nenes i també sobre la manera de ser. Quant a l'elecció de professió per a les filles també es manté aquestatònica més tradicional, més marcada en l'ambient rural que en l'ambient urbà.

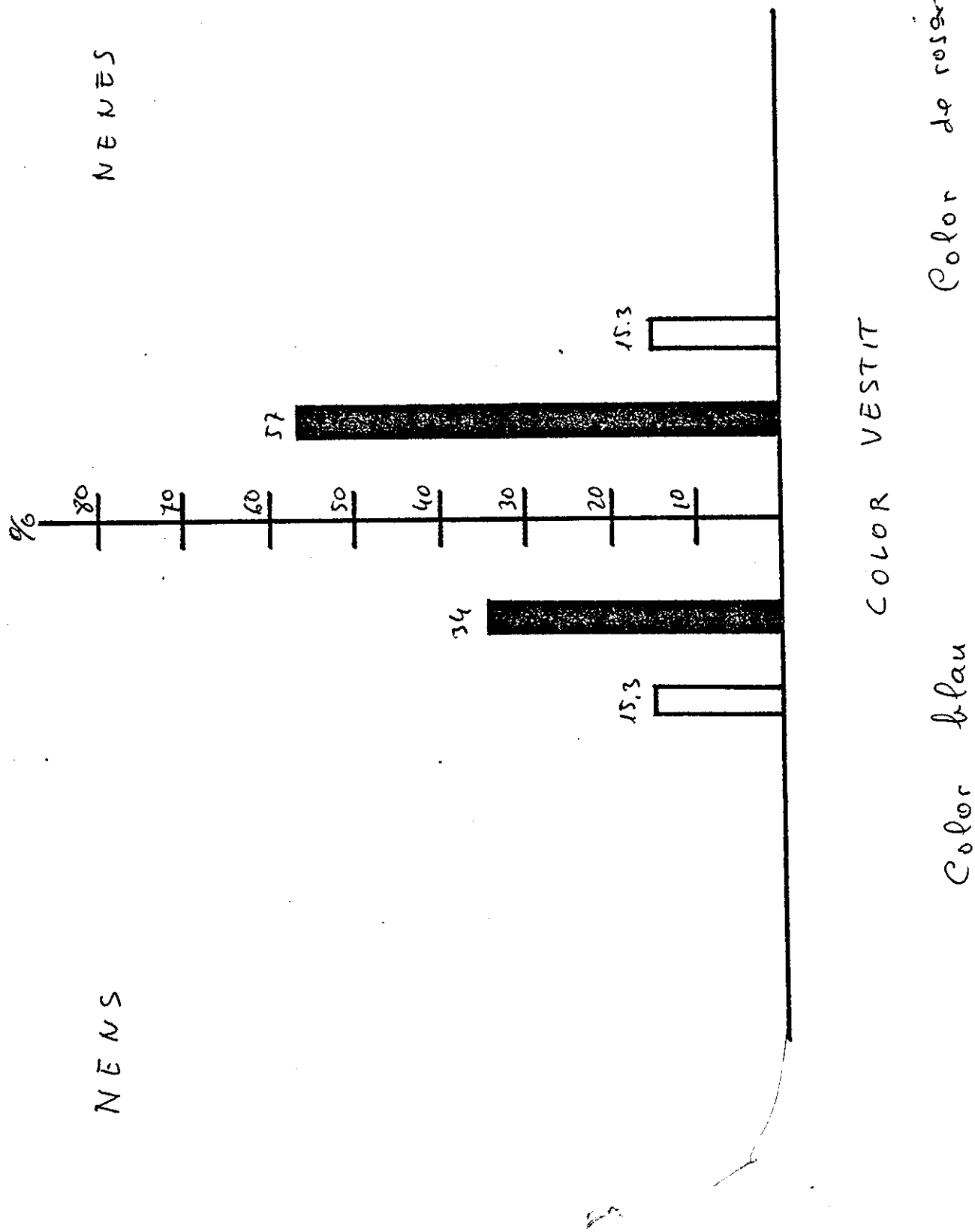
És important remarcar que a la pregunta de per què els nois són més valents, moguts, violents, els pares de ciutat, en general diuen: "Perquè depèn de l'ambient", "és degut a l'educació", "no depèn del sexe sinó de l'ambient", "perquè nosaltres mateixos els fem així", etc...

En canvi els pares de poble, també en general, responen: "perquè ho porten a la sang", "perquè de petits els nens ja són més "machotes" i les nenes més "bledes", "perquè són així per naturalesa", "perquè és així", etc...

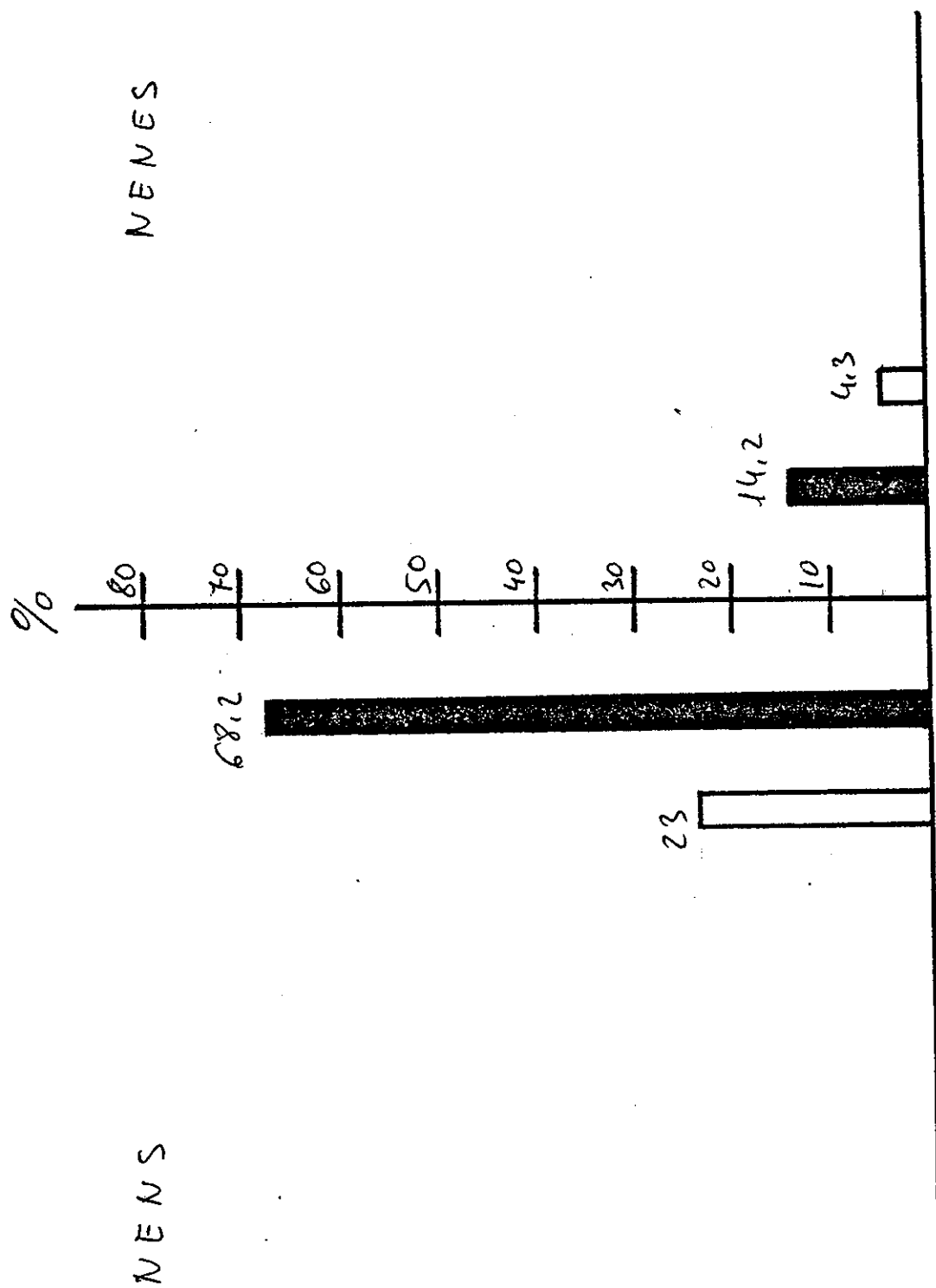
Naturalment, tant en uns com en altres hi ha alguna excepció.

N E N S

N E N E S



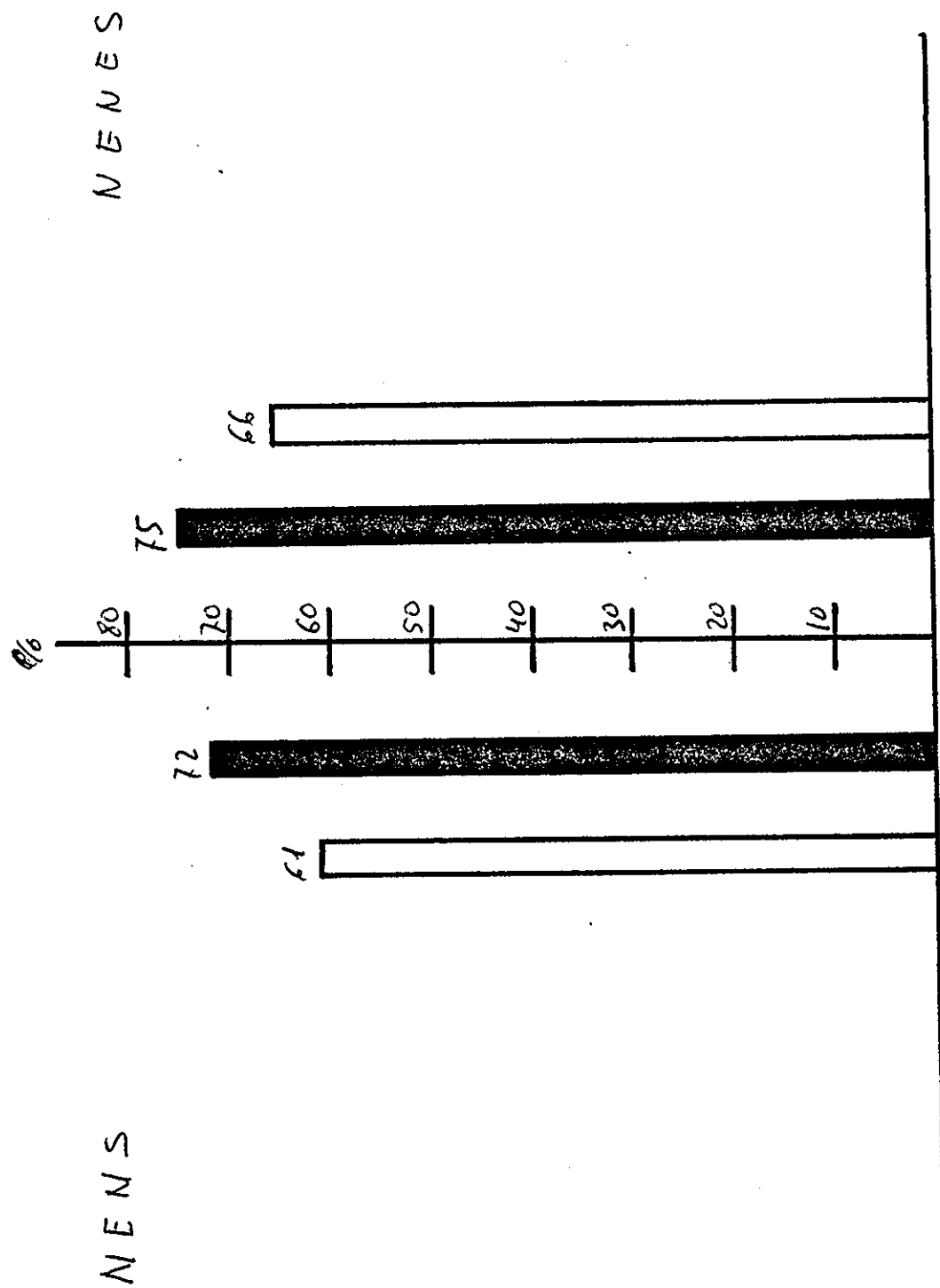
Ep % repartit : autres colors



JOGUINES

No li comprarien una niva.

No li comprarien un tren.



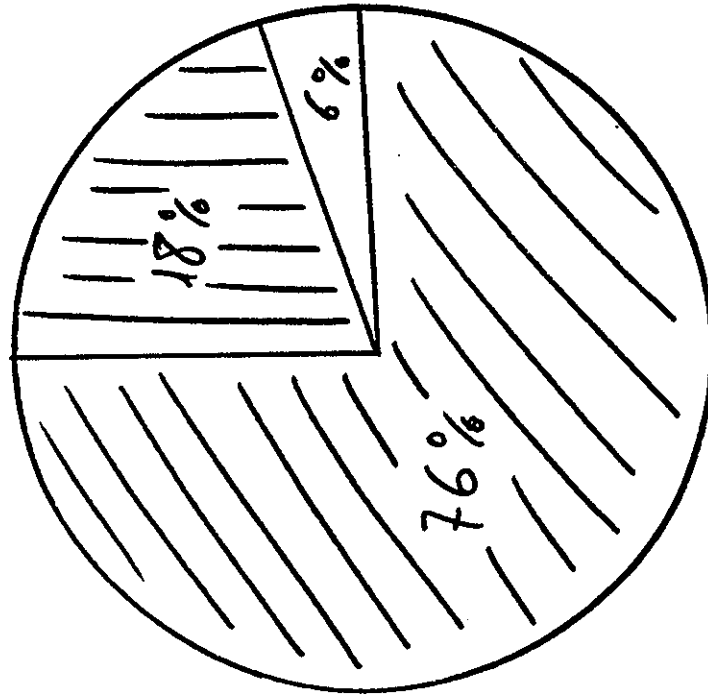
MANEIRA DE SER

Més moguts que
les nenes.

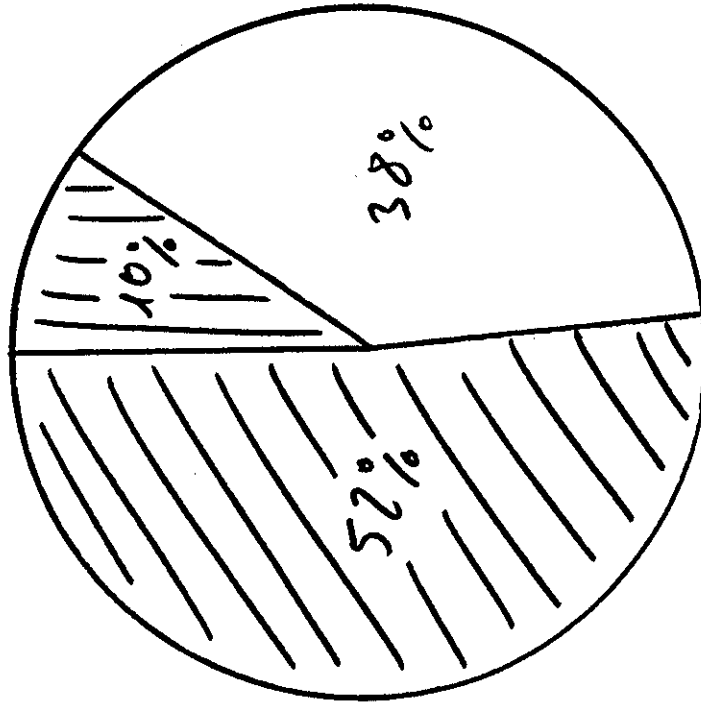
Més quietes, plorans
coquetes que els nens.

Expectatives professionals per a les filles

RURAL



URBÀ



Professions tradicionalement femenines: perugera, infermera, mestra ...



Quedarse a casa



El que vulguin

RESUM

"Diferències en la transmissió del rol masculí/femení en els ambients rural i urbà".

De la nostra investigació en curs podem avançar uns resultats provisionals que ens han donat peu al títol.

Sembla que en el procés de socialització, quant a l'adquisició del rol home/dona, hi ha una clara diferenciació entre les conviccions dels pares dels nens de ciutat i els pares dels nens d'un ambient rural.

Els comportaments dels pares de poble pel que fa al color del vestit del nen petit, joguines, manera de ser del nen i de la nena i les expectatives professionals per a les seves filles, són més tradicionals que els pares de ciutat.

Si bé uns i altres accepten (no en el mateix grau) que els nens són més violents que les nenes i que aquestes són més quietes i més coquetes, els pares de poble ho accepten com un determinisme fatal, mentre que els pares de ciutat ho veuen més com un producte de l'ambient i de l'educació.

AURORA AUBACH GUIU

L'ESCOLARITZACIÓ A AMPOSTA DEL 1930 al 1987

Realitzat per ANTONIETA PANISELLO BLANQUET
ASSUMPTA EIXARCH CONESA
Ma. JOSE FUSTER MORESO

El contingut d'aquesta comunicació és fruit del treball d'investigació realitzat durant el curs escolar 1986-87 sobre la histografia escolar d'Amposta. El que es pretén és esbrinar i reconstruir des d'un punt de vista històric tot l'àmbit educatiu del nostre poble, Amposta, enmarcant-lo en unes dates tan significatives històricament parlant com els períodes marcats per la República, la Dictadura i la Democràcia, i constitueix per tant una aproximació bàsica per a un futur treball per a reconstruir la nostra història.

La metodologia emprada es divideix en quatre fases:

- una primera fase fou la recerca de dades sobre l'educació en les actes de l'ajuntament durant els tres períodes que ens ocupen. Amb aquesta fase feiem una primera presa de contacte que ens encarrilava i donava una visió general de l'educació a Amposta durant aquests anys. Però era una parcel·la específica la que ens mostrava, concretament la construcció de les escoles i el seu abastiment.

- la segona fase ha estat el contacte amb la gent per tant de veure el que ells des de la seva experiència ens podien dir i perquè creiem que la seva vivència i el contacte directe són en moltes ocasions més enriquidores que les dades plasmades a un llibre,

- la tercera fase era constituïda per la recerca a les escoles de les dades estadístiques de tots els anys que ens ocupava el treball o des de la seva constitució, en la qual cosa hem de dir que a mesura que ens apropem als anys actuals les dades eren més àmplies i específiques.

- la quarta i última fase ha estat l'ordenació i donar forma a tot aquest plec de dades recollides.

Altres recursos

Tot i reconeixent la importància de l'ensenyament institucionalitzat, cal tenir en compte altres recursos comunitaris que ajuden al desenvolupament integral de la persona.

Respecte a aquest fet cal remarcar la tasca de l'ajuntament i més concretament dins l'apartat de serveis socials, on s'ha desenvolupat una tasca compensatòria en l'àmbit de formació integral de la persona, abarcan possibilitats alternatives sobre tot en els camps que queden una mica abandonats per l'escola com a institució.

Aquests recursos són:

- psicopedagògic
- centre obert
- escola de pares
- guarderia municipal

Altres recursos ja no depenent de serveis socials són:

- col·legi de l'Àngel
- escola taller
- escola d'Arts Plàstiques

Situació escolar durant la República, la Dictadura i la Democràcia

Durant la República l'ensenyament a Amposta era bastant deficitari. No hi havia una escola montada. L'educació s'impartia a pavellons dedicats exclusivament a aquesta tasca. A part d'impartir educació es feien festes on es donaven regals als nens per gratificar el seu treball. La gent que anava a l'escola era poca, nens que no acabaven la seva escolaritat degut possiblement a que a casa feien falta per treballar, ja fos al camp o al taller familiar. La gent que estava al camp, la majoria vivia en ell, on tenien el seu "mas" i poques vegades pujaven al poble pel qual a l'entorn poc hi anaven. Això es manifesta en la tercera edat ac-

tual on la cultura és bastant pobra.

Durant la dictadura l'ensenyament religiós es dividí en secció, per a nens i per a nenes. El sistema educatiu segueix deficitari com en la república. Els nens que anaven a l'escola eren pocs, degut a que la majoria vivien al camp. La gent del poble que anava a l'escola era majoritàriament de nenes. Allí impartien les assignatures de càlcul, gramàtica, educació cívica (política), costura i religió. S'impartia l'ensenyament unitari al·ser pocs nens per aula. Els mestres tenien un sou molt baix, però els pares dels nens els feien bastants presents i l'ajuntament els donava una casa per viure.

L'ensenyament públic estava molt descreditat, només anava gent pobra, la gent més adinerada anava a les escoles privades. Degut a això, l'escola privada pujà en categoria, es feia més bon ensenyament, segons la gent. Un altre factor important va ser la parla. L'ensenyament impartit era en castellà, la qual cosa vol dir que la majoria de gent que anava a l'escola no el coneixia, només coneixia el dialecte que parlaven a casa d'ells o pel carrer, la qual cosa feia que l'educació fos encara més deficitària. Aquesta educació va anar progressant al llarg dels anys. Les escoles es van anar fent més grans, es necessitaven més mestres degut a que cada dia el nombre d'alumnes anava creixent. L'ensenyament anava millorant. L'ensenyament s'impartia en cursos des de primer fins a vuité, des dels sis anys fins als deu en un principi, i després fins als catorze. Abans de començar el curs primari hi havia com una guarderia que anava dels tres fins als cinc anys.

Amb la democràcia la situació escolar canvia totalment. Es millorà molt creix notablement. L'escola pública millora interiorment i exteriorment, es a dir que ja està millor mirada que ens anys anteriors. L'escolarització augmenta a partir dels anys setanta. Els nens que no van a l'escola són aquells amb un nivell socio-econòmic molt baix, i no valen o no poden permetre-se anar a l'escola. El sistema educatiu ha canviat, s'imparteixen: pre-escolar, i vuit cursos d'EBB, passant a tres cursos

de PUP i CCU o bé a l'FF. A diferència de la dictadura, les escoles públiques creixen més i tenen més valor que les privades. L'educació va més encaminada al nen, els seus valors i exigències; el nen és un món apart, un món que necessita per a ell, per això l'educació ha d'ésser per a ell i fer-la el millor possible, ja que aquests nens seran els homes del demà, si volen una societat millor hem de fer homes preparats per a què la puguin anar canviant.

Fonts de dades

a) Ajuntament

- actes de plens
- secretari de l'ajuntament
- regidoria de Serveis Socials
- regidoria d'ensenyament
- regidoria de cultura

b) Escoles

- Miquel Granell
- Agustí Barberà
- Soriano Montagut
- Carmelites
- Hermanos
- Corventes
- Institut Ramon Berenguer IV
- Institut d'FP Montsià
- Escola d' Capacitació Agrària
- Col·legi de l'Àngel

c) Fonts directes

Gent del poble de diferents edats i a l'atzar, mitjançant diàleg informal procurant no causar sensació d'enquesta.

Les dificultats trobades a l'hora de realitzar la investigació és la manca derivada de l'obtenció de dades, sobre tot de la de fa més anys, la República.

Localització

Amposta és la capital de la comarca del Montsià, aquesta és la comarca més meridional de Catalunya. El riu Sénia delimita el Montsià pel sud. La cadena Pre-litoral Catalana enllaça amb el sistema Ibèric, donant lloc juntament amb els aiguamolls del Delta de l'Ebre a una configuració geogràfica característica.

Els Ports de Beseit, són el sector més elevat i occidental de la comarca; a llevant el Delta penetra en la Mediterrània. Entre mig tenim les serres de Godall i del Montsià, la Vall d'Ulldecona i les planes de La Sénia i La Galera.

L'extensió de la comarca és de 659,2 Km², i actualment està formada per onze municipis: Alcanar, Amposta, Freginals, La Galera, Godall, Masdebarberens, Masdenverge, Sant Carles de la Ràpita, Santa Bàrbara, La Sénia i Ulldecona.

Comparança entre escola pública i privada

*

En el repartiment de l'alumnat entre el col·legi públic i privat, es veu com el públic adquireix poc a poc més massificació a l'hora que el privat va devallant. Això és degut a què l'escola pública va adquirint uns millors recursos amb uns equipaments més complets així com una millor acceptació social.

Malgrat les dades recollides en el treball inicial siguin més àmplies en quant a nys, la comparança exacta de l'escola pública i la privada només la podem fer durant els anys 60, ja que és l'etapa en la qual les dades són exactes per ambdues bandes. Això ens limita el camp general de visió, ja que la forta devallada de l'escola privada no es veu a la pública es comença a produir abans d'aquest període. (Gràfic 1)

Ensenyament secundari

-

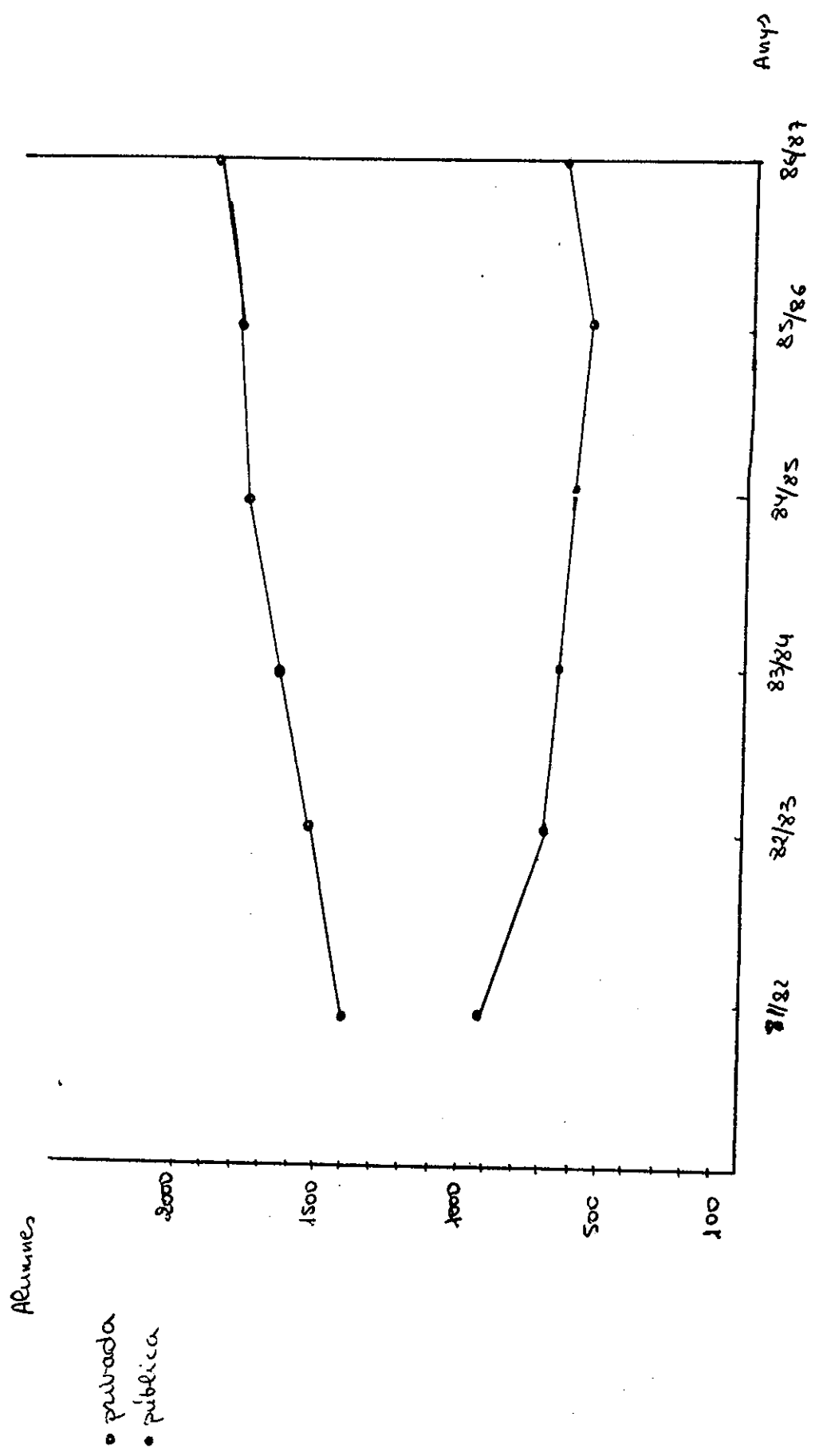
- Amposta com a cap de comarca té tres centre d'ensenyament secundari, un de Batxillerat, un d'F.P. i un centre de capacitació agrària, que cal dir que tot i depenent del departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca té els títols homologats per Ensenyament amb la qual cosa equival a l'F.P.

El fet de ser cap de comarca comporta una centralització a nivell d'ensenyament secundari, sobre tot a nivell de Batxillerat on hi acudeixen nois de tota la comarca, no així a nivell d'F.P. ja que hi ha un centre a Sant Carles de la Ràpita i un altre a Alcanar. Cal remarcar així mateix que el Centre de Capacitació Agrària aculleix alumnes de tota Catalunya per ser un dels dos únics centres d'aquest àmbit que existeixen arreu de tota Catalunya.

A l'institut de batxillerat es fa l'ensenyament tant a diürn com a nocturn, i els dos àmbits abarquen la comarca. D'això en fem una comparació a la gràfica 2.

L'aspecte general dels alumnes que assisteixen a l'F.P. és que degut a que tenen accés a ell sense haver aprovat el graduat escolar, ens trobem generalment amb nois que entren a aquest camp com a única sortida per la seva manca de coneixements i no pel seu interès en aprendre una professió tècnica.

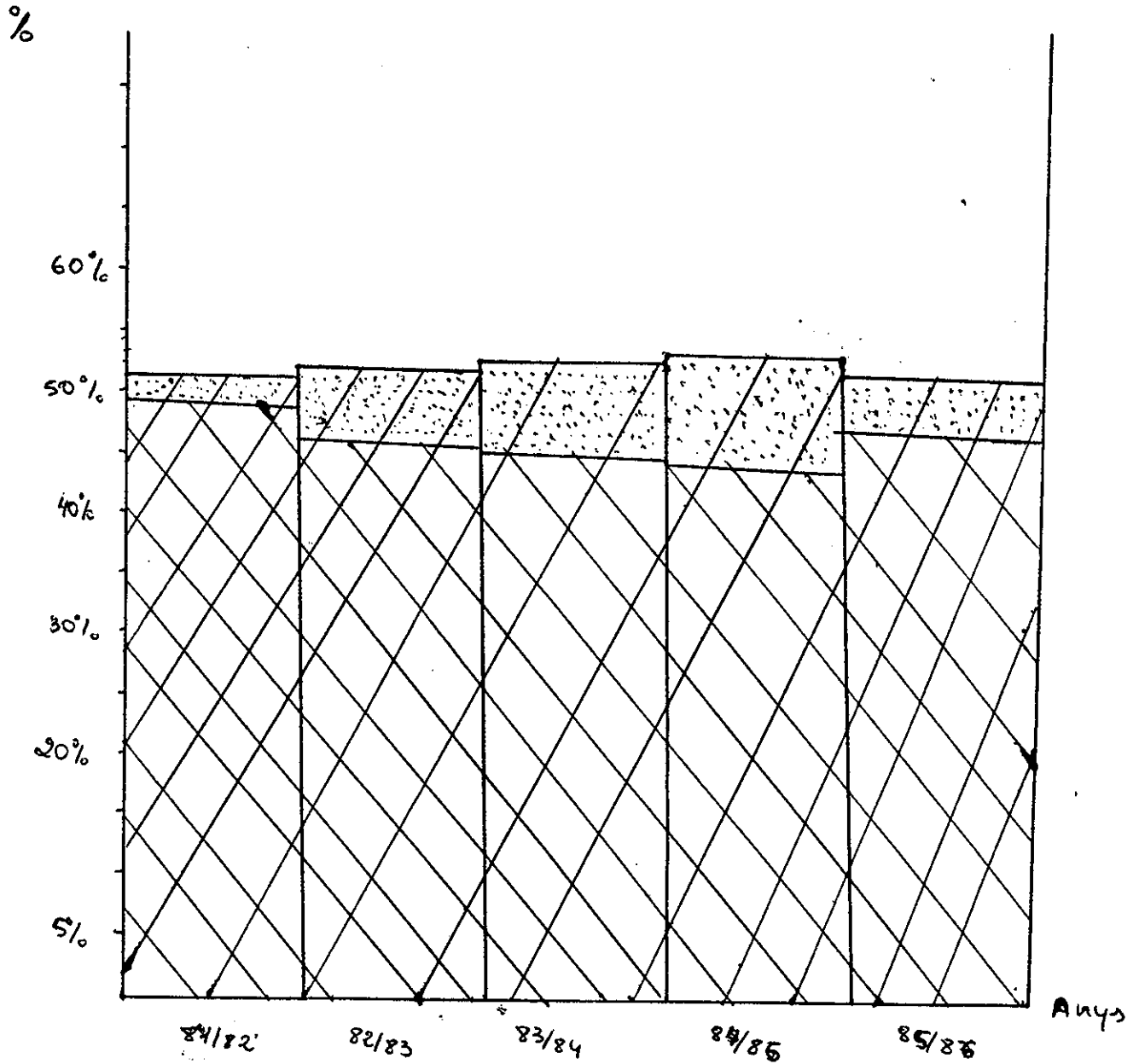
Gráfico nº 1 - Comparação escola pública - privada.



Gràfic nº 2

- Amposta
- Resta de la comarca del Montsià

 Diferència d'alumnes d'Amposta i resta de la comarca, de l'Institut de Batxillerat.



ARQUITECTURA ESCOLAR A CATALUNYA: PASSAT I PRESENT

Otilia Defis i Peix

En cada moment històric, les raons de tipus conceptual i les connotacions específiques han identificat les realitats educatives, les quals s'han correspost, en general, amb la manera de concebre i projectar els espais i les estructures escolars (1). Els diversos estils arquitectònics escolars i les propostes de distribució i organització dels espais indiquen de forma material els punts de partida i els objectius que es pretenen, segons el model educatiu propi de cada època. Els espais escolars han estat institucionalment considerats per a l'única i exclusiva funció docent, i aquest criteri ha quedat reflectit en les realitzacions arquitectòniques de les edificacions escolars.

De les propostes existents a Catalunya se'n desprèn i se n'identifica el caràcter i les comeses pròpies de la funció educativa i social de la nostra Escola. Les realitats vigents en el passat apareixen en l'anàlisi d'unes construccions escolars que pertanyeren a diverses institucions -model per a moltes d'altres- i que daten de les primeries del nostre segle. I així, també, apareixen en l'estudi d'unes realitzacions que s'emmarquen en les coordenades pedagògiques, tècniques i legals del moment actual.

Antecedents històrics

Diverses construccions escolars realitzades per l'Ajuntament de Barcelona -durant el primer terç del nostre segle- posen de relleu que, en llur planificació, s'hi contemplen els requisits arquitectònics necessaris per tal de propiciar les funcions d'inserció de l'individu en el medi i el des-

envolupament dels aspectes fonamentals dels processos individuals i socials.

Els espais estan configurats de manera que poden reforçar els aspectes bàsics d'interacció entre infant-adult, infant-infant, independència i cooperació, habilitats socials i desenvolupament cognitiu. Així mateix, s'hi contemplen perspectives de modificació i de canvi en funció de les necessitats i dels trets diferencials que s'escaiguin.

Aquests extrems queden perfectament reflectits en Grups escolars -entre d'altres- com el Baixeras, el Ramon Llull, el Milà i Fontanals i Lluïsa Cura, el Lluís Vives i La Farigola (2), on es concebé l'espai escolar al servei d'un estil educatiu vinculat als interessos i a les necessitats reals dels infants. Les condicions d'orientació i ventilació foren extremament vigilades, així com la situació dels serveis sanitaris per als més petits. Ensem es preveieren espais comuns, sales transformables i d'usos múltiples i dependències destinades al servei mèdic i al gabinet antropomètric.

És destacable que la distribució material de totes les aules destinades a les primeres edats té característiques similars quant a la situació: a la planta baixa i prop de l'entrada principal de l'edifici.

D'altra banda, partint d'un criteri d'aprofitament de les condicions naturals de l'entorn, es creà el complex escolar de les Escoles del Bosc, al vessant nord-est de Montjuïc. La infraestructura edificada era la menys remarcable, tenint en compte que l'objectiu era situar a l'aire lliure el màxim nombre d'activitats, amb una doble finalitat: utilitzar les característiques excepcionals de l'emplaçament i la frondositat del medi i aplicar mesures higièniques i sanitàries a escolars d'un món urbà dens i poc saludable.

Una altra institució que pretenia emmarcar les tasques educatives preferentment en el medi natural fou l'Escola del Mar. En aquest cas, les condicions de l'entorn mediterrani i la influència dels elements que la platja podia aportar eren el punt de partida per tal d'acollir escolars entre cinc i catorze anys afectats de deficiències de tipus respiratori i de creixement, amb la finalitat de prevenir-les o de pal·liar-les.

Per als escolars amb deficiències remarcables en llur desenvolupament físic o psíquic es creà el complex de Vilajoana (Vallvidrera), el qual preveia les necessitats puntuals que, infraestructuralment, podien requerir els usuaris als quals es destinava.

és significativa, també, la creació i adequació dels "Jardins dels Infants" i els "Camps de joc" portats a terme pel Consistori barceloní amb la finalitat que els escolars disposessin d'uns espais a l'aire lliure -fora del recinte docent- per tal de jugar i conviure en un ambient apropiat a llurs necessitats, complementant-se així la tasca educativa que es propiciava en el marc institucional.

Concrecions actuals

Les realitzacions arquitectòniques de nova creació i les ampliacions i noves distribucions d'espais en edificis existents intenten plasmar, actualment, uns criteris de flexibilitat i adaptabilitat davant de possibles canvis i requeriments didàctics.

El disseny d'espais oberts i de zones d'usos múltiples preveu diverses acomodacions segons les propostes dels centres i dels equips d'educadors (3). Així mateix, el caràcter social que comporta la Comunitat educativa implica que la planificació i posterior utilització de l'espai no quedin limitades a una

tasca pròpiament destinada als infants, sinó que permetin unes aplicacions de tipus comunitari.

Existeixen diferents exemples que ratifiquen aquestes puntualitzacions i que, des de la perspectiva de l'Escola pública de Catalunya, responen als principis bàsics de l'adequació a l'entorn socio-cultural i a les necessitats tècnico-pedagògiques dels nivells als quals van destinats (4).

Les normes legals vigents no acoten de manera restrictiva les propostes arquitectòniques i, d'altra banda, permeten una acomodació fàcil a diferents dissenys.

El marc legislatiu contemplat en la Llei General d'Educació es basa en el model anglès, la qual cosa ha comportat -en funció de les condicions i necessitats específiques del nostre Sistema educatiu- diverses remodelacions i adaptacions, tant quantitatives com qualitatives (5).

Malgrat això, qualsevol projecte arquitectònic ha de complementar els extrems establerts en l'Ordre de 14 d'agost de 1975 (6), que explicita instruccions com:

-Recomanacions generals:

- Possibilitar la futura redistribució dels locals i de les formes interiors i exteriors.
- Evitar superfícies excessives i supèrflues.
- Concebre el projecte de manera que prevegi ampliacions, amb el mínim de dificultats constructives i de distribució.

-Criteris estètics:

- Adaptar la configuració estructural a les característiques pròpies de l'entorn i de la localitat.
- Tenir en compte els materials i les formes pròpies de cada ambient.

-Recomanacions funcionals:

- Quant a les zones administratives, biblioteca, cuina, menjador i altres.
- Recomanacions constructives i d'instal.lació, en relació a:
 - Altura i dimensions dels espais docents: aules, cuina i rebost, laboratoris, usos múltiples, pre-tecnologia i sanitaris.
 - Accessos i finestres.
 - Equipaments empotrats.
 - Ventilació i aïllament tèrmic.
 - Normes acústiques.
 - Il.luminació natural i artificial.
 - Conduccions elèctriques i d'aigua.
 - Sistema calefactor.
- Urbanització i jardineria:
 - Aprofitar racionalment el solar, projectant espais lliures i possibles ampliacions futures.
 - Preveure parcel.la d'accés per a vehicles i aparcaments.
 - Projectar la jardineria de manera que no impliqui un cost de manteniment gaire fort.
- Acotament del terreny escolar:
 - Tenir cura en les zones més accessibles a vehicles o vianants, amb mesures de seguretat.

Existeix, també, una regulació que va concretar posteriorment els Programes de Necessitats dels Centres no estatals d'Educació Pre-escolar i General Bàsica (7), la qual disposa les normes legals per a aquestes institucions i puntualitza i matisa aspectes en relació a:

- Aules de Pre-escolar.
- Sala de Professors.
- Sanitaris.
- Sala d'usos múltiples.
- Zona d'esbarjo.

I contempla, a més, els requisits bàsics per a aquest tipus de Centres, en procés de transformació o ampliació.

D'altra banda, a Catalunya, des del Departament d'Ensenyament i del Departament de Sanitat i Seguretat Social s'han regulat les condicions higiènic-sanitàries i de seguretat i els aspectes materials que havien de ser tinguts en compte pel que fa als Centres d'atenció assistencial i educativa per a infants fins a sis anys, no inscrits com a Centres d'ensenyament (8). En aquestes normatives s'hi contemplen, des de la doble òptica sanitària i educativa, els components infraestructurals de les Llars d'Infants, en atenció a la importància del desenvolupament integral de l'individu en l'etapa relativa a les primeres edats. Les condicions establertes referencien aspectes tals com:

- Emplaçament.
- Instal·lació.
- Mòduls per unitats.
- Sala d'usos múltiples.
- Espais oberts.
- Sala del personal.
- Sanitaris: per als infants i per al personal.
- Equipaments diversos: cuina, rebost i altres.
- Il·luminació.
- Paviments.
- Ventilació i accessos.
- Calefacció.
- Aïllament acústic.
- Mecanismes i instal·lacions elèctriques.
- Mobiliari.
- Joguines.
- Materials sanitaris per a primeres cures.

Consideracions finals

A partir, doncs, del marc de referència exposat, es pot argumentar que la triple relació pedagogia-arquitectura-legislació, degudament articulada, té possibilitats reals i efectives per tal que la configuració dels espais escolars responguin al model educatiu actual, i tingui, a més, una perspectiva de flexibilitat davant de futures opcions, plantejaments i requeriments docents.

La situació i la planificació de les edificacions escolars no es veuen limitades per imperatius legals ja que les possibilitats d'intervenció i acomodació en els projectes arquitectònics són accessibles a la gestió tècnica d'equips de disseny multidisciplinaris. Segons cada realitat concreta, urbanistes, arquitectes i educadors poden confrontar propostes, interessos i necessitats per tal de projectar o remodelar l'organització i distribució de l'espai escolar, en el marc de la normativa vigent.

Per un costat, els equips de disseny dels complexos escolars, a partir de paràmetres científics derivats de la pedagogia, la psicologia, la sociologia, l'economia i la tecnologia de l'educació i, per l'altre, la ciència arquitectònica, poden traduir en espais materials les necessitats educatives (9): tot donant forma a centres amb personalitat, capaços d'atendre estructuralment exigències de tipus organitzatiu i pedagògic.

NOTES

1. Trilla, J., *Ensayos sobre la escuela*, Barcelona, Laertes, 1985.

2. Ajuntament de Barcelona, *Les construccions escolars de Barcelona*, Assessoria tècnica de la Comissió de Cultura, Barcelona, Henrich i Cia., 1922/2.

3. Wild, F., *Proyecto y planificación. Construcciones para la infancia*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.

4. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, *Projectes bàsics i d'execució de Col·legis Públics d'EGB i de Parvulari*, Barcelona, 1983-1986.

5. Barba, R., et alii, *Cap a una nova normativa d'edificació escolar*, Barcelona, Institut de Tecnologia de la Construcció de Catalunya, 1983.

6. MEC, *Orden de 14 de agosto de 1975*, per la qual s'aproven els Programes de Necessitats per a la redacció de projectes de Centres d'EGB i BUP (BOE nº 205, de 27 d'agost de 1975).

7. MEC, *Orden de 22 de mayo de 1978*, sobre la fixació de Programes de Necessitats de Centres no estatals d'Educació Pre-escolar i General Bàsica (BOE nº 131, de 2 de juny de 1978).

8. Generalitat de Catalunya, *Ordre d'11 de maig de 1983*, que regula les condicions higiènic-sanitàries i de seguretat en Centres d'atenció assistencial fins a sis anys (DOG nº 336, de 10 de juny de 1983).

Generalitat de Catalunya, *Ordre d'1 de juny de 1983*, que estableix les condicions materials per a Centres d'atenció assistencial i educativa fins a sis anys (DOG nº 336, de 10 de juny de 1983).

9. Castaldi, B., *Diseño de centros educativos*, Mèxic, Pax, 1974.

ARQUITECTURA ESCOLAR A CATALUNYA:
PASSAT I PRESENT

Otilia Defis i Peix

En cada moment històric, les raons de tipus conceptual i les especificitats concretes han identificat les realitats educatives, les quals s'han correspost, en general, amb la manera de concebre i projectar els espais i les estructures escolars.

En diverses construccions escolars realitzades per l'Ajuntament de Barcelona -durant el primer terç del nostre segle- s'hi contemplen els requisits arquitectònics necessaris per tal de propiciar i reforçar les funcions d'inserció de l'individu en la societat i en el medi. Així mateix, són patents les perspectives de modificació dels espais, en funció de les necessitats i dels trets diferencials que s'escaiguin.

Les realitzacions arquitectòniques de nova creació i les redistribucions d'espais en les edificacions escolars actuals plasmen, també, uns criteris de flexibilitat i adaptabilitat davant dels requeriments didàctics i les propostes dels Centres i dels equips d'educadors. Es tradueixen les necessitats educatives en espais materials: tot donant forma a Centres capaços d'atendre estructuralment els imperatius pedagògics i organitzatius.

**SCHOOL ARCHITECTURE IN CATALONIA:
PAST AND PRESENT**

Otilia Defis i Peix

At each moment of History, conceptual reasons and the concrete specifications have identified educational realities, which in general have always corresponded to the way of creating and projecting school spaces and structures.

Several school constructions built by the City Council of Barcelona -during the first third of this century- have the architectural requirements needed to provide and reinforce the functions of the individual in Society and in the environment. In the same way, the perspectives of the modification of spaces are present, due to the particular needs required.

The newer architectural creations and the redistribution of spaces in school buildings today, also have a criteria of flexibility and adaptability considering the educational needs of school and their educators, and the educational needs are translated into material spaces, giving way to centers capable of taking structural care of the pedagogic and organizational needs.

Entrebancs per una escola pública urbana que vol fer l'aprenentatge bàsic en català.

M^{re} Josepa Figueras i Serrano

Joan Teixidó i Ribera

El Col·legi Públic de Pràctiques, annex a l'E.U. del Professorat d'E.G.B. de Tarragona està situat a la zona educacional de la Ciutat a la carretera de Valls, a dos kilòmetres del Centre-ciutat, no te barri propi, per tant les persones que desideixen portar allí els seus fills és, principalment, perquè el projecte educatiu que es porta a terme els plau.

El Centre consta de vuit unitats doblades i parvulari amb un total de 667 alumnes, l'edifici entrà en funcionament l'any 1973. El tipus d'alumnat que hi assisteix es de classe mitja benestant, degut, principalment a una autoselecció que fa el tenir que utilitzar mitjà de transport per anar-hi i gaudir de menjador escolar. Per raons no justificades es dona el cas que hi assisteix un nombre molt elevat d'alumnes fills d'ensenyants en qualsevol de les seves branques.

Abans d'entrar de ple el el motiu central de la present comunicació exposem els factors que segons diferents criteris justifiquen les raons d'un projecte lingüístic en català.

- A) Implantació d'un programa de forma gradual i progressiu en el temps, que estigui d'acord amb l'evolució de l'escola i de la societat.
- B) Elements legals dins el marc de l'Estatut de Catalunya, la Llei de Normalització Lingüística i disposicions posteriors del Departament d'Ensenyament.
- C) Coneixement de l'estat lingüístic de la comunitat educativa, especialment d'actituds favorables dels pares en qüestió a l'ensenyament en català.
- D) Recursos humans referits, principalment, al professorat.
- E) Justificació per raons estrictament pedagògiques.

Tots aquests factors es van tenir en compte a l'hora de

prendre la decisió de fer l'aprenentatge bàsic en la llengua pròpia de Catalunya.

Història del procés de catalanització del Centre

El curs 1979-80 els alumnes de primer d'E.G.B. fins a quart inclussiu fan les experiències en català previ acord del Claustre i ratificació posterior de l'Associació de Pares, segons Ordre de 14-4-1978, ampliant-se progressivament als altres nivells en cursos successius.

El curs 1982-83 s'establí desde primer de pàrvuls una doble línea: una en català com a llengua base d'aprenentatge i l'altra en castellà; unificant-se a partir de sisè en una línea catalana (S'establia que es podria reconsiderar aquesta darrera proposta).

El curs 1986-87 es comença el projecte de línea única, amb el català com a base d'aprenentatge i amb l'incorporació progressiva del castellà com a llengua introduïda en segon lloc, utilitzant el sistema d'immersió, pel qual el alumne es veuria immers en un ambient catalanoparlant que li permetria començar l'E.G.B. amb un coneixement remarcable de la llengua oral, independentment de la llengua que li fos habitual.

Tots aquests passos es feren d'acord amb la normativa següent:

- Llei de Normalització Lingüística de 18-4-1983
- Decret 362/1983 de 30-8-1983 modificat pel Decret 576/83
- Ordre de 8-9-1983 modificada per l'Ordre de 6-12-1984.

Coneixement de la realitat escolar

Els projectes anteriors havien estat perfectament assumits i el nivell de comunicació en català entre els alumnes es podia considerar plaussible per la normalitat en que s'havia assumit malgrat la dificultat que suposa l'organització de classes paral·leles per la poca intercomunicació lingüística que s'esta-

bleix. Semblava necessari, per tant, fer el pas següent d'una sola línia d'aprenentatge. El Centre no havia pogut atendre totes les sol·licituts per fer l'ensenyament en català, en cursos anteriors, s'ha de constatar que la demanda per fer l'ensenyament en castellà era més minsa. El curs anterior, 1985-86 a les escoles públiques de Tarragona feren l'aprenentatge bàsic en català el 4,43% d'alumnes.

Recursos humans

Un 80% del professorat te el reciclatge de català fet. La decisió del Claustre de portar a terme aquest canvi va ésser per majoria absoluta.

Raons pedagògiques

La Llei de Normalització Lingüística estableix que en finalitzar l'E.G.B. tots els alumnes han de poder utilitzar, normalment, el català i el castellà.

Per l'experiència dels quatre anys d'existència de les classes paral·leles s'havia arribat a la conclusió que els alumnes que havien fet l'aprenentatge en llengua catalana havien assolit fàcilment el coneixement i l'expressió en llengua castellana, en canvi els alumnes que havien iniciat l'ensenyament en castellà mostraven més dificultat en fer aquest pas. La conseqüència que se'n treu per tant és que el català comparativament es una llengua romànica més complexa que el castellà, possiblement, també, per raons sociològiques i ambientals. en que fins ara ha estat la llengua catalana possibiliten aquestes dificultats.

Autors i estudiosos del tema com poden ser el Dr Viladot, el Dr. Vila, el Dr. Arnau, la Sra Marta Mata o la Sra Merce Fluvià abonen l'experiència dient que els alumnes que han seguit aquest projecte es troben en un nivell superior, portant-los^{hi} un gran benefici al adquirir una més gran flexibilitat de pensament. A unes conclusions semblants arriba la publicació de la Generalitat de

Catalunya 1982 "Quatre anys de català a l'escola".

Aquesta millora qualitativa de l'ensenyament es creu convenient que se'n beneficiïn tots els alumnes, establint per tant una única línia com a base d'aprenentatge.

Fetes aquestes consideracions previes veiem a continuació els passos que es seguien al mencionat Centre:

El 8-4-1986 es presenta al Consell de Direcció del Col·legi la proposta del Claustre sobre el Projecte Lingüístic, per majoria es considera vàlida la proposta.

Posteriorment es presenta el Projecte al Departament d'Ensenyament. Al no infringir cap normativa i estar ben plantejat es dóna llum verda per continuar.

Un grup de pares de l'Associació, contraris al Projecte, demanen una Assemblea general per tal de boicotejar la decisió presa pel Consell de Direcció, aquesta es du a terme, amb molta concurrència de pares i durant més de cinc hores i amb un torn restringit de paraules s'esgrimeixen diferents arguments en pro i en contra del mencionat projecte. S'evita en tot moment enfrontaments personals i postures visceral, s'arribà a concloure sense prendre cap decisió concreta, per manca de suport als que pretenien obstaculitzar el projecte.

Davant aquesta situació 35 pares d'alumnes del Centre, representant un 4% del total, molts d'ells funcionaris i relacionats amb l'ensenyament, a pocs d'ells els afectava el projecte per tenir els seus fills cursant uns altres nivells. El projecte solament es referia als alumnes de primer de pàrvuls, prenen el determini de sol·licitar la intervenció de l'Alta Inspecció d'E. d'acord amb aquest s'interposa un escrit davant la Generalitat; el Departament d'E. guarda silenci, això es denunciat a l'Alta Inspecció, aconsellats per l'Advocat Estevan Gómez Rovira s'interposa un recurs Contencio-Administratiu contra la resolució del Consell de Direcció i contra el si-

lenci atministratiu del Departament d'E.

El 12-12-1986 i després d'haver-se presentat les alegacions del Fiscal que es basa en la vulneració del article 14 de la Constitució; la del advocat E. Gómez, qui blasma en les seves defenses d'una forma ofensiva la cultura catalana i les institucions del país i la incomparecència de part del representant del Departament d'E., qui tenia feta la defensa, el jutge dictamina: "Anular l'acord del Consell de Direcció del C. P. de Pràctiques, sobre la llengua en que s'han d'impartir les classes a primer de pàrvuls el curs 1986-87, per anar en contra dels articles 14 i 27 de la Constitució. La sentència afecta a sis alumnes, els pares dels quals ja estaven informats del projecte en el moment de formalitzar la matrícula

Es fa pública la sentència el 7-1-87; el Departament ha de pagar les despeses processals i el 10-1-87 dóna a conèixer una nota en la que diu que valora positivament la sentència, en quan analitza i dóna conformitat a les instruccions sobre l'ús i ensenyança del català que el Departament dóna a les escoles tota els anys.

A partir d'ací es succeeixent una sèrie de fets dels que destaquem:

- Informacions diverses a la premsa en la que es diu si es presenta o no un recurs contra la resolució de l'Audiència Territorial.

- Visita de la Dra Gral d'E. P. i del Cap del S.E.D.E.C. amb el Consell Escolar per tal de garantir els drets dels afectats i posterior roda de premsa en la que es manifesta que el projecte lingüístic de l'Escola es tècnicament perfecte. i s'ad diu plenament en els continguts que el Departament d'E. ha fixat d'acord amb la llei de normalització lingüística.

- El mateix dia el ^{Mos}Consell Escolar fa pública un comunicat en que es reafirma en la validesa del projecte tot respec-

tant els drets individuals.

- Comunicats i cartes als directors de la premsa local i en alguns d'arreu del principat, on es manifesten tota mena d'opinions. S'ha de mencionar l'actitut favorable al projecte dels dos diaris locals.

- S'organitza una campanya per una autodenominada "Comisión Representante" contra la normalització lingüística, utilitzant la sentència com a base per reclutar possibles candidats al servei d'aquesta campanya. La F.A.P.A.C. denuncia aquests fets.

- Es visita el Cap de Serveis d'E.P. al Cap de Serveis de Governació, els quals coincideixen en una valoració positiva del projecte però no en fan cap manifestació pública.

- Es porta a terme una entrevista amb el Sr. Juncosa Director d'Ordenació i Innovació Educativa amb representants dels pares del Consell Escolar, Director del Col·legi, professors i amb la Directora de la Normal, inspectora que neix del Centre.

- El 4-2-87 es presenta a l'Escola l'advocat E. Gómez, acompanyat de 17 pares, un parell d'ells ja no tenien fills al Centre, exigint el compliment immediat de la sentència al Director qui després de reprevar aquesta intromissió a l'Escola en actitud desfavorable els recorda que és el Departament d'E. que ha de determinar la forma d'execució de la sentència i l'ha de comunicar al Centre. L'advocat anuncia que anirà a denunciar-lo al jutjat de guardia i així ho feu, fent servir els 17 pares de testimonis. El Claustre i el Consell Escolar que fins a les hores havien mantingut una actitud prudent per tal de no polemitzar l'escola, davant aquesta situació opten per donar a conèixer aquests fets i informar als pares i a l'opinió pública.

- S'envia una carta personal al President de la Generalitat, sol·licitant solució a una problemàtica plantejada indicant-li possibles vies de solució. Posteriorment es rep res-

posta a la carta afirmant que es farà el que sigui possible.

- El dia 12-2-87 hi ha el Debat de l'Estatut al Parlament. El President de la Generalitat contestant a una interpel·lació en la que s'exposava el cas de l'Escola diu que han fet la llei i per tant l'han de fer complir per molt doloros que li resulti personalment a ell.

- El 24-2-87 la premsa local publica un manifest d'un Col·lectiu per l'Escola Catalana, format per persones alienes al Centre i avalat per 2.230 persones en el que s'analitzen els motius d'una escola catalana, donant suport al C.P. de Pràctiques. Aquest manifest té un gran ressó i durant un mes es van rebent i publicant adhesions personals i d'entitats al mencionat manifest. Tot i que el diari Avui va dir telefònicament que ho publicaria, ho va anant ajornant i quedà circumscribit a la premsa de Tarragona, fa pensar en la voluntat de marginar el problema a Tarragona.

- Hi ha una entrevista amb el Conseller d'Ensenyament, poc abans de la matrícula, per tal de buscar una sortida al projecte ja que durant aquest curs el problema afecta solament a un alumne (els cinc restants van voler continuar l'ensenyament en català) es quedà en que es farà el possible per trobar una solució.

A l'arribar el temps de fer la matrícula pel curs següent es desideix ofertar les 60 places en català, prèvia informació als pares. Es presenten 67 preinscripcions, dels quals únicament cinc manifesten el seu desig de fer l'aprenentatge bàsic en castellà i un no es manifesta en cap sentit. Un cop resolt l'adjudicació de places als preinscrits i valorats segons el barem de matrícula, queden admesos els cinc nens que els seus pares havien manifestat l'oposició al projecte, tot respectant el seu dret individual.

Els 35 pares presenten una nova denúncia per la forma en

que s'ha ofertat la matrícula. Anteriorment ja n'havien presentat un altra denúncia contra el Conseller d'E., sol·licitant una indemnització de 50 milions de pessetes, la sala corresponent va desestimar aquest recurs.

Creiem que tot aquest procés i després de dur a terme unes accions ben elaborades, han servit per fer comprendre la resposta de la societat quan és plantejada adequadament la realitat de l'escola catalana; al marge molts cops de les institucions, que en aquest cas han estat ultrapassades per la sensibilitat de la societat i sembla ser que en comptes d'ésser capdavanteres vagin a remolc de les sentències i al compas de les circumstàncies, sense tenir un criteri clar de política lingüística.

M^a Josepa Figueras i Serrano
Joan Teixidó i Ribera

Entrebancs per una escola pública urbana que vol fer l'aprenentatge bàsic en català.

El C. Públic de Pràctiques de Tarragona el curs 1986-87, després d'un procés gradual, madur i ben elaborat es decideix fer l'aprenentatge bàsic en català. Un grup de pares, un 4% del total, presenta un recurs contenciós-administratiu contra la resolució del Consell Escolar i contra el silenci administratiu del Departament d'E., qui no va contestar els requeriments fets a través de l'Alta Inspecció. La defensa dels recurrents es duta a terme per l'advocat Esteban Gómez Rovira.

La Sala tercera de l'Audiència Territorial de Barcelona, el 12-12-1986, falla a favor dels pares, sentenciant: Anular l'acord del Consell de Direcció del C. P. de Pràctiques sobre la llengua en que s'han d'impartir les classes a primer de pàrvuls el curs 1986-87 per anar en contra dels articles 14 i 27 de la Constitució. El Departament d'E. no pren la defensa. La sentència afecta a sis alumnes, els pares dels quals ja se'ls havia informat del projecte en el moment de formalitzar la matrícula.

Durant tot el primer trimestre del 1987 i fins el moment de formalitzar les matrícules a les escoles es succeeixen una sèrie de fets que sensibilitzen l'opinió pública tarragonina. Arribada la matrícula, l'Escola oferta les 60 places en català, tot garantint els drets individuals dels pares a rebre l'ensenyament en castellà per als seus fills.

Les institucions públicament no hi van col.laborar gens; va ésser un treball lent i ben enfocat qui va propiciar la solució de fer l'aprenentatge bàsic en català.

M^a Josepa Figueras i Serrano
Joan Teixidó i Ribera

The struggle of a catalan public school to implement catalan as the basic learning language

The public shool annex to the teachers college of the University of Barcelona in Tarragona decided at the beginning of the academic course 1986-87 to carry out the apprenticeship at the primary level in catalan. The decision was the result of careful studies and previous experiences in this and in other schools, and its applications was thoughfully planned and explained to parents by the governing council of the school. Nevertheless, a marginal group representing about 4% of all parents contracted the lawyer Esteban Gómez Rovira and appealed against this decision to the Education Departament of the Generalitat of Catalunya in not answering the requests made by these parents though the Inspection Committee was also denounced.

The District Court of Barcelona resolved in decembre the 12 th of 1986 to declare null the decision of the school governing council in wat concerned the use of the catalan language as the usual teaching vehicle in the first level of primary education, i. e. inclasses with 4 years old children, claiming that its use as planned was against the articles 14 and 25 of the spanish constitution. The Department of E. of the Catalan Government dit not make any entreaty or appel and kept their silent attitude. The sentence affectsd only 6 pupils, whose parents were well informed about the project when formalinzing the registration may 1987.

During the time elapsed before registration a lot of incidents happened and the public opinion of Tarragona was very sensitive and reponsive about the problem. Wen registration time arrived the school offered 60 posts in two classrooms for education in catalan, but giving all sort of assurances and warranties about the individual respect and attention would be given to all children whose parents had choosen an education in castilian.

Governmental and local institutions did not collaborated at all during the process of discussion and implementation of the project. It was the prudent and conscious work whisch favoured the use of catalan as teaching language as the best solution to assure the proper knowledge of both catalan and castilian at the end of primary education.

**LA FUNCIO DELS AJUNTAMENTS EN LA RENOVACIO PEDAGOGICA A
CATALUNYA: UNA APROXIMACIO HISTORICA RECENT: 1979-1987**

Realitzat per Ma. PILAR CASAS i ROM

La tasca socio-educativa de les Institucions Públiques Municipals és a Catalunya extensa i variada, malgrat que massa sovint els esforços que es realitzen no reben una consideració globalitzadora i una teorització general, cosa que de produir-se, sorprendria moltes vegades -potser per la seva importància-, als mateixos agents que les generen.

Educació i Municipi o Municipi i Educació, malgrat la celebració de diferents Jornades i Congressos (1), sobre aquesta temàtica, és un camp poc considerat o de menor importància, entre el món universitari i investigador.

Pensem què una possible explicació a aquest fet pot venir donada per la circumstància que les Entitats Locals no tenen competències pròpies en aquestes matèries, - cosa que permet que s'origini una gran diversitat d'actuacions en funció de la voluntat política dels qui governen en cada moment-; i per altra part, el fet que no són molts els pedagogs que ocupen llocs de caràcter tècnic i d'assessorament en els municipis.

Aquesta comunicació preten ser, doncs, una aportació, amb dos objectius bàsics:

- 1) Palesar la importància d'aquest sector socio-educatiu, sensibilitzant per la possibilitat d'un nou camp d'investigació. En aquest

sentit, ens centrarem concretament en els anys 1979-1987, per ser aquest el període que compren les dues primeres legislatures locals democràtiques del nostre País després de la dictadura.

Són per tant, uns anys importants:

A) A nivell legislatiu, perquè s'ha dictat i entrat en vigor tota la nova normativa que ha vingut a modificar les estructures d'ordenació, participació i gestió municipal (2).

B) A nivell de recursos humans,

B.1. Pels polítics que han accedit als càrrecs municipals. Persones -sobre tot en els mitjans i grans municipis-, en gran manera, amb una dinàmica de treball forta, provinents de Partits Polítics en la clandestinitat, -posteriorment legalitzats-, de moviments associatius, o veïnals, etc., i amb una forta dosi d'il·lusió, sobre tot en la primera legislatura (1979-1983).

B.2. Pels diferents recursos humans que han col·laborat en els diversos municipis amb la idea comú de crear quelcom.

En conjunt, anys propicis a innovacions.

La conjunció dels fets esmentats anteriorment ha generat una sèrie de propostes materialitzades en diferents actuacions, - segons els casos concrets-, que incideixen realment i no solament en el camp de l'ensenyament en els diferents municipis, sino, i més important, en l'aspecte socio-educatiu d'una determinada comunitat, i en la configuració del que s'anomena "ciutat educativa".

Metodològicament, aquesta aportació es basa:

- a) en l'experiència personal del treball a nivell tècnic en un municipi.
- b) en la tasca de recopilació bibliogràfica i sistemàtica d'articles de revistes, diaris, etc. (3).

Els antecedents històrico-contemporanis del paper i la funció que les Institucions no escolars han tingut a Catalunya en la renovació educativa, són significatius, i constitueixen un ampli i vast camp en tot el període

- tota l'obra educativa de l'Ajuntament de Barcelona, de la Diputació i Mancomunitat, (4)

Tot això fou truncat de forma definitiva amb el nou ordenament legal promulgat arran de l'acabament de la Guerra Civil.

Els municipis, amb una migrada economia, i a manca de voluntat política en aquest sentit, no es podien premetre el luxe de destinar els diners de l'herari Municipal a potenciació del camp educatiu, quan molt probablement eren necessaris per cobrir altres aspectes mínims, com condicions higiènic-sanitàries i des les que s'anomenen d'infraestructura (aigua, xarxes de clavegueram, etc.)

Tanmateix, la progressiva reimplantació i consideració social de les escoles privades, - tot d'acord amb la ideologia del moment - feren que l'escolarització pública iniciés i es mantingués en estat "aletargat".

Durant el llarg període, del que nosaltres no ens ocuparem aquí, i del que hi han bones aportacions en aquest aspecte; els municipis respecte a educació, van tenir més deures que competèn-

cies .

Les Corporacions Locals han reclamat, repetidament, més competències. A partir de 1979 i la major part de vegades, de mà d'una voluntat política determinada, els Ajuntaments s'han vist abocats, -a més de l'acompliment de les funcions que te encomanades per la llei local en matèria d'ensenyament-, a l'actuació en la vessant d'activitats voluntàries, aspectes aquests que constitueixen una bona aportació per la renovació educativa a Catalunya.

Analitzem a continuació els diferents aspectes i nivells.

A) Construccions Escolars, a nivell d'ensenyament

- Obligatori: - compra i cessió d'ús del terreny per construir-hi escoles d'E.G.B.

No solament s'ha fet això, sino que també s'ha fet per preescolar.

- En casos s'ha procurat fet conveni amb altres administracions, (Admo. central, perifèrica, o autonòmica) per la construcció d'escoles d'E.G.B. Podem dir, que el nivell prioritari dels Ajuntaments en nova etapa democràtica, en aquest sentit, ha estat assolir que cap nen es quedi sense escola. Els esforços esmerçats pels Ajuntaments han estat considerables en aquest sentit.

No obligatori: és a dir, bàsicament secundària, sigui F.P. o B.U.P. Tot i que legalment, en aquest aspecte els Ajuntaments no estan obligats a la compra dels terrenys i la seva posterior cessió d'ús, la realitat ha demostrat que la major part d'Ajun-

taments, si han volgut tenir un centre de B.U.P. o F.P., - han comprat i cedit els terrenys per la construcció,- han iniciat el centre com a promotors en els primers anys, fetn-lo de titularitat municipal, per a posteriorment, un cop en marxa, traspassar-los a la Generalitat.

Tanmateix, en el camp de preescolar i jardí d'infància, han estat importants les realitzacions.

B) Reparació i manteniment de les instal·lacions

Assumides majoritàriament pels Ajuntaments a nivell d'E.G.B. i preescolar.

Així com també les consergeries dels Col·legis d'E.G.B.

C) PARTICIPACIÓ

La participació ha de destacar-se a dos nivells. En un primer aspecte parlarem de la participació de la col·lectivitat en els temes educatius de la localitat. En aquest sentit, en la primera legislatura municipal democràtica, concretament a partir dels anys 80, s'han posat en funcionament els Consells Escolars Municipals en diverses localitats de Catalunya -amb diferents resultats reals -, abans que es dictés la Llei del Departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya, 2/85 de 10 de desembre sobre els Consells Escolars, que contempla la creació dels C.Escolars Municipals(Art. 2.c.)

El segon aspecte és el de la major participació dels Ajuntaments en la vida dels centres, que aquests han vingut reclamant : demanant més representativitat en els òrgans de Govern dels Centres.

La base legal actual de participació quedaregulada per:
-Llei Orgànica LODE 18/85 de 3 de juliol. Article 41.c)
relatiu a la participació en el Consell Escolar dels
Centres Públics. i
-Decret 87/86 de 3 d'abril pel qual es regulen els or-
gans de Govern dels Centres Públics d'Ensenyament no
universitari a Catalunya. Article 21.1.c.

D) SERVEIS DE DINAMICA EDUCATIVA

Aquest és l'aspecte propiament de competència voluntària assumida per les Corporacions Locals, qui entenen que poden tenir un important paper a jugar en la millora de la qualitat de l'ensenyament i en el coneixement i apropament de l'escola a l'entorn, han donat les més variades respostes en funció del medi i anàlisi de necessitats. A Catalunya, han sorgit fórmules com :

- Instituts Municipals d'Educació
- Centres de Recursos Municipals
- Serveis Multiprofessionals
- DEpartaments de Dinàmica Educativa, etc.

Un fet diferenciat de la resta de l'Estat, és que a Catalunya no ha sorgit el moviment d'Universitats Populars, que sí està molt extes en les zones del Centre i Murcia, Andalusia, etc. L'objectiu d'aquestes entra més dins el camp de l'educació permanent i l'animació socio-cultural.

Dins aquest apartat hem d'assenyalar també la important tasca educativa que estan portant a terme els serveis socials de base dels diferents municipis, que entra en el camp de l'educació compensatòria per la població amb deficiències escolars o professionals.

NOTES

- (1).- Primeres Jornades sobre Municipi i Educació. Barcelona. 1982.
- Segones Jornades sobre "Municipios y educación". Celebrades a Salamanca. del 4 al 7 d'abril de 1984. Organitzades per l'ICE de la Universitat de Salamanca.
- (2).- -Ley 7/1985 de 2 de abril, reguladora de las Bases del Regimen Local. BOE 80 de 3-4-1985.
- Decret del Departament de Governació de la Generalitat de Catalunya 361/1986 de 4 de desembre, publicat al DOG 791 de 16-1-87 sobre regulació de forma provisional del procediment d'actuació en diverses matèries del règim Local.
- Real Decreto 2568/1986, de 28 de noviembre, publicado en el BOE de 22 de diciembre 1986, por el que se aprueba el Reglamento de Organización, Funcionamiento y Régimen Jurídico de las entidades Locales. (ROFRJ).
- (3).- COMAS , Mercè i COMPANYY, Montserrat."Institucions al servei de l'Escola." Perspectiva Escolar.nº 51. 1981.
- COROMINAS CASALS, Agustí, "Els moviments de renovació pedagògica una eina per al canvi".Perspectiva escolar.Nº.105. 1986.
- E.P.P.M. "Esplugues.El Equipo Municipal y la renovación pedagógica". Cuadernos de Pedagogia. nº 108.1983.
- ESCOLANO BENEDITO, Agustín."Municipalidad y Educación." Reflexiones desde la historia y la educación comparada. Salamanca 1984. En II Jornadas sobre Municipios y Educación.

- MAYORAL CORTES, Victorino. "Educación y poder local en Europa". Any 1981.
Nº 84. Cuadernos de Pedagogia.
- MONES, Jordi, "Corrents Pedagògics dels anys 1932-1936 i el seu marc històric" a Perspectiva escolar. Nº 68. 1982.
- RIBALTA, Mariona. "El Servei de documentació pedagògica de l'Institut Municipal d'Educació." Perspectiva Escolar. nº 76. 1983.
- RIOS, Pere "El movimiento de renovación pedagógica." Cuadernos de Pedagogia. nº 136. 1986.
- VARIOS "Municipios y educación" Tema del mes. Cuadernos de Pedagogia. 1979. nº 53.

(4).- Ens en podem donar oportuna compta, les obres de

- MONES, Jordi, El Pensament escolar i la renovació pedagògica a Catlaunya. (1883-1938). Edicions La Magrana. Barcelona 1977.
- GAY, Joan, QUITLLET, Rosa i PASCUAL, Angels, Societat catalana i reforma escolar. Edit. Laia. Barcelona. 1977(2a.edic.)
- SOLA GUSSINYER, Pere Cultura popular educació i societat al Nord-Est Català (1887-1959). Col·legi Universitari de Girona. 1983.

LA FUNCIO DELS AJUNTAMENTS EN LA RENOVACIO PEDAGOGICA

A CATALUNYA : UNA APROXIMACIO HISTORICA RECENT:1979-1987

La tasca socio-educativa de les Institucions Pùbliques Municipals, és a Catalunya, extensa i variada i compta amb una tradició històrica important.

La comunicació que es presenta pretén ser una aportació amb dos objectius bàsics :

- a) Palesar la importància d'aquest sector socio-educatiu, sensibilitzant per la possibilitat d'un nou camp d'investigació.
- b) Es centra la comunicació en l'estudi del període 1979-1987, anys importants en la vida local, per dues raons bàsiques:
 - A nivell legal, es dicten una sèrie de normatives que modifiquen les estructures d'ordenació, participació i gestió municipal.
 - A nivell de recursos humans.

Són en definitiva uns anys propicis per les innovacions.

La conjunció d'aquests fets ha generat una sèrie de propostes materialitzades en diferents actuacions- segons cada una de les realitats concretes dels municipis de Catalunya- , que incideixen realment i no solament dins el camp de l'ensenyament , sino en l'aspecte socio-educatiu d'una determinada comunitat.

Ma. PILAR CASAS ROM.

LA TRANSOCNTEXTUALITZACIÓ DE LA FESTA TRADICIONAL

GABRIEL JANER MANILA

Una antiga corrandia mallorquina compara la vida dels homes a les voltes del Sol, mentre recupera una vella i falsa creença: la convicció que l'astre gira -sempre les mateixes voltes-, entorn de la Terra: La vida de l'home n'és -diu la cançó- com el Sol que mai s'atura. Però, tot i que es tracta del retrocés a un paradigma ancorat en una afirmació científica remota, la imatge del Sol que neix el matí i tomba a l'horabaixa aplicada a la vida dels homes es converteix en una metàfora que defineix per la via poètica la concepció cíclica del temps, com una roda que repeteix, incansable, els ritmes de la natura, mentre els dies rodolen i la història recomença tots els matins.

Els calendaris de festes tradicionals parteixen d'aquesta concepció circular del temps, perquè les festes -les velles festes rurals o agràries- es vinculaven al curs natural i se relacionaven amb el ritme de l'any. (V. Propp les estudia, les festes, en funció d'aquell ritme: la commemoració dels difunts, els menjars rituals, l'encontre de la primavera, el culte a les plantes, etc.)

Emperò la concepció actual i urbana del temps que la societat industrial ha imposat és ben allunyada d'aquella percepció natural dels ritmes festius. La vida urbana ha perfilat en els nostres dies la idea d'un temps lineal desvinculat d'aquella roda natural dels dies, el sentit de la qual l'antiga festa contribueix a restablir:

En la mesura que a les metròpolis l'aire condicionat i l'asfalt desdibuixen els canvis esta-

cionals, la festa és un dels pocs mitjans que ajuda a restablir un equilibri "ecològic" perdut. (Jordi Pablo, 1.987:96)

Aquesta desvinculació del temps cíclic que es pot observar en les societats industrials no és fortuït. En la cultura rural, artesana i agrícola -ha observat F. Cardini (1.984:26)- l'home treballava tot sol o en grups reduïts i se reunia després per descansar i fer festa col·lectivament. En la societat industrial, succeeix justament el contrari. Segurament, aquest canvi profund de les formes de vida donen unes característiques particulars a les societats industrialitzades: la massificació i la soledat com a notes distintives de l'home que habita en la ciutat moderna. D'aquí que la relació entre festa tradicional i cultura urbana no resulti senzilla:

Es una evidència sociològica -escriu J. F. Masip (1.987:57)- la pèrdua de consciència comunitària que la civilització urbana ha produït entre la gent. El vòrtex de la ciutat ha reunit en el seu si una nombrosíssima població forana que s'ha vist desarrelada del seu context cultural primigeni, abocada a la massificació i a l'anonimat. Paral·lelament, els llocs d'origen d'aquesta gent, fonamentalment rurals, han assistit a un despoblament irreversible que ha truncat les habituals manifestacions col·lectives, a falta de contingents per a dur-les a terme. Això ha provocat la pèrdua irremparable de moltes festivitats i cerimònies que des de temps immemorials s'havien mantingut com a ritu comunitari imprescindible. Ritus que recollien alguns dels mites més significatius de la humanitat, i que les noves formes de congregació col·lectiva ciutadana, generalment d'una vulgaritat esfereïdora, no han pogut fer revivre, possiblement perquè en essèn-

cia aquestes noves formes estan desproveïdes de tota capacitat mítica.

El mateix J.F. Massip (1.987:58) repara que assistim a una reconsideració de tot aquest bagatge secular que "malgrat la indiferència, l'aïllament o, de vegades, la persecució" ha mantingut vius els batecs que definien la nostra identificació cultural. I retreu el vigor amb què persisteixen algunes velles festes -la Festa d'Elx, el cant de la Sibila, la representació de la Passió, el ball dels cossiers...- en la societat urbana, convertides en focus d'atenció -jo diria que àdhuc en el punt on convergeixen les reivindicacions culturals- de la gent "més sensible i menys homogeneïtzada pels mass-media".

Es tracta, doncs, del recobrament d'un concepte romàntic de la cultura tradicional -pòsit d'elements identificadors i definidors de la col·lectivitat-, alhora que apunta en una direcció remarcable: la festa en la configuració d'una cultura basada en la reivindicació de la divergència contra la moral del consum i la manipulació del lleure.

El problema podria plantejar-se amb els següents termes: De quina forma les festes produïdes en la societat rural poden reviure en la societat urbana del nostre temps? La resposta no és fàcil i comporta l'anàlisi dels factors i de les funcions que la defineixen, la festa. F. Cardini (1.984:24) observa les dificultats amb què ens trobam a l'hora de recobrar-la o de recrear-la, perquè la comunitat que pressuposa la festa ha estat atropellada en l'occident d'Europa per la revolució industrial i el desenvolupament tecnològic. Sembla que en la gran ciutat molts de ciutadans no se senten hereus

d'aquelles tradicions, mentre uns altres manifesten la necessitat de recuperació d'unes imatges que els identifiquin amb una tradició cultural vinculada històricament -però no estàticament- al passat. Tal vegada, aquest afany de festa:

... pueda explicarse -escriu Bienve Moyà (1.983:76)- por la necesidad que sentimos de recuperación de recuerdos, de imágenes que nos identifiquen con algo mucho más concreto y apetecible que el bloque de viviendas, las desangeladas avenidas asfaltadas de luz fría y esmerilada, los reducidos cubículos llamados pisos, y aún la monótona manera de perder, o utilizar nuestro tiempo libre con los llamados medios (?) de comunicación audiovisuales.

En la societat tradicional se ritualitzen en la festa de forma simbòlica actituds, qualitats i valors socials en un conjunt estructurat i coherent. Es tracta d'un intent d'ordenar el món, de posar ordre en la realitat mitjançant l'alegria de la festa. Perquè aquests elements potser contradictoris -ritualització i orgia- la defineixen alhora que l'expliquen. Emile Durkheim l'havia advertida, aquesta qüestió, mentre observava que la festa, tant si era religiosa com si era laica, presenta aquest caràcter cerimonial unit al caràcter de divertiment. Però segurament es tracta de la conjunció de contraris, que caracteritza moltes de les manifestacions culturals populars. Henry Dougier, (1.976:3) ha escrit:

La fête, telle que les historiens la racontent, a toujours eu un double visage: cérémonie/divertissement, sacré/profane, spontané/officiel, vie privée/vie collective, integration/contestation... et ses formes, selon les époques, ont été multiples.

I és aquesta confrontació de contraris tant com l'adopció a través de la història de múltiples formes que constitueix una de les bases de les actuals reivindicacions de la festa. En la festa tradicional recuperada per les societats urbanes d'avui hom hi ha vist la reafirmació de la identitat ciutadana i el "producte de la resistència dels grups socials a la societat programada", al mateix temps que "posa en contacte grups i "sub-cultures" que altrament s'ignorarien" (Eduard Delgado, 1.987:59 i 60), la possibilitat d'escapar "de la grisor de la vida quotidiana i de la por del demà, la festa pot alliberar les energies, les possibilitats de creació i d'innovació" (Jack Lang, 1.987:60), el recobriment del carrer i la plaça, espais d'interrelació comunitària (Bienve Moyà, 1.983:76), un element capaç de mobilitzar els veïns d'un carrer o d'un barri, el descobriment de la gratuïtat i l'inútil com a valors fonamentals de l'existència (L. Maldonado, 1.975:204), la transgressió de l'ordre establert (X. Cuartiella i X. Roman, 1.986:36), un espai per a la crítica social i la burla (L. Maldonado, 1.975:203), la voluntat de conjurar la solitud, l'anonimat, el no-res, "une possibilité de renaître, d'aimer, d'être aimé l'espace d'un instant. Un potentiel de critique, de destructions, de révolte aussi" (Henry Dougier, 1.976:3), un model de com la gent ha sabut en altre temps aplegar-se i compartir la vida (F. Cardini, 1.984:232), la possibilitat d'exorcitzar la mort social.

Per això Henry Dougier (1.976:6) ha observat:

une progressive renaissance des fêtes communautaires, en rupture, appuyées sur un "projet": celui de permettre à chacun de prendre la pa-

role, d'être acteur et non spectateur.

Perquè la festa exigeix la participació, de la mateixa manera que se resisteix a convertir-se en un objecte de consum o en un espectacle.

L'actual renaixement de la festa tradicional en el context urbà significa, doncs, la presa de consciència quant a l'originalitat i la riquesa del patrimoni cultural, mentre estimula la participació de diversos col·lectius ciutadans i afavoreix l'ocupació del carrer per a la reivindicació o per a la gresca. Aleshores, la festa ha esdevingut un agent de dinamització socio-cultural que afavoreix la interrelació entre veïns, un motiu eficaç per a la rehumanització dels carrers i dels barris. També, en presentar-se contra la deshumanització de la societat, esdevé, a vegades, un fenomen de la contracultura, en tant que ruptura i subversió creadora.

Sovint la ciutat manté una o varies festes globals i d'altres festes als barris, espais urbans formats per un col·lectiu de ciutadans que se senten vinculats a la petita realitat geogràfica del seu clos. D'altres vegades, en les ciutats on existeixen barris ocupats per un contingent elevat de població immigrant es produeix una manifestació festiva pròpia, relacionada amb els llocs d'origen de la immigració.

La festa -potser cal recordar-ho- mai no és estàtica. Per això cal imaginar ocasions noves i fortes de retrobament col·lectiu. És possible transformar i adaptar les velles formes festives a l'estètica i a les inquietuds de cada època. Sobre el substracte d'elements festius tradicionals hom pot fer incidir nous projectes de festa en què la imaginació afa-

voreixi el trencament del procés deshumanitzador i enriqueixi la polièdrica fesomia cultural de les ciutats. Es tracta d'un vell repte entre tradició i modernitat del qual l'educació no es pot desentendre, ni que només sigui per restablir l'equilibri "ecològic" perdut, o per redescobrir els camins que condueixena la transgressió.

NOTES

CARDINI, Franco.

Días sagrados

Argos Vergara. Barcelona, 1.984.

CUARTIELLA, X. i ROMAN, X.

"Tipologia i evolució de la festa"

L'Avenç, nº 89.

Barcelona, gener de 1.986.

DELGADO, Eduard

"Entre el desordre i la solitud"

Barcelona, metròpolis mediterrània

Quadern nº 4

Ajuntament de Barcelona, 1.987.

DOUGIER, Henry

"L'exorcisme"

Autrement, novembre de 1.976.

LANG, Jack

"Un caos regenerador"

Barcelona, metròpolis mediterrània

Quadern nº 4

Ajuntament de Barcelona, 1.987.

MALDONADO, Luís

Religiosidad popular

Ed. Cristiandad. Madrid, 1.975.

MASSIP, J.Francesc

"La festa d'Elx, pedra de toc d'una cultura"

Serra d'Or, nº 331

Barcelona, 20 d'abril de 1.987.

MOYA, Bienve.

"La fiesta popular, su reivindicación"

Cuadernos de Pedagogía, nº 101

Barcelona, maig de 1.983

PABLO, Jordi

"L'any festiu a la Barcelona metropolitana"

Barcelona, metròpolis mediterrània

Quadern nº 4

Ajuntament de Barcelona, 1.987.

CRONOLOGIA HISTORICA DE LA TAREA EDUCATIVA EN LAS PRISIONES DE CATALUÑA

Frco. Javier Moreno Oliver
Maestro de la Prisión de Mujeres de Barcelona

Ya en la Edad Antigua se hablaba de realizar con la población reclusa una tarea educativa con el fin de lograr su "corrección". Prueba de ello lo encontramos en las palabras del propio Séneca en las que nos dice ... "Hay que corregir a los que delinquen, sea por la represión, la guerra, la severidad o la dulzura, es necesario volverlos mejores, tanto para sí como para los demás..." (1) No obstante, las cárceles catalanas hasta finales del S. XIX se encontraron en una situación de total abandono y miseria carentes de toda labor educativa.

Desde la primera disposición legislativa penitenciaria publicada en el Fuero Juzgo en la Edad Media, hasta la Ordenanza General de Prisiones de 1.834, no se redactó ninguna normativa que hiciera referencia a la tarea educativa en prisiones, fue en esta Ordenanza del S. XIX donde en su art. 15 se asigna al capellán de las prisiones una función formativa (2) ... "Será obligación del capellán el explicar la doctrina cristiana y las necesidades de las buenas conductas a los presos"

Pocos años después, en la Ordenanza General de Prisiones de 1.847 ya se hace referencia a la formación profesional de los reclusas mediante la colaboración de entidades filantrópicas; quedando redactado el art. 68 de la citada Ordenanza de la siguiente manera (3) ... "Para la enseñanza de oficios y dirección de los trabajos el Jefe Político procurará la colaboración de las sociedades filantrópicas..."

En el transcurso de esta época surgieron dos personalidades que introdujeron una importante innovación en el campo de la política penitenciaria cuyos fundamentos estaban basados en la formación del recluso para su posterior rehabilitación, con ello nos estamos refiriendo a la pedagoga Concepción Arenal y al jurista y maestro de escuela Manuel Montesinos.

Concepción Arenal en las prisiones de mujeres y Manuel Montesinos en la Prisión de Valencia consagraron la definitiva reforma del Sistema Penitenciario con la integración del elemento educacional como base del tratamiento de la población reclusa.

En la Ordenanza Penitenciaria de 1.882 ya se hace mención a la obligatoriedad de todas las prisiones de contar con un local escuela y de la instrucción de los internos (4) ... " Las prisiones dispondrán de un local-escuela y los internos recibirán la necesaria educación e instrucción moral y religiosa por el capellán o el profesor si lo hubiera..."

Cuatro años después es creado el cuerpo de empleados de establecimientos penales entre cuyas secciones se encuentra la de enseñanza (5).

Finalmente en el Reglamento Orgánico de servicios de Prisiones de 1.930 se lleva a cabo una detallada redacción del mismo con referencia a la escuela, maestros y tarea educativa de la población reclusa.

En la citada Ordenanza la asistencia a la escuela por parte de la población reclusa ya es obligatoria hasta que estos logran un "completa instrucción elemental". Los internos analfabetos eran señalados mediante la colocación de un botón blanco de 25 mm de diametro en la parte izquierda del pecho, siéndoles obligatorio y preceptivo a todas las demás actividades el aprender a leer y escribir.

Así mismo en la citada disposición se estipula un modelo de ficha pedagógica de color blanco en la que se hace constar a parte de los datos de filiación del recluso, los niveles de instrucción a su ingreso, la vida escolar anterior, aspectos psicopedagógicos, sensoriales y de C.I.

También se estipula la creación de bibliotecas y un amplio capítulo que bajo el subtítulo de "Régimen de instrucción y educación"

hace referencia a los distintos niveles educativos, contenidos de las enseñanzas a impartir, aparece la figura del "auxiliar de escuela" como destino para los internos, así como las actividades extraescolares y de educación física, también en su título tercero sobre el personal de prisiones, se habla del maestro como miembro de la sección facultativa y sus diferentes categorías profesionales.

Tras dieciocho años de vigencia del citado reglamento, en 1.948 se realiza la confección y redacción de un nuevo reglamento de servicios de prisiones, en donde la figura del maestro pasa a tener un papel relevante en la vida de los centros penitenciarios, con funciones regimentales de clasificación, consultivas y decisorias en las juntas de régimen, de diagnóstico psicológico y tratamiento psicoterapéuticos de los internos, así como responsable de la totalidad de las actividades de carácter docente, cultural y deportivo.

El citado reglamento en cuestión también estipulaba el seguimiento psicopedagógico del interno mediante la confección de una ficha de "Informe Biopsicológico" en la ^{que} estipulaban los apartados de Constitución física, sensaciones, sentimientos inferiores, sentimientos superiores, facultad intelectual y facultad volitiva. Así mismo existía una segunda ficha "Psicológica" en la que se debían registrar los temperamentos de tipo degenerativo, la vida instintiva, la caracterología, la conducta social, los datos psicométricos y el psicobiograma. En la ficha "pedagógico-correcional" se registraban cinco grandes apartados denominados: psicograma, personalidad, gnosograma, sociograma y educabilidad. Ficha a la que se le adjunta a la de carácter escolar en donde se recogía el seguimiento escolar del interno.

Todo este conjunto de datos de carácter psico-pedagógico eran registrados y diagnosticados por el maestro de la institución. En 1.954 se modifica el Reglamento de Servicios de Prisiones, sin que sus cambios afecten sustancialmente a los capítulos que hacían referencia al aspecto educacional en el anterior reglamento, simplemente se observa una ampliación en el campo de la educación doctrinal-religiosa, incorporando al respecto una sección con cuatro artículos que se titulaba "Asistencia espiritual y elementos editivos de enseñanza y educación" donde se presenta la importancia de la inclusión de la doctrina religiosa en la cotidiana tarea educativa.

Finalmente en 1.979 se redacta el vigente reglamento penitenciario cuya L.O.G.P. presenta como primordial fin la reeducación del interno para lograr su rehabilitación y reinserción social, es decir, el campo educativo pasa a primer término no primando sobre este el de custodia, contemplado como principal fin en las

anteriores disposiciones legislativas sobre prisiones. No obstante como bien distingue la Dr. Gracia Arán (6)..." en este sentido, hay que saludar la opción de la LOGP al rotular el tema como "Instrucción y Educación" en el capítulo X Título II y por tanto fuera del Título III dedicado al Tratamiento. Esta cuestión, aparentemente formal, proporciona un dato, en nuestra opinión fundamental, acerca del sentido en que se orientase las actividades educativas. En primer lugar, creemos saludable la concepción de las mismas como dirigidas a la formación cultural o profesional del recluso, antes que el logro del cambio de actitudes personales: por ello es beneficioso rehuir del término "reeducación" que recuerdan la incidencia en la educación preexistente. Y no es tan tan lejos los tiempos en que la formación penitenciaria desconocía, por ejemplo, los principios de libertad ideológica y religiosa...."

Como hemos podido observar en el transcurso de la historia, las prisiones catalanas se han tenido que ceñir a las directrices legislativas y por tanto educativas marcadas por los gobiernos centrales, sin que se haya conocido ninguna corriente educativa en el campo de prisiones específica de Cataluña.

- (1) Manual de Ciencia Penitenciaria Luis Garrido Madrid-1.956
- (2) Legislación Penitenciaria Emilio Bravo Madrid-1.891
- (3) Gaceta de Madrid Septiembre- 1.847
- (4) Gaceta de Madrid Febrero-1.882
- (5) Gaceta de Madrid Abril- 1.886
- (6) Quaderns de Formació - Dr. Gracia Arán Barcelona-1.986

CRONOLOGIA HISTÒRICA DE LA TASCA EDUCATIVA A LES PRESONS DE CATALUNYA

Ja a l'Edat Antiga, Sèneca va parlar per primera vegada de la necessitat d'iniciar un procés educatiu amb la població reclusa que permetés la seva "correcció". Malgrat tot a Catalunya com a la resta de l'Estat espanyol, des de la primera disposició legislativa penitenciària publicada en el Fuero Juzgo a l'Edat Mitjana no es va redactar cap normativa que fes referència a la tasca educativa de presons fins a l'Ordenament General de Presons de 1834.

A mitjan segle XIX, dues personalitats del camp penitenciari, la pedagoga Concepción Arenal i el jurista i mestre d'escola Manuel Montesinos, varen introduir una innovadora reforma en el sistema penitenciari amb la integració de l'element educacional com a base del tractament de la població reclusa.

Posteriorment es varen elaborar diferents ordenaments penitenciaris fins el de 1930 en el qual es va portar a terme una detallada redacció pel que fa referència a l'escola, els mestres i la tasca educativa envers la població interna, redacció que ha sofert petites modificacions amb els anys, fins a la confecció de l'actual reglament del 1979, la finalitat del qual és la reeducació dels reclusos per a la seva posterior rehabilitació i reinserció social

Francesc Xavier Moreno i Oliver
Mestre de la presó de dones de
Barcelona

Ponents:

Mercedes Lizano Salas

M^a Jose Pastó Marin

Montserrat Solé Espinet

Catalina Traserra Fernandez.

Historia de l'arquitectura escolar a Catalunya..

1596-97 : Apareix la primera escola a Catalunya . El Corralet . Té un aula i un porxo. La seva funció és ensenyar a llegir.

1702 : S'instaurea veritablement com a escola es de bona forma e traça per dit efecte , de bons materials per sa major duració i seguretat. Ha de tenir subterrani per evitar que sigui humit , parets rebissades i emblanquinades.

1857 : S'estableix la Ley Moiano que obliga a l'escolarització dels 6 als 9 anys.

Aquesta idea al posar-se a la practica es troba amb l'inconvenient del diners i és fan escoles en pisos que no reuneixen les condicions de habitabilitat i higiene precises. Hi ha manca de professors .

1860 : El problema dels professors és solventat i és divideixen les escoles en tres graus: nens , nenes i parvulari.

1890 : Es considera que es pot començar a aprofitar espais buits de gran extensions per a la construcció d'escoles .

1880-1890 : Es considera a l'escola com una ciudadel.la . L'escola agafa l'estructura dels convents i esglésies de l'epoca posant les aules al voltant d'un claustre.

Es caracteritza per ser una estructura rígida i compartimentada. La seva funció es transmetre uns coneixements de base pedagògica.(Fig. 1)

1900-1915 : Es considera l'escola com una obra d'art. Els col·legis agafa components estilístics que recorden edificis públics i els afegeixen a les seves estructures en edificis petits.

L'escola és unitaria amb un criteri diferenciador, el sexe. Comencen a apareixer les edificacions de dos pisos. (Fig.2)

1908 : Es creen uns criteris per a la construcció d'escoles;edificació en llocs amplis, que tinguin camp escolar, que el mobiliari s'adapte al nen, que els materials higienics utilitzats siguin còmodes i estètics.

1915-1931 : Apareix l'escola com a monument. S'intenta embellir el nucli urba de la ciutat. L'edifici es una escola nucli de forma múltiple amb vestibol que serveix per a estructurar nuclis d'aules lligades per escales.

Tot això intenta fomentar l'escola activa.(Fig.3)

1931-1936 : Els edificis es consideren només per a l'educació. Les aules es col·loquen al mateix costat, per aprofitar al màxim l'il·luminació, ventilació i es tendeix a una separació dels elements comuns. Malgrat tot això hi ha dos punts que es descuiden, per una part l'adequació a l'entorn i un altre encara sense solució, l'unifuncionalitat dels mateixos. (Fig. 4)

1936-1939 : L'escola com a necessitat de superfície. L'aparició d'un ordre social diferent que a nivell d'organització educativa es concreta en el Consell de l'Escola nova Unificada. A més dels edificis escolars existents, s'adapten per a ús escolar un gran nombre. (Fig. 5)

1939-1957 : Apareix l'escola com a ciutat. Es paralitzen les construccions d'escoles i a Catalunya es restauren els edificis destruïts per la guerra... Es promou més la iniciativa privada per tant que en ella està la garantia de poder mantenir l'educació. La reestructuració converteix l'escola en este-tica i unidireccional, es torna a la pedagogia tradicional.

1957-1970 : Es comença a promoure la construcció d'escoles amb la particularitat que només s'utilitzen projectes anteriors. Es tendeix a realitzar les construccions d'escoles tipus passadis molt importants als períodes 31-36. A Catalunya fruit de la renovació pedagògica surgen edificis d'iniciativa privada, amb una atmosfera globalitzadora i domèstica que té en com-pte no sols les aules sinó també els espais de relació.

1970-1977 : L'escola com equipament suburbanitzat. Amb la llei General d'Educació de 1970, es intenta normalitzar i modernitzar l'edifici escolar. Amb un programa de necessitats docents que proposa flexibilitat en l'aula i fora del nucli urbà.

En 1971, l'edifici escolar és una organització nucleada d'aules.

En 1975, l'edifici escolar és una juxtaposició d'aules.

1977-1986 : L'escola com equipament integrat. Els edificis d'aquesta època segueixen la normativa de 1975, que pretén el plantejament d'un edifici corredor amb aules als dos costats i tenint en compte la integració de l'edifici en l'entorn, així com el plantejament molt suggeridor des d'el punt de vista pedagògic i arquitectònic.

Col·legi la Salle

L'emplaçament d'aquest col·legi correspon a allò que avui dia es coneix com a zona educacional : en una petita superfície es troben concentrats bas tis col·legis.

Les seves característiques arquitectòniques i d'entorn (entenem en aquest cas només el que es troba dintre del terreny del propi col·legi) són les més adequades de la zona, perquè tenen en compte la psicologia del nen.

Consta de vuit pavellons dels quals cinc estan dedicats a les aules. El tipus d'edifici és netament lineal, en aquest pavellons, amb una distribució clara i funcional. Es tracta de blocs rectangulars amb una triple divisió: per una part a la zona on la llum és més adient es col·loquen les aules, al seu costat un ampli passadís pensat per a l'estança dels nens als seus moments lliures entre classe i classe. Una tercera part la formaria el passadís exterior amb una funció clara, que els nens puguin prendre l'aire als seus moments d'esbarjo els dies pluja.

Un altre element important que comporta aquesta concepció és l'aprofitament màxim de la llum la qual cosa permet una il·luminació bilateral de la classe. Això comporta per una part l'economia de llum i per l'altre que els nens disposin de il·luminació natural, que produeix un menor cansament de la vista.

Aquests edificis són únicament de dues plantes i estan units per passadissos de pedra que els lliquen.

La distribució d'aquest pavellons respon a un criteri tant pedagògic com psicològic i no necessàriament s'adequa cada espai arquitectònic als compartiments que la llei anomena com cicles. Un exemple seria la col·locació dels ~~nens~~ ^{nens} que, en l'antiga denominació pertanyen a tercer d'EGB amb els del cicle inicial, perquè considera que la seva psicologia està més aprop, que encara no està tan desenvolupada com per estar amb els nens de quart.

En quant als pavellons que manquen, es refereixen a serveis complementaris. Es pot destacar la figura en forma d'estel del que fa referència a la residència dels interns. Es tracta fonamentalment d'una unitat estètica, que fa tancament en una de les vessants i que completa el grup arquitectònic.

El model escolar és molt suggeridor i possibilita mètodes pedagògics ac-

tius i tradicionals . L'edifici permet la implantació dels mètodes a partir de la generositat i el tractament del passadis, d'accés a les aules, així com els patis exteriors individuals: vinculats a cada aula.

L'entorn no es gaire adequat al tipus de col·legi que es planteja pel fet que es troba en una zona fora del casc de la ciutat i molt a prop de industria perillosa.

Es pot considerar i salvant les distàncies com un oasis dintre d'un de sert.

Col·legi Cesar August

Per contraposició al primer col·legi "La Salle", veiem que aquest col·legi és per una part públic i per una altra es tracta d'un edifici situat dintre de la ciutat .

La part arquitectònica més destacable d'aquest edifici podria ser la seva adequació a l'ambient que el circunda , Això es tradueix en l'útilització dels mateixos materials dels pisos que l'envolten , i també de la mateixa estructura.

Neix de la necessitat d'escolarització dels nens que habiten les vivendes situades a l'eixample de Tarragona , que ha sofert un gran desenvolupament en els ultims anys .

Aquesta escola va néixer amb una funcionalitat molt determinada , agafar els nens dels voltants, doncs la població infantil augmentava considerablement.. Per a conseguir-ho es va intentar aprofitar al màximla superfície , la qual cosa va repercutir en una mala distribució de la mateixa , així com en un empitjorament dels serveis donats .

Malgrataquesta bona estructuració exterior hi ha un dèficit en l'adequació del interior a les necessitats de mestres i alumnes . La il·luminació és molt deficitaria , degut a la mala orientació del centre , això comporta un mal aprofitament de la llum : els passadissos són molt foscos i la incidència de la llum a les aules és unilateral . Durant tot el dia en aquest centre impera la llum artificial , no massa bona per a la vista dels nens .

Un altre dèficit és : la construcció dels accesos a les classes , aquests són molt petits i estrets , la qual cosa dificulta el natural desenvolupament del moviment del nen .

La seva estructura global és bipartita ; per una part està l'edifici central que reuneix en sí mateix totes les aules per una altre estan unes aules prefabricades , acondicionades per als nens de preescolar .

Aquesta partició comporta dos problemes , es tranca la idea de globalitat i per una altre bande hi h a el problema d'una mala escolarització dels nens d'aquestes edats , ja els habitacles on se'ls imparteixen les classes no reuneixen les condicions idonees d'una veritable aula .

Aquest col·legi contempla la integració , però no s'adequa arquitectònicament

Sant Pere i Sant Pau

Aquest centre reuneix característiques d'emplaçament de tots dos , per una part està situat en un polígon de blocs d'habitatges totalment separat de la ciutat però per una altra està molt adequat a l'entorn que el circunda .

Aquesta adequació a l'entorn , pren dos criteris : per una banda una similitud amb els edificis del voltant , la seva estructura i els materials són els mateixos , i per l'altre s'intenta donar un caire estètic dintre dels canons establerts en la zona. Ens referim a l'intent de construcció d'un amfiteatre , també a l'embelliment d'un centre amb estructura geomètrica , amb un arc de mig punt i columnes dintre del pati central. Aquesta idea no és pròpia , està agafada d'un col·legi privat a Barcelona, el THAU , que més tard va passar a centres públics, com aquest que tractem , i a un altre al Vendrell.

L'accés es produeix per una mossegada d'un dels volums laterals , és tangent als passadissos de circulació , i dona directament a una àmplia escala en cascada que relliga els passadissos dels diferents nivells i produeix uns interessants jocs de formes i vistes sobre la sala d'usos múltiples , aquesta amb una alçada doble.

A l'interior destaca la utilització de grans finestres verticals a triple alçada , que marca un ritme insistent. Un altre funcionalitat , a més a més de l'estètica és la pràctica, ja que permet un millor aprofitament de la llum que arriba als passadissos .

Aquest aprofitament de la llum està molt estudiat i així a les aules entra la llum però no la calor , fet que influiria en un empitjorament de l'atenció al treball.

A pesar de tot aquest aprofitament , la llum a les classes , és únicament unilateral però fins i tot , gairebé no és necessària la utilització de fluorescents durant tota la jornada .

L'estructura interna de l'edifici destaca en la concepció dels passadissos. Aquest són molt àmplis i permeten el lliure moviment dels nens.

Una altra característica són les sortides al pati que són directes des de les escales .

L'edifici és de tipus lineal-corredor , com correspona una escola tradicional amb forta segregació de les aules i amb un element de neutralitat molt potent com és el pati interior.

Els materials interiors són de paviments de granit artificial , microgrà amb estructura de formigó vist esmaltat , barenes de planxa i malles metàl·liques

Aquestes estructures arquitectòniques permeten una adequació de les activitats als interessos dels alumnes , cal tenir en compte que està pensat pels nens dels edificis de pisos del voltant , i aleshores no troben diferències significatives entre casa seva i el seu col·legi .

Aquest últim apartat serà acompanyat de material audiovisual.

Beu comentari de la legislació actual

Segons el BOE del 27 d'agost de 1975 les construccions escolars hauran de projectar-se de manera que permetin la màxima flexibilitat, hauran de ser funcionals eliminant tots aquells elements que siguin superflus, buscant austeritat en la reducció de superfície excessiva i acurada del material.

La llei contempla tota possible ampliació dels centres per la qual cosa al modificar es tindrà en compte els canvis d'estructura en l'edifici.

Estrictament l'edifici haurà d'adequar-se a l'entorn que l'envolta, tenint en compte el material, composició d'edifici i els acabats.

La construcció constarà d'una zona comuna docent (biblioteca, ...), zona complementaria (administració, serveis generals, area educacional i vigilància) .

Segons aquesta normativa s'estableix unes recomanacions constructives de caire general (altura, espais, armaris, ...) Partint d'aquest BOE, J. Benedito fa una revisió de la normativa per a construccions escolar. Aquesta ha de contemplar :

- globalitat i idea d'unitat en l'edificació
- flexibilitat dels espais
- adaptabilitat als canvis d'us
- major amplitud dimensional
- caràcter domèstic i amable de l'espai
- qualitat ambiental i material dels espais
- durabilitat, facilitat de manteniment, confort i seguretat
- programa de necessitats entès més com un requeriment
- opcions pedagògiques: que l'edifici permeti i potencii el funcionament més actiu i obert
- atenció a les peculiaritats de l'entorn
- acció integrada en altres institucions
- acceptació dels tipus d'escola alternatius a l'edifici aïllat .

CONCLUSIONS

Un punt destacable en la construcció escolar és el fet que els col·legis no tenen en compte l'entorn que els circunda, i molt menys els nens per als que va dirigida la seva construcció.

Un aspecte important a destacar seria el fet que el tipus de construcció possibilita un model pedagògic o un altre. De forma que si la construcció interna permet reconvertir, transformar i habilitar grans espais per activitats comunes, es fauoreix una pedagogia activa.

Un criteri molt important en les construccions és la seva qualitat: bons materials, i una bona il·luminació, que repercuteix en un millor aprofitament de l'activitat docent.

Un altre aspecte a tenir en compte és la globalitat (idea d'unitat de l'edifici), s'ha de considerar l'escola no com un edifici parcel·lat sinó que tota la seva estructura sigui coherent en sí mateixa. Així els materials utilitzats en les construccions han de ser els més segurs possibles pero que a la vegada, ser de facil renovació i manteniment, proporcionant claretat i lluminositat.

Es podria parlar d'un altre punt negre que afecta a molts centres, és el que fa referencia a la seva flexibilitat, és a dir, estar única i exclusiuament per donar classes a nens d'EGB i no es contempla cap altre possibilitat (classes d'adults, biblioteques públiques...) per això es pot parlar d'una mala rendabilitat o una mala proporció costos/aprofitament.

Donada la importancia que té l'educació en el món actual, es veu la necessitat de fer un estudi seriós i fiable dels deficiènts de les estructures escolars. Per que fer aules rapidament, sense tenir en compte els nens als que va dirigida, la seva funcionalitat i un estudi de tots els aspectes pel que pot estar destinada no ens ajudara a una millor estructuració de les seves especialitats.

Fer una gran inversió en aquest punt pot semblar contraproductiu, pero això només sera així si ho tenim en compte a curt termini. Si mirem a llarg termini això permetra un millor i més adient aprofitament i també un abaratament dels costos de reconversió.

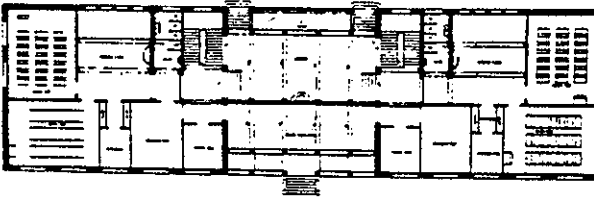
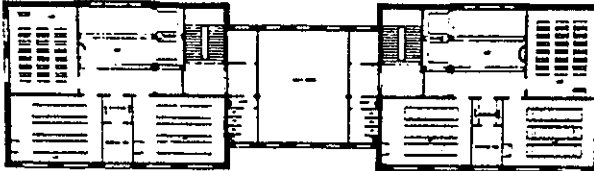
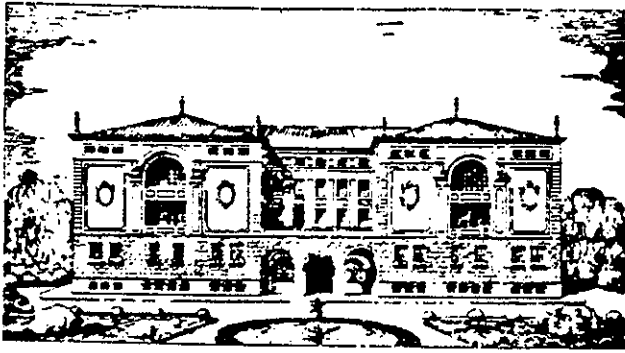


Fig. 3

Fig. 3

8

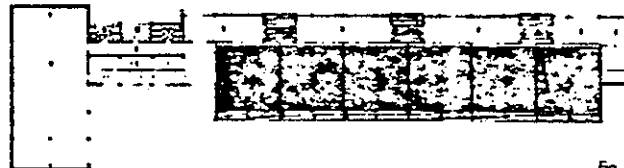


Fig. 4

Fig. 4

Fig. 5

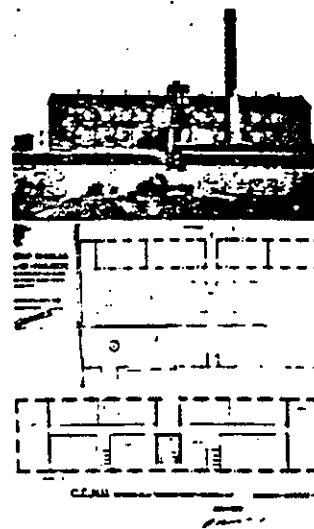


Fig. 5

Fig. 1

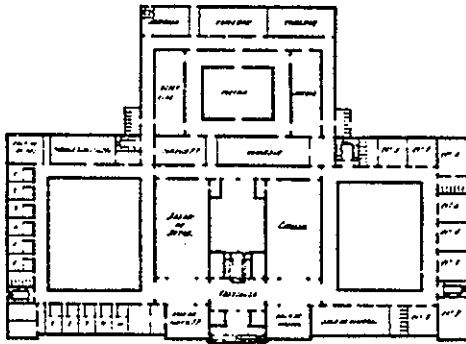


Fig. 1

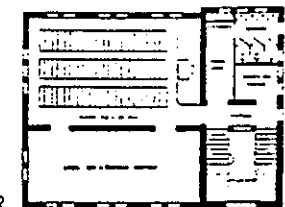
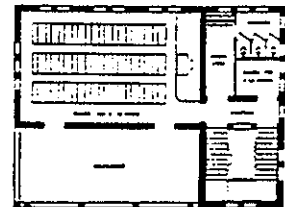
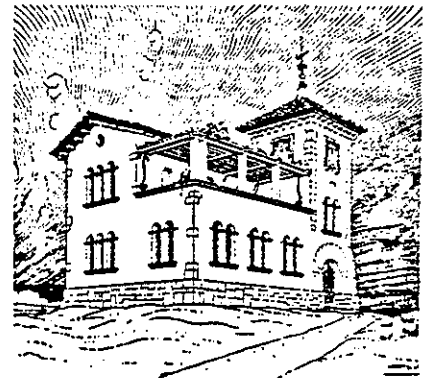


Fig. 2

Fig. 2

IX JORNADES D'HISTORIA DE L'EDUCACIO
ALS PAISOS CATALANS
Barcelona, 1987

"El crecimiento urbano y la transformación de la escuela pública en Galicia (1916-36)"

Xosé Manuel CID FERNANDEZ
COLEXIO UNIVERSITARIO DE OURENSE

Introducción

Nuestro propósito al plantear el estudio de este tema - es el de aportar algunos datos y análisis de la escuela gallega que puedan servir para el debate comparativo con otras comunidades en el marco de las Jornades d'Historia de l'educació als Països Catalans. Limitándonos al tema elegido para las mismas abordaremos la problemática socioeducativa en las siete principales ciudades (A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, O Ferrol, Santiago y Vigo).

Hemos optado por el enfoque tendente a situar los fenómenos educativos en el contexto social general. Para ello - nos detenemos primeramente en aquellas cuestiones demográficas, socioeconómicas y políticas que consideramos relevantes para la mejor comprensión de la realidad de la escuela pública y de sus transformaciones en el período estudiado.

A continuación planteamos el papel desempeñado por los núcleos urbanos y sus alrededores en la gestación de una conciencia crítica del magisterio, que le lleva a desarrollar - formas de organización muy maduras y a asumir una función social y política nuevas. Para finalizar, estudiamos la evolución del número de escuelas públicas, la reducción del analfabetismo y la coexistencia del modelo público y el privado, con la transformación que experimenta el primero en la IIª República. En algunos casos fundamentamos nuestras afirmaciones con análisis de la ciudad orensana ya que la conocemos - con mucha mayor profundidad.

El crecimiento de las ciudades.

Galicia tiene un número de entidades de población superior a 25.000, lo que significa que la mayoría son de reducido tamaño -el 95% no sobrepasaba en 1920 los 200 habitantes-; hay además un elevado índice de dispersión y ruralismo con escasas concentraciones de población, entre las que se encuentran siete ciudades -con más de 10.000 habitantes- y 23 villas -entre 2.000 y 5.000-.

El espacio urbano queda, pues, reducido a las siete ciudades, constituyendo las villas un espacio semiurbano. En el primero habitaba en torno a un 13% de la población total gallega.

Aún en estas ciudades, la población ocupada en el sector agrario era a principios de siglo muy elevada, debido a la -escasa industria y a la deficiente dotación de servicios,

Las décadas 1920-30 y 1930-40 supusieron un crecimiento muy significativo del medio urbano, frente a un cierto estancamiento del conjunto de la población; motivado por el descenso de la natalidad, por la emigración (1), y por el trasvase de la población rural a las ciudades y núcleos de la zona oeste, los de la costa. De esta forma, el peso demográfico de las ciudades se incrementó considerablemente, como se refleja en los cuadros I y II, que comentaremos con brevedad esperando que sean útiles para hacer comparaciones con la --evolución de otras zonas del Estado.

En el cuadro I, presentamos comparativamente el crecimiento de la población urbana y el conjunto gallego entre el

CUADRO I. EVOLUCION DE LA POBLACION GALLEGA: CRECIMIENTO Y %
DEL SECTOR URBANO

	<u>Pob. Urbana</u>	<u>Ind. Crec.</u>	<u>Pob. Total</u>	<u>I. C.</u>	<u>% P.U/P.T.</u>
1900	196.199	100	1.980.515	100	9,91
1910	235.758	120,16	2.063.589	104,19	11,42
1920	269.395	137,31	2.124.244	107,25	12,68
1930	328.198	167,28	2.230.281	112,61	14,72
1940	445.144	226,88	2.495.860	126,02	17,84

1900 y el 1940, en donde se puede observar el distinto ritmo de crecimiento y el incremento continuo del porcentaje de población residente en las ciudades, incluyendo el núcleo de Lavadores en Vigo, ya que en realidad terminarían fusionándose en 1950.

A este mayor crecimiento urbano contribuyeron de forma desigual las diferentes ciudades, por este orden: Vigo-Lavadores, A Coruña, Ferrol, Santiago, Ourense, Pontevedra y Lugo.

CUADRO II. INDICES DE CRECIMIENTO DE LA POBLACION EN LAS SIETE CIUDADES GALLEGAS

	<u>A Coruña</u>	<u>Lugo</u>	<u>Ourense</u>	<u>Pontev.</u>	<u>Ferrol</u>	<u>Vigo</u>	<u>Santiago</u>
1900	100	100	100	100	100	100	100
1910	109,13	132,52	105,29	108,47	104,15	177,19	102,14
1920	141	105	115,71	120,66	120,16	228,3	107,26
1930	168,59	115,5	142,02	138,03	140,67	279,51	158,66
1940	237,02	158,78	186,9	165,55	236,66	366,62	203,94

Entre las capitales, A Coruña se distanciaba de las demás en su importante peso demográfico alcanzado, como se observa en que pasó de representar un 6,73% en el conjunto provincial a un 11,8 % entre 1900 y 1940, aun contando la provincia con 2 ciudades y diversas villas también en crecimiento. Por el contrario, Pontevedra iba cediendo su protagonismo a Vigo-Lavadores, pasando la capital de 4,88% a 5,76% en las cuatro décadas citadas. (2). Lugo con el paso de 5,79% a 8,35%, y Ourense de 3,76% a 6,2% muestran, además de un crecimiento significativo, la debilidad demográfica de la Galicia interior, fruto, a su vez, de una pobre economía, basada en la agricultura minifundista (que ocupaba a una gran cantidad de individuos en una situación de paro encubierto), la baja renta per cápita, la inexistencia de industrialización, la baja calidad de los servicios sociales y la dominación social de un sistema caciquil depredador.

Esta población tendía además al envejecimiento y feminización, ya que los varones jóvenes constituían el grupo más propicio para la emigración, incluso antes de abandonar la escolaridad.

Clases sociales en ascenso

Dentro del perfil tradicional que ofrece la sociedad gallega a lo largo de toda la historia contemporánea, a la altura de la IIª República no se puede comprender su composición y dinamismo, especialmente en el medio urbano, sin la referencia a dos clases sociales en ascenso: la burguesía y el proletariado. En efecto, a pesar de la pervivencia de rasgos precapitalistas en Galicia, las contradicciones contemporáneas de clase "vienen a sustituir a las que venían sosteniendo la burguesía y las clases del Antiguo Régimen" (3).

No obstante, el peso cuantitativo del campesinado propietario y el crecimiento de la clase obrera no fueron suficientes para convertirlos en protagonistas del proceso histórico en el primer tercio del siglo XX. Ni siquiera la burguesía asumió decididamente este papel en la mayor parte del territorio gallego.

Algunos datos pueden ayudarnos a comprender estas realidades. En 1920, todavía un 82% de la población activa gallega estaba ocupada en el sector primario; un 8% en la industria y un 10% en servicios. Si nos fijamos en las ciudades, un 26% de los varones trabajaba exclusivamente en la agricultura; un 27% en la industria y un 47% en servicios. El predominio del sector agrario es evidente, y nos permite afirmar que Galicia estuvo apeada del proceso de industrialización, por la pervivencia del sistema feudal, el desfase de las técnicas de producción y comercialización, la no inversión en Galicia de los recursos generados y de los recibidos a través de la emigración.

Sin embargo; el componente obrero ha ido creciendo, como se aprecia en el cuadro III, y organizó su lucha reivindicativa. En los años veinte se duplicó el número de trabajadores de la industria y los servicios. Por otra parte, no vamos a establecer la contradicción entre mundo obrero y campesino ya que ambos constituyen el ámbito de las clases populares, de cuya escolarización tratamos en esta comunicación.

Son dos sectores que actuaron de forma desunida, sin embargo no faltó el discurso ideológico tendente a conjugar sus intereses, incluida la formulación de una escuela pública liberadora para ambos sectores, frente al papel legitimador que desempeñaba la escuela nacional existente dominada por la ideología eclesiástica. Hay que lamentar que no tuviese una amplia difusión e implantación, de modo que acercase los movimientos obreros, agraristas y nacionalistas.

CUADRO III. EVOLUCION DE LA POBLACION ACTIVA EN EL CONTEXTO URBANO GALLEGO

		<u>1900</u>		<u>1920</u>		<u>1930</u>	
		<u>Trabaj.</u>	<u>%</u>	<u>Trabaj.</u>	<u>%</u>	<u>Trabaj.</u>	<u>%</u>
Sector I	V	21.201	41,07	17.022	25,82	13.109	14,45
	M	18.529	48,68	1.299	6,27	3.695	10,74
	T	39.730	44,3	19.321	21,26	16.804	13,45
Sector II	V	10.003	19,37	17.728	26,89	26.337	29,05
	M	8.135	21,37	8.103	39,07	8.274	24,05
	T	18.138	20,22	25.831	29,8	34.611	27,67
Sector III	V	20.430	39,56	31.165	47,29	51.220	56,5
	M	11.394	29,95	11.336	54,66	22.424	65,21
	T	31.824	35,48	42.501	49,04	73.644	58,88
T.P.A.		89.692		86.653		125.059	
P. TOTAL		197.622		269.395		328.197	
% P.A./P.T.		45,38		32,8		38,1	

La burguesía también se fue asentando como clase social, notándose poco por sus inversiones económicas en territorio gallego, pero llegó a desarrollar un espacio político amplio, como refleja su presencia en el marco republicano. Dentro de esta débil burguesía, se diferencia un mayoritario sector comercial y de servicios y otro reducido dedicado a la industria conservera, minera y de producción de bienes de consumo. La burguesía comercial es la que hegemoniza la vida económica de la mayor parte de las villas y ciudades gallegas desde finales del XIX. Su procedencia era foránea, es

pecialmente de los países catalán, castellano, vasco, e incluso de otros países europeos (Francia, Inglaterra, Italia). En Santiago tenía su implantación preferentemente la burguesía castellana y vasca; en Vigo la catalana y en A Coruña la de otros países europeos.

Si bien las clases obreras y campesinas fueron incapaces de articular una lucha conjunta que le permitiese protagonizar el proceso histórico, hay que resaltar que el ascenso del sector obrero y de la burguesía dio lugar a las modernas contradicciones de clase en Galicia, que en el terreno educativo se refleja en el debate sobre el modelo de escuela pública en tres dimensiones: escuela confesional|escuela laica; escuela pública|privada y escuela neutral|escuela de clase.

La primera evidencia de la transformación escolar: Se agudizan las contradicciones.

Estas contradicciones, así como la lucha centralismo|autonomía fueron analizadas cada vez con mayor profundidad en el 1º tercio del siglo. A raíz de la creciente concentración de ciudadanos en los núcleos urbanos, proliferó la creación de centros obreros, de instituciones culturales, de órganos de prensa, la difusión de las nuevas ideas sociales, políticas, económicas, educativas, ... todo ello favoreció la toma de conciencia frente a los grandes problemas, que eran analizados globalmente, en sus implicaciones mutuas. Los hechos educativos dejaron de ser considerados como independientes y neutrales en una sociedad con grandes resistencias a la modernización.

En Galicia tuvieron eco los grandes movimientos de renovación actuantes en el Estado español: por una parte, la educación nueva y la Institución libre de Enseñanza; por otra, el librepensamiento y la pedagogía de Ferrer; los planteamientos socialistas sobre escuela y sociedad; y finalmente la afirmación de una escuela gallega inserta en su realidad social, económica, lingüística y cultural.

En torno al problema confesionalismo-laicismo, todos los movimientos renovadores apostaron por una escuela aconfesional y laica, con la excepción de un sector del nacionalismo. La Institución tuvo una amplia incidencia en vigo a finales del siglo XIX, mientras que en A Coruña fueron los propios dirigentes institucionistas, Giner y Cossio, quienes estuvieron en relaciones con el republicanismo en el siglo XX, tanto directamente como a través de J.V. Viqueira (4).

El librepensamiento, por su parte, se consolidó en Galicia a raíz del fusilamiento de Ferrer, encontrando un importante vehículo de penetración en las Sociedades librepensadoras de A Coruña y en las escuelas laicas fundadas por las Sociedades de emigrantes, (5). Estaban también consolidadas las tesis sobre educación socialista de carácter estatal, sobre unas bases políticas y sindicales organizadas en toda Galicia, con tres secciones importantes de "Trabajadores de la enseñanza" en Ourense, Vigo y Coruña-Ferrol, a la altura de la IIª República. En ese contexto, el laicismo, convertido en norma constitucional, llegó a tener incidencia en la práctica escolar, aplicado a rejatabla por los maestros republicanos y marxistas, en número creciente debido al impulso recibido por la institución escolar, a la que se incorporaban maestros jóvenes educados en republicano.

La escuela pública y la privada pudieron convivir con menores tensiones, aún en el contexto republicano, ya que en las ciudades la pequeña burguesía en ascenso había potenciado centros privados que podían acomodarse sin grandes traumas a las exigencias de la reforma educativa que ellos mismos promovían. Los peligros de cierre que amenazaron a los colegios de Ordenes religiosas, durante el primer bienio republicano y los meses de mandato del Frente popular, surgieron más por su carácter reaccionario y confesional que por ser de iniciativa privada.

En los análisis de la escuela de clase como contraposición a la escuela neutral, así como en la defensa de la galleguización, el crecimiento de las ciudades desempeñó un papel todavía mayor. El nacionalismo gallego, movimiento abundante

mente estudiado, tuvo sus bases principales entre la intelectualidad urbana, fundadora de importantes tribunas culturales (que irradiaban en ocasiones a las villas y al medio rural), de un partido político con un futuro prometedor, de combativos órganos de prensa y de una acción concientizadora permanente en los centros de enseñanza media y superior. Por su parte, el movimiento marxista dentro del magisterio tuvo en Ourense un foco de especial importancia, que prolongó sus -- análisis y debates hasta 1936, a pesar de trasladarse a Coruña y Mondariz, los principales promotores: Albino Núñez, presidente hasta 1932 y Luis Soto, desde 1933 hasta la Revolución de Octubre. Este importante colectivo, cuyas ideas y actividades se reflejan en Escuela de Trabajo (1932-34) y Boletín A.T.E.O. (1936), fue duramente reprimido con un total de 600 afectados por la depuración, de los cuales tenían ficha de afiliación 281, (6). De ellos hablaremos seguidamente.

La segunda evidencia: nueva función social del magisterio.

El magisterio pasó en pocos años de una situación en - que debía ser "compendio y espejo de moral y de costumbres, sumiso, religioso, probo, decente y correcto en su dicción, a funcionario público, celoso de sus deberes docentes, con - instrucción, y como persona que podía y aún debía ejercer -- funciones de animador social, como fermento de democratización en el entorno social en el que ejerciese su función"(7).

Como acabamos de ver, un sector cada vez más numeroso - ejercía esta nueva función hasta sus últimas consecuencias. En torno a Octubre de 1934, el número de maestros afiliados a Asociaciones de Trabajadores de la Enseñanza, se aproximaba a los 700, de los cuales 250 eran del grupo de Ourense(8). Nos centraremos en este subgrupo para analizar su trayectoria y confirmar su procedencia urbana.

En efecto, la formación inicial del grupo dirigente se producía en las tertulias republicanas protagonizadas en la cafetería Roma, por un grupo de intelectuales, periodistas y políticos antes de la proclamación de la República. Al menos

ocho maestros colaboraban asiduamente en el Semanario La República que se editó entre mayo de 1930 y junio de 1931, sometido a censura, secuestros sucesivos, prohibiciones y hasta encarcelamiento del director, Jacinto Santiago, que era también presidente del partido radical-socialista. Los maestros eran también radical-socialistas en su mayoría, pero - ante las primeras crisis del partido evolucionaron hacia la izquierda: comunistas, troskistas, anarquistas y galleguistas de izquierda, junto a otro grupo también importante que se mantuvo en posiciones de izquierda burguesa.

Esta evolución supuso el abandono de tesis iniciales en las que defendían el objetivismo, cientificismo y neutralidad de la pedagogía, introduciéndose en los análisis de la escuela única desde una óptica marxista, de los que resulta paradigmática la frase de Baltasar Vazquez en la que define la pedagogía neutra como "incolora, inodora e insípida" iniciando así el debate (9).

De la mano de este sector marxista, aunque minoritario, Escuela de Trabajo se compromete en la lucha por la escuela popular y de clase. Se agudizan las discrepancias con la política educativa ministerial, se incluyó una página mensual sobre "pedagogía proletaria" firmada por Baltasar y Felix Salgado del Moral, y una página obrera, en la que se recogen las incidencias laborales y sindicales, así como la filosofía del frente único de trabajadores con la confluencia de "Obreros y campesinos".

Tras las elecciones de noviembre y el triunfo de la derecha, la prensa conservadora, cuya ideología era dominante en una sociedad tradicional, comenzó el desprestigio personal y la censura de la obra laica y liberadora de los maestros republicanos-socialistas, consiguiendo debilitar sus estructuras y su acción extraescolar. Sin embargo, hasta abril de 1934 en que deja de salir la revista, insisten sobre un tema que volverán a retomar en el curso 35-36: la acción conjunta de los trabajadores de la enseñanza y las organizaciones obreras y campesinas, lucha político-sindical que completaba una concepción de la escuela basada en sus relaciones con el proceso --

productivo y con el cambio social.

Lejos quedaba la imagen tradicional del maestro de primera enseñanza, sin embargo su fuerza era limitada, debido a las fuertes resistencias que planteaba todavía un amplio sector del magisterio, a la impotencia de otros frente a los poderosos mecanismos de control ideológico que poseían las clases dominantes, al estado de conciencia pasiva en el que se encontraba el campesinado, al poco peso cuantitativo del sector obrero, etc.

La ciudad orensana aglutinaba el foco principal, como - ocurría también en Vigo y Coruña-Ferrol, pues aquellos que - ejercían en el medio rural, además de cierta incidencia en - las sociedades agrarias, se desplazaban a la ciudad los fi--nes de semana, teniendo como marco de referencia la Casa del Pueblo, sede de la asociación y de la revista.

Las cifras de la represión confirman que el motor de la asociación se encontraba en un radio de 20 kilómetros alrede--dor de la capital, ya que no podían entrar en la misma por las desventajas de los maestros jóvenes en el concurso de --traslados. En los alrededores iban situándose los que podían, otros ocupaban interinidades en la propia capital, y los de--más buscaban formas de trabajo comarcalizado y se comunica--ban a través de Escuela de Trabajo. Llegado el "juicio final" un 34 % del magisterio provincial sufrió algún tipo de san--ción, cifra que en el partido judicial de Ourense ascendió - al 40 %, descendiendo en los restantes. Tan sólo en Valdeo--rras, vemos el porcentaje elevado a 42, aunque éstos no eran miembros de la ATEO en su mayoría, debido a los 150 Km que - separan Ourense de O Barco. Sin embargo por estas tierras se hacía notar la fuerza del Partido Comunista liderado por San--tiago Alvarez.

La tercera evidencia: ¿escolarización total?

Junto a otras razones que han motivado el proceso de esco--larización en la historia reciente, (10), hay que tener en --cuenta el papel de las luchas populares, más agudas en el

período que estudiamos. Si bien el campesinado rechazó durante mucho tiempo la imposición de la escuela, como algo gravoso para las arcas municipales sin que respondiese a sus necesidades, la población de las ciudades en auge e incluso el medio rural en este período aspiraban a la escolarización total y a la eliminación del analfabetismo. Aunque las ofertas iban a ser diferentes según las clases sociales, la necesidad más básica de alfabetización y acceso a la cultura era comúnmente sentida.

De hecho, ante la negligencia de los poderes públicos - durante la Restauración, la clase obrera fue creando sus propios centros educativos y culturales y arreció las reivindicaciones por un protagonismo estatal en la materia.

Contrasta el diferente ritmo de evolución en los primeros años republicanos frente a la dinámica anterior y posterior.

Así en el conjunto gallego, se crearon más escuelas en cuatro años republicanos que en los 15 años anteriores -596 escuelas entre 1916 y 1922, 1366 entre 1922 y 1931 (en total 1962) frente a 2.088 plazas docentes (11) entre 1931 y 1935-. Esto no significa la escolarización total, ya que corresponde una proporción de 60 niños por aula, considerando la población infantil entre 6 y 13 años. Además, en las estadísticas elaboradas en los años republicanos, se puede observar - que la matrícula y la asistencia crecen muy lentamente.

Aunque los Anuarios estadísticos no contienen cifras sobre las capitales con anterioridad a 1933, sin embargo recogemos unos datos de 1923 que pueden ser relevantes para este trabajo.

	<u>Coruña</u>	<u>Lugo</u>	<u>Ourense</u>	<u>Pontev.</u>	<u>Galicia</u>	<u>% casco/T.</u>
Casco	146	126	182	130	584	
Resto	670	464	666	635	2435	
						19,34
Total	816	590	848	765	3019	

Anuario Estadístico de España, 1922-23.

En efecto, el 19% de las escuelas, situadas en el casco, refleja una realidad urbana y semiurbana que podía suponer un punto de partida para la modernización del sistema escolar. Notamos en estas cifras una visión de futuro, en el que se contempla un ámbito mayoritariamente rural cuyo modelo de escuela mixta no iba sufrir modificaciones a corto plazo, mientras que en los pequeños núcleos de población y en las ciudades se podía proponer la creación de escuelas graduadas y la construcción de edificios capaces de albergar varias secciones. La coeducación, como principio recomendado por las corrientes alternativas, vendría a favorecer estos cambios. Es sólo una hipótesis, pero los hechos parecen confirmarla, a pesar del contexto político adverso al desarrollo de la escuela pública; en Ourense, se puso en marcha la construcción de los siguientes grupos escolares, que recibieron un empuje definitivo en los primeros meses republicanos: "Curros Enríquez" en la capital y grupos en Ribadavia, Carballiño, Maside y Cea, núcleos que oscilaban entre 1000 y 2.500 habitantes. La graduación en prácticamente todas las villas de esta provincia fue una propuesta hecha por la Inspección al primer gobierno republicano.

Sobre el medio propiamente urbano, las estadísticas generales nos ofrecen una información limitada. Es necesaria la realización de estudios parciales pormenorizados como el que hicimos de la provincia de Ourense. Intentaremos, por tanto, la generalización a partir de estos datos.

CUADRO V. EVOLUCION DEL NUMERO DE ESCUELAS PUBLICAS EN LAS 4
CAPITALES Y EN EL CONJUNTO GALLEGO

	<u>Capitales</u>		<u>Total Provincial</u>			
	<u>1916</u>	<u>1933</u>	<u>1916</u>	<u>1922</u>	<u>1930</u>	<u>1935 (maestros)</u>
A Coruña	20	90	719	824	1.199	1.718
I.C.	100	450	100	115	167	239
Lugo	20	67	400	597	992	1.491
I.C.	100	335	100	149	248	373
Ourense	13	46	728	844	1.164	1.642
I.C.	100	354	100	116	160	225
Pontevedra	24	71	615	791	1.069	1.651
I.C.	100	296	100	129	174	268

	<u>Ciudades</u>		<u>Total provincia</u>			
	<u>1916</u>	<u>1933</u>	<u>1916</u>	<u>1922</u>	<u>1930</u>	<u>1935</u>
Galicia	77	274	2.462	3.056	4.424	6.512
I.C.	100	356	124	180		265

Aunque no disponemos de cifras intermedias para el grupo de las capitales, su mayor índice de crecimiento entre el año 1916 y 1933, es evidente, con la excepción de Lugo.

En las cuatro capitales, el número de maestros en las escuelas públicas pasó de 77 en 1916 a 274 en 1933 en el conjunto gallego, lo que supone un incremento de 197 escuelas. Por carecer de datos en los años intermedios no podemos comparar los distintos períodos, más que partiendo de los datos de Ourense. En efecto, aquí la evolución del número de aulas escolares pone de manifiesto la diferente actitud de los diversos regímenes hacia la escuela pública. Mientras en el primer bienio republicano, la corporación democrática se propuso ofertar plazas en centros públicos a toda la población en

	<u>1916</u>	<u>1923</u>	<u>1931</u>	<u>1933</u>	<u>1934</u>
Maestros	13	21	26	46	65
Nuevas plazas		8	5	20	19
Promedio anual		1,14	0,6	10	19

edad escolar, el régimen derrocado había hecho una política de abandono del sector público en beneficio de la enseñanza privada, especialmente de los colegios religiosos que recibían subvenciones a cargo de fondos públicos. De esta forma, junto a las 26 escuelas públicas, existían 15 privadas, de las cuales 5 estaban regentadas por religiosos en 1931. Durante el primer bienio republicano, a pesar de la legislación adversa no cerraron.

En Lugo y Pontevedra las cifras se asemejan a las de Ourense, mientras que en A Coruña la privada tenía una presencia considerable, con 76 centros. (12)

Con el impulso recibido por la escuela pública, y el incremento o mantenimiento de la privada, se llegó a una proporción Población/escuelas largamente esperada. A pesar de todo no había en 1933 un puesto escolar para todos los niños

CUADRO VI. ESCUELAS PUBLICAS Y PRIVADAS EN LAS CAPITALS DE
PROVINCIA Y COLEGIOS RELIGIOSOS EN EL CONJUNTO -
PROVINCIAL. Año 1933

	<u>Escuelas públicas</u>	<u>Escuelas privadas</u>	<u>Total maestr.</u>	<u>C. Relig. provincia</u>	<u>E. Púb. próximas</u>
A Coruña	62(90)	76	166	13	134
Lugo	64(67)	10	77	23	35
Ourense	39(46)	14(15)	61	9	51
Pontevedra	56(71)	14	85	23	77
Galicia	221(274)	114(115)	389	68	297

Entre paréntesis el número de maestros.

entre 6 y 13 años, tal como se recoge en el cuadro VII. Los 25.580 niños de esas edades, repartidos equitativamente entre los 389 maestros, tocarían a 66 por aula. Las diferencias entre la población escolar y la matrícula existente reflejan con claridad la deficiente escolarización que todavía experimentaban los núcleos urbanos de las cuatro capitales. Ya no entramos, para no extendernos, en el estado de las instalaciones habilitadas para aulas, cuyas deficiencias añadirían nuevos datos a la falta de puestos escolares. La situación heredada por la República no podía transformarse totalmente en los dos años de gobierno progresista.

CUADRO VII. POBLACION ESCOLAR, MATRICULA Y ASISTENCIA EN LAS
ESCUELAS PUBLICAS Y PRIVADAS DE LAS CUATRO CAPI-
TALES GALLEGAS.

	<u>Población escolar</u>	<u>Matrícula e. públ.</u>	<u>Matric. privada</u>	<u>Total Matríc.</u>	<u>Asistenc. media</u>
A Coruña	12.040	4.282	2.560	6.842	3.308
Lugo	4.954	3.575	455	4.030	2.694
Ourense	3.599	2.915	373	3.288	1.943
Pontev.	4.987	3.272	440	3.712	1.880
Galicia	25.580	14.044	3.828	17.872	9.825

CUADRO VIII. CIFRAS RELATIVAS.

	%		% Matric.			% Asistencia E.Pub.	
	<u>Matric. Pública</u>	<u>Matric. Privada</u>	<u>Públ./ Poblac.</u>	<u>Pr./ Pob.</u>	<u>Tot/ Pobl.</u>	<u>Asist./ Matric.</u>	<u>Asist./ Poblac.</u>
C	62,58	37,42	35,56	21,26	56,83	77,25	27,47
L	88,71	11,29	72,16	9,18	81,34	75,36	54,38
O	88,66	11,34	80,99	10,36	91,36	66,66	53,99
P	88,15	11,85	65,61	8,82	74,43	57,46	37,7
G	78,58	21,42	54,9	14,96	69,87	69,96	38,41

Para no terminar esta comunicación con la frialdad que suponen unas cifras estadísticas, deseo concluir retomando el discurso anterior, para afirmar que: a pesar del firme - compromiso de creación de escuelas asumido por el gobierno republicano, así como la nueva ideología subyacente, la mirada a la realidad escolar nos indica que no tuvo lugar la transformación de la escuela pública, y la mentalidad popular seguía dominada por el tradicionalismo, en grandes porcentajes. Esta reflexión de Adolfo Rodríguez Ansías en 1933 son bien elocuentes:

"Ni los dos años que llevamos de República, ni la serie de disposiciones aparecidas en la Gaceta, ni las campañas de esta revista en pro de la republi- canización y laicismo, fueron suficientes para hacer llegar a las escuelas los efectos del nuevo ré gimen." (13)

N O T A S

- (1). Hay que señalar que estos factores dejan de actuar con la misma fuerza en los primeros años treinta, en los - que desciende el proceso migratorio, y hay tasa más al - tas de natalidad. Sin embargo, el trasvase a las ciuda - des tenía ya un ritmo imparable.. Véase que el porcen - taje aumenta tres puntos en esa década frente a uno o dos en las anteriores.
- (2). Para una mayor información véase BEIRAS, X.M.: Estructu - ra y problemas de la población gallega. A Coruña, Servi - cio de Estudios del Banco del Noroeste, 1970.
- (3). Véase MAIZ, R.: "Clases sociales." Gran Enciclopedia Ga - llega. IV, P. 205.
- (4). Cfr. PORTO UCHA, A.S.: La institución Libre de Enseñan - za en Galicia. Sada (A Coruña) Edicións do Castro, 1986, Pp 249-278 y 319-334.
- (5). COSTA, A.: "El laicismo escolar en Galicia." Cuadernos de pedagogía. 73 (1981), 69-72. También COSTA, A. y PE - ÑA, V.: "Sociedades de instrucción." en G.E.G. XXVIII, P. 215-219.
- (6). Sobre este tema tenemos en prensa un trabajo en el que abrimos el camino de una investigación que debe ser más profunda: Educación e ideología en Ourense (1931-36); - que incluye un documento elaborado por Armando Fernán - dez Mazas a sus 82 años: "Política y Pedagogía. Memoria teórica de un maestro de la ATEO"
- (7). COSTA, A.: "Magisterio." en G.E.G. XX, P. 45.
- (8). COSTA, A.: "Socialismo e educación na Galiza do primei - ro tercio do século XX." en Actas das IIª Xornadas de - Historia de Galicia. Ourense. Diputación provincial. - 1986. Pp 135-164.
- (9). VAZQUEZ, B.: "Tomando Posiciones." Escuela del Trabajo 4(1932). En "Reforzando posiciones" el mismo autor mati - za, ante las crítica de que había sido objeto: La escue - la no puede respetar unas conciencias que viola la fami - lia el ambiente social y el clericalismo. E. del T. 6
- (10). SOLA, P. "En torno a la escolarización." Cuadernos de Pedagogía. 145 (1987) 94-97. También FRANKLIN, B. "His - toria curricular y control social" en APLE, M.W. Ideolo - gía y currículo. Madrid. Akal. 1986. Pp. 90-93.
- (11). Número de escuelas y número de plazas, prácticamente - coincidía, ya que la casi totalidad de las escuelas en Galicia eran mixtas o unitarias. En 1916, tan sólo 17 - eran graduadas.
- (12). Anuario Estadístico de España. 1932-33. Madrid, 1934.
- (13) RODRIGUEZ ANSIAS; A.: "Cómo están las escuelas." E. de Trabajo. Ourense. 19-20 (1933).



Resum del treball "Seguim la pista...protegim la Natura, una proposta educativa.

"Seguim la pista...protegim la Natura" és un llibre d'experiències viscudes per nois i noies en el marc de l'escoltisme. Aquestes experiències porten a qui les viu uns coneixements sobre el funcionament dels elements naturals. Per això creiem que pot ser un material ben útil també en el marc de l'escola. Partint de la base que les experiències afectives són molt més perdurables l'escola pot impartir una sèrie de coneixements involucrant tota la personalitat del noi/noia. I per fer-ho proposem una metodologia on ells són els protagonistes, perquè en ells cau la responsabilitat de triar, organitzar, realitzar i avaluar, sota l'ajuda i la guia del mestre.

Aquesta guia no és però una norma necessària, la presentem com una ajuda per obtenir bons resultats pedagògics, però que s'ha de considerar sota la perspectiva de les línies pedagògiques de cada escola.

Summary: "Seguim la pista...protegim la Natura", an educational proposition

"Seguim la pista...protegim la Natura" is a scout experiences book lived by boys and girls. These experiences give a lot of knowledges about natural elements running. So that we think it can be an useful material for the school. If we suppose that affective experiences are much lastinger, the school can give several knowledges involving all the personality of boys and girls. And so we propose a methodology where they are the protagonists, because they have the responsability of choose, organize, effect and estimate, with helping of their teacher.

This guide isn't an essential rule, we present it like an assistance to get good pedagogical results, but it must be considered under the point of view of each school.

COM UTILITZAR EL LLIBRE "SEGUIM LA PISTA...PROTEGIM LA NATURA"

La Federació Catalana d'Escoltisme i Guiatge vol presentar aquests materials, editats amb la col.laboració de "Fundació Caixa de Barcelona", que formen tot un programa d'educació ecològica.

"Seguim la pista...Protegim la natura" és un llibre d'experiències viscudes per nois i noies en el marc de l'escoltisme. Aquestes experiències porten a qui les viu uns coneixements sobre el funcionament dels elements naturals.

Els nois i les noies, tot fent aquestes accions, s'han vist implicats de forma afectiva, emotiva, han raonat i utilitzat les seves capacitats intel.lectuals i físiques. S'han desplaçat, han manipulat materials, s'han sentit motivats per la feina i han creat noves propostes d'actuació.

Han realitzat un aprenentatge experiencial sobre uns temes determinats.

El que pretén tot procés educatiu és provocar uns canvis en la persona; perquè aquest canvi es doni és tota la persona que ha de quedar implicada de forma integral.

Aquest recull d'experiències, viscudes de forma molt emotiva, volen ser una eina perquè els nois i noies puguin sensibilitzar-se per als problemes ecològics i, tot realitzant unes activitats, adquireixin coneixements que els permetin fomentar la protecció del medi ambient en el qual estem immersos.

Per què l'Escoltisme i el Guiatge fan aquest pas per col.laborar amb l'escola?

En primer lloc hi ha un interès comú: L'educació dels nois i noies. En segon lloc una motivació molt pròpia de l'Escoltisme: La vida en contacte amb la natura. L'aprenentatge actiu en el medi ambient.

1. L'EDUCACIO DELS NOIS I NOIES.

L'escoltisme i el Guiatge es defineixen com a moviments educatius en el temps lliure. El subjecte i objecte al mateix temps d'aquesta educació són els nois i noies que volen ser escoltes dels 8 als... 16, 17 anys. Els responsables dels grups que formen aquests nois i noies, els adults joves, de 18 anys cap amunt, també s'eduquen tot ajudant els altres o trobant el camí de la pròpia educació.

Aquest és el camp comú amb l'escola: els nois i noies de 8 anys per amunt. El que no tenim en comú és l'espai i el temps. El marc on es realitza l'educació.

Correspon a l'escola la major part del temps, però també la gran responsabilitat de transmetre els coneixements que ens permeten estar integrats en la cultura social. Per aconseguir-ho cal seguir uns programes estructurats, de tal forma que les mancances en diversess matèries produirien un buit que l'alumne trobaria a faltar en un altre moment, perjudicant així la seva inserció en el propi medi cultural.

Però té un marc limitat: l'espai de les aules. Encara que sortosament hi ha una tendència creixent a sortir del recinte escolar per anar a descobrir i observar què passa fora, encara és l'espai de l'escola on es desenvolupen la majoria de les activitats.

Aquestes circumstàncies fan que molts nuclis temàtics s'hagin de conèixer a través de l'experiència del mestre i de les dades dels llibres. Els elements de motivació arriben, sobretot, per via de comprensió intel·lectual, de raonament i exercicis sobre la matèria d'estudi.

L'escoltisme en canvi, disposa d'unes hores, 4 ó 5 a la setmana, i algun cap de setmana de tant en tant. I uns dies d'acampada durant les vacances.

El marc, però, és més ampli: pot ser tot el nostre entorn; solament cal triar.

Els programes no ens condicionen. La durada d'un centre d'interès depèn justament... de l'interès que sàpiguem motivar l'equip de caps responsables.

1.1 Finalitats de l'Escoltisme

Els objectius generals de l'Escoltisme són tan amplis:

Contribuir al desenvolupament dels joves ajudant-los a realitzar plenament les seves possibilitats físiques, intel·lectuals, socials i espirituals com a persones i ciutadans responsables i com a membres de la comunitat local, nacional i internacional.

Aquests objectius permeten una quasi infinita varietat d'objectius específics i operatius, sense però estar obligats en cap en concret, si no és d'interès per als nois i noies.

Per aquest motiu l'Escoltisme pot utilitzar el seu mètode d'una forma experiencial, compensant el poc temps cronològic que disposa per un temps "fort" en vivències personals i grupals. Es a dir, un temps viscut intensament, on les implicacions afectives són suficientment intenses com per multiplicar l'efecte dels aprenentatges.

En les activitats de l'Escoltisme els nois i les noies posen en joc tota la seva personalitat. Fent treballar el cos, el raonament, l'emoció la creació, la relació amb l'altre... tot en un mateix projecte i, a més, divertint-se molt.

Aquesta ha estat la gènesi del llibre: viscuda intensament per grups diversos i en diferents llocs. Després s'han ordenat les experiències per blocs per a major comprensió i utilització. El que en un inici ha estat recerca creativa, ara és experiència organitzada que es pot fer i que... de segur, portarà a noves recerques... i d'aquí uns anys, esperem, podrà fer-se un nou llibre que superi el present.

L'educació escolar, basada en l'aprenentatge dels continguts científics i culturals, i l'educació que l'Escoltisme promou, no solament poden complementar-se sinó aprendre una de l'altra. L'escola podria, dintre de les limitacions esmentades per la programació, incorporar aportacions de la metodologia i activitats escoltes, altament motivadores. I l'Escoltisme, tenint presents els corrents pedagògics d'avançada, pot aprofitar molts dels elements didàctics experimentats a l'escola, de cara a l'educació en el temps lliure, sobretot sistemes de globalització i avaluació, en els quals també estem treballant.

2. LA VIDA EN CONTACTE AMB LA NATURA

Tradicionalment l'Escoltisme i el Guiatge han potenciat, com a mitjà educatiu, les activitats a l'aire lliure, preferentment dins el que es considera natura pura, en estat natural, no modificat per l'home.

En part per unes idees d'arrel roussonianes, es considerava, fa un segle, que l'estat natural, "el bon salvatge" era l'estat primari de bondat, no contaminada. Després d'adonar-se que "el bon salvatge" no existeix, i que el que sí existeix és un procés on la persona respon a un medi interactuant amb ell. evolucionant i modificant-l'ho. Per això hem continuat potenciant el coneixement, estimació i utilització del medi natural, encara que amb un altre caire.

Baden Powell va tenir presents les possibilitats educatives del medi natural en organitzar el primer campament amb adolescents anglesos a l'illa de Brownsea el 1907, on la pràctica neix l'Escoltisme.

Però després de 80 anys l'escoltisme fa tota una altra lectura d'aquest medi que utilitza com a mitjà educatiu. El marc idíl·lic i romàntic de la natura verge s'ha corcat. El mirall on es podria veure una iniciativa creadora, s'ha entelat.

Si no ens afanyem a tenir cura d'allò que actualment hi ha, en juguem la qualitat de vida. Abans fèiem servir uns arbres per fer les instal·lacions d'un campament (pionerisme i campisme), es podia rentar la vaixella i la roba al riu. Avui els arbres NO es poden tallar, perquè en falten. Els rierols o ja estan bruts o NO es poden contaminar amb detergents. La terra no admet deixalles que no siguin biodegradables. Avui tant la ciutat com la muntanya són sistemes interrelacionats que no es poden separar.

Ja no serveix la dicotomia Ciutat-contaminada, Muntanya-Arcàdia feliç.

El procés de degradació d'una ciutat afecta tot el conjunt de l'entorn no ciutadà de moltes maneres. En part perquè els seus ciutadans són també propagadors d'activitats contaminants quan són fora de la ciutat.

El lloc on potser urgeix més de recuperar un cert equilibri ecològic és la ciutat. Serà un equilibri modificat o recreat per l'home, però pot ser equilibri a la fi. Solament si partim d'aquest principi es podrà considerar preservades totes les altres coses.

Avui cal que ens espavilem a trobar aquest equilibri en el lloc on passem la major part de la vida, en les ciutats grans i petites. Aquest llibre pretén precisament això: oferir pistes ja experimentades per realitzar tota una sèrie d'activitats encaminades a prendre consciència dels problemes que comporta la utilització del medi quan es fa sense una previsió de futur.

Fa uns anys, les primeres veus que criticaven l'abús del medi natural, ho fèien apel·lant a uns valors ètics i morals -"haviem heretat un patrimoni i calia traspassar-lo als nostres hereus"-; foren els primers a preveure els desastres continuats vers on ens abocàvem de seguir l'abús indiscriminat del medi natural.

Avui, aquest camí, encara que vàlid, no és suficient. Ja no solament és qüestió de valors ètics sinó de valors pràctics, de supervivència.

Hem pogut comprovar recentment, fins a quin punt estem exposats a nivell mundial, a qualsevol accident, que posi en perill, la supervivència de l'entorn en un radi de molts quilòmetres i pot afectar-nos, a llarg termini, de forma encara no del tot coneguda. La poca eficàcia dels sistemes de control s'ha donat a banda i banda dels grans blocs de poder mundial.

Amb els mitjans de comunicació actuals l'opinió pública té un pes, sobretot en els sistemes democràtics on el vot compta. Perquè aquesta opinió sigui efectiva, convé que sigui una opinió sòlida, poc manipulable, que provingui d'una interiorització raonada i afectiva del problema i també d'uns hàbits de conducta normalitzats.

Si cada ciutadà procura respectar el nostre entorn i embellir-lo, com permetrem que interessos econòmics, o el desinterès cívic, ho espatllin?! En tenim força proves, en ocasions reivindicatives, d'edificis i de barris. Podem veure que les grans manifestacions sensibilitzadores han anat diversificant-se en accions cada vegada més concretes. Ha arribat el moment en que no n'hi ha prou amb aquest camí reivindicatiu com última oportunitat, en part perquè no es pot estar sempre en peu de guerra per tot, i en una bona part, perquè cal iniciar abans un procés sensibilitzador que eviti arribar a l'últim moment.

2.1 Ens calen noves estratègies

Aquestes es poden orientar sensibilitzant els nois i les noies, ja des de petits, mitjançant uns aprenentatges que poden modificar la seva actitud i els seus hàbits de conducta en la seva pràctica quotidiana.

Quantes vegades no hem vist en un carrer un noi desembolicant el berenar i tirant el paper a terra? Ens han vingut ganes de dir:

- Mira, noi, perds el paper...
- No, no el vull.
- Doncs el carrer tampoc no el vol.

Paral·lelament a les reivindicacions de masses és necessari fer possible aquesta educació de la sensibilitat per la bellesa i el plaer de viure en un medi harmònic on es pugui utilitzar el que tenim a l'abast sense destruir-ho.

Estem vorejant la qüestió d'aprenentatges en parlar d'actituds i hàbits de conducta. Són aprenentatges que es donen en gran part per imitació i per interiorització de les normes socialment acceptades.

Si s'aconsegueix crear un teixit social per on, com una xarxa, pugui anar passant aquest estat d'opinió de respecte a l'entorn, uns ho transmetran per propi convenciment, altres ho seguiran per imitació, però entre tots reforçaran una forma de fer on serà impensable embrutar perquè sí i no respectar el que és patrimoni de tots. Ens cal arribar a unes pràctiques de conducta encaminades a fer el nostre medi més agradable.

2.2 El paper de l'escola

Quin lloc millor que l'escola per anar teixint aquesta xarxa de relacions entre els nois, els pares i els mestres?! L'escola és una institució amb prestigi d'autoritat per als pares, per a les associacions i per a l'administració local. Un claustre de professors i una associació de pares d'alumnes poden fer una important feina de sensibilització. Un estudi de l'entorn immediat pot donar moltes pistes a seguir a un mestre disposat a motivar els seus deixebles i per uns pares disposats a fer complir unes lleis (que segur que hi són, sovint és l'aplicació la que falla) afavoridores del sistema ecològic.

Ja no val ésser fatalista i dir "quan jo era nen es podia anar a passejar al costat del riu, ara ja no s'hi pot anar per l'estat

3. COM UTILITZAR EL LLIBRE

Aquest llibre s'ha fet pensant que els seus lectors siguin els mateixos nois i noies. Perquè el tinguin a casa seva i el puguin llegir o consultar quan els hi faci falta.

Lògicament no és un llibre perquè tots els nois i noies el duguin a la classe i el llegeixin plegats, o perquè l'educador l'utilitzi com a llibre de text. El seu propòsit és suggerir idees, formular propostes, i sensibilitzar sobre la problemàtica de Protecció de la Natura al noi i noia que el llegeix.

Es amb aquesta finalitat que està fet el llibre. Es un receptari d'activitats de protecció del medi ambient. Com a tot receptari és per buscar en cada moment la recepta que ens ve més de gust o que considerem més apropiada.

Es evident que el llibre pot ser útil de cara a l'educador, per treure idees d'actuació segons l'activitat que es proposi realitzar. Però també és clar que si l'educador aplica al grup una pedagogia participativa, no directiva, procurarà que a l'hora de fer propostes d'actuació, i amb l'objectiu d'estimular la creativitat dels nois i noies, siguin ells mateixos els que facin les propostes concretes, ni que sigui dins el marc global condicionat per l'animació feta pels educadors, segons els objectius pedagògics que hagi plantejat.

4. PLANIFICACIO D'ACTIVITATS DE PROTECCIO DE LA NATURA

Les activitats a dur a terme s'estructuren segons els principis de la Pedagogia del Projecte: proposar, triar, realitzar i avaluar.

El paper de l'educador és de sensibilització prèvia dels nois i noies. En el nostre cas encaminada en el tema ecològic.

de degradació".

Ens haurem de preguntar:

- Per què no es pot anar a passejar a la vora del riu?
- Què provoca la degradació?
- Qui la provoca?
- Es pot evitar?
- Com?

Per què sacrificar l'espai d'un poble als interessos socio-econòmics si es pot evitar? El nostre llibre va per aquest camí. Ens ajuda a seguir la pista dels elements naturals modificats per l'ús o l'abús.

Aquests elements protagonistes del nostre llibre són:

- L'aigua
- Les deixalles
- La terra cultivable
- L'aire
- La vida animal en estat salvatge

Es un llibre pensat en clau democràtica. No ens dóna una explicació feta i acabada de cada qüestió, sinó que ens convida a fer el seguiment dels fets que han anat modificant cadascun dels elements:

- Com era abans?
- Com és ara?
- Què ha passat?
- D'on ve la contaminació?
- Com aturar l'avanç de la contaminació?
- Com es pot evitar?

L'exposició és clara i concisa, dóna els coneixements necessaris per realitzar les experiències, però no enfarfega de dades. Dóna raons pràctiques, no ètiques del perquè de les coses. Fomenta els aprenentatges a través de les accions.

Exemple: Una tarda, a la classe, els nois i noies es troben amb cartells grans adients al tema.

SALVANT LA NATURA SALVEM EL NOSTRE PAIS

EL SISTEMA ECOLOGIC ES
TAMBE LA NOSTRA PATRIA

US AGRADARIA MIRAR.....EL PAISATGE?
US AGRADARIA RESPIRAR.....L'AIRE PUR?
US AGRADARIA BEURE.....L'AIGUA NETA?
US AGRADARIA MENJAR.....LA FRUITA FRESCA?

DONCS; FEM QUE SIGUI POSSIBLE

També poden haver rebut una carta cadascú per correu amb temes semblants indicant que la solució la trobaran a la classe. Pot haver-hi mil i una formes diferents per crear una motivació general sobre el tema ecològic.

PROPOSAR. Després d'aquest impacte, a la classe es parla del tema, es presenta el llibre als nois i noies i se'ls entrega perquè el llegeixin i en treguin idees.

S'organitza una primera excursió per detectar situacions en el nostre entorn. A continuació, per grups els nois i noies es reuneixen i comencen a dissenyar les propostes.

Cal posar un termini de temps suficient, com una setmana, perquè les puguin elaborar bé. Les propostes han de ser presentades pels grups al conjunt de la classe reunida en assemblea, procurant de fer-ho amb gràcia i naturalitat per disposar els nois i noies a escoltar les propostes dels altres.

TRIAR. Reunida la classe, cada grup presenta i defensa la seva proposta. Després d'haver fet preguntes aclaridores i haver debatut els pros i contres, es procedeix a la tria. Pot ser per consens o per votació. També pot ser útil la fusió de dues o més propostes, o bé redactar-

ne una altra a partir de les proposades.

REALITZAR. Ara és el moment de planificar la realització, tenint en compte:

QUE volem fer. Aquí sortiran totes les activitats que s'han de realitzar, tenint presents les prioritats i les seqüències lògiques.

QUI ho ha de fer. S'ha d'anotar la responsabilitat de cada grup o persona concreta en relació a les activitats.

COM ho farem. En aquest apartat es posaran la metodologia i els mitjans necessaris.

QUAN ho farem. En aquest apartat hi van les dates de realització ordenades cronològicament. En ordenar els QUE ja s'ha de tenir en compte el factor temporal.

Aquest tipus de programació es pot realitzar per mitjà d'un mural i havent-ne pensat una part el propi mestre. En el curs d'una reunió de classe es va omplint el mural procurant que tothom tingui clar el seu paper i la seva feina, tenint present l'equip del qual forma part.

Aquest mural convé que quedi penjat a la classe, procurant que sigui suficientment gran i clar, com per poder-lo consultar sovint.

Periòdicament es reuneix un equip de coordinació format pel mestre i els responsables dels diferents equips, per analitzar com es desenvolupa la programació, quines dificultats hi ha, si cada equip té clares les feines a fer i, també, quin interès hi tenen els membres del grup.

AVALUAR. Després de cada fase del projecte, convé fer una assemblea de tots, per valorar com ha anat. Primer cadascú pensa individualment, mitjançant unes preguntes preparades, que poden fer referències als aprenentatges adquirits i també a la seva col·laboració dintre l'equip; després es reuneix l'equip de treball, valorant com ha anat la seva feina dins la classe i la coordinació entre grups. El tercer pas serà exposar-ho mitjançant el responsable de l'equip a l'assemblea. Finalment el mestre afegeix el que creu que encara no s'ha dit, tant si són aspectes negatius com positius, o interessants per alguna altra raó.

Per acabar es pot celebrar la feina feta amb un GRAN BOOM, on poden participar-hi els pares o gent exterior a la classe segons hagi estat el projecte realitzat.

En cada una de les avaluacions el resultat ha servit de realimentació per modificar el que calia en vista als resultats. En l'avaluació final s'hauran de tenir en compte tots aquests passos i procurarem que els nois i les noies s'adonin de COM l'avaluació ha servit no per jutjar sinó per MODIFICAR, de forma positiva, la nostra manera de ser.

Us agraïm la vostra atenció al llegir aquestes planes i esperem que aquest material us serà útil, i agradi als nois i noies.

RESUM

"SEGUIM LA PISTA...PROTEGIM LA NATURA" és un llibre d'experiències viscudes per nois i noies en el marc de l'escoltisme. Aquestes experiències porten a qui les viu uns coneixements sobre el funcionament dels elements naturals. Per això creiem que pot ser un material ben útil també en el marc de l'escola. Partint de la base que les experiències afectives són molt més perdurables l'escola pot impartir una sèrie de coneixements involucrant tota la personalitat del noi/noia. I per fer-ho proposem una metodologia on ells són els protagonistes, perquè en ells cau la responsabilitat de triar, organitzar, realitzar i avaluar, sota la guia i l'ajuda del mestre.

Aquesta guia no és però una norma necessària, la presentem com una ajuda a obtenir bons resultats pedagògics, però que s'ha de considerar sota la perspectiva de les línies pedagògiques que són vigents a cada escola.