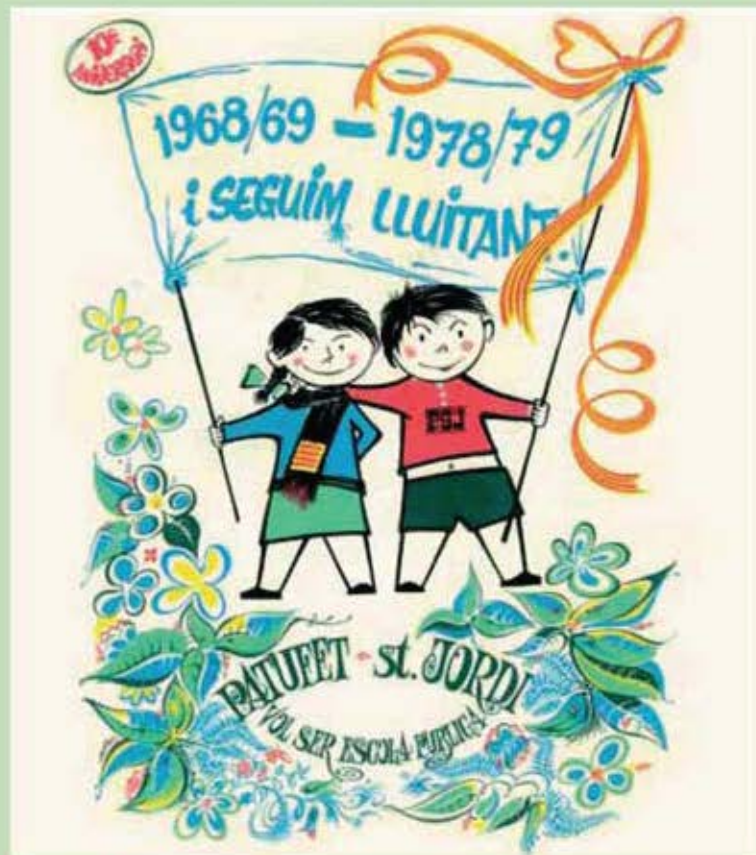


L'escola Patufet i el seu context 40 anys d'història

Montserrat Company
Josep Maria Valero



ceh
centre d'estudis
de l'hospitalet

col·lecció/2
josefina gómez olivares

**L'escola Patufet i el seu context.
40 anys d'història**

**Montserrat Company
Josep Maria Valero**

**L'escola Patufet i el seu context.
40 anys d'història**

**Montserrat Company
Josep Maria Valero**

col·lecció/2
josefina gómez olivares

ceh
centre d'estudis
de l'hospitalet

© Montserrat Company. Josep M. Valero
© Centre d'Estudis de L'Hospitalet
C/ Major, 54, primer
celh@celh.org
www.celh.org

Col·lecció/2 josefina gómez olivares
Primera edició: desembre de 2010
ISBN: 978-84-922206-8-7
Dipòsit legal:
Correcció: Eva Rodríguez Ollé
Producció: Ambar Comunicació, SL (ambar@periodistes.org)
Disseny de la portada: Creators ®
Fotografia de portada: Cartell commemoratiu del Xè aniversari del Patufet, obra de Joan Piera Creixell. Aquesta i la resta d'il·lustracions del llibre, són del Fons de l'Arxiu de l'Escola Patufet-Sant Jordi.

Aquesta edició s'ha fet en conveni amb:



Ajuntament de L'Hospitalet

I la col·laboració de:



Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra ha de comptar amb l'autorització escrita dels titulars de la propietat intel·lectual, excepte en el que la llei preveu expressament al respecte. La infracció d'aquests drets pot ser constitutiva de delictes contra la propietat intel·lectual (art. 270 i seg. del Codi penal). Tots els drets reservats.

Sumari

1. Introducció.....	7
2. Els inicis	9
2.1 Context polític, social i pedagògic	9
2.2 El senyor Batallé i els antecedents.....	10
2.3 Primers passos d'una renovació pedagògica a Catalunya.....	12
2.4 L'Escola Activa de Pares.....	14
2.5 El context escolar de l'Hospitalet l'any 1968	19
3. Construcció d'un model	23
3.1 Principis de model ideològic, pedagògic i d'organització escolar	23
3.2 El factor humà: l'equip de mestres, els pares i mares i el personal no docent	25
3.2.1 L'equip de mestres	26
3.2.2 Els pares i les mares	28
3.2.3 El personal no docent	29
4. L'escola creix	31
4.1 Gestió infraestructures	32
4.2 Lluita per la subsistència, el compromís i la gestió econòmica.	37
4.2.1 L'edifici	37
4.2.2 Economia	40
4.2.3 El material de classe	42
5. Camí cap a l'escola pública	45
5.1 Declaració sobre l'escola pública de les X i XI Escola d'Estiu (juliol 1975 i juliol 1976)	47
5.2 De Coordinació Escolar al CEPEPC. Procés cap a l'escola pública amb el CEPEPC i "Llei del CEPEPC"	49
5.3 L'Escola, el barri de Sant Josep i l'Ajuntament. Relació amb l'escola pública	56
5.4 L'entrada a l'escola pública i l'escola nova	60
5.4.1 Ingress a l'escola pública	60
5.4.2 L'escola nova	66
5.5 A manera de resum	71

6. Un projecte educatiu	73
6.1 Pedagogia activa. Trets rellevants	75
6.1.1 L'educació integral	79
6.1.2 Educació per a la llibertat. L'autogestió	80
6.1.3 Escola comprensiva i escola inclusiva	81
6.1.4 La dimensió social en el treball de mestres i alumnes. El treball en grup i la participació	82
6.1.5 Les reunions de classe i les entrevistes	85
6.2 Relació amb la realitat social i natural	86
6.3 L'escola en relació amb la realitat sociopolítica del moment ..	89
6.3.1 La realitat sociopolítica des de les classes	89
6.3.2 La religió a l'escola	90
6.3.3 La llengua i la cultura catalana	91
6.3.4 Les festes	94
6.4 Altres temes importants del projecte educatiu	98
6.4.1 La formació de mestres	98
6.4.2 La incorporació de la psicopedagogia	104
6.4.3 La Biblioteca	105
6.4.4 Educació infantil: escola bressol, parvulari i cicle inicial.	108
6.4.5 Eixos imprescindibles de l'educació integral al llarg de l'escolaritat: creativitat i expressió	112
6.5 Mares i pares. Participació	115
6.5.1 El model	115
6.5.2 La complicitat	117
6.5.3 <i>Cop d'Ull</i>	121
6.6 La LOGSE, el Moviment de Renovació Pedagògica i el Patufet.	122
7. Valoracions i conclusions	129
7.1 Uns testimonis. Tres directores i un director parlen de la tercera etapa	132
7.2 Qüestions que ens plantegem per poder fer una anàlisi del que han significat els darrers quinze anys del Patufet com a escola pública	141

6. UN PROJECTE EDUCATIU

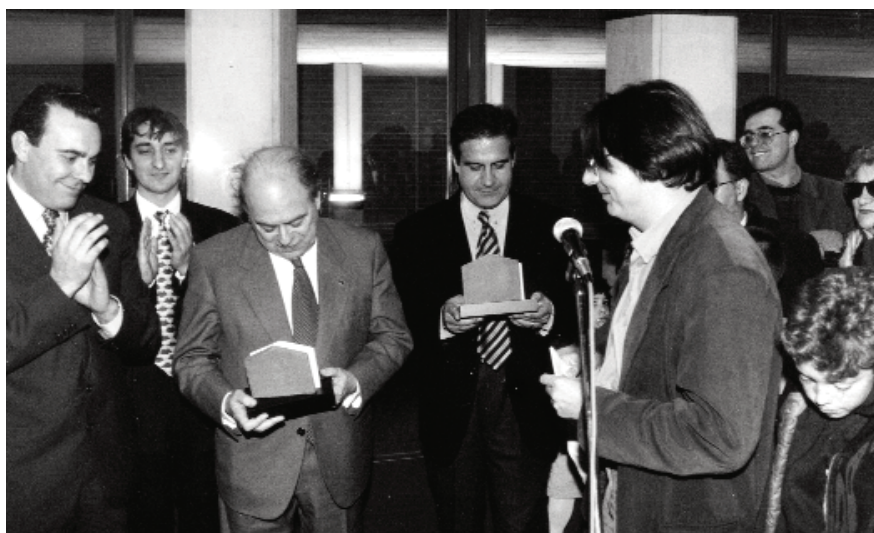
Fins aquí hem exposat l'ideari, els fets i el creixement del Patufet. Ja hem apuntat en el darrer apartat que si l'oferta pedagògica de l'escola no hagués estat de qualitat, d'acord amb el nostre criteri, no s'explicaria el creixement constant de la matriculació ateses les circumstàncies. Per això, i tal com acabem d'escriure, considerem que és necessari parlar de pedagogia i, per tant, del projecte pedagògic del centre.

Els objectius d'escola es defineixen a partir d'uns valors que cal concretar-los en un projecte educatiu, el qual té com a element essencial un model pedagògic a seguir. Tanmateix, serà necessari que l'organització, la gestió i la relació amb l'entorn estiguin al servei d'aquest projecte.

Aquests principis marquen clarament, des dels inicis, un projecte propi en tota la seva globalitat, com ja s'ha anat explicant. L'escola ha d'estar oberta a tothom, sense discriminacions per raons econòmiques, de llengua, de sexe, de capacitats, de color, d'ideologia o de religió. Això va comportar, de bon començament, fer una escola oberta al seu entorn acceptant la pluralitat del barri i de la ciutat, l'Hospitalet. Es volia oferir un marc que garantís una educació de qualitat per a tots, que fes possible assolir un model de ciutadania fonamentat en la convivència i una adquisició de coneixements que donés a tothom les mateixes oportunitats.

Aquest projecte obliga, per una banda, a una formulació d'objectius flexible, capaç d'adaptar-los a les noves realitats socials i, per altra, en allò que tenen d'essencials, mantenir-s'hi fidels. El que sí que ha estat objecte de canvis durant aquests quaranta anys són els aspectes metodològics, didàctics i organitzatius en funció de l'evolució del propi procés, del debat intern a partir de la pràctica docent, per la formació acumulada, així com de l'experiència i, per tant, dels encerts i dels errors.

En l'evolució d'alguns aspectes del projecte cal esmentar els canvis administratius —noves lleis d'educació, nous governs, el pas a l'escola pública, etc. Sortosament, els canvis polítics han generat



Inauguració solemne de "l'escola nova" amb la presència del Molt Honorable President de la Generalitat, Jordi Pujol, i de l'alcalde de la ciutat, Celestino Corbacho, rebent un record de l'efemèride de mans del director del Patufet, Jordi Albesa, el 4 de febrer de 1995.

també canvis en l'educació, que han permès consolidar aquest projecte propi, malgrat algunes renúncies importants, com varen ser les limitacions de l'escolarització de les quals ja hem parlat.

En la construcció d'aquest projecte, l'equip de mestres hi ha jugat un paper fonamental, tal com ja s'ha dit en parlar del perfil del docent del Patufet. L'equip pedagògic, òrgan que fa de pal de paller de la tasca educativa de l'escola, ha estat el nucli impulsor i catalitzador del debat així com la concreció de la línia pedagògica marcada per l'Assemblea de mestres i debatuda amb els pares i mares en l'anomenat Consell Rector, actualment Consell Escolar, d'acord amb la nova terminologia.

Els mestres històrics del Patufet són molt conscients que el projecte pedagògic que van tirar endavant va fer parlar, i molt, la gent, sobretot del barri del Centre, el barri de l'escola, però també a la ciutat. L'escola s'avançà als temps pel que fa al treball sobre el seu entorn i/o va prioritzar aspectes que altres centres en prou

feines valoraven. En qualsevol cas, el rigor i l'experimentació en el treball pedagògic ha estat i continua essent un objectiu fonamental que, amb els seus alts i baixos, ha anat rebent el reconeixement de les famílies que s'han sumat a les dels pares i mares inicials, que apostaren molt conscientment per aquell model compromès i innovador.

6.1. Pedagogia activa. Trets rellevants

L'escola adoptà el model anomenat de *pedagogia activa* que, tal com ja s'ha explicat,³³ definia la pedagogia duta a terme per aquells mestres hereus de l'escola catalana de la Generalitat Republicana i que l'Associació Rosa Sensat i Coordinació Escolar es feren seva en els anys seixanta.

Aquest model educatiu es fonamenta en l'activitat dels nens i nenes que els mestres impulsen, d'acord amb les possibilitats de cada etapa evolutiva, fent que l'alumne sigui el protagonista del propi aprenentatge, ja que, a través de la recerca, descobrirà aquells continguts al seu abast que cal adquirir en cada moment. Aquest model ha rebut posteriorment el nom de recerca-acció.

Aquest plantejament rebutjava de pla l'ensenyament que es donava en l'època de la dictadura, el qual prioritzava la imposició i acumulació d'uns continguts via memorística, poc o gens significatius per als nens i nenes i lluny de les seves necessitats i de les exigències de la societat moderna.

No obstant la importància del que diem, els educadors adscrits a aquest model pedagògic entenien la pedagogia activa en un sentit més ampli que el d'un mer mètode d'ensenyament. Transcrivim quatre principis de Coordinació Escolar que ho deixen prou clar:

- *Que la pedagogia activa no ha de ser únicament acceptada com a mètode d'ensenyament, sinó que ha d'infondre l'esperit d'escola.*

³³ v. pàg. 3-5.



Treball de llenguatge a una classe de primer. Cal destacar que es treballa en equips, trencant així la disposició en pupitres individuals. Les parets ens parlen d'una altra concepció de l'espai classe.

- *Que, encaminant l'activitat del nen, ha d'anar a la formació de la seva llibertat personal.*
- *Que ha de ser una pedagogia adaptada al medi ambient en tots els seus aspectes.*
- *Ha de proposar-se l'educació social del nen.»³⁴*

Pere Darder ho explica així: «El rebuig de l'escola immobiliària va influir, sens dubte, en el fet de considerar la pedagogia activa com a orientació bàsica més que com a mètode establert. Es veia com una línia pedagògica que calia anar desenvolupant, desposseint-la de tot el que s'anés demostrant que no funcionava a la pràctica. El desig de canvi i innovació per superar l'escola existent es va integrar com una característica de l'orientació activa del moviment.»³⁵

Qui en sabia de pedagogia activa? Per descomptat aquells mestres dels quals ja hem parlat en citar el Sr. Batallé, formats en l'escola

³⁴ *Op. cit.*, pàg.86.

³⁵ *Op. cit.*, pàg.89.

de mestres de la Generalitat Republicana i, d'una manera especial, aquells que varen continuar després de la Guerra i que en els anys 60 foren peces clau de la renovació pedagògica, ens referim especialment als esmentats senyors Galí i Martorell que, tal com diu Pere Darder «van tenir una relació afectuosa i una acció formativa amb nosaltres i amb tots els mestres del moment»³⁶

A això cal afegir la quantitat de lectures dels grans pedagogs moderns que els mestres d'aquelles escoles van fer i discutir, i que possibilitaren aquest model educatiu. Montserrat Company ho testimonia en un article seu a la revista *Cop d'Ull* quan diu, fent referència als 25 anys del Patufet «I hem llegit i discutit...! d'Escola Activa, de Rogers, d'O'Neill, de Piaget, de Makarenko, de Rosa Sensat, de Bakunin, de Freinet, de Montessori, de Freire, de Wallon, de Decroly, d'Ivan Ilich, d'Alexandre Galí, d'Artur Martorell, del Team teching (treball en grup), d'Escoles d'Estiu, d'Aucoutourier, de Mario Lodi, de Coordinació Escolar, de CEPEPC, de Reforma, de Disseny Curricular...»³⁷ i val a dir que, en aquest article, Montserrat Company no va esmentar Aida Vázquez, l'autora que, en paraules de la mateixa Montserrat, va ajudar els mestres del Patufet a sistematitzar tot aquell cúmulo de coneixements amb el llibre *Hacia una pedagogía del s. XX*.³⁸

Aquesta manera de fer pedagogia, sens dubte, per la mateixa càrrega d'innovació i de reflexió que comportava la seva aplicació, va fer evident algunes pràctiques discutibles i, fins i tot, algunes que es demostraren errònies. Potser la millor virtut va ser justament la capacitat de qüestionar-ho tot, unit a un sentit crític molt afinat d'aquells primers equips de mestres.

Cal deixar clar que aquesta actitud era compartida per la majoria de les escoles de Coordinació Escolar, on es posaven en comú molts dels qüestionaments que la tasca de cada dia deixava clars i que sovint eren coincidents. Així ho recull Pere Darder, tot refle-

³⁶ *Op. cit.*, pàg.88.

³⁷ COMPANYY, Montserrat. «Parlem de pedagogia». Revista *Cop d'Ull*, pàg. 28. Número especial 25 aniversari (1993).

³⁸ VÁZQUEZ, Aida i OURY, F. *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Buenos Aires, 1968.

xionant sobre alguns d'aquests qüestionaments quan afirma: «*Val a dir... que el rebuig de l'escola existent va portar a exagerar en algunes dimensions. En anar contra el memorisme, hi va haver una certa vacil·lació en relació amb el cultiu indispensable de la memòria; en fugir de l'estudi individual indiscriminat del llibre de text de cara l'examen, en algun moment no es va tenir prou cura d'insistir en aquesta dimensió.*»³⁹

Els mestres vàrem «descobrir» progressivament que allò que no es recorda no se sap, malgrat haver-ho sabut en algun moment determinat. Va arribar un punt que es potencià d'alguna manera la capacitat memorística dels alumnes fent-los aprendre des de poemes fins a papers de teatre en tallers de poesia o dramatització, passant per practicar jocs de memòria, per tal de no oblidar la situació en el mapa de les comarques de Catalunya i llurs capitals, de fórmules matemàtiques o de l'àmbit científic, etc.

Ja hem dit que el nucli central pedagògic del Patufet i d'aquelles escoles de pedagogia activa obligava a un canvi de la manera de fer escola i, per tant, no només es veien obligades a revisar el seu model pedagògic, sinó també la gestió dels centres, per tal d'adequar-la a una realitat que creava fortes contradiccions amb l'ideari del qual es partia, el de l'escola nova de la Catalunya Republicana.

Una d'aquestes contradiccions fou que volent una escola per a tothom no deixaven de fer una escola més o menys elitista, tal com es diu en el capítol que venim citant de Pere Darder, i que és totalment aplicable al Patufet, «*Les escoles de l'inici del moviment, a la dècada dels cinquanta, eren privades, petites i, tot i ser sense afany de lucre, resultaven cares.*»⁴⁰

Però no només foren cares les dels anys cinquanta. Les escoles nascudes als seixanta, com el Patufet, o començaments dels setanta, tenien les mateixes característiques i, per tant, continuant amb la cita de Pere Darder, podem afirmar que «*La contradicció, objecte de no poques crítiques, s'assumia pensant que era indis-*

³⁹ *Op. cit.*, pàg.89.

⁴⁰ *Op. cit.*, pàg.91.

pensable garantir la continuïtat de les activitats i les institucions – la qualitat que es buscava, diríem ara- i, per tant, aconseguir un equilibri entre costos i aportacions econòmiques.»⁴¹

Tot el que s'ha exposat anteriorment en parlar de la gestió econòmica del Patufet (quotes indicatives, cooperatives de material, etc.) anava encaminat a fer front de la millor manera possible a aquesta contradicció entre voler ser escola per a tots i el cost econòmic, força més car que els costos de l'escola tradicional, pels serveis, materials i ràtios que oferia. No obstant això, en aquesta mateixa contradicció trobem la llavor que va portar el Patufet a convertir la història dels seus primers vint anys en la història d'una lluita inequívoca per esdevenir escola pública. Una vegada més, Pere Darder ho explica amb aquestes paraules referint-se al col·lectiu d'escoles amb el mateix ideari «*tota aquesta activitat estava impregnada de la idea de ser un servei a la societat, un servei públic, idea que es va concretar, pel que fa a les institucions educatives, en la voluntat decidida d'esdevenir escola pública i, en relació amb el moviment, en les declaracions sobre l'escola pública catalana.»⁴²*

6.1.1 L'educació integral

Per educació integral actualment entenem aquella educació global que atén tots els aspectes de la personalitat del nen i de la nena. No obstant això, amb aquest terme, en els anys 70, s'entenia aquell aprenentatge que donava relleu a la música, a la plàstica, als tallers d'activitat manual o d'altra mena, a l'expressió corporal, a la dramatització, a l'educació física, etc. Aquestes activitats van ocupar una prioritat que en els inicis de l'escola creà perplexitat entre veïns i altres mestres de l'Hospitalet. Eren èpoques en què aquests aprenentatges formaven part de les «maries» o, ras i curt, no es feien a les escoles. De sempre han fruit i frueixen d'un espai rellevant en l'organització d'horaris del Patufet.

L'experiència ha demostrat a bastament l'eficàcia que ha tingut aquesta tasca en l'educació dels alumnes, sobretot en aquells amb dificultats i amb d'altres amb evidents capacitats i tendències per-

³⁹ *Op. cit.*, pàg.91.

⁴⁰ *Op. cit.*, pàg.91.

sonals en camps creatius, dels quals han sorgit un nombre important d'experiències reeixides en el moment de l'orientació professional.

6.1.2 Educació per a la llibertat. L'autogestió

L'educació per a la llibertat va representar un dels períodes de la història de l'escola amb més controvèrsia dins del debat pedagògic de l'equip de mestres, a l'ensiem que comportà no poques dificultats de relació amb els pares i amb l'entorn. Va ser un període curt, però intens i molt significatiu per al futur de l'escola (als inicis dels anys setanta). L'educació per a la llibertat era una preocupació en l'àmbit d'una societat que no fruïa ni de les més elementals llibertats públiques.

En aquells anys, l'afirmació que cita Pere Darder en el pròleg per al llibre de Joaquim Franch *L'autogestió a l'escola* i que diu: «*L'escola prepara l'individu per a la societat; prepara membres actius capaços de viure en societat i de transformar-la*», era vàlida i inqüestionable en els nostres ambients pedagògics, tot i com reconeix l'autor d'aquest pròleg, «*expressava més un desig que una realitat.*»⁴³

Semblava possible transformar la societat a través de l'educació en un moment en què l'anàlisi sociològic insistia en la funció integradora de l'escola a partir de la pròpia organització escolar: selecció de matèries, organització del treball, etc.

La pedagogia volia donar una resposta a aquest repte. Davant d'una planificació que no tenia en compte l'individu, es veu la necessitat de donar rellevància a la iniciativa i a l'espontaneïtat. Per això es pensà en una planificació d'acord amb uns canvis socials necessaris: davant de la submissió ideològica, fomentar l'esperit crític seriós i reflexiu fruit de l'aprofundiment i, davant de l'acomodació, fomentar l'esperit de lluita per tal d'aconseguir una realitat més justa per a tothom.

⁴³ FRANCH, Joaquim. *L'autogestió a l'escola*. (Pròleg de Pere Darder, pàg. 10). Barcelona, 1972.

A partir d'aquests plantejaments generals van sorgint algunes línies d'acció pedagògica, de les quals destaquem la d'assolir la màxima capacitat per a la gestió pròpia de totes les qüestions en les quals l'infant està implicat en la vida escolar.

La diferència que hi ha entre aquest plantejament i la manera de fer de l'escola tradicional rau en que, en aquesta escola, l'àmbit educatiu (la classe i l'escola) està tot planificat i decidit prèviament i en la nova pedagogia s'optava per la creació d'un àmbit escolar en el qual es feia possible la participació en major o menor grau, depenent de les capacitats evolutives dels alumnes. Això implicava la creació d'un nou model d'autoritat del mestre a la classe: aquell que afavorís l'educació per a la llibertat i, per tant, un pas més cap a l'educació integral.

Tot aquest plantejament prengué forma, especialment rellevant, en l'assemblea de classe i la corresponent assemblea d'escola de l'alumnat, elements bàsics sobre els quals es construï la gestió de l'aula per part dels alumnes i del qual parlarem més a bastament en l'apartat dedicat a la dimensió social.

6.1.3 Escola comprensiva i escola inclusiva

S'entén per escola comprensiva aquella que ensenya a entendre, a raonar i a pensar a partir de les capacitats personals i de l'intercanvi amb els altres. Juntament amb l'experimentació i l'aprendre a fer recerca, aquests trets de l'escola comprensiva han bastit i basteixen tots els aprenentatges dels alumnes del Patufet des del primer dia.

Escola inclusiva és el nom que avui rep en els textos legals la praxi escolar consistent a acollir els alumnes amb dèficits de tipus sensorial o psíquic. La LOGSE va recollir, en la seva implantació, allò que l'escola ja deia l'any 1968 en la primera presentació a la ciutat en proclamar que oferia una escola oberta a tothom... on tenen cabuda tots els nens i nenes sense importar la seva ètnia, extracció socioeconòmica, ni les possibles limitacions físiques, psíquiques o emocionals.

De fet, la llei d'educació va fer seva la «revolució silenciosa», de la qual va parlar Carlos Monereo, revolució en el sentit d'un assoliment sense precedents en la història de la pedagogia i que cal preservar. En aquest aspecte, el Patufet va rebre el reconeixement de la seva tasca avançada en el temps quan l'any 1996 va presentar la publicació de Montserrat Company *L'escola per a tots*, que rebé el Premi de Pedagogia Rosa Sensat de 1996,⁴⁴ un treball que analitza la feina que en aquest sentit s'ha dut a terme amb alumnes d'entre 11 i 15 anys amb necessitats educatives específiques, a fi d'afavorir-ne la socialització.

Així doncs, el Patufet ha fet realitat l'escola inclusiva amb nens i nenes que tenen noms i cognoms, començant per l'acollida del Manolet, un nen amb dèficits importants, l'any 1969, i que justifiquen a bastament el relleu que la psicopedagogia més avançada del segle XX ha donat a aquesta manera de fer. L'escola ha dedicat recursos i persones a aquesta tasca i ha lluitat perquè aquest concepte, que s'allunya de la idea tradicional de centres específics per a discapacitats, esdevingués una realitat en tots els centres públics i privats.

Per això, el Patufet defensa la pedagogia subjacent en l'articulat de la LOGSE, la llei que obrí el camí d'una veritable reforma de l'escola majoritària del nostre país. Aquesta llei va apostar per la **comprensibilitat** com a sistema d'aprenentatge i per l'**escola inclusiva** com a primer pas per a la integració social de les diferències.

6.1.4 La dimensió social en el treball de mestres i alumnes. El treball en grup i la participació

Ja s'ha parlat fins aquí de l'organització en equips del treball dels mestres. Aquesta realitat era l'expressió d'una convicció profunda de tot el col·lectiu. Es podria dir que el treball en grup i la participació han estat i encara són un tret d'identitat de l'escola.

Per això, aquesta convicció tan arrelada fa que la pedagogia que es desenvolupa vagi encaminada a la participació dels nens i nenes en la gestió de la classe, dels més petits als més grans, as-

⁴⁴ COMPANYY, Montserrat. *Una escola per a tots*. Publicacions Rosa Sensat i ed. 62. Barcelona 1997.



Assemblea de classe a segon de primària

sumint, segons les edats, responsabilitats col·lectives com la neteja i l'ordre de l'aula, per posar un exemple.

En tant que col·lectiu, les assemblees de classe i d'escola seran els organismes que regularan la participació dels nens i nenes en la gestió escolar. Són l'espai per reflexionar i regular les relacions internes del grup i de l'escola, respectivament, per compartir les responsabilitats de la gestió i, per descomptat, tenint present les capacitats pròpies de cada edat. La reflexió sobre l'activitat de grup, el respecte a l'altre, l'aprendre a escoltar-se, a implicar-se, l'expressió del pensament crític, l'acceptació de la diversitat, la coresponsabilitat... són alguns dels objectius que se cerquen en aquesta proposta central de treball.

Jo proposo, jo critico, jo felicito és l'estratègia que proposava Freinet⁴⁵ per dur a terme aquesta activitat col·lectiva i que es va uti-

⁴⁵ **Celestín Freinet.** (1896-1966) Pedagóg occità. Creador del Moviment de l'Escola Moderna caracteritzada pel treball cooperatiu autogestionat i experimental, que esdevindria la base de totes les adquisicions dels nens. Fou creador de tècniques com les del text lliure, la impremta i la correspondència escolar. El seu pensament i les seves tècniques van tenir un gran pes en l'escola republicana de la Generalitat.

litzar durant molts cursos i, encara que actualment no s'utilitzi, les respostes a aquestes preguntes continuen essent el fil conductor de les intervencions dels nens i nenes en les assemblees. La vida del grup classe i el treball en equip han estat i són per a l'escola, per als alumnes i per als mestres, a més d'una metodologia de treball, un espai d'aprenentatge de la convivència, de la socialització, de la formació per a la ciutadania i una manera de viure l'escola com a col·lectiu de mestres i alumnes.

La concepció de l'educació de la llibertat, de la responsabilitat, de la participació activa i de l'esforç per la feina són eixos programàtics des dels primers anys i està fortament relacionada amb el plantejament d'una educació integral. El model d'organització de la classe ha ajudat i ajuda els mestres a treballar aquests grans objectius.

Per això ha estat i és important compartir el material de la classe i que totes les eines (llapis, papers, regles, gomes, etc.) que es necessiten per fer els aprenentatges siguin col·lectives. L'objectiu és aprendre a gestionar-ho a través de la Cooperativa de Material dels alumnes, amb tota la complexitat que això comporta i, com sempre, amb més o menys grau d'implicació segons les edats.

El fet de treballar sense tenir sempre el clàssic llibre de text obliga a compartir llibres i a donar un paper preeminent a la Biblioteca, un altre dels espais imprescindibles. Ara i abans, és el lloc on es podran trobar les informacions que calen per als aprenentatges i, també, on podrà anar-se forjant l'interès per la lectura literària. La Biblioteca, participada per tota l'escola —alumnes, mestres i també els pares i mares—, ha estat un espai important, d'ús diari i totalment necessari, ateses aquestes peculiaritats pedagògiques.

Tota aquesta manera d'organitzar-se ha comportat i comporta la necessitat d'una estreta complicitat amb els pares i mares. És un altre dels trets que obliguen a un diàleg constant amb les famílies i sovint ha provocat debats difícils al llarg de la història d'aquests quaranta anys. I és que estem parlant de l'aposta per valors col·lectius en el si d'una societat amb tendències cada cop més individualistes.

6.1.5 Les reunions de classe i les entrevistes

Hem parlat de la funció que els pares i les mares han jugat durant aquests quaranta anys, explicant com han participat en la seva construcció, però no podem oblidar que la relació, diàleg i col·laboració amb els mestres té una única motivació: **l'educació del nen o de la nena**, amb qui comparteixen aquesta responsabilitat. Més enllà de la participació en el funcionament global, la relació periòdica dels mestres amb els pares és absolutament indispensable per seguir i garantir el procés educatiu.

Les reunions de classe, les entrevistes pares–mestres i els informes són els instruments d'aquesta relació. Això que avui és, afortunadament, una pràctica normal en el món escolar, en els inicis de l'escola era un fet singular.

Les reunions de classe permeten informar i compartir els objectius del curs i debatre amb els pares dels altres nens i nenes de la classe, si cal, la informació donada pels mestres.

Les entrevistes són l'espai de seguiment individualitzat de l'evolució del nen o nena, no sols pel que afecta als seus coneixements, sinó el seu creixement i desenvolupament en els àmbits personals i socials, a la vegada que permeten compartir i afinar la visió escolar i familiar. La informació del rendiment dels diferents aprenentatges de continguts o procediments es dona de forma més detallada en els informes d'avaluació.

L'escola ha volgut avaluar el procés de cada alumne a partir del seguiment individualitzat de la seva capacitat i esforç en el procés d'aprenentatge i no només pel resultat final d'una prova. La referència sempre ha tingut en compte les actituds i les aptituds en el marc de les condicions personals.

Els informes personals i les avaluacions exhaustives, així com entrevistes i reunions de classe, es consideren essencials, i en els casos dels alumnes que necessiten especial dedicació, encara més. La incidència en aquests casos depassa la responsabilitat del mestre i la intervenció del professional de l'equip psicopedagògic reforça la importància d'aquestes trobades.

L'avaluació forma part d'aquells aspectes que l'escola Patufet ha volgut treballar en profunditat i que ha comportat debat i, sovint, desacords. Cal no oblidar que la «cultura de la nota» era l'únic paràmetre que feia entenedor el progrés de l'alumne.

6.2. Relació amb la realitat social i natural

L'objectiu pedagògic que el nen descobreixi i així conegui el seu entorn natural i social, més pròxim o més llunyà segons l'edat, afegit a l'objectiu general de crear una escola oberta a l'entorn, ha influït de manera decisiva en les programacions i en la tasca educativa.

D'entrada, un fet que actualment és força habitual, en els inicis va ser sorprenent per a alguns. Ens referim a aquesta manera de fer que comporta elaborar una programació d'aprenentatges en la qual hi ha una planificació detallada de sortides dels alumnes que anaven, segons l'edat, des de la passejada d'un dia a la ciutat a anar a acampar amb tendes a Menorca o al Montsant, passant per la visita a un mercat, a una fàbrica o a conèixer altres barris de l'Hospitalet.

Una part dels pares i mares que entenia l'estudi com una activitat exclusiva de colzes sobre la taula i ulls damunt un llibre de text, li era difícil entendre aquest canvi de procedir.

Per als mestres, les sortides requereixen un esforç afegit. Les visites i estades signifiquen hores de preparació i en els inicis va voler dir revisar els continguts de les programacions oficials per connectar-les amb les experiències viscudes o que podien viure els nens i nenes. Calia preparar molt material, tant el necessari per a la sortida, com el posterior a la classe per tal de treure les conclusions de les observacions.

De les sortides esporàdiques d'alguns dies en els primers anys, es passà a una programació acurada de dies de «colònies» amb l'objectiu d'arribar a conèixer tot el territori català, de les comarques humides de muntanya com la Garrotxa a les de secà com el Prio-



Nens i nenes de 5 anys a Sau (Osona) fent descobertes a la natura



Grup de 5è amb les bicicletes dalt del transbordador al Delta de l'Ebre



Grup de nenes de sisè d'acampada a Scala Dei (Priorat).



Grup de 8è d'EGB a Cotlliure (Catalunya del Nord) davant la tomba d'Antonio Machado.

rat, passant per la descoberta de les Illes fins al coneixement de la Catalunya del Nord, en territori francès. La varietat natural, cultural, la llengua parlada amb diversos accents dialectals, la vivèn-

cia dels alumnes amb altres realitats ben diferents de les pròpies i en una convivència molt intensa i diferent de la de cada dia a classe, va tenir i continua tenint un altíssim valor pedagògic, avui dia plenament integrat en l'escala de valors educatius dels pares i que el Patufet continua mantenint com a primordial en el seu treball educatiu.

Podríem parlar que aquesta planificació és un dels continguts transversals més potents que presenta la programació de l'escola perquè respon plenament al principi d'experimentació i reflexió propi de la pedagogia activa. No oblidem que aquesta metodologia de treball no és altra que la pròpia del mètode científic.

6.3. L'Escola en relació amb la realitat sociopolítica del moment

Al llarg d'aquests quaranta anys, els canvis han anat marcant diferents maneres d'abordar la realitat social i política. Dels primers anys de l'escola, cal destacar el compromís de mestres i molts pares i mares amb tot el moviment democràtic que cercava obrir el tancament social del moment i la poca llibertat d'informació i expressió. Encara més, l'escola va assumir aquest compromís de lluita per a la democràcia com a institució i com a comunitat educativa, presa de postura arriscada que comportà problemes amb el sistema.

6.3.1 La realitat sociopolítica des de les classes

Pel que fa als alumnes, especialment els més grans, se'ls educava en el seguiment de l'esdevenir polític a través de les notícies més destacades dels diaris i dels fets rellevants de la vida ciutadana. Els mateixos pares aportaven informació per treballar a les classes que enriquien el treball de l'àrea de les ciències socials i de les assemblees de classe. Si els temes que sortien estaven relacionats amb l'àmbit de l'educació o amb l'àmbit cívic de l'Hospitalet el tractament permetia un grau de major implicació en el debat i la discussió, tot fent escola d'autèntic aprenentatge per al diàleg i la participació democràtiques. La diversitat de situacions familiars a

l'escola també feia possible i afavoria aquesta presa de postura institucional i pedagògica, així com la riquesa dels debats.

6.3.2 La religió a l'escola

La religió a l'escola era una qüestió important de caire sociopolític i que afectava el Patufet. Avui pot semblar que el debat religiós no hi té cabuda, però atès el moment històric dels inicis, té sentit explicar que un dels temes més controvertits en la relació de l'escola amb el seu entorn immediat fou el de la religió.

Tal com ja s'ha dit en parlar de l'Escola Activa de Pares, hi havia un fort moviment de l'Església dirigit a la seva renovació, i alguns mestres i pares participaven d'aquest moviment de base cristiana que, a més, donava suport a la lluita contra la dictadura.

L'escola s'havia definit com a escola laica, com ja s'ha esmentat, és a dir una escola on no s'impartiria la religió com a matèria. Per altra banda, era assignatura obligatòria en els currículums del moment, tant per a l'escola pública com per a la privada. Aquesta presa de postura tan clara fou acceptada sense problemes per una part de les famílies creients, les quals participaven de la idea que l'escola era per a tothom, sense distinció de creences. Consideraven que la responsabilitat de l'opció d'educació religiosa requeia en els pares.

Però, malgrat això, el debat es produí sobretot per una altra qüestió relacionada amb el tema de la religió. Era costum en la majoria d'escoles d'aquell moment preparar per a la Primera Comunió tots els alumnes. Alguns pares i mares van crear un grup de catequesi de la Primera Comunió per oferir-la a aquells nens i nenes de l'escola que hi estiguessin interessats. S'oferia i s'impartia sempre fora de l'àmbit escolar.

Tot plegat comportà un debat dur i seriós que arribà a la conclusió que la catequesi de Primera Comunió corresponia a l'àmbit familiar i eclesial, i a l'escola li pertocava només i en els moments i edats oportunes l'ensenyament del fet religiós com a fenomen històric, social i cultural.

Aquesta presa de postura del Patufet comportà la desqualificació pública del rector de la Parròquia del Centre, el qual no estava per canvis, i la baixa d'unes poques famílies, qüestió dolorosa per un col·lectiu que no volia rebutjar ningú per raons com aquestes. No obstant això, el ressò que tingué aquest fet portà altres famílies a donar d'alta els seus fills i filles pel fet d'estar amb plena sintonia amb aquest posicionament de l'escola.

El Patufet, conjuntament amb les altres escoles de Coordinació Escolar, va anar avançant en aquesta línia, tal com s'expressa en els documents que ja coneixem, *Principis de Coordinació Escolar* (1967), *Declaració de la X Escola d'Estiu de Barcelona* (1975) i en la declaració *Per a una nova Escola Pública Catalana* (1976).

L'actual diversitat de procedències i de religions fa més evident que mai el paper d'una escola pública aconfessional. Justament per això, resulta contradictori veure com l'ús de recursos públics, els quals moltes vegades farien falta a l'escola pública, es deriven cap a les escoles confessionals. La laïcitat de l'escola pública, el respecte per a tots els posicionaments davant el fet religiós han estat i són per al Patufet inqüestionables.

6.3.3 La llengua i la cultura catalana

L'oferta inicial del Patufet de fer una escola catalana era tota una novetat a l'Hospitalet i, a més, era una temeritat, ja que l'única llengua permesa a l'escola pel règim era el castellà.

Escola catalana volia dir l'ús del català com a llengua vehicular i llengua amb la qual s'aprendria a llegir i a escriure, malgrat que en els quatre primers cursos el bilingüisme hi fou present.

Aquesta presa de postura comportà diverses dificultats. Una d'ordre intern: trobar mestres capaços d'escriure català correctament. El mateix projecte innovador de l'escola feia que el seu personal inicial estigués format per mestres joves, de llengua materna catalana o castellana, convençuts de la necessitat de fer escola catalana a Catalunya, però, com la majoria de joves d'aquells anys, sense saber escriure en català, ja que tota la seva formació acadèmica havia estat feta en castellà. Es va resoldre aquest problema

com sempre: posant hores fora de les lectives per aprendre ortografia, lèxic i gramàtica catalanes i atrevint-se a ensenyar la nostra llengua a aquells nens i nenes, alguns d'ells castellanoparlants fruit de la immigració massiva procedent d'altres indrets de l'Estat.

No consta cap conflicte important per aquesta mesura. Tots els que s'acostaren a l'escola, catalans d'origen o gent vinguda d'altres indrets, varen trobar interessant l'oferta, la recolzaren i es varen afegir a l'embrió de l'escola pública catalana de la qual fruïm. De fet, es vivien moments en què les classes populars, incloses les provinents de la immigració, sobretot aquelles més conscienciades des del punt de vista polític o sindical, acceptaven la necessitat de la defensa de la llengua pròpia de Catalunya. A l'Hospitalet hi havia preocupació per aquest tema, sobretot arran de ser una de les poblacions que va haver d'absorbir un autèntic allau migratori procedent d'altres indrets de l'Estat, que multiplicà per molt la població autòctona en poquíssims anys, situació agreujada per la persecució sistemàtica del règim contra el català. Prova d'això fou la coorganització, l'any 1987, per part del Centre d'Estudis de l'Hospitalet i del Casalet d'un simposi sobre *Identitats i usos lingüístics a l'Hospitalet, Sabadell i Manresa* que comptà amb un nombre important d'inscrits.⁴⁶

Pel que fa l'aspecte legal d'inspecció, fos perquè els funcionaris també participaven d'aquells aires de canvi, fos perquè fent-se els desentesos permetien a consciència o per comoditat aquell joc poc legal, el cas és que el Patufet eludí qualsevol problema amb la legislació vigent. Però, certament, s'actuà fora de tota legalitat fins l'aprovació de la Llei d'immersió lingüística del Parlament de Catalunya de l'any 1983. Havien passat quinze anys des de la creació del Patufet!

Aprofitant l'avinentesa d'estar escrivint sobre la llengua vehicular i la d'aprenentatge de l'escola, cal parlar, per la importància que va tenir i per haver esdevingut un tret diferenciador del Patufet, de

⁴⁶ D'aquest simposi se'n feu ressò la revista del Centre d'Estudis de l'Hospitalet, *Quaderns d'Estudi*, n. 8, que publicà les comunicacions que hi feren Ramon Breu i Joan Camós.

la metodologia emprada per l'aprenentatge de la llengua, és a dir, per la **lectoescriptura**.

Quan l'escola es posà en marxa, s'utilitzaven dues metodologies diferents per aprendre a llegir i a escriure en l'àmbit d'aquells centres que ja havien començat a fer «escola activa». Unes, el mètode Montessori, fonamentat en el treball sil·làbic, majoritàriament emprat en l'escola catalana de la República i, unes altres, el mètode Decroly, fonamentat en el treball de la frase.

Atès el que ja hem dit sobre la importància que el mètode Freinet tingué per a l'escola, qualsevol aprenentatge havia de partir dels centres d'interès dels nens i de les nenes. El mètode natural de Freinet comportava que l'escriptura havia de néixer del desig de l'alumne d'explicar coses i, pel fet que qualsevol idea s'explica en frases, l'escola es decantà pel mètode Decroly, que parteix no de la síl·laba i de les paraules sinó, precisament, de l'oració. Aquest mètode rep el nom de global i s'ha pogut validar a bastament que actua en benefici de la comprensió lectora —el nen i la nena aprenen a llegir des del primer moment de forma significativa— i de la riquesa comunicativa de l'expressió escrita.

Varen apostar pel mètode global de bon començament Montserrat Company i Maria Rosa Climent, a les quals es van afegir ben aviat Anna Carrió, Montserrat Galícia, Montse Ponsetti, Basi Dieste, Julita Sanou i, amb els anys, entre d'altres, Anna Callol, Teresa Casso, Imma Figa, Pilar Pauls, Emma Martínez... sense anomenar aquelles que s'han fet seu el mètode i l'han aplicat i apliquen amb èxit fins l'actualitat. També cal dir que totes aquestes professionals, des de l'inici de l'escola, han utilitzat els recursos del mètode global per treballar amb excel·lents resultats el mètode natural d'escriptura espontània que defensava Freinet, de manera que podríem dir que en aquells anys inicials van construir una síntesi pròpia.

Aquestes mestres, amb el temps, han tingut una gran capacitat d'experimentació, d'adaptació i d'integració d'elements d'altres mètodes que podien aportar millores a l'aprenentatge global. En aquest sentit, en els últims anys s'han absorbit alguns aspectes del mètode d'aprenentatge de l'escriptura d'Ana Teberowsky.

En definitiva, tot aquest treball ha dotat el Patufet d'un mètode que partia i continua partint dels centres d'interès, dels projectes i de les ganes de comunicar que tenen els nens i les nenes, que comença amb tot el treball de prelectura i preescriptura en l'etapa de parvulari i que es consolida amb l'aprenentatge més formal de primer i segon de bàsica, seguint els ritmes naturals d'aprenentatge, els quals comporten sempre el respecte per l'evolució cognitiva de l'alumnat.

Tornant a la *catalanitat*, definida com a principi per l'escola, era un terme que incloïa alguna cosa més que l'ensenyament de la llengua. Catalanitat, no només pels mestres sinó pel Consell d'Escola, amb una important presa de postura dels pares, era sinònim d'integració en una cultura pròpia i diferent que havia estat reprimida. Fer viure les tradicions, donar a conèixer els costums, la manera de fer, de pensar, de comunicar-se, de treballar, així com la pròpia història, la geografia, la producció literària, artística, musical, les festes, etc. va amarrar tota la vida de l'escola. No és d'estranyar, doncs, que un treball sobre la tardor dirigit per Núria Ferrer i Josep Maria Valero, amb noies i nois de 8è d'EGB, i que un dels seus objectius va ser el treball de llengua catalana amb molts alumnes de parla castellana fos premiat amb el prestigiós premi Baldiri Reixach el 8 de juny de 1984.⁴⁷

6.3.4 Les festes

Una de les imatges externes més significatives dels primers anys de vida del Patufet era la desfilada que l'escola organitzava pels carrers del barri del Centre per celebrar el Carnaval, de totes les festes populars la més perseguida pel règim en connivència amb la moral més reaccionària de l'església oficial.

Fidel al principi de catalanitat, el Patufet, des del primer dia, s'avançà en la recuperació de les festes que la cultura popular del nostre poble anà forjant amb el pas dels temps, recuperació que no es dugué a terme fins la mort del dictador.

⁴⁷ Aquests premis, que atorga anualment la Fundació Carulla (en aquell temps Fundació Jaume I), estan destinats a l'estímul i al reconeixement de l'escola catalana. En concret concediren el premi al Patufet per *la tasca de resistència durant la dictadura franquista i la catalanització en un medi no catalanoparlant*.



La Castanyera conversant amb els nens i nenes del parvulari.



Comparsa de Carnestoltes de nens i nenes de 5è.

Festes tradicionals celebrades amb intensitat a l'escola, riques en aportacions pedagògiques pel fet que motiven els nens i les nenes



Les parvulistes –i el “parvulista”– del Patufet també fan comparsa.

a preparar-les amb tot el que comporten d'adquisició de coneixements de la pròpia cultura, de sociabilitat, i que serveixen per posar en joc les seves habilitats manuals i sensibilitats artístiques.

A la pedagogia i a la catalanitat, cal afegir-hi el sentiment col·lectiu d'escola i així podem parlar de triple finalitat de les festes.

Les festes lligades a les estacions anuals: la Castanyada, tardor, el Nadal, l'hivern; el Carnestoltes i Sant Jordi, la primavera, i el Sant Joan, estiu, estan presents en la programació de l'escola.

Cal remarcar-ne una: la Festa de l'Escola per Sant Jordi, veritable Festa Major amb dos eixos remarcables: Els Jocs Florals i els Patunyetes.

Jocs Florals. amb edicions acurades dels escrits més remarcables per edats, il·lustrats pels mateixos nens, llegits en un acte on conflueixen els tallers de teatre, de música i de poesia. La biblioteca escolar, que ja ha fet una exposició sobre llibres de versos i la llegenda de Sant Jordi... el valor pedagògic d'aquest acte central de la festa és tan evident que no cal fer-ne cap altre comentari.



Fotografies històriques de la festa del Patufet per Sant Jordi. Curs 1975-1976. Tota l'escola la va celebrar a la Salut de Sabadell. El mestres i el personal no docent van representar per a la mainada una original llegenda de Sant Jordi que també tenia com a protagonista... en Patufet!

Colla infantil de diables Patunyetes. En el dissabte més proper a la diada de Sant Jordi se celebra la festa oberta a les famílies, antics alumnes i mestres, als pares que ho són i als que ho han estat, una festa major amb gegants (de l'escola), grallers, danses dels més petits, paradetes, exposicions a totes les classes mostrant allò que de més rellevant s'hi està treballant i... l'actuació de la colla dels Patunyetes, tot un emblema del Patufet. Colla infantil de diables que compta ja amb vint-i-cinc anys d'existència —va ser batejada per la colla de diables de Bellvitge en la festa de celebració de l'entrada del Patufet a la xarxa de l'escola pública l'any 1987— i amb reconeixement dins i fora de l'escola que va ser impulsada pels mestres Eugeni Fernández i Toni Velilla i pels pares i mares Toni Mataix, Leo Casanovas, el senyor Gayubas, Quim Valiente, Carles Artells, Benjamí Grañena, Aurora Santafè i Empar Martínez, entre d'altres.

En tot aquest treball sobre les festes tradicionals, cal no oblidar el paper dels pares i mares de l'escola. Un paper que va més enllà de col·laborar amb els mestres, i, fins i tot, d'impulsar i treballar pels Patunyetes. Des que una junta de l'AMPA el curs 1985-1986 va decidir parodiar uns Jocs Florals amb una representació teatral, la festa de l'escola ha gaudit d'una companyia de teatre adult i d'un espai propi dels pares i mares dins la Festa Major del Patufet.

6.4. Altres temes importants del projecte educatiu

6.4.1 La formació de mestres

El desig de renovació de l'escola dels anys seixanta, que està en l'origen del Patufet, ens fa evident la necessitat de formació que tenien els mestres que varen començar i els que es van anar incorporant al llarg dels primers quinze anys. La «Escuela Normal de Magisterio» no era precisament la millor escola de formació que necessitava un mestre amb afanys renovadors. Es limitava a transmetre, sense cap crítica possible ni cap referència als avenços pedagògics del s. XX, aquell ensenyament tradicional i l'adoctrinament més ranci en les virtuts del «nacionalcatolicismo» que calia que l'aspirant a mestre rebés per tal de fer perdurable aquell model d'escola i societat.



Els Patunyetes en plena actuació

100) ESCOLA PATUFET: 40 ANYS D'HISTÒRIA



Els pares de la colla de diables van dissenyar i construir una dragona...



... que amb el temps va tenir sis dragonets!



La festa de l'escola és una festa de tots...



... però hi ha un espai exclusiu per a les mares i els pares

Certament aquells i aquelles mestres, que van exercir aleshores en el Patufet, van ser conscients d'on anaven a treballar i, tot hi haver rebut l'esmentada formació a la Normal de l'època, ja hem comentat que disposaven d'informació i coneixien models d'aquella escola de la República que insinuava un senyor Batallé, un Alexandre Galí o un Artur Martorell i tots els llibres que testimoniaven aquell moment de renovació pedagògica que s'havia viscut a Catalunya. També es va poder participar de l'experiència d'altres centres de coordinació escolar que va permetre, a tall d'exemple, que Maria Rosa Climent, la primera mestra contractada, pogués fer pràctiques abans de començar a treballar al Patufet, a les escoles Elaia i Heura d'aquest col·lectiu i al Jardí d'Infància de l'Acadèmia Sant Jordi que dirigia Roser Batallé, per tal de viure i observar un model diferent d'escola i de la manera de fer de mestre.

No obstant això, la principal font de formació, que amb els anys esdevingué formació permanent per al personal docent del Patufet, foren les escoles d'estiu organitzades per l'associació de mestres Rosa Sensat. Ja varen participar en les primeres els fills del senyor Batallé, especialment la Roser, per haver format part del grup impulsat per Marta Mata. Tanmateix, i en la mateixa línia, durant els primers quinze anys d'escola fou normal que, qui més qui menys, participés dels seminaris o dels grups de treball d'especialitats que s'efectuaven a la Seu de Rosa Sensat, tals com varen ser les implicacions en el grup de gestió de Segona Etapa per part de Montserrat Company o en el grup de Ciències Socials de Segona Etapa per part de Josep Maria Valero, etc. També cal esmentar el fet que Montserrat Company s'introduí en aquests anys en l'àmbit de la psicologia i de la dinàmica de grups, fet que ajudà a la formació dels mestres.

Val a dir que la formació més important i decisiva és la que es va fer en el treball en equip a l'escola mitjançant les reunions destinades a posar en comú i reflexionar sobre la pràctica, a elaborar tota mena de materials i avaluar la feina de cada dia a la classe. Fins i tot, després d'assistir als cursos de les escoles d'estiu a principis de juliol, l'equip de mestres marxava fora de l'Hospitalet i en una casa que els pogués encabir es duïen a terme uns dies de reflexió pedagògica en profunditat. D'una d'aquelles jornades del mes de juliol, concretament les de l'any 1975, en sorgí la redacció de-

tallada, a partir dels principis fundacionals, del primer projecte pedagògic elaborat per tots els mestres de l'Escola Patufet. A tot això cal afegir la lectura dels autors referents de la pedagogia del s. XX, que ja hem anomenat en citar un article de Montserrat Company.⁴⁸

L'esforç personal diari, fet a base d'hores, dies festius treballats, sous petits o, a vegades, fins i tot, no cobrats d'alguns mestres de les escoles de Coordinació Escolar, primer, i del CEPEPC més tard, per tal de construir una escola nova en el nostre país, ha estat la clau que ens permet parlar d'un gran moviment de renovació pedagògica que acabà influint el model de la LOGSE.

Amb el temps, mestres del Patufet s'integraren en els equips de formadors i organitzadors de les escoles d'estiu de Rosa Sensat i, fins i tot, formaren part del nucli de l'experiència de les dues escoles d'estiu celebrades a l'Hospitalet, destinades als mestres de la nostra ciutat els anys 1982 i 1983 impulsades pel Departament de Dinàmica Educativa de l'Ajuntament i El Casalet.

El Casalet és una entitat local que tingué els seus orígens en les escoles d'estiu de Rosa Sensat dels anys 70. Allà varen coincidir i establir contacte diversos mestres de l'Hospitalet en recerca d'una renovació pedagògica i preocupats per la problemàtica de l'ensenyament a la ciutat. Joaquim Cortés, pare del Patufet i mestre de l'Escola Pau Sans, la Milagros de Can Serra i la Montserrat Company formaren el nucli que enllaçà amb altres mestres hospitalencs participants en aquelles escoles d'estiu. Crearen grups de treball per parlar i treballar d'educació i ensenyament des de la perspectiva local a partir d'interessos concrets.

En un començament, aquests grups ho feren com a grups de treball de Rosa Sensat fins que l'evolució del moviment de mestres participant de les escoles d'estiu a Barcelona desembocà en el Moviment de Renovació Pedagògica de Mestres, d'àmbit català, fet que afavorí el treball local.

El grup format per mestres de l'Hospitalet es constituí a la ciutat. Prengué el nom de Casalet pel lloc on tingué la primera seu, una

⁴⁸ v. pàg. 33.

de les petites cases de poble —actualment enderrocades— del carrer Xipreret, a tocar de les escales del carrer de Barcelona que, per cert, havia estat seu de l'Escola Activa de Pares i del diari local *L'Estaca*. El grup, i sempre sense perdre de vista la realitat educativa de l'Hospitalet, ha tractat al llarg dels anys, a través de grups de treball i seminaris, temes pedagògics com el medi local, natural i social, la sexualitat a l'escola, els racons, la lectoescriptura, el parvulari, la coeducació, la llengua, la participació de l'alumnat, etc. Ha estat present de forma activa en els consells escolars, en l'organització de setmanes pedagògiques, en les esmentades escoles d'estiu de l'Hospitalet, en les quals participà assumint cursos, etc. Ha col·laborat amb el Departament de Dinàmica Educativa de l'Ajuntament, amb altres entitats culturals, com ara el Centre d'Estudis, sobretot en l'elaboració del material pedagògic *L'Hospitalet és Escola*, i continua gestionant l'activitat que es realitza des de la Regidoria d'Educació, sobretot, a través del Consell de Nois i Noies.

El Casalet ha tingut sempre el suport dels mestres del Patufet, un bon grup del quals són sòcies i socis i han participat en els grups i en els cursos. Montserrat Company i Simona Barber, totes dues eren aleshores mestres de l'escola, i la Simona, posteriorment, mestra i directora de l'Escola Joan Maragall de l'Hospitalet, foren les primeres presidentes, havent exercit després aquest càrrec dos altres mestres de la ciutat: Enric Roldán i Robert Escribano, els quals, actualment, garanteixen amb el seu treball la continuïtat de la tasca de l'entitat.

6.4.2 La incorporació de la psicopedagogia

Atendre els alumnes en la seva diversitat implica conèixer les necessitats educatives de cadascun, ja que, al marge dels components comuns de l'edat, no hi ha dos alumnes iguals.

Per això, era fonamental fer l'observació sistemàtica de l'alumnat. Aquesta tasca fou especialment intensa al parvulari, una etapa educativa oficialment no obligatòria en aquells primers anys de l'escola, i de la qual se'n sabia poc. Exigí l'aplicació de coneixements de psicologia infantil i de la pedagogia adequada a cada cicle escolar. També cal destacar la importància que es va donar a tenir cura de

la salut i poder-ne fer el seguiment. Es va poder comptar amb la inestimable col·laboració voluntària del Dr. Beltran, pediatre, i del psiquiatre Dr. Toro, dues persones de prestigi en llurs especialitats, que van ser fonamentals en la formació del nucli inicial de mestres. Més tard, l'Ajuntament assumí les revisions periòdiques de salut i a l'escola es creà l'equip psicopedagògic per garantir aquesta necessària lectura conjunta de la pedagogia, la psicologia i la salut.

A aquest treball hi va contribuir molt el model d'escola integradora que es volia, el qual va potenciar la necessitat formativa dels mestres, a més de poder gaudir de l'equip psicopedagògic per al seguiment individualitzat dels alumnes, una novetat en aquells temps que ha comportat al llarg dels anys un reconeixement social que es fa evident per la demanada de matrícules procedents de famílies amb nens o nenes amb necessitats educatives específiques.

Cal advertir que l'escola, per mitjà del seu equip psicopedagògic, no ha limitat el seu treball a l'àmbit dels esmentats nens o nenes amb determinades diferències, sinó que ha esdevingut una eina important en el seguiment de tots els alumnes. En el seu haver hem d'enumerar la conducció de les reunions d'àmbit pedagògic, l'elaboració de sociogrames per conèixer i millorar el treball de la classe com a grup, l'administració de les proves col·lectives sobre habilitats instrumentals i procedimentals el curs 1973-1974 (versió moderna de *la mesura objectiva del treball escolar* del Sr. Alexandre Galí, que adoptà l'Escola Costa Llobera, una de les escoles pioneres de tot el moviment d'escola activa).

6.4.3 La Biblioteca

Ja hem parlat de la importància cabdal de la Biblioteca del Patufet. La no utilització del llibre de text i la socialització del material escolar han fet possible que la Biblioteca es convertís en una eina pedagògica central per a tots els alumnes.

Ja d'entrada es va voler crear un espai engrescador per a la lectura i per preparar i aprofundir en el treball de coneixements. En un principi es va gestionar amb el treball d'alguns mestres, amb la col·laboració dels alumnes més grans i amb el treball voluntari d'un equip de mares.



La biblioteca ofereix un espai dinàmic. La porta amb diverses exposicions al llarg del curs convida a entrar-hi

Es trobaven en el mercat pocs llibres infantils i juvenils fora dels clàssics, poques obres de consulta científica o social i el dèficit augmentava amb el requeriment d'obres en català.

Val a dir que en aquells anys aparegué una editorial emblemàtica: La Galera, la primera a respondre a dues necessitats: la de produir llibres infantils i juvenils d'acord amb els corrents europeus del moment i la d'editar aquestes obres en català, tot estimulant la creació autòctona. No cal dir que les edicions de La Galera facilitaren la feina a les escoles catalanes per tenir obres per a nois i noies en la pròpia llengua. Molts d'aquells alumnes primerencs del Patufet, gràcies al servei de préstec de la biblioteca, feren present a les seves llars, per primera vegada, llibres en català.

Com que es disposava de pocs recursos per comprar llibres, es pal·liava, en gran mesura, amb la «carta als Reis» dels nens i de les nenes que, en elaborar-la, hi afegien un dels títols recomanats per l'equip pedagògic.



La Biblioteca obre als nens i nenes el món del gaudi de la lectura i serveix també per cercar informació per als treballs de les àrees de coneixements.

Aquest costum es manté encara viu i, juntament amb la major aportació que l'administració pública fa per dotar aquest important espai escolar, ha fet que, al cap dels anys, la Biblioteca del Patufet hagi esdevingut una biblioteca modèlica en la seva especialitat, afavorida per la unificació que van significar els edificis de Sant Josep primer i, posteriorment, per l'escola nova.

6.4.4 Educació infantil: escola bressol, parvulari i cicle inicial

Escola bressol, jardí d'infància, parvulari... diversos noms per a un sol concepte: l'espai educatiu que va dels 0 als 6 anys. A l'inici del Patufet i a desgrat de la situació política, es produïren a Barcelona i en d'altres ciutats experiències importants de «parvularis» de qualitat. Uns, fruit de la iniciativa privada progressista, gestionades democràticament per pares i mestres, preocupats pel desenvolupament integral dels infants i per la formació adient de les mestres. D'altres, de les «guarderies» de caire assistencial que varen derivar cap a les escoles bressol i parvularis de l'Ajuntament de Barcelona i d'altres ciutats. Cal recordar que correspon a aquestes dates la guarderia Tintin, al barri de Bellvitge, de la qual hem parlat. Aquestes rellevants iniciatives educatives aparegueren i es desenvoluparen dins el marc ja conegut de la creació de les escoles actives i de Coordinació Escolar dels anys seixanta i setanta. Rosa Sensat prestà una atenció especial a la formació de mestres per a aquestes primeres edats, omplint un buit total pel que fa a l'especialització en aquesta franja, tant peculiar i decisiva de l'educació.

L'any 1968, quan començà el Patufet al carrer Frederic Prats, ja en feia dos que la Roser Batallé havia engegat el jardí d'infància del carrer Provença. Aquella experiència va ser valuosa pels que iniciaren el Patufet. De fet, en aquells anys, les coses havien canviat força en aquest sentit i, a la ciutat, s'obria la possibilitat d'escolaritzar els més petits, malgrat que el reconeixement oficial d'aquestes edats com a etapes educatives, més enllà del sentit assistencial, no va arribar fins l'any 1990 quan es va aprovar la LOGSE. Tot i que des de l'any 1977 la Marta Mata ho defensava insistentment en el Parlament de Madrid en la seva qualitat de diputada!

El Patufet ha defensat **l'escola bressol** com una etapa educativa. L'espai on es desenvolupa aquesta activitat ha de ser com una ve-



Un racó de construccions d'una classe de cinc anys

ritable casa que permeti al nen i a la nena gaudir d'un ambient i un espai familiar, abastable, a la seva mida, un lloc que amb la companyia de les mestres i dels altres nens, molt a prop dels pares, puguin satisfer les seves necessitats, les seves emocions, i el seus primers aprenentatges vitals. Aquest espai és aquell que comprèn, ara, dels 0 als 2 anys.

El Patufet veu l'etapa de **parvulari**, la que va dels 3 als 5 anys, com l'etapa pròpia d'aquells nens i nenes que ja saben expressar les seves necessitats i que van adquirint un progressiu grau d'autonomia i socialització. Això ha de permetre crear un ambient ric i divers en aprenentatges i en espais per dur a terme activitats diverses que van des del dibuix a la representació, passant pel joc, escoltar contes, parlar, voler llegir, etc. El Patufet ha defensat, en contra d'una opinió cada vegada més generalitzada, que no cal avançar aprenentatges i que és més important respondre a la demanada objectiva que fa aquesta edat per poder assolir una vida plena i feliç.

Per això cal destacar el treball pedagògic realitzat al llarg dels anys i del qual caldria ressenyar diferents aspectes, alguns dels quals, en el seu moment, significaren autèntiques novetats: l'esforç de

les mestres per convertir les classes i els patis en espais d'acollida, de relació, d'activitat simultània, de joc, de comunicació i de recolliment a la vegada i la dedicació dels mestres a la conversa amb les mares i els pares dels seus alumnes per tal de fer un seguiment conjunt del procés educatiu.

Cal remarcar les activitats centrals del projecte educatiu, les quals han esdevingut referència pedagògica. Ens estem referint a les experiències dels **racons** que començaren, entre altres, Lúdia Esteban, Maria Rosa Climent, Julita Sanou, Anna Bassons i Teresa Casso; de la **psicomotricitat** que lideraren Lúdia Esteban, Teresa Casso, Maria Rosa Climent i Pilar Paüls i dels **tallers i la plàstica** amb Anna Carrió, Núria Ferrer i Empar Novella. També cal esmentar els **jocs florals** amb Josep Maria Valero, Toni Fuster, Núria Ferrer i, posteriorment, Jordi Albesa i **la música i els concerts**, activitat iniciada per Carme Batallé i actualment dinamitzada per l'esmentat Jordi Albesa. Totes aquestes activitats eren pràctiques d'estratègia i d'organització per afavorir, a la vegada, l'autonomia personal i el treball en grup. L'expressió i la creativitat i, també, en el cas de la psicomotricitat el desenvolupament del seu potencial motriu i afectiu. Sense oblidar el joc com a font de gaudi i d'aprenentatge i, en el cas dels tallers, el plaer de la creativitat plàstica, musical i d'experimentació manual.

El procés de construcció d'aquestes experiències ha estat fruit d'un llarg camí de pràctica i reflexió que ha fet possible una manera d'entendre el parvulari, que avui dia està plenament acceptada per la comunitat educativa. De fet, allò que es persegueix amb aquesta manera de fer és que als nens i a les nenes de **parvulari**, els de tres, quatre i cinc anys, se'ls respecti el dret a viure amb plenitud i s'eduquin pel que són, no només pel que han de ser, ja que només quan se'ls educa pel que són es preparen correctament pel que hauran d'esdevenir en el futur.

Finalment, hem de parlar del **cicle inicial** de primària, aquell que comprèn les edats de 6 i 7 anys. L'escola veu en la programació d'aquest cicle el tancament de «l'etapa» dels 0 als 6 anys, com a acabament i com a introducció a l'etapa d'educació primària. La seva peculiaritat ve donada per la introducció formal als aprenen-



Una sessió de psicomotricitat a la "sala"

tatges de les tres erres, com així anomenen els anglesos llegir, escriure i comptar. És el cicle més delicat pel que fa als plantejaments pedagògics, que han exigut i exigeixen als mestres que l'afronten moltes hores de feina, amb el compromís d'assolir les bases d'aquestes competències en acabar el cicle. Els resultats assolits històricament permeten al Patufet defensar amb suficiència la bondat de la seva opció pedagògica, que defuig el neguit d'abordar aquests aprenentatges fora de l'hora psicològica més adequada per a la majoria de nens i nenes.

Escola bressol, parvulari i cicle inicial són tres cicles que formen la primera etapa educativa i s'ha entès com de gran transcendència per al desenvolupament futur de l'escolaritat i que, per això, ha estat i és especialment cuidada i estimada. D'aquí el lligam, la relació estreta entre aquests tres cicles, on el seguiment dels processos educatius esdevé una tasca imprescindible. Així, no és estrany que un dels moments més tristos de la història del Patufet, tal com ja s'ha explicat en l'apartat anterior, s'esdevingué quan es va veure obligat a renunciar als nens i nenes de 2 i 3 anys per poder seguir el propi procés que portava cap a l'escola pública.



Taller de plàstica

6.4.5 Eixos imprescindibles de l'educació integral al llarg de l'escolaritat: creativitat i expressió

Quan en el punt 6.1.1 fem una descripció general de l'educació diem: *Per educació integral entenem aquella educació global que atén tots els aspectes de la personalitat del nen i de la nena. Per això, la música, la plàstica, els tallers d'activitat manual o d'altra mena, l'expressió corporal, la dramatització, l'educació física, etc.* I fem especial esment de la novetat que això representava pel que fa a l'escola franquista i de la importància que per a l'equip de mestres tenia.

No volem tancar aquest punt sense fer una referència explícita a la importància que s'ha donat a aquests aspectes any darrere any en la programació anual i, per tant, en el projecte educatiu de totes les edats i de tots els cursos. Necessariem, com en altres aspectes, més espai del que tenim per explicar-ho, però ho volem subratllar, i més després de parlar dels racons, psicomotricitat i tallers del primer cicle d'educació infantil o en haver fet esment de l'expressió i de la creativitat en les seves diverses aplicacions al parvulari.



Tallers de cuina: elaborant la truita de botifarra de dijous gras i mostrant el resultat d'elaborar la mona de Pasqua.



Treballant a l'aula de música

Sovint aquests objectius i aquestes activitats han estat entesos i molt apreciats en el treball escolar d'aquestes primeres edats, però no ho han estat tant per a les famílies, a mesura que els alumnes es feien grans, com ho evidencien les considerables baixes d'alumnes en el moment de passar de parvulari a l'EGB al llarg dels anys setanta. El projecte pedagògic de l'escola té una línia de continuïtat en tots els cicles, tant pel que afecta als tallers com a fórmula d'organització que trenca la dinàmica del grup classe i que busca l'aplicació, la pràctica manual i creativa com en els objectius per adquirir les habilitats pròpies de creativitat i d'expressió oral, plàstica, musical i corporal que es treballen sovint de manera aplicada als continguts més teòrics de les altres matèries. Amb el pas dels anys, creiem que aquests aspectes han marcat l'escola fins esdevenir un tret característic que molts alumnes i antics alumnes reconeixen i valoren com a propi.

6.5. Mares i pares. Participació

Per tot el que portem dit i, sobretot pel model d'escola que era i continua essent el Patufet, els pares hi han de tenir un paper fo-

namental, ja que, no en va, una educació integral, per la mateixa definició de la paraula educació, necessita una actitud activa dels primers agents educatius dels infants: la mare i el pare.

6.5.1 El model

Quan l'any 1968 el Patufet obre les portes al carrer Frederic Prats ho fa amb l'acompanyament d'un grup de mares i pares que formaven part, tal com ja s'ha explicat, de l'Escola Activa de Pares, entitat que ja portava uns tres anys d'activitat a la ciutat i de la qual Francesc Batallé i Pou havia estat el primer president. Molts dels seus integrants eren pares i mares de l'Acadèmia Sant Jordi i d'altres tenien fills molt petits, encara sense escolaritzar, i que, en conseqüència, tenien plantejat l'interrogant del model d'escola que volien.

El coneixement proper de model d'escola activa, en el qual els pares i mares podien intervenir, fou definitiu per a aquell grup de pares joves, que els portà a matricular les seves filles i fills al Patufet. Sortosament no foren els únics, però sí el coixí sobre el qual es recolzà tot un model de participació molt intensa que, conjuntament amb els mestres, engegà la construcció d'aquest projecte d'escola nova.

El model d'escoles on portar els nens més petits que es coneixia en aquells anys era el model assistencial de guarderia. La proposta del Patufet, ben diferent, tractava d'educar, no només de *guardar*. Aquest concepte d'educar, tot tenint cura dels infants, era el tret diferencial que aportaven aquelles escoles ja esmentades, que en aquell moment van fer una oferta de model educatiu per a aquestes edats.

Aquells primers pares i mares joves van anar entenent o interessant-se per aquelles qüestions que, per altra banda, a l'Escola Activa de Pares ja havien estat temes de debat i aprenentatge: el joc com a element essencial en l'educació; el grup d'infants i adults com a referent de socialització més enllà de la família; els elements naturals: l'aigua, la sorra; els hàbits en el menjar; l'autonomia...; els elements d'expressió: la música, la pintura, les joguines, i, més endavant, la sexualitat, la religió, etc.

Es tractava de compartir mare, pare i mestres el procés de creixement, educació i aprenentatge dels infants evolucionant tots plegats cap a un nou model d'escola on l'infant esdevenia protagonista i l'escola, la família i l'educació els seus acompanyants. Tot això transmès amb una metodologia on l'estímul i l'adequació de l'aprenentatge, atenent les característiques de cada edat, eren un objectiu ben allunyat d'aquell que deia «*la letra con sangre entra*» viscut per la majoria de la població. Cal no oblidar que aquesta manera de fer escola s'esdevenia en ple franquisme. Amb aquest esperit es va construir un model fonamentat en la complicitat que calia per assolir els objectius educatius que es defensaven.

Alguns pares ja cercaven aquella proposta, molts altres ho van conèixer i s'hi van afegir. Alguns no ho compregueren, sobretot a mesura que els nens i nenes es feien grandets, i opinaven que ja era arribat el moment que aprenguessin a llegir i a escriure —*encara que no entenguessin res del que llegien*, deien alguns d'ells— sense adonar-se que els seus fills estaven aprenent a parlar, a pensar, a expressar-se... i que tot tenia el seu temps més adequat.

Ara, tot això pot semblar que queda molt lluny, però volem ressaltar el paper dels pares i mares que van compartir aquests criteris, ja que esdevingueren peces fonamentals per a la renovació pedagògica del nostre país i, en concret, a la nostra ciutat. Nosaltres estem molt segurs que si aquells pares i mares no haguessin estat treballant i donant suport als mestres l'escola actual, en general, i el Patufet, en particular, serien ben diferents del que hores d'ara són.

6.5.2 La complicitat

La complicitat esmentada entre pares i mestres va ser fonamental des de la creació de l'escola l'any 1968 fins la seva entrada a la xarxa d'escoles públiques l'any 1987, i va anar molt més enllà de compartir l'educació dels fills amb l'escola. Han estat molts els pares i mares que han dedicat hores i més hores a l'escola per fer-la possible al seu barri, a la nostra ciutat, i això ho han fet de maneres molt diverses, de les quals en volem destacar unes dels primers cursos, ja que sense elles el projecte no hauria pogut sobreviure.

- La defensa del model econòmic obert, del qual ja hem parlat, i que es concretava en la quota indicativa per família, implicà moltes vegades la manca dels diners necessaris. Això significà que els mateixos pares cerquessin altres fonts de finançament: emetre bons, cercar socis col·laboradors fora de l'àmbit de l'escola, ajudes de l'Ajuntament...
- Tot aquest complex sistema «financer» comportà la creació d'un equip d'economia que, al voltant de Francesc Batallé i Pou, esmerçà hores i hores per tirar endavant la fràgil economia del Patufet, a la vegada que traslladava a la resta de pares i mares l'estat de comptes i la defensa dels criteris que s'anaven elaborant.
- Cal remarcar l'important nombre de mares que van ajudar a fer materials pedagògics que no existien en el mercat o eren massa cars i aquells pares i mares que es llançaren a la recerca de nous locals i es mobilitzaren per fer trasllats, pintar les parets, cercar recursos, etc.
- La creació d'un grup de pares en representació del col·lectiu que, conjuntament amb els mestres, va anar prenent les decisions més importants per fer viable la continuïtat de l'escola, presentar-les en l'assemblea i portar-les a terme un cop aprovades.
- La creació del model de cooperativa.

Els pares i les mares del Patufet s'han organitzat activament, com ja hem explicat, sota les sigles que van ajudar a crear, APA, i des de la implantació de la LOGSE, AMPA, ara d'obligada presència en el sistema escolar. Amb aquestes sigles o quan només eren, ras i curt, «els pares», s'han organitzat en vocalies o petits grups que s'han responsabilitzat dels àmbits de gestió, on els pares han tingut més protagonisme.

D'abans d'esdevenir escola pública hem de destacar les vocalies d'exteriors, economia, esports i *Cop d'Ull*.

La d'**economia** ja ha quedat definida. Grup de pares dedicats a col·laborar amb l'economia n'hi ha hagut sempre, fins i tot abans que es constituís l'APA. No ha faltat mai al Consell d'Escola la pre-

sència d'un pare d'aquest grup o vocalia, algun d'ells amb un paper destacadíssim, tant pel que fa a la gestió econòmica com pel que fa a ajudar a assentar les bases i l'efectivitat de les alternatives que es van proposar per fer veritat aquell objectiu fundacional de l'escola: *voler ser una escola oberta a tothom i sense afany de lucre*. De tots aquests pares que esmerçaren i esmercen hores i esforços volem, per la rellevància del seu paper en el tema econòmic, fer esment de Domènec Argemí i Antoni Munné, que foren els que posaren en marxa l'economia del Patufet; Joan Egea, que fou qui afermà les bases ideològiques i donà estructura al model que es mantingué en l'escola fins la seva entrada a la xarxa pública; Santi Esteban, el qual liderà el moment d'aquest pas, creant les bases de la Cooperativa de Serveis que acollia el personal de cuina i d'altres serveis que no es preveuen en l'escolaritat pública (esport, acollida de nens abans de l'horari lectiu, etc.) i que a partir d'aquell moment donaria pas a una nova tasca de la vocalia d'economia de l'AMPA: suport i control a la gestió de la nova cooperativa. D'aquesta darrera etapa, volem fer esment del treball dut a terme per Manel Sanmartí i Xavier Aragay, entre d'altres.

La vocalia d'**exterior**s anà encaminada a les relacions de l'escola amb les altres escoles i els moviments de mestres, amb les institucions públiques i privades i amb moviments veïnals sempre que va fer falta. Adreçada a buscar solucions pel que fa a la subsistència, creixement, recerca d'edificis i a impulsar tot el procés d'entrada a l'escola pública, participant amb les federacions de pares d'alumnes, Coordinació Escolar i CEPEPC. Posteriorment, aquesta vocalia va ser tant decisiva en el procés de creixement, consolidació i pas de privada a pública com la d'economia i també va treballar en la relació escola-barri en anar a Sant Josep. Cal citar, abans de l'existència de la vocalia, el paper de Jesús Batet i Joan Piera, autèntics representants de l'escola en l'Escola Activa de Pares i en la Coordinadora d'Ensenyament. Ja dins la vocalia, volem destacar el treball de Conxita Solé i, posteriorment, de Carme Hernández i de Pep Ribas, als quals correspongué la feina que generà el pas a l'escola pública.

Dues vocalies més: la d'**esports** i **Cop d'Ull** han jugat un paper important. La primera, com a responsable de l'organització i se-



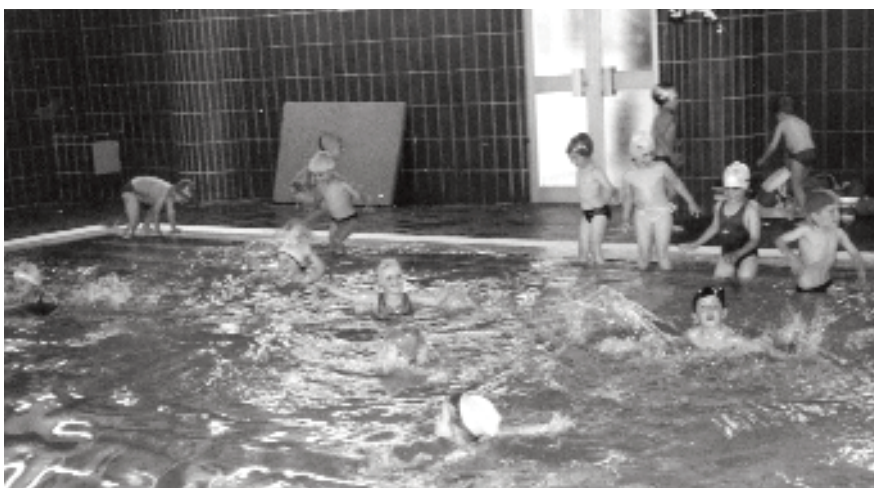
De bon començament l'escola, amb el suport de la vocalia d'esports de l'AMPA, ha donat molta importància a l'esport. Curs 1973-1974. "Olimpíades" del Patufet a l'estadi Serrahima de Montjuïc.

guiment de tot l'esport extraescolar, i la segona, perquè s'encarrega de la confecció de la revista de l'escola, que ja hem citat i de la qual parlem tot seguit.

De la vocalia d'**esports**, voldríem fer esment d'aquells pares que lideraren els inicis aquesta activitat: Eugeni Batallé, Victòria Fernández, Carles Roig i Romuald Monreal. O d'altres, com foren, amb el temps, els senyors Calull, Rodríguez, Cuscó i Josep Santamans, per dir uns noms de persones que deixaren molts esforços en l'activitat.

Però és través de l'AMPA, i sobretot de les seves juntes, d'on han sortit els membres que han participat, primer en els consells d'escola anomenats després *consells escolars* o, des de l'entrada a l'escola pública, en el Consell Rector de la Cooperativa de Serveis.

En el transcurs dels anys de la nova AMPA han sortit grups de pares i mares que s'han compromès a diferents activitats: a les ja esmentades colla de diables infantil *Patunyetes* i dels gegants, i que han creat i s'han fet càrrec d'organitzar el casal d'estiu durant



Els nens i nenes de parvulari aprenen a nedar.

el mes de juliol, que organitzen programes de formació de pares i molts d'altres que participen de ple en totes les festes de l'escola, fent especial incís en el treball que van fer en les festes de celebració del desè i vint-i-cinquè aniversari i les de l'entrada a l'escola pública, etc.

Per això, ens sembla de justícia, i davant de la impossibilitat de poder citar els noms de totes les mares i pares que han treballat des de l'AMPA, citar aquells que els han representat com a presidents en el transcurs d'aquests quaranta anys de l'Escola. Toni González, el pare que aconseguí que fos legalitzada l'APA i primer president, Joan Piera, Jesús Batet i Núria Unànie el succeïren. Aquesta mare va morir en ple exercici de la seva tasca, deixant un buit important en l'APA, fins al punt que va passar un temps sense junta. Gabriel Bronchales assumí la representació dels pares i mares en el Consell d'Escola i va aconseguir reunir un nou grup de persones per crear una nova junta, que presidí Josep Maria Valero. A partir d'aquell moment fins l'actualitat, s'han succeït Carme Hernández, Pau Albiac, Albert Mulero, Santi Barba, Jaume Riera, Lluís Vives, Fany Perellada i Mari Carme Santamaria.

Podríem parlar d'altres iniciatives i treballs, de canvis, de grans moments i d'altres de més crítics en el col·lectiu de pares i mares,

però el cert és que han passat els anys i, malgrat els pares i mestres nous, els canvis polítics i amb ells les noves legislacions educatives, els canvis socials que plantegen nous reptes i el pas a l'escola pública, els objectius no han canviat ni el model on el treball dels pares, «de bracet» amb els mestres, continua essent el motor bàsic de funcionament del Patufet.

6.5.3 Cop d'Ull

Durant el curs 1972-1973, en una reunió de pares i mares de l'escola, Joaquim Company proposa elaborar un butlletí de comunicació interna on pares, mestres i personal no docent puguin expressar tota mena d'opinions sobre l'esdevenir de l'escola i que, a la vegada, servís d'informació i memòria del dia a dia.

Els assistents donaren el vistiplau a la proposta i acceptaren que en Joaquim mateix es posés al capdavant de la idea. Amb un grup de tres mares —Victòria Fernández, Montserrat Solanas i Neus Navarro— i quatre pares més —Joan Piera, Joan Peralta, Cisco Ribas i Santi Miquel— i d'una manera totalment artesanal es començà a publicar *Cop d'Ull*, que així s'anomenà la revista, i que es manté, 35 anys després, amb el mateix esperit, gràcies al fet que les noves tecnologies, impulsades en aquests darrers anys per Francesc Tena, han permès els seus editors actuals una publicació de notable qualitat gràfica.

Al llarg d'aquest article hem citat sovint el *Cop d'Ull*. Aquest butlletí, que en sí ja és un bon exponent d'una manera d'entendre l'escola, ha esdevingut el document fonamental per conèixer la història del Patufet.

6.6. La LOGSE, el Moviment de Renovació Pedagògica i el Patufet

Pensem que hem d'acabar aquest apartat dedicat a la pedagogia en un fet important esdevingut a les Corts Espanyoles el 3 d'octubre de 1990: l'aprovació d'una nova Llei d'educació, la LOGSE (Ley de ordenación general del sistema educativo).



El Cop d'ull de l'abril del 2009: 40 anys d'escola

Al marge de moltes consideracions que es podrien fer sobre aquesta llei, que ha estat vigent com a marc legal educatiu per a tot l'Estat des d'aquell 1990 fins a l'entrada en vigor del la LOE (Ley orgánica de educación) del 2006, val a dir que, sobretot, d'alguna manera recollia gran part de la filosofia educativa, de la metodologia i del model d'organització escolar dels moviments de renovació pedagògica, fonamentalment Rosa Sensat, i de les agrupacions escolars a l'entorn d'aquell projecte, Coordinació Escolar, primer, i CEPEPC, després.

Arran d'aquella aprovació, Joan Domènech escriu, en un article del número monogràfic de la revista *Perspectiva Escolar*, de Rosa Sensat, dedicat al que significà la LOGSE: «*Hi ha un reconeixement que s'ha de fer: La LOGSE recull algunes de les qüestions que havíem reivindicat els moviments de renovació pedagògica i altres sectors socials des de l'any 1975. No podem oblidar aquest fet, que hem saludat positivament.*»⁴⁹

⁴⁹ DOMÈNECH, Joan. «La reforma ¿ens portarà la nova escola pública?» Dins *Pers-*

Marta Mata, en un altre número del mateix any,⁵⁰ fa tot el recorregut del llarg període de noves legislacions educatives que, d'acord amb el nou ordenament democràtic de l'Estat i l'entrada d'Espanya en la Comunitat Europea, van portar fins la LOGSE. És necessari subratllar que la seva cronologia parteix significativament dels documents de les escoles d'estiu de 1975 i 1976 i acaba amb la LOGSE. En l'article ens diu: «...alguns dels somnis expressats en les declaracions d'escola pública de 1975 i 1976, han estat recollits en els textos bàsics de la nostra democràcia i, especialment, en les lleis d'educació. Van ser profètics aquells somnis?»⁵¹ Marta Mata respon amb prudència però amb fermesa aquesta pregunta, tant pel que fa a l'article 27 sobre els principis educatius de la Constitució, com pel que fa a la seva concreció en les lleis d'educació, primer la LODE (Ley orgánica del derecho a la educación de 1984) i finalment l'esmentada LOGSE. De la LODE ens diu, entre altres coses: «Hi ha un article... que em sembla que connecta encara més amb el treball i el planteig dels moviments de renovació pedagògica, i es tracta de l'article 2, en què es defineix l'educació no en els termes abstractes més propis d'una llei, sinó en els termes concrets "d'activitat educativa", alineant el nostre sistema educatiu en la "concepció d'escola activa.»⁵² De la LOGSE diu: «Si la LODE era el desenvolupament del consens constitucional pel que fa a la garantia del dret a l'educació i a la participació ciutadana en el sistema educatiu... la LOGSE, vista a la llum dels documents del 75 i 76 ens apareix com la Llei de la "qualitat de l'ensenyament" que aquells dos documents apuntaven.»⁵³

El cert és que l'aparició de la LOGSE significà, en general, per als mestres pertanyents als moviments de renovació pedagògica, per a les escoles ja públiques de l'antic CEPECP i per a una bona part de la ciutadania i, en concret, per al Patufet, un motiu de satisfacció. Era veure reconeguda públicament una trajectòria de trenta anys de recerca, treball intens i lluita.

pectiva Escolar, n. 148. Octubre 1990, pàg. 5. Barcelona. Ed. Rosa Sensat.

⁵⁰ MATA I GARRIGA, Marta. «Les profecies, quinze anys després». Dins *Perspectiva Escolar*, n.146. Juny 1990 pàg. 29-35 Barcelona. Ed. Rosa Sensat.

⁵¹ *Op. cit.*, pàg. 29.

⁵² *Op. cit.*, pàg. 33.

⁵³ *Op. cit.*, pàg. 35.

Fins aquí, amb més o menys encert, hem exposat tota una trajectòria ideològica i una manera de fer escola i pedagogia per part del Patufet. Podem comprovar a partir d'alguns principis de la llei —no disposem de l'espai necessari per fer-ho amb més detall— com determinats aspectes d'una manera de fer escola es veuen reconeguts per la LOGSE.

En la seva oferta inicial, el Patufet deia que volia fer una escola **oberta a tothom, sense afany de lucre** i, per assolir-ho, va iniciar, com ja sabem, amb Coordinació escolar, primer, i el CEPECP, després, la lluita per esdevenir escola pública, fet que es va assolir el curs 1987-1988, justament quan s'iniciaren els treballs per a la redacció i futura aprovació de la LOGSE. A aquest dret universal a l'educació, reconegut en primera instància per la Constitució, la LOGSE diu en el seu preàmbul: «*La Constitución ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad. Ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica...*(pàg. 2)»⁵⁴

El Patufet, de bon començament, presentava com a principis el **pluralisme ideològic** i la **coeducació**, principis que apareixen en el mateix preàmbul de la llei: «*La educación permite... avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.* (pàg.1)» Evidentment, aquest principi és el que permetria fer lleis que proclamessin l'obligatorietat de la coeducació en tots els centres públics i concertats.

La **gestió democràtica** de l'escola que oferia el Patufet ja és recollida en el mateix article 27 de la Constitució: «*Els professors, els pares i, en el seu cas, els alumnes intervindran en el control i en la gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics, en la forma que la llei estableixi.* (Const. Art. 27.5)»

⁵⁴ LOGSE. Ley orgánica 3-10-1990, núm. 1/1990. Jefatura del Estado. BOE 4-10-1990, Núm. 238, [Pág. 28927] Ordenación general del sistema educativo.

La llei, ja sigui la LOGSE o les lleis autonòmiques, es fan seu aquest principi, establint la creació dels consells escolars, representatius de tots els agents educatius de cada centre.

El principi de **catalanitat** que ha marcat tota la història de l'Escola es concreta en l'article 1, 1 E: «*La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España*» i entrant ja més en detall quan dóna per entès que caldrà adequar horaris a la realitat d'autonomies amb llengua cooficial quan diu: «*...los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no la tengan.*» A partir d'aquí poden sortir lleis com la de la immersió lingüística de la Generalitat de Catalunya.

Si repassem els enunciats anteriors d'aquest capítol sobre el projecte educatiu del Patufet, veiem que la LOGSE pren partit per la **pedagogia activa**, es mostra decididament partidària per «*La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Art. 2.3H)*»

De l'**educació integral** en parla molt sovint, per exemple en el preàmbul, en l'article 1r, o, entre d'altres, en el 2n. 3A on, al nostre parer, es defineix millor:

«...La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.»

La LOGSE, en fer seva la pedagogia activa, fa que obligui en les conreacions posteriors a parlar en termes com el de l'aprenentatge significatiu, que correspondria a l'apartat de l'**escola comprensiva**.

En l'article 3, en fer la llista de l'ordenació dels ensenyaments del règim general (educació infantil, primària, secundària obligatòria, etc.) ens diu en el punt 5: «*Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alum-*

*nos con necesidades especiales», en què deixa clar que advoca per l'**escola inclusiva**. Aquest tema es desenvolupa amb molt més detall en el capítol V art. 36.1 i val a dir que ja en parla també a la introducció (pàg. 3).*

En la llei catalana derivada de la LOGSE es promou **el treball en grup i la participació** en l'acció tutorial.

En l'art. 2n. 3B llegim: «*La participación de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos»* esdevé una invitació a la participació en les **reunions de classe i en les entrevistes**.

En l'art. 2n. 3J promou «*La relación con el entorno social, económico y cultural»* on es recolliria tot l'ideari de l'escola en el treball de contacte amb la **realitat sociopolítica i cultural**.

Llegim en l'art. 1.B: «*La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia i en l'art.2. 3E... El fomento de los hábitos de comportamiento democrático»*, són maneres d'expressar un dels principis més inqüestionables del projecte educatiu del Patufet, **educació en i per a la democràcia**.

En el preàmbul ja deixa clar que la **formació permanent dels mestres** és dret i obligació: «*La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y obligación del profesor, así como la responsabilidad de las administraciones educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro.»* (Pàg. 4)

Si l'escola va incorporar des de molt aviat la **psicologia** en el seu projecte educatiu, la LOGSE ho fa per primera vegada en la legislació espanyola en l'art. 2. 3G «*...La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.»*

Un altre aspecte que va ser molt valorat entre el personal docent de l'escola fou l'aferrissada defensa que fa la llei de la **música, dansa, teatre, arts plàstiques i del disseny**, un dels aspectes en què més s'ha singularitzat el projecte pedagògic del Patufet. Ja en el preàmbul queda clar: «*La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de la música y de la danza, del arte dramático...*» (Pàg. 4)

Sobre l'emblemàtica etapa d'**educació infantil**, la LOGSE, en l'ampli ventall d'articles que van del 7 al 11, si bé no recull tota la riquesa d'aquest projecte, sí que els principis fonamentals que l'han configurat, els trobem ben reflectits.

Ens deixem moltes coses al tinter, ja ho hem advertit, i tot i que alguns aspectes de la LOGSE van deixar alguns elements importants del projecte de l'escola sense poder realitzar-se (pèrdues dels 2 anys i dels 14 als 16) i d'altres no els tingué ni en compte (educació en i per a la llibertat, laïcisme, etc.) venint d'on venia l'escola, era per sentir-nos raonablement satisfets. També val a dir que, a la pràctica, l'aplicació de la LOGSE no ha respost a totes les expectatives creades.



L'Escola Patufet no ha lluitat només pel seu projecte, sempre ha estat compromesa amb la seva ciutat i amb qualsevol moviment per a la millora de l'ensenyament públic. Manifestació a Barcelona per la millora de l'ensenyament públic. La pancarta és portada i envoltada per gent de l'escola.