



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Estudi d'un intent de reforma de l'escola a Catalunya

Joan Gay
Àngels Pascual
Rosa Quitllet

DESEMBRE 1972

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

Agraïm la informació facilitada per:

- els directors, mestres i administratius de les escoles visitades.
- Josep M^a BAS, Fabricio CAIVANO, Andreu GONIA, José R. DOS SANTOS, Jaume LLORES, Jordi MADRILL, Josep M^a MASJOAN, Rafael MÉRDEZ, Isidre OLAS, Joaquim NADAL, Mn. PEDRALS, Juli VELA i la institució "ROSA SENSAT".

L'estudi s'ha realitzat amb l'ajut econòmic de la Fundació "JAUME BOFILL".

I N D E X =====

Pàg.

INTRODUCCIÓ	1
APROXIMACIÓ AL MOVIMENT EDUCATIU D'AVANT-GUARDA	5
1. Introducció	5
2. Situació de l'ensenyament a Barcelona en començar el segle XX	6
3. La "Tasca"	10
4. De la Dictadura a la Guerra Civil	19
5. La Guerra	31
6. El mètode Montessori	32
7. Conclusions	33
L'ÈPOCA FRANQUISTA: EVOLUCIÓ POLÍTICA I ECONÒMICA.	
L'APARELL ESCOLAR	35
La guerra i la primera dècada del nou estat	36
1950-57: Liberalització i industrialització	37
1957-64: Crisi, estabilització i reactivació	38
1964-72: La planificació del desenvolupament	39
LA SOCIETAT CATALANA	41
1er. període: Una societat "underground"	41
2n període (1959-1966): Una societat nova	45
3er. període (1967-1972): Inseguretat	48
El moviment escolta	50
El submissori i l'intent d'integració comunitària	52
El progressisme i el militanisme catòlic	56

El catalanisme cultural	60
Cronologia	63
EL NOU MOVIMENT EDUCATIU	62
Per què apareix i es consolida aquest moviment? . .	63
Qui participa en aquest moviment?	66
Característiques	67
L'evolució del moviment de renovació educativa . . .	69
Instantània del moviment a l'actualitat	71
Ideologia i moviment renovador	75
El procés institucional	81
El nivell pare-escolar o parental	98
LA FUNCIÓ DE L'ESCOLA	102
L'autoritarisme	102
L'escola en els països capitalistes	103
Reproducció de les relacions socials	105
Control i rendibilitat de la informació transmesa a l'escola	106
Adaptació a les necessitats del procés productiu? .	107
Els canvis pedagògics	109
Es possible modificar la funció de l'escola? . . .	110
L'estudi d'unes escoles concretes	112
ESTUDI D'UN GRUP D'ESCOLES	115
La selecció d'escoles	115
L'obtenció de dades	118
NOTES PER A UNA VISIÓ RETROSPECTIVA DE L'ESCOLES	
ESTADÍSTIQUES	120

ELS DESTRES	130
Sexe	131
Edat	132
Estat	133
Origen geogràfic	134
Domicili	134
Origen social i situació social actual	135
Titulació	136
Antiguitat en el lloc de treball	139
Mobilitat	139
Experiència pedagògica anterior al curs actual . .	140
Altres treballs	141
Associacions	141
Situació laboral	142
Motius d'ingrés a l'escola actual	143
Relacions familiars	144
LES CLIENTELLES ESCOLARS	145
Categoric socio-professional dels pares	146
Origen geogràfic dels pares i idioma	146
Lloc de residència dels alumnes	146
L'edat dels alumnes	150
AUTODEFINICIÓ IDEOLÒGICA DE LES ESCOLES. RACIONALIT- ZACIÓ DE LA SEVA FUNCIO	154
Justificació de l'existència de l'escola	154
1. Educar	156
2. Com educar	170
3. Adhesió a corrents pedagògics	180
4. Problemàtica de l'escola privada	181
5. El clasisme en l'ensenyament	181
6. Clients que plantegen problemes a l'escola . . .	182

7. Ideologia religiosa	163
8. Ideologia política	164
9. Condenació	165
10. Els mestres	166
11. Escola i família	168
12. Integració dels immigrants	169
13. Servei. Comunitat, societat i inserció	170
L'ENSENYAMENT A TRAVÉS DEL LINGÜE EN LES DEPENDÈNCIES . .	172
Introducció	172
Els locals	173
Les aules	175
Densitat i ocupació de les aules	176
Mobiliari	177
Altres elements decoratius de les aules i de la resta de l'escola	178
Les dependències complementàries	179
Relació entre locals i pràctiques escolars	180
Els espais	181
L'ocupació del temps	182
El funcionament legal, administratiu i econòmic i les funcions de gestió	183
L'ENSENYAMENT A TRAVÉS DE TEXTES I DE PROGRAMES	
EL LINGÜE	187
Introducció	187
Els textos escolars i la literatura paral·lela	188
Els textos i disposició dels textos	191
Els programes escolars	193
Bulletins i revistes d'escola	194
Alguns textos ideològics	194
Valoració de la institució escolar burguesa	195
Discriminació de sexes i divisió social del treball entre homes i dones	196

Enmascarament de les relacions socials de producció i de les contradiccions entre persones i grups	215
Altres temes ideològics	226
L'ENSENYAMENT A TRAVÉS DE LES RELACIONS SOCIALS A L'ESCOLA	
Introducció	230
Les relacions socials entre els mestres	235
Les relacions socials entre els alumnes i les relacions amb l'escola	236
La situació de l'escola davant el nen	237
Les relacions socials entre mestres i alumnes	247
Les relacions entre els pares, els promotors i els subscriptors i l'escola	248
Consideracions	250
Les relacions de l'escola amb les institucions oficials	251
Les relacions de l'escola amb altres institucions, escoles i grups	251
LA REPRODUCCIÓ DE LES RELACIONS SOCIALS A LES ESCULES	253
1. Autoritarisme- Repressió	255
2. Discriminació	257
3. Manteniment de la divisió social del treball	259
4. Enmascarament de les relacions socials i de l'existència de tensions i antagonismes	264
ALGUNES CONSIDERACIONS	266
ANNEX: Model de qüestionari per a entrevista amb director o responsable d'escola	268
Relació de documents i dades demanats a les escoles	274
Qüestionari d'observació	277
ANNEX: Plan de Barcelona amb el Pla de	281
ANNEX: Quadern relatiu al capítol "Els mestres"	275

ANNEX: quadres relatius al capítol "Les clienteles escolars"	236
---	-----

NOTES A

"Introducció".	292
"Aproximació al moviment educatiu d'avant-guerra"	293
"L'època franquista: evolució política i econò- mica. L'aparell escolar"	297
"La societat catalana"	298
"El nou moviment educatiu".	300
"La funció de l'escola"	300
"Estudi d'un grup d'escoles".	311
"Els mestres"	312
"Les clienteles escolars"	313
"Auto-definició ideològica de les escoles".	316
"L'ensenyament a través del mercat de l'ensenyament privat"	317
"L'ensenyament a través de centres i programes escolars"	318
"L'ensenyament a través de les relacions socials i familiars"	319

INTRODUCCIO

La temàtica educativa té avui actualitat en el nostre país. No obstant això, l'interès per a dur a terme aquest estudi i el plantejament de la investigació van produir-se al marge de la controvèrsia existent entorn de la problemàtica educativa i, especialment, de les discussions generades per l'aplicació de la llei d'educació de Villar Palasí, sense cap intenció per la nostra part de participar-hi. No obstant això, és evident que de la investigació se'n deriven elements que hom pot aprofitar per fer-los intervenir en la crítica de la situació actual del sistema educatiu a Espanya.

Darrerament s'han realitzat una sèrie d'estudis sociològics relacionats amb l'ensenyament, ja sigui promoguts per organismes oficials o bé per institucions privades; tanmateix s'han traduït nombroses obres i estudis realitzats en altres països. Generalment, tots aquests treballs s'han mogut en dos nivells: un, que correspondria a aquells que pretenen detectar quina és la funció de l'aparell escolar en una societat o país determinat, fent l'anàlisi del paper de l'escola en general com a institució al servei de la reproducció del sistema social on està inserida. (Aquesta mena d'estudis estan pràcticament encara sense iniciar-se al nostre país) (1). L'altre nivell l'assolirien els estudis -més pròpiament o impròpiament sociològics- que pretenen investigar algun dels elements que juguen en el funcionament de tot sistema educatiu; concretament, analitzar el contingut de l'ensenyament a través de textos o programes escolars, o bé comparar la bondat de diferents mètodes pedagògics o orientacions escolars, o, també, intentar copsar la mentalitat dels mestres (si són progressistes o conservadors en relació a mètodes pedagògics, funcionament escolar, lleis educatives, aconteixements polítics, econòmics i socials, ...) per tal de deduir-ne la tendència

evolutiva de l'aparell escolar i quin contingut educatiu se'n pot esperar.

La nostra investigació no parteix d'aquests camins. La seva perspectiva es concreta en l'anàlisi d'un fenomen que, actualment, cal considerar com un moviment, per la seva projecció social i la seva capacitat de crida.

Aquest fenomen, que s'expressa essencialment a través del camp escolar, ha tingut un començament en el temps -evidentment, molt abans de tota la "inflació" educativa actual- i un desenvolupament fins arribar a crear un cert model d'escola diferent a la resta. L'anàlisi ha estat realitzada partint de la visió dels grups socials que l'havien generat, de la seva funcionalitat envers aquests i envers el sistema social i educatiu, i de la seva dinàmica interna (elements, estructura, relacions internes). Calia, doncs, situar l'aparició del fenomen en el temps i en el context social, anar a buscar aquells elements de que s'havia servit, veure'n l'evolució, la ideologia generada i justificadora del paper social que assumeix, el contingut global del seu ensenyament, etc. Era també necessari copsar-ne la realitat com a força social i, per tant, veure'l funcionar dins el context social, analitzant les relacions que tenia amb aquest i el grau de dependència.

Per això, l'estudi no és l'anàlisi d'unes noves experiències pedagògiques, sinó d'un moviment educatiu que depassa el simple escolar, que té una coherència interna, que exerceix i ha exercit una influència important i que, al mateix temps, conté unes limitacions que el determinen.

En cap moment ens hem dedicat a comparar aquest moviment educatiu amb altres sistemes o fenòmens relacionats amb l'ensenyament. Hem considerat que això no era vàlid; que el que cal és analitzar tot fenomen en el seu conjunt i en els seus elements i que, en definitiva, no hi ha bons o dolents sistemes educatius, sinó sistemes adequats o inadequats en relació a la funció social que han d'acomplir i als grups a qui serveixen (2).

Convé assenyalar que l'estudi no pretén fer una valoració de fets o de conductes, solament pretén fer l'anàlisi d'una realitat. Cal, però destacar que el fenomen estudiat i el seu desenvolupament és fruit d'un treball col·lectiu, d'un esforç i d'una voluntat que han fet possible que cristalitzés, que esdevingués important i influent i, per això, susceptible i necessitat de ser analitzat.

Sense que vulguem justificar-nos per la desigualtat del treball i pel poc reiximent en alguns aspectes, sí que hem d'assenyalar que l'estudi investiga en un camp complex i suficientment profund i important per a que sigui necessari dedicar-hi altres treballs. D'altra banda, la manca d'estudis històrics i sectorials mitjanament interessants sobre el nostre present col·lectiu ha constituït un handicap força greu per al nostre treball.

Quant a la metodologia convé parlar del nostre sistema intern de treball i de la forma com s'ha abordat la realització de l'estudi. El grup de treball, constituït per tres persones, s'ha fonamentat en la no especialització. Tots els passos de l'estudi, des del plantejament teòric i la búsqueda d'informació i de bibliografia, fins a la preparació de la part empírica, la recollida de dades, la discussió de les diferents parts, l'elaboració de les conclusions, etc., han estat seguits per tot el grup (3). Aquest sistema de treball ha fet lent l'estudi (4), però estem convençuts que li ha donat una major profunditat i amplitud de matisos. Per a cada un de nosaltres ha constituït una experiència a la que no estàvem avesats i, per tant, ^{hem} hagut de superar les dificultats pròpies d'un sistema de treball allunyat del tarannà habitual. No obstant això, l'experiència ha estat positiva.

En relació a la forma de portar a cap la investigació, aquesta s'ha efectuat paral·lelament a dos nivells: l'un centrat en l'anàlisi del fenomen objecte d'estudi des d'una perspectiva global i d'evolució històrica, i l'altre consistent en la realització d'un treball empíric sobre el

funcionament d'unes escoles seleccionades (5).

La investigació en el primer nivell ha estat feta a través d'entrevistes amb professionals de l'ensenyament i altres persones vinculades a ell; anàlisi de documentació històrica, col·leccions de publicacions periòdiques, textos escolars i de literatura pedagògica, treballs d'investigació en matèria educativa; assistència a actes, cursets, etc.

El segon nivell investigatiu s'ha concretat en l'anàlisi de 17 escoles, estudiant-ne el naixement i evolució, elements físics, personals i ideològics, l'estructura interna i les relacions socials existents en elles i a partir d'elles. Estudiar unes escoles era el més correcte, tant per a confirmar les hipòtesis derivades de la visió global i històrica, com per a demostrar que qualsevol model d'escola i, concretament, el derivat del moviment educatiu investigat es fonamenta en uns determinats elements, posseeix una dinàmica interna i juga un paper en el sistema social que el determinen i l'identifiquen com un instrument al servei d'una ideologia i, en definitiva, d'uns interessos de classe econòmics i polítics.

L'estudi pot semblar incomplet i, segons com, poc "científic": moltes preguntes queden sense contestar, s'introdueixen intuïcions o simples apreciacions que no es fonamenten en dades. La metodologia seguida no és massa ortodoxa, té de positiu, però, que ha estat elaborada per a aquest treball i en funció d'ell mateix. Ha estat el nostre propòsit que la investigació funcionés així i que el resultat fos aquest. En cap moment hem buscat de dir quelcom definitiu: el nostre objectiu queda assolit en parlar d'un context des d'una perspectiva fins ara inèdita. És evident, però, que el camp estudiat necessita altres anàlisis, altres perspectives d'estudi.

APROXIMACIÓ AL MOVIMENT EDUCATIU D'AVANT-GUERRA

1. Introducció

La reforma escolar catalana neix vinculada al moviment catalanista expressat per Prat de la Riba. El catalanisme de Prat és ja, per primera vegada, una força política. La seva síntesi del positivisme d'Almirall, del tradicionalisme de Torras i Bages, de l'exaltació romàntica i idealista i del conservadurisme burgès donarà lloc al nacionalisme català.

Fins aleshores el catalanisme no havia pres volada. Almirall, amb el seu positivisme liberal i la seva concepció burgesa i laica transformadora de l'aparrell burocràtic i centralista, va ser rebutjat per la burgesia catalana, més partidària del compromís i del regionalisme conservador (1). El positivisme tradicionalista de Torras i Bages, expressió de la Catalunya rural, ple de classisme estret i paternalista, donarà la fesomia espiritual al nou catalanisme: austeritat, esperit de justícia, pietat, amor a la terra, sentiment estètic.

Després de la pèrdua de Cuba (1898) pren forma el regeneracionisme català (2). No era un regeneracionisme individualista i estèril com el dels homes de la generació del 98, sinó un regeneracionisme expressió d'una classe, la burgesa, que per primera vegada se sent hegemònica i amb la missió de regenerar l'Estat i transformar les seves estructures en un capitalisme urbà.

Prat de la Riba fou el dirigent que donà la visió política que la burgesia catalana esperava. Però el catalanisme polític, ple d'idealismes exaltats, no serà revolucionari, sinó gradualista, oportunista, amb una clara tendència al compromís.

Dos aspectes cal destacar: d'una part, aquest catalanisme burgès que vindrà expressat pel partit de la Lliga Regionalista -creat a par-

tir de les eleccions dels 4 presidents (1901)- anul·larà i deixarà sense força qualsevol tipus d'esquerranisme català, d'aquí que el catalanisme tingui aquesta coloració burgesa, conservadora, clerical i plutocràtica (3). D'altra banda, la miopia i el reaccionarisme davant la qüestió social portarà que el món obrer no participi d'aquest catalanisme i li sigui antagònic.

Després de les eleccions de 1901, l'estratègia política es concentra en l'ocupació dels càrrecs públics de govern local (Diputacions i Ajuntaments). Prat és elegit president de la Diputació de Barcelona el 1907. Després de desfer-se Solidaritat Catalana (1909), la Lliga quedarà com l'únic partit català amb pes polític efectiu, i gran part de la seva força s'esmerçarà en organitzar la vida cultural de Catalunya: en primer lloc, la llengua, després, una munió d'institucions, càtedres, biblioteques dedicades a la llengua i la cultura catalanes. Tot ajudava a donar la sensació que un país s'anava configurant, però les grans masses restaven al marge i l'Estat espanyol, indiferent, s'arronsava d'espatlles davant el nou país català.

La reforma escolar catalana apareixerà pràcticament i es desenvoluparà lligada als organismes oficials (Ajuntament - de Barcelona, principalment-, Diputació i després Mancomunitat), com un element més per tal d'assolir els objectius del catalanisme polític de fornir-se una cultura pròpia i una infraestructura cultural moderna per a una societat industrial (d'aquí la preocupació per l'ensenyament primari i el tècnic i professional) (4).

Cal veure, però, abans d'analitzar la reforma escolar, la situació de l'ensenyament en aquella època i els antecedents d'experiències renovadores.

2. Situació de l'ensenyament a Barcelona en començar el segle XX

Segons les dades subministrades per la Memòria acompanyatòria

7

del Pressupost Extraordinari de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, de 1.908 (5), existien el 1.903 un total de 93 escoles públiques amb 14.360 alumnes, i 475 escoles privades amb 34.853 alumnes. Aproximadament hi deurien haver uns 50.000 nens sense escolaritzar. El nombre d'analfabets totals a Barcelona era del 42,14 % (any 1.900).

a) L'ensenyament públic

L'Estat tenia al seu càrrec les escoles públiques, pagava als mestres i fornía el material. Fins el 1.901, el pagament dels mestres havia estat a càrrec dels Ajuntaments, provocant que els mestres cobressin uns sous baixíssims i que la seva supervivència depengués de l'interès de les escoles religioses lligades als cacics i autoritats de les poblacions.

Les escoles públiques eren unitàries i, normalment, cada una d'elles tenia un mestre director i un auxiliar. Els nens a un costat i les nenes a l'altre. La tècnica pedagògica era el silenci, única manera que el mestre pogués sobreviure. El 1.907 hi va haver una campanya pel desdoblament de les escoles: els auxiliars volien tenir escola pròpia (6). A fi de solucionar el conflicte, l'Ajuntament facilità locals i el desdoblament fou un fet. En aquell moment, el nombre d'escoles públiques augmentà a 180, cada una a càrrec d'un sol mestre, però això no va solucionar cap problema perquè el nombre de nens escolaritzats no va poder augmentar (14.600 nens). Totes les escoles públiques estaven ubicades en edificis no pròpiament escolars (baixos o pisos de cases), sense pati generalment; sempre amb un aspecte sòrdid, antihigènic.

El primer intent seriós de reformar quantitativament i qualitativament l'ensenyament el realitza el 1.908, la Comissió municipal de Tresoreria i Obres Públiques, -en la qual intervenen republicans catalanistes, com Layret-, que presenta un pressupost extraordinari de

~~marí de~~ cultura amb la memòria corresponent (Inspirada per Pere Coromines i algun membre de la Institución Libre de Enseñanza) per iniciar un sistema complet d'educació popular. Aquesta proposta tenia el seu origen en el fet que l'Ajuntament de Barcelona es trobà amb uns diners sobrers i volia destinar-los a ajudar a solucionar el paorès problema de l'ensenyament a la ciutat. No obstant això, hi havia l'inconvenient que les escoles públiques depenien de l'Estat i, per tant, havia d'escollir entre ajudar a pal·liar la catastròfica situació de l'escola pública amb la creació de nous locals, incrementant els sous oficials ~~des~~ mestres, etc., o bé iniciar una política pròpia. Aquest darrer fou el camí escollit, com a primer pas per a aconseguir de l'Estat la gestió de tot l'ensenyament primari. (Aquesta decisió^{és} significativa de l'actitud política catalanista i del seu ideal nacionalista). Fruit d'aquesta resolució va ser el pressupost abans esmentat.

El que sorpren d'aquest pressupost, però, és el seu avanç en relació a la mentalitat general del moment. Expressa la necessitat de fer "un poble apte per a la vida moderna" i amb consciència catalana. Responia als objectius d'una burgesia que vol implantar unes estructures de capitalisme liberal, superant tota mena de prejudicis atàvics lligats al sexe, a la religió, a la salut.

El pressupost pretenia crear una Institució de Cultura Popular, espècie de patronat encarregat de quatre grups escolars, de caire popular, que serien laboratoris experimentals. Aquests grups estarien ubicats en edificis no luxosos, però còmodes, espaiosos, amb serveis, dutxes, patis i parcel·les per a cultivar plantes els alumnes, i situats a les zones més denses de població. Hom preveia una població escolar, entre els quatre grups, de 1.600 alumnes. Donat que l'ensenyament públic corresponia a l'Estat, aquesta Institució tindria el caràcter de privada. Els trets més importants del funcionament escolar

d'aquests Grups eren:

- coeducació, seguint les nombroses experiències estrangeres, tant europees, com americanes; encara que, de moment, tindria un caràcter experimental i només dos grups serien de coeducació i, els altres dos, un per a nens i l'altre per a nenes; tots ells fàcils de convertir en unisexuals o de coeducació, segons els resultats.
- gratuitat, deixant per més endavant de decidir si els rics paguen quelcom.
- ensenyament graduat i adopció de les actuals innovacions pedagògiques i escolars (organització, higiene, treballs manuals, etc.).
- ensenyament en català, per a ser la llengua materna (la Memòria afirma que només la cinquena part de la població és no catalana). Per als no catalans, és projectat un curs preparatori i, després, la continuació de l'ensenyament ja en català (forma ràpida i sense embuts d'integració).
- neutralitat religiosa, ni exclusivament laiques ni confessionals, obertes a tothom. Un dia a la setmana, ensenyament voluntari de religió als nens que volguin assistir-hi.
- dignificació del mestre, a través de l'establiment d'un sou elevat que l'equipari als d'altres països estrangers. Els mestres havien de ser recrutats entre els nacionals, per ser considerats els més idonis, però mitjançant un sistema de concurs molt minuciós per escollir els més selectes. En el pressupost s'inclou material pedagògic, beques per a viatges d'estudis i compra de llibres per a la formació dels mestres.

El pressupost fou creat per l'Ajuntament i desencadenà una campanya enfuriada de tot el sector conservador, de les escoles públiques (Asociación de maestros públicos de la provincia de Barcelona) i dels ordes religioses i l'episcopat. S'organitzaren mitings de protes-

ta i actes d'adhesió; a les sessions del Parlament foren objecte de debat les línies sostingudes pel Pressupost, i personalitats de tot Espanya, en el camp de la política, de la literatura, de la religió i de la filosofia, digueren la seva. Finalment, el governador civil Ossorio i Gallardo, de forma antijurídica i arbitrària, anul·là l'acord de l'Ajuntament i ja mai més no se'n va parlar.

Cal destacar, per entendre el perquè l'evolució pedagògica catalana no serà mai laica, que és a partir de l'afer del Pressupost quan el sector burgès de la Lliga, malgrat ser defensor dels principis del Pressupost i considerar-lo un pas decisiu en la configuració d'un nacionalisme català, va plegar veles davant la intransigència clerical i el sector conservador i la possibilitat que deixessin de recolzar la Lliga. El nacionalisme burgès català, representat per la Lliga, no serà liberal, ni laic, ni radical; serà conservador, clerical i oportunista. La reforma escolar catalana naixerà en el bressol d'aquesta burgesia.

b) L'ensenyament privat

L'escola privada era essencialment dominada pels religiosos. Aquests tenien les escoles més importants. Es en aquesta època quan els ordes dedicats a l'ensenyament de clienteles econòmicament selectes construeixen els grans edificis escolars de Sarrià i la Bonanova (Escolapis, Jesuïtes, Teresianes, Salesians), amplis, amb patis extensos, camps d'esports, arquitectura monumentalista, on els nens es queden a dinar o a tota pensió. Aquests col·legis representen, de fet, una certa innovació pedagògica.

L'escola privada no lligada als ordes religiosos es dividia en: escoles vinculades a la burgesia i escoles -diguem-ne- populars.

La primera es vincula a un sector de la burgesia catalana més progressiu i que vol una educació per als seus fills cristiana i "mo-

terna". Seran aquestes escoles les que introduiran els mètodes pedagògics de l'Escola Nova, que ja es practicaven a gran part d'Europa i Nordamèrica. Els mestres més interessants d'aquestes escoles seran els que passaran a ser els quadres de la reforma escolar catalana promuguda des de les institucions oficials.

Els nous corrents pedagògics formen part de tota la influència europea que penetra a Catalunya els darrers anys del segle XIX i que envai tots els camps . Fou l'anomenada per Vicens Vives (7) "revolució dels esperits". Catalunya retrobà Europa després de quatre segles d'absència ("...l'impressionisme, la música de Wagner, els drames d'Ibsen, la filosofia de Nietzsche, l'estètica modernista, el desig dels telèfons i de les bones carreteres, la necessitat dels museus i de les universitats, l'ambient de Paris, de Londres i de Berlin...") (8).

Es interessant posar de relleu que la Institución Libre de Enseñanza no formarà part d'aquests nous corrents, ni tindrà cap influència directa en la renovació pedagògica catalana. El naixement de la Institución respon a un reformisme burgès i és un intent seriós i coherent, encara que molt limitat i elitista, de crear les condicions intel·lectuals prèvies per a instal·lar una democràcia liberal. Els homes de la Institución volen que Europa entri dins Espanya, partidaris del racionalisme, eren antidogmàtics i d'aquí que combatíssin el clericalisme. Redescobreixen la natura i les ciències i inicien una pedagogia centrada en el nen. No obstant això, la Institución no arrelarà a Catalunya, tot i que Giner de los Rios serà bon amic de Joan Maragall i coneixerà Rosa Sensat. Varias hipòtesis poden explicar aquest fet: primera, el que fos representativa del liberalisme centralitzant, tant odiós al catalanisme; segona, el seu anticlericalisme, que xoca amb la vinculació del clergat al sentiment regiona-

lista català (9); tercera, la seva incapacitat d'entendre el nacionalisme català, fins i tot considerant-lo antiliberal. És cert que la Institución era europeïtzant, però veia la regeneració del país a través de Castella i per un procés elitista ("formar hombres, hombres son lo que nos hace falta"). En canvi, el catalanisme volia regenerar Espanya a partir de la afirmació del seu esperit nacional. Un altre aspecte negatiu per a facilitar l'acceptació de la Institución a Catalunya va ser que fos el partit radical qui la introduís (a través d'Hermenegildo Giner, tinent d'alcalde de Barcelona).

Un dels pioners de la nova pedagogia fou Joan Bardina. El 1.902, Bardina, fill d'un ferrer, acomboiat per Prat de la Riba, inicia una campanya des de les pàgines de "La Veu de Catalunya" (diari de la Lliga Regionalista), per remoure les consciències en relació al baix nivell cultural i defensant que l'únic remei de reforma de les noves generacions és l'educació. Fruit de la campanya comencen a crear-se una sèrie d'escoles privades catalanistes a Barcelona i Catalunya. No obstant això, Bardina, conscient de la manca de preparació dels mestres d'aquestes noves escoles, crea el 1.906 una Escola Normal, seguint els corrents de l'Escola Nova europea (treballs manuals, gimnàstica, coeducació, visites i excursions, música, abolició de premis i càstics, disciplina basada en la responsabilitat, confraternitat social). Quatre anys més tard (1.910) la va tancar per dificultats econòmiques. Però el seu afany per millorar la preparació dels mestres el portà a fundar una Revista Catalana d'Educació, de la qual només sortí un exemplar, i que va tenir continuació en la Revista de Educación. En aquesta Escola Normal de Bardina va iniciar-se com a mestre Alexandre Galf.

El 1.908 Joan Palau Vera fundà el Col·legi Mont d'Or, en una zona residencial, per tal de formar "homes d'iniciativa, d'invenció,

de salut, de força, en un mot: dels que triomfen en la vida" (10), seguint mètodes estrangers fonamentats en l'educació viril, estimulants de la llibertat, hàbits sòlids de moral i sincers sentiments religiosos; en definitiva, per formar "els homes que necessitem: homes d'acció" (11). Com diu Ventalló es tracta d'una escola que ha pres consciència del paper de la burgesia i de les noves necessitats.

Altres escoles privades es crearen aquells anys: el Nou Col·legi Mont d'Or, iniciat per Manuel Ainaud, que segueix el mètode Decroly (1.913); les escoles catalanes del Districte II i del Districte VI (on estudià Pere Vergés); l'escola Vallparadís (per als fills dels fabricants de Terrassa), dirigida inicialment per Alexandre Galf; l'escola de la Sagrada Família (1.910), promoguda pel rector Gil i Parés, etc.

Finalment, cal que donguem una visió, per petita que sigui, de tot el moviment d'escola popular, que ha estat classificat com utòpic o idealista perquè creia en l'educació com a element essencial del canvi social. Aquest moviment quedarà pràcticament dissolt a la segona dècada del segle XX i, de fet, ja no apareixerà ni tindrà cap influència en el desenvolupament de la reforma escola catalana. No obstant això és important posar-lo de relleu, primer, perquè tenia un pes específic en aquella època i, segon, per destacar la diferència entre el seu contingut i el que tindrà la reforma escolar.

Un moviment de caire popular en relació a la cultura i l'educació s'havia anat produint a Catalunya en els darrers quinze anys del segle XIX. Aquest moviment donà lloc a la creació d'innombrables escoles vinculades a grups o partits polítics o associacions, classistes o no, de tipus cultural, recreatiu i social. Aquestes escoles, privades i lliures, no seguien cap mètode ni tampoc es necessitava cap títol per a ensenyar-hi, estaven obertes a qualsevol innovació i seguien, en

xx línies generals, els postulats que donaven vida a l'associació, grup o partit que les havia creades. Dins d'aquest moviment destaquen els ateneus obrers, que en principi, no tenien ideologia, encara que, pel seu caràcter poc estable, dificultaven una tasca pedagògica continuada. Potser les que van tenir una influència més important van ser les anomenades "Escoles Modernes", creades i esteses per la Confederació Anticlerical de la Lliga de Lliurepensadors. Dins d'aquesta línia, però amb una personalitat pròpia, va néixer l'Escola Moderna de Ferrer Guardia, expressió de l'ideal anarquista de conversió del món a través de l'educació.

L'Escola Moderna de Ferrer té els seus antecedents immediats en el radicalisme anticlerical francès (12), que el 1.900 es troba en el seu punt àlgid. En l'Escola Moderna es dóna un ensenyament racional contra la superstició i els privilegis: ha de desaparèixer el prejudici religiós, però també el de la propietat. Els prejudicis impedeixen l'emancipació de l'individu i és necessari inculcar a la gent la necessitat de conèixer l'origen de totes les injustícies socials (sense distinció de classes ni sexes) per a poder lluitar contra elles (13). El programa pedagògic es basava en: observació directa per part de l'alumne, que cregui per l'experiència i no per la fe, que sigui racional en els seus actes; coeducació: el treball humà ha de ser mixte; higiene escolar ("la suciedad católica domina en España") (14); lliure iniciativa a través dels jocs; inexistència del sentit competitiu i desaparició de premis i càstics; laïcisme, i coeducació de classes socials. En el cap. IX del seu llibre La Escuela Moderna, intítulat "Renovación de la escuela", fa unes reflexions molt lúcides. Assenyala que s'apunten canvis importants en l'educació, fomentant-se l'espontaneïtat del nen i la millora dels coneixements i preparació científica dels mestres. Però -adverteix- els governs coneixen el poder de l'esco-

la i la monopolitzen, inclús desplaçant l'Església. Els governs necessiten cada vegada més que el poble sigui instruit, però no pretén desenvol·lar les facultats de l'individu, sinó imposar-li pensaments/ja elaborats, impedir-li pensar d'altra manera que no sigui per a la conservació de les institucions de la societat. L'emancipació humana no es farà per aquí. La societat tem els homes capaços d'evolucionar constantment, de destruir i renovar i renovar-se a ells mateixos; tem els homes d'independència intel·lectual, capaços de viure diferents vides en una sola. És aquest tipus d'home el que intenta fer l'Escola Moderna. (15).

L'intent de l'Escola Moderna va tenir un caire global, ja que creà la seva pròpia Escola Normal i els llibres de text que s'utilitzaven a les seves aules. Uns 10.000 nens estaven inscrits a escoles anarquistes, que s'estenien per Catalunya, Llevant i Andalusia (16). En morir Ferrer (17), el moviment de l'Escola Moderna s'esllanguí i desaparegué en pocs anys: les seves aportacions pedagògiques seran sistemàticament oblidades. L'experiència de Ferrer és també important perquè va tenir ampli ressò a l'estranger. L'enemic més important de l'Escola Moderna fou l'Església.

Per acabar, és interessant destacar que la majoria de mestres d'aquestes escoles privades populars eren gent fills d'artesans o gent d'ofici, amb pocs estudis, però superiors als de la majoria del món obrer, i que veien en l'educació una forma de lluita social. Cal tenir en compte que en aquell moment, concretament a Barcelona, el moviment obrer no estava organitzat -encara no s'havia creat la Confederació Regional del Treball- i les accions espontànies i de molta violència, però de pocs resultats pràctics, cosa que fàcilment portava al desànim a aquest tipus de gent petit-burguesa i els inclinava cap a l'ensenyament, del qual esperaven, utòpicament, millors resultats per

a l'assoliment d'una nova societat. Un exemple d'aquest tipus és Pau Vila: primer activista, després professor a l'Escola Moderna de Ferrer, finalment creador de l'Escola Horaciana basada en la coeducació, l'estètica i l'educació com a valor superior a l'instrucció (18).

3. La "Tasca"

La renovació pedagògica catalana es realitza a través de les institucions oficials. No serà obra espontània ni improvisada, ans al contrari, estarà planificada des del primer moment, servirà a uns objectius polítics clars i determinats i aplegarà tota la gent interessant vinculada a l'ensenyament. Tindrà un ampli ressò en tot el país i, amb més o menys grau, influirà totes les escoles, públiques i privades, religioses o no.

Els dos organismes fonamentals són la Mancomunitat de Catalunya i l'Ajuntament de Barcelona. De fet, però, l'obra de la Mancomunitat havia ja estat iniciada per Prat a través de la seva presència a la Diputació de Barcelona.

a) La Mancomunitat (1.914-1.923).

La seva acció anà dirigida a l'ensenyament primari, a l'ensenyament tècnic i a la formació professional de la dona. En l'ensenyament primari -que és el que ens interessa-, dirigí la seva activitat cap al que Jordi Monés anomena la infraestructura escolar (19) i, concretament, cap a la formació de mestres. Primer, d'una manera parcial, a través de les Escoles d'Estiu i de la revista Quaderns d'Estudi; després, d'una forma més intensa, amb l'Escola d'Estudis Normals.

Les escoles Normals de l'Estat proporcionaven una preparació molt deficient i gens relacionada amb la realitat catalana. L'acció de la Mancomunitat intentava assolir tres objectius: 1) millorar la preparació dels mestres, a través de l'aprofundiment i la formació científ-

fica, 2) modernitzar l'ensenyament, introduint la nova metodologia pedagògica, i 3) catalanitzar l'ensenyament, és a dir, facilitar una formació lingüística i una aproximació a la realitat catalana (geografia, història, costums, música, etc.).

Les Escoles d'Estiu van començar el 1.914 i es van organitzar anualment fins el 1.922. Duraven un mes i el promig d'assistència oscil·lava entre 197 el primer any i 113 l'últim any, sense passar mai de 200. S'organitzava una anomenada "Setmana Final", en la qual diverses personalitats donaven conferències i s'organitzaven actes de lleure i espectacles brillants (a aquesta "Setmana Final" hi acudien moltes més persones: el 1.922, 245 inscrits, a més dels que havien seguit tot el curs) (20) .

Les Escoles d'Estiu estaven obertes a mestres, estudiants i mares de família. Una de les seves finalitats era influir sobre els mestres que restaven aïllats dels nuclis urbans importants. En les diferents Escoles es donaren a conèixer els nous corrents pedagògics europeus, destacant les dedicades a Montessori, i també a Decroly, Neumann, Claparède (el 1.920, Claparède donà un curs sobre "Psicologia de la intel·ligència"). L'aprofundiment de la llengua, les ciències naturals, la física i la química, la geologia i la geografia, així com l'aprenentatge de les tècniques de treballs manuals, dibuix, cants, ballets populars, combinat tot amb la divulgació i experimentació de mètodes pedagògics i la investigació psicològica formava el contingut de les Escoles d'Estiu. D'altra banda, es realitzaven visites culturals, conferències, excursions, visites a escoles, etc. Hi figuraven com a professors destacats: Rosa Sensat, Manuel Ainaud, Joan Palaü, Artur Martorell, etc.

El 1.919 es creà l'Escola d'Estudis Normals, que tenia com objectiu preparar el futur magisteri català i que tenia com a alumnes

els mestres que havien cursat en l'Escola Normal. Es donaven dos cursos (a partir de 1.921 ampliat a tres) on s'ensenyava humanitats catalanes i tècniques pedagògiques. Aquesta Escola va ser molt selectiva; el 1.921 estaven matriculats 58 alumnes, que tenien 14 professors (21).

La tasca de la Mancomunitat en relació a la formació dels mestres es completà amb la publicació d'una revista "Quaderns d'Estudi", a partir de 1.915, completada des del 1.922 amb un "Butlletí de Mestres", dedicada a la informació sobre temes pedagògics, selecció de textos de literatura europea i catalana, bibliografia, psicologia, etc. S'enviava gratuïtament a tots els mestres.

La Mancomunitat, que ~~es~~ regia per uns criteris de planificació i d'organització eficaços, havia montat l'organisme, el ~~XX~~ Consell de Pedagogia (22), que tenia cura de tota activitat relacionada amb la docència promoguda per aquella.

Finalment, la Mancomunitat influí en gran manera en la introducció del mètode Montessori a Catalunya. Primer, amb la subvenció a Joan Palaup~~er~~ anar a Itàlia el 1.913; després, fent venir a la mateixa Montessori a donar un curs internacional sobre el seu mètode (1.916), i creant una escola per a l'experimentació del mètode a l'ensenyament primari (nens de 7 a 10 anys) dirigida per una de les seves deixebles predilectes, Anna Macheronni. El 1.918, el Consell de Pedagogia creà una càtedra de Pedagogia, amb escola anexas per experimentació, situada a la Diagonal, i encarregà la seva direcció a la doctora Montessori, esdevenint Laboratori i Seminari de Pedagogia (23).

b) L'Ajuntament de Barcelona.

Fora de l'intent fracassat del Pressupost extraordinari de cultura de 1.908, la tasca de l'Ajuntament anà dirigida molt especialment cap a l'aspecte escolar relacionat amb la higiene. Les condicions en què es donava l'ensenyament eren nefastes; d'altra banda, la mortalitat infantil era molt gran i les malalties com la tuberculosi afecta-

ven una majoria de la població en edat escolar.

A partir de 1.906 s'iniciaren les colònies escolars, per una iniciativa d'Hermenegildo Giner, i el 1.914 s'inagurà l'Escola del Bosc, a Montjuic, dirigida per Rosa Sensat fins el 1.930. En aquesta escola a l'aire lliure hi anaven 90 alumnes (anys després arribaran a ser 250) i fou la primera d'aquest tipus a Espanya. Els seus principis eren: el nen com a centre de l'educació, la salut i l'ambient de disciplina familiar. El 1.922 es creà l'Escola del Mar, per a 250 alumnes, amb l'intent d'aprofitar l'efecte saludable dels banys de mar (24). El 1.923, l'Escola a l'aire lliure del Parc del Guinardó, per a 175 alumnes i aplicant el mètode Decroly; i el 1.930 una altra a l'aire lliure, a Sant Andreu, la "Ignasi Iglèsies", per a 240 alumnes.

D'altra banda, ajudà a la introducció del mètode Montessori, mitjançant la donació de beques per anar a Itàlia a quatre professors (1.914) i, després, montant dues escoles Montessori, de reduït nombre d'alumnes. A partir de 1.916 s'unifica la tasca educativa de l'Ajuntament a través de la creació de la Comissió de Cultura, presidida per Manuel Ainaud, que aconseguí el 1.922 inaugurar dos grups escolars ("Baixeres" per a nens i "La Farigola" per a nenes), per tenir cura dels quals neix el Patronat escolar, que tindrà facultats per triar-se els mestres i regir les escoles; aquest serà el primer pas per a solucionar quantitativament el dèficit escolar.

4. De la Dictadura a la Guerra Civil

A l'adveniment de Primo de Rivera, la Mancomunitat deixa de funcionar i queda suspesa, a tots els nivells oficials, l'activitat i els organismes pedagògics que fins aleshores havien funcionat. Tot això a causa que la Dictadura reprimeix el catalanisme i, per tant, paralitza tota la seva obra cultural. Només de forma velada i en condicions

precàries continuen subsistint algunes escoles privades, mantingudes per la burgesia, on es fa una pedagogia moderna. Un exemple n'és la Mutua Escolar Blanquerna (25).

Després de la caiguda de Primo de Rivera tornaren a funcionar la Comissió de Cultura i el Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona, inaugurant-se poc abans de l'adveniment de la República, 11 grups escolars, amb un total de 10.150 places (26). L'acció de l'Ajuntament es concreta en continuar la línia seguida abans de la Dictadura: es mantenen les colònies, els banys de mar, les escoles a l'aire lliure; es creen tres escoles de formació domèstica (per a nenes de 6 a 14 anys), per a capacitar les noies a dur la seva casa. El Patronat escolar dirigeix la seva activitat cap a intentar solucionar el problema de la manca d'escoles, molt agreujat per l'onada immigratòria dels anys 20 i que encara continuava. Els grups escolars del Patronat disposen de bons mestres, escollits d'entre tot l'escalafó nacional, de material pedagògic i de personal auxiliar (parvulistes, professors de dibuix, música i educació física). Es continua, doncs, l'obra de modernització de l'ensenyament primari.

La Generalitat segueix, en el camp de l'ensenyament, els passos iniciats per la Mancomunitat; és interessant posar de relleu que fins i tot les figures que portaren el pes de la renovació educativa en l'època anterior, són les que en aquest moment reprenen el camí dins la Generalitat. Aquest organisme té, també, com a principal preocupació la formació de mestres catalans. Amb més força que la Mancomunitat, anirà ràpidament a preparar els instruments que li permetran catalanitzar l'ensenyament i dotar Catalunya de mestres "ben capacitats, de visió àmplia i humana i que responguin a les exigències dels temps moderns". (27)

Revitalitzà les Escoles d'Estiu, represes ja un any abans (1.930),

seguint el model anterior, tant en la forma com en el contingut. La Setmana Final de 1.931 fou brillantíssima: concert de Beethoven, representació de Nausica, de Maragall, dinar de comiat sota un gran envelat als jardins de la Universitat i excursió final a la Vall d'Aran (28).

El mateix 1.931, la Generalitat creà el Consell de Cultura (secretari serà Alexandre Galf) i poc després l'Escola Normal, amb caràcter mixte, només per alumnes oficials, per tal de preparar tot el personal del Magisteri que haurà d'exercir a l'escola pública i privada.

5. La Guerra

En començar la guerra, els religiosos són obligats a tancar les seves escoles. El 27 de juliol del 1.936 es crea el C.E.N.U. (Comitè de l'Escola Nova Unificada), "integrat per tots els sectors que representaven els corrents de l'hora" (29), s'intensifica el laïcisme i s'accentua la unificació docent, s'implanta la conducció i el règim de l'escola activa, s'assagen nous mètodes pedagògics (Dalton, Cousinet, Freinet) (30). La Generalitat intervé directament en la marxa de l'ensenyament, modernitza i adapta els col·legis religiosos abandonats i intensifica la creació d'escoles, tant a Barcelona com a la resta de Catalunya, aconseguint el 1.937 escolaritzar tota la població escolar de Barcelona i disminuir fins a un terç els no escolaritzats de la resta de Catalunya, en relació a l'any 1.934 (31). S'assaja, també, de lligar l'escola al procés productiu, a través de la seva adscripció a una col·lectivitat de treballadors. Totes les experiències de l'època, però, seran, també, sistemàticament oblidades en la posterior represa del moviment de renovació educativa.

6. El Mètode Montessori

Es obligat parlar especialment d'aquest mètode, perquè fou el que va tenir una influència més profunda i constant en l'esforç de renovació educativa a Catalunya.

Gràcies a l'impuls donat pels organismes oficials, el mètode tingué una ràpida expansió: el 1.915 hi havia a Catalunya 13 escoles montessorianes. A partir de 1.917 moltes escoles de pàrvuls implanten el mètode; s'organitzen diversos cursos de divulgació. El 1.916 es crea una "Agrupació d'amics del mètode Montessori", que més tard es dissolgué i que el 1.932 va tornar a organitzar-se sota el nom de "Societat Montessori de Barcelona". El 1.933 funcionen a Barcelona 12 escoles Montessori, més els graus de pàrvuls dels grups escolars depenents del Patronat Escolar. A Catalunya, 20 poblacions apliquen el mètode, i també es practica a Palma de Mallorca (32).

El perquè va tenir tanta acceptació aquest mètode concret ho intenta raonar Jordi Monés. Segons Monés, "la actitud individualista que revela la concepción montessoriana de la escuela, la importancia que da el método a la actividad sensorial, así como el individualismo espiritualista que lleva implícito el sensualismo, cuadra perfectamente con los esquemas ideológicos del idealismo burgués de la época de la "Cataluña civil" (33), juntament amb el fet de la manca de tradició escolar i "de instituciones científicas capaces de aportar soluciones teóricas adaptadas a la realidad social" (34). El mètode fou acceptat en bloc donat que, d'una banda, tenia l'aventatge que comprenia tot l'ensenyament elemental, incloent-hi l'aprenentatge de lectura, i, d'altra banda, permetia utilitzar el català, donat que el mètode és molt respectuós amb totes les característiques de la personalitat del nen.

Cal remarcar, a més, que el mètode permetia l'educació religio-

sa del nen, i que, encara que Montessori havia estat acusada de teosòfica, naturalista i deista, era explícitament religiosa i reconeixia l'autoritat de l'Església i del Sant Pare. D'aquí que el mètode s'apliqués a tot tipus d'escola, àdhuc confessional, com per exemple la de la Sagrada Família a Barcelona.

7. Conclusions

1. Intima vinculació i funcionalitat de la renovació educativa en relació als objectius del catalanisme polític expressat per Prat de la Riba.
2. Els antecedents educatius i pedagògics immediats, tant els que procedeixen d'Espanya (Institución Libre de Enseñanza) com els que s'havien anat practicant a Catalunya però al marge del catalanisme burgès, no són tinguts en compte ni tenen cap influència directa en el moviment de reforma escolar.
3. Les tècniques de l'Escola Nova europea que s'havien anat practicant de forma aïllada en escoles de la burgesia catalanista, així com els mestres que les havien incorporades, va ser el que va servir de base física per a l'inici de la tasca de renovació pedagògica.
4. El catalanisme polític -expressió d'una burgesia conservadora, clerical i poc arrelada socialment -sent la necessitat de projectar-se en les masses i inculcar-los els seus valors. Calia configurar un país, formar una raça, crear un esperit nacional. (La inculcació a les masses dels valors de la classe dominant, vista com a necessitat per la burgesia en l'època de la Mancomunitat i, després, amb més intensitat, durant la República, és exemple de la seva visió política).
5. De l'anterior conclusió resulta clar que la manera més ràpida i eficaç al seu abast de dominar l'ensenyament era dedicant-se a la

formació dels mestres . Aquest serà l'objectiu principal i on s'esmerçaran els principals esforços.

6. En resulta també de la conclusió nº 4, la necessitat de dedicar-se a un tipus d'ensenyament: el primari. La renovació educativa es realitza essencialment als graus de parvulari i primària.
7. Tota la tasca de reforma escolar s'organitza i es porta a terme des de dalt, des d'organismes oficials. No va partir d'una unió d'experiències anteriors ni d'una labor quantitativa d'experimentació, ja que pràcticament no existia tradició pedagògica.
8. La conclusió anterior és causa de dos trets característics de la reforma escolar catalana:
 - a) els pedagogs d'aquesta renovació seran funcionaris de l'Ajuntament, de la Mancomunitat o de la Generalitat, i es mantindran els mateixos en les diferents èpoques. Donaran, doncs, un sentit continuista i poc dinàmic a aquest moviment renovador (35).
 - b) el mètode pedagògic incorporat, divulgat i practicat, serà el de Montessori; únic mètode que s'aplicarà en la seva globalitat, ja que per les seves característiques era funcional respecte dels objectius pretesos. No hi haurà, a part d'aquest, cap altre mètode (fora d'algunes tècniques i experimentacions aïllades), ni tampoc una preocupació per l'elaboració d'un mètode autòcton.
9. En el moviment de renovació escolar no es produeix la clàssica dialèctica de rebre i donar. Es a dir, es còpia una parcel·la de l'Escola Nova europea, però no existeix, pràcticament, cap aportació pedagògica catalana a Europa i, ni tant sols, tret

de la primera etapa montessoriana, els pedagogs catalans surten a l'estranger (36).

10. Respecte als valors ideològics mantinguts pel moviment educatiu, existeix una lleugera diferència, no qualitativa, entre l'època de la Mancomunitat i la de la Generalitat. En temps de la darrera, la ideologia tramesa correspon a uns valors burgesos més purs i més intel.lectualitzats; perd part del seu clericalisme i preconitza una escola neutra, oílica, racional i humana que té una semblança extraordinària amb la renovació educativa catalana actual (37).

L'EPOCA FRANQUISTA: EVOLUCIÓ POLÍTICA I ECONÒMICA. L'APARELL ESCOLAR

Durant el llarg període de règim franquista, l'aparell escolar ha experimentat una sèrie de transformacions, des de les primeres bases de la política educativa instaurades per la llei de setembre de 1.938. Aquestes transformacions culminen en la Ley General de Educación de 1.970.

A què responen els canvis que es produeixen en la política educativa del règim? Essencialment, l'aparell escolar evoluciona durant l'època franquista per adaptar-se a l'evolució de la formació social espanyola i, més concretament, de les relacions socials de producció, a partir de la guerra del 36-39. D'una primera etapa en que la principal preocupació del nou Estat és la imposició de la seva dominació i en que les necessitats de preparació de cara a la producció són mínimes, es passa a una situació en que el desenvolupament capitalista va requerint una mà d'obra qualificada a diferents nivells i amb certa polivalència, i una gran quantitat de tècnics i quadres mitjos, i en que la dominació política i ideològica del bloc en el poder intenta ser més subtil, a base d'una política integrativa de les classes socials en un objectiu comú de desenvolupament econòmic, presentat com a objectiu d'interès per a tota societat i com a procés donant opcions de mobilitat per a tots els individus.

El procés es pot analitzar esquemàticament, considerant per separat diferents grans períodes de l'evolució econòmica, política i ideològica de la formació social espanyola en l'època franquista i veient les repercussions sobre l'aparell escolar de les transformacions produïdes.

La guerra i la primera dècada del nou Estat

a) L'economia i la política

L'octubre de 1.936, a la zona "nacional", Franco és anomenat "Je-

fe del Gobierno del Estado Español". El nou Estat es configura com un estat autoritari, de partit únic -Falange Española Tradicionalista y de las JONS-. Diferents grups socials i forces polítiques ^{aparen} ~~quenen~~ i componen el bloc dominant. Entre els primers, l'oligarquia terratinent té un pes destacat, la ideologia falangista és predominant. L'Església és un dels principals instruments de control ideològic. L'Exèrcit és omnipresent.

Ja abans del final de la guerra, s'inicia la repressió dels grups socials que perden (lleis sobre responsabilitats polítiques (febrer 1.939), i altres lleis de repressió i control).

L'economia queda col·locada sota el signe de la prioritat otorgada a la propietat privada, per una banda, i d'un fort intervencionisme de l'Estat, per l'altra.

Hi ha una regressió cap a les activitats agràries (amb un retràs del desenvolupament de les relacions de producció capitalistes al camp) i queda detingut el procés d'urbanització (especialment fins a 1.945 (1)).

L'agricultura finança el desenvolupament industrial. Es produeix una forta concentració bancària i un creixement espectacular de la burocràcia.

La política industrial es caracteritzada per l'intervenció de l'Estat en la protecció de l'indústria nacional (empreses declarades "de interès nacional"; fundació de l'INI (1.941), amb l'objectiu de promoure el ressurgiment de la indústria, especialment de la indústria de base) i pel foment de l'autarquia. És una etapa d'acumulació primitiva, en que es fan molt poques inversions en la indústria -hi ha una fuga de capitals cap a l'estranger-; l'explotació de la força de treball es realitza a base de llargues jornades de treball i salaris baixos (plusvàlua absoluta).

L'etapa autàrquica permet un enfortiment dels monopolis industrials, que coincideix amb l'aparició de nombroses petites i mitges indústries,

gràcies a la política de substitució d'importacions.

Cap a la meitat de la dècada dels 40, amb la derrota del feixisme a Europa i la condemna i aïllament del franquisme per part dels guanyadors (Resolució de l'Assemblea General de la ONU, 1.946), l'Estat espanyol inicia un viratge. La ideologia falangista perd pes a l'interior del bloc en el poder.

Finalment, la guerra freda afavoreix el règim franquista. S'inicien els contactes amb els E.U.A. i, lentament, Espanya es va incorporant als organismes internacionals (el 1.950 la ONU deroga la resolució de 1.946) i el capitalisme espanyol entra en relació amb el capitalisme internacional.

b) L'aparell escolar (2)

La política educativa del nou Estat queda definida en la llei de 20 de setembre del 1.938 que, de fet, constitueix la base del funcionament de l'aparell escolar fins el moment present. El 1.943 es promulga la llei d'Ordenació Universitària, i l'any 1.945 la llei d'Educació Primària.

En aquesta primera època del franquisme, l'aparell escolar és concebut bàsicament com un instrument de formació ideològica per les classes dirigents. Aquesta finalitat pot ser reconeguda obertament, ja que la divisió de classes és també clara i reconeguda. Això comporta:

- estricte control ideològic per part de l'Estat.
- exclusió de la classe obrera de l'accés a l'ensenyament.
- possibilitat de negligir l'educació primària -a tots els sectors-, accent en l'ensenyament mig i enfoc d'aquest cap a l'educació universitària.

El control ideològic és assegurat a través d'una repressió que afecta a molts milers d'ensenyants a l'inici de l'època franquista. Conseguida la depuració, l'Estat deixa en mans de la Falange i de l'Església la inculcació ideològica a les Escoles Normals i als centres escolars. És

produeixen algunes tensions entre l'Església i alguns sectors falangistes, però, finalment, la primera aconseguix que s'imposi la confessio-
nalitat catòlica a tots els centres docents, junt amb pràctiques reli-
gioses obligatòries, i "orientació religiosa" de tots els programes. L'Es-
glésia funda la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) i una revis-
ta, Atenas. S'ataca sistemàticament tota reminiscència de les tendències
laiques, krausistes i extrangeritzants de La Institución Libre de Ense-
ñanza i es preconitza un retorn a la formació religiosa, clàssica i hu-
manística de l'època imperial (lleis del 38 i del 43).

Els mestres que entren a suplir els que han estat depurats tenen
un baixíssim nivell de formació. L'ensenyament mig està en mans de l'Es-
glésia, que, més endavant, crea també les seves Escoles Normals i obté
la seva equiparació a les escoles estatals. A les Escoles Normals, la
formació ideològica predomina sobre la formació pedagògica. Es crea un
cos d'inspectors, destinat a detectar i reprimir tota desviació respec-
te a les orientacions marcadess, especialment quant a fidelitat als prin-
cipis del Movimiento i a moral i religiositat.

Quant a l'exclusió de la classe obrera, queda, a més, àmpliament
justificada pel fet que l'escàs desenvolupament de les forces producti-
ves en aquesta primera etapa del franquisme permet l'explotació d'una
mà d'obra sense cap formació específica o amb una formació que s'adqui-
reix en el mateix lloc de treball, i, també, pel fet de que l'Estat au-
toritari no té necessitat d'apariències democràtiques ni de participació
política, ni li cal buscar la submissió ideològica de la massa. No cal
doncs ocupar-se de la instrucció i educació de la classe obrera a tra-
vés de l'escola (3). Només una petita minoria rebia ensenyament profes-
sional. L'ensenyament secundari professional el constituïa el batxille-
rat laboral (4 anys), menys qualificat que el batxillerat universitari
i menys valorat, com correspon a uns estudis eminentment de tipus tèc-

nic en una etapa en que la màxima importància la tenen les humanitats. Les dones estaven, encara en major proporció, marginades de l'ensenyament: eren la reserva de mà d'obra i un element bàsic en el sosteniment de la política reaccionària (la dona com a pilar de la família, cèl.lula bàsica de la societat, segons la ideologia dominant). La coeducació estava expressament prohibida. La dona rebia, en tot cas, una formació particular cara a ocupar el lloc que li estava assignat a la casa i a la família.

D'altra banda, a Catalunya, el centralisme de l'Estat es fa sentir amb intensitat. S'elimina de l'ensenyament tota referència específica a Catalunya, i es prohibeix l'ensenyament i l'ús del català a les escoles.

1.950-57: Liberalització i industrialització

a) L'economia i la política

La dècada dels 50 ve marcada per la concessió a Espanya de l'ajut econòmic del capital dels E.U.A. i la integració d'Espanya al capitalisme internacional. S'inicien les inversions estrangeres en la indústria espanyola, al mateix temps que la burgesia local, que abans expatriava cap a bancs europeus gran part dels beneficis obtinguts, comença a reinvertir grans sumes en la indústria del país (i, en menor mesura, en la mecanització del camp), S'inicia una etapa de creixement industrial, quedant l'agricultura com a sector retardatari. Es produeix un èxode massiu del camp a la ciutat, no absorbit totalment per la creació de nous llocs a la indústria, i un procés accelerat d'urbanització. L'Estat impulsa la industrialització, fonamentalment a través del INI. El capital industrial i financer comença a fer-se hegemònic respecte al capital agrari. Les indústries es mecanitzen, diversificant-se el treball. La producció industrial necessita una ampliació de la demanda interior de bens de consum, que no es pot realitzar pel baix nivell de vida dels sectors popu-

lars. L'any 1.956 es produeix una puja de sous.

Coincidint amb el llançament econòmic, es van produint manifestacions de l'oposició concretades en vagues obreres i revoltes universitàries. D'altra banda, l'any 1.955 Espanya ingressa a la ONU.

Però, a mesura que el capitalisme es desenrotlla a Espanya, entra en contradicció amb l'intervencionisme de l'Estat en el pla interior i amb les barreres que aïllen Espanya del mercat exterior de productes, mà d'obra i capitals, pilars de la política autàrquica seguida per l'Estat. A l'interior del bloc dominant, es produeix un enfrontament entre fraccions partidàries de la continuació de la autarquia i sectors partidaris de la liberalització econòmica, en el sentit d'eliminació dels obstacles posats al funcionament dels mecanismes d'economia de mercat. La situació econòmica està afectada per una inflació cada vegada més forta.

En aquest context, s'inicia l'entrada en l'escena política del grup Opus Dei, lligat a la burgesia industrial. Es crea la Secretaria General Tècnica de la Presidencia de Gobierno (1.956, López Rodó). Poc després (1.957), una crisi de govern confirma la derrota dels partidaris de la vella línia autàrquica: els ministeris econòmics són ocupats per membres de l'Opus Dei.

b) L'aparell escola

L'entrada de Ruiz Jiménez al Ministeri d'Educació Nacional, l'any 1.951, aporta els primers intents de reforma de l'aparell escolar, que es situen encara en el pla de l'ensenyament secundari: el batxillerat es divideix en elemental -que dona accés a escoles tècniques secundàries- i superior -que permet el pas a l'Universitat- (lleis d'ensenyament mig de 1.953).

Però el procés de desenvolupament industrial descrit va posant en evidència que la falta absoluta d'instrucció de la massa pot representar

un obstacle a la línia iniciada, en l'aspecte econòmic, però sobretot en el polític i ideològic. L'any 1,956, l'inquietud es concreta en el primer "Plan Nacional de Construcciones escolares", que es proposa preparar la infraestructura necessària per a l'extensió de l'educació primària. Els sectors progressistes apoen la "democratització" de l'ensenyament, entenent per tal la possibilitat d'accés de tots els nens a l'instrucció. En l'Església també s'observen intents de donar una imatge menys classista de la seva activitat educativa, i s'inicia un cert distanciament respecte de l'Estat. L'any 1.956, Ruiz Jiménez és destituït, passant a formar part l'anomenada "oposició democràtica".

1.957-64: Crisi, estabilització i reactivació

a) L'economia i la política

Les contradiccions apuntades en l'etapa anterior entre creixement industrial i obstacles a l'intercanvi econòmic amb l'estranger, d'una banda, i feble mercat interior, de l'altra, s'aguditzen. Hi ha un fort desequilibri de la balança de pagaments i un esgotament de les reserves d'or i de divises. L'any 1.958 es succeeixen una sèrie d'esdeveniments significatius. Per una part, el maig es promulga la Ley de Principios del Movimiento Nacional. D'altra part, l'agitació obrera augmenta, especialment a Catalunya i al Nord. El caso de Girón com a ministre de Treball significa un cert desbloquejament de salaris i la promulgació de la llei de Convenis Col·lectius, que ve a substituir les Reglamentaciones de Trabajo com a mecanisme regulador dels preus; els convenis per branca permeten controlar el nivell de salaris, tot i fent possibles els augments en sectors punta, on l'explotació va passant a apòfarse en els augments de productivitat (plus-vàlua relativa). El mateix any, Espanya entra a formar part de la O.E.C.E., del F.M.I. i del BIRD, com a consagració de la liberalització iniciada.

L'any 1.959 es posa en marxa un pla d'estabilització, per aturar l'inflació, estabilitzar la moneda, equilibrar la balança de pagaments i liberalitzar els intercanvis amb l'exterior, preparant una nova etapa d'expansió. El pla compta amb l'ajut dels organismes econòmics internacionals capitalistes i dels E.U.A.

L'estabilització produeix un important augment de l'atur, al camp i a la ciutat (moltes petites empreses desapareixen). És en aquest moment quan s'inicia la sortida massiva de treballadors espanyols a l'estranger. Les transferències monetàries d'aquests obrers, juntament amb les divises que proporciona el boom turístic i les inversions estrangeres, passen a ser pilars fonamentals en la política de desenvolupament econòmic.

L'any 1.960 es prenen ja una sèrie de mesures d'expansió, i poc després l'economia es reactiva, iniciant-se un període de auge. La indústria experimenta un creixement molt fort, degut sobre tot al creixement espectacular de la indústria de bens de consum -electrodomèstics en primer lloc-. L'any 1.962, el govern formula la petició d'entrada al Mercat Comú. Al camp s'inicia un procés de capitalització.

De la banda de l'oposició, després d'un període d'inactivitat del moviment obrer, relacionat amb l'elevada xifra d'atur que provocà l'estabilització, segueix una activitat intensa en tots els sectors i en diferents zones industrials i universitàries (1.962). És per aquesta època quan alguns sectors catòlics comencen a passar a l'oposició (fenomen molt acusat a Catalunya). El mes de juny es reuneixen a Munich una sèrie de polítics de l'"oposició democràtica". Poc després, un canvi de govern comporta l'adopció d'una sèrie de mesures "liberalitzadores", sobre tot en el terreny de la informació (Fraga Iribarne). L'agitació obrera continua.

b) L'aparell escolar

L'any 1.957 entra al ministeri d'Educació Nacional un falangista,

al costat dels membres de l'Opus Dei que ocupen els "ministeris econòmics". Amb el canvi de govern del 1.962, el ministeri d'Educació passa a mans de Lora Tamayo (tendència Opus Dei), i això representa l'inici en relació a l'ensenyament de la política tecnocràtica, que s'imposarà plenament uns anys més tard. Es fomenta l'augment del nombre d'estudiants de batxillerat elemental, amb la creació d'un gran nombre d'Instituts d'Ensenyament Mig i seccions delegades. La Campaña Nacional de Alfabetización posada en marxa evidència que la burgesia va veient la necessitat d'un nivell mínim d'instrucció per a la massa. L'ensenyament religiós també va seguint una línia de renovació de tècniques pedagògiques. L'any 1.958 es crea la FERE (Federación de Enseñantes Religiosos de España) i la revista Atenas és substituïda per Educadores; s'accentua el distanciament en relació a la política educativa estatal, especialment a Catalunya.

1.964-72: La planificació del desenvolupament

a) L'economia i la política

El procés de creixement econòmic de l'etapa anterior porta implícit un procés inflacionari. La política de liberalització econòmica de cara a l'entrada al Mercat Comú experimenta una frenada (nou proteccionisme). L'entrada en vigor, l'any 1.964, del I Plan de Desarrollo -d'inspiració francesa- manté artificialment l'auge econòmic, però l'any 1.966 es produeix una nova crisi, a la que segueix una nova recessió amb el consegüent atur^{obrer}. L'any 1.967 -any d'inici del II Plan de Desarrollo- es congelen els salaris, la moneda es devalua i s'arriba a parlar- amb referència a les mesures preses- de segon pla d'estabilització. Fins l'any 1.969 no recomença el creixement, i de nou aquest s'acompanya d'un procés inflacionista, que es fa agut l'any 1.971.

Un fet a destacar en aquest període és el canvi experimentat en la

distribució sectorial de la població activa. Entre 1.960 i 1.970, la proporció de població dedicada a activitats agràries disminueix del 42 % al 26 %, mentre en la indústria la proporció creix del 31 % al 38 % i en els serveis creix del 27 % al 36 %. Es desenrotlla el capitalisme al camp i la producció agrícola es mecanitza. L'emigració rural prevista en el I Plan de Desarrollo és de 85.000 persones, però la realitat porta aquesta xifra fins a 215.000. Encara que molts obrers han d'emigrar a l'estranger, les àrees metropolitanes experimenten creixements espectaculars (any 1.970: 20 % de la població localitzada a les àrees metropolitanes de Barcelona i Madrid). El II Plan de Desarrollo parla per primera vegada d'àrees metropolitanes, i en el III Plan es passa a potenciar-les, abandonant explícitament la política de "polos de desarrollo" i zones d'implantació industrial preferent. Això significa l'opció a favor d'àrees d'extensió preexistents, seguint criteris de rendabilitat econòmica a curt plaç.

En l'oposició, aquesta etapa veu l'inici de l'actuació de les Comissions Obreres (1.964), el seu moment alt i el seu declivi. Es també l'època de les escissions del Partit Comunista, que donen lloc a una sèrie de grups que intenten trobar una alternativa a la via revisionista del Partit. La petita i mitjana burgesia i els intel·lectuals, per la seva banda, entren en una etapa de radicalització i efervescència política: en aquest sentit, un fet a destacar a Catalunya és l'acte que tingué lloc a Barcelona, al convent de Caputxins de Sarrià (1.966). Tot això respon a un canvi ocorregut en la situació d'aquests grups socials, com a conseqüència de l'evolució produïda en les relacions de producció a partir de la liberalització iniciada l'any 1.959. Un sector de la petita burgesia va seguint un procés de proletarització de petites empreses i petits propietaris, mentre va en augment el que s'ha anomenat "nova petita burgesia", -treballadors assalariats no-productius- (4). Una pe-

tita part de la vella petita burgesia i la mitjana burgesia s'adapten a l'evolució capitalista. És important remarcar que aquestes transformacions de la petita i mitjana burgesia tenen lloc a Catalunya amb certa anticipació, degut a una més ràpida evolució de les relacions socials de producció capitalista en aquesta regió. D'altra part, els llicenciats universitaris i tècnics superiors -cada vegada més nombrosos- també van passant progressivament a la condició d'assalariats. Al mateix temps, el fenomen de l'atur que entre els obrers és una constant de totes les etapes del desenrotlló capitalista, comença a produir-se a escala considerable en relació a aquests tècnics i llicenciats, com a fenomen lligat precisament a una etapa avançada de l'evolució de les relacions de producció capitalistes.

El govern respon a les accions de l'oposició amb una sèrie de mesures repressives. Paral·lelament, la Ley Orgánica del Estado, aprovada el gener de 1.967, després d'un referèndum, és un pas important en la via iniciada d'institucionalització del règim. L'any 69, la declaració d'estat d'excepció a tot Espanya intenta protegir la reactivació i la negociació dels convenis. El juliol de 1.969, el príncep Juan Carlos és anomenat successor. Aquesta victòria de l'Opus Dei es consolida el novembre, quan un canvi de ministres dona com a resultat un govern "homogeni", del qual l'Opus té el control pràcticament total. Es posen en marxa una sèrie de projectes de reforma jurídica -llei Sindical, llei d'Associacions, llei de Règim local, llei d'Educació-. L'oposició a aquestes reformes per part d'algunes fraccions del bloc dominant és molt forta. Les lluites i la repressió continuen; els enfrontaments es fan particularment evidents a arrel del judici, a Burgos, de militants de la ETA.

b) L'aparell escolar

Durant aquesta etapa es produeixen una sèrie de reformes legislatives en matèria d'educació. Però, el canvi definitiu cap a les noves

tendències pren cos a partir de 1.969, amb la publicació del Libro Blanco. Bases para una política educativa, l'any 1.969. ~~L'any 1.969~~ L'any següent, la Ley General de Educación concreta la proposta del ministre Villar Palasí i del govern tecnòcrata de l'Opus Dei per adaptar l'aparell escolar a les transformacions esdevingudes en les relacions socials de producció.

Abans de passar a veure els canvis més importants que la nova llei consagra en alguns sectors i introdueix en altres, veiem quines eren i a què responien les tendències esboçades ja amb anterioritat.

Amb el I Plan de Desarrollo es canvia l'edat límit de l'escolarització obligatòria de 11 a 13 anys, i es proposa l'extensió de l'educació primària; com a canvi qualitatiu en aquest nivell, es parla de reducció de les escoles unitàries. Hi ha un intent de valoritzar el batxillerat laboral, que passa a anomenar-se batxillerat tècnic. Les especialitzacions en l'ensenyament tècnic secundari passen de 11 a 36 (5), responent a la diversificació dels llocs de treball. Es proposa la supressió de les proves eliminatòries i l'ampliació de les vies d'accés a les Escoles Tècniques Superiors.

Lentament, es va passant a una concepció de l'ensenyament com a inversió rentable pel desenvolupament del país, i de l'aparell escolar com a peça clau en el procés d'inculcació a la massa de l'ideologia i els hàbits de comportament que convenen als "interesos del país", és a dir, del bloc dominant i com a mitjà de retenció de força de treball; això correspon al que ja s'ha imposat en les democràcies parlamentàries europees. El canvi implica generalitzar l'accés a l'ensenyament primari per a les masses i revaloritzar-lo per als alumnes destinats a continuar estudis, de manera que constitueixi una preparació racional i eficaç. L'objectiu no és el mateix en els dos casos, encara que es tracti del mateix nivell d'ensenyament. La distinció s'establirà doncs segons ti-

pus de centres: hi ha un ensenyament primari estatal que és gratuït -no sempre del tot-, de mala qualitat, on el nombre d'alumnes per mestre és molt alt i on prevaleixen antigues directrius; i un altre ensenyament primari, privat, de cost elevat, on els mestres atenen un nombre reduït de nens i s'assagen noves tècniques pedagògiques i on es dona un cert canvi de valors. Aquest últim tipus, amb variants més o menys "modernes" i més o menys elitistes, és l'ensenyament que reben els fills de la burgesia. Les escoles de l'Opus Dei en marquen la pauta a Espanya. A Catalunya, un sector catalanista de la burgesia inicia per compte propi, sovint enfrontat amb l'Estat, el canvi en l'aparell escolar. Per a fer-ho té la col.laboració molt efectiva de sectors de la petita burgesia i de la elite cultural catalana, anticentralistes, antifranquistes, europeïstes, progressistes en matèria religiosa i convençuts de la necessitat d'una "pedagogia racional" per a l'educació dels seus fills. El fenomen entronca directament amb la tradició d'avantguerra. Després de les primeres escoles d'aquest tipus que s'inicien a Catalunya ja a finals de la dècada dels 50, el moviment s'estén i influència altres sectors de l'ensenyament. Un moment a destacar és el de l'inici de les activitats de la institució "Rosa Sensat" i de "Coordinació escolar", destinades a la formació de mestres i a la consolidació i extensió del moviment. En alguns sectors de l'ensenyament religiós hi ha una evolució de tendència progressista, en la línia ideològica del Concili Vaticà II.

En l'ensenyament superior, hi ha un estancament i inclús disminució del nombre d'estudiants de Dret, un augment del nombre d'estudiants de Filosofia i Lletres -que troben sortida en els nous llocs d'ensenyament-, i un creixement espectacular precisament en Ciències Polítiques i Econòmiques i en les branques tècniques. Els professionals es veuen sotmesos per primera vegada a un procés d'assalarització i a un problema d'atur, tal com s'ha apuntat més amunt.

La nova Llei d'Educació completa i perfecciona, amb caire global, les reformes parcials de l'aparell escolar iniciades des de diferents sectors, per adaptar-lo a l'evolució de les relacions socials de producció. Les línies de força de la reforma queden ben explícites en els objectius que la mateixa llei assenyala a l'educació (6):

- preparació per a l'exercici responsable de la llibertat; foment de l'esperit de convivència; integració; inspiració en la concepció cristiana de la vida i conforme als principis del Movimiento Nacional i de les Leyes Fundamentales del país.
- adquisició d'hàbits d'estudi i treball i capacitació per a l'exercici d'activitats professionals que permetin impulsar el desenvolupament social, cultural, científic i econòmic del país.

Aquest dos objectius corresponen a una etapa: en que s'imposen els corrents democràtics i de participació i en que la divisió de la societat en classes antagòniques ha de quedar emmascarada (projectes d'integració social); en que altres aparells ideològics -família i església principalment- perden importància, passant l'escola a ocupar un lloc predominant en l'ideologització dels individus; en que convé retrassar l'entrada dels joves en la producció per a reduir l'atur declarat en que el desenrotlló capitalista requereix major quantitat de personal tècnic -sense excedir, però, d'una proporció relativament petita-, dividit en gran nombre d'especialitats i de nivells en relació jeràrquica gradual (7), i una certa qualificació polivalent d'una part de la força de treball; i en que el mite de l'educació com a mitjà de promoció social es troba molt difós entre la massa.

Per a assolir els objectius definits, la nova llei proposa, en primer lloc, un pas més en la unificació aparent de les institucions escolars: una Enseñanza General Básica per a tots els nens, de 6 a 14 anys, suprimeix la divisió en batxillerat elemental i primària superior,

encara que al final d'aquest ensenyament s'otorgan dos tipus de títols diferents, que condueixen un a l'ensenyament professional i l'altre al batxillerat; s'unifica el batxillerat universitari i ^{ex}tècnic en un Bachillerato Unificado Polivalente. D'altra banda, s'estableix una gran diversitat de nivells i d'especialitats i es valoritza la tècnica i la preparació pel treball. Els centres de Formació Professional, les Universitats i les Escoles Tècniques Superiors van estructurant-se en relació al sistema productiu. Fent obligatori el pas per escoles de formació professional dels joves que queden exclosos de l'accés a l'ensenyament superior a través del BUP, es tendeix a retrassar fins a 16 anys l'edat legal d'incorporació al treball, cosa ja insinuada repetidament desde instàncies oficials. La criba dels alumnes que queden eliminats a cada nivell es fa a través d'una selecció que ara es presenta com anant lligada no a la classe social sinó a les aptituds i capacitat de cadascú. La legitimització de la jerarquia de classes resulta així molt més subtil.

La promulgació de la llei d'Educació i la seva progressiva aplicació ha desencadenat molts debats sobre la funció de l'escola i ha suscitat una reacció d'oposició, de la que participen tant estudiants com ensenyants, als quals precisament es pretenia integrar a través de la reforma.

LA SOCIETAT CATALANA

Cal partir d'una visió -encara que sigui esquemàtica (1)- de la societat catalana a partir de la post-guerra, per a poder situar l'aparició i posterior evolució del moviment de renovació educativa.

1er. període: Una societat "underground"

Podríem dividir aquest període en dues grans etapes: l'una entre 1.939 i 1.949, i l'altra del 1.950 al 1.958.

a) De 1.939 a 1.949

Després de la desfeta, i consegüent eliminació, depuració i fugida d'un gran nombre de dirigents, quadres polítics i sindicals, intel·lectuals, i després del pas de la repressió per totes les esferes i estrats, la societat catalana presentava, a grans trets, aquest panorama:

La burgesia -industrial i, concretament, la tèxtil-, que ja s'havia aliat amb el franquisme abans d'acabar la guerra, adopta les formes d'un capitalisme aïllat i autàrquic, afavorida per la política intervencionista estatal, aliada amb la burocràcia però sense cap participació en el poder polític, de gran dispersió industrial, i d'accentuat minifundisme empresarial. Fonamentada en la indústria lleugera i mancada dels instruments bàsics (banca per un costat, i matèries primes i energètiques per un altre), es veu obligada a sobreviure pràcticament pel seu únic esforç. Aquesta situació dona lloc a dos trets característics: un sentiment anticeutralista -que entronca amb el d'èpoques anteriors- fruit de la seva total dependència política, administrativa i econòmica respecte de l'Estat, sense tenir-hi cap participació; i un sentiment de superioritat en relació a la resta d'espanyols. Aquests dos trets ideològics tindran ampli ressò no solament en la població catalana, sinó que s'estendran com a mite per tota Espanya (2).

Una part d'aquesta burgesia -la de més pes econòmic- es vincula més directament a la dinàmica del centralisme estatal, renunciant a tot tipus de sentiment diferenciador i desertant de la cultura catalana, inclosa la llengua.

La petita burgesia -concretada en la comerciant i de serveis, empresaris minúsculs, treballadors autònoms i alguns sectors de professions liberals- pateix les tensions pròpies d'un període d'acumulació intensiva i es veu obligada a subsistir amb gran austeritat. La seva desconfiança en l'Administració, agreujada pel tracte que en rep, i, d'altra banda, el fet d'ésser constituïda per uns grups socials en certa manera dipositaris d'un sentiment nacionalista i d'uns trets culturals específicament catalans, en especial, la llengua, dóna lloc a un fort anticoncentralisme i a una presa de consciència d'una situació repressiva, compensada, en general, per manifestacions de simbologia catalanista o actes folklòrics que permeten reviure antigues emocions nacionalistes. Cal destacar, però que aquest nacionalisme arribarà a concretar-se -encara que només en una minoria molt reduïda- en grups activistes d'oposició al Règim, que es mantindran fins a la seva desarticulació en 1.952.

La classe obrera, totalment desfeta i sense cap possibilitat d'organització, té com a única preocupació la supervivència en un període duríssim d'acumulació capitalista basada en l'explotació extensiva de la força de treball i els baixos salaris.

La "intelligentsia" que restà ací, adoptà un esperit de catacumbes.

Es el grup social que se sent més ferit per l'unitarisme centralista, per la ideologia elaborada pel franquisme i pel tracte discriminatori en tot el que fa referència a les particularitats pròpies. Aquest esperit "underground" es concreta aviat en una tasca de salvació de la cultura catalana, en especial a través de la literatura i concretament de la poesia, que adopta una forma elegíaca. Alguns nuclis universitaris es-

devenen cenacles on s'estudien els clàssics i s'elaboren poemes, tot recordant la situació anterior i fixant la vista en un llunyà ideal i utòpic que té forma d'Aliats (Anglaterra, EE.UU., França). La fidelitat a l'idioma constituïa una presa de posició política.

L'Església catalana mostrà en principi la seva adhesió al nou Règim. No obstant això, una part del baix clergat i de laics -la més dinàmica en el període anterior a la guerra- quedà situada paradoxalment, en una posició de victòria (ja no existia clandestinitat, ni persecució religiosa i es participava d'una situació de privilegi social) i de derrota ensems (desapareixen tots els òrgans d'expressió i es produeix un buit espiritual i de comunicació amb l'actual jerarquia de procedència no catalana). En una primera etapa, però, predomina més el record de la persecució durant el període bèl·lic, i no serà fins 1.946 quan s'iniciarà un cert tomb. En aquest any es produeixen dos fets importants: la publicació a París de la Histoire spirituelle des Espagnes, pel canonge Cardó, i la declaració de l'abat Escarré proclamant l'entronització de la Mare de Déu de Montserrat, que té lloc l'any següent i que significa l'inici cap a la "unitat del poble català" (primer intent de superar les diferències polítiques, socials i religioses per un sentiment nacional), alhora que converteix Montserrat en el símbol de la consciència col·lectiva. Una vegada més pren cos la frase del bisbe Torras i Bages "Catalunya serà cristiana o no serà": el pes del militarisme catòlic, fonamentat en Montserrat i sostingut pel clergat jove, no massa vinculat a la jerarquia, serà decisiu en l'expansió d'una ideologia nacionalista i prepararà i donarà forma al programa catalanista.

b) De 1.950 a 1.958

A partir dels primers anys 50, l'entrada de capital estranger, el canvi en les relacions exteriors espanyoles i els primers beneficis de l'acumulació dona lloc a un important creixement del sector industrial,

concretament, a Catalunya. S'inicia en aquesta època un fort corrent immigratori cap a les ciutats i l'aparició de fenòmens urbans com el barraquisme, la superpoblació, el dèficit de serveis, etc. Apareixen els primers conflictes socials greus, signes d'una societat en ceixement accelerat i mal acompassat que realitza l'acumulació de capital a través de processos inflacionaris. La JOC inicia la seva acció. La Universitat comença a moure's i neix la preocupació per "la cosa social"; el 1.951 surt la revista El Ciervo i cap el 1.956 es produeix un desplaçament cap a l'esquerra en el pensament polític i ideològic del món universitari (3).

En aquesta etapa, les relacions de classes inicien una certa variació amb la consolidació de la burgesia industrial, però sense produir-se encara grans canvis. El 1.954, la gran burgesia catalana planteja una sèrie de reivindicacions al govern. La mitjana i petita burgesia esperimenten les primeres alegries del creixement econòmic. L'expansió i la diferència amb la resta d'Espanya esdevé cada vegada més important.

El sentiment de superioritat s'accentua: els no catalans són indolents, inútils, intrigants, malgastadors i no tenen remei; el menyspreu s'identifica amb mots com "xarnego" i "murciano".

El nacionalisme s'estén i va prenent cos, encara que continua reduït a nuclis minoritaris d'intel·lectuals, de menestralia i de petita burgesia. La simbologia augmenta -sobretot la de tipus folklòrica-; apareixen les primeres traduccions al català (1.952); el bisbe de Vic publica en català les seves cartes pastorals; s'edita Notícia de Catalunya, de Vicens Vives, (1.954) i Les formes de vida catalana, de Ferrater Mora (1.955).

L'Església, a partir del Concordat, comença a jugar un paper principal: primer, Montserrat; després, els moviments especialitzats d'Acció Catòlica; finalment, la facilitat de poder publicar i expressar-se a tra-

vés de la censura eclesiàstica. Es desenrotlla el moviment escolta, que havia reprès les activitats el 1.946, ajudat pel clergat jove que li facilita l'expansió, i sostingut per una part de la jerarquia.

De fet ens trobem en un període de transició, tant en l'esfera econòmica com en les formes i relacions de producció, que coincideix amb l'evolució econòmica, política i social que s'està produint a la resta d'Espanya,

D'un tancament econòmic, social i cultural, d'una obsesió introspectiva del passat i d'un nacionalisme de resistència, està a punt d'arribar-se a una àmplia obertura i a un catalanisme, que es defineix més com l'afirmació de la personalitat de país que com a integritat d'un programa nacionalista, que adopta una expressió i una política cultural i que comença a tenir ressò popular.

2º període (1959-1.966). Una societat nova

Ajudat per la liberalització econòmica del règim, es produeix a partir de 1.959 a Catalunya un procés accelerat de concentració econòmica, que és concomitant amb l'aparició d'una nova burgesia —que neix vinculada a la formació de nous sectors econòmics, o senzillament nascuda per Llei biològica (4)—. Molt més aclarida sobre les necessitats de funcionament del sistema, més dinàmica quant a la mobilització dels seus recursos i més oberta als corrents europeus i liberals. S'inicia una col·laboració i, àdhuc, participació, en l'Administració; es revitalitzen organitzacions patronals com la Cambra de Comerç, la Cambra d'Indústria i el Cercle d'Economia que agrupa joves patrons, i són superats defectes estructurals anteriors mitjançant la creació i desenvolupament d'instruments financers (banca), fonts energètiques i infraestructura viària.

La part de la burgesia més important pel seu pes econòmic s'integra en l'aliança del capital industrial i financer (5) que té lloc en

relació a tot Espanya i que utilitza el poder de l'Estat. En aquest sentit es pot parlar d'un capitalisme monopolista català que és alhora espanyol i que té vincles importants de dependència amb els monopolis estrangers.

La modificació de la política econòmica i administrativa del règim, mantenint, però pràcticament inalterables els valors i les institucions polítiques, àdhuc accentuant els mecanismes de control, porta que aquesta nova burgesia, innovadora i europeista, topi amb l'Estat, produint-se una sèrie de tensions que obliguen a compromisos periòdics amb l'Administració i que, en definitiva, tingui una línia aparentment irregular.

Un sector reduït de la burgesia, que participa de les característiques de la "nova burgesia", però que sent més la necessitat d'entroncar-se amb el passat nacionalisme català, intenta posar en pràctica en cert neo-regionalisme, a través de la catalanització del país i de la creació i sosteniment d'institucions adients, ~~na~~conseguint mobilitzar àmplies capes de població i llurs recursos.

Es produeix en aquests anys un augment considerable de les anomenades capes mitges urbanes, formades per petita burgesia, menestralia i proletariat autòcton, que passen a estendre's dins el sector serveis, alhora que adquireixen un ascens social i econòmic amb el desenvolupament de la "civilització de consum" i esdevenen defensors d'un intens classisme.

Aquí és on s'instal·la i troba les seves bases socials tant la ideologia del "desarrollo" com la impulsora del catalanisme.

La "intelligentsia" comença la gran tasca de revitalitzar i universalitzar la cultura catalana. Apareixen les primeres revistes (Criterion i Qüestions de vida cristiana el 1.958; Serra d'Or el 1.959; Cavall Fort el 1.961), noves editorials (Estela el 1.959, Edicions 62), el primer setmanari (Tele/Estel el 1.966), la "nova cançó" (Els Setze Jutges", Raimon el 1.962). Es creen institucions com Omnium Cultural el 1.961;

es publica La pell de brau, d'Espriu (1.959); es creen premis literaris i d'investigació, i s'esmercen innombrables esforços per redescobrir el nostre passat històric. La nova "Renaixença" és un fet. L'ensenyament i el conreu de la llengua esdevé una tasca fonamental.

L'allau immigratòria nodreix les masses del proletariat. Les tensions entre l'immobilisme estatal i les necessitats de transformació econòmica que requereix uns instruments socials (assegurances socials, sindicats representatius, drets d'acomiadament i de vaga) dóna lloc a una sèrie d'experiències, tensions i conflictes, que possibiliten una radicalització del món obrer i una certa vertebració. No obstant això, la dependència i el compromís de la burgesia amb el poder és tan fort que, una vegada més, la repressió anul·la qualsevol experiència positiva pel món obrer.

D'altra banda, la massificació universitària, l'acostament de l'anomenat intel·lectual al procés productiu, l'ampliació de les professions liberals i l'aparició de noves professions, són expressió que ens trobem ja en una societat en procés intens de creixement econòmic.

El catalanisme esdevé un moviment d'àmplia base popular i amb força política, que es manifesta essencialment a través de la cultura i la intensificació d'una certa simbologia, i que, per part d'una minoria, es concreta en un programa i una organització polítics. El programa polític de Jordi Pujol (1.958), l'afer Galinsoga (1.959) i la detenció de Pujol (1.960) seran esdeveniments mobilitzadors. Per fi, després de molts anys, la repressió acumulada pot esbravar-se a través d'unes accions concretes i positives que permeten veure uns resultats. L'activitat en el món cultural, escolar, religiós és intensa i desbordant. No obstant això, mai no pren formes extremistes o desmesurades. S'apofita al màxim la legalitat i es manté sempre un cert equilibri entre el compromís i la semi-il·legalitat. En el camp polític i social s'elaboren teories vin-

culades a un socialisme de caire social-demòcrata; es perd la por a Marx, però es manté l'al·lèrgia respecte del comunisme i del seu plantejament revolucionari i violent de canvi social.

Aquesta etapa la podriem catalogar com la del "boom" catalanista, que coincideix amb una etapa d'obertura política del règim espanyol, una expansió econòmica, uns importants canvis socials i una entrada de noves idees en relació a tots els camps (ministeri Fraga i nova llei de Premsa).

3er. període. (1.967-1.972). Inseguretat

A partir de 1.967 -encara que ja iniciada l'any anterior- s'origina un procés d'involució del règim, com a conseqüència de la crisi i conseqüent recessió econòmica, i que es manifesta en el fre de l'evolució de les institucions polítiques i en la repressió de les Comissions Obres i de les incipients organitzacions universitàries. Aquest procés va culminar en el període comprés entre setembre de 1.969.

Dins d'aquesta situació repressiva prenen cos dos fenòmens: la transformació en les formes d'acció de la lluita política i el canvi en les idees i en els valors institucionalitzats.

La majoria dels partits d'oposició tradicionals queden pràcticament desfets; apareix el fenomen grupuscular; s'adopten nous principis i formes de lluita més violentes. La Universitat reflecteix una situació confusa i ningú no comprèn massa que hi passa; d'altra banda, desapareixen els líders que podrien ser representatius.

Però potser el més important és el canvi ideològic. Cap institució se'n salva. La família, l'escola, l'Església i la religió, la cultura, el treball són "contestats". El qui avui és o pensa quelcom, demà serà o pensarà diferent i és molt probable que demà passat actui d'una altra manera. La sotragada ideològica ha estat forta, especialment deguda a passar d'un immobilisme a l'entrada massiva de nous corrents, de noves

idees o de fets revolucionaris com el "maig" francès, les "guerrilles" sudamericanes, etc., sense possibilitat d'una adaptació experimental i en una situació política d'accentuada repressió. L'escepticisme, el relativisme, les actituds individualistes i el menyspreu de l'ètica són unes constants en aquest període.

La burgesia catalana arriba a un grau elevat d'inserció en el règim, alhora que augmenta la seva participació en el poder i es prepara per una integració europea. Segueix jugant la carta del catalanisme cultural, ja a través d'una entesa amb el règim que s'ha tornat molt més dúctil en aquest terreny.

Les àmplies capes urbanes constitueixen ja una base sòlida on es recolza el règim. El món treballador s'agita en innombrables conflictes que perden virulència per la dificultat de crear organitzacions estables.

La "intelligentsia" i els nuclis conscienciats en l'aspecte polític i social es mouen entre greus divisions i contradiccions, que desemboquen normalment en actituds i preses de posició individualistes.

La situació general actual cal calificar-la amb el terme d'insegura perquè es debat entre un immobilisme polític, una atonia social i unes necessitats d'evolució econòmica importants. Aquesta dinàmica incoherent, aguditzada per la impossibilitat d'assimilació pràctica del canvi ideològic condueix a una inestabilitat que pot resoldre's de maneres diferents i poc previsibles.

Aquesta visió esquemàtica, incompleta i també, per què no, parcial es necessari d'arrodonir-la aturant-nos particularment en quatre elements que han tingut una extraordinària importància en la ideologia generada en tots aquests anys. Encara que més desenrotllats en unes capes socials, han arribat a influir en els valors ètics, socials i culturals de la nostra societat en general, i cal destacar-los en especial donat que influei-

xen en gran manera en el moviment de renovació educativa. Aquests elements són: el moviment escolta, el fet immigratori i l'intent d'integració comunitària, el progressisme i el militantisme catòlic i el catalanisme cultural.

El moviment escolta

Cal posar de relleu el moviment escolta per dos motius: 1) la importància social que ha tingut a Catalunya a partir de 1.945 i el servei que ha fet al desenvolupament del nacionalisme català i a l'extensió del catalanisme cultural i polític, i 2) la creació d'una mentalitat: la mentalitat escolta, que ha nodrit el contingut ètic i ideològic d'una gran part del jovent català, en especial fill d'una mitjana i petita burgesia menstrialia i proletariat autòcton.

L'escoltisme ha acomplert diverses funcions. En l'etapa més dura (1.946-1.958) va servir com a canalitzador del catalanisme de resistència i simbòlic; d'altra banda, l'esperit d'aventura, el sentit del risc, el ritual, l'uniforme, la promesa, ... contituen una excel·lent vàlvula d'escapament enfront la repressió del règim i la pròpia impotència política i social.

Va ser el divulgador més eficaç del sentiment de país, expressat a través d'una visió idíl·lica i del redescobriment del folklore (cançons, costums, història, ...).

Per l'escoltisme va poder realitzar-se la incorporació de la joventut a la formació religiosa i moral cristiana, alhora que permetia la inculcació d'una ascètica ^{i d'una ètica} basada en l'individualisme, en l'austeritat, en l'esforç, en l'actitud de servei, en la fidelitat a un país, en l'allunyament de la realitat socio-econòmica i en la repressió sexual. Aquest enquadrament ideològic responia a les necessitats d'una burgesia frustrada econòmicament i políticament ^{incapaz} de lluitar com a classe i que se

sentia satisfeta amb el pessigolleig que li produïen les "accions" escoltes (enfrontament amb el Fronte de Juventudes, banderes catalanes, etc.). D'altra banda, era expressió d'una mentalitat petit burgesa d'arrels tradicionals i catòliques.

La seva finalitat, doncs, era la creació d'homes conscients i abnegats, patriotes i austers, educats de voluntat, refinats de caràcter i potents d'organisme.

La mentalitat escolta es basa, en frase de Jaume Lorés, en crear una musculatura de la virtut. L'escoltisme és una ètica que es fonamenta en una determinada escala de valors -la de Baden Powell-. Aquesta escala destaca unes virtuts que són bones per si mateixes (algunes d'elles totalment desfasades en relació a la societat actual i sense aplicació) i cal, doncs, adquirir i practicar una gimnàstica que permeti dominar el mecanisme de la virtut. La seva preocupació cívica -"civisme escolta"- s'estructura apartada de la comprensió social dels problemes, de la seva realitat i de l'acció directa sobre d'ells. El 1.968, Josep Martorell deia (6): "... amb l'escoltisme i el guiatge volem col.laborar a fer que un dia puguin constituir-se estructures socials, polítiques, culturals i econòmiques justes, que permetin la igualtat de possibilitats en el desenvolupament integral de la gent, a través del respecte de totes les llibertats que són capaços d'exercir".

No obstant això, també es cert que, a partir de finals de la dècada del 50 una part important dels escoltes grans (rovers) van formar part de grups polítics -alguns d'ells esquerrans-, van participar en la majoria de tensions i conflictes universitaris que han caracteritzat la Universitat dels 60 (concretament a la "Caputxinada" hi havia un important nombre de persones amb passat escolta -hom parla d'un 60 %-) i han estat presents en totes les manifestacions socials relacionades amb la nostra història col·lectiva.

La història darrera del nostre país, que ha estat potenciada i activada per unes minories provinents d'uns determinats grups socials i que són la mateixa gent que han fornit la base social de l'escoltisme català, porta l'empremta de la mentalitat escolta.

Un dels camps on predomina l'antic escolta -especialment femení- és l'escolar. L'escoltisme aplica un mètode pedagògic que es fonamenta en la pedagogia activa: el nen com a centre. Això, combinat amb la deficient situació de l'ensenyament i el seu caràcter castellà, va convertir el moviment escolta en un servei col·lectiu d'educació en català. Aquí van iniciar-se una munió de mestres, que després formaran part de la reforma educativa amb convivència amb els pares -generalment joves-, la majoria dels quals també han passat per l'escoltisme o en són simpatitzants (7).

El fet immigratori i l'intent d'integració comunitària

El fet immigratori ha suposat un extraordinari benefici per a Catalunya en poder disposar aquesta d'una mà d'obra jove que no origina despeses. Fenomen que forma part de totes les experiències de desenvolupament industrial.

Encara que és cert que la immigració va produir-se en moments relativament inicials de l'evolució industrial catalana, produint un estancament de la indústria quant al seu progrés tècnic i a la millora de la productivitat, també ho és que va servir per fer una acumulació de capital a través dels baixos salaris i l'escasa lluita social.

No obstant aquest benefici evident, el fantasma de l'escolament de la raça^{*} amb suspicàcia als immigrants i ha fet corra molta tinta sobre les característiques de la raça i la necessitat de salvaguardar-la.

El corrent immigratori, ja iniciat el segle XIX i continuat en la guerra europea del 1.914-18 i durant la Dictadura, va produir un altre

* ha estat sempre un perill sentit pels catalans, de qui se ha fet mir-

benefici important: permeté de salvar una població que corria el risc d'extingir-se. La seva tasca de reproducció estava molt per sota de la unitat. Vandellós (8) advertia "si un país vol ser ha de tenir una població sana i reproductora". El 1.942, l'índex de natalitat baixa al màxim (12,08 %). A partir de 1.950, i especialment de 1.956, coincidint, per una banda, amb l'entrada massiva d'immigrants essencialment joves i, per l'altra, amb el procés seguit pels països industrialitzats després de la segona guerra mundial juntament amb una sèrie de variacions en l'actitud col·lectiva dels catalans conscients que evoluciona positivament en el terreny de la natalitat, aquesta experimenta un important creixement.

Aquesta actitud col·lectiva vers una major natalitat s'identifica especialment en els barris joves d'extracció burgesa o de gent d'un nivell econòmic i cultural elevat, i obeeix en primer lloc a una sensació de seguretat i optimisme que dóna la represa econòmica, i en segon lloc a una sèrie de factors que Joaquim Maluquer resumeix amb gran encert: "...el sentit i les exigències de l'actual espiritualitat religiosa; una presa de consciència, en certs medis, del significat i dels perills del descens de la natalitat, en funció de la pervivència nacional-cultural; un retorn a l'afecció per la vida de família; l'evident desaburgesament psicològic de les generacions joves que, en termes relatius, exigeixen menys per formar una llar i saben prescindir millor que llurs pares de certes garanties de seguretat material; ..." (9).

Aquesta evolució positiva en l'actitud vers la natalitat ha quedat frenada per les noves perspectives que han donat l'entrada dels anticonceptius, l'aclariment sobre les finalitats del matrimoni, una certa llibertat en les parelles que produeix una inestabilitat institucional, etc.

El fet immigratori va representar -i encara ho representa- en el moment de la represa de la consciència col·lectiva en nuclis amplis un problema greu cara a la configuració de la personalitat nacional.

A partir de 1.950, la immigració creix extraordinàriament, arribant a situar-se a partir de 1.960 en un promig de quasi cent mil immigrants anuals (10). Aquest fet va generar un temor a la descatalanització i va donar lloc a actituds negatives front dels immigrants (11).

No obstant això, aviat s'inicia una política d'integració o d'assimilació dels immigrants, expressió de la qual és la publicació de Els altres catalans, de Candel (1.964). L'acció integrativa es realitza per por al perill que pot representar, a la llarga, l'existència d'una altra comunitat que posaria en perill la pervivència de la personalitat nacional-cultural.

Jordi Pujol ho assenyala: "el nostre problema central és la immigració, i, per tant, la integració" (12); correm el perill de que "per causa d'una integració no reixida arribessim a Catalunya a una situació d'aiguabarreig, d'indefinició espiritual o mental, o bé l'existència de dues comunitats més o menys estranyes; cal, doncs, crear la mentalitat necessària per a treballar activament de cara a una autèntica integració que condueixi fins a la plena incorporació d'aquest nostre país de tots els que hi vivim. Cal que per part dels responsables de tota mena hi hagi més voluntat integradora" (13).

Joaquim Maluquer enten per assimilació la plena incorporació dels immigrants a la societat receptora que, cas de no reeixir, produiria la pèrdua o afebliment dels trets que la caracteritzen i la diferencien enfront les altres societats, entenent la societat receptora des del punt de vista global i, en particular sota l'aspecte nacional-cultural (14).

L'establiment dels immigrants a la perifèria, com a conseqüència de les directrius capitalistes del creixement urbà i de la concentració industrial esdevé un obstacle important per a llur assimilació, ja que no tenen pràcticament, cap possibilitat d'adquirir els trets propis catalans, ni d'aprendre'n la llengua.

La integració va començar a jugar a dos nivells. D'una banda, com a element de tota ideologia de capitalisme en fase avançada de desenvolupament: cal que els diferents grups socials se sentin integrats en el sistema social i trobin solucions a les seves necessitats de mobilitat i evolució dins la pròpia dinàmica del sistema. És evident que la no assimilació, tant política, com social, econòmica i cultural d'amples capes de població -i més si es tracta de les més maltractades pel sistema- representa un perill. Des d'aquest punt de vista, la tasca d'integració social i cultural, primer de manera grollera a través dels mecanismes tradicionals de beneficència o religiosos (Caritas, assistència social, parròquies, etc.), després per mitjans més adaptats, com l'escola, es realitza per grups concienciats quant a la problemàtica catalana i que tenien present el greu problema que representava la manca d'integració.

D'altra banda, la integració es sentida com una necessitat per salvar la personalitat catalana. La visió de país sota aquesta perspectiva va donar lloc a la utilització del terme comunitat i comunitarisme. Comunitat, terme que volia definir la base humana del país. Els instruments aliens, cal integrar-los a la comunitat a través d'un procés d'assimilació (15). Sota aquesta perspectiva es mantenia un oblit sistemàtic del funcionament de les estructures econòmiques i socials i s'establia el primer pas per a superar qualsevol plantejament de lluita de classes. Aquesta integració "culturalista", de caire paternalista, només ajudava a perpetuar una situació de domini d'una classe sobre les altres.

És evident que no hem intentat fer ací un estudi de la problemàtica de la immigració, ni de la població de Catalunya o de la seva especificitat, ni tampoc de la validesa del fenomen integratiu. Ens interessa destacar aquests trets i aquesta problemàtica perquè han format i formen part de la ideologia especialment potenciada per uns grups socials i que

ha arrelat en amplis sectors, que van desenvolupar unes formes d'acció per a imposar-la i que, fent-ho, consideraven que feien un bé al seu país i ajudaven als desvalguts immigrants.

El progressisme i el militantisme catòlic

És cap a finals dels 50 quan es produeix un desvetllament important en l'evolució de l'Església a Catalunya. Potenciada per una part del clergat jove i pel paper irradiador de Montserrat, trobà ampli ressò entre una sèrie de grups socials oberts al canvi, generalment joves, que van poder concretar a través d'un nou sentit del catolicisme i d'unes noves formes de militància la situació incoherent i de transformació socio-econòmica que s'iniciava. A través de la seva posició progressiva front del catolicisme tradicional, van ser capdavanters en l'evolució de la pràctica religiosa (replantejament de les bases de la fe, modificacions litúrgiques, divulgació dels textos bíblics i del Nou Testament), en els costums familiars i socials (lluita contra la hipocresia, les barreres socials, etc.) i en una millora en la sensibilitat social (atac a les formes tronades de beneficència, interès pels problemes de fons de les situacions injustes, coneixement directe de la realitat).

Aquest moviment va contribuir a l'evolució social a través de la seva acció sobre els costums i la ideologia en general que va portar a la superació de prejudicis atàvics i d'anquilosament socials, facilitant l'adaptació a les noves exigències del creixement econòmic. No obstant això, aquest moviment d'obertura, degut al fet de ser potenciat per unes capes socials molt vinculades per la seva situació de classe a l'idealisme, al teoricisme, als prejudicis socials i a la incoherència quant al seu paper en el canvi social i polític, ja portava en si mateix els mecanismes de fre i d'integració que li impedirien seguir una línia evolutiva amb totes les conseqüències. Aquest procés evolutiu s'esllan-

guí en un tancament o bé en una dispersió de postures ètiques individuals de trencament amb la fe, amb la família, amb la societat, de trasllat del compromís religiós al camp polític, etc., que han abastit gran part dels moviments i grups socials i polítics dels últims anys.

Dos elements configuren el progressisme catòlic: el compromís en el món, que es converteix en una necessitat quasi mística, -molt teòrica i mancada de realisme- i l'elaboració d'una teoria de l'home i la societat ideal i com a tercera via entre el món tradicional i carca i el modern i despersonalitzat.

La necessitat del compromís es fomenta ideològicament en el mounierisme -d'àmplia divulgació en aquests anys-. La mitificació de l'home en majúscules, l'immens valor de la persona, el respecte a l'altre, el respecte a la pròpia consciència (que dóna lloc a la fe com a qüestió personal) i la donació personal als altres -"els altres són el Crist"- són elements que configuren el compromís. La necessitat de la presència del cristià en el món, la preocupació per les qüestions socials, el sentiment ètic de la vida van concretar-se en l'acció en barriades suburbials, desenvolupament dels moviments especialitzats d'Acció Catòlica, creació de revistes i editorials (Serra d'Or, Qüestions de vida cristiana, Nova Terra, Estela) per aprofundir en la fe i en el camí a seguir per comprometre's, etc. Gran part de la nostra història social-cultural dels anys 60 va lligada a les parròquies, vehicles catalanitzadors, integradors i, alhora, cohesius de totes les forces, des de les clarament oposicionals i més relacionades amb la lluita de classes fins a les més típiques de signe cultural i moralitzador. L'altre aspecte és la ideologia que elabora d'alternativa de la societat. Aquesta alternativa, que és utòpica, acientífica i inalcançable, té unes certes possibilitats de concreció en uns primers nivells que no posen en qüestió res però que permeten alimentar el sentiment de que el canvi és possible i de que

s'està treballant positivament en aquest sentit. Aquests nivells eren el cultural i el social i servien com a justificació del seu compromís en el món i satisfieien la seva repressió política (fruit de la societat franquista i de la pròpia incapacitat política).

S'identifica societat amb comunitat, entenent aquesta com un ente superior a la suma dels bens individuals, que té una obra comuna a realitzar i a la que les persones en són subordinades. Hom considera que la comunitat és pluralista en lo temporal, tant des del punt de vista polític com en el de les classes socials, i que ha de procurar tenir unes estructures socials justes que tinguin cura de la dignitat de la persona humana —quina redundància!—, que permetin el desenvolupament de la vida material, intel·lectual i moral de tothom dins les necessitats del bé comú (16).

Una característica important és un prejudici molt accentuat contra el comunisme. D'aquí l'interès per la tercera via. S'accepta el socialisme, perquè és més humanista (?) i es rebutja el "mecanicisme marxista" i la "despersonalització comunista".

Aquest sentiment de comunitat permetia ser utilitzat amb diferents matisos: des del punt de vista religiós, des del punt de vista nacional-català (defensa de la comunitat catalana, sense utilitzar els mots nacional, nacionalisme o nacionalitat), des del punt de vista cultural (comunitat que té una llengua, una cultura, unes costums —integració dels immigrants, defensa davant el centralisme), des del punt de vista social (superava els conflictes de classes al integrar aquestes en un ente superior a qui tothom hi estava subordinat).

El catalanisme cultural

La lluita per l'anomenada cultura catalana esdevé l'element mobilitzador més ampli i passa a convertir-se en la forma, quasi única, de

lluita política.

En la primera etapa de postguerra la defensa de la cultura catalana està reservada a unes minories, essencialment intel·lectuals, que la cuiden per a que no es mori, la veneren i la conreen acuradament. A partir de la nova conjuntura aperturista del règim i de l'extensió del catalanisme en capes més àmplies -en especial i com hem vist a través de l'escoltisme i una part de l'Església-, el camp cultural es converteix en força política mobilitzadora. Les consignes en defensa de la cultura catalana arriben a la gent i mouen els seus sentiments. Es converteix, però, en un element clarament mixtificador: l'acció cultural era una acció política que no demanava cap plantejament previ sobre la situació social ni comportava cap variació fonamental a la seva vida. Les crides a la unitat per salvar la cultura eliminaven tota diferència política, econòmica, social i cultural. "Fer país" consistia en salvar la cultura catalana i en donar a conèixer el seu contingut (llengua, costums, passat històric, institucions, etc.). La nova renaixença venia a significar el vehicle que ho resol·lia tot. D'altra banda, serveix també com a manifestació de catalanisme sense tenir d'enfrontar-se políticament amb el règim, coincidint la major part de les capes de la burgesia -de les més reaccionàries a les més progressives- en el recolzament de l'acció cultural.

Aquest catalanisme cultural va estendre la seva acció a tres nivells:

- la divulgació i normalització de la llengua
- l'escola
- la introducció en els "mass media", a través de la creació de moviments de ressò popular com la nova cançó, l'enciclopèdia catalana, diverses editorials, conreu del llibre infantil, premis literaris, setmanari en català, intent de diari català, etc.

Ajudat tot mitjançant la creació d'una **infraestructura** institucional que canalitzés els esforços i financiés la tasca col·lectiva.

No pretenem analitzar el fenomen que el catalanisme cultural ha representat i representa. Per això no hi dediquem més espai, ni tampoc passem a estudiar les tendències que s'han donat i les crítiques que s'han formulat. Tampoc ens interessa discutir ací si aquesta cultura catalana és una cultura burgesa o no. Només volem destacar que aquest moviment en defensa de la cultura catalana ha tingut com a prioritaris una sèrie d'elements, ha adoptat unes formes d'acció i ha trobat els seus millors divulgadors i defensors en uns determinats nuclis socials. Tot això ha donat unes característiques a aquesta cultura, a aquesta renaixença, que podríem concretar, sense voler ser exhaustius en:

Valoració desmesurada de la cultura, desenvolupament de l'estètica, introversió i poca irradiació internacional, divulgació d'unes costums i d'unes tradicions folcloriques, visió romàntica i idealista de la nostra història i de les nostres institucions, etc.

Conclusió

La dinàmica de l'evolució de la societat catalana de postguerra, dins el context espanyol, i aquests quatre trets que hem destacat especialment com elements impulsors d'aquesta societat i integradors de la seva ideologia, ens serveix, amb totes les deficiències, imperfeccions i superficialitats per a establir el marc dins el qual es produeix i evoluciona el nou moviment educatiu.

Hem intentat assenyalar de que no es tracta d'un fenomen aïllat, sinó que forma part d'una evolució social, en la que hi tenen un paper important uns nuclis de gent, que responen a una ideologia, a una formació i que donen una resposta especial a la problemàtica del món en que viuen, i que aquesta evolució social ve condicionada per una situació

64

política, econòmica i socio-cultural.

No hem pretès tampoc una valoració de la ideologia ni de les formes institucionals a través de les quals s'ha concretat i divulgat. El nostre interès ha estat posar de relleu una part d'aquesta ideologia que serà vehiclada a través del moviment escolar.

EL NOU MOVIMENT EDUCATIU (1)

El naixement a Catalunya d'un moviment ampli de renovació del sistema educatiu es manifesta els darrers anys de la dècada dels 50, coincidint amb un conjunt de fenòmens que incideixen sobre la societat espanyola i, concretament, sobre la catalana (canvis socio-econòmics, pas del catalanisme de resistència al catalanisme actiu, catolicisme progressista, arribada a l'edat adulta de les primeres generacions que, pràcticament, no han viscut la guerra, alhora que es donen els primers adults amb passat escolta, primers canvis en els models culturals, etc.). Aquest moviment constitueix una de les formes d'acció del nacionalisme català que, com hem expressat en el darrer capítol, es concreta en un catalanisme cultural i es fonamenta en la mobilització d'uns grups socials (sectors de professions liberals, capes vinculades al món de la cultura, petita burgesia industrial i comerciant, treballadors autònoms i proletariat autòcton, secundats pels sectors rurals -"les comarques"- mantenidors d'una forta tradició catalana).

La primera manifestació d'aquesta renovació educativa té lloc amb la creació d'una sèrie d'escoles privades, no vinculades a ordes religioses (2), dedicades a l'ensenyament primari -i també a parvulari- i amb una forta preocupació pedagògica. Destaca, alhora, un concepte d'escola que es basa en una estreta interrelació entre pares i mestres per al desenvolupament de la tasca educativa.

És cert que, anteriorment, poc després de la guerra, havien aparegut algunes escoles, de tipus privat que, en certa manera continuadores de la tradició escolar d'avant-guerra, havien incorporat al programa oficial franquista alguns aspectes pedagògics progressius i un millorament del contingut educatiu. En aquestes escoles va ser on es

van educar els fills d'una part de la burgesia barcelonina, més anti-franquista i de més nivell cultural, que rebutjava l'ensenyament religiós. No obstant això, formen en certa manera un món a part que no es vincula (3) a l'esclat d'aquest nou moviment, ni en forma part, perquè no té les seves característiques, no el constitueix la mateixa base social ni respon a les mateixes necessitats.

Per què apareix i es consolida aquest moviment?

Essencialment, perquè existien unes necessitats escolars i educatives, s'havia pres consciència d'aquesta situació, es donaven els elements estructurals i ideològics que podien mobilitzar els recursos humans i econòmics i, en definitiva, perquè s'insereix, com a forma d'acció, en una estratègia més ampla socio-política.

a) Situació de l'ensenyament.- Tota l'època franquista es caracteritza per una separació molt clara entre ensenyament privat per a les classes mitja i alta, i públic (escoles nacionals) per a les classes populars (obreres i rurals). Aquesta estructura de l'ensenyament -fruit d'una concepció social molt jerarquitzada- donà lloc a uns trets característics que són constants en els primers 25 anys de franquisme: menyspreu per la primària, en gran part a càrrec de l'Estat o de monges; burocràcia i càrrega ideològica "oficial" en l'ensenyament públic; dedicació a l'ensenyança mitja i universitària, la primera quasi totalment en mans de l'Església, sota un sistema pedagògic autoritari i memorista i un programa ultraconservador fonamentat en la formació humanística i en valors religioso-morals, que, no obstant això complia la seva missió de donar el "segell" especial de membre de les classes dirigents. ~~El sistema,~~
El sistema, doncs, era: per als fills dels que "podien", primària (fins a la comunió, 7-8 anys) en col·legis de monges, i batxille-

rat i la seva preparació (ingrés) en col·legis religiosos.

Les classes populars: primària a les escoles nacionals; després, dispersió (treball, acadèmies nocturnes -comerç, idiomes, ...-) o, més rarament, batxillerat als instituts, poc nombrosos i mal proveïts de professors i de material.

Aquesta situació farà arrelar intensament el classisme, que tindrà molta importància en l'educació i que donarà lloc a un sentiment barrejat de basarda i repugnància vers l'ensenyament públic, encara avui per superar.

En aquest context escolar incideixen dos factors: 1) l'aparició d'una generació de pares joves amb nova mentalitat (4), d'un cert nivell cultural, d'un antic passat escolta i d'una formació religiosa que trenca amb els atavismes de la tradició catòlica espanyola, la qual es troba davant d'unes necessitats escolars per als seus fills; 2) l'existència d'un corrent de dedicació a l'ensenyament, especialment per part de noies, que no pot assolir els seus objectius perquè es nega a seguir la seva sortida més coherent i quasi única: opositar per a mestre nacional. Aquest rebuig, integrat per una al·lèrgia al funcionarisme, expressió del centralisme castellà, i un accentuat etnocentrisme que els impedeix marxar del país, els obliga o bé a buscar sortida en acadèmies o en les poques places que els col·legis religiosos de monges -la majoria dels quals s'autoabasteixen- els poden oferir, o bé a no practicar. D'altra banda, aquest interès per l'ensenyament venia accentuat, d'una banda, per l'escoltisme -on s'havia iniciat en la pedagogia activa i se'ls havia desvetllat la "vocació"-, i d'altra banda, per aparèixer ja les primeres manifestacions d'una certa emancipació femenina a través del treball, fenomen que coincideix amb l'aparició de les capes mitges urbanes i amb una variació en les formes

tradicionals familiars.

El desenvolupament del nou moviment educatiu permetrà solucionar aquestes necessitats.

- b) Una forma d'acció.- L'aparició i posterior desenvolupament d'un moviment renovador en l'educació forma part de l'estratègia preconitzada pel programa catalanista que basava la seva acció política en la cultura. Es concreta així la possibilitat de crear una escola catalana que vehicli uns certs valors catalans, conreï la llengua i permeti la continuïtat com a poble.

La incapacitat de concretar el nacionalisme i l'afany d'arribar al compromís social com a forma d'acció política, troba una forma d'expressió en l'acció cultural i, per a alguns, en fer escola catalana, hom idealitza un possible canvi social a través de la reforma escolar.

Aquest intent de crear una escola pròpia enfront del centralisme de l'Estat espanyol respon tant a una reacció contra el franquisme, contra la pedagogia reaccionària i defagada i contra el carquisme religiós, com a la necessitat d'adaptar l'aparell escolar a les noves orientacions del capitalisme i a les noves formes d'integració social. Des d'aquest darrer aspecte, l'esforç renovador català constitueix una anticipació del que després intentarà la fracció "evolucionista" del règim amb la Llei d'Educació.

- c) El pont.- Si gran part del catalanisme generat aquests anys anà a cercar els seus instruments ideològics en el passat nacionalisme català, resultava lògic que el moviment renovador de l'ensenyament respongués a un objectiu concret: reviure, rependre la tradició pedagògica catalana. Calia desempolsar el passat i existien persones capaces de fer-ho, per haver estat elements importants d'aquell període -especialment tindran influència, Alexandre Galf i Artur Martorell- (5). S'intenta fer-ho tot segons el model anterior, en-

cara que manquen les institucions públiques autòctones, actualment inexistents. Efectivament, l'antiga escola catalana -aquella que, segons Marta Mata "feia país entre els infants, els nascuts aquí i els immigrants"- era pública, però no estatal. Pública volia dir que era finançada per organismes locals públics (Diputació, Ajuntament, etc.); els mestres eren nacionals de formació catalana (havien estudiat, generalment, a la Normal de Barcelona). Les circumstàncies del moment impedièn la constitució de la veritable escola catalana segons el model indicat. A causa d'això la tradició es va reprendre a partir d'un sistema d'escola privada que, dintre de les possibilitats, acomplís els requisits de: servei a la comunitat, oberta a tothom, no servir a un grup ideològic determinat i elevada qualitat pedagògica. Aquest naixement irregular donà consciència als mateixos promotors del caràcter provisional i contradictori de concretar la renovació educativa en escoles privades, i constituïria, en endavant, un germen d'inestabilitat.

Qui participa en aquest moviment?

Qui són els pares? Qui són els mestres? Ja n'hem parlat abans. Sovint, de manera molt superficial, s'ha pretès vincular l'aparició del nou moviment educatiu amb la burgesia. No és així. La base social del moviment - ho repetim una vegada més- no es correspon amb la burgesia catalana, ni tampoc, encara, amb la que hem anomenat "nova burgesia" que apareix en aquests anys. La gestació i primer desenvolupament es realitza dins d'uns grups socials que tenen en comú aquests trets: formar part de la "intelligentsia" o sentir-s'hi vinculats directa o indirectament i tenir un accentuat amor per la cultura, consciència nacional, vivència d'una fe catòlica en línia conciliar, tradició escolta i necessitat de comprometre's cívicament. Des d'una al-

tra perspectiva, aquests grups socials no eren burgesia pròpiament, sinó una part del que fàcilment, anomenen petita burgesia i que, en aquest cas, es corresponia amb: professions liberals, professors, gent vinculada a la cultura o a la indústria de la cultura, tècnics universitaris, petits industrials i treballadors autònoms, sense rebutjar l'existència, encara que minoritària, de comerciants, empleats, àdhuc, algun industrial important.

Tant els pares com els mestres -essencialment els fundadors i els que han estat els pedagogs que han portat el pes tots aquests anys de la renovació educativa- surten d'allà mateix. Existeix una clara simbiosi tant en aquest aspecte ideològic, com en el de situació social i d'aspiració de classe. Això facilita en gran manera la co-responsabilitat de pares i mestres en el fet escolar.

Característiques

Com a resum del que acabem d'exposar podríem assenyalar els trets que caracteritzen al nou moviment educatiu i als pares i mestres que en formen part.

1. Trets del moviment:

- es produeix en el si d'uns determinats grups socials, vinculats a la cultura i que disposen d'una mateixa complexió ideològica.
- apareix per la iniciativa privada, com a necessitat d'una primària pròpia per als seus fills i com a sortida d'uns ensenyants que rebutgen de vincular-se a l'ensenyament oficial.
- es fonamenta en una pedagogia que segueix els principis de l'escola activa.
- pateix de conservadurisme educatiu, quant a reprendre i desempolsar l'experiència d'avant-guerra -solament un tipus-, copiant-ne les realitzacions, sense iniciar una experiència pedagògica pròpia a

partir de la situació del moment (6).

- es vincula a la tradició catalana, per tal com participa i forma part del catalanisme cultural, que té com a perspectiva "fer país" a través de donar a conèixer una tradició i vincular-s'hi.
- és idealista en la mesura que creu en l'educació com a mitjà de canvi social -tret característic de tota l'experiència pedagògica catalana-; aspecte molt freqüent en aquests grups socials, presoners entre la seva incapacitat política i la incoherència de la seva situació de classe i dels seus plantejaments.
- revitalitza el paper del mestre, introdueix i popularitza la importància i la necessitat de la psicologia i la pedagogia. Aquesta esdevé ciència i hom reivindica per al mestre el dret a ser l'únic professional capacitat per a interpretar-la.

2. Trets del mestre:

- vocació professional de tendència mística (espècie de sacerdoci educatiu), que respon a un model de militància quasi religiosa.
- resposta a una ètica del compromís, que es concreta en la seva tasca, pionera i feta en condicions difícils, que se sublima i que els autojustifica davant la societat.
- elevat sentit de l'austeritat, que hom comunica a l'escola (rebuig del luxe, de l'artificiositat).
- el seu treball no respon a un afany de lucre ni el mestre n'espera un cert rendiment econòmic. Ensenyar és un servei a la comunitat que de cap manera pot ser objecte de benefici. D'altra banda, el sacrifici que comporta iniciar el nou moviment fa necessari l'acumulació de capital a través del treball, pagat misèrrimament, dels mestres (que, en general, però, no es moren de gana donat que la majoria disposen d'altres formes de subsistència o, pel fet de ser dones, reben l'ajut familiar).

3. Trets dels pares:

- tenen unes característiques ideològiques semblants als mestres i les mateixes actituds ètiques.
- no volen portar els seus fills a col·legis religiosos i tenen una al·lèrgia a l'escola nacional (per raons varies) que, malgrat creure en la igualtat social, són incapaços de superar.
- pertanyen a la generació que tenia fins a 10 anys durant la guerra.
- són catalanistes i antifranquistes, i crear i participar en aquestes escoles els representa una manera activa de rebutjar el sistema i, àdhuc, de fer política en sentit ampli, que els autojustifica.
- tenen gran devoció per la cultura i elevada sensibilitat estètica; d'aquí ve la importància que donen a l'educació dels seus fills.

L'evolució del moviment de renovació educativa

El nou moviment va consolidar-se durant la dècada del 60, seguint a grans trets les línies que li havien donat vida. Es creen una sèrie de noves escoles i s'inicia el procés d'institucionalització del moviment (7) que li permetrà un desenvolupament extens. D'altra banda van prenent cos una sèrie de pedagogs que, lligant la tradició d'avant-guerra amb el fet de ser els fundadors de les primeres escoles i de disposar de les primeres experiències acumulades, aniran assumint la representativitat de la renovació, alhora que mereixeran la confiança devota dels pares.

No obstant això, el fet que tot el fenomen es produeix en un període històric ric en transformacions dona lloc que el moviment no esdevingui quelcom monolític ni immobilista. En aquesta època, es produeix una radicalització política molt intensa dels estrats universitaris i intel·lectuals, en especial, els provinents de medis catalano-catòlics, coincidint amb l'evolució econòmico-social espanyola, i que es concre-

ten en la formació de partits polítics i en un decantament cap a la lluita per objectius polítics (1.962-1.968). Aquesta profunda radicalització incideix també sobre el nou moviment educatiu, provocant que es donguin diferents nivells de perspectiva en relació als objectius primers de la tasca renovadora.

Queden dibuixades tres grans línies, sense que això signifiqui una divisió ja que el moviment es consolida i s'institucionalitza amb la participació d'aquestes tres línies. Aquestes són:

- a) La més ortodoxa i la que respon de forma més funcional als principis del moviment, a la seva manera d'actuar i a les seves pretensions. Respon a les necessitats dels pares i s'identifica amb ells. Pertanyen a ella les escoles més representatives i es localitzen preferentment en el districte III, malgrat que no sempre els pares viuen en ell (8). Són d'elevada qualitat pedagògica i per això resulten les més cares.
- b) Una segona, apareguda en el temps més endavant, que podríem catalogar-la també com a ortodoxa, apareix marcada per una preocupació social, de signe paternalista, que veu una forma de lluita per a la justícia social i és conscient de la necessitat d'integració de l'immigrant en la comunitat. Es trenca aquí la vinculació directa que existia entre pares i mestres, però n'apareix una altra. Efectivament, van al suburbi, deixen d'ensenyar als fills dels grups socials on pertanyen, però reben l'ajut econòmic i moral d'aquestes famílies. Es crea així una nova forma d'autojustificació davant del fracàs en aconseguir una escola oberta a tothom. La pròpia dinàmica del moviment ha trobat una sortida a les seves contradiccions. D'altra banda, també, aquesta tendència té la seva funcionalitat cara a l'integració de l'immigrant, a través de l'escola catalana (9).

c) Una tercera línia que pretén inserir-se en la lluita política general a través de l'acció a l'escola i de la solidaritat entre els mestres. Hom critica, pel seu classisme, la trajectòria del moviment i es busquen mètodes pedagògics i models educatius més populars. Apareixen i creixen les Comissions de mestres. Dins d'aquesta perspectiva es realitzen, també, els primers intents d'acostament a l'ensenyament estatal, encara que no a través de la primària, sinó del batxillerat elemental, especialment gràcies a l'oportunitat que els dona la creació de filials en barriades extremes. Aquesta triple orientació que hem esbossat conviu conjuntament a les darreries dels 60 i subministrarà els elements que defineixen la situació i característiques del moviment avui.

Instantànea del moviment en l'actualitat

A partir de 1.969 s'entra en una etapa recessiva, que es correspon amb un retrocés del nombre i activisme dels grups polítics i amb la desintegració de les Comissions Obreres.

Apareix l'escepticisme i el relativisme. El nou moviment educatiu es mostra amb un ampli ventall de situacions i objectius a curt termini però res no queda ja clar. Penetra profundament l'agnosticisme, el relativisme vocacional i l'escepticisme polític; hom ridiculitza el sentiment d'"entrega" a una causa. Sorgeixen tendències anarquistzants en la pedagogia, poc lligades al món concret del país.

El moviment renovador reflecteix la situació d'incoherència i incapacitat en què es troben avui les capes socials que li serveixen de base.

Ja ho expressàvem en el capítol anterior en parlar de la inseguretat actual. L'acció cultural com a forma de lluita política ha quedat, si no superada, si més no "contestada". Ja no s'hi creu i moltes

vegades hom tem caure en el ridícul. Hom ironitza: la política de la "cultureta".

L'assentament d'unes bases mínimes de la cultura catalana i una certa entesa entre dirigents del règim i burgesia catalanista ha donat el cop de gràcia. També un hàndicap important el constitueix la inseguretat de les capes intel·lectuals i estrats universitaris, que es troben en una fase recessiva, dispersa i mancada de realisme davant l'evolució de la societat. En general, el context de la situació actual ha posat en qüestió els objectius més pregonos del nou moviment i ha determinat el fet que quedin defasats els models educatius i no se'n tinguin uns altres de recanvi ni criteris clars per a plantejar-los.

No obstant això, el moviment constitueix avui una realitat com a tal. Ha adquirit una dinàmica pròpia, ha influït en el context general escolar i, en definitiva, s'ha consolidat i institucionalitzat. Això comporta, però, la tendència natural cap al conservadorisme, a l'acceptació cautelosa i lenta de nous plantejaments o de noves idees i a l'assentament en llocs clau d'uns noms, d'unes "patums", el rellevament de les quals resulta difícil. D'altra banda, el fet de produir-se actualment l'evolució del règim en el camp educatiu i, com a conseqüència, una certa entesa amb el moviment que li permet de gaudir d'uns avantatges, pot conduir a una política possibilista i, a la llarga, a una tendència immobilista.

Les escoles que participen del corrent renovador en l'educació s'han estès, àdhuc, per tot Catalunya (10). Dins l'àmplia gamma escolar, podríem detectar uns tipus que es donen actualment. Un primer tipus correspondria a aquelles escoles que tenen com a clienteles escolars els grups socials iniciadors; són les més cares, les més grans, les que donen el cicle d'ensenyament complet (pre-escolar i E.G.B.) i, en general, les més estables (malgrat haver suportat també l'epidèmia

de crisis). Un altre tipus el constituïrien les escoles suburbials, per a la gent de la barriada, immigrada i castellana generalment; viuen de subvencions de gent corresponent a les clienteles del primer tipus i d'institucions; arrossegueu encara un cert afany integratiu comunitari i un sentit paternalista de base cristiana; han sofert una mobilitat de mestres més intensa -aquests no sempre són de procedència barcelonina, àdhuc de zones rurals i sovint d'origen social més modest-; no han arribat en general a una integració dins el barri però hi tenen una certa participació. El darrer tipus vindria constituït per aquelles escoles radicades en barris no suburbials, que tenen unes clienteles escolars d'origen social variat, que viuen geogràficament prop de l'escola, que valoren la "cultura" i són catalans i que accepten això de "la nova pedagogia" perquè confien amb la "intelligentsia" que els orienta; els mestres, generalment provinents d'escoles del primer tipus, són contestataris quant a l'ensenyament que es dona en aquestes i, per això, experimenten noves tècniques pedagògiques i intenten elaborar noves fórmules educatives; la formació d'aquestes escoles s'ha aconseguit per nuclis de mestres que volen fer una escola pròpia i per uns primers nuclis de pares més conscienciats cara a una nova visió educativa, que es recruta en parròquies, comunitats o d'altres.

Quant als mestres, cal analitzar ràpidament quina és la seva situació. D'una banda, hi ha els "vells", els fundadors o iniciadors del moviment, que continuen ocupant els llocs institucionals clau i marcant la direcció d'un bon nombre d'escoles; constitueixen l'element estable i, alhora, més preparat pedagògicament, interlocutors vàlids per a la burgesia catalana, per als pares i per al Ministeri. D'altra banda, hi ha els "nous", la majoria joves, d'un origen social que ha variat en relació als fundadors (menys fills de professions liberals,

d'intel·lectuals, d'industrials; i més de pagesos, comerciants i empleats) i, també, d'una formació i estudis inferiors (menys llicenciats; mestres de la Normal simplement i poca cultura general deguda al context social més baix de què provenen); han superat la mística de l'"entrega" i del servei a una causa social, basen la seva posició en actituds realistes i de millorament individual, d'aquí la seva preocupació per la situació professional i pel perfeccionament de les condicions de treball; consideren la seva tasca professional com un servei públic més que ha de ser pagat pel qui^{el} consumeix. Al mig, queden els mestres que han marcat la dinàmica evolutiva del moviment en els darrers anys; són els més baquetejats: d'un lloc a l'altre, d'una experiència a una altra. Cremats molts d'ells, alguns han plegat decebuts; altres intenten desviar la seva càrrega d'escepticisme cap a una lluita professional-laboral com a sortida i reacció contra el seu idealisme anterior.

Les relacions pares-mestres han sofert, a un cert nivell, un greu deteriorament. La simbiosi s'ha trencat (11). Els pares ja no confien. Veuen coses que no els agrada. Cal tenir en compte, però, que en l'evolució d'aquesta renovació en les escoles els pares juguen el paper conservador donada la seva major edat, la seva estabilitat (família, fills, treball ben remunerat, etc.) i la seva situació de classe. Els mestres, en canvi, han participat i participen, en general, molt més intensament de la dinàmica d'evolució socio-econòmica que es produeix en el nostre país. Apareixen crisis, tant dins els propis equips de mestres com entre aquests i els pares o tots entre tots. Els mestres comencen a reivindicar els seus drets com a professionals. Es clarifiquen les posicions.

Trencada la constant equip de mestres-pares, es delimiten tres grups amb interessos oposats: els pares, la direcció i els mestres.

Els pares han perdut el sentiment comunitari -d'altra banda poc concretat i viscut, i difícil de sostenir quan toca la butxaca pròpia o l'altre no pensa semblant a hom-, han perdut l'absoluta confiança que tenien en els mestres i en l'educació que donaven, no veuen amb bons ulls les experimentacions massa "revolucionàries" i, per tant, adopten mentalitat de client i controlen la qualitat del producte que s'elabora a l'escola. Els equips de mestres han fracassat, tant en l'aspecte de treball conjunt com en el de rendabilitat i organització de les escoles. Les crisis i tensions internes han estat nombroses i greument virulentes moltes vegades. Les causes són diverses i, alhora, difícils de determinar. Segurament hi ha jugat un paper important la polarització del personal ensenyant en el sexe femení -un 90 % aproximadament en aquest tipus d'escoles-; molt sovint les crisis han madurat i esclatat per qüestions purament personals. També, evidentment, la ràpida evolució de les idees durant aquests anys ha fet que es produïssin molts "décalages" en un mateix equip de mestres, cosa que, a la llarga, s'expressava en forma de crisi. Un altre factor seria la no existència d'una veritable democràcia interna dins els equips, encara que hi haguessin unes certes formes democràtiques; es a dir, hi havia una jerarquia, una direcció velada, moltes vegades concretada en els fundadors o en els que disposaven de la confiança dels pares, que quan es posava en evidència o volia imposar-se d'una manera més oberta originava el trencament. Finalment, el fet de constituir-se en equip de treball com a principi, sense experiència de treballar conjuntament i sotmesos voluntàriament a una sèrie de regles democràtiques rígides, feia lenta i sovint inoperant la tasca organitzativa i donava lloc al cansament i a l'augment dels prejudicis personals.

La lluita reivindicativa de caràcter professional portada pels mestres com a resposta a les crisis ha estat un dels factors que ha

conduït a una delimitació; per una banda, l'escola com a empresa i la direcció, i, per l'altra, els mestres, que veuen l'escola com a lloc de treball del qual han de viure.

No obstant això, la tendència com a necessitat per a una tasca pedagògica correcta continua en el sentit de mantenir els equips, encara que sota una clara diferenciació: equip en el aspecte pedagògic, direcció jerarquitzada quant a l'economia, l'organització i el funcionament de l'escola; això dóna com a conseqüència l'establiment de la relació assal^(ar)ats- empresa (12).

Ideologia i moviment renovador

El moviment que estem analitzant (educatiu-escolar) ha servit a una certa ideologia i l'ha reproduïda. El paper socialitzador de l'escola, la seva funció d'inculcació d'uns valors determinats, d'una visió del món, d'uns hàbits, d'unes formes de vida és consubstancial a ella mateixa (13).

Cada grup social posseeix el model d'escola que necessita per a perpetuar la seva situació dins el sistema. L'educació que s'hi dóna tendeix a assegurar aquella situació. D'altra banda, tot model d'escola que apareix dins el sistema aconsegueix un paper genèric: integrar en el sistema, inculcar els valors propis d'aquest, socialitzar.

El nou moviment educatiu ha desenvolupat aquesta doble funció; ha creat un model d'escola per a uns grups socials, el qual ha evolucionat segons la dinàmica d'aquests i ha tingut al seu càrrec donar la visió del món necessària per a mantenir la seva situació dins el sistema (14); i, d'altra banda, ha aconseguit la funció d'integrar dins les grans línies del sistema en que s'insereix Espanya.

L'escola, institució del sistema, reproduïx la ideologia del sistema. Però el sistema no és un tot monolític: té fisures, té bonys,

pateix tensions, degut tot a la pròpia dinàmica interna. L'escola acusa i expressa aquesta dinàmica. Segons les necessitats del procés històric, l'escola genera una ideologia pròpia que respon a l'estructura del sistema i a la situació dins d'aquell dels grups socials a qui serveix. Alhora i com a conseqüència, l'escola reproduïx els anhels i frustracions d'aquests grups socials i les contradiccions del sistema.

El nou moviment ha creat el seu model d'escola i ha laborat per crear un sistema educatiu, una escala de valors, una forma de ser en un món determinat.

En els dos capítols anteriors hem analitzat la dinàmica evolutiva de la societat catalana i del nou moviment educatiu. En ells, hem intentat posar de relleu tot el context social i les relacions existents entre estructura econòmica i social, ideologia i classes socials. També hem vist, com resultat d'això, que el moviment educatiu atravesava unes etapes i s'hi donaven unes tendències, tant en la seva estructura interna (relacions), com en el model d'escola proposat i en els valors ideològics transmesos.

Es el moment ara d'analitzar la seva ideologia: quina educació vol donar, quin model d'escola vol crear, quina visió del món té. Aquesta ideologia es serveix d'un llenguatge propi, el qual concorda amb un tipus de mentalitat, amb una manera d'ésser que ja abans hem estudiat.

Existeixen unes "idees força" que són compendi i resum de la ideologia del moviment. Són aquestes: (15)

- La comunitat és responsable de l'educació.
- L'escola és un servei a la comunitat.
- Tothom té dret a l'educació.
- L'escola ha d'estar oberta a tots. No ha de fer cap mena de discriminació: econòmica, social, religiosa.
- La formació de l'infant com a capacitació completa és un ser-

vei a la societat.

- L'escola ajuda a la socialització de l'infant i li transmet el patrimoni cultural de la comunitat.
- L'ensenyament no ha de ser dogmàtic, sinó obert al dubte i a l'evolució històrica.
- L'educació ha de ser integral; és a dir, que doni instrucció bàsica i polivalent per a inserir-se en la societat industrial evolutiva, formació humanista i moral que inspirada en principis comunitaris ajudi als homes a desenvolupar en tots sentits el seu esperit crític, la seva capacitat de tolerància i diàleg i la seva vocació de participar amb responsabilitat en la vida social.
- Ensenyament pluralista: aprenentatge en llengua materna, respecte als valors minoritaris i a la cultura i costums pròpies, respecte a les ideologies i creences.
- L'escola ha d'estar lligada a la vida : compromís i participació amb la comunitat immediata (pares); lligams entre l'ensenyament i el coneixement del barri, la ciutat, el país, el treball, la història local, etc.
- L'ensenyament ha de ser d'elevada qualitat i a través del model d'escola activa.
- Treball en equip del personal docent i supressió de diferències de tot tipus entre els seus membres.

Aquestes idees, fonament teòric del moviment, han estat divulgades i analitzades àmpliament. Són quelcom així com els eslògans. No expressen tota la gamma de trets que apareixen en tot el desenvolupament del moviment, però sí en són les constants. Val la pena, però, ara, d'explanar alguna d'aquestes idees o trets i veure'n el contingut dels elements.

a) Escola activa

Constitueix una nova forma d'ensenyament que respon a una variació en les concepcions d'integració social i a un interès per arribar a una major rendabilitat de les capacitats humanes.

Aquest tipus d'ensenyament -ja iniciat a Catalunya a partir de la segona dècada d'aquest segle (16) -forma part del moviment d'escola nova o escola activa que va ser iniciat a començaments de segle per Ferrière i que es va desenvolupar, a través de diferents tendències i pedagògs, en la majoria de països europeus i EE.UU., produint un canvi important en relació a l'ensenyament tradicional. Totes les reformes educatives realitzades pels països de democràcia formal prenen com a base aquesta nova perspectiva de l'ensenyament.

Es practica una pedagogia -anomenada activa- en la que el nen és el centre de l'educació. Es parteix d'ell (17). L'ensenyament deixa de ser una imposició per esdevenir una excitació de l'activitat lliure de l'infant. L'aprenentatge es basa en l'experiència. Es tracta de modelar, no d'encunyar. Hom busca la selecció natural de les capacitats a través de l'expressió i cultiu de la personalitat. Per a poder modelar cal conèixer a fons el material, d'aquí l'alt desenvolupament de la psicologia i la psico-pedagogia. En definitiva, la socialització s'aconsegueix partint de cada individu. Sota aquesta perspectiva, hom considera la pedagogia com a ciència.

Aquesta visió de l'ensenyament es correspon amb una visió individualista de la societat de tipus liberal. La contestació actual de l'escola i de les noves experiències educatives que es donen en els països del món occidental parteixen de l'escola activa i pretenen constituir-ne una superació.

Quins són els trets que donen figura a una escola nova o escola activa (18) i que han estat recollits pel moviment renovador? Són

aquests: (19)

- Es un laboratori de pedagogia pràctica.
- Hi ha coeducació -ensenyament igual per a nens i nenes junts-.
- Es fan treballs manuals i treballs lliures on el nen pot expressar-se completament.
- Es practica gimnàstica natural i expressió dinàmica (dansa, teatre, expressivitat del gest, ...).
- Es combina el treball individual i el d'equip.
- Es fan sortides, viatges i excursions que possibiliten el contacte del nen amb la realitat del país.
- L'ensenyament es fonamenta en fets i experiències, i parteix de l'activitat personal del nen que va descobrint el món que l'envolta, respectant els seus interessos espontanis.
- Els premis i càstics es donen en relació al treball propi de l'infant. La seva emulació la realitza a través del seu treball.
- Educació musical col·lectiva.
- Elecció de càrrecs socials de la comunitat escolar.
- Educació de la consciència de dins a fora: formació de la llibertat personal, de la responsabilitat, del sentit crític.
- Educació de la raó pràctica: racionalitat en les decisions, en el sexe, en la religió, ...
- Sentit dels altres: esperit de col·laboració i motivacions de tipus social; respecte mutu, diàleg i sentit democràtic. Amabilitat versus agressivitat-violència.
- Respecte i amor per la natura i sentit de la bellesa i de l'estètica.
- Amor a plantes i animals com a preparació als sentiments humanitaris.
- Valoració de tot el que és humà.

El moviment al difondre i experimentar aquesta nova escola, aques-

ta pedagogia activa, s'ha situat a l'avantguarda de l'aparell escolar dins la situació àtona de l'ensenyament tradicional espanyol. Avui, però, la reforma educativa iniciada a través de la nova Llei d'Educació intenta incorporar aquesta nova forma d'ensenyament, davant d'unes noves necessitats socials integratives; en aquest aspecte, intenta entroncar amb el nou moviment i participar de les seves experiències.

b) Educació integral

L'educació ha de partir "d'un respecte profund de la persona humana, la qual ha de ser considerada i educada constantment en la integritat de tots els seus elements ... La clara concepció de l'ideal de l'home és indispensable per el punt de partida de l'educació: el conjunt de possibilitats i disposicions latents en la personalitat de l'educand" (20). "Educar i preparar l'infant per a la vida, és a dir, donar-li educació oberta, ampla, sòlida, conscient, solidària, que sigui capaç de copsar les necessitats i els signes del temps que li toqui viure i saber-hi adaptar tota la seva personalitat" (21). L'educació ha de socialitzar, adaptar, especialitzar, fer participar. L'educació té en compte la diversitat humana i tendeix a facilitar la complementarietat entre els homes. L'infant sabrà viure en comú, tindrà sentit crític per a veure el que és convenient a l'home i a la comunitat i farà evolucionar el camp social cap a un major respecte i justícia per a tots els homes. "L'educació és socialitzar, realitzada per adults i que ens faci aptes per a viure i actuar en la societat que ens ha tocat viure" (22).

L'esforç educatiu, tendeix, doncs, ha modelar l'infant perquè adquireixi uns mètodes d'actuació cívica, desenvolupi les seves capacitats i, en definitiva, esdevingui un "home adult" (?), "complet", que aportí la seva col.laboració al país amb voluntat integrativa però, ensems, crítica, no moltonejada. En el fons reflecteix l'idealis-

me que consisteix a considerar que, a través d'homes conscients, el món, la societat anirà millor, evolucionarà.

També, des d'aquest aspecte de visió de l'educació, coincideix -encara que parcialment- amb el concepte que en dona la Llei d'Educació: educació personalitzada i integral.

c) Neutralisme ideològic (polític-social)

L'educació no ha de donar continguts sobre la societat, sinó desvetllar en l'interior de l'infant els valors socials i fer que siguin homes amb mentalitat comunitària ...L'escola ha de fer homes cívicament responsables capaços de participar en la societat en funcions cívico-socials" (23).

Cal donar criteris, descobrir els valors humans, suscitar les opinions pròpies. Cal fer homes crítics, però mai donar una determinada ideologia o una certa visió política. Els nens no han de sortir ni inadaptats, ni adaptats -evidentment, tampoc antiadaptats-. A l'escola no es parla de política i, si se'n parla, cal no prendre partit.

Aquest "neutralisme ideològic", ple de civisme, de responsabilitat, de respecte, de diàleg, de no-violència, respon i serveix una determinada ideologia política-social, aconsegueix una funció ideològica directa en relació al nostre sistema social i expressa una incapacitat política i un conservadorisme social d'uns determinats grups socials.

d) Escola privada quant a la forma i pública quant a l'esperit.

El tipus d'escola promoguda pel moviment educatiu adopta la forma d'escola privada donades les circumstàncies, però té voluntat pública i voldria seguir els passos de la tradició escolar d'avant-guerra vinculada a institucions públiques catalanes com la Mancomunitat, la Generalitat, i els Ajuntaments. El seu concepte de públic, doncs, és "no estatal, sinó al servei de la comunitat" (24).

Aquesta distinció tan subtil expressa molt. El moviment escolar

respon a una acció politico-cultural més àmplia, que pretén -entre d'altres- arribar a crear una escola catalana, que trameti a escala col·lectiva el patrimoni cultural i uns determinats valors socials. Hom mira el passat i es declara partidari d'un ensenyament públic sota unes possibilitats de gestió dels grups socials bàsics del moviment. Mentretant, ha adoptat la forma d'escola privada, posant de relleu, però, el seu caràcter contradictori i provisional, practica un ensenyament elitista i crea un model d'escola pròpia que li era necessari. L'ensenyament públic actual -l'estatal- no l'interessa, àdhuc, el mig espanta. La contradicció es perpetua: fa escola privada esperant una escola pública especial, no intervé en l'escola pública actual; fa un ensenyament elitista però busca justificar-se en fórmules paternalistes o en consideracions sobre el paper de les escoles privades en la millora de l'ensenyament i en l'experimentació de tècniques pedagògiques noves abans no tinguin cabuda en els plans generals.

Aquesta incapacitat de projecció en l'ensenyament públic reflecteix una manera de ser, una actitud davant la societat i un sentit de comunitat elitista, tancat i estret.

e) Pluralisme en l'ensenyament

La defensa del pluralisme en tots els aspectes respon a la necessitat política d'afirmar la personalitat del país català front de l'unitarisme espanyol, i contrasta amb la lluita general i progressiva portada arreu per l'escola única.

Aquest pluralisme és la base necessària per a defensar, d'una banda, un cert model d'escola al marge dels existents (estatal, religiosa, ...) i, d'altra, una especificitat en el contingut de l'ensenyament.

"En una sociedad en que no queda asegurada la educación, ni siquiera en lo material, los padres han de ser libres en la elección de

la escuela de sus hijos" (25). Davant del dret i el deure d'educar, els pares han de disposar de l'escola que considerin idònia.

"A Catalunya tot pla de revitalització de l'escola exigeix que sigui catalanitzada. Quant als altres -els immigrants- cal reivindicar en llur nom el dret d'adquirir el mitjà d'integrar-se més i millor a la comunitat de la qual viuen" (26). "Com que Catalunya existeix, cal, no solament perquè Catalunya continuï vivint, sinó també perquè l'escola hi sigui justa, viva i eficaç de debò, que l'escola hi sigui catalana" (27). Cal, doncs, introduir l'aprenentatge en llengua materna, el respecte als valors minoritaris, l'explicació d'una cultura, d'uns costums.

f) Obertura social de l'escola

L'escola ha d'estar oberta a tothom, a tota classe d'alumnes de diferent situació econòmica.

Aquest ha estat un dels cavalls de batalla del moviment i una de les contradiccions que no ha pogut superar. D'aquí ha nascut la famosa quota indicativa -lligat, tal com explicavem a l'apartat d), a un sentit públic-comunitari de l'escola-. L'escola és per a tothom; en la pràctica ha resultat inviable, per moltes de les raons ja apuntades i donat l'elevat cost d'aquest tipus d'ensenyament. S'ha produït una polarització: escoles de gent acomodada, amb uns quantes gotes d'obers per mantenir el principi, i escoles de gent mitja que valoren l'educació dels seus fills i estan disposats a pagar. Les experiències en barriades obreres, subvencionades des del centre, estan destinades a desaparèixer com a fenomen ampli, però han servit per posar més de relleu el classisme practicat dins el nou moviment.

Deixant per un moment de banda el que acabem d'exposar i en el supòsit que es donés una convivència escolar de nens de diferents orígens o classes socials, ¿què és el que hom pretén i per què aquesta ober-

tura social? "Com que en la societat s'ha de conviure amb gent de diferents classes socials, actituds, intel·ligència, idees, és important que l'escola sigui ja el reflex d'aquesta societat, que sigui oberta a les diverses classes socials, etc. És així com es fa l'aprenentatge del respecte als altres, de la convivència, del diàleg" (28). "En definitiva, la consciència de diversitat ha de portar l'infant a saber que cadascú ha d'ocupar un lloc i té una tasca específica a fer en la comunitat" (29).

Ferrer Guàrdia, una de les més interessants experiències oblidades de la nostra tradició educativa, ja alertava sobre aquesta falsa obertura. Ferrer es preguntava què en farem si asseiem junts rics i pobres i els seguim explicant que les coses han de continuar essent així per llei natural, i afegia que cal atacar l'origen d'aquestes diferències i preparar els infants per a lluitar contra d'elles d'una manera activa (30).

La funció de l'obertura social queda palesament clara. D'altra banda, és evident que s'hi barreja una mala consciència classista que busca així una pseudojustificació.

g) Escola no confessional

El moviment -ja ho hem indicat en el capítol anterior- neix vinculat al progressisme catòlic. Per això crea, en principi, una escola confessional, però no tipus col·legi religiós, sinó d'acord amb la forma en què hom interpretava i vivia la fe religiosa. D'aquí la confessionalitat inicial declarada de les primeres escoles. Hom partia del principi que era "missió dels pares la formació cristiana dels fills" i calia que l'escola ensenyés religió, "ja que els pares potser no podran assumir tota la responsabilitat". "Cal que hi hagi mutua col·laboració entre escola i pares en aquest sentit" (31).

Més tard hom va passar a considerar que la religió és abans que

tot una vida i que no podia donar-se com assignatura. El següent pas va ser la desconfessionalització oficial de l'escola: la catequesi es feia fora de l'escola -la col.laboració directa de pares o mestres en ella es feia a títol individual. Aquesta posició va venir a reforçar el pluralisme: hom no feia discriminació en l'ensenyament en matèria religiosa. A la religió li queden deu mil maneres d'estendre's i aprofundir-se sense necessitat d'estar integrada a l'escola.

Ens trobem ja en l'escola no confessional, molt sovint i impròpiament anomenada escola laica o laïcitat de l'ensenyament. "El laïcisme era la doctrina que propugnava l'exclusió de la religió dels òrgans de l'Estat. Però portava aparellada al mateix temps, en el segle passat quan nasqué, una actitud antireligiosa o almenys anticlerical". (32).

Les escoles del moviment sota l'etiqueta de no confessionals o laïques es divideixen en dos tipus: unes, on l'escola, els pares i els mestres, que són de majoria creients, revesteixen l'educació de transcendència humanística, d'aprofondiment dels valors humans, d'objectivitat de la vivència religiosa, de relleu de les solemnitats litúrgico-populars; en realitat són confessionals sense assignatura religió, encara que fan gala de tenir alguns pares no creients. Altres escoles -on predominen mestres no creients, però de formació cristiana- adopten la postura del neutralisme: hom no fa cap referència a la religió, o tant sols quan el nen pregunta se li dóna una explicació que té varies possibilitats.

Cal no confondre cap de les dues postures amb la de l'escola laica. Aquesta parteix no tant d'un oblit sistemàtic de la religió com d'una concepció del món que l'exclou. La veritable escola laica és per essència antireligiosa. El nen, en els països on existeix aquesta escola, viu la religió a través de la família o d'institucions que funcio-

nen al marge de l'aparell escolar, i, si així ho consideren, els pares porten als fills a escoles declaradament confessionals.

Una vagada més, la incoherència ideològica, els prejudicis producte d'una determinada formació i el mite del respecte impedeixen adoptar postures clares en aspectes essencials. No confessionalitat però humanisme transcendent: forma ambigua i més adaptada al nostre temps de donar una mentalitat religiosa que eviti els traumes que produïa l'ensenyament religiós clàssic. No confessionalitat i neutralisme religiós: postura neutra que hom no sap en què consisteix i que en realitat no existeix i que pretén no assolir el risc de l'enfrontament amb una societat oficialment catòlica i, d'altra banda, tampoc disposa de la formació necessària per a fer-ho.

Cal clarificar les postures: laïcisme o confessionalitat. Les escoles neutres i el pluralisme no existeixen.

h) Coeducació

El nou moviment educatiu, amb la seva defensa de l'escola activa, va introduir la necessitat de la coeducació a les escoles. Cal posar de relleu aquest esforç realitzat al marge de la legalitat.

Des de petits els nens han de conviure a l'escola. Però, com s'entén la coeducació? Val a dir, en primer lloc, que no està generalitzada l'experiència coeducativa en alumnes de més de 10 anys; la majoria d'escoles del moviment tenen pocs anys i sempre han començat per parvulari o maternal, i les escoles més antigues no la feien i l'han començada a fer en els cursos dels menuts.

La coeducació s'entén com a ensenyament igual per a nens i nenes en una mateixa classe o grau. Ara bé, aquesta coeducació^(cal) porta en sí dos aspectes importants: l'educació sexual i la preparació per a unes relacions humanes bisexuades en un pla d'igualtat. Donada la visió que hom té en la nostra societat de la comunicació entre sexes i la situació social diferenciada de l'home i de la dona, cal analitzar la coe-

educació practicada en les escoles del moviment de renovació educativa sota aquells dos aspectes o prismes esmentats.

Des del punt de vista de l'educació sexual, el moviment ha fet possible un pas endavant per fer front a un tema tabú en la formació en general. Del silenci hom passa a la informació, a la positiva i prudent educació sexual. Dins la pedagogia activa, la qüestió sexual s'enfoca des d'un punt de vista psicològic: existeixen una sèrie d'etapes en la vida de l'infant i de l'adolescent que el relacionen amb el sexe, que cal conèixer i vigilar perquè no produeixin seriosos trastorns; cal, doncs, estar a l'aguait, no donar-hi importància ni fer-ne problema perquè no sobrevingui la neurosi, contestar les preguntes que el nen formuli o bé anticipar-se i donar-li una informació correcta d'acord amb la seva etapa psicològica. Els nens ara ja saben biològicament d'on venen, com es fan en el ventre de la mare; saben que els homes i les dones són diferents, que tenen òrgans distints. L'educació sexual esdevé, essencialment, informació biològica, barrejada amb conceptes abstractes com amor, estimació, acte d'amor, etc.

La necessitat de la informació sexual forma part del nou concepte d'educació: cal integrar l'infant a través d'una dinàmica repressiva que parteix del diàleg i del respecte, de la delicadesa i de la grandesa, però que permet mantenir l'ordre sexual, la institució familiar i l'ordre social.

L'educació sexual que hom diu que dona és, però, repressiva. Repressiva del plaer -que no se sap com, però mai no surt citat-, de l'eroticitat sexual, de la conducta eròtica. Va resultar alligonador els resultats de l'enquesta realitzada entre els alumnes assistents al curs "L'educació sexual de l'infant i l'adolescent" en l'Escola d'Estiu de 1971 per F. Boix (33), ja que tractava temes importants de la conducta sexual i de la comunicació entre sexes, més enllà del "d'on

venen els nens", "la mare porta un germanet a la panxa" o "l'home i la dona són diferents". Masturbació, acte sexual entre persones que busquen tan sols el plaer, frigidesa, experimentació de l'orgasme, etc., eren temes principals de l'enquesta.

En definitiva, l'educació sexual donada ha estat progressiva quant a posar-se al dia davant d'una necessitat imperiosa d'informar front de la pluja d'estímuls i d'informació que proporcionen els mitjans de comunicació de masses i el nostre ritme social. Però ha oblidat sistemàticament l'educació de la llibertat sexual, ha reprimit el plaer i ha suprimit la possibilitat d'una veritable comunicació entre sexes.

Cal tenir en compte, però, en primer lloc que la majoria de mestres són dones; que la formació i consegüent situació social els dóna, concretament en el nostre país, una elevada frustració en molts aspectes i, especialment, en el sexual, conjugat amb el fet de continuar vigents els principis i els prejudicis d'una societat repressiva que controla eficaçment aquest aspecte perquè s'hi juga molt. D'altra banda, la formació religiosa i escolta -tret comú en el moviment-, encara que hom ja hagi deixat de creure o de practicar, marca quasi indeleblement. Pel que respecta a l'educació en unes relacions humanes iguals i bisexuades, no cal assenyalar que, en la nostra societat, existeix una clara desigualtat entre la posició social de l'home i de la dona. Aquesta diferència està fortament internalitzada per tothom, inclosos els joves, contestataris o no (34). L'enfoc donat a la coeducació pel nou moviment educatiu consisteix en fer seure junts nens i nenes, fer les mateixes activitats sense violentar els seus gustos, actituds o hàbits i no fer-ne problema de les possibles contingències que poden donar-se en aquesta periòdica comunicació intersexual a través de l'escola. En general, el concepte coeducatiu no passa d'aquí. No existeix una acti-

vitat dirigida a contrarrestar la influència que la societat contínuament exerceix en el sentit de mantenir la desigualtat i els diferents papers socials. Ans al contrari, la literatura infantil -generada en el mateix moviment- està plena de símbols i d'idees que reforcen els papers diferenciats de l'home i de la dona, no tan sols quan es tracta d'adults, sinó també quan descriu infants (35). L'actitud neutra de l'escola deixant fer la lliure espontaneïtat dels nens i nenes no ve més que a reforçar i mantenir la visió de la desigualtat de sexes que l'infant descobreix cada dia arreu.

i) Escola lligada a la vida

Hom considera el lligam amb la vida sota dues perspectives: la relació amb els pares com a comunitat immediata, i el coneixement d'una realitat social que parteix en ones concèntriques de l'escola i s'esten pel barri, la ciutat, el país, les tradicions i la història, les institucions i l'organització socio-administrativa.

La relació escola-pares és un dels postulats que ha defensat el moviment i que li han donat una característica pròpia. S'inscriu en una concepció que defensa l'omnímode dret dels pares en l'educació dels seus fills: tret propi del pensament liberal-burgès.

Com sigui que anteriorment (36) ja hem analitzat les relacions que s'han donat al llarg de l'evolució del moviment entre escoles, mestres i pares, passem a veure la segona perspectiva.

El coneixement d'una realitat, des d'una perspectiva distanciada i exterior, que realitza l'escola pretén dos objectius: un, integració social (37); l'altre, divulgació d'uns determinats valors culturals, històrics, artístics, etc. de la nostra terra, per a suplir la manca que en els textos escolars oficials i en els mitjans de comunicació de masses existeix en aquest aspecte.

El coneixement de la realitat que hom dóna parteix d'una perspec-

tiva neutra -gran característica del moviment-. Hom dona a conèixer el barri, la ciutat, l'ajuntament, les institucions públiques i culturals, els comerços, les indústries, les comunicacions. Hom visita empreses i museus, coneix com es fabrica un llibre i com s'elabora el xampany, sap quan una ciutat és industrial i què passa en el port. Hom explica la història del país, normalment a través de la visió romàntica i acientífica tan difosa pel capitalisme. Però en cap moment existeix un contacte directe amb la realitat, una vinculació en el procés vital i de treball; en cap moment hom copsa una perspectiva de país que dongui a conèixer la realitat d'una gent que hi viu i que hi fa la seva història a partir d'uns condicionaments i d'unes determinades estructures socio-econòmiques i polítiques.

Cal posar de relleu això. La institució escola -dins la perspectiva del moviment renovador- funciona sota les mateixes coordenades en que està concebuda, en general, l'escola; és a dir, separació absoluta del procés vital, de la realitat quotidiana. L'escola no realitza cap activitat que la vinculi^a la realitat social i econòmica del país, manté la separació absoluta del procés productiu i reproduïx la divisió social del treball; tampoc prepara en cap moment per a transformar la realitat. Solament l'interessa donar un tipus de coneixement informatiu -que per qüestions polítiques-culturals és més extens en alguns aspectes més catalans-, però asèptic i desarrelat, que sigui integrador: si hom està informat de les coses que hi ha més fàcil que les utilitzi.

El moviment porta en el seu si i ha desenvolupat altres elements ideològics. Els que hem exposat, però, semblen suficients per a confirmar que es tracta d'un moviment educatiu que respon a unes coordenades generals del típic procés de desenvolupament polític, econòmic i cultural realitzat arreu del món per altres països, però que té, amés, uns trets únics que li donen personalitat pròpia i que responen a unes

necessitats econòmiques i político-culturals d'uns grups socials dins la societat franquista. D'altra banda, porta incorporats uns altres trets -els més mixtificadors a la nostra manera de veure i que hem procurat disseccionar- que responen a incoherències, a prejudicis, a una formació reaccionària que a tots ens marca i que persisteix perquè, a pesar de tot, l'evolució política, l'evolució de les institucions socials i el canvi profund en les idees i en les formes de vida no s'han produït.

En els països on s'ha donat una reforma de l'ensenyament, de la visió educativa, s'estava responent o era una conseqüència d'una sèrie de canvis de tot tipus en la societat. A Catalunya, la renovació educativa es produeix en unes condicions precàries, responent a unes necessitats socials i d'evolució econòmica, però no dins un canvi més general de les institucions i de la societat. D'altra banda, neix vinculada a uns sectors socials -encara que s'hagi estès a altres ambients-, cosa que la converteix en una experiència no generalitzada, encara que en el fons tampoc pretenia ser-ho. El seu esforç constitueix l'avantguarda de l'adequació de la funció educativa a unes noves necessitats del desenvolupament capitalista i, des d'aquesta perspectiva, entronca amb la reforma educativa iniciada pel règim.

El procés institucional

La consolidació i consegüent evolució del moviment renovador educatiu va lligat a un procés d'institucionalització, de forniment dels instruments necessaris per al seu desenvolupament.

En una primera fase, la institucionalització es concreta essencialment en la creació d'escoles, en l'acumulació d'experiències a través d'elles i en un cert intercanvi, en un nivell molt reduït, de caràcter individual entre la gent més representativa d'aquestes escoles. Cal

destacar, també, un element important que es dóna en aquest context i que facilita l'enllaç amb un tipus anterior de tradició i experiències educatives: el contacte, en aquests moments inicials, amb Alexandre Galfí i Artur Martorell, especialment amb el primer que tindrà una influència molt directa en l'orientació de la renovació educativa (38).

No serà, però, fins entrats els anys 60, coincidint amb el propi desenvolupament de les primeres escoles i amb l'amplia sensibilització introduïda pel catalanisme cultural quan es creen les bases institucionals del nou moviment educatiu.

El procés institucionalitzador opera a dos nivells que no apareixen juntament en el temps, encara que amb poca diferència. Un és el nivell pròpiament pedagògic-educatiu-escolar. L'altra és el que, podríem anomenar a efectes d'anàlisi, para-escolar o paral·lel.

En el primer nivell, la base institucional es consolida quan coincideix que es dóna: un mínim nombre de pedagogs o professionals de l'ensenyament amb una certa personalitat i experiència, una base social i experimental (escoles) àmplia que té plantejades unes necessitats d'ordre educatiu i escolar, i un sosteniment econòmic no solament privat sinó també institucional. Aquesta coincidència es produeix cara a dos objectius: creació d'una escola catalana i formació d'uns mestres capaços de nodrir-la, i reactivació i represa de la tradició pedagògica catalana d'avant-guerra.

En aquests moments el fet de crear unes institucions comporta un cert risc. Hom té consciència de que el moviment iniciat lluita contra corrent per imposar una línia educativa no volguda. L'acció adquireix un caire semiclandestí. Amb el temps, però, i a pesar dels obstacles, les institucions del moviment s'imposaran donat que la base social a qui serveixen té prou força i en sent la seva necessitat. Més tard, el canvi en el sistema educatiu espanyol facilitarà el reconeixement, al

menys implícit, del moviment i de les seves institucions, iniciant una etapa de col.laboració.

El 1.965, els primers intents aïllats es concreten en la creació de "Rosa Sensat", institució que pren com a objectiu completar la formació dels mestres a través d'un curs post-Normal. El següent any, 1.966, prenen cos dues noves realitats: Coordinació escolar -intent de relligar a les escoles de renovació educativa- i l'Escola d'Estiu. Les tres institucions neixen molt vinculades, encara que adquireixen una personalitat pròpia. El 1.968 hom crea una societat civil "Archivo y Asesoramiento Pedagógico, S.A." (A.A.P.S.A.) dins la qual queda circums- crita i amparada legalment la labor docent i educativa de les tres institucions.

Aquesta base institucional que ara analitzarem es completa el 1.969 amb la "Fundació Artur Martorell", encarregada de fornir les bases econòmiques necessàries pel desenvolupament d'A.A.P.S.A.

a) "Rosa Sensat"

Institució docent dedicada a la formació de mestres. Sota idèntica visió que la tinguda inicialment per la Mancomunitat, hom creu que per crear un nou model d'escola i modificar el sistema educatiu cal actuar sobre els mestres i intervenir en la seva formació -forma no directa i a més llarg plaç, però que és única i d'evident eficàcia quan hom no disposa dels instruments estatals o públics necessaris-.

La tasca de "Rosa Sensat" ha estat i és extensa i constant. Cursos per a mestres, de tarda i nocturns, seminaris especialitzats per aprofundir i investigar en determinades matèries i cursets de divulgació i estudi sobre diferents disciplines i mètodes pedagògics. Conferències, col.laboracions d'assessorament o informació, publicació de treballs, ...

La vida d'aquesta institució ha permès: aplegar les diferents ex-

periències que venien practicant-se aïlladament; reunir als professionals de l'ensenyament; sostenir l'esforç investigador en la pedagogia, i revaloritzar la figura del mestre i l'ensenyament preescolar i primari. Tot això dins una mateixa perspectiva general, dins una certa visió de l'escola, dins una certa visió de la societat i de la funció social. Actualment, pel nombre de gent que ha passat pels seus locals, pels pedagogs, professors i investigadors que aplega per a seguir realitzant la seva tasca, pel seu sentit polític de l'obertura que li ha permès aprofitar gent de diferent tarannà, constitueix una institució bàsica -completada en aquest aspecte per l'Escola d'Estiu- que manté la direcció d'una línia educativa amb característiques pròpies, encara que avui hagi de mantenir una actitud possibilista a conseqüència de la nova Llei d'Educació (cursos i col.laboracions amb l'I.C.E., ...).

Cal, finalment, posar de relleu una circumstància: els pilars fonamentals de la institució no han variat; és a dir, els primers iniciadors de "Rosa Sensat", els qui hi han dedicat més anys, els que han adquirit l'aureola de pedagogs per antonomàsia, aquests, continuen portant la institució. Potser és degut a que s'ha reprès la tradició educativa d'avant-guerra juntament amb els seus mateixos defectes de conservadurisme i de manca d'universalitat i projecció, o potser que el padrinatge i el control -a pesar d'una certa obertura formal- són molt forts i hom no permet que es doni cap progrés, cap renovació en mètodes o persones, sinó porten l'etiqueta d'ortodoxes. Segurament les raons són aquestes i més, però, en definitiva, això posa de manifest una perillosa tendència a l'anquilosament i circumscriu la seva acció educativa dins uns límits no tan amplis com hom pretén.

b) L'Escola d'Estiu

Iniciada per primera vegada el juliol de 1.966, en forma de curs intensiu després del primer curs post-Normal donat a "Rosa Sensat", ha

vingut a convertir-se en el complement d'aquesta en la tasca de la formació dels mestres.

Aquesta primera Escola d'Estiu fou inaugurada per Alexandre Galf, que l'enllaçà amb la començada l'any 1.914 i l'acabada -després de la interrupció soferta durant la Dictadura de Primo de Rivera- el 1.935. "Ara ja em puc morir... Heu fet una Escola d'Estiu que s'assembla a la nostra com un ou a un altre ou" va dir Galf (39).

La seva acceptació fou espectacular (40), convertint-se en la manifestació dins el món de l'ensenyament més important que es realitza a l'any a Catalunya, i potser a Espanya. El seu caràcter de plaça major de l'ensenyament, canalitzant l'intercanvi d'idees, de coneixements i de persones ha permès incorporar i centralitzar una munió d'aspectes pedagògics renovadors sota unes mateixes línies generals educatives. D'altra banda, l'Escola d'Estiu, com a potent caixa de ressonància del moviment renovador, ha esdevingut l'instrument més ampli i eficaç cara a la seva divulgació i acceptació.

L'Escola d'Estiu ha potenciat la sensibilització dels mestres quant a la importància del seu paper i quant a la formació d'una solidaritat de "classe" professional cara al desenvolupament i enfoc dels seus problemes i conseqüents reivindicacions, especialment a partir dels canvis generats per la Llei d'Educació.

El públic assistent, els mestres, pertanyen en general a l'ensenyament privat (41). D'aquí se'n dedueix una vegada més la tendència del nou moviment educatiu cap a una escola pròpia al marge de l'oficial i a abastir-se d'un tipus de gent del país amb "vocació" d'ensenyant que vol participar en aquest nou model d'escola i que sovint ni tan sols té títol de mestre (42) o no exerceix.

Quant al quadre de professors, d'una banda, el fet de que l'Escola d'Estiu mantingui un prestigi fa que es programin una sèrie de cursos de divulgació de temes generals (polítics, socials, culturals, etc.)

donats per personalitats conegudes i no sempre d'una mateixa mentalitat. D'altra banda, però, els cursos bàsics de formació segons unes determinades línies educatives mantenen una tradició quant als professors que els donen i quant a la seva temàtica, que es manté constant des de la primera escola i es correspon amb les figures més representatives i de més pes tradicional dins el moviment general de renovació educativa.

c) Coordinació escolar

Creada en començar 1.966, la seva funció tendeix a completar l'altra vertent per a tenir una veritable incidència en el sistema educatiu: relacionar les escoles que lluiten contra corrent per mantenir una línia d'educació com cal" i aconseguir un model d'escola propi, relacionar amb aquestes escoles a aquelles persones interessades en aquest ensenyament i facilitar la seva expansió i divulgació. Vuit escoles van elaborar uns principis que es concretaven en: (43)

- l'escola és un servei a la societat, descartant l'afany de lucre.
- l'escola ha de ser activa (pedagogia activa, educació social del nen, equip de mestres, nombre limitat d'alumnes, col·laboració efectiva dels pares).
- cal proporcionar als mestres una possibilitat de progrés professional i de remuneració digna que cobreixi les seves necessitats.
- l'escola ha de ser oberta, de tal manera que inclogui nens de diferents possibilitats econòmiques, tingui en compte el bilingüisme i reveli les possibilitats de la cultura universal a través de la promoció de la mentalitat i forma de vida catalana, i respecti les diferents opcions religioses procurant la formació dels alumnes en els valors transcendents.

L'acció hom la concretà, al principi, en la creació d'uns serveis comuns inter-escolars i d'un intercanvi d'informació.

El 1.968 eren 41 les escoles que havien acceptat els principis i

la necessitat de participar en aquesta coordinació. El 1.969 eren 70 i, actualment, arriben al centenar. No obstant això, no existeix una participació activa de les escoles inscrites, sinó més ~~h~~avíat receptiva aprofitant els serveis existents.

Des del punt de vista escolar-pedagògic ha realitzat tota una tasca -englobant "Rosa Sensat" i Escola d'Estiu- dirigida a la racionalitat en la gestió i organització escolar, al funcionament dels equips de mestres, a la creació de programes educatius, a la preparació i participació en l'Escola d'Estiu i a la promoció de la renovació educativa en diferents indrets dels Països catalans i de la resta d'Espanya (concretament, Galícia, Bascònia i Madrid). Un dels primers resultats va concretar-se en la creació de la "Cooperativa Abacus" (1.968) encarregada de servir material escolar.

L'assessorament ha estat divers i intens, especialment ~~cap~~ al muntatge de noves escoles, reestructuració d'existents, assessorament econòmic, legal (jurídic i de gestoria)...

L'aspecte de la sensibilització per tal de desvetllar l'interès vers aquest ensenyament ha estat important a través de conferències, cursets, trobades, etc., sobre aspectes generals de l'educació i sobre l'escola en concret i la manera de realitzar-la. Diverses publicacions, el butlletí "Rosa Sensat" a.a.p.s.a. (primer número, març 1.969), fullets, enquestes, estudis, han contribuït a aquesta tasca sensibilitzadora.

També s'intentà canalitzar l'ajut econòmic d'unes escoles de més nivell social cap a altres més modestes, però no ha estat un aspecte reeixit.

L'esforç de potenciar i dirigir aquesta coordinació en les diferents vessants ha donat una estructura organitzativa fortament jerarquitzada i amb un elevat grau de concentració de poder que permet mantenir una línia i la seva continuïtat, facilitat per l'absentisme de les esco-

les inscrites. El nucli dirigent està format per un nombre reduït de persones, omnipresents arreu.

El fet de que els adherits a Coordinació siguin les escoles com a tals ha donat com a resultat un cert enfrontament amb els mestres que veien en ella una reunió d'empreses. D'aquí l'interès de desllindar les diferents institucions i serveis per part del nucli dirigent, per tal de no perdre als mestres, i de mantenir-se en una actitud neutra davant dels problemes interns de les escoles i de les seves nombroses crisis.

d) Fundació Artur Martorell

Constitueix l'instrument econòmic bàsic de les anteriors institucions. A través d'ella es realitza tota la recaptació, canalització i distribució de subscriptors, ajudes, donatius i altres aportacions econòmiques. Creada legalment el 1.969 per Maria A. Codina, vídua d'Artur Martorell amb la col.laboració d'una sèrie d'aportacions que forniren la major part del capital fundacional. Les seves finalitats són les mateixes d'A.A.P.S.A. (44). En el patronat directiu hi figuren gran part dels membres dirigents d'A.A.P.S.A.

En els darrers anys han existit altres intents d'institucionalització al marge de les institucions que acabem d'analitzar, però en cap moment han aconseguit l'indispensable nivell d'àmplia base i de continuïtat per a poder esdevenir una certa força. Fora d'algun intent a nivell escolar, els que s'han donat han estat "contestacions" de la "línia Rosa Sensat", amb tot el que això representa d'inmaduresa, d'incapacitat de definició d'una "nova línia" i de reconeixement del poder d'altri.

El seminari Freinet i els intents d'Escola Moderna; les experiències anarquitzants o de radicalisme antiburguès; l'acció política a través de l'escola, etc., no han arribat a constituir-se sòlidament; ans al contrari, han portat sovint al desànim o han acabat per integrar-se novament en les línies generals de la renovació educativa.

Es evident que l'àmpli moviment educatiu que hem anat analitzant no es circumscriu a la "línia Rosa Sensat", però és una realitat que, a nivell institucional, aquesta "línia" és la única que té un prestigi i una projecció, que té una continuïtat i una capacitat d'organització, que compta amb un sosteniment econòmic i amb el sosteniment moral de la majoria de pares. Representa el continuisme que evoluciona sense trencaments ni violències, aprofitant totes les possibilitats.

El nivell para-escolar o paral·lel

La dinàmica del moviment de renovació educativa no s'ha concretat tan sols en l'aspecte pedagògic-escolar. La seva expansió comporta també la creació d'una sèrie d'institucions, la utilització d'uns mitjans no estrictament escolars que faciliten la seva divulgació i la inculcació d'una certa ideologia que introdueixi els nous models educatius. D'altra banda, la mateixa implantació d'aquest nou ensenyament porta com a conseqüència unes necessitats que no poden satisfer-se amb les institucions existents i cal crear-ne de noves.

a) La literatura

La divulgació a través de la paraula escrita ha estat un dels terrenys més conreats pel nou moviment educatiu i ha estat un dels aspectes més renovats en relació a la situació general anterior.

Aquesta divulgació escrita es realitza en tres camps afins: literatura infantil, literatura pedagògica i premis literaris.

1) La literatura infantil: iniciada d'acord amb les noves tendències educatives a base de traduccions franceses, sobre temes bíblics i relacionades amb el progressisme catòlic francès i les escoles actives de pares, en castellà i català. El 1.963, però, hom funda La Galera que es proposa editar llibres infantils autòctons en català -encara que combina amb alguna traducció; amb 7 anys realitza una producció editorial de

140 títols i tradueix alguns d'ells a altres llengües (castellà, gallec, basc). En aquesta editorial hi col·laboren diversos pedagogs i facilita, en certa manera, el pont per a una projecció d'aquests més enllà del marc escolar.

Altres editorials es dediquen a aquest tipus de llibre i el 1.968 la xifra de llibres infantils i juvenils en català era de 656 i representava el 16 % de la producció editorial en català (45).

Aquest esforç editorial es completa amb les publicacions periòdiques, que formen part de l'acció cultural general per a catalanitzar el país i, en aquest cas, els infants. El 1.961 apareix "Cavall Fort" i el 1.963 L'infantil (2^a època), que assoleixen, especialment el primer, una relativa divulgació, i que són una digna expressió de les línies ideològiques en que queda enquadrada la renovació educativa (46).

2) La literatura de tipus pedagògic ha pres també gran increment. En general han estat nombroses les traduccions -especialment franceses- d'obres de formació per a mestres des del punt de vista didàctic, de mètodes pedagògics i de fonamentació psicopedagògica. També les obres didàctiques dirigides als infants. Nombroses editorials s'han dedicat a aquest tipus de literatura i hom ha publicat tota la producció -en general poc nombrosa- dels actuals pedagogs catalans.

3) Els premis literaris, i concretament dos d'ells, han tingut també la seva transcendència cara a la divulgació d'una nova orientació educativa: el "Folch i Torres" de llibre infantil (1963) i l'"Antoni Balmanya" de treballs sobre educació (1.964). En els dos, i especialment en el segon, el jurat i els autors premiats han estat persones directament vinculades al nou moviment educatiu (47).

b) Les institucions

A un altre nivell van aparèixer algunes institucions que venien a omplir el buit generat per les noves necessitats creades a partir del

desenvolupament del moviment educatiu renovador. Aquestes institucions, de tipus privat, servides per professionals no directament vinculats a l'ensenyament però que han dedicat la seva activitat a clientele escolars, han jugat un important paper i han vingut a reforçar algunes de les característiques més destacades que informen al nou moviment educatiu.

Aquestes institucions venien a servir especialment el camp psicològic (l'extraordinària importància donada a la psicologia i a la psicopedagogia per la nova línia educativa les feien indispensables) en totes les seves variants: informació-formació, anàlisis de casos, terapèutica, assessorament, gabinets psico-pedagògics, etc. o bé alguns camps molt especialitzats, de tipus formatiu general, que constituïen veritables llacunes; concretament, l'educació sexual, i que passen a tenir un interès especial.

Pel seu pes específic destacarem l'"Institut Galton" creat el 1.964, que ha tingut una influència extraordinària en el tractament dels nens i en la visió educativa general; pels seus locals han passat innumbrables infants, s'han realitzat molts assessoraments a mestres, han portat la direcció de diferents gabinets psicopedagògics i, en definitiva, han estat l'instrument necessari per a afermar una línia educativa, reforçant al màxim la importància de la psicologia en l'educació.

També cal posar de relleu l'"Institut Genus", una altra institució que abordà un camp difícil però necessari i indispensable. Difícil perquè hom no estava preparat per a acceptar la divulgació d'una temàtica que fins llavors havia estat tabú; necessària perquè la nova línia educativa requeria aquest nivell d'informació davant d'unes noves formes i necessitats socials. La seva tasca -a través dels Quaderns Genus, conferències, cursets, assessoraments, etc.- ha estat important i ha determinat un cert tipus de sexologia i d'educació sexual.

c) Activitats paralel·les

La força del nou moviment i la potència de la seva institucionalització es palesa en la unió d'activitats paralel·les que, en relació al tipus d'educació que hom dona, apareixen i prenen gran increment: cinema, teatre, titelles, audicions musicals, guitarra, ~~cançons~~, expressió dinàmica, dansa, ceràmica, fang, etc., etc. Tot va dirigit a completar la formació del nen i especialment aquella part que queda vinculada als aspectes més apreciats pels grups socials bàsics del moviment: l'estètica, l'educació musical, l'art.

Finalment, i des del punt de vista dels pares, cal tenir presents les anomenades "escoles actives de pares", còpia de les franceses i que han servit per a divulgar el nou ensenyament, facilitar la comunicació entre els pares i la seva formació en relació a les noves corrents educatives.

Com a resum podríem assenyalar que el procés institucional és una manifestació clara i externa de la coherència interna de tot el moviment de renovació educativa, de la seva capacitat d'evolució dins unes línies definides, de la força social que representa i de la seva vitalitat que li permet conjugar en el seu si diferents tendències i orientacions, acceptar aportacions diverses, mantenint, però, una lògica interna i una línia pròpia.

LA FUNCIO DE L'ESCOLA

L'escola és una institució que funciona dins de la societat i està destinada a transmetre la seva cultura a les generacions joves. Apareix en un moment històric concret en el qual la família ja no és capaç d'assegurar la transmissió cultural i va evolucionant juntament amb la societat en un procés que no és autònom, sinó que està íntimament relacionat amb els canvis socials.

El propòsit de l'escola: "ensenyar", "educar", "formar homes", ..., es concreta en preparar els nens per a la vida, donar-els-hi en nom dels valors de la cultura els mitjans necessaris per acceptar uns models de comportament i posar en pràctica unes formes de vida quotidiana que van des del treball fins a la utilització del temps lliure i que, per tant, impliquen satisfer les necessitats d'acord amb els models establerts; és a dir, l'escola prepara per a viure dins el context d'una civilització concreta.

Aquesta preparació no és una funció exclusiva de l'escola, sinó que també és realitzada per la família i per la societat en general. És un procés lent i progressiu que contribueix a la creació d'hàbits personals profundament arrelats i que es realitza dia a dia a mesura que transcorre la vida de l'infant i es va constituint la seva personalitat. És el procés que alguns sociòlegs en diuen d'aculturació.

L'autoritarisme

Un nen comença a anar a l'escola, allà hi troba uns mestres, als quals els seus pares l'han confiat i dels quals n'esperen molt, siguin quines siguin les seves motivacions i la seva cultura. Hi va cada dia i s'hi passa obligatòriament unes hores, convivint amb altres nens i amb gent gran que per a ell són importants: els mestres -estimats, odiats, respectats, temuts, ..., però mai indiferents-. S'acostuma a fer

una colla de coses que li ocupen el temps, a actuar d'una manera determinada, i així, de mica en mica, accepta una forma de vida com la cosa més natural del món (1).

Assimilar una forma de vida suposa, a la vegada, acceptar els valors que la legitimen; en aquest sentit podem afirmar que l'escola actua com a organitzadora del consens i ho fa mitjançant la imposició dels valors dominants entre els adults i reprimint tota manifestació dels nens que vagi contra aquests valors ensenyats.

Tal com diu el mestre italià Manacorda, l'escola és l'estructura a través de la qual la societat expressa i actualitza el seu autoritarisme i realitza la seva obra de conformació de les noves generacions (2).

El procés d'aculturació o, millor dit, d'ideologització escolar comporta la transmissió d'uns continguts culturals a través de la informació continguda en llibres, fitxes, xerrades dels mestres, llibres de lectura recomanats, etc., i també a través de la vivència de les relacions socials que es desenvolupen a l'interior de l'escola, entre les quals revesteix especial importància la relació mestre-alumne, donada l'autoritat de la que el mestre està investit -tant de l'autoritat basada en el saber, com de la que li confereix el fet d'ésser adult-. Aquest procés fa possible que el nen s'integri en la societat dins de la qual haurà de viure no solament fent seves les pautes i models que imperen, sinó també acceptant l'estructura social.

L'escola en els països capitalistes

Encara que constitueixi una aproximació massa simple, el mode de producció capitalista es caracteritza per la propietat privada dels mitjans de producció i per la venda de la força de treball que esdevé mercaderia; el sistema productiu està regit per les lleis del capital o,

millor dit, de l'acumulació de capital, i per les seves exigències que, en darrer terme, són les que dominen en aquest tipus de societat.

Com a conseqüència d'aquest fet, la societat està dividida en grups socials segons el seu grau de participació en el poder econòmic, entre els quals es produeix un joc de relacions socials de dominant a dominat i viceversa, que ve legitimat a través de les ideologies emeses pel grup dominant.

L'organització social pren formes distintes segons el grau de desenvolupament de les forces productives, però sempre es manté el control de la classe dominant sobre l'Estat i els seus aparells, sigui quin sigui el règim polític del moment.

Per tal de mantenir aquest control que no és més que una forma d'assegurar la continuïtat d'uns privilegis, el grup dominant té a les seves mans les rendes d'una colla d'institucions i, entre elles, l'escola.

El sistema educatiu (3) tendeix a reproduir la divisió social del treball que comporta, entre d'altres fenòmens, el de la separació existent entre treball manual i treball intel·lectual. Ho fa a través de la formació, de la qual en té pràcticament l'exclusiva, com a font d'on brota la cultura verdadera, la d'or de llei, cultura que teòricament arriba per igual a tots els nens, i també ho fa a través del procés de selecció que s'opera a diferents nivells i no és més que un reforçament de les desigualtats existents en la societat (4).

En aquest sentit, l'escola és un dels instruments que permet al grup dominant d'assegurar-se l'hegemonia sobre la resta de la societat, a la vegada que es fomenten idees tals com: la promoció social, entesa com a fet individual i obtenible mitjançant el pas pel sistema educatiu, la "meritocràcia", el mite del saber neutre i el seu paper progressiu, etc.

L'escola està al servei d'una classe social i, per molt que els seus interessos en siguin presentats com a interessos de tota la societat, sota l'apariència de progrés, cultura, civilització, benestar, augment de la possibilitat de consum o qualsevol altra, el que fa en realitat és contribuir a mantenir unes relacions socials i un sistema productiu propis de la societat capitalista.

Reproducció de les relacions socials

S'ha dit que l'escola reproduceix la ideologia, però més que la ideologia -entesa com a forma de veure el món- reproduceix les relacions socials, és a dir, les relacions econòmiques i socials existents i manifestes en totes i cada una de les institucions d'una societat.

L'escola està inscrita en un conjunt d'institucions destinades a trametre cultura; és una de les màquines de saber que s'integra dins el sistema educatiu. És un fet probat que en el sistema educatiu s'opera un procés de selecció que dóna com a resultat l'anada d'un cert nombre de gent cap a l'ensenyament professional o bé cap a la incorporació directa al treball, mentre que un nombre més reduït fa el batxillerat i l'acaba; entre aquests últims, uns s'incorporen al treball, altres van a acadèmies per aprendre idiomes, dibuix, secretariat, ..., i la resta -la minoria "afortunada"- comença estudis de grau superior o mig que solament uns quants acaben (5). És a dir que entre els nens que han començat a anar a escola s'ha produït una divisió en grups que s'integraran a la societat en diferents llocs.

De totes maneres cal tenir present que entre els nens que comencen a anar a escola ja es donen diferències; tots comencen el seu aprenentatge amb un cert bagatge constituït per elements provinents del seu origen familiar, social, econòmic i cultural, i aquest origen marca clares diferències entre ells. Els que porten l'equipatge petit es que-

daran probablement amb el certificat d'estudis primaris -o, a vegades, sense ni tant sols això-, mentre que els més ben provistos podran arribar a obtenir un títol acadèmic superior.

No és, doncs, l'escola la que crea les diferències a través de la selecció que s'opera en el sistema educatiu; aquestes diferències ja hi són en la societat, són un fet; l'escola les manté, les reproduceix, les perpetua; en definitiva, reproduceix i perpetua la divisió social del treball que existeix en la societat (6).

Per això, quan hom pretén esbrinar quina és la funció de cada escola en concret, no n'hi ha prou en veure-la com a aparell ideològic sinó que cal analitzar-la considerant que és el lloc on a través d'uns discursos i d'un funcionament es produeix un determinat tipus d'home i es perpetuen les relacions socials.

Control i rendabilitat de la informació tramesa a l'escola

El grup dominant ofereix cultura i saber a través de l'escola i n'obté una rendabilitat. Aquesta institució és un dels canals de transmissió d'informació (entre molts altres, com TV, ràdio, premsa, espectacles, producció editorial, etc.). El control que sobre l'escola exerceix el grup dominant varia segons els diferents països; en els que és més directe i intens es produeix un control polític de l'escola i aquesta encarna l'oferta estatal de cultura. En altres països, el control no és massa directe i s'exerceix per mecanismes complexos i variats. De totes maneres, siguin quines siguin les formes i el grau de control, l'escola actua com a aparell ideològic d'Estat.

Els mestres són els elements transmissors. Sobre ells incideixen ademès de les limitacions que comporta el seu propi paper: ésser agents transmissors de cultura, condicionats tals com el de classe social, el familiar, el de l'idioma, etc., i també el fet de no haver passat mai per la producció directa.

En general, els mestres són gent que ha sortit del procés educatiu provistos d'un títol acadèmic que els capacita per a inserir-s'hi novament des d'un altra posició i sense haver treballat mai en cap activitat lligada a la producció directa; aquest fet actua reforçant la separació existent entre procés educatiu i procés productiu, entre la cultura en majúscula i el treball.

Uns grups socials transmeten cultura i la resta la reben i no tenen més remei que acceptar el que els hi ofereixen, no poden demanar el que volen; la demanda de cultura no es formula, perquè, en la majoria de casos, els grups que la reben no saben què és el que podrien demanar o exigir. Es veuen forçats a acceptar el que hi ha: portar els fills a l'escola. A vegades, per exemple, quan la situació de l'equipament escolar és deficitària demanen més escoles (7). Demanen cultura tot aspirant a la promoció social creient que per aquest camí superaran l'alienació.

Malgrat tot, la relació pedagògica -entesa com a relació docent entre mestres i alumnes -no és planera, sinó que genera tensions que es manifesten a l'interior de l'escola; sovint, les tensions que es produeixen entre mestres i alumnes són interpretades com a manifestacions de la problemàtica edipiana, però dins del sistema de relacions socials en el que s'inscriuen, són manifestacions d'altres fenòmens característics de l'estructura social on s'insereix l'escola.

Adaptació a les necessitats del procés productiu ? (8)

Si hem admès que l'escola està al servei de l'organització social, lògicament els canvis que es produïssin en el sistema educatiu haurien de ser els que el capital necessita (9). Però, en realitat, entre sistema educatiu i sistema productiu no hi ha una correspondència total, sinó que existeix un defase que es manifesta en la inadequació del primer a les necessitats del segon.

Encara que hom sosté sovint que la necessitat de més mà d'obra qualificada té un reflex en la massificació de l'ensenyament, la qüestió no és tant simple. No és cert que el sistema productiu necessiti tanta gent "cultura", gent que fins i tot, podrien arribar a ser més crítics i, per tant, generadors de tensions si la instrucció no estigués marcada per el caràcter eminentment domesticador que té (10). El que de veritat necessita és gent que faci funcionar l'engranatge.

A pesar de que el sistema productiu hagi necessitat en algunes fases gent amb una preparació determinada, necessitat que s'expressaria en el canvi o en l'ampliació de l'ensenyament professional o tècnic, és un fet el grau d'inadequació existent entre aquestes branques de l'ensenyament i les necessitats de la producció (fet que no es produeix solament en el nostre país, sinó en altres com França i Itàlia) (11).

El que en realitat necessita el sistema productiu és gent amb un nivell cultural suficient que els permeti de participar en la forma de vida que es dona, gent capaç de consumir a tots nivells.

A la vegada, els règims polítics evolucionen o canvien; alguns es van tornant, en aparença, més democràtics i demanen la participació de la gent, tendint a apoiar-se en el consens de la població. Aquesta participa amb votacions o expressa la seva opinió a través de diversos canals, l'ús dels quals requereix estar en ^{posició} ~~posició~~ d'un cert nivell de cultura.

També té lloc un altre fenomen: s'allarga el període de permanència obligatòria en el sistema educatiu (12). L'escola, fins a cert punt, actua com a reserva de mà d'obra, com a fre de l'atur.

Aquestes necessitats: augmentar el consum, participar en la vida política i frenar l'atur, indiquen que l'escola, ademés d'estar condicionada pel mode de producció, és un instrument polític.

Els canvis pedagògics

En els darrers anys s'han anat produint canvis més o menys generalitzats en els mètodes pedagògics. D'uns mètodes enciclopedistes i autoritaris hom passa a uns altres basats en la cooperació i el treball en equip destinats a interioritzar la col.laboració social, fet que implica l'ignorància o, millor dit, l'enmascarament de l'existència de classes socials antagoniques i la negació de tot conflicte o enfrontament, cosa que és perfectament funcional pel capital en un moment en que hom pretén el pas del creixement al ~~del~~ desenvolupament econòmic.

Hom practica la cooperació, s'ignoren les tensions entre grups i entre la gent d'un mateix grup; en concret, l'escola normalment apareix davant del nen, sobretot quan és petit, com un tot monolític, dona la imatge d'un grup de gent perfectament avingut i amb el qual cal col.laborar.

Alguns corrents pedagògics pretenen esbrinar quina és la demanda real de cultura per tal d'adequar-hi l'oferta, però com és possible fer-ho si la demanda no pot expressar-se?, com és possible posar l'escola al servei d'una determinada classe social donants els mecanismes de control social que existeixen? Es parla d'una escola distinta per a cada classe social, però com fer-la?

No obstant això, cal considerar que es donen diferències entre les escoles, per exemple, entre les freqüentades per clienteles de l'alta burgesia urbana i les de la mitjana i petita burgesia, entre totes aquestes i les freqüentades per fills d'obrers i entre totes elles i les escoles rurals. Les tècniques pedagògiques innovadores sorgeixen en general en les escoles privades on hi van fills de gent acomodada, potser perquè normalment resulten cares i, també, perquè són la gent que donada la seva cultura són més permeables a innovacions d'aquest

tipus (13).

En algunes d'aquestes escoles, ademés de donar-s'hi informació, s'ensenya a ésser crític davant la vida; si aquest nou sistema d'educar no s'estén a altres grups socials -cosa que sovint passa-, resulta que els nens procedents de grups burgesos tenen l'exclusiva de la crítica, i, potser, siguin algun dia adults que se sentin portadors de la consciència crítica de la societat, consciència que esdevé estèril perquè és assolida com a fenomen individual.

El pas d'uns mètodes enciclopedistes a uns altres basats en la cooperació representa un canvi funcional per al mode de producció, però, a la vegada, cal preguntar-se si en determinats aspectes no és funcional per a tothom: la classe dominada només pot realitzar els seus interessos immediats a mesura que el capital es desenvolupa al mateix temps que ella es desenvolupa com a negació, com a font de contradiccions.

El procés d'educació és polivalent, no està confinat en un lloc determinat, és adaptable a les diferents situacions del capital i als canvis del nivell de producció (14).

És possible modificar la funció de l'escola?

La funció de l'escola dins del mode de producció capitalista consisteix en ajudar a mantenir les relacions socials de producció, actuar com a reserva de mà d'obra i funcionar com a aparell ideològic. Està al servei de les exigències i de les necessitats del mode de producció i, per tant, actua en tots els sentits com a fre de tot canvi que vagi més enllà d'una renovació formal o d'una reforma (15), com a mantenedora del statu quo. L'escola existeix, és una institució profundament arrelada en el món actual; adopta formes diferents, passa per distintes situacions, té un discurs propi i l'existència d'un discurs exclou

la de qualsevol altre (16).

És possible criticar i canviar qualitativament l'escola a partir del propi discurs escolar? No. La crítica real del saber institucionalitzat cal fer-la amb el saber concret, amb l'experiència, amb la confrontació amb la realitat viscuda; és a dir, amb el saber pràctic.

L'estudi d'un grup d'escoles concretes

El nostre estudi no es centra sobre l'escola en abstracte, sinó sobre un grup d'escoles que constitueixen una de les manifestacions d'un moviment que depassa el marc escolar, tenint expressions clares i detectables en el camp de l'ensenyament.

Ara bé, per a poder estudiar aquest grup d'escoles que més endavant caracteritzarem, és necessari saber què és l'escola, i és per aquesta raó que hem dedicat un capítol a la funció d'aquesta institució.

Com a resum podem afirmar que l'existència de l'escola, el seu discurs i en especial la pràctica escolar, contribueix -juntament amb altres pràctiques socials- a la reproducció de les relacions socials existents en la societat en la qual es desenvolupa. La pràctica escolar tendeix a integrar, a preparar per a viure en la societat; tal com ja hem dit, en els primers anys de vida d'una persona, l'escola, juntament amb la família, es dedica a transmetre els continguts culturals i els hàbits imperants en la societat. Donada la seva condició de petita parcel·la de la societat, tot el que l'escola fa, tot el que constitueix la seva existència pràctica està integrat dins de l'estructura social i, per tant, sotmès a les lleis, tensions, i contradiccions existents en aquesta.

El moviment de renovació educativa és un fenomen social. Precisament pel fet de tractar-se d'un fenomen que es desenrotlla en el camp escolar, al mateix temps que es concreta en uns fets: l'existència d'unes escoles que s'autodefineixen a si mateixes justificant la seva pròpia existència, també es concreta en una transmissió d'ideologia i de pràctiques socials.

Tenint en compte el que acabem d'exposar, hem centrat l'estudi del grup d'escoles seleccionades per a la nostra investigació en els aspectes següents:

1. Qui promou, qui dóna i qui rep l'ensenyament, és a dir, descripció dels promotors, dels mestres i de les clienteles escolars.

2. Autodefinició ideològica de les escoles estudiades: què pretenen, per què i com ho justifiquen.

3. La pràctica escolar, concretada en tres nivells:

L'ensenyament a través del marc on es desenrotlla, l'ensenyament a través dels textos i programes i l'ensenyament a través de les relacions socials a l'escola. Aquests tres nivells s'han establert perquè l'ensenyament donat en les escoles no està constituït solament pels textos i programes, sinó també per la forma com són tramesos aquests continguts culturals, a través de les relacions socials que es produeixen entre els diferents agents que conflueixen en la vida de l'escola.

El conjunt dels aspectes citats, així com el de les seves relacions mútues, i de les que mantenen amb altres elements que no intervenen directament en la pràctica escolar dóna com a resultat el contingut de l'ensenyament.

Ara bé, tal com ja hem dit, aquest contingut no es trameta a l'interior d'un món escolar aïllat, sinó que té lloc en una societat determinada, en un cert tipus d'estat i en una època concreta.

Els elements ideològics presents en les escoles estudiades, no hi són per casualitat, sinó que, a la vegada, són presents en la ideologia de determinades classes, estrats o grups socials. De manera que, tant per a intentar comprendre el contingut com per a valorar-lo, cal considerar el marc més ampli on es desenrotlla la pràctica escolar.

Per tant, l'estudi d'un grup d'escoles s'ha realitzat simultàniament a diversos nivells diferents. Un nivell molt concret de recollida de dades objectives, tals com radicació de l'escola, nombre de mestres, titulació, nombre d'alumnes, edats, procedència geogràfica i social de mestres i alumnes, economia de l'escola, funcionament legal, graus d'ensenyament impartit, etc. La síntesi de les dades recollides relatives a aquests aspectes s'exposen en els capítols: "Els mestres", "Les clientele escolars" i "El marc

físic" (aquest constitueix un apartat del capítol més general titulat "La pràctica escolar").

Un altre nivell ha estat l'estudi dels grups on neixen aquest tipus d'escoles i de les relacions que hi mantenen: exposat en el capítol "Visió retrospectiva de les escoles estudiades".

Un altre nivell ha estat l'anàlisi concret de la pràctica escolar en els seus dos aspectes: contingut de l'ensenyament i relacions socials que es desenvolupen a l'interior de l'escola (capítols: "L'ensenyament a través dels textos i programes" i "L'ensenyament a través de les relacions socials a l'escola").

El capítol "Autodefinició ideològica de les escoles estudiades" tracta d'exposar els trets ideològics explicitats directament pels mestres i per les escoles en els documents que produeixen.

ESTUDI D'UN GRUP D'ESCOLES. ~~ANÀLISI DE LA SITUACIÓ~~

La selecció d'escoles

L'estudi d'unes de les escoles que es poden considerar formant part del moviment de renovació educativa tenia com objectiu proporcionar una informació directa sobre la realitat d'aquests moviment, informació que permetés completar les consideracions de caire més global fetes a partir de materials històrics o a través de l'estudi d'institucions i persones vinculades al moviment.

La primera qüestió que es plantejava en relació amb aquesta part de l'estudi era la de determinar quines eren les escoles que s'anaven a estudiar. Per resoldre-la calia començar per algunes consideracions prèvies.

En primer lloc, la delimitació de les escoles pertanyents al moviment de renovació (és a dir, l'establiment d'escoles a partir de la qual s'havien de seleccionar les que serien objecte d'estudi) només podia fer-se de manera aproximada. Hi ha escoles que per alguns aspectes de la seva pràctica escolar es poden considerar com a escoles que participen en el fenomen estudiat, però que se'n aparten per altres trets. No es podia establir de manera rígida un conjunt de característiques mínimes que havia de tenir una escola per a ser considerada com a formant part del moviment. Una relació esquemàtica de les que es van prendre com a més importants, en base a la descripció del nou moviment educatiu feta en el capítol a ell dedicat i elegint-ne aquells trets més fàcilment detectables des de l'exterior de l'escola, és la següent:

- escola privada no religiosa
- utilització de pedagogia activa (o aproximació a ella), a nivell d'escola i no solament d'algun mestre.
- supressió -al menys en principi explícit- de l'afany de lucre.

- afirmació de la voluntat de no-discriminació (econòmica, religiosa, cultural, sexual): quota indicativa, coeducació, ensenyament en català, escola no confessional.
- establiment d'un cert nivell de col.laboració entre l'escola i els pares dels alumnes o, al menys, intents de sensibilització dels pares cara a l'educació dels fills.
- enunciat de certs principis democràtics i de col.laboració en la relació entre els mestres i entre ells i la direcció.

Una segona consideració a tenir en compte era que, per estudiar el fenomen escolar objecte del nostre interès, no totes les escoles tenien la mateixa significació. En efecte, hi ha unes escoles que -sigui dins d'una línia més ortodoxa en el moviment o sigui dins d'una línia més contestatària- són escoles innovadores, a partir d'un procés de crítica del mateix moviment; hi ha, en canvi, altres escoles que es pot dir que es limiten a seguir les línies marcades per les anteriors. D'entre d'aquelles que tenen un pes rellevant per la seva tradició pedagògica.

Per tot això, s'excloïa el realitzar l'estudi sobre un grup d'escoles elegides a l'atzar, com a mostra probabilística. Aleshores es va optar per una selecció raonada d'escoles. La selecció es va dur a terme seguint els criteris més amunt assenyalats i en base a l'opinió de diferents persones consultades -mestres i altres professionals relacionats amb l'educació-.

Una primera llista incloïa una quarantena d'escoles (1), totes elles interessants pels objectius de l'estudi. Però quaranta escoles encara eren massa per a poder estudiar-les en la forma prevista. Varem agrupar, doncs, les quaranta escoles de la llista, situant-les en una taula on es combinaven una sèrie de variables externes a la pràctica educativa, però susceptibles d'afectar-la: any d'inici de l'activitat docent,

localització geogràfica de l'escola, tamany del centre (en estreta relació amb els grups o nivells d'ensenyament) (2). Quan dues o més escoles es situaven en una mateixa casella de la taula, se'n retenia una sola.

Finalment, la llista va quedar composta per 14 escoles (3). De totes elles se'n ha obtingut informació, encara que en un parell de casos aquesta ha estat reduïda del previst. Marginalment, s'han recollit dades sobre altres tres escoles, dues d'elles en municipis relativament allunyats de la capital barcelonina. Les característiques de les escoles seleccionades en relació a les variables adoptades són:

Any d'inici en l'activitat docent:

	Nº d'escoles
Abans del curs 1.959/60	1
Des del curs 1.960/61 al curs 1.964/65	4 (+ 1 marginal)
Des del curs 1.965/66 al curs 1.967/68	5 (+ 2 marginals)
Del curs 1.968/69 en endavant	4

Localització geogràfica:

Zona residencial (Sarrià, Tres Torres, Bonanova,...)	4
Zona netament suburbial de Barcelona o municipi de	
l'entorn	4
Altres zones de Barcelona o de municipis de l'en-	
torn	6 (+ 1 marginal)
Municipis allunyats de Barcelona-ciutat	0 (+ 2 marginals)

Tamany:

Escoles petites (de 100 a 149 alumnes)	7 (+ 2 marginals)
Escoles mitjanes (de 150 a 299 alumnes)	4 (+ 1 marginal)
Escoles grans (a partir de 300 alumnes)	3

L'obtenció de dades

L'objectiu concret de l'enquesta a les escoles seleccionades era arribar a obtenir informació sobre, d'una banda, la ideologia de la institució i, d'altre, el seu funcionament concret, és a dir, la pràctica escolar. És precisament a través de la pràctica escolar que té lloc la transmissió de ideologia i en la major part dels casos la ideologia tramesa efectivament no es correspon amb el discurs ideològic que la institució segrega a propòsit d'ella mateixa, a la racionalització que fa del seu funcionament.

Per assolir aquest doble objectiu es van programar una sèrie de visites a les escoles, de manera que l'aproximació es va fer a través de diferents vies:

- una o varies entrevistes -segons la duració i la intensitat- amb la persona encarregada de la direcció de l'escola; en cas de que el càrrec de director (a) no existia, entrevista o entrevistes amb persona semblantment qualificada per parlar de l'institució i en nom de la institució (cabia també el cas de entrevista (es) amb un equip responsable); les entrevistes es van fer en base a un guió molt extens (4), amb referència als temes següents: creació de l'escola i evolució fins el moment; situació actual en quant a mestres, alumnes, administració i finançament, relacions amb el Ministeri, perspectives i actitud davant de la nova llei d'Educació, concepció de l'educació i de la problemàtica de l'escola privada, objectius de l'escola i plantejament de la pràctica escolar.
- obtenció de la màxima quantitat possible de documentació escrita (4): organigrames, estatuts, programes, textos, fitxes, llistes de biblioteca, propaganda escolar, guions o models d'informes sobre els alumnes (redactats, dibuixos), informació als pares, llistes d'activitats

para-escolars i de temes tractats en reunions de pares, etc.

- treball sobre fitxers d'alumnes (4), per extreure'n una sèrie de dades: domicili, activitat professional dels pares, lloc de naixement dels pares, edat, ...
- obtenció d'algunes dades sobre el personal docent, a base de la distribució d'un breu qüestionari (4): edat, estat civil, domicili, professió dels pares i del cónyuge, títols, experiència professional, situació laboral, sous, activitats al marge de l'escola, ...
- observació sobre la pràctica escolar i el marc en que es desenrotlla (4): edifici escolar, distribució de les aules, instal·lacions complementàries, decoració, cartells, biblioteca o biblioteques, comportament dels alumnes en les aules i en els patis, relacions amb els mestres, relacions entre mestres i amb la direcció.

Totes les escoles, excepte una -que va accedir no obstant a una llarga entrevista i a una detinguda visita a l'escola- van donar moltes facilitats per a portar a terme les diferents fases de l'enquesta, a pesar de que la tònica general en elles és trobar-se desbordades per la feina. Si alguna limitació i va existir va ser més aviat introduïda deliberadament per nosaltres, per a no ultrapassar amb les nostres sol·licituds d'informació les possibilitats reals que l'escola tenia de facilitar-nos-la, segons s'anava veient sobre la marxa.

NOTES PER A UNA VISIÓ RETROSPECTIVA DE LES ESCOLES ESTUDIADES

Abans de situar-nos dins el context actual de les escoles estudiades, cal fer primer una breu pincellada històrica d'aquestes. Qui va promoure la seva creació?, amb quines condicions es va realitzar?

També té importància conèixer si ha existit una relació sense ^(de continuïtat) solució entre els fundadors i els qui avui porten l'orientació d'aquestes escoles: han existit crisis internes?, per quines causes?, han influït aquelles en la marxa de l'escola?

Per tal de fer aquesta lleugera visió retrospectiva partim d'una tipologia que agrupa a les escoles estudiades en tres conjunts, a partir de la seva localització geogràfica i de les clientele escolars a qui serveixen. Això ens permet veure, dins una mateixa línia de situació geogràfica i de relació escola-pares, les diferents tendències escolars que es donen en el temps fins a quedar situats en el moment en que hom realitza el present estudi.

Les 17 escoles ^{analitzades} ~~estudiades~~ queden distribuïdes, segons el que acabem d'expressar, de la següent manera:

1. Quatre escoles situades a districtes d'elevada categoria social (3, 11), que responen a una demanda d'uns grups socials -que viuen en aquests districtes o d'altres- quelcom heterogenis però que mantenen una homogeneïtat essencial, segons hem explicat en el capítol sobre el moviment de renovació educativa.
2. Quatre escoles que es troben situades a barriades suburbials, a la banda nord-est de Barcelona (una d'elles queda fora dels límits estrictes de Barcelona). Serveixen a una clientela majoritàriament immigrada i de baix nivell cultural, social i econòmic.
3. Set escoles distribuïdes en barris diversos. Generalment són escoles dedicades a les necessitats del barri i serveixen a una clien-

^{heterogènia}
 tela ~~homogènia~~ i d'un nivell mig econòmic, social i cultural. (En aquest grup hem inclòs dues escoles que estan localitzades en poblacions limítrofes de Barcelona i que responen a un mateix tipus de necessitats i de clientela).

D'altra banda, dues escoles situades a poblacions més llunyanes de Barcelona, que podrien col·locar-se, per les seves condicions, en el tipus segon, no han quedat incloses per no disposar de dades completes i per tenir unes característiques especials que cal analitzar a partir del context urbà-social ón es troben localitzades.

Primer grup

De les quatre escoles que tenim ací situades, una és molt antiga en el temps, té caràcter de pionera del nou moviment; una altra, va iniciar-se més endavant en el primer moment d'expansió (primers anys 60). Les dues restants són de les darreries dels anys 60.

La primera, la més antiga, neix per un grup de mestres, amb forta preocupació educativa i amb experiència pedagògica, que reaccionen davant el tipus d'educació que hom dóna. El grup fundador no es vincula a res, però són gent coneguda en determinats cercles socials i, a partir d'aquí, es realitza la relació escola-pares i l'expansió posterior de l'escola.

La segona neix vinculada i amparada per una institució, i potenciada i dirigida per una personalitat pedagògica de prestigi consolidat. L'escola s'expandeix ràpidament per respondre a unes necessitats de demanda del moment.

Les dues escoles, molt característiques de dos períodes del moviment educatiu, comencen per maternal i parvulari i van creixent paulatinament fins arribar a donar el batxillerat elemental. La capitalització es realitza, pràcticament, amb l'acumulació de força de tre-

ball; tret d'unes primeres ajudes inicials de tipus particular i institucional, aquestes escoles s'autofinancien a través de les quotes que paguen els pares. No posseeixen els locals on estan instal·lades les escoles. La relació amb els pares és intensa donat el tipus d'educació que hom dóna, però no tenen cap participació en la funció ni en la posterior orientació o direcció: existeix un distanciament net.

Les altres dues escoles tenen un neixement distint. Sorgeixen per la preocupació d'un grup de pares, coneixedors de l'escola activa, que o bé estan descontents de l'escola -també activa- on porten els seus fills o bé no tenen possibilitats, per diverses raons, de dur-los a cap de les existents. Els pares busquen equips de mestres i així el naixement es caracteritza per un fort lligam entre grup de pares i equip de mestres.

Els mestres fundadors són gent preparada, amb experiència d'altres escoles actives la pedagogia de les quals "contesten" en certa manera. Pel fet de que tant pares com mestres tenen experiència sobre aquest nou tipus d'escola, hom procura fer viable el funcionament escolar a través d'una divisió de les atribucions pedagògiques i administratives.

El capital és reduït i s'arrenca mitjançant préstecs o ajudes privades. Després es subsisteix per les quotes que paguen els pares, que representen el cost de l'ensenyament.

Les dues escoles van començar també per maternal i parvulari, anant ampliant gradualment.

De les quotes escolars d'aquest grup, en totes menys la segona de les indicades es dóna que els mestres fundadors o promotors pertanyen al sexe femení i la seva edat se situa dels 25 anys en endavant. Hi ha un elevat percentatge de llicenciats o estudiants universitaris i el seu origen social es vincula majoritàriament al sector de profe-

ssions liberals.

Els pares promotors queden situats dintre les clienteleles "clàssiques" del nou moviment educatiu.

Tres de les escoles han mantingut una certa continuïtat quant als fundadors, però solament una -de les recents- continua, pràcticament, amb el mateix equip pedagògic inicial- al marge dels nous mestres incorporats per necessitats d'ampliació-. Les altres dues -les més antigues- han sofert en els darrers anys crisis molt profundes que han afectat a la direcció -composada pels fundadors- fins a dividir-la, encara que, en general, tot això no ha repercutit en la línia ni en la marxa general de l'escola. La quarta -una de les noves- ha sofert també una greu crisi agreujada pel fet d'una major participació dels pares en el funcionament escolar, el que ha portat a una escissió i ha causat un fort impacte sobre la marxa de l'escola.

Les crisis en aquestes escoles provenen generalment de plantejaments teòrics diferents que es produeixen en fer la crítica d'un cert tipus d'educació que els canvis socials i ideològics actuals obliguen a variar-ne els trets i a la mala consciència davant la impossibilitat de superar la contradicció entre l'obertura escolar que hom preconitza i el servei a un tipus molt concret de clientela.

Segon grup

De les 4 escoles de barriades suburbials, totes han tingut en el seu naixement l'ajut d'alguna parròquia, concretat essencialment en facilitar locals i en establir el pont entre escola i barri. No obstant això, en cap d'elles la parròquia ha jugat ni juga cap paper directiu o simplement orientatiu.

Els promotors són gent aliena al barri i disposats a fer-li un servei.

Dues escoles van començar com a guarderies i van ^{ser} creades per monges seglars. Les altres dues van ser promugudes per mestres i creades ja com a escoles.

La creació de les quatre se situa en el període entre 1.962 i 1.966.

En aquestes escoles, doncs, els promotors han estat mestres o monges mestres. No intervenen els pares i el seu paper és de comparsa. Però sí intervenent, poc després de la fundació i en totes quatre, una gent que no són mestres i que tampoc pertanyen al barri, que cuiden de fer funcionar el drenatge de subvencions que l'escola necessita per a subsistir -donat que les quotes dels pares no cobreixen el cost de l'ensenyament-; són gent interessada en la problemàtica suburbial, amb esperit de servei i de fer quelcom de positiu.

En tres de les quatre escoles està institucionalitzat i té una participació en l'orientació i direcció de l'escola -en més o menys grau- una junta paral·lela a l'escola que dirigeix l'aparell subvencional.

El capital acumulat en aquestes escoles prové: a) dels locals o terrenys facilitats per la parròquia; b) uns subscriptors -persones privades i institucions- que eixuguen el dèficit escolar i faciliten l'expansió de l'escola (obres d'ampliació i millora, nous locals, instruments pedagògics, etc.) i el material necessari (rebaixes, saldos, material usat, etc.); c) el treball dels mestres, amb sous baixos o, àdhuc, sense cobrar, i sense assegurances socials.

A pesar de les difícils circumstàncies en que es mouen, totes quatre han tingut un creixement espectacular: dues fan batxillerat, i les quatre es proposen donar l'E.G.B. completa.

De les 4 escoles, dues es mantenen els fundadors i en una tercera s'ha produït un trasvàs sense traumes. En aquestes tres no han

existit crisis generalitzades que hagin fet trontollar la pròpia existència de l'escola, però sí una certa mobilitat de mestres que feien una crítica de l'escola i de l'acció en barris, fenòmen que es produeix també aquests darrers anys. No obstant això com sigui que en dues d'aquestes escoles la personalitat dels fundadors és molt acusada no es va produir, com deiem, cap mena de crisis. En la tercera s'ha consolidat un equip de mestres força obert i sense sentiment de paternitat de l'escola, factor que molt sovint porta a l'autoritarisme directo-
rial.

En la quarta escola -provinent de fundació religiosa- s'ha donat en començar la dècada del 70 una forta crisis: dialèctica entre direcció i nucli fort de mestres, que ha donat el poder a la direcció, però de la que l'escola n'ha sortit molt malparada. La crisi ve determinada per la radicalització del paper de l'escola en el context del barri i la corresponent oposició per part de la direcció.

En totes aquestes escoles els fundadors pertanyen el sexe femení i tenen una actitud explícita de servei. De dues escoles -úniques que tenim aquesta data- els pares dels fundadors pertanyen al grup de professions liberals i ells mateixos tenen carreres universitàries.

Tercer grup

De les 7 escoles d'aquest grup, 5 d'elles es constitueixen entre 1.965 i 1.968 (tercera etapa d'expansió del moviment renovador). Les altres dues, que tenen característiques especials, foren constituïdes abans d'aquest període.

Aquestes escoles surgeixen totes elles com a escoles de barri, és a dir, escoles per a servir una determinada clientela que es recruta d'entre la gent d'un barri o sector de la ciutat. Els pares són gent diversa, de nivell cultural mig tirant a baix i de diferents ni-

vells econòmics, però sense extrems, majoritàriament autòctona o antics immigrants ja integrats, encara que també es dona el no català, que aprofiten la situació propera de l'escola, alhora que mostren la seva conformitat per aquest nou tipus d'ensenyament encara que no l'entenguin gaire.

Quatre d'aquestes escoles surgen per la voluntat d'uns equips de mestres, sense vinculació a res ni a ningú, que volen fer una escola de barri sense altres justificacions que el simple fet de fer escola segons ells l'entenent. El mateix equip aporta el capital inicial i, normalment, s'instal·len en locals destinats a vivenda mitjançant el pagament d'un lloger. Després, encara que el problema econòmic és el seu cavall de batalla, van subsistint a través de les quotes dels pares.

Les altres tres escoles neixen d'una relació equip de mestres-pares, enllaçats per una institució que facilita el lligam (parròquia o cooperativa). El capital inicial i el manteniment fins avui és semblant a les quatre anteriors, patint també una constant preocupació econòmica.

Normalment, totes han començat per maternal i parvulari, havent anat creixent amb daltabaixos: alguna s'ha quedat a parvulari, d'altres tenen dificultats per donar una primària completa i alguna altra s'ha expandit fins arribar a donar el batxillerat elemental. En totes elles destaca una intensa preocupació pedagògica que els porta a experimentar una pedagogia pròpia, sense patir les limitacions que per fer-ho imposa una clientela suburbial o els interessos d'unes escoles ja clàssiques dins l'ensenyament actiu. Els fundadors es divideixen entre els que provenen de les primeres escoles actives i tenen una experiència pedagògica i aquells que sense aquesta però amb formació universitària inicien l'experiència escolar. L'origen social dels

fundadors de les escoles d'aquest grup és molt dispers (des de l'industrial al comerciant, des del mestre al obrer).

També en aquest grup d'escoles els fundadors pertanyen al sexe femení, menys en dues que han estat matrimonis els que les van iniciar.

En les quatre primeres escoles -les fundades per equips de mestres- hi ha una separació estricta entre pares i mestres. Els mestres porten l'escola en la que els pares hi tenen una participació reduïda i segons uns límits ben determinats. En les tres restants s'han anat produint continuades tensions entre equips de mestres i grups de pares en relació a la marxa de l'escola. Cal tenir en compte que aquests grups de pares fundadors participen en la creació de l'escola i en el seu posterior manteniment com a continuació de l'activitat cultural-religiosa-institucional que porten (en la parròquia o en la cooperativa) i, per tant, consideren l'escola com a cosa pròpia i se'n senten responsables; tot això porta a que es donin contínues interferències entre l'acció pedagògica i la marxa general de l'escola, sense estar massa determinades les funcions que pertocuen a cadascú.

En sis de les set escoles del grup no han existit, però, crisis profundes, fora de petites tensions que han produït la sortida d'algun mestre, quasi sempre per qüestions professionals i quasi mai per qüestions ideològiques o de principis. En totes elles es mantenen pràcticament els fundadors.

Solament la que fa set ha tingut una crisi greu que ha portat a una divisió entre els fundadors -equip de mestres-grup de pares-, donant lloc a dues escoles. En aquest cas, la crisi tant ve determinada per la tensió congènita entre equip de mestres i grup de pares com per una diferent opinió sobre formes educatives i valoració de noves experiències pedagògiques, que ha portat a una separació: per un costat

uns mestres i uns pares, i, per l'altre, uns altres mestres i la resta de pares.

A manera de resum general

Prenent ara globalment les escoles estudiades, destaca en primer lloc una continuïtat entre fundadors i dirigents actuals. De les 15 escoles que hem vist, en 13 es mantenen els fundadors o una part d'ells -la més forta-; en les altres dues existeix una certa continuïtat fundacional: en una continua la institució que va facilitar el naixement, en l'altra continua la junta paral·lela de subscriptors. Sense voler donar una excessiva importància al fet, sí que és indicador d'una tendència estabilitzadora -a pesar de les freqüents crisis i escissions que fan pensar el contrari -que dona fermesa a aquesta nova orientació educativa i que consolida els instruments humans i ideològics -dintre de les necessàries diferències o tendències- per a arribar a una institucionalització del d'aquest tipus d'educació. D'altra banda, la reforma oficial de l'ensenyament -nova llei d'Educació- que fa difícil la creació de noves escoles privades, ve a reforçar l'estabilitat i el poder de les existents i a consolidar el procés institucional en el que hi juguen un paper important els fundadors de les escoles, la majoria dels quals en són actuals dirigents.

Tots els mestres fundadors tenien 25 o més anys en el moment que van crear l'escola i, actualment, menys dues escoles recents, els que continuen tenen 30 o més anys. Quant al sexe, d'un total de 30 fundadors, hi ha 3 homes i 27 dones; dels tres homes, 2 van crear-la amb la seva muller.

En les 13 escoles on segueixen tots o algun dels fundadors i que representen 23 persones, 16 d'elles són casades i 7 solteres; d'aquestes solteres, 5 eren grans -frisaven o tenien més de 30 anys -al fun-

dar l' escola i 2 eren religioses.

Si juntem el fet de l'edat actual -30 o més anys-, el que la majoria són del sexe femení i que, ademés, una gran majoria són casats -molts eren solters al crear l'escola i després s'han casat i han continuat treballant i dirigint l'escola-, comprovem l'existència d'un indicador global d'estabilitat, de consolidació, que fa preveure una continuïtat i que reforça el que abans indicavem sobre la capacitat institucional d'aquestes escoles en relació a la nova educació que hom dóna, a pesar de nombroses crisis que poden donar la impressió d'una inestabilitat global.

Quant a les crisis, solament n'hi han hagut 3 que hagin provocat escissions importants i hagin dificultat la marxa de l'escola. En general hi han hagut acomiadaments -amb reclamació o sense-, renúncies voluntàries, tensions personals, etc. solament en 4 escoles -segons les dades que ens han facilitat- mai no hi ha hagut cap tensió d'aquest tipus, i la mobilitat dels mestres s'ha produït per causes alienes a la professió o a la ideologia.

Aquesta visió ràpida del naixement i evolució de les escoles estudiades no ha pretès altra cosa que facilitar els mínims elements per enmarcar i situar la visió actual de les mateixes, objecte principal del nostre estudi.

ELS MESTRES

Una part interessant i alhora important de l'estudi era el coneixement del personal docent. Els mestres, com a encarregats directes de la transmissió ideològica, en contacte permanent amb els educands, constituïen un element de gran interès en el nostre treball investigador. No preteníem analitzar la seva ideologia -investigació que, d'altra banda, consideravem molt discutible-, sinó obtenir unes dades que tenien importància amb relació a la situació del mestre dins el context del moviment educatiu estudiat i, en concret, amb relació a les escoles estudiades. Varem preparar un qüestionari (1) que recollia tres tipus de dades: unes relatives a les circumstàncies personals -dades censals- i la seva formació i experiència pedagògiques; unes altres relacionades amb la seva situació laboral dins l'escola, juntament amb dues preguntes obertes sobre els motius per a entrar a treballar en aquella escola i amb quines circumstàncies s'havia produït l'ingrés; la resta de preguntes incidien sobre l'activitat dels mestres al marge del treball a l'escola.

El qüestionari va ser distribuït entre els mestres de les escoles estudiades a través de la pròpia direcció de l'escola, era contestat anònimament i sense intervenció directa nostre i recollit, una vegada omplert, per la mateixa direcció o delegats de l'equip de mestres.

El resultat de l'enquesta va ser quelcom limitat. Una part dels mestres -especialment de les escoles que en tenien major nombre -no van contestar el qüestionari: alguns per una certa reitcència, altres per oblit o manca d'organització interna de l'escola. Posseïm dades de mestres de 16 de les ¹¹escoles estudiades. Les dades, a més de les raons exposades, són sovint incompletes perquè hom no respon la totalitat del qüestionari. Algunes dades s'han obtingut al marge dels

questionaris davant la impossibilitat de completar-los. En aquestes 16 escoles hi treballen, aproximadament, uns 200 mestres; d'aquests en coneixem circumstàncies de 161 (2).

Aquestes limitacions ens han impedit una investigació completa dels mestres d'aquestes escoles, però, no obstant això, al nombre de dades recollides permet, si més no, veure'n uns trets, unes constants, força significatius.

Sexe

Dels 161 mestres, hi ha un total de 132 dones i 29 homes; aquestes quantitats representen uns percentatges del 82 % de dones i del 18 % d'homes (3). Les possibles explicacions d'aquesta diferència exorbitant han estat sovintment i ampliament comentades: en la nostra societat, la funció del mestre es considera inferior i hom la relega a la dona; es tracta d'una professió poc remunerada; es necessiten solament uns estudis mitjos per exercir-la i, en nivells inferiors d'ensenyament, ni aquests s'exigeixen; el fet de que en el nostre país els nivells primaris d'ensenyament (maternal, jardí d'infància, parvulari, primària) estiguin reservats per tradició a les dones. Altres explicacions podrien aventurar-se, però aquí interessa veure'n les repercussions que una tal distribució ha de provocar.

Resulta evident que un tipus d'ensenyament dirigit essencialment per dones ha de reflectir no solament la seva situació de classe, sinó també, i concretament en el nostre país, les contradiccions, frustracions i alienacions en que es debat la dona avui.

El nostre estudi ha tingut especial interès en situar l'aparició i evolució del moviment renovador dins de la societat de classes a Catalunya, per considerar-ho essencial, però una sèrie de factors han concorregut per a que el nou moviment tingués la cara que té. Un d'aquests factors, poc analitzat per nosaltres i que hauria de ser objec-

te d'un estudi apart i a partir d'una altra perspectiva, és el de ser monopolitzat pel sexe femení. Si no hagués estat així, una sèrie de característiques no s'haguessin donat de la manera que ho han fet: esperit de sacrifici, donació, entrega, desinterès econòmic, neutralisme, no violència, humanisme, transcendència, frustració sexual.

L'intent de superació de la seva frustració social a través de l'exercici d'una professió típicament femenina ha marcat al moviment i n'ha reflectit les seves contradiccions. Moltes crisis d'escola, mal funcionament d'equips de mestres, poc interès per una formació profunda i sòlida, gust per uns determinats aspectes educatius i rebuig d'altres, podriem trobar la seva explicació en aquest fet.

En les escoles que hem estudiat, però, solament una ^{no} té cap home-mestre, fins i tot alguna escola l'ha buscat expressament: "volem un home".

De 16 escoles, 6 tenen un xicot mestre i 6 més en tenen dos. Una altra en té tres i dues en tenen quatre. En totes, a excepció d'una escola petita -que són 2 i 2- els homes estan en una proporció mínima de 3 a 1 en favor de les dones.

La presència de l'home en aquestes escoles ve a matigar el que abans indicavem sense modificar-ne l'essencial. Hom no pretén ni arriba a crear una escola en que es modifiqui la polarització de sexes, simplement introdueix l'element masculí; en tota la gamma de complexitats femenines hom hi col·loca al mig un símbol fàcil: res no canvia però les tensions internes adopten una altra dinàmica.

Edat

En general, el personal docent de les nostres escoles és jove, encara que es donen unes excepcions interessants. D'un total de 146 respostes, el 38 % (56/146) tenen menys de 25 anys, i el 74 % (108/146)

no arriben als 30 anys.

Entre els de més de 30 anys (26 % del total) aproximadament les dues tercers parts no passen dels 35 anys. També és interessant el que de tots els de més de 30 anys, una tercera part són fundadors i es reparteixen entre 8 de les 13 escoles a que es refereixen aquestes dades sobre edat dels mestres.

Combinant edat i sexe, destaca en primer lloc, quant als homes, una concentració entre els 25 i els 30 anys (un 66 % del total). Abans i després d'aquest període es reparteixen per igual (17 %).

En canvi en les dones, hi ha una majoria que té menys de 25 anys (43 %) i un 36 % té entre 25 i 30 anys -ambós inclusiu-.

L'edat amb major nombre de dones-mestres és els 24, i el d'homes els 25.

Estat

D'un total de 153 mestres corresponents a 13 escoles, resalta el que pràcticament la meitat (48 %) són casats. No obstant això, solament en tres escoles predominen majoritàriament els casats; en la resta, són majoria els solters o hi ha una certa igualtat entre casats i solters.

Si ho analitzem en funció del sexe, veiem que aproximadament un 70 % dels homes estan casats i solament ho estan un 44 % del total de dones. El contingent més important de mestres el donen el grup de les dones solteres (70/153). Si combinem estat, sexe i edat s'obtenen perfils com els següents:

No hi ha cap home solter de més de 30 anys. La majoria d'homes es concentra en els 25 anys i quasi tots són casats.

Les dones solteres es concentren en els 24 anys, i també, amb freqüències importants, en els 20, 21 i 28 anys. Un altre nucli (4 per-

sones) té més de 40 anys.

Quant a les dones casades es dóna un nombre important (12/50) que tenen menys de 25 anys, i un total de 32/50 no arriben als 30 anys.

A pesar de que la majoria de mestres són joves, a totes les escoles estudiades hi ha algú que té 30 o més anys. També és general la dispersió d'edats, essent solament una ~~l~~escola on no hi ha una dispersió superior als tres anys. (Vegis annexa quadre nº 1) ~~anexa~~

Origen geogràfic

Per aquesta dada disposem de 122 respostes, que corresponen a mestres de 13 escoles.

El 87 % dels mestres han nascut a Catalunya (106/122), això dóna un alt sentit de catalanitat a aquestes escoles.

Dels 122 mestres, 53 (43 %) són fills de Barcelona i 9 del Barcelonès. De la resta de Catalunya en són 44/122 (36 %).

Un 25,2 % del total (30/122) provenen de pobles inferiors a 10.000 habitants.

Tret de dues escoles, en la resta es donen proporcionalment els percentatges esmentats (majoria de Barcelona o Barcelonès) trobant-se ampliament repartits tant els mestres de poble com de ciutat, de dins o de fora Catalunya entre totes les escoles. En les dues escoles indicades no predomina la gent de Barcelona, però sí els catalans. (Vegis annexa quadre nº 2). També destaca el poder d'atracció de Barcelona i d'aquest moviment educatiu, doncs, 62/122 mestres ensenyen lluny del seu lloc d'origen.

Domicili (4)

Tenim aquesta dada d'un total de 117 mestres, que es distribuei-

xen en 13 escoles. D'aquest caldeduir-ne el cas de 14 mestres que viuen en poblacions de fora de Barcelona i ~~en~~ 9 dels quals treballen en escola situada en la mateixa població, els altres 5 es desplacen a Barcelona a treballar.

Dels 103 restants, 31 viuen en districtes d'elevada categoria social (3, 6, 11). Uns altres 29 es concentren a Gràcia, part dreta de l'Eixample i Sagrada Família-Guinardó (8₂, 4 i 12₂), i 18 a la zona d'Horta-Maragall i Carmel (9₁, 12₁). La resta, 23/103 viuen en barris de la Barcelona antiga o pròpiament obrers o suburbials (1, 2, 7, 9₂, 9₃, 10). Destaca el que no hi ha cap mestre que visqui al districte 5è.

La concentració més important es dona en el districte III (16/103), anomenat "zona escolar" de Barcelona, hi on es concentren la majoria d'escoles actives. També destaca el nombre de 10/103 mestres que viuen a Gràcia, quan cap d'aquestes escoles hi està radicada.

En relació amb la situació de les escoles es dona una coherència: els mestres d'escoles situades als districtes 3 i 11, viuen majoritàriament en aquestes, encara que la minoria és força dispersa. Les escoles situades en barriades suburbials ofereixen una concentració geogràfica de domicilis de mestres, que viuen al mateix barri o en barriades limítrofes. Les altres escoles ofereixen ja una major dispersió, però no tant accentuada com la de la minoria de les escoles dels districtes benestants. (Vegis annexa quadre nº 3).

Origen social i situació social actual

Per esbrinar aquests dos aspectes, demanem en el qüestionari la professió del pare i de la mare i, además, als mestres casats la professió del cònjuge.

De la professió del pare disposem de 117 respostes. Quant a la

professió de la mare moltes vegades hom no respon, el que podria entendre's que estava a casa.

Professió pare:

	<u>Sexe del mestre</u>		
	<u>H</u>	<u>D</u>	<u>Total</u>
professions liberals i tècnics superiors	-	12	12
industrials i directius	1	11	12
tècnics grau mig	2	6	8
mandos intermitjos, delineants, gent d'ofici, i petits funcionaris	2	18	20
professors universitat o institut, director escola	-	3	3
mestres	3	3	6
comerciants	4	12	16
oficinistes, empleats	-	15	15
agents de venda, seguros o administració	-	6	6
agricultor	2	8	10
obrers qualificats o no	4	2	6
altres	-	3	3
T o t a l	18	99	117

En primer lloc destaca el pes del sector d'oficis i mandos intermitjos comerciants, i oficinistes, que representen un 43 % del total. Això guarda una certa coherència amb el fet de que els fills siguin mestres, ja que es tracta d'una professió de nivell mig.

També destaca el pes (24/117) de les professions liberals i dels industrials. Un apartat interessant és el pes dels agricultors (10/117).

Des del punt de vista del sexe i per veure si existeix un factor de promoció social per part de l'home o de carrera menor per part de la dona, contatem que es dona això: cap home-mestre, -fora d'un que el pare és director comercial- és fill de professional liberal o de industrial. D'un total de 18 homes que contesten, 4 són fills de co-

merciants, 4 d'obrers, 3 de professor i mestres, 2 de pagès, 2 de tècnics de grau mig, 2 d'encarregat i gent d'ofici i 1 de director comercial. Sembla clar que els homes exerceixen, amb major mesura, la professió de mestre, major com una forma de promoció social.

Les dones, en canvi, provenen de professions liberals i d'industrials en proporció elevada (23/99), cosa que concorda amb la visió que de la professió en té la dona i lliga amb la procedència social de la gent que participa en el moviment renovador i les seves escoles. Un nucli majoritari correspondria a aquelles mestres per a les que l'exercici de mestre constitueix una continuació en relació al seu origen social, i en molt poc grau constituiria una forma d'ascensió social (2 filles d'obrers).

Agrupats per escoles no apareix cap singularitat a remarcar.

La professió de les mares no té gaire relleu. La majoria es dediquen a les feines de la casa o no ho especifiquen. Solament destaca l'existència de 8 que treballen com a comerciants, 4 com a mestres i 4 com a empleades; també 4 són pageses o treballen al camp i 3 treballen a casa en feines de confecció; després hi ha 1 professió liberal, 1 periodista, 1 dependent i 1 obrera.

La professió del cònjuge constitueix un indicador interessant per a situar el nivell social actual d'una persona. 38 mestres-dones casades especifiquen la professió del seu marit, i 14 homes-mestres la de la seva muller.

Dels 38 marits, 10 són tècnics de grau mig, 7 professionals liberals, 8 mestres o professors, 4 administratius, 2 obrers (mecànics), 2 llicenciat filosofia i lletres i els altres 5 es dediquen a professions diverses (promoció llibres, escultor, administrador, comerç i investigació). Destaquen la presència de tres constants: una majoritària que té un nivell professional semblant al marit, una altra part

important que té la mateixa professió que el marit -cosa que vindria a confirmar el fet de l'alt percentatge de matrimonis entre mestres que es dóna concretament en aquestes escoles- i un altre grup també important que tenen una professió inferior a la del marit (professionals liberals) d'acord amb un sentit alienat de l'emancipació femenina.

Quant als homes-mestres, dels 14 que contesten, n'hi ha 8, que la seva dona és mestra o professora. De les 6 que queden, quatre són administratives-professió de nivell inferior a la de mestre-, una altra treballa en un laboratori i l'altra fa les feines de la llar.

Titulació

Destaca en les escoles estudiades un alt nivell de titulació i d'estudis realitzats, a pesar de que, donat els nivells inferiors d'ensenyament en que es mouen aquestes escoles, seria lògic suposar l'existència d'un elevat nombre de mestres sense títol. Aproximadament un 55 % té el títol de mestre (81/152). Altres títols són el de jardineria (12/152) i batxillerat (8/152). Hi ha un total de 27/152 llicenciats (5). No obstant això hi ha encara un nombre respectable de gent sense títol (22/152), encara que 10 d'aquests estan estudiant.

Destaca també el fet que 8 dels 81 mestres segueixen actualment estudis de llicenciatura.

En relació als sexes no es detecta cap desproporció quant a la titulació. En general, a totes les escoles es donen les proporcions sense greus diferències, no obstant això, a pesar de les dades incompletes, en les escoles d'un nivell social superior es detecta un major nivell de titulació entre els mestres. (Vegis annexe quadre nº 6).

Antiguitat en el lloc de treball

En relació a aquest tema posem dades de 16 escoles, amb un total de 155 respostes. El que primer destaca és el fet de la poca antiguitat dels mestres. La majoria de mestres no tenen més de 4 anys d'antiguitat, a pesar de que 11 de les 16 escoles van ser fundades abans de 1.968. 125/155 no tenen una antiguitat superior a 4 cursos. El nombre més important és el d'aquells que tenen solament un any d'antiguitat (42/155); d'altra banda, els casos de més antiguitat corresponen majoritàriament als fundadors que encara continuen a l'escola. Això indica l'elevat grau de mobilitat que tenen els mestres d'aquestes escoles. Moltes vegades es donen incorporacions massives en una escola, molt sovint a conseqüència d'una crisi anterior. (Vegis annexo nº 5).

Mobilitat

78 mestres, d'un total de 13 escoles ens indiquen les escoles per on han passat abans d'arribar a la que estan.

Molts d'ells han passat per diferents escoles i tipus d'escoles. En general, segons el tipus d'escoles on han treballat els 78 mestres indica que han passat per: (6).

escoles religioses: 5	escoles privades de tipus tradicional: 35
escoles nacionals: 9	escoles actives: 54
filials d'institut: 6	

D'aquest primer agrupament destaca el fet de que la mobilitat es realitza essencialment dins el marc de les escoles actives i màxim dins les escoles privades.

50 mestres dels 78 solament han exercit en un tipus d'escola, segons la següent distribució:

privada: 18	religiosa: 1
filial d'institut: 5	activa: 33

nacional: 3

Els altres 28 han exercit en diferents tipus d'escola amb un predomini del binomi privada-activa, activa-privada (15-28). La resta es distribueix entre les diferents escoles.

En relació a la última escola per on han passat abans d'integrar-se a l'actual dona:

activa: 53 %	nacional: 4 %
privada: 29 %	religiosa: 1 %
filial d'institut: 8 %	

Sembla que no és necessari comentar les dades donat que són prou explícites. La interrelació dins la dinàmica del moviment de les escoles actives queda extraordinàriament palesada. Existeix una mobilitat interna: els mestres van d'una escola activa a una altra. D'altra banda, la immensa majoria (82 %) provenen de l'ensenyament privat; la procedència de l'escola nacional o religiosa és pràcticament nul·la, circumstància que confirma la manca de relació del moviment educatiu estudiat amb l'ensenyament estatal i religiós.

Experiència pedagògica anterior al curs actual

D'un total de 124 mestres a qui es va preguntar sobre la seva experiència escolar (suma de l'antiguitat a l'escola actual i del treball anterior en altres escoles), el 72 % (90/124) manifesten tenir experiència ^{escolar} anterior (26/90). La majoria es concentra en una experiència màxima de 3 anys (16/90 un any; 14/90 dos anys; 13/90 tres anys). Després el nombre queda ja molt reduït. (Vegis annexe quadre nº 6).

En totes les escoles es donen els mestres amb experiència, encara que solament en 6 d'elles hi ha mestres amb més de tres anys d'experiència anterior al seu ingrés a l'escola actual.

Si combinem l'experiència anterior amb els anys d'antiguitat a (*) Una part important no especifica el nombre d'anys i sí solament els centres per on han passat o el fet de tenir experiència anterior

l'escola -solament disposem de 88 casos, doncs hem tingut de desestimar els que no indiquen el nombre d'anys d'experiència-, veiem que existeix un grau força elevat d'experiència: 14/88 tenen 4 anys, 12/88 tenen 6 anys, 9/88 tenen 3 anys. Després es reparteixen pràcticament per igual els que porten un, dos, cinc i vuit anys. Hi ha 5/88 que tenen 11 anys d'experiència.

A pesar de que, com hem vist en l'apartat corresponent predominen els mestres joves, aquests tenen ja una certa experiència pedagògica.

Altres treballs

Solament 44 mestres expressen fer altres treballs al marge de l'escola. D'aquests 44, 23 estudien (Magisteri, Filosofia i Lletres, especialment). La resta treballa, remuneradament, 4 en altres escoles, 2 com a farmacèutics, 1 en una editorial-llibreria, i 1 dona classes particulars. Els demés fan activitats no remunerades, ja sigui en relació amb la professió (curssets, seminaris, edició de textos escolars) o en activitats de formació (xerrades, reunions, catequesi) o d'esplai (pintura, estampació, director club infantil, etc.).

Associacions

Es demanava també als mestres que concretessin si pertanyien a alguna associació de tipus cultural, esportiu, religiós o d'esplai. Les respostes no varen ser tampoc gaire nombroses (18 mestres) i alguns varen estranyar-se d'aquesta pregunta considerant-la, potser, com una intromissió dins la vida privada o que, en segons quins casos, pertanyia al "secret del sumari".

Analitzant el contingut de les poques respostes i tenint en compte que alguns indiquen pertànyer a varies associacions, trobem: cinc

dels que responen afirmen pertànyer a l'escoltisme o a la U.E.C. 5 més declaren estar vinculats a grups de tipus religiós (revisions de vida, comunitat cristiana, associació laical). Uns altres⁵ citen associacions de tipus esportius (natació i tenis); 3 indiquen societats corals, i 7 assenyalen associacions diverses de caràcter cultural (des de l'Institut d'Estudis Nordamericans fins l'Ateneo Barcelonès). 1 declara pertànyer a l'Automòbil Club de Catalunya.

Situació laboral

Tres preguntes feien referència a aquest aspecte: l'horari, el sou i la situació laboral dins l'escola.

Quant a l'horari, tenim dades de 11 escoles i expressen totes elles uns horaris força semblants amb molt poques diferències. Quasi sempre indiquen l'horari pròpiament escolar, que es concreta entre les 44 i 48 hores setmanals; a aquestes, però, cal afegir les dedicades a reunions, rebuda de pares, etc. No obstant això, en general, aquestes hores extra-escolars s'han anat reduint des d'un punt de vista global.

El sous, a pesar de que han augmentat en els darrers anys, continuen sent extraordinàriament baixos, oscil·len entre un màxim de 165.000 ptes. anuals i les 78.000. El més generalitzat és el sou que es situa entre les 130.000 i les 140.000 anuals (7).

Quant a la situació laboral, que es concretava en si tenien la condició eventual, fix o interí, molts mestres ho desconeixien. El contracte per escrit és pràcticament inexistent, encara que això succeeix en la majoria d'altres rams. En general, els mestres són fixes, sense contracte escrit i amb assegurances socials (val a dir que ara les escoles segueixen la llei al peu de la lletra, encara que miren d'estalviar-se l'assegurança sempre que els hi és possible i no perjudiquin

al mestre).

Motius d'ingrés a l'escola actual

Per a conèixer les raons que havien induït a cada mestre a ingressar en l'escola on treballava preguntàvem sobre com havia prè la decisió d'entrar a treballar en aquella escola.

Pocs són els que han contestat aquesta pregunta -i alguns expressen vèries raons-; no obstant això, s'apunten unes tendències que poden generalitzar-se fàcilment. Aquests són els resultats:

<u>Motius expressats</u>	<u>Nº cites</u>
- interès per escola activa i les seves formes de treball	32
- interès per escola de barri	12
- per casualitat (buscava treball...)	15
- per necessitat (de treballar, de guanyar diner, ...)	11
- per vocació educativa en general	3

L'elevat nombre que ha ingressat perquè buscava una escola activa complementa el que deiem en parlar de la mobilitat i el fet de que existeix un recrutament inter-escoles actives, molt intens.

El nombre important de cites en l'apartat "per necessitat" s'ha produït especialment pels mestres d'una escola situada en el districte III (les explicacions poden ser vèries i, totes elles plausibles).

Un altre aspecte que ve a reafirmar aquest recrutament intern ve determinat per còm es va produir l'ingrés i a través de qui. De 49 respostes, 16 especifiquen a través de mestres i 8 a través d'amics; solament 4 mitjançant la bossa de treball de "Rosa Sensat" i 2 a través de familiars.

Destaca també que en 6 casos hi hagi hagut una intervenció de

pares quant a l'ingrés.

Relacions familiars

En relació a les formes de vida del mestre es demanava amb qui convivia, per tal de veure si es donaven algunes tendències específiques quant a la convivència. Rotundament no: de 86 casos, 67 viuen amb la família d'origen o amb el cònjuge i fills o amb tots juntament. En 9/86 viuen amb altres persones -no familiars- del propi sexe; solament 1/86 manifesten⁶ viure amb gent de l'altre sexe. (Vegis annexa quadre nº 3).

Quant al nombre de fills tampoc apareix cap especificitat. La tendència general es concreta en que 24/55 dels casats no en tenen cap; cosa lògica si tenim en compte que són gent jove i que estan treballant i en una feina que els agrada, el que fa suposar que deuen esperar algun temps abans de tenir-ne. 18/55 tenen 1 fill. (Vegis annexa quadre nº 4).

LES CLIENTELES ESCOLARS

No és propòsit d'aquest apartat entrar en un estudi estadístic de l'alumnat de les escoles que es poden considerar pertanyents al moviment de reforma educativa. D'altra banda, no disposem de dades per a fer-ho. Una aproximació al tema ho constitueix l'estudi de les escoles de Coordinació escolar realitzat per Tèr^asa Eulàlia CALZADA i Elis^a SECULI (1). Per banda nostra, el que ~~es~~ pretén és posar de relleu alguns trets rellevants d'aquestes escoles, trets que a vegades són comuns a totes elles i altres vegades permeten distingir, dintre del conjunt, algunes característiques diferencials d'interès. L'anàlisi ens ha de permetre també referir altres parts del treball empíric a un conjunt ben definit en aquest sentit.

L'informació de base de que disposem prové dels fitxers de les escoles estudiades. Vam tenir accés als fitxers de 12 de les 14 escoles elegides per a l'estudi. (No es va intentar treballar els fitxers de les 3 escoles marginals a la llista). Com és normal, no totes les escoles tenen recollides les mateixes dades sobre els alumnes i els seus pares, fora d'aquelles bàsiques com pot ser el domicili. Això fa que el tractament de dades no sempre es basa en el mateix nombre d'escoles.

En l'elaboració de dades s'ha tendit sempre a evitar l'individuallització de les escoles per a impedir la seva identificació. Per aquesta mateixa raó, la informació s'expressa sempre en percentatges, omittint la base del seu càlcul, que permetria el pas a xifres absolutes i feria senzilla la identificació d'algunes escoles. El número de casos que ha estat possible retenir per a l'anàlisi és de 2.809 per a l'edat dels alumnes, de 2.781 per a la residència, de 2.098 per a la categoria socio-professional dels pares, de 861^{per} a l'origen geogràfic

dels pares i de 762 per a l'idioma parlat a casa, amb un màxim de 12 escoles i un mínim de 7.

Categoria socio-professional dels pares

Es tracta de la informació a la qual atribuïm major importància cara a caracteritzar les escoles estudiades; i, afortunadament, es tracta també d'una dada que constava en els fitxers de les escoles, amb una sola excepció.

Una vegada agrupades les nombroses professions que figuraven en les fitxes en unes grans categories rellevants per als propòsits del nostre estudi, es poden distingir fàcilment 3 tipus d'escoles (2):

- 1) Un primer tipus és aquell en el qual el grup social predominant a l'escola és el que podríem anomenar *élite cultural*: entre el 40% i el 46% dels alumnes són fills de pares de professions liberals o artístiques.

Una característica complementària d'aquestes escoles és el percentatge que en elles hi té la burgesia industrial, considerablement alt en comparació amb altres escoles, i també en comparació amb l'estructura socio-professional estimada pel conjunt de Barcelona (3) (els pares del 13% al 17% dels alumnes pertanyen a la burgesia industrial).

La petita burgesia comprèn al voltant de 1/3 dels efectius de l'alumnat (32% a 38% de fills de pares de la petita burgesia industrial -tècnics^{de} grau mig, mandos intermitjos- o de la petita burgesia comercial i de serveis).

Finalment, els fills d'obrers i d'artesans (4) representen en aquest grup d'escoles un percentatge mínim de l'alumnat (2%-4%).

És l'únic grup d'escoles on hi ha un percentatge notable d'alumnes la mare dels quals és llicenciada o artista (9-14%).

- 2) El segon tipus d'escoles quedaria caracteritzat pel fet que la clientela bàsica la constitueix la petita burgesia (50-56% de l'alumnat). Dintre d'aquest conjunt ampli, la petita burgesia de serveis predomina sobre la industrial i comercial. Quant a la èlite cultural, encara que queda notablement desplaçada per la petita burgesia, segueix tenint un pes considerable (el percentatge d'alumnes fills de pares que pertanyen a aquesta categoria oscil·la entre un 28% i un 8%).

→ Els fills d'obrers i artesans representen un percentatge més alt que en el primer grup (5%-38%).

Dintre d'aquest grup d'escoles es perfilen -a pesar de la feblesa dels efectius- diferents subgrups, amb les següents característiques diferencials:

- a) Escoles on la burgesia industrial té un pes comparable al que té en les escoles del primer grup (10-14%). El pes de l'èlite cultural està pròxim -lleugerament superior- al de la burgesia industrial (14-18%).
- b) Escoles on la burgesia industrial no té pes excessiu (2-5%) i on l'èlite cultural representa un percentatge d'alumnat relativament alt (16-28%).
- c) Escoles on la burgesia industrial no té pes excessiu (2-3%) i l'èlite cultural representa un percentatge d'alumnat menor que en altres escoles d'aquest segon grup; en canvi, el percentatge de fills d'obrers és considerable (25-38%).

- 3) El tercer tipus d'escoles es caracteritza pel fet que la clientela bàsica, àmpliament predominant, la constitueixen els obrers i artesans (61%-76% d'alumnes es classifiquen en aquesta categoria). Aquest percentatge supera el que correspon a àrees obreres de la ciutat (5).

A part dels obrers, l'única altra classe social present com a clien-

tela escolar és la **petita burgesia** (12-29% dels alumnes). És, doncs, el grup d'escoles **més homogeni** quant a alumnat.

Origen geogràfic dels pares i idioma

L'origen geogràfic dels pares només consta per a un nombre molt reduït d'escoles (set d'elles). Tot i així, les dades són prou il·lustratives d'algunes característiques de les escoles estudiades.

En primer lloc, s'observa que els dos primers grups definits en relació a la categoria socio-professional dels pares dels alumnes, es troven relativament pròxims des del punt de vista que interessa més en aquest apartat: el nivell de "catalanitat" de la clientela escolar. Tant en les escoles d'un grup com en les de l'altre, el percentatge d'alumnes fills de pare i/o mare catalans és notablement alt, sempre superior al 90% de l'alumnat. És a dir, que són escoles de clientela catalana (ens referim als pares; entre els alumnes el percentatge de catalans seria, sens dubte, encara més alt), tant si aquesta clientela la constitueixen bàsicament la burgesia industrial i l'élite cultural com si la constitueix **la petita burgesia**. Prenent només la dada corresponent al pare, el percentatge d'alumnes de pare català oscil·la entre el 79% i el 92%; i el percentatge d'alumnes de pare i mare catalans varia entre el 70% i el 82%.

En les escoles de clientela obrera el percentatge de fills de catalans (pare i/o mare catalana) és sempre inferior al 50% (arribant a baixar fins el 15% en l'escola on era major la proporció de fills d'obrers). Els fills de pare i mare catalans són entre el 5 i el 20% de l'alumnat. Molt possiblement aquesta proporció és elevada comparada amb la que correspon al conjunt de la població dels barris on radiquen les escoles: sembla que les minories catalanes són proporcionalment més presents en alguns d'aquests centres que no pas els castellans

(i la seva presència es fa sentir també en les associacions de pares). És de lamentar que no es disposi de dades comparatives per a comprobar aquest supòsit (6).

L'idioma parlat pels nens a casa (segons declaració dels pares en les fitxes escolars) és el català en un percentatge de casos que oscil·la entre el 75% i el 93%. No obstant això, cal advertir que es tracta d'una dada que figura en els fitxers de poques escoles; les que disposaven de la informació són totes elles escoles classificades en el segon grup (petita burgesia com a clientela predominant).

Lloc de residència dels alumnes

El que interessa més considerar aquí és la homogeneïtat o heterogeneïtat de les escoles quant a tipus de barri d'on procedeixen els alumnes. Per aproximar-nos a la qüestió, s'ha partit de la divisió de la ciutat de Barcelona en districtes administratius, però subdividint els districtes 3, 8 i 12 en dos sectors i el districte 9 en tres sectors, per a obtenir unes unitats més reduïdes i homogènies (vegis pla-nol adjunt).

Localitzant l'alumnat de cada escola en els sectors urbans resultants, s'observa que en 5 de les 10 escoles considerades, més del 90% dels alumnes viuen en el mateix sector urbà on està situada l'escola (7). Es troben entre elles totes les escoles del grup que hem descrit com de clientela obrera, i dos escoles de petita burgesia; d'aquestes dues, una és precisament l'escola del grup de clientela petit burgesa situada en un sector urbà amb alt percentatge d'obrers, i l'altra és una escola situada en un barri de petita burgesia, però molt perifèric,

La resta d'escoles de clientela predominant petit burgesa, exceptuant les del primer subgrup definit en parlar de l'estructura socio-professional dels pares, mostren una lleugera menor concentració de

146

l'alumnat en el mateix sector on es troba l'escola (70-71%).

Per últim, les escoles on domina l'alumnat d'origen burgès industrial o d'èlite cultural i les escoles de petita burgesia però més pròximes a les anteriors (grup 2, subgrup a)) presenten una major dispersió de l'alumnat (entre 17% i 42% d'alumnes residents en el mateix sector (8)). Són les escoles en que podem considerar que la clientela elegix en funció de les característiques del centre, per contraposició a les escoles de clientela obrera, on la proximitat és el fet determinant.

En lloc de considerar sectors relativament petits al voltant de les escoles, es poden agregar aquests per obtenir àrees majors homogènies, tal com s'indica en el plànol; així passariem a considerar no tant la concentració o dispersió geogràfica de l'alumnat com l'homogeneïtat de les zones urbanes de procedència. Es manté aleshores la mateixa classificació d'escoles amb percentatges lleugerament més alts, amb una sola excepció (una escola de burgesia i èlite cultural passa de l'última categoria a la categoria intermitja)

- escoles altament homogènies quant a zona urbana d'on procedeixen els alumnes: 94-100% d'alumnes de la mateixa àrea.
- escoles força homogènies quant a zona urbana d'on procedeixen els alumnes: 73-78% d'alumnes de la mateixa àrea.
- escoles heterogènies quant a zona urbana d'on procedeixen els alumnes: 31-50% d'alumnes de la mateixa àrea.

L'edat dels alumnes

En el conjunt de Barcelona-ciutat i pel curs 1.970-71, els alumnes escolaritzats als nivells de maternal i parvulari (2-5 anys) representaven el 21% del total d'escolaritzats fins als 13 anys. Considerant només el sector privat, aquest percentatge augmenta al 30%.

Comparant els percentatges anteriors amb els obtinguts en relació a les escoles estudiades, es veu immediatament com aquestes últimes es distancien clarament del conjunt quant a importància dels efectius d'alumnes en l'ensenyament anomenat pre-escolar. En efecte, les escoles donen els següents percentatges d'alumnes en edat d'ensenyament pre-escolar sobre el total d'alumnes fins a 13 anys:

4 escoles entre	50% i 52%
1 escola	44%
5 escoles entre	30% i 36%
1 escola	23%
1 escola	sense dades suficients

Es a dir, només en un cas el percentatge és inferior al corresponent al conjunt de l'alumnat del sector privat, i sempre és superior al corresponent ^{al conjunt} de l'alumnat de centres de Barcelona.

Aquesta dedicació tan accentuada vers l'ensenyament pre-escolar es troba tant en centres on l'alumnat és essencialment de família burgesa com en centres d'alumnat de classe obrera.

Ara bé, s'ha de considerar, juntament amb les dades anteriors, el fet de que algunes de les escoles estudiades estan encara en període d'ampliació de graus d'escolaritat, a partir d'un parvulari iniciat fa uns anys. És a dir, no totes les escoles tenen alumnat fins als 13 anys (inclussiu) considerats. Encara que això no explica, en absolut, la proporció d'alumnes de edat pre-escolar trobada en aquestes escoles, doncs moltes d'elles sí tenen ja els graus corresponents a les edats considerades, val la pena examinar la proporció amb referència al total d'alumnes fins a 9 anys, en lloc de fins a 13. Totes les escoles estudiades tenen els cursos corresponents a aquestes edats.

D'aquesta manera es comproba que, mentre que el percentatge d'alumnes d'ensenyament pre-escolar sobre el total d'escolaritzats fins

a 9 anys a Barcelona-ciutat es del 34%, essent la corresponent proporció del 41% en el sector privat, en les nostres escoles els percentatges es distribueixen així:

6 escoles entre	59% i 63%
4 escoles entre	47% i 54%
2 escoles	44%
1 escola	36%

Així, doncs, eliminada la distorsió que suposava el fet que l'escola es trobés en fase d'ampliació, la proporció d'alumnat en edat de ensenyament pre-escolar es manté sempre superior a la proporció corresponent al conjunt de Barcelona-ciutat i, excepte en un cas —el mateix que abans—, superior a la proporció corresponent al sector privat. No s'observen tampoc ara diferències regulars entre les dades de les escoles de burgesia i les d'obrers.

Aquestes dades són l'expressió concreta de l'importància donada per pares i mestres del moviment de renovació educativa a l'ensenyament impartit en els primers anys de la vida del nen, abans de l'edat d'escolarització obligatòria, com a etapa decisiva en la seva educació.

L'anàlisi anterior proporciona una imatge força definida de les clienteles de les escoles estudiades.

Es pot afirmar que les escoles del moviment de renovació educativa s'apoiem en dos tipus de clientela específics: *élite cultural catalana* i *petita burgesia catalana*. Això és ben coherent amb el que a propòsit de la gènesi i evolució del moviment de renovació educativa a Catalunya hem dit en el capítol a ell dedicat, on han quedat descrites les característiques bàsiques dels grups socials que sustenten el moviment. Les escoles de clientela obrera responen a l'evolució —indicada en el mateix capítol— d'un sector de mestres i promotors: són com una projecció del moviment cap en fora, en un intent de resoldre algu-

nes de les seves principals contradiccions.

AUTODEFINICIÓ IDEOLÒGICA DE LES ESCOLES. RACIONALITZACIÓ DE LA SEVA FUNCIO

Les escoles emeten un discurs ideològic legitimador de la seva funció. Es defineixen a si mateixes a través dels documents que produeixen, concretant l'ensenyament que volen donar, el tipus d'home que volen formar, els valors en els que fonamenten aquest home nou, les relacions que hi ha d'haver entre els diferents elements que conflueixen en l'escola, etc. Es a dir, expliquen les raons de la seva existència, tot presentant una visió de la seva funció.

Aquesta visió no coincideix amb la seva funció real, no és més que una part de la ideologia escolar.

Per a fer-nos càrrec d'aquesta ideologia preteniem analitzar una sèrie de documents: organigrama de l'escola, reglament de règim interior, principis i objectius, propaganda, circulars i, en el cas de que l'escola estigués organitzada en règim cooperatiu, els estatuts (1).

L'estudi dels documents no ha comportat la utilització de cap dels mètodes clàssics d'anàlisi de contingut; ens hem limitat a fer una lectura de cada un i extreure'n els fragments que ens han semblat definitoris.

També constitueixen una autodefinició les respostes a algunes de les preguntes que nosaltres fèiem sobre: finalitat de l'escola, concepte d'educació, problemàtica de l'escola privada, de la gent amb poques possibilitats econòmiques i dels grups que plantegen problemes en el funcionament escolar, ideologia religiosa i ideologia política del centre, i mètode pedagògic aplicat (2).

Justificació de l'existència de l'escola

Un tret característic comú a totes les escoles estudiades és la voluntat de donar una alternativa a la situació escolar, en constatar els greus inconvenients que té l'ensenyament tradicional, tractant de fer-ne

un de millor.

L'esquema exposat a continuació és un resum dels problemes detectats per les escoles i de les respostes que hi donen que són a la vegada la justificació de la seva pròpia existència:

Problemes detectats en <u>el sistema educatiu</u>	<u>Respostes</u>
Manca de places escolars o bé manca d'escoles de qualitat	Fundació d'escoles noves
Escoles com a negoci	Escoles com a tasca social, i sense afany de lucre
Escola privada classista (3)	Escola privada, però oberta a gent de diferents possibilitats econòmiques
Escoles semblants a tot Espanya	Escoles catalanes
Ignorància de la llengua catalana a l'ensenyament	Ensenyament del català
Escoles que no tenen en compte les característiques del lloc	Escola radicada i adaptada al medi
Pedagogia clàssica	Pedagogia activa
Manca de coordinació del treball dels mestres	Treball en equip
Separació escola-família	Col.laboració entre pares i mestres
Escola privada que discrimina segons les creences	Escola oberta a tothom
Discriminació per qüestió del sexe	Coeducació
Educació igual per a tothom	Educació diferenciada partint del propi nen (del seu coneixement)

Vegem ara com expressen aquestes qüestions les 17 escoles visitades. El que segueix és una mena de "collage" de frases extretes de documents i d'entrevistes (4).

1. Educar

Educar és una paraula que pot contenir significats molt distints segons qui l'emplea i dins de quin context s'usa. Sovint equival a preparar per a alguna cosa concreta o bé integrar a un grup. Les escoles estudiades donen un sentit característic i que els és propi al terme citat; essencialment tracten de formar homes individualment conscients. Per tal de exposar quin és aquest sentit transcrivim a continuació algunes de les declaracions dels mestres, i de les definicions contingudes en els documents.

Parlen els mestres

"Es tracta de fer persones amb sentit crític, que desenvolupin les seves capacitats,... que no surtin inadaptats ni adaptats... amb sentit comunitari... (respectant i coneixent) la llengua i els costums tradicionals, amb preocupació social. L'educació és una formació cap a l'home complet adult..."

"Nens lliures, però és difícil... nens amb sentit molt crític... preparats per el dia de demà canviar la societat... que respectin la manera de pensar de tothom..."

"Formació integral, bagatge social, que els nens siguin transmissors de cultura, que tinguin una postura crítica..."

"Educar no és donar un conjunt de coneixements, sinó fer un home que sàpiga viure, que sigui educat, feliç, honrat, just. Educació de la llibertat, responsabilitat... autosuficiència... l'educació no ha de tenir un contingut abstracte, sino lligat a la vida. Aprendre a viure a través de l'experimentació..."

"Volem que el nivell d'instrucció sigui el més alt possible, donar una actitud crítica i capacitat de resposta activa davant els problemes. Donar una alternativa a l'ambient de competència que es viu i de violència del fort sobre el dèbil... intentem subsanar la falta d'una càrrega cultural familiar que aquests nans no tenen".

"Que (els nens) siguin **persones** conscients, que no se sentin desvinculats del grup del qual provenen..."

Llegim en els documents

"... la tasca de l'escola és la formació i l'educació intel·lectual i social del nen... una nova escola per a educar els vostres infants i fer-ne homes lliures i responsables... on sereu vosaltres mateixos..."

"La escuela no es sólo necesaria sino que intenta desarrollar la personalidad del niño"

"... finalmente iniciar religiosamente al niño para una vida interior rica y una fe viva..."

"Desvetllar uns interessos en el nano, en tots els sentits, doncs són els que més endavant faran possible trobar una satisfacció en el propi treball... deixar en segon terme l'assoliment d'unes aptituds, que tan sols preparen per a un treball concret i determinat... cal crear un ritme de treball mitjançant el tempteig experimental que desenrotllarà les aptituds necessàries. Cal una disciplina escolar que porta a una exigència de ritme personal..."

L'educació de l'enteniment i la voluntat, de la llibertat i de l'afectivitat. L'educació del civisme..."

"Donar als infants del nostre barri una educació que els permeti fer-se homes. Que el fet de viure en un barri extrem no sigui per a ells un impediment per arribar a ésser homes lliures..."

Les cites són prou explícites. Destaca el freqüent ús d'una terminologia determinada comú a totes les escoles; mots tals com: crític, voluntat, responsabilitat, interessos del nano, home complet, adult, etc. Un tret característic el constitueix el punt de partida de l'educació: l'essència de l'home. Què és l'essència?, quin és l'home que es vol fer? Hom parteix de "qualcom" que tota persona porta dins pel fet de ser-ho i que cal desenvolupar.

2. Com educar

Les escoles diuen que es proposen formar homes amb una sèrie de trets característics, i per a aconseguir-ho utilitzen uns mitjans i unes tècniques, donant un accentuat relleu a alguns dels aspectes de la pràctica escolar - per exemple, donen gran valor a la naturalitat, a les formes que adopta la convivència, al nombre d'alumnes per classe, etc.-.

Llegim en els documents

"... con todos los medios de la pedagogía en su estado actual se propone: actuar, en todas sus manifestaciones, con una gran naturalidad que, basada en el sentido común, informe la profesionalidad en el método y la vocación pedagógica. Sentar profundamente, desde el origen, las bases de los conocimientos necesarios al niño, por elementales que éstos sean. Lograr que el niño quiera saber, y que sepa también relajarse e imaginar, a medida que se le dé con normalidad lo que vitalmente requiere. Conseguir en un ambiente de alegría y sencillez, que el niño sea responsable en el grado que conviene a cada edad. Orientarlo hacia la vida comunitaria. Hacerle valorar las cosas que nos rodean, el tiempo de que disponemos, la época en que vivimos".

"... Nombre d'alumnes limitat per aula. Es tracta d'acollir primerament els nens i nenes petits... en instal·lacions especialment pensades per a escola i amb places limitades per a millor atendre'ls... Professorat seleccionat. Un ensenyament adequat a cada edat dintre de les normes de l'anomenada pedagogia activa..."

"... Donar molta importància a les activitats que ajuden a desenvolupar la seva creativitat i l'aboquen cap enfora (expressió, en totes les dimensions). Molta exigència en l'aspecte de la convivència social i en les activitats que eduquen la voluntat (treball de grup, responsabilitats col·lectives, esports...). Tenir en compte els programes oficials de l'ensenyament. El mestre ha d'ésser més un guia que encamina el nen perquè ell

arribi a conèixer les coses a través d'un descobriment personal, que una persona que imposa criteris fixos, sense opció..."

"L'escola funcionarà amb un equip pedagògic... El nombre de nens per classe serà limitat. També el creixement de l'escola; l'entrada a l'escola es farà per rigorosa sol·licitud. Tindran, però, primacia els germans dels nens que ja són alumnes..."

"... Ambient escolar que faciliti al noi la convivència amb els altres, respectant els valors humans bàsics amb sentit de la pròpia responsabilitat: treball i discussió en grup. Ensenyament dels continguts d'instrucció per arribar als nivells oficials previstos, tendint més a l'assimilació que a la memorització en sí. El nen ha d'aprendre d'estudiar. Contacte amb la realitat: sortides, excursions, visites, etc. Sensibilització i expressió artística: dibuix, pintura, cançons, treballs manuals, etc."

"Respecte a la llengua materna."

"Escola mixta".

"Nombre limitat de nens per classe".

"Escola legalitzada..."

"D'acord amb les característiques de la nostra societat, l'escola accepta com a base dels seus principis: a) reconeixement de les diferències ideològiques que es donen en la mateixa, b) consegüentment, es respectaran aquestes diferències en el si de l'escola..."

"Habrá servicio de media pensión."

"... El caràcter: el maestro tiene siempre en cuenta la distinta manera de ser de cada niño y procura que éste desarrolle su personalidad..."

" Creemos que la educación ha de ser una tarea común de la escuela y de los padres..."

"... Alegria, activitat, destresa, iniciativa, esperit creador..."

La forma concreta en que hom educa, a part de la didàctica de cada matèria, suposa l'ús d'una pedagogia determinada. Veiem ara quins són els corrents pedagògics als que adhereixen aquestes escoles.

3. Adhesió a corrents pedagògics (5)

Parlen els mestres

"Pedagogia activa en el que es pot... Barreja de tots els mètodes..."

"L'ideal seria autogestió..."

"No és un de sol, sino una componenda"

"Freinet a fons, no rígid..."

"No tenim mètode, agafem d'aquí i d'allà. Ens inclinem per Freinet, ens agrada per el paper de l'escola, però no estem massa d'acord amb les tècniques, una aplicació estricta amb llibertat i disciplines col·lectives implicaria un canvi total en el sistema d'ensenyament; per això a França ha quedat confinat a l'escola rural i a escoles dedicades a nens difícils... Rebutgem qualsevol tipus d'autoritarisme".

"A parvulari Montessori. La resta pedagogia activa, o sigui, el que es pot".

Són ben pocs els casos en que hom parla sense matitzacions d'aplicació d'un mètode pedagògic determinat o de relligament a una escola pedagògica. El més corrent és referir-se a una componenda entre diferents línies o aproximacions a alguna o varies alhora. Entren en aquesta composició bàsicament dos mètodes: Montessori -més aviat pels petits, i a vegades criticat per autoritari- i Freinet. Altres vegades es parla genèricament d'escola activa sense més precisió. Quan es fa referència a un o a varis mètodes, es fa amb distançament respecte d'ells, cosa que s'explica de dues maneres diferents: reconeixent l'incapacitat per aplicar els mètodes que han elegit com a model i dient que fan el que poden i que no és gaire, o bé afirmant la necessitat d'adaptar el mètode a la realitat de l'escola i d'agafar-ne l'esperit més que la lletra. En més d'una escola parlen d'experimentació constant.

4. Problemàtica de l'escola privada

Aquest tipus d'educació que les escoles defineixen es pretén posar en pràctica en un conjunt d'escoles privades. I els mestres expliquen quines són les raons d'aquest fet.

Parlen els mestres

"...La raó d'ésser és poder portar a terme experiències pedagògiques que no tenen cabuda en l'escola nacional..."

"L'escola privada té una llibertat pedagògica més elevada que la pública, que no la permetrà ni quan funcioni la nova llei..."

"L'escola privada és un pas entre el que hauria de ser i el que no és: escola estatal. Cara al futur s'anirà cap el concert estatal, no hi haurà escola privada..."

"Les escoles privades si no tenen subvenció hauran de tancar..."

"(El futur de l'escola privada està) malament... Hem fet escola privada perquè no podíem fer el que volíem en la pública... Si ara podem passar a pública tant millor..."

5. El classisme en l'ensenyament

Les escoles afirmen la seva voluntat d'ésser escoles obertes a tothom; malgrat trobar moltes dificultats per a aconseguir-ho no renuncien a aquest principi.

Llegim en els documents

"Escola oberta"

"Escola oberta a tothom"

No tothom té accés a l'escola privada. Normalment, les quotes que cal pagar (6) (més matrícules i pagaments per altres conceptes) operen com a mecanisme selector de la clientela, donant com a resultat que les escoles siguin classistes. Els mestres del grup d'escoles estudiades parlen del problema del classisme de l'escola i, a la vegada que hi fan referència, la

seva reflexió posa en evidència que es tracta d'un problema real del qual ells en tenen consciència.

Parlen els mestres

"L'únic remei que hi podem posar és la quota indicativa. Ens plantegem canviar de barri, per inserir-nos en algun lloc. Ara els nens vènen de tot arreu".

"Tenim por d'ésser una escola cara, però no ho som; el que passa és que posem totes les despeses a la quota, no hi ha extres..."

"Deixar pagar segons les possibilitats..."

"... (Els pares) no ho entenen, paguen menys del que els correspon. Fixar la quota seria tallar per baix... problemes de beques, de baixar els sous dels mestres, de treure les assegurances..."

"No hi posem remei, no som nosaltres qui l'ha de posar, però, almenys, alguns nens van a l'escola".

6. Clients que plantegen problemes a l'escola

Malgrat els mecanismes de selecció que actuen sobre les clientele escolars, aquestes escoles són obertes, ja que hi van alumnes que per uns o altres motius plantegen problemes que es manifesten a l'interior de l'escola, com a reflex d'alguns dels que existeixen en la societat.

Parlen els mestres

"Els fills dels intel·lectuals, ho critiquen tot, però són incapaços de fer res... formen grups encara que no es vulgui, ja que es troben fora de l'escola... Els castellans a parvulari..."

"Problemes d'extracció o d'ideologies diferents, entre els nens no existeixen. Els nens s'escolten i tan amples; s'estimen molt"

"Casos aïllats"

"El nivell de les famílies queda reflexat quan es demana als nens que busquin informació... Es procura deixar clara la ideologia de l'escola,

es diu que hi ha gent que pensen així i altres sí, es mostren totes les possibilitats..."

"Els que són fills de pares castellans i són gent ignorant que han obtingut un pis que s'emporta el 60% dels ingressos, que viuen en blocs nous i que estan poc integrats al barri. Són minoria perquè a aquesta gent els costa d'entendre una escola com la nostra i, a casa, no se'ls cuida (als nens)."

"Problemes amb la quota indicativa perquè alguns pares no ho entenen i creuen que si no paguen els seus fills seran tractats pitjor. Entre castellans i catalans no hi ha hagut cap qüestió important..."

"Tot és problemàtic, les famílies traumàtiques..."

"Els pares no entenen la pedagogia activa; no protesten directament; quan alguna cosa no els agrada el més normal és que els treguin..."

"Uns psicòlegs van venir a parlar amb els pares (sobre l'educació dels infants) i aquests per poc els estoben perquè insinuaven que s'havien de cuidar més dels nans"

A l'apartat Com educar hem exposat algunes de les declaracions dels mestres i n'hem vist d'altres que estan escrites en els documents. Però també cal tenir en compte com es concreta aquest "Com educar?" en alguns aspectes que tenen particular importància actualment i aquí, tals com:

- ideologia religiosa
- ideologia política
- coeducació

7. Ideologia religiosa (7)

Parlen els mestres

"No (en tenim)... Humanisme, transcendència..."

"No fem catequesi"

"Intentem no concretar-ho en cap postura. Donem l'opinió personal només quan es demana... Si algú creu en Déu, pregunta, i s'explica què ha re-

presentat i què representa per a alguns..."

"Som catòlics practicants. No donem ensenyament religiós. La parròquia n'ensenyava als nens que ho demanen"

"Som catòlics, el problema és viure el catolicisme..."

"(Escola) confessional, catòlica. Els nens són tots catòlics, per això l'escola és religiosa... No fem endoctrinament, sinó més aviat vivència, recomanem no portar els nens a la catequesi, seria una inflació sobre el tema..."

"A l'escola volem fer pedagogia activa de la religió..."

D'aquestes cites se'n deriva que en el moviment de renovació educativa hi ha dos tipus distints d'escoles: segons s'imparteixi o no l'ensenyament de la religió. Les primeres són clarament escoles confessionals, però i les segones?... Cal anar en compte a l'hora de qualificar-les, ja que no podem en absolut afirmar que siguin escoles laïques -donat que amb el pes que actualment té la religió, fer escola laïca significaria prendre una actitud clara, definida, de combat-, el màxim que es pot dir és que es tracta d'escoles aconfessionals.

8. Ideologia política (8)

Parlen els mestres

"No en tenim"

"No em fa gràcia que el treball que estem fent serveixi per a algun grup..."

"(L'escola) no. Sí cada mestre individualment, i l'escola és un conjunt de persones"

"Informació, però el nen ja ho va veient. Els mestres ens hem posat d'acord amb les coses importants. L'escola adopta una actitud neutra".

"Sí, els mestres; no, l'escola. Els nens expressen ja solidaritat... Interessem als nans cap als problemes de barri..."

"No, l'escola no ha de ser política..."

Les escoles es defineixen com a neutres. La política no hi cap a l'escola, queda al marge. Aquesta posició no significa pas que no tinguin cap ideologia, sinó, al contrari, en tenen una: defensen i propaguen el neutralisme en el terreny de la política. Es mantenen en un camp en el qual hi tenen cabuda postures tals com les que expressa la frase popular: "la política és cosa de gent important"; és a dir, és una pràctica que no té res a veure amb la vida de cada dia de la gent corrent, i aquesta és una actitud que basant-se en una estranya delimitació entre vida personal, vida de treball, vida social i vida política -com si la vida fos un armari ple de calaixets-, posa a la gent "corrent" en mans de la gent "important", en els quals han dipositat la seva confiança, per via directa, voluntària i reconegudament, o bé per via indirecta, desentenent-se'n perquè no hi ha res a fer, és a dir, adoptant una actitud passiva (actitud que recorda la dels petits infants enfront de la gent gran, però ells almenys piquen de peus i fan rebequeries, i potser no tenen cap més possibilitat que fer això).

9. Coeducació

Coeducar, és a dir, educar conjuntament a la gent dels dos sexes, és una pràctica que aquestes escoles pretenen fer. Algunes ho han fet sempre -des del dia de la fundació- i altres ho han començat a fer fa relativament pocs anys. Abans, la coeducació plantejava una sèrie de problemes legals, ja que no era acceptada oficialment; les escoles esquivaven els possibles problemes en els que s'haurien pogut trobar immerses declarant que tenien aules separades: unes pels nens i les altres per a les nenes, és a dir, afirmant que cada grau d'ensenyament estava desdoblant en dos. En l'actualitat, la coeducació s'accepta legalment, inclús la Nova Llei si refereix i ho fa valorant-la positivament; de tota manera, per a fer coeducació cal demanar un permís especial que s'obté fent una instància signada

pels pares dels alumnes. Vegem què diuen els mestres sobre aquesta temàtica:

Parlen els mestres

"Sempre hem fet coeducació... sense problemes... ells (els alumnes) marquen les diferències..." (Tenen fins a 4rt de batxillerat)

"Només en fem entre els petits... De grans hi haurien d'haver diferències..." (També tenen fins a 4rt)

"Sempre hem fet coeducació... A les nenes de tercer els fan gràcia els nens més grans, troben que els de la seva edat són massa petits... això planteja algun problema..."

"Coeducació sempre. Tot ho fan junts..."

"Coeducació sempre i amb totes les activitats conjuntes... els nens fan ganxet, als campaments estan junts..."

"Coeducació total"

"Coeducació... Sense cap problema... algun pare s'ha exclamat..."

"Fem coeducació... Hi ha una manca de professorat preparat per a fer-la"

"Sempre hem fet coeducació... els nans tenen les normes (socials) molt internalitzades..."

"Coeducació"

Llegim en els documents

"Escola mixta".

Sense cap més especificació.

De la lectura de les declaracions dels mestres i dels documents produïts per les escoles, resalta la desproblematització amb que es tracta el tema. Es un fet que ens ha sorprès ja que suposàvem que debien sorgir molts problemes donat, per una banda, que aquesta pràctica és relativament nova a la ciutat, ja que des de l'any 39, molt poques escoles -excepte parvularis i primers graus de primària- l'han practicada i, per tant, en un moment de la nostra història més recent ha constituït una innovació. I d'altra ban

da, el fet de que existeixin unes normes -tant de comportament: costums, com legals- molt arrelades en la societat, que malgrat que prenguin diferents matissos en cada classe social, així com en els diferents estrats i grups, sempre marquen diferències entre el masculí i el femení, no solament en l'especte biològic -la qual cosa ens semblaria perfectament lògica- sinó en aspectes que són completament culturals i que per a caracteritzar-los ràpidament es fonamenten en el binomi: home = ésser actiu - dona = ésser passiu. Malgrat que en els darrers anys s'hagi operat un canvi relatiu a l'interior del model familiar nuclear (diem relatiu perquè el model segueix vigent), aquest canvi només ha afectat a certes capes socials -"intel.lectuals, alguns "tècnics"...- i, en general, el que s'espera d'un home i d'una dona segueix essent ben diferent.

Tenint en compte aquests dos factors: novetat que representa la coeducació i normes de comportament diferenciades per als dos sexes, força internalitzades i socialment acceptades, ens preguntem com pot funcionar la coeducació en una escola sense plantejar problemes importants. I si realment no en planteja potser és que el que nosaltres entenem per coeducar és distint del que entenen els mestres, en el sentit de que aquests possiblement considerin que aquesta pràctica significa tenir a nois i noies en la mateixa aula, en el mateix gimnasi, etc., dia a dia junts i acostumant-se a la divisió funcional entre sexes ja des de petits, fet que evidentment pot contribuir a evitar-els-hi problemes relacionals quant siguin grans -segur que aquesta gent no tindran aquells problemes típics dels que han estat educats separadament i en els quals a vegades es presenten pors envers l'altre sexe, que per ells és un misteri, quelcom desconegut-. Però fins a quin punt representa un canvi? Fins a quin punt aquesta mena d'educació prepara per a la vida en un pla d'igualtat als homes i a les dones? Com es pot pretendre trencar unes normes molt arrelades, sense lluitar activament en contra? La coeducació tal com es practica queda en un nivell

superficial, però malgrat tot representa un avang respecte de l'educació en escoles separades.

A l'escola, els agents educadors són els mestres. En els documents produïts s'expliciten algunes de les característiques que han de reunir.

10. Els mestres

Llegim en els documents

"Remuneració digna dels mestres..."

"No buscar privilegis sobre altres professions"

"Posseir un sentit de transcendència i una visió cristiana de la vida..."

"Actuar con naturalidad, sentar las bases de los conocimientos necesarios, lograr que el niño quiera saber e imaginar, conseguir el ambiente de alegría y sencillez... Hacerle valorar las cosas que nos rodean... Hacerle responsable... Iniciarle religiosamente..."

"Ha de tendir a donar la seva capacitat professional a l'escola... i a resoldre les seves necessitats econòmiques. La feina ha de permetre l'educació permanent dels mestres"

"Los maestros completan sus estudios mediante cursillos".

11. Escola i família

La família també és educadora, i d'això, tant mestres com pares en són conscients. Els mestres tenen la necessitat de que hi hagi acord entre ells i la família per tal de poder trametre continguts i pràctiques que no siguin contradictoris amb els que tramet la família.

Llegim en els documents

"Relació pares-escola. Col.laboració dels pares en l'educació dels seus propis fills. Contactes periòdics -almenys una vegada a l'any- i sempre que es cregui necessari. Col.laboració pares-escola en tot el que pugui millorar el bon funcionament de l'escola. En qüestions pedagògiques se-

rà l'equip pedagògic qui en darrer terme prendrà la decissió que cregui més convenient".

"Col.laboració de l'escola amb els pares. Informes dels alumnes per escrit. Entrevistes personals. Reunions per cursos." "Associació de pares en ple funcionament. Regida per estatuts, junta i comissions col.laboradores... Coneixement mutu entre els pares. Canalització d'iniciatives"

"...Perquè la relació pares i mestres sigui possible cal tenir molt clar: que els pares han de poder escollir el tipus d'escola, que els mestres han de donar a conèixer als pares la línia educativa i pedagògica de l'escola, així com el sistema d'ensenyament que pensen seguir. Que els pares han de conèixer les característiques de l'edat dels seus fills. Que els mestres han de tenir informats als pares de l'estat i marxa del noi a l'escola..."

"Los padres somos responsables de estos problemas y tenemos que pensar que debe llegar un día en que la escuela sea dirigida y llevada por los mismos padres..."

"...Formar una verdadera cèl.lula comunitària integrada per pares i mestres"

Parlen els mestres

"Es dóna total informació als pares en l'aspecte ideològic i en economia, a fi de aconseguir l'adhesió o la no oposició..."

"El niño necesita que el ambiente familiar no esté en contradicción con lo que encuentra en clase".

12. Integració dels immigrants

Vivim en una ciutat amb una taxa d'immigració elevada. Els fills dels immigrants siguin o no nascuts aquí van a l'escola -encara que no tots-, i l'escola, que s'ha plantejat la tasca d'integrar-los, es troba amb uns nens que han crescut en un ambient familiar, social, diferent i amb uns costums

propis, i que no són els mateixos que han tingut i viscut els mestres. La situació és aquesta i els mestres es plantegen i es proposen, a vegades, "convertir els fills dels immigrants", integrar-los a la "comunitat que els acull".

Llegim en els documents

"Que el fet de pertànyer a famílies vingudes d'altres contrades no els margini de la comunitat que els acull i s'integrin".

"Ens proposem la integració dels nens immigrants al nostre país que és Catalunya, a partir de la cultura catalana".

"L'ensenyament del català a l'escola és encara pràcticament nul. Una escola feta tenint en compte la mentalitat i la llengua catalanes com a fe nòmens vius pot dir-se que és pràcticament inexistent." "Sense aquesta base d'arrelament al país, de personificació del nen, no pot haver-hi autèntica educació."

"Pel que fa a la cultura, en el nostre cas la meta és l'obertura a la cultura universal a través de la promoció de la mentalitat i forma de vida catalanes."

"Respeto de la lengua materna y de los valores culturales y éticos adquiridos por el niño en el ámbito familiar" (declaració que al no anar seguida d'altres sobre tradició, cultura d'un poble o llengua, té un sentit clarament diferent a les anteriors).

Cal assenyalar que totes les escoles estudiades ensenyen el català, fins i tot aquelles en les que la majoria d'alumnes són de llengua no catalana.

12. Servei. Comunitat, societat i inserció

Un altre element diferenciats dels citats anteriorment i que constitueix una justificació última de les escoles és la idea de servei; però servei a qui? Vegem les declaracions:

Llegim en els documents

"L'educació com a tasca social..."

"Formar la consciència comunitària és una de les tasques de l'escola."

"Orientar (al niño) hacia la vida comunitaria."

"Formem part d'una societat concreta, amb les seves tradicions, característiques, problemes, projecció envers el futur..."

"La cooperativa escolar... fundada recientemente en el propio barrio por unos cuantos padres que desean escuela y buena escuela para todos los niños y niñas, está abierta a todos. La propia estructura social de la escuela evita plantear la escuela como negocio: es un servicio a la comunidad de familias que vivimos agrupadas..."

"Estem en un barri amb molt poques possibilitats econòmiques, amb unes persones molt primitives, carregades de prejudicis..."

"No hi ha places d'escola gratuïtes."

"Uno de los problemas más acuciantes de este suburbio es la falta de escuelas y de orientación pedagógica que tienda a la formación global del niño..."

"... Derechos del niño: a una formación humana, a una enseñanza eficiente."

"Escola radicada al barri."

"... no ens proposem fer una escola ideal, sinó una escola possible al barri..."

"Altres escoles es declaren "obertes a tothom" (9).

L'ENSEYAMENT A TRAVES DEL MARC ON ES DESENYOTLLA

Introducció

Entenem per marc el conjunt d'elements que possibiliten el desenvolupament de la pràctica escolar i que, a la vegada, en formen part. Està constituït pels locals, els docents, les clienteles, la distribució i l'ocupació del temps i el funcionament legal, administratiu i econòmic de cada una de les escoles.

Pel que fa referència als locals, és a dir, al marc físic propiament dit, ens hem fixat en el tipus d'edificació on està instal·lada l'escola i en el seu grau d'adequació a la funció escolar, mesurat a través de la distribució i l'ocupació de l'espai.

Els docents són la gent que treballen a l'escola: els mestres -als quals ja hem dedicat un capítol i ara només ens hi referirem considerant el seu nombre per escola, els canvis de recrutament i les formes i condicions d'admissió- i el personal auxiliar, del qual ens interessen les dades següents: qualificació professional, situació de la respecte a l'escola, sexe, horari.

A les clienteles escolars també li hem dedicat un capítol i ara ens centrarem solament en alguns aspectes: nombre d'alumnes per escola, edats, condicions d'admissió i grau de satisfacció de la demanda de places escolars.

Quant a la dedicació i la distribució del temps, veiem que la dedicació de mestres i alumnes a diferents activitats és molt significativa cara a conèixer la pràctica escolar. Analtitzarem els aspectes següents: calendari i horari i distribució del temps.

El funcionament legal, administratiu i econòmic ens inte-

ressa perquè posa de manifest la forma organitzativa concreta que prenen les escoles. Estudiarem aspectes tals com: tipus de propietat de l'escola, situació legal dels empleats, organització de la gestió i administració, grau de participació dels pares dels alumnes i d'altres agents externs a l'escola, situació econòmica de l'escola, etc.

El marc és a la vegada condicionant i resultat de la pràctica escolar: condiciona els continguts que transmeten les escoles i és, també, un dels resultats d'opcions preses en funció d'aquests continguts que es volen transmetre; per tant, fins a cert punt, el marc és transmissor de continguts ~~de~~.

Evidentment, el marc físic en si no és transmissor d'ideologia, només en tant en quant és l'explicitació plàstica de certes opcions preses pels mestres, juntament o copreses dels pares promotors o dels alumnes. Però l'ús que hom fa del marc físic sí que és transmissor d'ideologia. Les consideracions que segueixen només són vàlides pel grup d'escoles estudiades -de les quals n'hem extret les dades que les fonamenten-, sense que impliquin negar la possibilitat de fer un altre ús dels recursos disponibles. Constatem una determinada situació, que describim sense cap més judici de valor.

Els locals

Pràcticament tots els locals en els que actuen instal·lades les escoles que hem estudiat no han estat construïts per a aquest fi, fet que és perfectament comprensible dins el seu origen. En general van crear-se a l'entorn d'un nucli reduït de mestres i amb uns pocs alumnes, fills d'amics i coneguts, agrupats en una, dues o tres aules, i disposant de mitjans econòmics força escassos sense capital inicial -fet que ha condicionat

fortament la seva evolució-. Han anat creixent una classe cada any, fins arribar a un tamany que algunes volen superar, mentre que d'altres consideren que és l'apropiet.

Algunes han canviat de local una o diverses vegades, d'altres han continuat en el mateix lloc creixent dins l'emplaçament primitiu o bé llogant un altre pis, una altra terra ...

Cal assenyalar que entre les escoles existents n'hi ha una que va començar amb l'ajut d'una institució, una altra que va ésser construïda per una cooperativa i una tercera que ha comptat amb l'ajut d'un grup de subscriptors que han finançat la construcció de l'edifici en el que està instal·lada.

Ham trobat escoles ubicades en terres antigues (construïdes a finals del segle passat o començaments d'aquest), en pisos de cases de veïns, en locals parroquials o bé en antics locals destinats a altres usos: garatges, magatzems, ...

El quadre següent mostra la distribució de les escoles segons el tipus de local i el tipus predominant d'edifici que hi ha instal·lat:

Nombre d' edificis	Tipus de local	Tipus predominant d'edifici (*):		
		Elite cult. 40-46%	Petita burg. 50-55%	Artística 5-7% (**)
Un	Terre	2	2	1
	Construït per cooperativa	-	-	1
	Un o més pisos de cases de veïns	-	3	3
	Dependències pa- roquials	-	-	1
	Locals separats	1	1	-
TOTAL		3	6	6

(*) D'acord amb la classificació feta en el capítol "Les aules i les aules escolars".

(**) S'ha instal·lada en una zona suburbial i s'ha començat a treballar de nou sobre l'alumnat.

Les aules

Les escoles ubicades en terres aprofiten un espai difícil d'utilitzar; les sales grans són tabicades a mesura que es necessiten noves aules, donant com a resultat la manca d'independència de cada una de les classes i, a vegades, un espai molt reduït del qual se'n treu el màxim profit. L'espai destinat a l'ensenyament és inadequat segons els canons vigents.

No obstant això, el grau d'adequació varia molt d'una escola a l'altra. Algunes disposen d'aules grans i espaioses. Naturalment, aquest grau depèn del tamany de la terra i del nombre d'alumnes. A vegades s'ha vist aules realment estancades en el sentit que no podia moure's sense molestar als seus companys, mentre que en d'altres l'espai era suficient però no responia a cap model establert, a cap dels imatges que hom pot tenir del que ha d'ésser una escola. Finalment, en algunes escoles, les aules són completament "normals".

La situació de les escoles instal·lades en pisos no és massa diferent, excepte en els casos en que l'equip de mestres ha pogut dirigir la distribució de l'espai interior del pis mentre es construïa l'edifici (4). En la resta s'aprofita l'espai disponible com millor es pot.

Totes les escoles, menys en la que practica el mètode Freinet, tenen una aula per a cada grau de l'ensenyament d'E.P.B. i de botxillerot, o més d'una quan aquest està establert en dos o tres grups.

Densitat i ocupació de les aules

Normalment hi ha una densitat aproximada de 30 nens per aula, fet que possibilita l'establiment directe i, fins i tot, personal de la relació docent.

En els quadres que segueixen s'agrupen les escoles segons tamany, nombre d'aules i graus d'ensenyament impartits:

Tamany de les escoles segons el tipus predominant de clientela que les freqüenten

Tamany	Tipus predominant de clientela			TOTAL
	Elite cult. 40-46%	Petita burg. 50-56%	Obrers/art. 60-75%	
Groses (de 300 alumnes en endavant) (*)	2	-	1	3
Mitjanes				
de 209 a 250 al.	-	2	-	2
de 249 a 200 al.	-	-	1	1
de 199 a 150 al.	-	-	2	2
Petites				
de 149 a 100 al.	1	4	4	9
TOTAL	3	6	5	17

(*) N'hi ha una de més de 700 alumnes.

Nombre d'aules segons el tipus predominant de clientela que frequenta l'escola

Nombre d'aules	Tipus predominant de clientela			TOTAL
	Elite cultur. 40-46%	Petita burg. 50-56%	Obrers/Artes. 60-75%	
Menys de 5	-	2	3	5
De 5 a 9	-	2	2	4
De 10 a 14	-	-	2	2
De 15 en endavant	2	-	-	2
TOTAL	2	4	7	13(*)

(*) Falten dades de 4 escoles.

Graus d'ensenyament impartits segons tipus predominant de clientela

Graus d'ensenyament	Tipus predominant de clientela			TOTAL
	Elite cult. 40-46%	Petita burg. 50-56%	Obrers/Artes. 60-75%	
Solament parvulari	-	-	1 (*)	1
Parvulari i E.S.B. (**)	1	5	4	10
Parvulari, E.S.B. i batxillerat elemental	2	1	3	6
TOTAL	3	6	8	17

(*) Escola on les estudiades marginalment.

(**) En el moment de recollida de dades es feia una anàlisi fins a 6è d'E.S.B. a títol experimental.

Abilitat

En les aules hi ha tauls mòbils dissenyats per fer a l'al-

verses, des de la forma ja típica de filtres ambur fins a la taula del professor i a la pissarra, fins a les que estan agrupades per permetre el treball en comú i que es col·loquen aconegudes a la paret quan es fa treball individual, a una taula especial per al mestre. La distribució de les aules reflecteix el concepte que les escoles tenen de l'ensenyament.

La part del mobiliari que hi ha a l'aula canvia variaria segons les escoles, així com la forma de servir-se'n; per exemple, els elements destinats a guardar el material (llibres, fitxes, fan, dacs, etc.) de vegades són d'ús comú i els nens no fan distincions entre el material propi i el dels altres; en altres centres es combinen els elements d'ús comú amb els d'ús individual, la qual cosa possibilita que cada nen tingui l'única copai propi on distribuir les coses segons el seu gust (2).

Altres elements decoratius de les aules i de la planta de l'escola

Generalment, les aules estan decorades amb els treballs fets pels alumnes, individualment o col·lectivament. Tan s'hi ha una llista de càrrecs distribuïts durant la setmana (fullet de tel: recollir papers; manganet: servir a taula, etc.). En les classes de 5 i 6 anys hi ha escrites en català i castellà les noves paraules que el grup va aprenent a escriure. Els motius que s'utilitzen per a decorar les parets complixen una funció pedagògica i varien molt poc d'una a altres escoles. No obstant això, la decoració de l'escola en general presenta diferències, degut potser a que els mestres hi intervenen més directament que en la de les aules. S'hi reflexen temes com la valoració de l'estètica, de l'ordre, de la netedat, de la cultura amb majúscula, de l'amor a la natura, del record de les tradicions catalanes. En una de les escoles visitades hi havia

murals bastant crítics: un presentava l'ensenyament tradicional (una mestra dient als nens que callessin i fessin atenció a les seves explicacions) i un altre que era el recompte dels personatges que intervenen en els contes de fades en funció del seu rol: bruixa, dona jove, príncep, etc., realitzat per tota la classe.

Les dependències complementàries

Les úniques que són comuns a totes les escoles són: els despatxos ocupats per la direcció i personal administratiu o bé utilitzats com a sala i biblioteca de mestres a la vegada; el pati, terrat o jardí pels nens⁽³⁾ i, naturalment, els serveis sanitaris.

En la majoria de les escoles -15 d'elles- no hi ha espais comuns per a poder-se reunir els alumnes fent activitats conjuntes.

Algunes escoles disposen d'espais coberts -habitacions o llocs de pas on hi conflueixen vèries aules- destinats a tècniques d'expressió (jocs, música, expressió lliure,...). Algunes escoles disposen d'aules especials per a les classes de recuperació. Poques escoles (solament 7) disposen d'espais on guardar el material.

Les escoles que tenen el servei de mitja pensió ~~(4) una~~ ~~manera~~ o bé disposen de menjador o bé utilitzen un aula per a aquesta funció (cas que es dona en dues escoles, una de les quals té dos edificis: un amb menjador i en l'altre se fa servir una aula) (5).

De tot el descrit fins ara sobre dependències complementàries no se'n dedueix que siguin insuficients o bé que en falten, ja que un judici d'aquest tipus estaria en funció de com