

Los estudios humanísticos -corazón de la educación liberal- son sistemáticamente desatendidos en todos los niveles de la enseñanza y es previsible que esta situación continuará deteriorándose hasta que las universidades deberán cuidarse de su propio mantenimiento económico.  
(LASCH, Ch., Señores, apéense: el progreso ha terminado. LA VANGUARDIA, 15/5/1.990)

Venia yo a decir que la segunda enseñanza debía ser el período de formación de los alumnos, para que luego en la universidad o en las escuelas profesionales adquiriesen conocimientos más especializados. La formación en la segunda enseñanza suponía aprender y leer y entender, aprender a estudiar, a interesarse por la vida. Es indudable que la base humanística presidía entonces mis palabras y debido a mi propia vocación tal vez exageraba el signo humanista de lo que yo entendía por formación.  
(MARAGALL, J., Cosas de noviembre. LA VANGUARDIA, 27/11/1.990)

Siempre he sostenido que el contacto con el mundo antiguo tiene que hacerse partiendo de la base que los autores clásicos tienen un mensaje para nosotros, y que la misión del profesor de humanidades es, precisamente, descubrirles el mensaje de los antiguos.  
(ALSINA, J., Una manera de enseñar. LA VANGUARDIA, 6/7/1.992)

Por otro lado, está el desprestigio de la cultura, de las viejas humanidades, o la presión del sistema, donde todo se aprende en función del dinero que se va a ganar.  
(SANCHEZ, M., Entrevista a Luis Landero. EL PAIS, 26/5/1.993)

Los planes de enseñanza postergan constantemente, las humanidades a cambio de los tecnicismos, cuando son las que nos enseñan valores superiores el dinero, como la ética, la tolerancia, la solidaridad, la igualdad entre hombres y mujeres... Ello es muy grave porque nos alejan de la utopía, algo que nos es imprescindible. Para navegar no basta con manejar bien el timón, hace falta una estrella para orientarse, y eso es lo que no nos dan.  
(TORRES, R., Entrevista a J. L. Sampedro. EL PAIS, 30/5/1.993)

Avui hem fet el salt: l'aprenentatge del treball és determinant, i si per cas l'educació serà donada en complement, o més aviat integrada en una pedagogia d'aprenentatge. O almenys aquesta és la coartada, perquè en realitat l'educació queda del tot sacrificada: a França s'ha, com qui diu, abandonat l'estudi dels clàssics, la filosofia fa temps que toca la prima, i no hi ha diners per crear llocs de professors de dibuix, de música o d'educació física.  
(VERDAGUER, P., Aprender a aprender, o preindre el peí? AVUI, 30/8/1.991)

És interessant remarcar que és absolutament majoritària la idea que els plans actuals de la reforma educativa per a la secundària marginen les humanitats. Alguns dels articles, a més, són escrits per professors que, a la vegada són novel·listes, articulistes habituals, etc. Un sol article de professors de secundària (coneguts professors implicats en la reforma educativa i autors de materials didàctics i de propostes curriculars) desmenteix aquelles visions:

Més endavant afirma que el nou batxillerat consagra el divorci entre ciències i humanitats. Hem calculat els tant per cent i ens sembla que es decanten a favor de les humanitats, de la qual cosa ens alegrem.  
(BADIA, LOPEZ, Estar de tornada sense haver-hi anat. AVUI, 17/7/1991)

- S'assenyala també el descrèdit de les humanitats el qual és imputable també a la banalització i a la baixa qualitat de la docència; si la majoria de persones que ha fet estudis d'humanitats es dedica a la docència i aquesta no té prou qualitat en el seu conjunt, les humanitats també en queden afectades.

Pero las humanidades han caído en manos de falsarios y sofistas de todo pelaje, que hacen pasar por conocimiento lo que es ideología y por modernidad al esnobismo intelectual, y que desinteresan o disgustan a los jóvenes de la vida de los libros.  
(VARGAS LLOSA, M., Saúl Bellow y los cuentos chinos. EL PAÍS, 1/12/1991)

Las humanidades rinden dos clases de servicios: enseñanza e investigación. En ambos apartados la calidad media es más bien baja, debido a la profesionalización y burocracia crecientes de la educación. Ello es especialmente notable en la rutina de las clases, en la preparación cada vez peor del profesorado, en la banalidad creciente de las llamadas «publicaciones» en humanidades.  
Si el estudiante quiere a pesar de todo satisfacer su vocación humanística a través de una carrera, que lo haga, pero a sabiendas de que un título de letras mondo y pelado le permitirá poca capacidad de maniobra en el mundo laboral del futuro.  
(PEREZ DE PABLOS, S., Entrevista a Rafael Castillo. EL PAÍS, 24/7/1993)

- Es remarca la necessitat d'afrontar el repte de recuperar els valors vinculats a la tradició humanística i de la Il·lustració. Articulistes relacionats amb organismes internacionals (UNESCO, Club de Roma...) trenquen aquesta tendència a parlar de les humanitats en termes de passat i postulen la necessitat de construir un nou humanisme per al segle XXI.

Es preciso lograr una nueva visión y fijar nuevos objetivos, contenidos, métodos y medios de enseñanza que relacionen eficazmente el conocimiento avanzado humanista y científico con la práctica tecnológica o creadora de un desarrollo sostenible.

(DIEZ HOCHLEITNER, R., Un nuevo punto de partida. EL PAIS, 19/11/1.991)

Hace unos días ha dicho en París su director general, Federico Mayor Zaragoza, que en estos tiempos se necesitan más que nunca valores, puntos de referencia, y que es necesario, urgente, un plan de acción educativa basado en tres grandes pilares: la no violencia, la igualdad y la libertad. Éstos deberán de ser las bases —señaló Mayor— de la educación en todos los países, cualesquiera que sean sus creencias, sus principios religiosos o sus sensibilidades culturales. El reto, pues, es crear un humanismo para el siglo XXI.

(OCHOA, E., Voluntad cultural. EL PAIS, 7/3/1.993)

Tres instrumentos principales tienen una función particular en la adaptación permanente al cambio: la educación o, mejor, el aprendizaje continuo, el sistema educativo, la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación.

La dimensión ética y espiritual ya no es objeto de desprecio o de indiferencia, es percibida como una necesidad, que tendría que conducirnos a un nuevo humanismo.

(KING, SCHNEIDER, La revolución mundial. LA VANGUARDIA, 22/9/1.991)

Hay que volver al humanismo y al hombre cultivando también la solidaridad y transmitiendo nuestra experiencia. Cultivar el futuro del hombre que no tiene que ver con el discurso hipócrita que muchas veces se les ofrece a los jóvenes desde el poder común y que es escandaloso.

(CRUZ, ARIAS, Entrevista a Emilio Lledó. EL PAIS, 6/6/1.992)

#### 4.6.6. EL LLATI I EL GREC.

No caldria separar els articles dedicats a la desaparició del llatí i del grec dels curriculumns obligatoris del nostre ensenyament de l'apartat dedicat a les humanitats. De fet, per a molts articulistes, el llatí i el grec són el paradigma d'aquestes i la seva desaparició constitueix el fenomen més notable de l'anomenada crisi de les humanitats. Es una perspectiva esbiaixada i reduccionista de les humanitats però és molt estesa. En qualsevol cas, aquestes són algunes de les valoracions respecte del llatí i el grec:

- El bandejament del llatí i el grec dels programes oficials és motiu de crítica envers les autoritats governatives que ho han permès o ho han potenciat. S'al.ludeix, per tant, als responsables actuals però dos articulistes coincideixen en recordar una cèlebre frase d'un ministre franquista, amb la qual cosa s'equipara l'actuació actual amb la incultura d'un ministre arquetípic de la dictadura.

En el franquisme no n'hi havia gaire de sentit comú i només cal recordar, per exemple, el ministre d'Educació que volia començar el curs al mes de gener o el que preconitzava -ja l'he citat altres vegades, però és que la frase resulta emblemàtica- "menos latín y más deporte" amb un sentit literalment premonitori que ell mateix estava lluny de sospitar.  
(FGNS, A. Cabanillas, Pfo. AVUI, 12/10/1.991)

No se enseña el español en las escuelas; se quitan las clases de literatura, se reduce la gramática, se simultanea con el inglés (ya uno de entre ellos, Solís, dijo que mejor enseñar deporte que latín).  
(HARO TECGLÉN, E., Robos, EL PAIS, 18/4/1.993)

Per acabar-ho d'adobar el grec i el llatí tenen als instituts les hores comptades. Si el panorama és aquest és perquè els qui manen volen que així sigui, i no ensopeguen amb cap pressió social en contra. Els estudiants no sortiran al carrer reclamant més hores de llatí, ni el Cojo Manteca llançarà el vox a la testa del ministre. Però acceptar això en les seves conseqüències més extremes vol dir que estem fent una societat on és necessària la ruqueria. I això fa sospitar perverses opressions.  
(ESPADALER, A. M., Redacció, AVUI, 9/12/1.990)



He sostingut públicament moltes vegades que ja va ser un error bandejar l'ensenyament de les llengües clàssiques. El grec pot ser més discutible, però el llatí és insubstituïble.

(P.G., J. C., Entrevista a Pere Gimferrer, AVUI, 12/4/1992)

Sé que primero se os arrebató el latín y el griego, porque eran lenguas muertas, y que ahora se os está arrebatando nuestro propio idioma, desde su gramática hasta las obras que produjo y produce.

(GALA, A., Un libro en las manos, EL PAIS, 29/8/1993)

No ve futuro para el latín. «La gente sólo sabe inglés o, a lo sumo, francés; italiano casi nada y un poco más el alemán porque ha subido su economía, incluso tengo una sobrina de 14 años que estudia japonés», pero el latín —insiste— «va a desaparecer de los institutos si Dios no lo remedia, y digo Dios porque es el único que lo puede salvar: ya se sabe que los políticos no ven nunca estas cosas».

(MASSOT, J., Entrevista a José Manuel Blecua, LA VANGUARDIA, 12/6/93)

- En la defensa del llatí i del grec no apareix d'una forma tan explícita la raó de valorar un passat clàssic o un llegat històric com el fet que conèixer el llatí i el grec facilita l'accés al domini de determinades habilitats i destreses lingüístiques i d'estudi en general. Es remarca com l'exercitació en el llatí ensenya a redactar i com el coneixement del grec permet emprar l'etimologia per a entendre el món actual i conceptualitzar-lo correctament.

A principios de los 70, los estudiantes pensaron que la supresión del latín de los cursos comunes era una victoria. Y eso lo estamos pagando en Cataluña, donde por proximidad idiomática es muy necesario el conocimiento del latín, que ahora nos falta, por ser una coraza contra anglicismos, galicismos y pasotismos lingüísticos.

(PIÑOL, R. M., Entrevista a Emili Giralt, LA VANGUARDIA, 5/10/92)

Soy partidario del latín. Da capacidad de construcción de la frase y de traspasar una idea, y eso no lo da ninguna otra materia. A través del latín pude ponerme en contacto con los mitos griegos y romanos y su valor va más allá de cualquier otra materia. El latín y las matemáticas son decisivos para estructurar la cabeza, otra cosa es que una mente estructurada sirva para algo en este país.

(PLAYA, ROGLAN, Entrevista A Josep M<sup>e</sup> Bricall, LA VANGUARDIA, 5/8/1993)

M'expliquen que a França es fan cursos per a adults de comprensió lectora

sobre textos en francès, italià, espanyol i portuguès. ¿Qui són els més àgils i més ràpids a copsar-ne el contingut? Són, ai las, aquells que tenen més domini del llatí. Donem voltes a la mateixa sinia.  
(SOLSONA, R., Francès. AVUI, 11/3/1.993)

Por cierto, que creo que uno de los errores del actual sistema educativo es haber abandonado el latín y el griego, base esencial para escribir, por ejemplo, cómo se notaban en su escritura los siete años de seminario de mi abuelo!  
(GARCIA CAMPOY, C., Entrevista a J. M<sup>a</sup> Aznar. EL PAIS, 31/7/1.993)

- Un altre grup d'articulistes intenta palesar el fet que, mentre al nostre país es procedeix a fer desaparèixer el llatí del sistema educatiu, en d'altres països s'està replantejant aquesta qüestió amb propostes diverses des del món intel·lectual però també amb propostes parlamentàries.

Aunque hay países mejores que el nuestro. Francia, por ejemplo, donde han crecido las ediciones de clásicos griegos y latinos paradójicamente al compás del destierro que en la enseñanza van sufriendo las lenguas clásicas. Aquí, el fenómeno todavía nos alegra. Menos murga, ¿no?  
(PORCEL, B., Triunfo audiovisual. LA VANGUARDIA, 16/10/1.992)

En el londinense «The Independent», un artículo de la catedrática de inglés Susan Elkin ha provocado una campaña a favor de la reintroducción de la enseñanza del latín en los programas escolares, como el mejor antídoto contra el bajo nivel del inglés usado por la juventud.  
(MASOLIVER, J. R., El latín, otra vez. LA VANGUARDIA, 8/10/1.993)

En Italia ha estado abolida durante muchos años la enseñanza del latín en los estudios medios. Y ahora se ha presentado una propuesta parlamentaria, firmada por todos los partidos, para introducir el latín en la enseñanza elemental. Eso es exagerado, pero es indicativo de un cierto replanteamiento del tema.  
(PINOL, R. M<sup>a</sup>, Entrevista a G. Nenci. LA VANGUARDIA, 9/2/1.991)

- D'entre el conjunt de crítiques i comentaris que es formulen respecte de la pèrdua d'importància del llatí i el grec a l'ensenyament, hi ha la constatació que en molts estudiants

l'aprenentatge del llatí i del grec va deixar un mal regust de boca pel fet que era un estudi repetitiu i mecanitzat, fonamentat en la memorització de declinacions. Per tant, i en conseqüència, es responsabilitza a alguns dels professors d'abans del descrèdit de llatí i el grec per la incapacitat en transmetre la vitalitat i la vigència de la llengües clàssiques i per encastellar-se en el reducte de la gramàtica pura i dura i dels exercicis sense sentit.

el record del món clàssic es redueix per a molts estudiants de batxillerat a una insuportable assignatura que pretenia fer memoritzar, peti qui peti, tot allò del rosa rosae i no sé quina guerra de Cèsar, en el cas de llatí. Potser la culpa d'aquest mal regust, d'aquesta reminiscència tan platònica, cal també imputar-la a alguns dels antics professors de tan pallisses llengües que, recolzats per una mena de favoritisme a ultrança per part del govern —tot allò de la missa en llatí i per la gràcia de Dios també hi ajudava— podien impartir aquelles com assignatures troncal, amb importància paral·lela a les temudes matemàtiques.

(MARSAL, A. M<sup>a</sup>, La casa per la teulada. AVUI, 5/7/1990)

(Si l'ensenyament del llatí va ser un desastre és perquè els mestres només comunicaven la gramàtica. I el catafà? Espavilem-nos!

TEIXIDOR, E., Metafísica lingüística. AVUI, 11/10/1993)

(¿De qué sirvieron los dos cursos de latín de mi bachillerato? Nos atiborraron de gramática latina y el idioma quedaba muy al margen.

SENTIS, C., Latín en China. LA VANGUARDIA, 11/9/1993)

- El llatí ha constituït una presència important en la vida escolar de les persones que ara són adultes i roman com a símptoma de distinció o com a record d'una època.

Recuerdo con pasión —y nostalgia— las largas tardes de preuniversitario luchando con aquel «podas okys Achilleus», es decir, Aquiles, el de los pies ligeros, o con el emocionado llanto de Agamenón por la muerte de Héctor. Tardes que servían para que mi ruda inconsciencia de muchacho se fuera empapando de la sutil sensibilidad con que Homero trató a sus héroes.

(SORIA, J. M<sup>a</sup>, Catarsis. LA VANGUARDIA, 15/10/1993)

Profesores de cabello blanco: las únicas personas a las que importa el idioma están más allá de la edad de dirigir y gobernar, que se ha hecho

alarmantemente temprana. Alguien contó la historia de uno que sufrió un accidente que le afectó al cerebro, perdió su idioma materno y quedó hablando sólo latín.  
(HARO TECLEN, E. Hablar como se pueda. EL PAIS, 7/4/1991)

Pedro Sánchez Sanz, presidente del Colegio Nacional de Arbitros de Fútbol, ha dicho una frase sin precedentes en el gremio. Ha dicho: «Quosque tandem abutere patientia nostra?»...

El reciente apaleamiento de un árbitro de Lepe habría provocado que Sánchez Sanz utilizara los más duros vocablos de la lengua aramea. Sin embargo, como es una bellísima persona, educada en el colegio Calasancio, donde asimiló las enseñanzas del padre Luis, el padre Inocencio y El Raspa (que también era padre, pero delgadito), pudo manifestar su desesperación en latín.

(VIDAL J. En latín. EL PAIS, 19/11/1991)



#### 4.6.7. LA HISTÒRIA I LA GEOGRAFIA.

El principal bloc temàtic d'aquest apartat dedicat a les àrees curriculars de la història i de la geografia, està constituït per comentaris que donen importància a la història com a antídote contra l'oblit del passat, contra l'oblit dels referents culturals col·lectius; tant si es tracta d'esdeveniments com també de costums, etc. En definitiva, hi ha una reivindicació de la memòria històrica. Els títols d'alguns d'aquests articles ja orienten sobre el sentit de les argumentacions:

- "L'orgia de l'oblit"
- "La boirosa història"
- "La pèrdua del sentit de la història"
- "Tornar a aprendre"
- "Flojos en historia"
- "El tiempo, realidad vampiresca"
- "Aniversaris"

Tanmateix, l'alta valoració de la història com a disciplina escolar va de bracet de l'alarma que els articulistes expressen davant els escassos coneixements històrics de les joves generacions i la població en general, fenomen que es fa palès en enquestes, sondeigs i entrevistes en programes televisius. La figura del general Franco és l'exemple de la manca de memòria històrica pel fet d'aparèixer com un desconegut per a molts joves. De tota manera, la situació esdevé més greu quan l'oblit o el desconeixement pren carta de naturalesa en llibres de text, programes oficials o temaris d'oposicions, tal com denuncien alguns dels articulistes.

Per sort, a la gran majoria d'alumnes d'ensenyament primari d'avui en dia, en Franco els sona a personatge folklòric de les monedes antigues ficat d'estrany al llibre d'història i que, per tant, cal estudiar amb la mateixa indiferència objectiva amb què s'aprenen el tema de les Guerres Púniques.  
(VALLBONA, R., Tornar a començar. AVUI, 17/9/1990)

La història, per al estudiant, és matèria de confusió i crea una sensació de boira densa per la qual és difícil orientar-se. Encara que sigui una història relativament recent, l'estudi del passat justifica aquella expressió que ho engloba tot en la foscor: la nit dels temps.  
(ESPINAS, J. M., La boirosa història. AVUI, 20/10/1991)

En el fons, la transmissió del patrimoni cultural, incloent-hi la memòria històrica, d'una generació a la següent haurà funcionat fins a la generació dels que s'acosten a la cinquantena o l'han començada fa poc.  
L'era de l'èfimer no necessita ni història ni identitats.  
(GARCIA-PETIT, J., La pèrdua del sentit de la història. AVUI, 7/1/1992)

Mestres d'un institut de formació professional en un barri d'elements heterogenis em van parlar de l'allunyament dels seus alumnes de tot el que el passat dels seus pares pogués significar.  
(CANDEL, F., El pròxim passat dels nostres pares. AVUI, 4/3/1991)

¿Quién tiene la culpa de la insuficiencia de nuestros conocimientos históricos? Sólo un 25 por ciento echa la culpa a las escuelas, que siempre es un recurso cuando se trata de insuficiencia de conocimientos, y menos aún, un 11,9 por ciento, declara culpables a los medios de comunicación. La mayoría (57,7 por ciento) lo tiene claro. La culpa, dice, es de la Generalitat.  
(PENELOPE, Flojos en historia. LA VANGUARDIA, 22/12/1991)

Qué importa que en los libros de texto no aparezca ni la palabra fascismo, ni totalitarismo y apenas levemente el término dictadura, si eso lo llevamos dentro y sus secuelas son tan cotidianas que hay que negarse a verlas para no creerlas.

Querido David, no figurará en los libros de texto que Francisco Franco fue un dictador siniestro y que si yo ahora puedo escribirte esta carta es porque, pese a su deseo, no llegó a centenario, porque murió a su pesar unos años antes de que tú nacieras, y que el poder publicarla es algo que no le debo ni a él ni a sus herederos, sino a todos aquellos que ya no pueden recibir cartas porque cayeron luchando porque sus hijos algún día pudieran leerlas. Ni tampoco a los muchos que se avergüenzan hoy de su pasado y no se atreven a escribirlas.  
(MORAN, G., Carta a un niño sobre el fantasma. LA VANGUARDIA, 20/11/1992)

La historia es la memoria de lo que no hemos vivido. Por eso es tan necesaria su enseñanza; nos hace mayores.  
(GOMIS, L., La enseñanza de la historia. LA VANGUARDIA, 22/3/1993)

La mort d'alguna figura històrica serveix de pretext per a reivindicar una replantejament de l'educació històrica; una educació històrica que ha estat nefasta durant els anys del franquisme tant des del punt de vista didàctic com per la seva sistemàtica tergiversació dels esdeveniments històrics. La proposta de considerar que l'himne nacional del país -en aquest cas, Catalunya- sigui conegut amb naturalitat pels escolars és una proposta que pretén corregir un mancança fruit d'una educació durant el franquisme. La mateixa proposta és, no obstant, atacada per considerar-la una instrumentalització política i és equiparada a les pràctiques habituals de cantar l'himne o hissar la bandera a l'escola de la dictadura.

Veníem d'un batxillerat que no ens havia aclarit res sobre el que havia passat i on amb prou feines ens arribaven notícies fragmentades del present real

(PONS, A., Balcells, Albert. AVUI, 5/2/1993)

La mort del comte de Barcelona ens ha servit per refrescar-nos la memòria d'allò estudiat al batxillerat i, sobretot, d'allò no estudiat, no per mandra o desídia personals, sinó per la censura imposada als programes escolars durant anys.

La seva mort ha de servir per escriure i tornar a aprendre la nostra història més contemporània. La llista dels reis godos ja la vam estudiar al seu moment.

(BARBE, X., Tornar a aprendre. AVUI, 5/4/1993)

Al abdicar, Don Juan se sacrificó por su país, en un gesto noble que los maestros deberían explicar hoy a los alumnos en sus clases para que aprendan a reconocer la generosidad y a valorar la fidelidad a los principios y los ideales.

(BRUNET, J., En la muerte de un rey democrata. LA VANGUARDIA, 2/4/1993)

A mi, Els segadors me la va ensenyar el meu avi, a casa, gairebé com un jurament secret, a mig camí entre la curiositat arqueològica i la consigna d'una germandat secreta i clandestina. Que els meus fills es trobin aquella cançó clandestina i esotèrica en els seus programes escolars, posada d'una manera prou natural i contextualitzada, em semblaria un signe de normalitat i de desdramatització.

(VILLATORO, V., Més segadors. AVUI, 8/8/1990)

En qualsevol cas, la instrumentalització política de l'assignatura d'història és un fet que no es dona amb tanta claredat amb d'altres assignatures com en la història i és un perill que no és exclusiu dels règims autoritaris. Alguns articles plantegen la bondat de l'aplicació per decret -en el sentit figurat però també en el sentit real donat que es comenta el Decret que estableix els continguts de història per a l'ensenyament bàsic- de determinats continguts i també apareix el fenomen dels curriculum PC o "políticament correctes" que és una manipulació ideològica de coartada progressista que ja s'ha comentat anteriorment.

En EE.UU. la introducció del multiculturalisme en los libros de texto escolares parece haber desempeñado un papel saludable respecto a la integración de esas minorías en la sociedad americana. Pero esta apertura tiene su contrapartida. Según un estudio realizado en 1983 por Nathan Glazer y Reed Ueda sobre los principales libros de historia que se enseñaban en los colegios, los grupos inmigrantes europeos recibían una cuarta parte o menos del espacio concedido a negros e hispanicos. Según estos autores, los éxitos individuales y culturales de estas minorías eran desproporcionadamente exagerados (con la excepción de los grupos asiáticos, precisamente los que más han triunfado en la sociedad norteamericana).  
(VILA-SAN JUAN, S.: La importancia de ser PC. LA VANGUARDIA, 30/6/1.992)

El sábado se publicaba en estas mismas páginas un análisis del decreto que regulará la enseñanza de los catalanes hasta los 16 años y se constataba, entre otras cosas, que la historia de España pasaba a ser tratada como un mero complemento de la de Cataluña. No hay lugar para la sorpresa. En una lectura benevolente del decreto se podría intuir que el legislador ha querido huir del tradicional hispanocentrismo que durante años ha campeado por los libros escolares. Cambiar la perspectiva de la historia no es bueno ni es malo; es, simplemente, novedoso.

En este tipo de decretos relacionados con la enseñanza se esconde siempre una suerte de manual de instrucciones del hombre futuro: lo que ha de saber y lo que ha de creer, a quién ha de querer y a quién ha de temer. Son los cromosomas culturales que no nos llegan en la fecundación y que los pueblos inseguros conservan en sus bancos de sueños. Pero los sueños son legítimos cuando incitan a avanzar hacia ellos. No cuando se ponen al servicio de la invención de realidades pasadas.  
(BARRIL, J. Los fabricantes de sueños. EL PAIS, 3/6/1.992)



Haig de fer constar que, a diferència d'altres disciplines, la història ha merescut l'atenció dels comentaristes polítics sobretot pel que fa als nous plans d'estudis en determinades facultats i carreres universitàries. Per exemple, la desaparició d'assignatures d'història a Ciències de la Informació. Com que no he analitzat específicament el nivell universitari, no ho desenvoluparé però en tot cas deixo constància de la polèmica que generen determinades modificacions del currículum i que comporten, per exemple, la desaparició d'assignatures com "Història d'Espanya". El fet que alguns columnistes siguin a la vegada professors així com el paper que té la història en els contenciosos polítics actuals (relació Catalunya-Espanya, per exemple), fa que aquesta problemàtica aparegui amb una certa força, a les pàgines d'opinió dels diaris.

Com es pot comprovar, la incidència de les conjuntures polítiques en la configuració dels currículums d'història a les diferents etapes del sistema educatiu és molt clara. Aquesta qüestió també es posa de manifest en la tasca docent de seleccionar l'enfoc i els continguts específics del currículum d'història. Les orientacions ideològiques dels professors hi tenen un paper decisiu. Les acusacions d'universalisme o d'espanyolisme, o d'història barretinaire o localista apareixen en un article que comenta les discussions que hi ha en simposis i reunions professionals dels professors d'història i de ciències socials.

El contenciós localisme-universalisme també apareix en el camp de la geografia. El fet que s'estudïin els rius més propers i, en canvi, no es conegui el Danubi. O el fet que hom hagi de saber les capitals de comarca catalanes, són motiu de crítiques i ironies.

En catalán, con frecuencia también en historia sólo andamos tras epicentros locales y en geografía enraizamos riachuelos indígenas y obviamente el Danubio.  
(PORCEL, B., Polémica literaria, LA VANGUARDIA, 19/9/1992)

A mí, sin duda, pronto me expulsarán de clase. Seguro que no consigo aprender cuál es la capital del Arioia, ensuciaré las paredes ahora que les ha quedado un país tan arreglado después de tapar hasta los cementerios, y pellizcaré las nalgas de la profesora.  
(TRALLERO, M., Vuelta al «cole». LA VANGUARDIA, 12/9/1991)

Seguint amb la geografia, val a dir que els comentaris són menys nombrosos que els dedicats a la història. Però com passava amb aquesta disciplina, la manca de coneixements culturals bàsics en geografia és la temàtica central la qual apareix en forma d'allusions en relació a les capitals del món, a les dificultats de recordar-les i de saber-les situar en mapes i atlas; succeeix el mateix en el cas d'alguna regió o comarca.

Pregunteu-los quina és la capital del Montsià, i molts us diran: «La pital de què?» Si no ho saben, sospito que és perquè aquestes coses no es fan aprendre, i per tant no hi ha perill de suspens. Segurament, i ho dic sense ironia, es procura que els escolars s'interessin per temes considerats molt més importants, geografia econòmica, geografia social, que sé jo, partint del principi que la capital del Pallars Jussà o on neixen el Segre i el Llobregat ja es pot consultar fàcilment en una enciclopèdia. El que passa és que la majoria d'alumnes —hi ha excepcions vocacionals— tot allò que no han d'estudiar no ho consulten mai.  
(ESPINAS, J. M., Geografia, AVUI, 30/9/1993)

Mucha comprensión necesitan los niños en este momento crucial, teniendo en cuenta no sólo el trauma que padecen al volver a clase, sino también el lío que les van a meter en la cabeza cuando los profesores de Geografía intenten enseñarles el nuevo mapa del mundo. Lo más probable es que los niños no se enteren de nada, y tampoco les va a valer que sus papás se lo aclaren —según era habitual—, pues quienes saben de eso son los abuelos. Y los abuelos habrán de desempolvar aquellos viejos mapas donde estaban Estonia, Letonia y Lituania por acá, el Imperio Austro-Húngaro por allá, Alemania capital Berlín, San Petersburgo en ese puntito negro, y explicarles a sus nietos que, de tanto dar vueltas, el mundo acaba quedándose donde estaba, y que no somos nadie, y que no pegues pelotillas en el mapa, niño, o te la cargan.  
(VIDAL, J., A clase. EL PAÍS, 17/9/1991)

Cuando yo era niño nos obligaban a dibujar el mapa de España y dentro de este imaginario total y totalitario debíamos trazar la silueta de las diferentes regiones, separadas por puntitos o punto y raya, a diferencia de la frontera con Francia y Portugal que era de crucecitas, como puntos de sutura para la cicatriz de graves heridas históricas.  
(VAZQUEZ MONTALBAN, M., Extremadura. EL PAÍS, 25/9/1993)

Aquel bachillerato era un pozo de ignorancia, pero se salía de él con una cultura general nada despreciable que permitía ir por el mundo, a pesar de la censura y del franquismo, sabiendo dónde estaba Lituania.  
(LORES, J., La LOSE. LA VANGUARDIA, 12/4/1990)

Una altra qüestió que apareix és la necessitat que Europa formi part del currículum bàsic de geografia, (i de les altres àrees curriculars). Així mateix es fa al·lusió a la possibilitat de treballar la geografia i el paisatge a través de la literatura.

A més, els textos de Sagarra, en vers i en prosa, donarien als escolars un lèxic precís i unes imatges inoblidables sobre geografia, sobre paisatges i viles, sobre plantes i animals, sobre tipus humans i costums. D'una manera exacta i suggestiva. Fàcil i enriquidora. Massa bonic perquè sigui viable, potser.  
(ESPINAS, J. M., Sagarra a l'escola?, AVUI, 13/11/1991)

Siempre recordaré con alegría y reconocimiento las excursiones que hacíamos los alumnos del Instituto-Escuela a lugares interesantes de nuestra geografía o nuestra historia, y que constituyeron una de las muchas innovaciones pedagógicas de aquella institución ejemplar creada por la Junta de Ampliación de Estudios. Nos ponían a los muchachos de la ciudad en contacto educativo con la naturaleza, los monumentos y el arte de nuestro país.  
(ORTEGA, J. El hombre de los pájaros. EL PAIS, 19/2/1993)

Crec que s'imposa l'inici d'una nova pedagogia europea. ¿Com seran els atles d'Europa per al curs escolar 1991-92? ¿Qui i com referà nous circuits que travessin Europa i n'expliquin tant els elements comuns com la seva diversitat?  
(RIERA, I., L'ambigüitat d'un concepte: Europa. LA VANGUARDIA, 10/9/1991)

La seva existència rau precisament en l'esdeveniment de l'ingrés de l'Estat espanyol dins de la Comunitat Europea, però després, en l'articulat, se n'oblida. Els estudis de l'escola primària desconexen el fet que som un país del tot europeu. Greu. D'aquesta fàcil institució escolar espanyola no ajudarà al naixement d'Europa. Descorajador.  
Si la nostra escola no condueix els infants vers aquest projecte polític-econòmic que és la història inacabada del que denominem Europa, els fem un mal servei.  
(FULLAT, O., L'escola, un camí d'Europa. AVUI, 19/4/1991)

#### 4.6.8. CIÈNCIES, MATEMÀTIQUES, TECNOLOGIA.

La importància que té tota l'àrea científica i tècnica en la nostra societat i en el mateix currículum escolar no té l'atenció corresponent en les pàgines d'opinió dels mitjans de comunicació. És veritat tanmateix que força diaris tenen suplementos molt consistents de Ciència, de Futur, de Salut -que inclou una gran quantitat de reportatges científics- i, per tant, hi ha una alta consideració a aquests àmbits en el seu conjunt. Efectivament, des del punt de vista dels reportatges, cròniques i notícies, l'àmbit científic té cada vegada més presència en els media; però no és el cas de les pàgines d'opinió. I és un contrast que es fa més evident en relació a altres camps del saber: també hi ha suplementos molt complets de "Llibres", "Cultura", "Art" i, en canvi, la presència en les pàgines d'opinió d'alguns d'aquests àmbits és ben rellevant. I encara sorprèn més el fet que, dintre del camp científic, les ciències naturals com a àrea de coneixement escolar no comptin amb cap article de referència.

Que l'ocupació dominant dels articulistes estigui més relacionat amb la literatura o amb la política que no pas amb la ciència pot ser una explicació encara que no total a aquesta qüestió. Del conjunt dels articles en podem extreure les següents valoracions:

a) Es valora la ciència com a coneixement profund i rigorós de la vida que envolta les persones. Al mateix temps, es valora la ciència molt per damunt de l'habilitat tècnica. Ja s'ha pogut constatar tanmateix que aquesta, en el seu sentit més pragmàtic i aplicat, quasi de bricolatge, es contraposa a les humanitats. La ciència ben entesa, per contra, no està renyida amb les humanitats sino que en forma part o es situa en la mateixa posició com a bagatge cultural indispensable de les persones.



La ciencia, que también es estética, arte y poesía no puede abdicar nunca de su dimensión pedagógica ni mucho menos de la necesidad social de ser una pedagogía amena. Es una de las grandes virtudes de esta ecuaníme exposición.

(CASASUS, Ciencia amena. LA VANGUARDIA, 23/1/1992)

Abans hi havia l'anacrònica disjuntiva entre «ciències» i «lletres», a la qual calia fer front a l'edat de tretze anys. Una divisió de camins que ha donat a la gent de «lletres» la coartada per no saber calcular un tant per cent, i a la gent de «ciències» la justificació per no saber redactar una instància.

Jo penso que, volent fer un favor a l'especialització, aquesta divisió del COU, en comptes d'afavorir-la, la dificulta.

(ALSIUS, S., L'altra selectivitat, 28/6/1993)

Y precisamente por constituir exigencia elemental del ser lingüístico, la filosofía alcanza un elevadísimo grado de complejidad, pues las cuestiones elementales son la auténtica matriz de las disciplinas artísticas y de las disciplinas científicas dignas de tal nombre, las cuales sólo alcanzan su destino cuando son instrumentos de inteligibilidad, o sea, puntos de apoyo para la aspiración filosófica. La matemática, la teorización musical, la física teórica o la explotación arquitectónica del espacio encuentran en la filosofía un punto de convergencia, auténtica «unidad focal de significación». En ausencia de ello, tales disciplinas quedan reducidas (según la expresión de un gran matemático actual) a la insignificancia.

(GÓMEZ PIN, V., Filosofía y dignidad de la razón. EL PAÍS, 13/1/1993)

b) Es posa de manifest un analfabetisme científic, numèric i tecnològic en àmplies capes de la població però també en sectors que pel seu bagatge cultural i pel seu paper protagonista en la vida social, haurien de ser més competents en coneixements científics.

En los colegios, durante decenios, no se ha insistido mucho en la educación científica. Hay un cierto analfabetismo científico, porque en el colegio no se ha recibido una enseñanza interesante.

Los que escriben sobre ciencia en los periódicos de los Estados Unidos no utilizan un lenguaje complicado, son buenos escritores y lo hacen conciso, claro. El problema, repito, es la falta de cultura científica en el público, en general, recibida en el colegio.

(PEIRON, F., Entrevista a Dorothy Nelkin. LA VANGUARDIA, 10/6/1990)

-Nos gusta ponernos al nivel del público, pero nos gustaría más que fuera el público quien subiera su nivel, de manera que no tuviéramos que hablar de las cosas más básicas. Existe una gran incultura científica. En Harvard preguntamos a doce graduados, elegidos al azar, las causas de las cuatro

estaciones del año. Sólo una persona pudo dar una explicación científica.  
(DURAN, X., Entrevista a Sheldon Lee Glashow. LA VANGUARDIA, 15/7/1.991)

Si el lector tiene hijos en edad escolar, piense que lo más probable es que su maestro/a no haya cursado ninguna asignatura obligatoria de matemáticas, física, química o ciencias de la naturaleza más allá del bachillerato; si tiene suerte, le habrán enseñado cómo se enseña una ciencia que no sabe.  
(PASCUAL, R., La información de la ciencia. LA VANGUARDIA, 9/5/1.993)

La tasca de sensibilització portada a terme els darrers anys pels estudiosos i investigadors en història de la ciència i de la tècnica, junt amb la difusió del resultat d'aquesta activitat, han creat un estat d'opinió favorable a la presència de la història de la ciència i de la tècnica a l'ensenyament secundari i universitari.  
(LUSA MONFORTE, G., Davant dels nous plans d'estudi. AVUI, 6/6/1.993)

La ciencia dura necesita una terminología propia para hablar con precisión, pero muchas veces, demasiadas, los monaguillos de esas ciencias disfrazan la carencia de teoría propia con aparatosos neologismos que, sin embargo, no traen novedades conceptuales y, por tanto, sobran.  
No se trata de reivindicar al pañeto pero sí de defender que la inteligencia es más legible de lo que algunos piensan.  
(DELCLOS, T., Galbraith. EL PAIS, 13/6/1.992)

c) L'evolució científica ha estat formidable i els materials, la tecnologia i els llibres en són testimonis. Els infants i joves d'avui estan molt més preparats, predisposats i amb una alta dosi de llibertat a l'hora d'utilitzar les noves aportacions de la ciència i la tecnologia, contra els recels i temors que moltes persones adultes manifesten i que pretenen extrapolar a les joves generacions, les quals hi accedeixen sense prejudicis.

"De la bombeta a l'ordinador" un voluntarioso librito de divulgación tecnológica que pretende explicar los vertiginosos cambios de este fin de siglo en escasas páginas de bienintencionada prosa, se presenta como una de las novedades más destacadas. Aunque el libro hará sonreír de suficiencia a los infantes de octavo de EGB, que se alumbran con lámparas halógenas y preparan sus trabajos escolares con un PC provisto de disco duro de 40 megas, pantalla a color de 14 pulgadas y "software" para la gestión de base de datos.  
(REIXACH, A., Lecturas de siempre. LA VANGUARDIA, 29/11/1.993)

Todo es diferente para las generaciones más jóvenes, que están madurando y educándose en un mundo organizado sobre la informática, de modo que su relación con ella es natural, exenta de la desconfianza y la torpeza de los

adultos.

Es hoy un lugar común manifestarse inquieto por el futuro de las jóvenes generaciones, por su sensibilidad e inteligencia, amenazadas por la adicción a ordenadores y videojuegos, y el abandono de instrumentos de educación y diversión más tradicionales.

Por mi parte, soy bastante escéptico ante tanta campanuda llamada de atención y tanto tópico sobre el asunto que nos ocupa, y lo soy porque nuestras percepciones, estando como están inevitablemente ligadas a lo que ha sido nuestra experiencia vital y nuestra educación, no pueden servir de referencia absoluta, sino que deben ponerse en perspectiva.

(LOPEZ, C., Perplejidades informáticas. EL PAIS, 23/11/1993)

Finalment, les matemàtiques apareixen també com a tema central per a diversos arguments, tots ells vinculats a experiències autobiogràfiques i que indiquen algunes característiques diferents i complementàries de l'ensenyament de les matemàtiques.

Pero no creo que creyese que esta disciplina era algo con lo que mereciese la pena pasarse la vida, pensaba que era buena como apoyo a otras disciplinas, pero no en sí misma. Aún así, escogi estudiar matemáticas.

(SANCHEZ RON, J. M., Entrevista a Roger Penrose. EL PAIS, 3/11/1991)

Me refiero al orden en el sentido como algo cerrado, reglamentado. Cuando iba al colegio siempre tenía problemas con las matemáticas porque me decían que uno y uno son dos, y no había más vuelta de hoja. Nunca he podido aceptar las cosas tan privadas de libertad, necesito sorprenderme constantemente. ¿Por qué? No lo sé, es así y punto. Seguro que no hay mucha gente comiéndose el coco sobre si quiere ser contable o actor.

(SESE, T., Entrevista a Michael J. Fox. LA VANGUARDIA, 29/5/1991)

Si jo no vaig entrar en les matemàtiques quan s'ensenyaven segons el sistema tradicional, ¿hi hauria entrat ara amb les anomenades matemàtiques modernes, que es van introduir ja fa bastants anys en l'ensenyament primari? Ho dubto perquè sembla que no han donat el resultat que s'esperava: un alt percentatge d'alumnes continua al·lèrgic a les mates.

El meu dubte és si els infants i els adolescents tenen tanta necessitat de lògica com creuen els mestres adults. Si, per aprendre, els cal anar tan al fons de les coses. Si no els dona més rendiment, en l'aprenentatge, una dosi de joc, encara que per a un expert sigui superficial. Un joc que vol ser lògic per a un nen ja no és un joc.

(ESPINAS, J. M., No és tan matemàtic. AVUI, 10/11/1990)



#### 4.6.9. LA RELIGIÓ.

La religió des de la perspectiva dels rituals escolars del mes de maig, de la festa de la Immaculada, del dia del Domund és una part important de les biografies dels columnistes i articulistes, els quals han estat escolaritzats per època i context en escoles religioses o amb components religiosos molt importants. Els comentaris sobre la religió a l'escola, doncs, compten amb una part en què es descriuen aquestes vivències escolars. La majoria d'aquests articles narratius en forma d'històries autobiogràfiques posen de relleu l'adoctrinament i les imposicions que l'ensenyament de la religió incorporava. Els fragments denoten un fonamentalisme religiós evident que, no obstant, provocava sovint les reaccions contràries en els alumnes que ho patiren. Així doncs, integrisme i ineficàcia d'una banda i educació sentimental per una altra, caracteritzen aquest primer grup d'articles. L'experiència viscuda serveix de justificació a alguns articulistes per a col·locar-se en el bàndol dels qui creuen que l'escola no ha de fer religió. Són de l'opinió que quedi en l'àmbit de la catequesi al marge de l'ensenyament obligatori i públic.

Les monges, doncs, no em deixaven llegir al llit. No tampoc resar. Vaig tardar molts anys a saber que, al llit, es poden fer un munt de coses ultra dormir. Però en els temps en què jo era una ovejita del Señor a punt de ser expulsada de la comunitat de las Hijas de María, el llit era un dels escassos racons de la meua infantesa on jo me n'anava a un altre món.

Llegia al llit tot demanant-me si les monges tenien raó, si potser estava pecant. Era per elles, això de llegir al llit, i per tant, estar-me desvetllada un temps imprudent, l'inici d'un reguitzell de malifetes que jo ignorava? No els ho vaig demanar mai i, als catorze anys, vaig anar a un institut on el pecat, la noció de pecat, va deixar de regir la meua vida.

(ROIG, M. Un dolçíssim desig de pecar. AVUI, 13/1/1991)

Des de petita que em criden al front. Al col·legi on em van educar fins als tretze anys, la Divina Pastora notable error teològic, el catolicisme no admet que Maria sigui divina i, ara, li'n diuen el col·legi de La Madre del Divino Pastor; al col·legi on em van educar, doncs, em van cridar al front de les Ovejitas del Señor, però en una processó vaig cremar amb el meu ciri el vel de tul de la nena del davant i m'expulsarem del front de la congregació.



Després, a la Universitat, els marxistes em cridaren al front. Però els marxistes d'aleshores em miraven de reüll: em depilava les cames i plotava al cinema. No me'n van expulsar, però una senyora molt comunista va dir que jo n'era molt poc, de comunista.  
(ROIG, M., Em criden al front. AVUI, 20/9/1990)

Cuando estuve en la China pos-Mao recordé los lejanos días del colegio de curas, cuando nos obligaban a rezar por la conversión de los chinitos y otras razas dejadas de la mano del Dios del catecismo(...)  
Sólo 35 años después, por las calles de Shanghai, me preguntaba si aquella ingente multitud de chinos me odiaba por mi hurto del dinero destinado a su conversión. Me pareció que no. Deambulaban tan tranquilos y a la buena de Confucio. Habían sobrevivido. Y tanto ellos como los negros y los musulmanes eran razas dignas, magníficas, llenas de futuro. No me atrevería a decir lo mismo de los curas que se obstinaban en considerarlos seres inferiores por una diferencia religiosa. ¿Quién habrá redimido a aquellos duros tantos años después?  
(MOIX, T., Por el absurdo hacia Dios. EL PAIS, 22/8/1993)

Cuando éramos pequeños rezábamos una oración que terminaba así: «Y bendito sea el fruto de tu vientre Jesús». Jamás supimos qué narices podía significar eso, primer, porque entre vientre y Jesús no había coma, y segundo, porque, según la información que se nos había facilitado, los niños venían de París.  
(MILLAS, J. J., Índices. EL PAIS, 22/11/1991)

Esa es, a grandes rasgos, la formación religiosa que, desde que tenía seis años, fui recibiendo a mi paso por los distintos colegios que tuve que recorrer para no llegar a nada. Una estricta formación basada en la autoridad y en la práctica diaria y que, al final, dio los frutos que podían y debían esperarse: no he vuelto a entrar en una iglesia, salvo por imponderables, desde hace por lo menos 15 años.  
Porque lo normal sería, siendo como es éste un país laico, que la religión desapareciera, sin más, de los programas y de las aulas. Y que el que quiera estudiarla lo haga de forma privada, o en centros especiales, igual que otros estudian astrología, danés o fisioterapia.  
En el fondo, y bien mirado, tienen razón los obispos, y el Gobierno, si fuera listo, debería hacerles caso. Es decir, o se suprime la religión, que es lo que manda la Constitución, se deja como estaba.  
Así pues, y mientras estas no se supriman del todo, yo abogo porque las clases de religión sigan siendo como antes, con los alumnos puestos en círculo y con un cura gordo en el centro dirigiendo la lección como si fuera Von Karajan. Cura: Pregunto: ¿Cuál es la señal del cristianismo? Coro: Respondo. La señal del cristianismo es la Santa Cruz. Cura: ¿Por qué? Coro: Porque en ella murió Cristo, que con su muerte nos redimió.  
(LLAMAZARES, J., La cruz y el martillo. EL PAIS, 6/8/1991)

En el colegio teníamos la gruta de Lourdes. Nos obligaban a hacer sacrificios, oraciones, misas, rosarios durante todo un mes que yo iba apuntando en una hojita. Y en solemne procesión íbamos a quemar esas hojitas en la gruta de Lourdes.

(WIRTH, R., Entrevista a E. Racionero. LA VANGUARDIA, 10/5/1.991)

Fui educado por religiosas desde los 18 meses hasta los 11 años y siento un odio paranoico contra ellas. Respeto el sentimiento de angustia religiosa, pero odio de todo corazón a quienes lo usan como método para amenazar, enriquecerse y establecerse sobre la gente."

(VIDAL-FOLECH, I., Entrevista a H. Claus. LA VANGUARDIA, 24/1/1.993)

En realidad, el color de la educación sentimental católica sólo puede ser el blanco y negro. El negro de la sotana, del carácter siniestro del discurso de la culpa, el blanco de la hostia, y también, de las luces de fantasías que a veces se habrían en aquella apesadumbrante y obsesiva negritud.

(RAMONEDA, J., El color de Fellini. LA VANGUARDIA, 2/11/1.993)

A banda, d'aquests textos, quasi tots de caràcter biogràfic, el debat sobre la presència de la religió a l'escola i sobre el laïcisme és bastant permanent en les pàgines d'opinió, sobretot en períodes de reformes estructurals i curriculars. Així podem llegir defenses clares del laïcisme com a eix central d'una educació plural, lliure i cívica; i també es poden resseguir consideracions que defensen la presència religiosa a l'escola.

Y la religión —que era lo único que se nos exigía— fracasó en la formación que se nos dio, porque hablaba sobre todo de cómo se va al cielo y descuidaba de cómo se vive en la tierra. Esta religión no podía ser sustitutivo de esa enseñanza ética natural y para todos que propugnaron nuestros clásicos, haciéndola depender de la solidaridad, de la dignidad personal y de la convivencia. Nuestros obispos sólo se han preocupado, ante la reforma de la enseñanza, de que se enseñe la religión católica; y se desentienden de la educación moral para todos, en una convivencia escolar de los que luego van a ser ciudadanos de una democracia.

(MIRET MAGDALENA, E., Corrupción. EL PAIS, 15/2/1.993)

La educación laica quiere fomentar, como valor básico, la libertad de pensamiento, la capacidad de razonar, de investigar, de contrastar opiniones y de elegir por sí mismo del educando. Este valor (moral, moralísimo, el más moral de todos) ha sido explícitamente negado siempre por la Iglesia.

Queremos seguir en esa misma línea, ilustrísima. Procurar disminuir lo más posible la influencia de la Iglesia en la enseñanza obligatoria no es privar a ésta de los valores éticos, sino, por el contrario, defenderlos.

(SAVATER, P., Laicismo. EL PAIS, 20/5/1.990)

Por su ubicación, su expeditiva brevedad y su contenido puede muy bien afirmarse que esta disposición es de inspiración laica y prevé de hecho la práctica del laicismo en toda la medida que permiten la realidad social del

país y los compromisos del Estado. Es, en definitiva, una confirmación del avance del laicismo a costa del confesionalismo. En nuestra opinión, un claro indicio de progreso.

(LORDA, F., Laicismo y confesionalismo. LA VANGUARDIA, 12/4/1991)

Convé remarcar també que no es tracta només de l'ensenyament religiós i de la presència de signes religiosos cristians. La qüestió es planteja també amb el considerable augment de població àrab a les escoles i per tant, sobre la presència de signes d'altres religions; a França la polèmica sobre la tolerància o no de l'escola pública envers l'ús del chador, o foulard islàmic, provoca amplis debats que situen la qüestió en els primers llocs de l'agenda política. El primer conflicte es produeix al 1.989, però van apareixent arguments de manera regular a la premsa escrita.

Segun el Consejo de Estado francés, el hecho de que los alumnos lleven signos que manifiesten su pertenencia a una religión no es en sí mismo incompatible con el principio de laicidad, puesto que manifiesta el ejercicio de la libertad de expresión y de creencias religiosas; pero esa libertad no puede invocarse para enarbolar signos que, por distintas causas, constituyeran un acto de presión, provocación, proselitismo o propaganda que atentara contra la libertad de otros miembros de la comunidad educativa, comprometiera su salud o su seguridad o perturbara el orden en el establecimiento o el funcionamiento normal del servicio público. La conclusión era que un simple velo no constituye un acto de los descritos en orden a su represión.

Finalmente, en la sentencia del Tribunal de Estrasburgo que condena a Grecia por su represión del proselitismo se puede leer algo tan elemental como lo siguiente: «La libertad de enseñar la propia religión no implica solamente manifestarla individual y colectivamente en público y en el círculo de los que comparten la propia fe, sino que comporta también el derecho de intentar convencer a otros».

(REINA, V., Laicidad y signos externos. LA VANGUARDIA, 21/12/1993)

El laïcisme suposa que l'adoctrinament religiós es realitzi fora de l'escola i també la desaparició dels símbols religiosos de les aules, però no pas dels que individualment portin les persones. Tanmateix, els partidaris de prohibir el txador l'han considerat, precisament, una manifestació religiosa inacceptable per a l'escola laica.

Cal considerar, altrament, que el txador, a més d'un símbol religiós de la vestimenta individual, és també inseparablement un símbol cultural. Reduir-lo a una manifestació religiosa suposa deixar fora de l'escola no solament la religió sinó també la diferència cultural.

(PALAU, A., El txador a l'escola laica. AVUI, 21/1/1990)



Tanmateix, es fa palès un corrent d'opinió molt consistent que situa la cultura religiosa com a un element més del nostre background cultural; en conseqüència es reivindica la importància que s'imparteixi cultura religiosa per tal d'entendre creacions artístiques, (literàries, arquitectòniques...) esdeveniments històrics, tradicions i folklore que no s'expliquen sense llurs components religiosos. Es recomana la lectura dels grans llibres sagrats i es critiquen alguns fets com una mestra que prohibeix fer el pessebre pel fet de ser una tradició religiosa. La cultura religiosa es situa, doncs, en el conjunt de les humanitats, com a bagatge cultural que convé transmetre.

Des d'una perspectiva laica, atea, m'interessava pels ensenyaments que garantissin que hi hauria més cultura religiosa a l'escola. Per què? Perquè resulta del tot impossible estudiar l'evolució social i cultural de Catalunya sense entendre les claus d'interpretació derivades d'una religiositat implantada des de sempre al llenguatge, al folklore i a les concepcions màgiques dels catalans.

(RIERA, I., Catalunya i la LOGSE. LA VANGUARDIA, 26/11/1990)

Cortar como se ha hecho en los colegios el cordón umbilical con la tradición cristiana sólo aboca a los chicos a la incultura, a la despersonalización. Claro que la clerecía tiene buena parte de culpa en todo ello, al insistir en la inquebrantable fusión de tradición y fe.

(PORCEL, B., Animismo navideño. LA VANGUARDIA, 25/12/1993)

És deplorable que, en nom de la laïcitat, els nois i noies d'avui dia no siguin capaços de copsar el sentit del Càntic dels Càntics de Salomó, de l'Assumpció del Greco, del Moisés de Miquel Àngel, de la catedral de Chartres, de la Passió segons sant Mateu de Joan Sebastià Bach, o de les danses sagrades de l'Edat Mitjana.

(BENET, S., Educació religiosa a l'ensenyament. AVUI, 30/9/1990)

En estos momentos, la mayoría de los chicos desconocen las más elementales referencias culturales cristianas —no digo ya nada de lo que afecta a las creencias—, aunque dudo que la responsabilidad del caso deba ser sólo atribuida al poder público. Entran los jóvenes en un museo y no es que cuando contemplan en un cuadro de Zurbarán o de Piero della Francesca les parezcan imágenes semejantes a las de un exótico Buda, pero así.

(PORCEL, B., Luces de Navidad. LA VANGUARDIA, 26/12/1991)

Matemàtiques a l'escola? si. Llengua a l'escola? és clar. Gimnàstica a



l'escola?, no faltaria sinó. Ètica o moral, al centre escolar?, ep! D'això parlem-ne. Secundum quid, segons què s'entengui per moral. Religió a l'escola?, de cap de les maneres, diu un home, m'ho hauria de pensar, respon un altre. M'inclino a pensar que la religió dels creients ha de ser transmesa, no pas a l'escola, sinó en el si d'una comunitat de creients, dins l'àmbit d'una parròquia, posem per cas.

I de la religió com a fet cultural, què en fem?, doncs el mateix que amb els altres productes de la cultura dels homes. Ensenyem art, literatura, història de la ciència i de la tècnica, filosofia, potser fins i tot dret... ¿per què no ensenyar religió?, deixar-la de banda constituiria un contrasentit. A més, ¿com poden intel·ligir els alumnes la pintura, la música, l'escultura, la poesia, la història dels homes... sense coneixements del fet religiós?  
(FULLAT, O., Ètica i religió a l'escola. AVUI, 28/5/1990)

Treure la classe de religió és atemptar contra tot el món, tota una manera de veure el món, jo diria fins i tot que és un greu glavi contra el cor de la cultura catalana.

¿Què farem ara els mals estudiants sempre? ¿Els qui només aprovàvem religió, gimnàstica i dibuix? Ara tindrem un aprovat menys i ens n'anirem en orris sense cristianitzar.

(FANER, P., La classe de religió. AVUI, 7/7/1991)

No quisiera terciar en la discusión española sobre la enseñanza de la religión, pero no deja de ser alarmante que todo un pueblo no sepa distinguir entre religión y catolicismo, y entre éste y catecismo, aunque la primera relación sea trascendental y la segunda categorial.

(PANIKKAR, R., ¿Qué religión para Europa? LA VANGUARDIA, 14/7/1991)

L'altre gran aspecte sobre el que es plantegen interrogants gira al voltant d'on s'ubicarà i qui s'encarregarà de la formació ètica dels alumnes. Les propostes de la LOGSE que tendeixen a situar l'ètica no com assignatura sino com a formació gòbal i col·lectiva de tot centre educatiu és atacada des de les pàgines d'opinió. Es considera que la formació ètica la feia l'assignatura de religió i que ara és un buit que cal cobrir; però hi ha veus crítiques que consideren, d'acord amb els fragments biogràfics citats, que sovint la classe de religió no era pas un exemple, ni un espai per a la formació moral dels alumnes. L'existència de la classe d'ètica com a alternativa a la de religió té detractors i defensors: des de qui la compara a la FEN fins a qui la veu com un espai disciplinar indispensable.

Sobre la funció formadora de l'escola ja se n'ha parlat al

començament; alguns aspectes també apareixen en l'apartat de "formació cívica". Que l'ètica aparegui en aquest apartat és perquè durant molt de temps, l'ètica va estar inclosa en la religió; perquè més recentment l'ètica es situava com a assignatura alternativa per a aquells que no triaven religió i perquè les noves orientacions plantegen una ètica globalment assumida, la qual cosa es veu amb desconfiança per la majoria dels qui opinen.

Seguint els desitjos de la jerarquia eclesiàstica, i per facilitar l'assistència a les classes de religió, no s'ha posat l'educació religiosa fora de l'horari lectiu, sinó que se li ha donat com a alternativa unes hores d'estudi assistit. Però les classes d'ètica, com a alternativa a unes assignatures avaluable de religió, són una aberració pedagògica comparable a la formació del espíritu nacional. Sense posar en dubte la bona voluntat que molts professors han posat en les classes d'ètica, el resultat d'aquests últims anys és molt discutible. (CADEVALL, M., Religió i reforma educativa a Catalunya. AVUI, 19/7/1.991)

Dedicar un rato a religió o a ètica no es ningun aberración mental propia del tiempo del carlismo, sino un intento de que la pluralidad de valores quede un poco menos desprotegida en la selva competitiva de las escuelas. (LORES, J., La LOSE, LA VANGUARDIA, 12/4/1.990)

La «clase de ética» en la escuela puede ser incluso, caso de llevarse mal, un obstáculo, por sus efectos contraproducentes, en el aprendizaje del modo de selección personal de los valores: el moralismo y el puro relativismo están aquí también a la vuelta de la esquina. (BILBENY, N., Afrontar la crisis de los valores. LA VANGUARDIA, 4/6/1.991)

El problema señor ministro, no está en suprimir las clases de ética de la enseñanza preuniversitaria, y en esto tienen razón, entre otros, los señores obispos; el problema está en llevar a cabo una reforma radical construyendo, o ayudando a ello, una ética racional fundada en la libertad interna, rechazando tal y como vienen impartándose, las clases de ética en nuestros centros. Los señores obispos, por su parte, deberían saber que las clases de ética, en la medida en que refuerzan el sentido crítico y el valor absolutamente absoluto de la libertad y de la dignidad personal, no pueden continuar siendo clases en provecho de la religión. (ALEU, J., La ética y la LOGSE (y 2). LA VANGUARDIA, 20/7/1.991)

A mí no me extraña que se pretenda suprimir la Ética de la enseñanza. Las instancias dirigistas de la educación han decidido que todos los profesores, en su clase, tratarán los aspectos éticos en la respectiva materia y huelga, por tanto, una disciplina o «área», aparte de Ética. Pero, como han hecho notar algunos expertos, el resultado es previsible: pluralismo entre los docentes y desorientación en las mentes escolares.

(BALCELLS GORINA, A., Ética no es Etología. LA VANGUARDIA, 24/8/1.991)

Ante la cuestión de si es aconsejable o no que haya una asignatura de ética en el bachillerato, confieso haber padecido cierto desgarramiento. Por una parte, es evidente que la ética ni puede ni debe servir de alternativa apuntaladora al tiempo dedicado a doctrina católica.

Además, la interesada confusión entre la actitud religiosa y la actitud moral (todavía tan presente en nuestros moralistas proféticos, utópicos y demás savonarolistas al uso) no hace más que viciar cualquier intento de formación ética autónoma.

SAVATER, F., La ética y su esperpento. EL PAÍS, 3/6/1.991

La religió apareix com un dels altres temes educatius que mereixen comentaris editorials. La seva incidència política com a qüestió difícil de consensuar, la seva utilització com a arma política o electoral i les diferents preses de posició dels governs centrals i autònomic sobre la dimensió acadèmica de l'assignatura (qualificacions que tenen valor o no en l'expedient de l'alumne) porten la religió a la palestra editorial.

En definitiva, la discussió de l'assignatura de religió tal com es planteja té un no sé què de quixotesc per totes les parts. Perquè si bé és cert que aquesta assignatura avui dia no pot aportar —ni que es vulgui— aquesta transmissió d'una concepció ideològica determinada, també ho és que l'ètica és una altra d'aquelles assignatures sobre les quals ningú mai no s'ha posat d'acord en què ha de consistir, més enllà de la retòrica verbal.

(EDITORIAL, Reforma educativa i concepcions del món. AVUI, 3/6/1.990)

En el plazo de cinco años desde enero de 1994, los profesores de religión que enseñan en los centros públicos de enseñanza primaria y enseñanza general básica quedarán equiparados a los profesores interinos y pasarán de cobrar poco más de cincuenta mil pesetas a 171.000 en 1998.

Han sido dos soluciones de justicia. No con ellas quedan resueltos los problemas de la enseñanza de la religión, pero el paso que se ha dado puede medirse fácilmente considerando los años que se ha tardado en darlo.

(EDITORIAL, Profesores de religión. LA VANGUARDIA, 22/5/1.993)

Como ocurre en la inmensa mayoría de los Estados democráticos laicos de nuestro entorno, no hay razón para excluir del horario escolar ni el conocimiento de la religión como fenómeno social y cultural ni la formación religiosa confesional. Pero sólo esta última, en tanto que actividad libre de

una confesión religiosa, debe integrar la hora de religión propiamente dicha. Atribuir una dimensión académica a esta enseñanza sería una forma de confesionalismo vergonzante.  
(EDITORIAL, La hora de religión. EL PAIS, 13/3/1991)

Empeñarse en atribuir una dimensión académica a la enseñanza de la Religión es una forma de reavivar las cenizas del nacional catolicismo en plena era democrática.

Por lo demás, quienes buscan enconar la cuestión deberían, si son capaces de ello, aprender de la historia reciente: el carácter académico, obligatorio y fundamental de la enseñanza de la Religión no impidió su despectiva consideración como una de las llamadas marías por parte del alumnado.  
(EDITORIAL, Disputada «maría». EL PAIS, 26/6/1991)



#### 4.6.10. EDUCACIÓ MUSICAL.

Hi ha un notable consens respecte de les deficiències generalitzades que es perceben en la societat catalana i espanyola pel que fa a coneixements, pràctica i sensibilitat musicals a l'escola. Aquestes mancances apareixen com a més escandaloses si es fan comparacions amb determinats països europeus. Un terç dels articles que parlen de l'educació musical fan referència a aquesta pobre situació de partida per a formar musicalment els ciutadans. Alguns dèficits concrets que es plantegen són l'ús d'instruments, el cant, el coneixement de la música contemporània, la capacitat de ser crítics davant la música que ens arriba, etc.

No crec descobrir res si dic que, com a conseqüència del nostre sistema educatiu en els darrers decennis, la formació musical d'amplis sectors socials ha patit mancances profundes, que només seran reparables amb el pas dels anys i sempre que sapiquem fer les coses, en aquest camp, de manera ben diferent de com les hem fet fins ara.

(PALMA, V., Mozart i la cultura musical. AVUI, 15/3/1.991)

Va criticar la situació musical del país que, d'una banda, es permet el luxe de mantenir el Liceu —un espai escènic que ja voldrien moltes ciutats europees— mentre que la infraestructura de base —la situació de la música a l'escola i les escoles de música— es troba en uns nivells molt inferiors a la mitjana europea. Era una crítica vàlida, però una mica idealista, perquè tal com està l'ensenyament més val que les coses on els nois i noies poden realment trobar-hi plaer quedin al marge de l'escola. L'escolarització de la música pot portar a resultats desastrosos, com ja ha passat amb la literatura.

(PONS, A., Martorell, Oriol. AVUI, 5/6/1.991)

Un servidor és professor de batxillerat. Fa poc he assistit al meu institut a un concert singular. Un grup d'alumnes de primer tocava amb instruments fets a casa.

Van fer un estudi previ de cada instrument i el van reproduir amb enginy i molta cura. Positivament, ha estat una experiència molt profitosa, a partir de la qual se m'acudeixen unes preguntes: ¿És aquest el sostre del batxillerat? ¿Vindrà un dia en què els alumnes no li arribin amb uns coneixements musicals sota zero?

(SOLSONA, R., Violins de cartró, trompetes de goma. AVUI, 19/6/1.991)

L'Arc va ser creat pels dos artistes plàstics que vaig esmentar i per Maria

Dolors Bonal, que ja s'havia proposat dedicar la seva vida professional a l'educació musical, un objectiu tremendament difícil en un país com el nostre: fa vint-i-cinc anys, quan educació i creativitat eren dos conceptes antiètics; i ara, quan les autoritats polítiques han fet de la mal anomenada música popular una moneda de canvi per adular els adolescents i els joves.  
(PONS, A., Bonal, Maria Dolors. AVUI, 27/11/1992)

Els ensenyament artístics en general i la música en particular són el parent pobre del sistema escolar. Les millores han estat lentes i insuficients. Les autoritats educatives no traspuen sensibilitat ni convicció. Els nois i noies que acaben el cicle escolar complet són ensinistrats en totes les matèries, però la música els sol quedar- ja per sempre- com una gran mancança. Només cal veure quantes hores lectives de música han tingut al llarg de la seva formació en les etapes de primària i secundària.  
(SOLSONA, R., Doncs no. AVUI, 19/12/1992)

Casals, Segovia, Zabaleta, fueron los tres mosqueteros españoles de la gran música. No queda ninguno de aquellos grandes de la música. Puede que por el abandono anterior de los conservatorios y de la música en la escuela. Quedan las grandes voces, los y las grandes divos de la ópera. ¡Y el grupo Mecano!  
(HARO TECGLÉN, E., El maestro perdido. EL PAÍS, 6/4/1993)

Lo que no tiene esta época es el nivel alto de la cultura. Y puede que las naderías de hoy, algunas mediocridades, suban a otra categoría, como subieron el cuplé, la canción española, algunos autores teatrales. Tiendo a culpar a los 40 años de incuria por esta ausencia de lo mejor: los asesinados, los exiliados, los prohibidos. Sobre todo, lo prohibido a las generaciones que se educaban, y lo impuesto desde la mediocridad del régimen. Se cortó una tradición cultural. Quizá en la pintura se haya vencido esa anulación; no en la audición de música y no en el pensamiento, en la palabra, en la idea.  
(HARO TECGLÉN, E., Mediocridad. EL PAÍS, 5/9/1993)

De tota manera i paral·lelament a aquest estat de coses, un segon grup d'articles continua reivindicant el paper de l'escola en la formació musical com un llenguatge artístic que l'escola, en tant que poder cultural bàsic, ha d'oferir. Alemanya es posa com a exemple de la importància de l'educació musical per al progrés d'un país, així com determinades institucions musicals vinculades a centres educatius (Cor del Trinity College de Cambridge). Alguns músics i pedagogs d'ací esperen que la LOGSE faciliti més les coses del que ha esta possible fins ara. Un dels problemes que addueixen

com a més complicat i que desanima més als joves que estudien música és la dificultat de compaginar els horaris de la jornada escolar habitual amb la progressiva exigència de més hores en centres d'educació musical (conservatoris, escoles de música...) per tal de perfeccionar la pràctica musical.

La cultura musical o plàstica a Catalunya depèn, ara com ara, de la capacitat de l'escola d'educar, des de l'EGB, la sensibilitat pictòrica i musical dels infants. Això ho veiem clar en el camp de l'educació física. Ja seria hora que ho veiéssim en el camp dels llenguatges artístics."

(RIERA, I., Poders fàctics. LA VANGUARDIA, 2/1/1.990)

Xavier Joaquim es el más entusiasta abanderado de la percusión musical como vía expresiva propia y está de enhorabuena porque la música está evolucionando a su favor. En este sentido, Xavier Joaquim aguarda la implantación de la discutida Logse: «Espero que la aplicación de la Logse nos dará mayores facilidades y permitirá abrir nuevos horizontes a la música desde la enseñanza básica.

(MALLOFRE, A., Entrevista a Xavier Joaquim. LA VANGUARDIA, 16/12/1.991)

Pero lo fundamental sigue siendo la educación musical en la escuela primaria y juegos como el "monopoly" pero de música. Lo que veo muy mal es llevar las escuelas a presenciar un concierto pretendidamente didáctico sin dar una educación musical básica asimilada: el choque para los niños es demasiado duro y siempre negativo.

(MALLOFRE, A., Entrevista a A. Weissenberg. LA VANGUARDIA, 16/12/1.992)

Los niños españoles que quieren estudiar música tienen que hacer ahora un gran esfuerzo. Están en el colegio hasta las cinco de la tarde y llegan a casa con un montón de deberes por hacer. Con este panorama es imposible dedicar el mínimo de horas necesario para el estudio de un instrumento musical, y si se hace es casi como un castigo.

(MORGADES, L., Entrevista a Gerard y Lluís Claret. EL PAIS, 9/10/1.993)

Que todos los niños de Alemania tengan una marcada familiaridad con la más elevada de las artes, esto es algo que se comprueba en todos los niveles de la vida cotidiana de aquel país: desde la elevada competencia de los conservatorios superiores de música, a la solvencia de los grandes institutos y academias musicales; de la tónica escena doméstica que reúne a padres e hijos en torno a los atriles, a la reunión sinfónica que uno puede hallar en casi todas las ciudades, incluso las más pequeñas, de Alemania.

Ninguna nación ha llevado a la práctica con mayor ahínco la antigua divisa pitagórica y luego platónica de educar las almas por la vía de las armonías del sonido.

...trataba de mostrar, propiamente, el grado de atención esencial que la música despierta en el sistema pedagógico de un país. Se hizo, y así podrán concluir los historiadores, algún día, que la prosperidad de un pueblo puede

pasar, también, entre las cinco líneas abiertas, presididas por las claves de sol, de fa y de do.  
(LLOVET, J., El pentagrama educativo. LA VANGUARDIA, 3/2/1.991)

El tercer grup de textos planteja les especificitats pedagògiques de l'ensenyament i l'aprenentatge de la música. A semblança d'altres llenguatges artístics, es manifesta en la majoria de fragments la convicció que la tècnica es pot ensenyar, però que l'esperit i la creació, no. I que només amb la primera qualitat no es creen grans instrumentistes encara que tècnicament siguin impecables. Val a dir que la pràctica totalitat de comentaris provenen de crítics musicals o de músics entrevistats. En aquest context, l'aprenentatge de la música es situa fora de l'escola i en la relació directa mestre-deixeble.

Cuando Platón ponderaba la enseñanza de la música en los tiempos dorados de la civilización de Grecia no abogaba solamente por la transmisión de una técnica de los instrumentos, ni pensaba sólo en las reconocidas virtudes para templar las almas que se derivan del arte musical en todas sus facetas. Como en su teoría del amor, según la cual deseo, verdad, belleza y bien son aliados, su énfasis en la educación musical pasaba, ante todo, por esta base: la enseñanza de la música es de las pocas pedagogías en las que se reúnen el efecto recíproco entre alumno y maestro, la transmisión de un saber y, por encima de todo, la transmisión de un concepto elevado de lo que es la belleza. Enseñar música era —y es todavía— enseñar lo más completo que pueda enseñarse: sentido estético, dominio de la técnica y sujeción a la ley del sonido armónico.  
(LLOVET, J., El maestro y el sucesor. LA VANGUARDIA, 5/8/1.991)

Una de las paradojas más inquietantes de la actual enseñanza de la música en los conservatorios y en todas partes, como es también el caso de la enseñanza de la literatura, consiste en transmitir a los alumnos poca cosa más que una técnica más o menos decente, perfecta o impecable, de vertido al instrumento de una partitura original.

Se les enseña a vencer las resistencias de una mecánica o de la propia anatomía de brazos, manos, dedos o muñeca; pero raramente se les enseña a vencer la resistencia «semántica» de un texto musical.  
(LLOVET, J., M<sup>o</sup> João Pires, saber lo que se toca. LA VANGUARDIA, 29/5/1.991)

Puede enseñarse la técnica de la música, pero no el espíritu, decía Bernstein. Y esto es absolutamente verdadero.  
(CASTIGLIONE, E., Entrevista a S. Ozawa. LA VANGUARDIA, 9/9/1.991)



Yo siempre entendí que la composición no se puede enseñar. La instrumentación, sí se puede enseñar y se puede aprender.  
(REDACCIO, Entrevista a Xavier Montsalvatge, LA VANGUARDIA, 22/8/1993)

Y la música no sólo es cuestión de superar exámenes, sino de desarrollo personal. Un músico debe tener hambre de profundizar, no sólo en la técnica de su instrumento, sino en el lenguaje de los compositores, de la enseñanza, del mundo en general. »  
(SESE, T., Entrevista a Eric Hollis, LA VANGUARDIA, 1/9/1991)

#### 4.6.11. EDUCACIÓ FÍSICA.

Un primer grup de comentaris relacionats amb el tractament de 'L'educació física i l'esport' en l'articulisme d'opinió és la denúncia de l'extremat caràcter competitiu de moltes activitats d'esport infantil i juvenil escolars i extraescolars. Un caràcter competitiu induït sovint pels mateixos pares o monitors/entrenadors que en comptes de facilitar que l'esport sigui una activitat extraordinària per a la formació integral de la persona, el que fa és que el converteix en una escola de mala educació, d'agressivitat i de confrontació. També es planteja la crueltat d'un ensinistrament per a aconseguir primeres figures en determinats esports olímpics. Un reportatge sobre petites gimnastes xineses és motiu de comentaris d'opinió.

em pregunto si fem bé portant els nostres adolescents de colònies. En lloc de fer-los dormir quinze dies en tendes on s'agermanen totes les olors, les principals i les secundàries, no seria més educatiu enviar-los a competir a Wimbledon? Quan els veiem marxar, amb els texans espellifats i la samarreta descolorida, ens assalta l'angoixa de si els reconeixem a la tornada.  
(SOLSONA, R., La maleida F. AVUI, 27/6/1.993)

Graus de passió per damunt del que ja cal esperar, que no és poc, de l'amor dels progenitors: incidents verbals, mossegades d'ungles al costat de les línies (...). En resum, actituds que semblen de final de Copa enmig de pistes escolars. Per part dels pares, i de vegades per reflex per part dels fills, es pot observar una desmesurada transcendentalització de les competicions. L'espectacle acaba sent força lamentable. I no tan sols per la desnaturalització de l'esport infantil que s'hi fa ni per la injecció de valors discutibles, sino per la seva mateixa inutilitat i per l'expectativa de frustracions que s'hi esdevina.  
(VILLATORO, V., Granges, AVUI 14/7/1.992)

Jo sóc mestre i sé que quan una nena o un nen no juguen, ni riuen, ni parlen vol dir que hi ha alguna peça que no rulla prou bé. En canvi, les vaig veure plorar, les vaig veure obrint-se de cames amb un gest de dolor intensísim. En fi, les vaig veure viure només en funció de poder portar, en un futur molt poc definit, una medalla penjada al coll per donar glòria al seu país i a d'altres interessos que no tenen res a veure amb els de la infància. Aquesta mena d'entrenament són un atemptat contra els drets de la infància, drets reconeguts en tots els fòrums internacionals i el COI també ho és, oi?

(CELA, J., Carta al senyor Samaranch. AVUI, 16/10/1.993)

Els pedagogs es queixen de la inhumanitat de sotmetre nenes de nou i deu anys a hores i hores diàries d'entrenament, a un règim severíssim que els limita el creixement i a subordinar-ho tot a un únic objectiu. Però els pedagogs no s'adonen que el món va exactament en direcció contrària: qui té una criatura té un tresor.

(SOLSONA, R., «Baby Guinness». AVUI, 13/11/1.993)

Los deportes competitivos tienen como objetivo vencer a toda costa, y vencer o entrenar seis horas al día no es necesariamente saludable. El principal objetivo del fitness es la salud, y desde mi puesto, cuando voy a las escuelas y hablo con los políticos, insisto en que se debe garantizar a los alumnos la posibilidad de hacer ejercicio para mantenerse en forma.

RUBIO, A. F., Entrevista a Arnold Schwarzenegger. EL PAÍS, 17/9/1.991)

Un segon grup de textos subratlla les virtuds que té l'educació física per al desenvolupament integral de la persona, i ho lliga amb els ideals clàssics de la Grècia antiga. Ideals que formen part de la història educativa de la nostra cultura. Des d'aquest punt de vista, algun article també assenyalava la connexió entre la renovació pedagògica catalana a partir del tombant de segle, entre el XIX i el XX i la creació d'entitats i clubs esportius.

Hi ha un ideari tacit en els professionals de l'educació física: pretenen aconseguir una educació integral dels individus, a la manera com ho entenien a la Grècia antiga. Tant si es parla d'educació com es parla d'entrenament, es tendeix a pensar que el domini i l'excel·lència en l'acció motriu constitueixen uns valors humanitzadors i contribueixen a crear individus més aptes per a viure en societat. Hi ha, en aquest sentit, un pensar referent a l'individu i un pensar referent a la societat.

(ROCA, J., L'educació física com a dret dels ciutadans. AVUI, 18/6/1.991)

La fundación de sociedades deportivas típicamente del país (CEC, FCB, RCTB 1899, el glorioso «gimnástico», etcétera) lo fueron en la vertiente lúdica y competitiva. El Orfeó Català y el Institut d'Estudis Catalans en otros ámbitos. Y una pedagogía moderna, con visión europea, personalizada y renovadora —que en algunos aspectos no ha sido todavía superada— demostró que en nuestro país las nuevas generaciones seguirán de cerca la formación de la infancia catalana. Los ejemplos de Thomas Arnold en Gran Bretaña y de Maria Montessori en Italia fueron estudiados y seguidos con sentido profesional y vocación educativa.

El espíritu deportivo lo evidenciaron los blanquermianos que participaron

en los Juegos Olímpicos y en la Copa Davis cuando era limitadísima la  
accesión a aquellas competiciones.  
(MÉRCE VARELA, A., Ejemplo de pedagogía catalana. LA VANGUARDIA,  
5/9/1.991)

Nos consta documentalmente que a finales del siglo II todavía se da la  
educación física en las escuelas del imperio romano.  
La Atenas del siglo VII antes de Cristo consideró ya la práctica del deporte  
como el medio principal de educación: carreras, disco, jabalina, salto de  
longitud y lucha. El «paidotribes» fue el profesor de Educación Física;  
ocupaba un lugar de honor. Formaba a los pequeños en la «palasitra» o  
terreno de deporte.  
(FULLAT, O., Olimpia. LA VANGUARDIA, 16/7/1.992)

També es considera que hi ha hagut una evolució molt positiva i  
que l'educació física va deixant de ser una assignatura "maria".  
L'evolució es manifesta més per contrast amb el caràcter  
paramilitar o amb el pur desfogament físic que l'esport o l'exercici  
físic representaven en l'educació de fa algunes dècades. També  
apareixen alguns comentaris sobre el caràcter més elitista o més  
proletari de determinats esports col·lectius i individuals.

El món de l'educació física ja no ve de l'escola sino de la Universitat. Això  
està canviant, i avui podem dir que ja no és una de les assignatures que  
anomenàvem despectivament maries.  
(MARTINEZ, F. Entrevista a J. Sancha. AVUI, 28/10/1.993)

Jamás había habido tantas mujeres tan bonitas y bien formadas. La  
alimentación, la educación, el extraordinario despliegue democrático de la  
moda, el desguace del machismo, la conquista del espacio social directivo, son  
sus motores.  
(PORCEL, B., El sexo pánfilo. LA VANGUARDIA, 5/11/1.993)

L'esport era admès perquè servia per apaiagar els instints. Els col·legis, i  
especialment els religiosos, amb aquestes idees al cap, foren els primers a  
prendre's seriosament l'esport. Era, al capdavant, un complement de la  
confessió Una asceti.  
(ESPADALER, A. M., L'estadi ha quedat buit. AVUI, 10/11/1.991)

Els nois teniem la FEN i una gimnàstica més ferria, que en molts casos era  
una autèntica preparació paramilitar amb hissada de banderes i crits de  
consignes del partit únic.  
(TEIXIDOR, E., Estudi i costura. AVUI, 21/9/1.992)



La máxima «Mens sana in corpore sano» adquire para multitud de españoles adultos el sentido real que en su tierna infancia apenas llegaron a intuir. Ibamos los chavales a gimnasia una vez por semana, salvo que se enfureciera el cura, pues entonces nos castigaba a escribir cien veces la frase «No cantaré canciones obscenas». Ocurría que, cuando nos llevaban a gimnasia, manifestábamos nuestro escepticismo cantando bajito: «Gimnasia, gimnasia, / la base de la salud, / Haciendo gimnasia / se escoña la juventud». No usábamos prendas deportivas, la camisa arremangada, y gracias. Los ejercicios consistían en subir y bajar los brazos, tres flexiones, dos zapatetas, bronca del cura por refrmos, y vuelta a clase marcando el paso. (VIDAL, J., Deporte. EL PAIS, 11/8/1992)

I la notícia a peu de página diu: " Els nois del college d'Eton van jugar ahir el seu anual joc de paret.

Queda clar que els estudiants anglesos fan servir els jocs com a font de joia, de creativitat i de manteniment de tradicions locals. Queda clar que aquí cap diari dedicaria la primera plana a un joc que no fos el futbol de primera. Queda clar que una societat que practica i admira més esports que els de gran masses, és més rica i original que la que es tanca en el morrió de tres o quatre equips.

(TEIXIDOR, E., El joc misteriós. AVUL, 7/12/1992)

Dicen que el barón de Coubertin se inspiró en los grandes colegios ingleses. De aquel ideal sólo queda el sentido de casta de sus dirigentes, que todavía pervive en algunos clubs de Inglaterra, como puede ser Wimbledon: un gran torneo de tenis anual, el más mágico de todos, cerrado con grandes beneficios; el resto del año, el club se cierra sobre sí mismo, sobre su élite, y así va el tenis inglés, dando pena por las pistas. Wimbledon vende clase. El COI vende negocio.

(MARTI GOMEZ, J., Por un precio a eso. LA VANGUARDIA, 24/9/1993)

Un tercer conjunt de textos tracta de l'esport i l'educació física com a contrapunt o complement a l'esport d'èlite. Els Jocs Olímpics celebrats a Barcelona l'any 1.992 posen en safata de plata per als articulistes la demanda de millores en els equipaments públics i la reivindicació de l'educació física a l'escola com el veritable progrés esportiu d'un país per damunt de les medalles o de l'esport d'élite, però també com a fonament d'aquest.

Los Juegos Olímpicos fomentarán el deporte, pero todos han de tener las mismas oportunidades, profesor que les enseñe, cancha donde practicarlo, da igual que sean capaces de batir marcas o sirvan sólo para dar sombra al

botijo. Las medallas deben reflejar la cultura deportiva de un país, la salud física y mental de sus gentes. Mas si la política deportiva se circunscribe a que las ganen los superdotados, entonces constituyen un montaje. Y ése no puede ser el legado de la 25ª Olimpiada de la era moderna, tan emotiva y tan bonita. (VIDAL, J., Deporte. EL PAIS, 11/8/1992)

En los fascículos que se reseñan ahora, la educación sólo aparece referida a la nueva universidad del deporte del anillo olímpico de Monjuic, en realidad y aprovechando la ocasión, cerca de cincuenta escuelas de la ciudad habrán visto nacer o crecer su conjunto de equipamientos deportivos al servicio de la educación física, y algunos programas de tal educación, desde el nacimiento a la mayoría de edad, se habrán realizado y publicado para su difusión.

(MATA, M., Espacios y tiempos de cultura en la ciudad. LA VANGUARDIA, 27/8/1991)

I les Olimpíades? Des del punt de vista educatiu, per no moure's del tema, potser hauran servit per demostrar la força que podria tenir l'esport ben fet a les escoles. I no solament l'aspecte d'instal·lacions, horaris, professors especialitzats ( molts entrenadors dels nostres atletes guanyadors són estrangers, com ho són els dels grans clubs de futbol començant pel Barça, imaginem doncs la dificultat i el mèrit dels professors de gimnàstica i esport escolar a casa nostra) sinó ni l'atè de participar en alguna cosa que depèn del propi esforç i a la vegada pertany a tot un equip i a més gent i tot. A veure si es nota...

(TEIXIDOR, E., S'ha acabat. AVUI, 10/8/1992)

#### 4.6.12. EDUCACIÓ ARTÍSTICA.

Si hem de guiar-nos tant pel nombre de textos com pel seu contingut, l'expressió plàstica, com a pràctica necessària i com a àrea integrant del currículum a l'escola bàsica, té molt poca rellevància en l'opinió periodística.

Una primera valoració que es pot fer a partir dels articles seleccionats és que l'educació artística a l'escola compta amb un passat caracteritzat per una escola majoritàriament insensible i marginadora de l'art en general, i de les arts plàstiques en particular. Hi ha alguna al·lusió, per exemple l'escola "Virtèlia", que assumeixen el paper d'excepció. Pel que fa a la situació del present, de l'anàlisi dels articulistes d'opinió se'n desprèn que l'educació artística d'una certa rellevància es produeix fora de l'escola ordinària, fonamentalment en centres privats, especialitzats en aquests ensenyaments que funcionen a banda del sistema educatiu general (Eina, l'Arc, Elisava...).

Corberó va a cumplir 55 años y nunca ha hecho otra cosa que esculpir. "Yo siempre viví de pequeño el mundo del arte, menos en el colegio, donde artista y marica eran casi lo mismo, casi peor, vamos."  
(MARTIN, J., Entrevista a Xavier Corberó. EL PAIS, 18/11/1990)

"En los últimos años, el mundo del arte español ha estado en manos de una serie de señoras madrileñas a las que en el colegio les obligaron a ver demasiados Murillos, y ahí cogieron horror al arte figurativo. Estas señoras se creen que solo lo último y lo más rompedor es lo bueno, y cuando han tenido poder en la esfera pública, han aplicado unas políticas, supuestamente 'vanguardistas' que son un desastre"  
(VILA-SAN-JUAN, S., Entrevista a Antonio Lopez. EL PAIS, 17/9/1992)

Te voy a decir una cosa: el arte contemporáneo debía de haber creado un niño nuevo, que es la única posibilidad de que haya una perspectiva futura, pero esto no se ha hecho. El fracaso del arte contemporáneo ha sido, por otra parte, un fracaso político, porque los gobernantes no han colaborado. Mira, lo que hay hoy en día es la tracción al arte popular. Si se hubieran aprovechado los movimientos de vanguardia para pasar al niño, a la

educació, hoy habría un arte popular.  
(BATISTA, A., Entrevista a J. Oteiza. LA VANGUARDIA, 23/2/1.992)

I el cas és que l'Esther i en Ricard no només poden oferir bones paraules: poden oferir resultats; és a dir, milers d'adolescents que han passat per les seves aules i que, si més no, han après a estimar —o a respectar, que ja és molt— la pintura, l'art, en general. Que diferent seria el país si tots els mestres i professors —o tan sols, la majoria— poguessin dir el mateix, en les seves respectives àrees! Paul Klee va escriure que la funció de l'art no és «representar allò visible, sinó fer visible allò que no és evident». Em consta que aquesta és una frase que li agrada, a l'Esther Boix, i a mi em sembla que li agrada perquè, en part, resumeix la tasca duta a terme durant aquests 25 anys: fer visible allò que no és evident en els adolescents, ni en la persona adulta: la capacitat per crear o per sentir-se sensibilitzat envers l'art.  
(PONS, A., Esther Boix-Ricard Circus. AVUI, 23/11/1.992)

El trabajo escolar en equipo, encaminado a avanzar en la experiencia artística, es un aprendizaje positivo del método que desarrollaban Platón y sus discípulos, reunidos en la colina consagrada al héroe Academo, en las afueras de Atenas, donde contrastaban sus reflexiones y sus vivencias.  
(CASASUS, J. M., Solitude. LA VANGUARDIA, 7/12/1.991)

I quan algun mestre o algunes escoles es plantegen iniciatives per tal d'aproximar-se al món de l'art, amb visites a museus i exposicions, ni l'entorn social ni les condicions concretes hi ajuden.

Una amiga mestra (perdó, professora d'EGB, perquè es veu que ja no hi ha mestrettes, com abans) em contava que fa uns dies va voler portar els seus menuts a l'exposició Miró Impossible. Massa tràfec, massa lluny, massa car. Es resignà, doncs, a passar a la seva classe un vídeo sobre l'obra del pintor. Diu que els menuts li feren veure, amb les seves exclamacions i comentaris, coses que mai havia descobert ella mateixa en l'obra de Miró. L'endemà, per treure tot el suc possible del vídeo, preguntà qui havia parlat de Miró amb els seus pares. Uns quants, no pas tots. Per què? «Perquè a casa no parlem de l'escola», contestaren alguns. I altres: «Perquè a casa mirem la tele a l'hora de sopar». A un li ventaren un ciatellot, car es pensaven que els contava mentides quan els parlava del que havia vist al vídeo. Un amic mestre, en un altre barri, feu una enquesta entre els mestres, a petició meua. La meitat no havia sentit a parlar mai de Miró, i entre els que el coneixien de nom, només dos havien vist obres seves (a la tele). I només mitja dotzena sabien que existeix una Fundació Miró i que és a Montjuïc. Això, entre tretze mestres.  
(ALBA, V., Els pares, a l'escola!. AVUI, 2/6/1.993)



Ara sembla evident que un dels errors fou de calendari. En la societat que vivim, els mesos d'estiu no són els millors per a visitar exposicions, però, sobretot, és un calendari impossible per als estudiants que, a partir del mes de maig, entren en la ronda final del curs i en la febre dels

La manca de sensibilitat educativa, el fet d'abocar-se molt cara enfora i desentendre's de la pedagogia del propi país. L'antològica de Miró fou una oportunitat que sembla irrepetible i algú l'ha qualificada com l'exposició del segle. Ja és una bona paradoxa que, per raons de calendari, no l'hagin pogut veure algunes desenes de milers dels adolescents d'aquest país.

(CONSUL, I., Centenaris i sensibilitat pedagògica. AVUL, 15/12/1993)

En el conjunt de textos d'aquest apartat només podem consignar un sol exemple de pràctica escolar rellevant pel que fa a l'educació artística. Això és així perquè té una projecció pública en forma de premi. Es tracta del "Memorial Alex Ferrer", una activitat que és elogiada per dos articulistes -J. M<sup>a</sup> Casasús i Emili Teixidor- que hi participen en qualitat de membres de jurat.

El arte cultural, el diseño o la experimentación artística son cosas que entran, en todo caso, en el apartado melancólico de las «marías».

Hay quien sabe valorar estos esfuerzos, aparentemente baldíos, de estos chichos y chicas de colegios e institutos. Y esta atención hacia estos trabajos, que se realizan al margen de las imposiciones académicas ordinarias, contribuye a fomentar en los jóvenes el interés generoso por el arte activo y por compartir las experiencias estéticas.

El premio Memorial Alex Ferrer i Isbert, que desde hace cuatro años otorga la Fundación Joan Miró, es una de esas iniciativas que están orientadas a estimular la acción de los estudiantes en el campo del arte contemporáneo, o a rescatar del anonimato y del olvido los mejores trabajos que en esta materia se hayan hecho durante el curso ordinario.

(CASASUS, J. M.<sup>a</sup> Fin de curso. LA VANGUARDIA, 3/7/1992)

L'altre dia ens vam reunir per premiar els treballs presentants al qual memorial del jove Alex Ferrer i Isbert, per estudiants de BUP i COU, per promoure l'interès de la societat per l'art contemporani. Van participar-hi moltes escoles i la tria va ser difícil, des de l'anàlisi dels cartells olímpics a un estudi sobre els còmics passant per primers apropament a l'obra de Tapies o de Giacometti. Es premien els autors, el professor i l'escola. Hi havia una atmosfera alegre entre el jurat, en el qual participava la Fundació Miró.

(TEIXIDOR, E., Memorials. AVUI, 22/6/1992)

A banda d'aquests darrers comentaris, es dóna ben poca rellevància a l'educació artística a l'escola, la qual cosa es dedueix de la manca de comentaris sobre la qüestió. En contrast amb aquest fet, altres articles posen en primer pla la prioritat d'una política cultural i educativa mitjançant la qual l'Estat hauria de fomentar una educació ciutadana dirigida a la comprensió i el gaudi dels fenòmens artístics. Es clar però que és una demanda de caràcter més ampli que no es dirigeix a l'escola; sembla difícil, però, conciliar aquest desig de millora de la cultura artística de la ciutadania amb el menysteniment de la pràctica escolar de l'art. No només això sino que, com ja s'ha comentat en l'apartat corresponent, l'expressió plàstica en general i el dibuix, les manualitats i el modelatge en particular serveixen més aviat per a banalitzar o ridiculitzar una escola o un enfoc pedagògic.

Duby no sólo es un historiador, sino un devoto de la enseñanza de la historia. Y de la enseñanza en general, también en arte. «Enseñar a ver, a escuchar música, a leer, esta es la formación que un Estado no debe dejar nunca», dice. (GOMIS, L., La enseñanza de la historia. LA VANGUARDIA, 22/3/1993)

Una sociedad debe tener el arte y la literatura que se merece: los que es capaz de producir y los que está dispuesta a financiar. Quienes amamos los buenos libros, las buenas exposiciones, los buenos montajes, las buenas películas, debemos luchar porque el Estado promueva una educación en la que las letras y las artes merezcan la misma consideración que las ciencias y las técnicas. (VARGAS, M., Cataclismos de la libertad. EL PAÍS, 3/2/1991)

El placer artístico es resultado de una educación progresiva, histórica. Para disfrutar de la esencia de las cosas es necesario renunciar al artefacto posesivo primario e inmediato, y entregarse al mirar desinteresado, objetivo. «Die stille genuss der reine betrachtung» (Goethe), «el goce tranquilo de la pura contemplación», que nos revela la belleza del mundo. (GURMENDEZ, C., El hombre y el arte. EL PAÍS, 23/3/1991)

#### 4.6.12.1. Educació dramàtica, teatral.

L'escassa atenció a l'expressió plàstica a l'escola continua amb l'educació teatral o dramàtica. Les úniques al·lusions són extretes de respostes a persones entrevistades i, per tant, no hi ha cap fragment que provingui d'un article d'opinió en què es tracti la temàtica de l'educació teatral. En l'apartat d'infraestructures s'ha fet l'elogi de la "sala d'actes" que tot centre educatiu hauria de tenir. Però a banda d'aquesta referència a un equipament concret, no hi ha cap comentari a fer. Tanmateix, dels textos recollits se'n desprèn el paper de l'escola com a inici d'una pràctica teatral o artística posterior.

De niño, en el colegio, que era una de esas escuelas nacionales, siempre tuve una cierta tendencia a hacer de "entertainer", luego empezas a hacer cosas con pequeños grupos de teatro, a presentar fiestas... de forma que algo de vocación sí la hubo, pero no me hacía ninguna idea de todo lo que luego he podido hacer.

(FONDEVILA, S., Entrevista a Javier Gurruchaga. LA VANGUARDIA, 5/11/1.993)

Mi primer papel lo hice en el colegio, cuando estaba en ingreso. Tras ese comienzo, participé en todas las representaciones. Acabé haciendo zarzuela: La alegría de la huerta, por ejemplo. Era una afición espontánea, no había antecedentes familiares. Uno de mis abuelos era catedrático, y el otro, abogado del Estado. Yo participaba mucho en las actividades complementarias: la academia de poesía, la de música o literatura.

(ALAMEDA, S., Entrevista a Alvarez del Manzano. EL PAIS, 18/8/1.991)

En principio fue mi maestra en la escuela maternal, quien viendo que era un chico muy tímido me hizo subir al escenario para interpretar un pequeño espectáculo. Me di cuenta de que mis compañeros de clase a partir de ese momento me miraban de una manera diferente: como si estuvieran agradecidos por el hecho que yo hubiera puesto sobre la escena su imaginario.

(SESE, T., Entrevista a Wladyslaw Znorko. LA VANGUARDIA, 31/10/1.990)

#### 4.6.13. EIXOS TRANSVERSALS.

##### 4.6.13.1. Educació cívica i urbanitat.

En l'apartat de funcions de l'escola ja s'ha valorat abastament la demanda d'una escola formadora i educadora per damunt del seu caràcter instructiu. En el present apartat s'analitzen alguns articles que reivindiquen una presència específica de l'educació en el civisme i la urbanitat en el currículum escolar.

Aquesta reivindicació de l'ensenyament de la urbanitat pot dividir-se en dos grups de valoracions. Un, minoritari, que simplement demana la restauració de la urbanitat, la cortesia, les bones maneres i que, per tal de demostrar la contemporaneïtat d'aquest retorn a les bones maneres, s'assenyala que és un fenomen que s'està produïnt també en d'altres països. Un altre grup de valoracions, reivindica la cortesia i la urbanitat però integrat en el concepte de civisme o d'educació cívica. Al mateix temps en tots aquests articles es dedica part del text a marcar distàncies respecte de la urbanitat carrinclona, decimonònica, formal i hipòcrita que es feia abans a les escoles i que impregnava la vida social; aquest segon grup de valoracions per tant, no abona un nou restauracionisme sino que es tracta de reivindicar uns comportaments que facilitin el funcionament correcte d'una comunitat democràtica.

Hace un montón de años cayó en desuso y en pasto para burlas y pitorreo una palabra y un concepto: «urbanidad». Había sido, en tiempos, una pequeña materia que se enseñaba en los cursos de «Preparatoria», es decir, anteriores al bachillerato donde ya existían las asignaturas consideradas formales y serias.  
(SENTIS, C., Ciudadanía. LA VANGUARDIA, 13/11/1.990)

Des del segle XVII fins fa pocs anys la urbanitat va ser una assignatura especial en el sistema educatiu. Malauradament, sovint es va reduir a un receptari de normes i actes de bona educació. Així, els manuals d'urbanitat es



van anar posant al servei de l'aparença social, amb recomanacions cursis, que més aviat fomentaven les diferències en les relacions civils. (S'haurien de fer estudis ideològics dels manuals d'urbanitat). La urbanitat, doncs, va quedar desacreditada i, finalment, foragitada, de l'educació escolar.

Ja ho sé que l'escola no és ni el primer ni l'únic lloc on s'hauria d'ensenyar urbanitat. Però això no justifica que no s'hi ensenyi. Per la mateixa regla de tres, no s'hi hauria d'ensenyar ètica.

La profunda mala educació, la desconsideració, que impera en les relacions ciutadanes és precisament un bon indicador d'aquesta crisi de civilitat, de la crisi del nostre sentit civil.

(TERRICABRAS, J. M., Civilitat i urbanitat. AVUI, 21/3/1.991)

Quan jo era petit es va començar a ridiculitzar aquest apropiat vocable associant-lo amb la cursileria que, en efecte, se n'havia apoderat. En la Urbanidad que estudiaven generacions més velles que la meua, es llegien quartetes i màximes d'una absoluta carrincloneria.

Avui ha desaparegut en un gran esfereïdor. Els mestres, o anomenats tals, devien pensar que això de les bones maneres era un assumpte per a les famílies, i els pares, pel seu cantó, que aquesta era una típica funció de l'escola. Després, tothom ha pogut adonar-se del desastre provocat pels equivocats professors i pels pares dimissionaris, o també mal educats.

La mala educació i el vandalisme és una altra addició dels nostres dies.

(SENTIS, C., Urbanisme i urbanitat. AVUI, 5/1/1.992)

Hi ha, en definitiva, una coincidència general en aquesta reivindicació de la urbanitat. El parer dels articulistes coincideix amb una opinió social més general si hem de fer cas d'alguns sondeigs d'opinió. En concret, en l'estudi "*L'opinió pública i l'ensenyament a Catalunya*" (1.994), elaborat per encàrrec del Departament d'Ensenyament, hi ha una clara majoria que veuria amb bons ulls una assignatura d'"Urbanitat".

Tanmateix alguns articles posen als mateixos mestres com a obstacles per a aquesta implantació de la urbanitat a l'escola. Es creu que els mestres malfien de la urbanitat degut encara a les reminiscències d'aquella urbanitat del passat de què parlava anteriorment o bé simplement perquè hi ha mestres mal educats. En un article es proposa que la urbanitat es vinculi o es "maquilli" d'ecologia o d'educació ambiental com a estratègia per a fomentar-la entre mestres i alumnes.

Creo que en las escuelas consideran cursilería magna convencer a los alumnos de que vale la pena ser cortés, dado que es una de las seis características que nos diferencian de los animales. Las otras cinco son aparearse en todo tiempo, tropezar dos veces en la misma piedra, comer sin necesidad, vestirse y reírse.

(SAENZ GUERRERO, H., Defunción de la cortesía. LA VANGUARDIA, 9/7/1.991)

Y hoy, ante un montón de cáscaras vacías en el suelo móvil del tren subterráneo, me he acordado del civismo siempre pendiente y he considerado con una cierta esperanza las posibilidades de ensayar el pase de la antigua urbanidad por los refrescantes alambiques del entusiasmo ecológico. El secreto está en que se ponga de moda lo que queremos que se lleve. Y aunque digan que antes está la obligación que la devoción, es obvio que gusta más hacer las cosas cuando pensamos que las hacemos por gusto. Ojalá la limpieza urbana aparezca cualquier día nimbada de cruzada ecológica.

(GOMIS, L., Ante un montón de pipas. LA VANGUARDIA, 15/2/1.993)

Els problemes però apareixen sobretot a l'hora de concretar el to, les fórmules i mesures que han de constituir les accions pràctiques d'aquesta urbanitat o educació cívica. I una mostra n'és un manual de civisme i urbanitat que elabora l'Ajuntament de Barcelona. La defensa que es fa de la seva vinculació amb la millor tradició de pedagogia cívica del país no l'exhimeix de rebre dures crítiques pel seu to, titllat d'hipòcrita i paternalista. La polèmica està servida i torna a aparèixer la qüestió de si la urbanitat és un patrimoni del conservadorisme o de si es pot parlar d'un civisme i d'una urbanitat progressistes que no caiguin igualment en la carrincloneria.

Y así se decidió que no se redactara un manual de urbanidad, pero no un manual decimonónico, sino acorde con la tradición municipal de educación cívica en la que trabajara Artur Martorell.

El Institut-Escola, del 32 al 39, llevó a su punto más alto la formación cívica de unos alumnos, chicos y chicas creciendo en ilusión y responsabilidad, que muy pronto debían ponerla a prueba muriendo o sobreviviendo en la guerra civil, la más incívica.

La educación cívica no se impartía: antes bien, en la línea de la escuela activa y de la ciudad educadora, se construía, como el conocimiento, el juicio, la personalidad del niño, a través de la orientación de su múltiple y

característica actividad, en todos los escenarios y con todos los agentes ciudadanos

(MATA, M., Manual de civismo y urbanidad. LA VANGUARDIA, 23/10/1991)

El libro se presume inútil: farragoso, escasamente manejable, cargado de repeticiones, conceptual y estilísticamente fuera de época, pero sin rezumar siquiera un cierto perfume kitsch que lo haría virtuoso al guiso de los ojos posmodernos. Un libro hipócrita, además.

El libro, que provoca en el ciudadano la reacción normal del que se ve tratado ahora como un estúpido, ahora como un soldado, es avasallador como toda Weltanschauung que se precie.

(ESPADA, A., ¿Qué es esto? EL PAIS, 21/2/1993)

La publicación, por el Ayuntamiento de Barcelona, de un interesante libro al respecto, dirigido por Marta Mata, ha despertado a todo género de remilgados y melindrosos, ruborizados ante algo que nace fuera de sus previsiones, que ya no se lleva. Y alguno, ni corto ni perezoso, hasta se ha largado con la consabida y ancestral pedrada: el civismo y la urbanidad es cosa de la derecha, del pujolismo. Menuda audacia,

(FONT, J., Civismo y urbanidad. EL PAIS, 25/3/1993)

#### 4.6.13.2. Formació política.

Les dues terceres parts dels articles dedicats a la formació política tenen com a teló de fons l'educació rebuda durant el franquisme. Com passa amb altres apartats ( "religió", "educació sexual"...), les al·lusions a l'autobiografia escolar i a l'educació sota l'anterior règim anterior són ben nombroses.

Yo pasé siete años de mi vida escuchando cada mañana a las nueve en punto, formado en fila de a uno en un patio que daba a la Via Augusta de Barcelona, el himno nacional de España. Con extraordinarias y benéficas consecuencias, teniendo como tengo esta propensión antes descrita, el de España es el único himno del mundo que me deja la piel muda. Como si oyera llover. O sea que la pedagogía tiene sus valores.

No hay mejor antídoto para el patriotismo que convertirlo en asignatura, que hacer de él una de «las marías» de mi antiguo bachillerato

(ESPADA, A., La hoz en la escuela. LA VANGUARDIA, 9/9/1990)

Acros como el del Sant Jordi remiten inevitablemente a otros eventos propagandísticos de infausto recuerdo. Así, a mediados de los ochenta el entonces ministro francés de Educación, Jean Pierrer Chevènement, quiso imponer el canto de «La Marsellesa» en las escuelas y casi se traga la

iniciativa. No tuvo más éxito un proyecto auspiciado por Villatoro y Guitart para que la música de «Els Segadors» inaugurara las jornadas lectivas de nuestros niños. Y si se quiere recordar encuentros de masas con fines de exaltación patriótica, basta recordar antiguos fastos sindicales del Primero de Mayo en el Santiago Bernabéu. Menos mal que en el Sant Jordi en lugar de los Coros y Danzas actuaron los Mossos d'Esquadra.

Adoctrinar a las masas es una actitud que conviene mirar siempre con recelo, pero tomar a niños y jóvenes como conejillos de indias resulta aún más inquietante.

(PENELOPE, Comas, el benefactor. LA VANGUARDIA, 11/2/1.992)

A los jóvenes, a quienes se les repite machaconamente que los tiempos pasados fueron mejores, sería interesante recordarles que hace sólo 52 años, en vida de sus padres, se enseñaba en las escuelas, por orden ministerial, un catecismo en el que, entre otras cosas, se afirmaba que «los enemigos de España son siete: el liberalismo, la democracia, el judaísmo, la masonería, el capitalismo, el marxismo y el separatismo», y que había sido justo que a través de la cruzada, «la más santa de las guerras», dichos pecados «hubiesen sido lavados con sangre».

Nadie niega que las raíces son importantes, y a veces la vuelta a ellas puede suponer la operación más inteligente de modernidad. Pero sólo si se trata de verdad de las raíces, que no son, por otra parte, símbolo del pasado, como se suele pensar, sino de ese presente que mantiene viva la llama del futuro. Lo malo es cuando se confunden las raíces con las hojas secas, las cuales pueden servir si acaso para ser colocadas en un jarrón en la consola de la cocina, como un pecado venial de romántico sentimentalismo, pero nunca serán semilla y presagio de futuro.

(ARIAS, J. Vanas nostalgias. EL PAIS, 23/5/1.992)

L'assignatura de "Formación del Espíritu Nacional" apareix com el vehicle adoctrinador del franquisme però també apareix com l'exemple de la inutilitat i la incompetència pedagògica en la formació dels joves ciutadans. La qual cosa té una lectura positiva pel fet que no va aconseguir adoctrinar a un gran nombre d'alumnes, però també la lectura negativa en el fet que ha coartat el posterior establiment d'una formació política a l'escola que es faci amb tota normalitat i sense que tingui reminiscències catequètiques. Les referències a la FEN també apareixen com a recurs per a criticar determinades iniciatives polítiques o fets que a parer dels articulistes, manipulen la realitat o adoctrinen amb la finalitat de servir a determinats objectius polítics.



Si el nostre llibre de Formació del Espiritu Nacional (FEN) hagués estat menys metafísic i més descriptiu, però mantenint la mentalitat que li corresponia, probablement hauria pogut definir una nació, o un Estat, per una llarga llista d'atributs. Em sembla que l'única manera de desencallar totes aquestes discussions seria renunciar al catecisme sobre l'Estat que inspirava els llibres de FEN i entendre que, a hores d'ara, aquestes llistes d'atributs són compartimentables, que no és o tot o res. Cada col·lectivitat ha de poder escollir el que vol i el que no vol, el que exigeix i el que cedeix, el que manté i el que delega. Els paquets del tot i res han quedat tan vells com els llibres de FEN.

(VILLATORO, V., Atributs. AVUI, 6/5/1992)

Parlar del Celtas i del Bisonte té una dimensió entranyable, com parlar del Siscent, de la Formació del Espiritu Nacional o de la Campanya Benèfica dels senyors Dalmau i Viñas.

(ALSÍUS, S., Torna Bisonte. AVUI, 12/10/1992)

La FEN —una FEN maquillada tan sólo por el avance tecnológico, la mejora en el diseño, pero igualmente desvergonzada— ha reaparecido en Cataluña. Como en la vieja FEN, la pedagogía catalana dominante insiste en un mundo amurallado, siempre amenazado por el Otro. Todo pudo hacerse de otra forma. Pero me temo que ya es tarde y que sólo cabe recoger el fruto amargo del futuro.

(ESPADA, A., Vuelve la FEN. EL PAIS, 16/11/1993)

De tota manera i a desgrat d'aquestes herències, la formació política per a la vida democràtica és vista com a una prioritat educativa, si bé alguns articulistes introdueixen algun contrapunt com el de la dificultat que els alumnes d'ara puguin trobar exemples positius en la vida política i pública actual o com el de la desconfiança que ja s'ha comentat envers la intervenció excessiva de l'estat en els afers cívics. Finalment es fa referència també a la necessitat d'una educació que miri cap a aquesta nova realitat política europea.

El franquismo nos dejó, entre otras cosas, un mal recuerdo de la asignatura «Formación política», que fue impartida en los colegios y en las facultades universitarias durante los 40 años de aquel régimen, si bien con decreciente interés.

La «Formación política» de la dictadura constituyó un fracaso pedagógico tan rotundo que cualquier reanudación del intento, por muy distinto que fuese su signo, encuentra un rechazo firme y terminante. Nadie se atrevería

ahora, desde el ministerio de Educación, o desde las consejerías de Enseñanza, a lanzar un programa de estudios con disciplinas específicamente consagradas a la formación de ciudadanos para la democracia. Sin embargo, nuestras carencias políticas en el modo de ser y de convivir saltan cotidianamente a la vista.

(JIMENEZ DE PARGA, M., Educación para la democracia. LA VANGUARDIA, 1/12/1.991)

Si la nostra escola no condueix els infants vers aquest projecte polític-econòmic que és la història inacabada del que denominen Europa, els fem un mal servei.

Quina pot ser la metodologia que faci sentir-se europeus els nostres escolars? Fins a la pubertat cal edificar bàsicament la consciència catalana. (FULLAT, O., L'escola, un camí d'Europa. AVUI, 19/4/1.991)

Yo digo, como Churchill, que la democracia es el peor sistema político, si exceptuamos los demás. Pero tampoco se trataría de buscar otro sistema sino de mejorar el democrático. Una de las primeras mejoras habría de ser el enseñar a todos los niños, ya en la escuela, que el sistema democrático no es el sistema del gobierno del pueblo, sino un sistema por el cual el pueblo puede echar al gobierno. Lo esencial de este sistema es que es un medio de evitar la tiranía o el despotismo.

(REDACCIO, Entrevista a Karl Popper. EL PAIS, 4/8/1.991)

#### 4.6.13.3. Educació sexual.

Sobre l'educació sexual es poden remarcar els següents comentaris:

- D'una banda es descriuen algunes actuacions de persones o institucions religioses que s'oposen a una educació sexual i al tractament natural d'aquesta temàtica. Hi ha algun fet de l'actualitat que es comenta (l'oposició de l'església catòlica a la proposta d'un regidor novaiorquès de repartir condons a les escoles; l'expulsió d'un noi d'una escola religios per cantar un eslògan tan públic com "póntelo, pónselo") i s'al·ludeix als records escolars autobiogràfics per a explicar una educació de la sexualitat basada en el puritanisme i la repressió i sense tenir en compte els coneixements científics.

Segons els papers, un col·legi religiós ha expulsat un noi de tretze anys, que cursa setè de Bàsica, perquè va cridar enmig de l'aula "póntelo, pónselo". Tot

un escàndol, i el noi al carrer. És a dir, el noi canta, enmig de la classe, un eslògan que donen a la televisió i, segons les regles socials actuals, allò que donen a la televisió és intrinsecament bo.

Acaben de crear, possiblement, un futur ressentit menjacapellans. O, amb sort, un gran amant i, qui sap, un bon especialista en sexologia.

(ROIG, M., La primera víctima dels preservatius. AVUI, 9/12/1.990)

Segons quins capellans, deien que ens quedaríem cecs, d'altres tísics. Els hermanos de la Salle asseguraven que el que ens sortia «per l'ocellet» (eufemisme poètic d'elevada significació semiòtica) era la medulla ossia, i que si practicàvem molt aquella marranada ens quedaríem paralítics. Però vam reincidir perquè no ho trobàvem gens desagradable, i estranyament mai no vam patir cap d'aquelles desgràcies bíbliques. Juntament amb la infantesa, també vam enterrar moltes altres coses.

(VALLBONA, R., Manual de vida. AVUI, 2/2/1.991)

Ens havien educat per no mirar. Havíem de clavar, metafòricament, els ulls a terra. Havíem de seure amb les cames ben juntes abans de saber quins perills anunciaven unes cames aixarrancades. Massa temps educades per a ser mirades i no mirar i, ara, com aquell qui no vol la cosa, ens planten al davant un reguitzell de cossos saníssims, unes estructures òssies cisellades a consciència, unes cintures i uns melics tan ben fets que els nostres ulls se'ns perden i... no sabem què dir-ne!

(ROIG, M., Ara que els comencem a admirar... AVUI, 14/7/1.991)

Un diari publica la carta d'una lectora en què explica que l'any 1956 les monges del col·legi l'obligaven a dutxar-se amb camisa de dormir i que a la mateixa època a una minyona que aprendia de lletra en un convent li van fer uns sostenidors especials per dissimular-li el volum dels pits.

(SOLSONA, R., Pecats moderns. AVUI, 1/7/1.992)

¿Què fa la dreta de pell tant fina davant de l'augment d'embarassos no desitjats entre els adolescents? En un Estat laic, ¿ha de fer el govern consideracions confessionals a les aules dels instituts per impedir aquests embarassos?

Moltes famílies deleguen l'educació sexual en l'escola, en l'Estat o en el curs de la vida i no fan res, absolutament res. Mentre la ministra és objecte de conyetes, entre les adolescents anar al ginecòleg és tan exòtic com anar al callista.

(SOLSONA, R., Els joves que s'apanyin. AVUI, 20/10/1.992)

- Un segon grup de comentaris posen de manifest el difícil repte educatiu que suposa compaginar una educació sexual i relacional que afavoreixi l'enriquiment personal que es produeix gràcies a la comunicació entre les persones i els sexes, que a la vegada alerti dels perills que poden haver-hi en les relacions sobretot per la

incidència de la SIDA i, a la vegada, que no creï por i inseguretats que perjudiquin el creixement personal i la dinàmica relacional dels joves. També hi ha alguna al·lusió a la necessitat de revisar l'educació sexual feta fins ara per a introduir-hi una certa educació de l'abstinència o del saber esperar.

L'educació sexual no funciona, resumeixen. Potser hem aconseguit alumnes més informats i fins i tot més hàbils en l'art d'estimar, no pas més responsables. Ho diu una periodista d'una revista com Rolling Stone, no pas els mestretites.

Que els més joves cal que sàpiguen esperar i desitjar aquelles coses que encara no poden tenir. Que, com tothom, també han d'aprendre a renunciar, i no solament en aquest tema.

(TEIXIDOR, E., No apte per a menors. AVUI, 18/1/1993)

Tots vivim en una mena de desordre atabalador ple d'incitacions precoces que ho capgira tot, els grans volem ser joves i els joves volen fer com els grans, i per exemple, el sexe ha esdevingut l'excusa dels sentiments i no els sentiments l'excusa del sexe. El perill és que quan vingui l'hora del desig i de l'amor no el sàpiguen reconèixer.

(TEIXIDOR, E., La por dels pares. AVUI, 1/2/1993)

Leo con simpatía que un concejal neoyorquino apellidado castrizamente Fernández ha iniciado un reparto de tales adminículos en los colegios de la gran ciudad como parte de la campaña de prevención del sida. Le apoya el alcalde demócrata Dinkins, pero tiene la oposición de... nunca lo adivinarían ustedes si yo no se lo digo: ¡de la Iglesia católica!

Hábil jugada clerical, que con el pretexto de desear lo mejor desdena la mejora y de paso remacha la culpabilización del placer carnal y la oposición a la libertad del individuo.

(SAVATER, F., Condonos. EL PAIS, 11/11/1990)

Entre la prudencia y la alarma hay matices. Y tal vez estamos volcando sobre esos chavales demasiado miedo y poca naturalidad en el difícil ensayo del amor. La primera vez que se desnuden frente a frente, ¿qué extraños monstruos verán en el primer sexo, en la primera caricia, en el primer placer y en el primer terror? Demasiado miedo para aprender a amar.

(BARRIL, J., Primera vez. EL PAIS, 3/12/1992)

#### 4.6.13.4. Educació per la pau

Deu dels disset textos recollits i englobats en aquest apartat



d'educació per la pau tenen com a esdeveniment de referència la Guerra del Golf. L'impacte d'aquest fet en els diferents àmbits socials arriba també a l'ensenyament i és motiu de comentari per diversos articulistes i col·laboradors ocasionals. Dintre d'aquest subgrups d'articles destaquen les rèpliques que J. Cela i M. Porta Perales mantenen a les pàgines de l'Avui. El primer, membre de "Rosa Sensat", director d'escola pública i escriptor defensa el compromís dels mestres envers l'educació per la pau, tot aprofitant l'aula escolar com a espai de debat. Per la seva banda, Porta Perales assenyala la ideologització, el maniqueisme i el doctrinarisme dels mestres en la valoració de la guerra del Golf. Unes crítiques a les que s'hi pot afegir algun altre autor delerós de denunciar el marxisme que encara hi ha en els sectors sindicals i associatius dels mestres. A banda de la polèmica entre aquells dos autors, la resta d'articles d'opinió relacionats amb la guerra del Golf apunten en la direcció de promoure amb més urgència, si cal, una educació per la pau que prepari les joves generacions per a evitar conflagracions com la que motiva els articles. Tanmateix, no es pot circumscriure aquesta educació per la pau només a l'escola i també cal donar a conèixer que l'educació per la pau no és només una qüestió de bones intencions i de jocs infantils.

Hem d'aturar aquesta bogeria. Tota hi estem compromesos. A l'escola podem fer dues coses. La primera és que l'aula esdevingui un lloc de debat on cada noi, on cada noia puguin expressar les seves pors, les seves esperances, les seves opinions. Un lloc on puguin ordenar la informació i contrastar-la. Però l'escola pot fer encara una altra cosa, molt important: relacionar aquests temes amb la vida quotidiana, amb tot allò que vivim diàriament. (CELA, J., Que podem fer per aturar aquesta bogeria? AVUI, 16/1/1991)

La guerra del Golf està palesant que un ampli col·lectiu de mestres està aconseguint el contrari del que predica: en lloc de desenvolupar la capacitat crítica de l'alumne, s'està desenvolupant la seva capacitat acrítica; en lloc d'inserir l'alumne dins la realitat que l'envolta, se l'insereix dins una realitat que no existeix i que és, literalment parlant, fantàstica. (PORTA PERALES, M., La guerra dels mestres. AVUI, 13/2/1993)

Es ara, quan la guerra ja comença a mitificar els seus personatges i, sobretot, els seus armaments que l'hora de l'educació per la pau es fa més urgent. Perquè la post-guerra al Golf marcarà l'inici de la gran frustració.

No ens han preparat per entendre les raons de la pau profunda que recolza en el reconeixement actiu de la diversitat. De cara al futur, volem ignorar les noves onades migratòries que capgiraran, tant si ens agrada com si no, la foto col·lectiva dels ciutadans de Catalunya.

(RIERA, I., Educació a favor de la pau. AVUI, 18/1/1.991)

Els nens i les nenes s'embaraleixen davant d'un vaixell de guerra o davant d'un avió i molts d'ells en coneixen la majoria de les característiques tècniques. L'oficial nord-americà que ha comparat el bombardeig de Bagdad amb un arbre de Nadal ha expressat molt encertadament aquest fet tan perillós. Cal que els educadors, pares i mestres presentem una altra realitat tan real com la que ells contempnen des de la cadira del menjador de casa.

(CELA, J., Els petits, la televisió i la crisi del Golf. AVUI, 30/1/1.991)

Quan es parla d'educar per a la pau, del respecte a la diferència i de la defensa dels drets humans sembla que siguin conceptes pedagògics perquè els nens i nenes dels parvularis en facin dibuixos. Si aquests valors són només un conte infantil, també les violacions són "un conte inventat per periodistes".

(SOLSONA, R., El conte del carnisser. AVUI, 21/2/1.993)

Me han dicho que muchos tienen los mapas de la guerra, y que esperan con fruición el momento de las batallas terrestres para clavar sus banderitas. Aprenden geografía y racismo.

Las de Bagdad matan sinceramente: son honradas. Enseñan más. Como los espadones de las películas matan a los malos. Vamos por ellos: demos a nuestros adolescentes la educación adecuada por si les toca lanzarse un día contra el moro —o contra el paquistaní, o el boliviano, o el somalí— para defender la civilización occidental, cumpliendo las santas ordenanzas.

(HARO TECGLÉN, E., Una educación difícilmente sentimental. EL PAÍS, 15/2/1.991)

Ya se sabe qué es lo que la pseudoizquierda entiende por «pacifismo», y dos miembros de la Comisión por la Paz de la USTEC lo corroboraron: «La intervención de los profesionales de la enseñanza en el aula es muy importante y nuestras actitudes y valores siempre son fruto de una posición ideológica determinada, ya que las actitudes pasivas o las que se dicen neutras dejan que la escuela sea una simple transmisora de los valores que dominan la sociedad».

Es absurdo pretender que nos autodestruyamos legislando en favor de ese proselitismo sectario, ejercido en condiciones de privilegio sobre un público cautivo infantil o juvenil. Subvencionarlo llegaría a ser aberrante.

(GOLIGORSKY, E., Proselitismo en las aulas. LA VANGUARDIA, 29/4/1.991)

Uno de los valores de la educación comunitaria de todos los europeos debe ser la paz: una paz que no debe limitarse a la ausencia de conflictos, sino que ha de fomentar el cultivo de aquellos valores sin los cuales aquélla es imposible.

Pero he aquí otra pregunta: los protagonistas de esta educación para la paz ¿son únicamente los maestros de escuela? ¿O los pedagogos y profesores en sus academias e institutos similares?

(JUBANY, N., Los valores en el tejido social. LA VANGUARDIA, 8/12/1993)

#### 4.6.13.5. Educació Intercultural

L'apel·lació a una educació intercultural o a una formació per a una societat multicultural ja ha sigut motiu de comentari en l'apartat de funcions de l'escola. Tanmateix, ací es concreta en la demanda que l'educació intercultural, el civisme, la tolerància, l'educació contra el racisme formin part del currículum escolar.

És interessant de remarcar que alguns articles plantegen la necessitat d'una educació intercultural entre els diferents territoris de l'estat davant el desconeixement mutu o la incomprensió respecte del fet lingüístic i cultural català.

Respecte, comprensió, convivència, acceptació de les diferències són actituds pròpies del multiculturalisme que hauran de desenvolupar les nostres escoles i el conjunt de la societat catalana per seguir essent fidels al tarannà obert que ens ha caracteritzat sempre i que avui encara ens és més necessari.

(SARRAMONA, J., Multiculturalisme a Catalunya i a Europa. AVUI, 3/1/1991)

Se enseñan muchos datos pero no se enseña a ser uno mismo. Una de las asignaturas que tendría que ser obligatoria es la de viajar, pero con poco dinero, en plan de aventura y así los jóvenes podrían darse cuenta que lo que para nosotros es blanco inamovible, en la otra punta de la tierra es negro y les funciona igual. Todos seríamos más tolerantes. Otro aspecto que se debería enseñar es a vivir en soledad y finalmente la convivencia con mucha gente.

(Redacció, Entrevista a Joan Font. LA VANGUARDIA, 29/8/1993)

Imagino que la solución debe partir de la escuela. Como siempre, aquí la educación juega un papel de primer orden. Es preciso que haya contactos directos —colonias veraniegas, con intercambios de escolares entre las distintas autonomías— para que el futuro hombre que es todo pàrvulo vea con sus propios ojos, y la vida en cierto sentido, la vida de sus hermanos hispanos. Pero el conocimiento teórico es también importante. Y en la escuela y durante los estudios de Bachillerato hay siempre ocasión de que los estudiantes se enteren, por medio de lecturas escogidas de la historia real, la cultura, la vida de las distintas regiones hispanas. Porque lo importante es que nada de lo que esté escrito en una lengua hispánica no le sepa a raro, a ajeno.

(ALSINA, J., Urge conocernos mejor. LA VANGUARDIA, 20/3/1990)

Uno de los pactos imprescindibles para asegurar la participación del

catalanismo en el Gobierno debería ser un plan de pedagogía de la diversidad hispánica. Un programa que se llamara Hispania sería la mejor contribución a un pacto de futuro. Y no sólo para Cataluña, sino también para España. (PI DE CABANYES, O., El programa Hispania. LA VANGUARDIA, 10/6/1.993)

(Pero en la enseñanza media y en la universidad españolas se tendrían que impartir, en la medida que fuera, nociones idiomáticas catalanas, gallegas, vascas. El problema arranca de ahí, de la inexistencia de la idea, del conocimiento reales de la naturaleza constitucional-cultural del país. La extrañeza, y de ahí puede surgir la enemiga, nace de la ignorancia. PORCEL, B., Unos y plurales. LA VANGUARDIA, 1/11/1.992)

#### 4.6.13.6. Educació viària

L'educació viària té quatre referències que són fonamentalment demandes que aquesta s'inclouï en els currículums escolars i que un articulista ho concreta fins i tot, si més no retòricament, en una assignatura de l'automòbil. Per la seva banda, el màxim responsable del Govern català en aquest tema planteja la necessitat que s'integri en el currículum si bé ja entén la dificultat que hi sigui com a assignatura. Però a banda de l'escola, adverteix que l'exemple dels pares es fonamental perquè els infants es prenguin seriosament els valors i els motius que fan imprescindible l'educació viària.

¿Por qué no se educa al ciudadano desde la infancia sobre la necesidad de conducir con sensatez? (RAMENTOL, S., Pánico. LA VANGUARDIA, 6/11/1.990)

En las escuelas debería existir una asignatura sobre el automóvil: es más peligroso que la guerra, más venerado que Dios, más necesario que la democracia... (PORCEL, B., El reino de KK. LA VANGUARDIA, 5/1/1.992)

Dieciocho muertos, por más que indiquen una tendencia estadística a la baja, son siempre una tragedia. Pero estas tragedias no se combaten sólo con reglamentos y prohibiciones, sino sobre todo con información. Los jóvenes han de saber con pelos y señales los riesgos que corren. Y para esto están los medios de comunicación, la familia y la escuela. Toda información sobre riesgos de drogas, alcohol, coches y cuantos instrumentos a su alcance están en sus manos es poca. Y no puede haber dejación por parte de quien más



cerca de ellos está. Después de la información, viene la libertad y con libertad la vida siempre tiene algunas cuotas más de riesgo.  
(RAMONEDA, J., La ruta de los jóvenes. LA VANGUARDIA, 12/11/1.993)

D'acord. Educació viària a l'escola, però apuntalada en una bases didàctica molt més important. Educació viària familiar fonamentada en l'exemple dels pares als fills.

Per a què serveix assabentar el nen a l'escola que el vermell del semàfor indica no passar, si quan la mare el va a recollir a l'escola empeny el nen en el primer pas de vianants en vermell perquè no ve cap cotxe?

Per a què serveix parlar al nen a l'escola de la convivència entre les persones de vies públiques si el seu pare discuteix amb els altres conductors per bajanades o es venja d'un altre usuari que conscientment o inconscientment, li ha tallat el pas, tancant-li la possibilitat de posar-se en marxa de nou i fent-li més gestos després d'haver clos una maniobra de resposta?

(PEDRAGOSA, J., L'exemples dels pares en el trànsit. AVUI, 11/8/1.991)

#### 4.6.13.7. Educació ambiental

A dreta llei, caldria dir que sobre educació ambiental duta a terme a l'escola no hi ha pràcticament cap comentari específic. Només en una entrevista s'hi pot llegir una lamentació sobre la manca de manuals en aquest camp. L'educació ambiental apareix molt discretament en els articles d'opinió i, en tot cas, des d'una perspectiva d'educació generalitzada i dirigida a tota la població, més que no pas com a educació específicament escolar. També es pot assenyalar que la premsa sol cobrir informativament algunes activitats que les escoles fan vinculades a l'educació ambiental (plantada d'arbres, recollida d'escombraries...) donat que tenen unes característiques que les fan propícies a la crònica o el reportatge. Des del punt de vista de l'articulisme d'opinió, en canvi, les al·lusions a l'educació ambiental són escasses tot i que rellevants per la seva projecció de futur i pels seu plantejaments de caràcter pedagògic.

La primera desgràcia que tenim en aquest país és que a l'escola encara tenim manuals en què aquest discurs hi és absent. Sortosament, amb ocasió del Dia

de la Terra, hem rebut molts materials que s'han elaborat a països d'aquests que pretenem imitar.  
(VENDRELL, I., Entrevista a Josep Puig, científic ecologista, 30/4/1.990)

Difundir la ciencia y la cultura mediante la educación del mayor número de gente posible: claro que sí; es difícilísimo, pero no imposible. «Hay que pensar en las generaciones futuras. La vida es muy hermosa y ha de serlo también de aquí a miles de años»  
(GOYTISOLO, J. A., El corazón del capitán Cousteau. LA VANGUARDIA, 18/10/1.992)

Pero la educación ambiental no es una forma moderna de la didáctica de las ciencias naturales, sino un movimiento pedagógico que integra conocimientos ecológicos, tecnológicos, sociológicos y económicos al objeto de provocar actitudes sensatas y positivas de gestión del medio ambiente. Tal como funciona actualmente el mundo, semejante actividad es impensable sin la complicidad y trabajo en equipo de investigadores, pedagogos y comunicadores. Por eso investigación, comunicación y educación acaban siendo en la práctica conceptos correlativos.

Cada medio tiene su lenguaje: una clase escrita no es un libro. La educación ambiental debe usar medios comunicativos diversos y por ello debe también saber escoger lenguajes expresivos diferentes.

La educación y la comunicación ambiental deben triunfar porque de lo contrario fracasará la vida. La vida civilizada, se entiende, que es la que integra la historia en el futuro, sin querer instalarse en el pasado. Por eso, nada tan importante como la educación ambiental. Ya antes de Rfo, pero, sobre todo, después.

(FOLCH, R., Educación y subversión. LA VANGUARDIA, 1/7/1.992)

Cambiar mentalidades equivale a educar. Por eso la educación ambiental es el gran asidero a que agarrarse. Los problemas ambientales han traído la moda del ambiente. La atracción de la moda nos hace receptivos a la educación. Y con la educación, el cambio que, a la larga, hará la moda innecesaria. Pasar de moda por superado e innecesario: el gran objetivo del ecologismo. Pero todavía falta mucho. Para que podamos verlo habrá que seguir insistiendo. Insistiendo, educando, reciclando el presente.

(FOLCH, R., Reciclar el presente. LA VANGUARDIA, 1/11/1.992)

1000

1000





**5. ANÀLISI DE LA DOCUMENTACIÓ.**  
**SEGONA PART:**

**ALGUNS USOS RETÒRICS RELACIONATS**  
**AMB ELS FENÒMENS EDUCATIUS.**

## 5.1. INTRODUCCIÓ.

En l'apartat anterior s'han analitzat les diverses temàtiques que, al voltant de la realitat educativa escolar, han estat plantejades explícitament en els articles ja sigui com a arguments centrals d'aquests o com arguments parcials. En el present apartat vull destacar alguns usos retòrics específics emprats en el llenguatge periodístic que es poden llegir també en un nombre considerable d'articles i columnes d'opinió. Configuren un conjunt de discursos que al meu parer ens permeten aprofundir i completar l'abast i les característiques de la representació que els mitjans de comunicació fan de l'educació escolar.

El llenguatge periodístic utilitza diverses fórmules lingüístiques i retòriques per a confeccionar articles i comentaris a fi i efecte que tinguin força expressiva i arribin al qui ho llegeix tal com l'autor ha pretès. Aquests usos del llenguatge periodístic són recursos retòrics perquè tenen una finalitat de persuadir el lector. El sociolingüista ARACIL (1.983:50), remet a Plató per a establir una diferència notable entre una comunicació dialèctica, més heurística i igualitària i la comunicació retòrica, desigual i més aparent:

Plató estableix també una correspondència entre aquelles dues menes de coneixement i dues formes fonamentals de comunicació: la dialèctica i la retòrica. La primera, essencialment bilateral és una cooperació en la recerca de la veritat i, implica, doncs, igualtat i solidaritat entre els participants. La segona, per contra, és essencialment unilateral: és la persuasió, que utilitza les aparences per inculcar una opinió *preconcebuda*. La dialèctica és, doncs, heurística -mentre que la retòrica és dogmàtica i implica una desigualtat essencial entre el persuasor i els persuadits. El persuasor controla la situació i guia els persuadits. La relació entre ells és complementària i *desigual*. La credibilitat del persuasor pot consistir en definitiva en la credulitat dels persuadits. I, en tot cas, la retòrica és sempre qüestió d'opinions i aparences, en un nivell superficial, lluny de qualsevol veritat profunda. Més encara: la dialèctica -que és el gènere de discurs a què pertanyen les obres de

Plató mateix- és una mena de conversa oberta que funciona com un espectacle en què l'artista s'adreça a un públic que pot ser molt nombrós. En definitiva, la dialèctica és la comunicació *dins* el petit cercle d'una *élite*, i la retòrica és la comunicació desigual entre *l'élite* i la gent.

Aquestes asseveracions crec que s'adiuen a les característiques dels fragments d'articles que comentaré en el present apartat. Es tracta de textos en els quals s'utilitzen símls, metàfores i imatges que provenen del món escolar i que serveixen als autors dels textos per a accentuar persuassivament algunes característiques de la societat contemporània.

Efectivament, l'educació escolar està present d'una manera continuada en els diferents gèneres periodístics no només com a contingut temàtic sino com a recurs estilístic, ja sigui en un article sencer construït en base a transposicions lèxiques, ja sigui amb alguna al·lusió o símil concret enmig d'un article. Es a dir, el món escolar és utilitzat en préstec des d'un punt de vista periodístic per a definir i descriure esdeveniments i situacions d'altres camps de la vida social. Conseqüentment, aquestes imatges escolars que habitualment estan constituïdes per tòpics i estereotips permeten entreveure una manera de percebre la mateixa realitat educativa. Cal no d'oblidar que els estereotips són formes caricaturals d'una determinada representació social (ABDALLAH-PERCEILLE, 1.986) les quals permeten construir una realitat verosímil a partir de les analogies. Es per aquest motiu que el caràcter marcadament persuasiu i retòric dels fragments seleccionats pot complementar l'anàlisi realitzada en l'apartat anterior de cara a enriquir la descripció que pretenc fer al voltant de la representació social de l'educació escolar. No hem d'oblidar que els media són mitjans de connotació. Tal com se sap des de les aportacions de l'Escola de Frankfurt, els aspectes significatius dels missatges que apareixen ho són en funció del seu caràcter de tòpic i per la seva redundància, entre d'altres factors.

És evident que les vicissituds escolars formen part de les biografies de la majoria de persones. Per tant, la utilització d'imatges escolars per a descriure situacions diverses, ens remet a un imaginari col·lectiu disponible per a ser assimilat pel conjunt de lectors, a un bagatge comú propici per a fer-se entendre amb rapidesa. Tal com els filòsofs frankfurtians van remarcar, l'opinió pública es construeix a partir d'imatges extretes d'"universos imaginaris" i ací l'experiència biogràfica hi té molt a dir. A partir d'aquestes construccions es configuren d'una forma lleugera i entenedora maneres de veure el món i les coses. Tornant a ARACIL (1.983:52)

Són menes de sentit comú - o més exactament, són aquella mena d'"idees dominants" que prevalen i són acceptades sense gaire reflexió ni discussió. Com que són subenteses ordinàriament, són expressades tan sols incidentalment, més sovint en forma d'al·lusions casuals que no pas emfàticament.

La figura del mestre, la figura de l'alumne, els diferents companys de classe, l'escola en el seu conjunt són presents en la vida de la gent, sobretot des de la generalització de l'ensenyament bàsic. Ens trobem davant d'un "etern retorn": quan es llegeixen al·lusions referents al món escolar, es fan evidents uns clixés que faciliten una aprehensió molt directa d'allò que s'ha volgut expressar i és aquest fet el que explica també el perquè el rendiment dels tòpics i llocs comuns sobre l'educació escolar és tan elevat.



## 5.2. L'AULA COM A REPRESENTACIÓ DEL MON.

El grup-classe amb tota la seva xarxa de relacions; el mestre com a líder institucional i autoritat reconeguda o imposada; l'activitat de parlar públicament, la voluntat de transmetre missatges a un col·lectiu de persones són fenòmens del camp escolar que es presenten com la representació figurada, però amb un fidel paralelisme, respecte de la vida social; o dit a l'inrevés, la vida, sobretot en el seu vessant de relacions socials és traduïda i assimilada, per a fer-se entenedora, a una aula d'escola. Aquesta representació és explicitada amb tota claredat:

"El colegio, como podemos comprobar, fue una buena representación del mundo. Todo lo que nos pasó allí continúa sucediéndonos ahora; todos los modelos de autoridad que allí sufrimos se reproducen con asombrosa fidelidad."

(MILLAS, J.J., Tontos. EL PAIS, 15/11/1991)

Es recorre a la literatura i als escriptors per assegurar la plausibilitat d'explicar el present a partir de l'experiència escolar, com a experiència social primordial o primigènia:

Salvador Paniker dijo hace bastantes años que «todos somos de allí donde hemos estudiado el bachillerato»

(BARRIL, J., Comas y el salmón. LA VANGUARDIA, 14/12/1991)

Hom també hi veu el recurs dels qui busquen determinades explicacions a allò que els passa; incapaços d'assumir, potser, realitats presents:

"Alguns, però, ignorants en la seva altivesa menyspreadora de les exigències del passat, fets constructors d'ídols monumentals en febles pilars de fang, alienats de pols estepàries, renuncien a la grandesa de la

història, i instauren la comprensió del joc (...) des d'una òptica escolar. La vida, el joc, és com l'escola, com allò que, segons com, sobretot en règim d'internat, com ha explicat Vargas Llosa, concentra les primeres explosions de la personalitat." (ESPADALER, A. M<sup>a</sup>, Fer el nena. AVUI, 27/4/1992)

Efectivament, ens trobem davant d'una percepció molt estesa i de fet, sembla evident que, a banda dels estereotipus, el pas per l'escola ofereix en termes de curriculum ocult una experiència en el terreny social que és reconeguda en posteriors peripècies vitals i que s'utilitza retòricament per a definir situacions presents. Pierre BOURDIEU (1992:34) considera en un comentari autobiogràfic que la seva estada en un internat li va possibilitar l'adquisició intuïtiva d'un bagatge cognitiu al voltant dels mecanismes i fenòmens socials que després ha elaborat científicament com a sociòleg. Aquest també recorre a la literatura quan recorda que Flaubert va escriure que "qualsevol que hagi conegut l'internat als deu anys, ja ho sap tot de la 'societat'".

Així doncs, en aquest apartat es vol fer esment a com continuen funcionant algunes imatges sobre el món escolar que serveixen per a definir situacions, persones i esdeveniments socials.

### 5.2.1. PERSONATGES PÚBLICS COM A PROFESSORS.

Els personatges l'activitat dels quals depèn en bona part de la seva presència pública, esdevenen els "professors" d'aquestes aules simbòliques. Fonamentalment, els càrrecs polítics però també artistes, presentadores de televisió, etc. Això porta a establir paral·lelismes entre la tasca política o de presència pública diversa amb la tasca de fer pedagogia o de fer didàctica. Tot i que la relació entre pedagogia i política la comentaré més endavant, en els

fragments es pot resseguir perfectament l'al·lusió continuada a la figura del professor per tal de definir a aquelles persones que tenen o que es dirigeixen a un auditori per al desenvolupament de les pràctiques pròpies de la seva professió i/o ocupació.

Ahí està Serra, disfrazado de profesor de matemáticas sacando logaritmos de las encuestas. Y ahí, en los espacios gratuitos, también aparece Roca, negligentemente de pie y apoyando el culito en un escritorio vacío mientras nos cuenta que a los catalanes no nos gustan las estridencias y que a la hora de decidir hay que tener estilo.

(BARRIL, J., Desde el oasis. LA VANGUARDIA, 28/5/1993)

El nas és prominent, amb sinuosa forma hebraica, la barba, perfectament domesticada; la mirada, interrogativa, com de professor en plena classe; i les mans quietes, en didàctic gest d'estoïcisme.

(PONS, A., Anguita, Julio. AVUI, 12/4/1990)

Al fin y al cabo de entre los muchos Pujoles que viven en Pujol, el más visible y resultón siempre es el Pujol maestro de escuela, ese que dice quiénes son los buenos y quiénes no tanto, y dónde está la verdad y donde el error.

(BARRIL, J., LA VANGUARDIA, 15/7/1993)

(Rodríguez Ibarra) Su voz, templada por el café, el tabaco y las muchas horas de impartir clase o parlamentar, corre como si quisiera que los alumnos no tomen apuntes y le recuerden más por lo que dice que por cómo lo dice. Un librito como otro cualquiera, pero que no favorece la precisión, hace apasionante la interpretación, abre camino a la imaginación y facilita el equívoco.

(ROGLAN, J., Entrevista a Rodríguez Ibarra. LA VANGUARDIA, 27/7/1993)

"La portaveu del govern central, amb l'aire de senyu en una escola pedagogia activa, va sortir a la televisió i va dir, en nom del govern, que els catalans érem uns bons xicots. Mentre ho deia, li lliscaven lleugerament les enormes ulleres damunt aquests narius rebufons, i corrugava amb disciplina monàstica les celles. (...) Tot el poble català amb el palmó a la mà salivejant beatíficament davant la bona nota de comportament, pietat, disciplina i urbanitat. El vist-i-plau de la senyu és un gran que en els temps que corren (...) També la senyu, amb el seu posat de mestra en un internat per a nenes de casa bona, ens hauria d'explicar per què Espanya, tret de Catalunya, té el lloc número cinc de l'ensenyament del català.

¿Potser ens en faria una llició magistral mentre les ulleres li lliscarien, definitivament, damunt d'aquest nasarró tan ben perfilat?"

(ROIG, M., La senyu Rosa Conde. AVUI, 15/9/1991)

De vez en cuando Mercedes Milà se olvida de su condición de moderadora y se nos pone en plan de maestra de escuela que reparte golosinas y cachetes según se portan sus invitados al plato de "Queremos saber" en Antena 3 TV. Y

en un programa dedicado a los estudiantes universitarios. ¿cómo iba Mercedes a renunciar a esta parte de su personalidad? Después de señalar con dedo amenazante a uno de los líderes estudiantiles, culpable de haber tratado de engañarla en una de sus respuestas anteriores, le quitó la palabra y le castigó durante un rato al silencio. Por otra parte, Mercedes invitó a un grupo de estudiantes que, según dijo, se representaban sólo a sí mismos, pero en cuanto una de ellas abordó cuestiones particulares, como era inevitable a fin de cuentas, Mercedes la reprendió con severidad.  
(BAGET HERMS, J. M. LA VANGUARDIA, 3/11/1993)

Enigmático y perverso por dentro, hacia el exterior Lynch pasea un tranquilo aspecto de profesor inofensivo, mofletes mullidos y mirada transparente. Podría engañar a cualquiera, pero lo malo de este éxito que le ha alcanzado es que ahora sus manías son públicas y notorias.  
(CASTELLANO, K., David Lynch, desde el lado oscuro. EL PAIS, 2/12/1990)

## 5.2.2. EL PRIMER DE LA CLASSE.

L'al·lusió a la figura del primer de la classe ocupa també un lloc destacat en les imatges escolars que s'utilitzen en els discursos periodístics. Donat que es discrimina positivament al que destaca, el símil del "primer de la classe" s'aplica a aquells que, a parer dels periodistes, destaquen també en el seu àmbit d'actuació corresponent. Per tant, la imatge del primer de la classe és utilitzada per a descriure polítics, esportistes, escriptors, personatges d'èxit. No és un primer de la classe homogeni, sino que apareixen diversos perfils dels alumnes destacats en un grup-classe: treballadors, espabilats, ambiciosos, despreocupats, aristocràtics...

No posee ni el carisma ni la fama de Sting, de Jagger, de Bono, de Peter Gabriel, a pesar de que todos ellos venden mucho menos que él. De hecho, casi sorprende saber que ese chico agradable y gris es el primero del colegio. Y es que Phil Collins es el hombre invisible, y tras su paso sólo queda una sombra.  
(MONTERO, R. Phil Collins, el antihéroe. EL PAIS, 10/10/1993)

Des de ben petit, Frederic Mayor Zaragoza ha estat el primer de la classe per mèrits propis, o sigui, per colzes, que és aquella postura que agafen els



estudiants quan situen aquesta part del cos sobre la taula, aguantant-se el cap i no deixant-lo escapar de les pàgines del llibre que tenen al davant. El FMZ ha passat uns dies a Barcelona on he pogut saludar-lo en ocasió de la petició que el Pen Club Català li ha presentat per tal que presideixi el congrés que aquesta entitat organitzarà el 1992. El primer de la classe ens ha mirat amb simpatia i jo, des dels meus justets *suficients*, li he agrait la gentilesa."

(PONS, A., F. Mayor Zaragoza. AVUI, 21/9/1990)

De fet, un s'imaginava Landelino Lavilla com l'etern número u de la classe, el becatari per excel·lència, honest i acomodaticí de mena, una mica massa poc intrigant, una mica massa poc decidit.

(PONS, A., PONS, Fèlix. AVUI, 24/6/1990)

Su físico es como el del niño más listo de la clase: cierta tendencia a la redondez en la cintura, un pelo algo crespo, una sonrisa aparatosa y simpática que le arruga toda la cara, una vertiginosa actividad. Se llama Santiago Calatrava y es un arquitecto valenciano de 39 años que está de moda en toda Europa."

(ALAMEDA, S., Entrevista a S. Calatrava. EL PAIS, 24/3/1991)

Su frenético ritmo de trabajo, su ambición desmesurada, su aire de ser el más listo de la clase no despiertan la inmediata simpatía de sus interlocutores. Él lo sabe y le da igual. No aspira a ser querido, aspira a ser envidiado y temido por el poder que ostenta.

(VALENZUELA, E., Jacques Attali. EL PAIS, 21/4/1991)

Menos una cara bonita. Muñoz Molina lo tiene casi todo. Algo tiene, desde luego, este novelista para ser siempre el primero de la clase y lograr incluso la severa aprobación de ceños tan fruncidos como el de Juan Marsé.

(ECHEVARRIA, J., El primero de la clase. EL PAIS, 16/10/1991)

Después de casi tres años de dudas y de faltar al pupitre municipal, ahora resulta que el maestro ha decidido nombrar a Josep Maria Cullerell el primero de la clase. Está bien. Las elecciones tienen ese poder taumáturgico de devolver la obediencia al discolo, la virtud al torpe y la castidad política a todos aquellos que algún día quisieron encamarse con la empresa privada.

(BARRIL, J., Con una sola mano. EL PAIS, 19/2/1991)

Mercedes Milà, venerada por una generación de entrevistadoras, marca la pauta. Las primeras de la clase, claro, se desviven por emular a la maestra, y ya veremos hasta dónde llega la cosa.

(AMELA, V. M., Modas y modelos. LA VANGUARDIA, 24/12/1992)

El que és important de destacar és el fet que la funció social de classificació i selecció dels alumnes que l'escola fa, no és una funció

que es difumini o s'intenti matisar en el llenguatge col·loquial i en el llenguatge mediàtic, sino que, al contrari, s'amplifica mantenint amb força alguns dels estereotipus més sòlids de la dinàmica escolar.

### 5.2.3. ALUMNES DIVERSOS.

A banda del *primer de la classe*, els símls periodístics ens assenyalen també altres estereotipus extrets del repertori possible d'alumnes que conviuen a les nostres aules escolars: "empollons", marginats, trapelles...

Tiene Narcís Serra ojos de miope y cara de empollón, y aunque nunca fue un repelente, su brillante historial académico se debe, según los que lo conocen, a una gran facilidad para captar las cosas a la primera y a una extraordinaria memoria.

Nunca deja sus deberes para mañana, prepara las cosas con esmero, es perseverante y, ante todo, fiel a sí mismo y a los suyos, que no son muchos. (BELTRAN, M., Un hombre tranquilo. LA VANGUARDIA, 29/5/1.993)

Quan era alcalde de Barcelona, el seu somriure de nen tímid enlluernava les tietes de l'Eixample, que hi veien un estudiant disposat a deixar-se els colzes a cada examen; i, possiblement, com quasi totes, es tracta d'una fama certa.

Aplicat, com un estudiant anglès; sinuós, com un cardenal florentí. (PONS, A., Serra i Serra, Narcís. AVUI, 13/3/1.991)

En general, hi ha dues menes de polítics. Aquells que, quan anaven a escola, ja eren el número u -o que, sense ser-ho ja despuntaven per la seva capacitat d'organització i de lideratge- i aquells altres que destacaven justament per tot el contrari, és a dir, per la seva habilitat per passar inadvertits però que, a la vegada, acabaven per figurar en totes les aliances que es confegien. Joan Ignasi Pujana pertany decididament a aquest segon ordre de polítics.

(PONS, A., Pujana. AVUI, 4/9/1.993)

También pude estudiar a la señorita Sandoval. Es una chica dulce, con cara de haber ido a uno de esos colegios de monjas de los que las muchachas salen con un aura de inocencia y morbo a partes iguales que no les abandona en toda la vida.

(DE ESPAÑA, R., La candidata y el apuntador. EL PAIS, 30/1/1.992)

Un niño serio y solo sube a la tarima de la clase. El maestro acaba de abandonar el aula y le ha pedido a Carlitos que vigile. Es lo habitual: Carlitos es un niño responsable, siempre dispuesto a ayudar. Saca buenas notas, dibuja muy bien y tiene oído para la música. Todo eso es posible no porque sea un genio: simplemente, Carlitos se fija.

—«Ha pasado lo mismo. Al final, ha pasado lo mismo. El maestro le pedía que le ayudase y él no se lo pensaba dos veces. Cuando fue Alfonso Guerra, o Martín Toyal, o Galeote, quien se lo pidió, hizo lo mismo: encaramarse a la tarima y resolver el asunto».

Ahí está Carlos Navarro, 44 años, diputado. Encima de la tarima. Se ha ido el maestro y está solo, la clase alborotada y el silencio roto. Un trozo de tiza acaba de darle en plena cara. Hay risas. Otro valiente se levanta y le escupe: vuela el salvazo hasta sus ojos.

(ESPADA, A., Carlos Navarro. El parlamentario socialista a quien el «caso Fitesa» le estalló entre las manos. EL PAÍS, 28/3/1993)

Jordi Ferrerons té l'aire d'un escolari diligent i aplicat que cada any és elegit com a delegat de curs pels seus companys. Ara sabem que sota la formalitat i les bones maneres s'amaga un grandíssim murri capaç de crear comicitat cosint retalls de les imatges, sovint insípides si sovint ferrenyes, del servei informatiu.

(SOLESONA, R., Molt bé, Ferrerons. AVUI, 29/1/1993)

"Luis Aragonés no desperta enveja sinó simpatia i, fins i tot, solidaritat perquè és com el company de classe que arribava a escola amb el colze apedacat però que finalment aconseguia ploma i americana nova. Tots hem tingut algun company d'adolescència que ha crescut amb privacions, però que acaba per tenir un cop de sort i aleshores ens el mirem amb simpatia i proclamem que és amic nostre, i sabem que ell mai no es deixarà xuclar pels nous ambients que respira i que mai no renegará dels seus orígens decididament modestos."

(PONS, A., Luis Aragonés. AVUI, 24/11/1990)

#### 5.2.4. LES "COLLEGIALES".

Dintre del conjunt de comparacions i metàfores que al·ludeixen a l'alumnat, es pot remarcar un grup específic de textos que es caracteritza perquè fan referència a trets físics relacionats amb la condició femenina d'escolar o de *colegial* i que es fan servir per a descriure les característiques físiques i psíquiques exclusivament de dones artistes de cinema, joves actrius i *top models*.



En su última película, *Ella siempre dice sí*, Kim Basinger (37 años), esa Liv Ullman voluptuosa de sangre sueca, alemana y cherokees, mitad niña de las monjas mitad granjera sanota, actriz de películas mucho menores que su talento y enorme simpatía, canta.  
(RUBIO, A. F. Kim Basinger. EL PAIS, 7/7/1.991)

"...y así fue cómo Maribel Verdú abandonó un futuro de maestra de geografía e historia para enseñar desde una pantalla inmensa lo sencillo que puede ser meterse a la gente en el bote."

"Sus uñas cortas de colegiala contrastan con la imagen agresiva y diferente de sus últimas fotos donde parece una resuelta aprendiz de Charo López."

"Supo llevar con esmero la etiqueta de niña prodigio y se las ha arreglado para crecer dentro del cine como si éste fuera un sencillo jardín de infancia."

(CASTELLANO, K., Por Dentro: Maribel Verdú. EL PAIS, 10/11/1.991)

Y camino de los 40 conserva esa boca de Silvie Vartan, que la francesa ya perdió; los ojos como platos a mitad de trayecto del verde, y el azul, el despeinado de adolescente. Las cejas de colegiala y las curvas firmes.  
(RODRIGUEZ, O. Muti, regreso al hogar. EL PAIS, 14/2/1.993)

Y es que Melanie Griffith contosta con frases entrecortadas, duda, se muerde las uñas, busca el consejo de su publicista, te mira con ojos de colegiala que no ha hecho los deberes para terminar con un nervioso "no sé, no sé", a menos que surja el tema de su familia.

(TRUEBA, D., Entrevista a Melanie Griffith. EL PAIS, 30/11/92)

Hay una Meg Ryan que te esperas y otra que no. Parece más que nada una escolar traviesa.

(RUSSELL, Entrevista a Meg Ryan. EL PAIS, 12/11/1.993)

Pero todo esto no es sino un delgado barniz, los tics profesionales de sus 20 años de carrera; porque si hay algo evidente en Norma Duval es que no resulta postiza en absoluto. Es una mujer espontánea, rápida, riente; debió de ser, en sus años escolares, la chica parlanchina y simpática de la pandilla. Aún hoy sigue produciendo esa impresión vitalista y abierta; tiene algo natural, casi inocente.

(MONTERO, R., Entrevista a Norma Duval. EL PAIS, 12/12/1.993)

Al programa d'en Puyal vam veure una noia llesta, qui sap si educada en un d'aquests col·legis de Sarrià que són elitistes sense ser exclusius i on podrien haver-se educat les cosines espavilades de qualsevol lector o el mateix lector.  
(PONS, A., Mascó, Judit. AVUI, 24/9/1.993)

Si se cruza una vez con Ariadna Gil por la calle difícilmente descubrirá en esa muchacha con aspecto de estudiante de bachillerato a la última estrella del cine español.

El cine da una imagen mágica de mí, cuando voy por la calle parezco una



estudiante de BUP, que es lo que en realidad soy, aunque haya acabado el bachillerato.

(CAROL, M., Entrevista a Ariadna Gil, LA VANGUARDIA, 4/7/1.993)

La niña de COU, con vaqueros italianos, botas de montaña y una cazadora de cuero Perfecto, la cara lavada, los ojos muy grandes y las delgadas manos que sujetan un cigarrillo indeciso, se transforma. En pocos minutos se convierte en una modelo top.

Inés Sastre ha cambiado el hábito de cría bien, de estudiante del selecto CEU del madrileño barrio de Salamanca, por el de chica de moda.

(RODRIGUEZ, J., La más guapa de la clase, Entrevista a Inés Sastre, EL PAIS, 25/11/1.990)

### 5.2.5. LA CLASSE COM A COL·LECTIU.

Un altre apartat fa referència a metàfores o comparacions que tenen com a protagonistes no solament els alumnes singulars o individuals, sinó els grups-classe sencers, en tant que entitats col·lectives.

El conjunt de regidors d'un ajuntament, els diputats al Parlament o els militants d'un partit polític en plena activitat congressual són alguns d'aquests col·lectius, les activitats dels quals ve marcada per un calendari anual o temporal semblant al calendari acadèmic.

Tenemos al cura gritón y amenazante en Corcuera; al cura despistado en Narcís Serra; a la monja pelizcona y sibilina en Matilde Fernández; al primero de la clase en Ruiz Gallardón...

(MILLAS, J. J., Tontos, EL PAIS, 15/11/1.991)

También hubo adioses entrañables, como el de Mercè Sala, ya con un pie en el estribo del expreso, que se dirigió a sus colegas tratándoles de «els regidors que us quedeu», y parecía la alumna aventajada que finalmente había aprobado la selectividad y se iba a la facultad del transporte mientras los «regidors que us quedeu» la envidiaban en silencio.

Pero el último día también es aquel en que los papás se acercan a la clase para ver cómo sus niños se gradúan. No fueron los papás, sino todos los conflictos pendientes, los que se apretujaron en la pequeña tribuna de público; los asistentes sociales del Ayuntamiento acabaron lanzando octavillas sobre los escaños socialistas.

Maragall, mientras tanto, de pie ante sus micrófonos, estaba a mitad de

camino entre un maestro de escuela alborotada y un subastador de Sotheby's. Ahí se levantó el bueno de Ainaud de Lasarte, otro convergente que no repite, y se abstuvo a título personal. En un fin de curso no podían faltar las calabazas.

(BARRIL, J., Fin de curso. EL PAIS, 27/4/1.991)

Bé, ara sembla que ja s'han posat d'acord. Tot de triflignes casolanes s'han escolat, durant més de quaranta dies, dins dels Ajuntaments. Tota una retòrica de paraules, metàfores de mal pair, braquilogies, al·lò de «Jo els diria...». I també estretes de mans amb enemics mortals, cobdícies dissimulades, i un rerafons de pati de col·legi religiós. Al·lò de «No m'ajunto amb tu...». O bé: «No t'estic amiga i no te n'estaré fins l'any que ve, i si et trobo pel carrer, no et saludaré...»

(ROIG, M. I., ara, començaran a feinejar? AVUI, 10/7/1.991)

Todos los diputados se habían ido con la algarabía escolar de los fines de curso y en el aire quedaba esa nostalgia pegajosa que producen las casas de verano cuando se visitan fuera de temporada.

(BARRIL, J., Los que se van. LA VANGUARDIA, 16/1/1.993)

El Parlament semblava la meua escola. Ho semblava sobretot per aquesta sensació de vassallatge, per aquest io d'escola de províncies el dia que la mare superiora es dignava santificar-la. Vassallatge de to i de neguit, d'actitud i de discurs. Vassallatge de tot un president del Parlament reinventant un idioma, volent agradar el príncep ara parlant en català, ara fent-ho en castellà.

(RAHOLA, P., La meua escola. AVUI, 22/4/1.990)

Los ejecutivos cabecean su sopor en los pupitres, como están en el escenario, se les nota muchísimo. El más zascandil es Guerra, desde luego, cuchichea, se levanta, se ríe, comenta no se qué, escribe algo. Sólo le falta sacarse una rana del bolsillo para ser el alumno más revoltoso de la escuela.

Y empieza el gran barullo, como cuando el maestro se ausenta por un momento de la clase: media ejecutiva sale en desbandada del escenario y los demás se ponen a charlar animadamente, o se rascan la coronilla, se estiran los calcetines, reordenan el maletín, bostezan, se atusan las patillas, se escarban una oreja con el bolígrafo.

Y esto es sólo el principio: el domingo, en el fin de curso, cuando se repartan los diplomas a los buenos alumnos, habrá más discursos, más pupitres, más emoción y muchos más aplausos. Son como niños.

(MONTERO, R., Como niños en pupitre nuevo. EL PAIS, 7/5/1.992)

En el claustro de profesores hay destacados políticos, ahora que han descubierto su vocación pedagógica, que con el gesto adusto y el semblante crispado están siempre dispuestos a reñirnos y pegarnos la bronca para que seamos unos buenos párvulos.

El señor Rigol, convencido de que es André Malraux, en clase de Formación del Espíritu Nacional explicará cómo la familia es la base de la sociedad, cuando yo creía que era el pasillo que iba de la puerta de casa hasta el televisor; Marta Mata nos dará urbanidad con un nuevo manual según el cual no es de buen tono morir de sobredosis en mitad de la calle; Josep

Ramoneda será nuestro monitor de gimnasia una vez que los intelectuales han comprobado que la práctica del deporte no es fascista y que beber Coca-Cola no es pecado mortal de imperialismo norteamericano; mossèn Josep M<sup>e</sup> Ballarín encontrará tiempo, entre sus múltiples compromisos, para acudir a comer con cualquier familia que se precie, y nos enviará otra vez de misiones al Camp de la Bota.

(TRALLERO, M., Vuelta al «cole». LA VANGUARDIA, 12/9/1991)

## 5.2.6. ALTRES METAFÒRES

D'altres fragments utilitzen les metàfores de la vida escolar per a referir-se a activitats individuals i socials diverses. Coneixements i realitats de la vida quotidiana són qualificats com a assignatures. Així mateix, contextos socials en què hi pot haver un determinat aprenentatge en un sentit figurat, esdevenen escoles, col·legis i parvularis.

(Concert de rock català al Palau Sant Jordi). La Susanna, la Sònia, el Roger, el Dídac, l'Alba, l'Aida, el Bernat, la Jessica, el Jordi, l'Ivan i molts com ells, de Barcelona, però també arribats en nombrosos autocars des de les comarques d'on precisament ha nascut aquest rock, van fer un parèntesi en els exàmens de BUP i van afirmar-se davant dels grans, absents notoriament d'un esdeveniment que consideraven a priori, no sense un somriure distant, una mena de Woodstock de Kindergården.

(ALVARO, F. M., La força dels bollicans. AVUI, 16/6/1991)

Los Juegos han sido nuestra gran escuela. Incluso hemos sacado buenas notas. Pero, ¿sabemos en realidad lo que vamos a ser de mayores?

(BARRIL, J., Fue bonito mientras duró EL PAIS, 10/8/1992)

Las alusiones del Rey a la responsabilidad de la prensa, en su discurso de fin de año, han provocado la primera reacción en cadena de críticas periodísticas a la Monarquía.

No deja de tener cierto tufó gremialista que el primer enfado de alguna prensa con el Rey sea porque este ha dirigido una pequeña reprobación a algunos sectores de la profesión: el agravio comparativo. «Señorita, no hay derecho, el niño de al lado se porta peor y me riñe a mí». ¿Por qué nos riñe a nosotros y no a los políticos corruptos?

(RAMONEDA, J., Prensa. LA VANGUARDIA, 7/1/1991)

Un ex liberal, también prudentísimo opositor al franquismo, exige que los comunistas y supervivientes se pongan de rodillas y pidan perdón por haberle ofendido en su pusilanimidad de liberal bajo palabra de honor, tan poco liberal que va de sádico pidiendo arrodillamientos en vez de sentarse

ante un pupitre y escribir mil veces: «No seré gilipollas».  
(VAZQUEZ MONTALBAN, M., Macartismo. EL PAIS, 10/2/1.992)

Alguien ha escrito que conmemorar los veinticinco años *del recreo de mayo del 68* es celebrar el recuerdo de la pertinencia de lo impertinente.  
(RUIZ SIMON, J. M., Generalización X. LA VANGUARDIA, 13/7/1.993)

Con precocidad que para sí hubieran querido padres y abuelos, no había cumplido los dos años cuando pudo ver, apostado desde su cochecito, como sus padres votaban libremente un luminoso día de junio de 1.977. El destino le tenía marcado para grandes cosas porque ya se sabe que los dioses hacen precoces a los que más quieren.

El chaval tuvo suerte hasta en esto porque la crisis de la Unión del Centro Democrático y todo aquel veo-veo-que ves del gobierno de Adolfo Suárez, lo vivió en la guardería, que es un sitio ideal para épocas de consenso. Así, por ejemplo, si le arañaba un compañero o una niña le metía los dedos en los ojos, siempre llegaba una chica tan encantadora o más que su madre y apaciguaba a todos. Más lejos que la Montessori y el Freinet, la pedagogía del consenso estaba tan hecha a la mentalidad de los niños que bien se podría decir que había nacido sobre el modelo de una guardería. Abuelos, padres y bebés creíamos que el mundo era largo y estrecho como un menú de la nueva cocina. Vivíamos confesémoslos, en una guardería permanente.

Pero no le viene mal a la infancia saber lo que vale un peine, por eso aquel vulgar veintitrés de febrero le pilló al chaval cast con seis añitos sabiendo apenas escribir con letra gorda "biba la libertad" y pintando los bigotes de Tejero en la pizarra de su habitación. El susto que llevaron sus padres formó su carácter sin causarle ningún trauma, exactamente como marcan los cánones de una educación moderna. Entonces apenas se hablaba de postmodernidad y esas cosas no estaban al alcance de los niños.  
(MORAN, G. A los que cumplen dieciocho años. LA VANGUARDIA, 20/11/1.993)



## 5.6. L'ESCOLAR, L'INFANTIL: CATEGORIES INFERIORS.

Un altre apartat dintre aquesta presentació de determinats usos retòrics que afecten a les concepcions socials sobre l'educació escolar és el que fa referència a la utilització d'adjectius com col·legial o escolar per a qualificar determinades actuacions o persones. De la mateixa manera, es fan servir expressions que es refereixen a les etapes educatives, de parvulari a la secundària per a descriure algun tipus d'activitat incompleta, immadura, insuficient.

Subirachs, l'únic de qui no empastifen les peces quan les munten. La producció de tan sublim artista d'esquerres encén d'ira quasi tothom. Ningú no ha entès que les seves Obres d'Art són una mera excusa per a poder explicar-les després. Subirachs és un artista conceptual, i va deixant la ciutat plena d'explicacions molt útils per a les visites d'EGB.  
(AZUA de, F., Era el Titànic o una planxa de surf? EL PAIS, 28/4/1.992)

Ignoro como ese producto figura en todo un Festival Olímpico de las Artes. Una fiesta "kumbaya, tontorrón y chirquera que se diría destinada a un final de colonias veraniegas para chicos de cuarto de EGB de buena familia. Un curioso enigma que nos brinda, como de propina, nuestra Olimpiada Cultural.  
(BENACH, J. A., Arroz con leche y almíbar. LA VANGUARDIA, 29/7/1.992)

La voz tierna y transparente de la jovencita, su gestualidad imberbe, el disfraz horrible y pretendidamente «simpático», sugieren el trámite de una muchacha de BUP sorprendiendo a los papás en sus buenas artes para la comedia.  
(BENACH, J. A., Del BUP al doctorado. LA VANGUARDIA, 26/9/1.993)

Sempre he pensat que Maria Mercè Roca és una narradora de temperament i bona fusta. Just per la mateixa raó, només l'ambició i el risc poden catapultar-la com a escriptora de qualitat. La resta és peixet per a la juvenalla del segon ensenyament.  
(CONSUL, I., Aspectes tèrbols d'una efemeride. AVUI, 20/6/1.992)

Avorrit, amb una prosa escolar sense cap color, el llibre se salva pel que diu, perquè el com ho diu és d'aprovat just de COU.  
(RAHOLA, P., Afers monàrquics. AVUI, 14/7/1.992)

"Se ha hecho la campaña más horrorosa desde las elecciones de 1.977. Un dibujo de estas características se puede hacer para dirigirse a un público de

13 a 15 años, pero nunca, para la población adulta."  
(AIZPEOLEA, DIEZ, Benegas, Galeote y el secretario de Guerra son los responsables del folleto del PSOE. EL PAÍS, 20/10/1.992)

En la mayoría dels casos, tal com es pot llegir en els textos corresponents, aquests conceptes s'utilitzen en expressions que menystenen, que signifiquen inferioritat, immaduresa, infantilisme, pobresa, simplisme més que simplicitat, etc. Hom pot argumentar el punt de vista etimològic. Es el cas de la paraula *parvul* que procedeix de *parvus*, sinònim de poquesa, niciesa, de quelcom pobre o incomplet. En aquest sentit, alguns fragments encaixen en aquesta consideració.

En d'altres, no obstant, la referència a l'etapa de parvulari per a referir-se a quelcom de poca entitat, de baixa qualitat o a quelcom que simplement serveix per passar el temps representa el manteniment dels tòpics al voltant de la primera infantesa i sobre les activitats que es realitzen als parvularis, uns tòpics que segueixen tenint una important presència pública, malgrat la generalització de l'educació infantil, amb la consegüent *doctrina* psicopedagògica que des de fa anys es ve impartint sobre la importància de les primeres edats.

Incompetent bajanada de batalletes galàctiques de mal gust visual i història digna d'un parvulari, basada en una popular col·lecció de joguines.  
(ROCA, X. "Masters del Universo" AVUI, 10/2/1.992)

"Mira, hi ha un feminisme mal entès, de parvulari. Si un tio parla de la polla està mal vist. ¿No es pot parlar del sexe?" I segueix: "Es la perpetuació de les monges carmelites en el feminisme."  
(PLANA, R. Entrevista a Quim Menzó. AVUI, 19/8/1.990)

Después del Concilio Vaticano II, el órgano no se prohibió pero en la práctica el resultado fue el mismo que si se hubiera proscrito oficialmente. En nombre del «aggiornamento» guitarras mal tocadas y plásticas flautas de parvulario sustituyeron al instrumento rey, mientras el rico repertorio europeo y autóctono —la gran riqueza de los motetes catalanes— era sustituido por espirituales negros destrozados por púberes blancos y por cancioncillas de dudoso gusto de tonadilleros confesionales.  
(REDACCIO, José M<sup>a</sup> Arrizabalaga toca su órgano de concierto portátil. LA VANGUARDIA, 29/11/1.992)

Pero acaso no perezca mayor consideración una literatura que prácticamente ha reducido la polémica al ámbito lingüístico, lejos de los problemas de fondo literarios que caracterizan una época. La situación es, pues, parvularia.

(DE PALOL, M. Una situación parvularia. LA VANGUARDIA, 8/12/1992)

Pujol va donar una lliçó elemental, de parvulari als més de 300 avis, fills del franquisme més pur i dur, de com s'ha de viure de en una societat democràtica.

(AVUI, 5/4/1990)

Tal com he dit en paràgrafs anteriors, es fan referències a l'escolaritat i a les diverses etapes educatives, a banda del parvulari. En la majoria de casos recollits per a a aquest capítol, es pot llegir com aquestes referències s'utilitzen per a qualificar activitats diverses com poden ser obres i actuacions artístiques, espectacles teatrals, etc; els epítets com escolar i col·legial o les al·lusions a etapes educatives apareixen com a símls de quelcom insuficient, baix de sostre i poc recomanable per a la població adulta. Probablement es pot estar d'acord amb l'educació d'infants i joves com un procés de formació imperfecte i inacabat en el qual hi apareixen activitats i s'hi utilitzen materials poc elaborats, no definitius, didactitzants. I una altra cosa és acceptar que la condició d'escolar o col·legial impliqui productes de baixa qualitat, banalitzacions absolutes i que creacions que són impresentables per a les persones adultes en base a la seva qualitat, puguin ser transmeses, en canvi, a les persones joves en formació.

Anguita fue ayer portada en ABC. Ese periódico se refiere siempre a EL PAIS como "el diario gubernamental". Otros medios, epígonos de la derecha real o de la izquierda simulada, suelen reírse concertadamente esa gracia de revista escolar.

(EDITORIAL, Mentira. EL PAIS, 13/5/1993)

Potser Mercedes Abad no ha pretès altra cosa que crear un divertiment elemental, a base d'acudits sexuals més aviat prims i tòpics, alguns d'ells, dignes d'escolars reprimits com les dues alumnes que l'escriptora recrea en un dels sketchos més aplaudits de l'obra.

(PEREZ, X., No tan perfecte. AVUI, 23/8/1992)

«¿Ya habéis terminado las clases?, ¿Ya habéis recibido las notas?, ¿Ya habéis falsificado la firma del profesor...?» Estos eran algunos de los extraños mensajes que lanzaba el líder de Els Pets entre canción y canción.

Por momentos temí haberme inmiscuido en una fiesta escolar privada. Pero no, como rezaba el cartel, aquello era el «Concert de Nadal» de Els Pets en Zeleste.

A servidor le toca ahora asistir al nacimiento de un rock escolar en su propio país y delante de sus narices.

Fueron los mejores momentos de esa fiesta del cole donde me colé. Ya saben, Coca-cola para todos y algo de comer.

(TORRA, K., En una fiesta del cole me colé. LA VANGUARDIA, 21/12/1.992)

El otoño es la estación de los gozos y las sombras, por emplear la fórmula de donde manaba el torrente-folletín de Torrente Ballester. La expresión es de poema colegial, pero conviene a una estación que suscita simplezas melancólicas con metáforas de adolescente.

(DE LOPE, M., Otoño en el Cantábrico. EL PAÍS, 26/11/1.992)

Tots aquests exemples evidencien una concepció que *aparca* l'escola en un espai social artísticament pobre en contraposició a les pràctiques i activitats socials no escolars, que són les veritables. La concepció d'unes pràctiques escolars allunyades dels interessos més vitals de les persones és un element reiteratiu en les expressions i comentaris periodístics. En determinades entrevistes a personatges coneguts és el propi periodista que introdueix el fet escolar a partir d'una determinada òptica que oposa l'activitat, gràcies a la qual és reconeguda una persona determinada, amb les seves experiències escolars:

- "¿Pero los alumnos en general, no son decepcionantes?"
- "Es profesor de literatura en un instituto, ¿Pero le gusta enseñar?"
- "¿Pero cuál era la asignatura que más le fastidiaba?"
- "¿Pero no se hizo tenista para dejar el colegio?"
- "¿Qué le agobia más una sesión fotográfica o un examen de latín?"



#### 5.4. APROVAR O SUSPENDRE. SEMPRE ES QUALIFICA.

Un altre element del camp escolar que sovint és utilitzat en préstec per a descriure situacions d'altres camps és l'examen o l'avaluació de les persones. Ja s'ha vist en l'anterior capítol com l'examen té un pes específic en el conjunt de la vida escolar. En els similis utilitzats pels autors dels textos periodístics, les qualificacions habituals emprades en l'avaluació escolar tradicional (excel·lent, matrícula d'honor, suspès, aprovat... ) es fan servir per a descriure i jutjar l'activitat de les persones públiques, també i especialment els càrrecs polítics. Per exemple, les eleccions enteses com a un examen per als candidats és un relació molt evident.

George, un alumno incomprendido. Bush, suspendido en economía, se queja indignado del aprobado justo que EEUU le da en política exterior. George Bush es como el alumno que se considera víctima de una injusticia, que se cree merecedor de un sobresaliente o incluso de una matrícula de honor en política... en cambio ha de conformarse con un aprobado por el capricho de un profesor demasiado severo. Y no se recata a la hora de expresar incluso públicamente su frustración. (RAMOS, R. George, un alumno incomprendido. LA VANGUARDIA, 13/7/1992)

Solchaga s'ha de presentar novament a exàmens aquest setembre, i ningú no sap si aprovarà. (EDITORIAL, Solchaga s'examina al setembre. AVUI, 19/8/1991)

Clinton es el estudiante aplicado que ha recibido lecciones de cómo mirar a la cámara en el momento preciso, en pose de estudio. La comparación con el deprimido Bush es fatal para el todavía presidente, que aparece con la desgana del que tiene que asistir a un examen para el que no se halla preparado. Nada que ver con Perot, que es el alumno que actúa con la seguridad del que ha comprado al tribunal. (SORIA, J. M. Perot y demás. LA VANGUARDIA, 15/10/1992)

Hace años José M<sup>a</sup> Aznar fue un buen estudiante de oposiciones. Ayer se convirtió en un ceñudo miembro del tribunal. Sometió a examen a Felipe Gonzalez, le bombardeó con preguntas "de cajón" y le suspendió. La cosa resultó sorprendente porque Gonzalez llegaba con muy buenas referencias: lleva varios años ocupando una cátedra en una universidad europea de prestigio y se suponía que no iba a tener problemas frente a un profesor nada famoso y con muchas menos publicaciones. Aznar le dio calabazas y nadie entre el público que abarrotaba el aula profesó. "Hasta el decorado azul de Antena 3 parecía una pizarra detrás de la

tarima del profesor", comentaba uno de los *vips* invitados por la cadena de televisión.

La única duda que ha quedado es si el joven y áspero catedrático sabe realmente las respuestas a todas las preguntas con que martirizó al maduro examinando.

(GALLEGO-DÍAZ, S., La culpa será del jockey. EL PAÍS, 26/5/1.993)

... La pizarra azul que en el primer debate estaba situada tras la tarima de José M<sup>o</sup> Aznar voló esta vez tras las espaldas de Felipe González. El catedrático europeo estaba escocido por la sesión anterior y aceptó una *trinea* al estilo español, es decir en toda regla y sin miramientos.

(GALLEGO-DÍAZ, S., Un, dos, tres, vuelta otra vez. EL PAÍS, 2/6/1.993)

Llegan, al fin, las vacaciones pagadas, sin saber si nos las merecemos o no. La verdad es que quien más las necesita es el Gobierno, asfixiado por los calores de Amedo y de Filesa y humillado al haber suspendido varias asignaturas que tendrá que recuperar con clases particulares en 30 días, a menos que se resigne a repetir el curso.

(CARRION, I., Vacaciones. EL PAÍS, 29/6/1.991)

Dejando los aspectos teóricos y de pensamiento, las consideraciones que podríamos hacer sobre este conflicto desde el marco español serían, en primer lugar, dar al Gobierno de Madrid un aprobado por su participación seria aunque titubeante en el conflicto y un suspenso por la falta de explicación clara y pedagógica a los ciudadanos.

(SELLARES, M., Después del conflicto. LA VANGUARDIA, 16/3/1.991)

Des de l'espai de l'anomalia verbal, que és el meu, perquè és el literari, així qualificat —la literatura com a anomalia verbal— per Roland Barthes, he decidit que el més semblant a uns exàmens són unes eleccions, nervis generals inclosos, amb aprovats, excel·lents i, deficientes, és clar, que repartirem entre tots plegats.

Els temps, però, han canviat i hem substituït l'anàlisi —històrica, sociològica— per l'estadística, més concretament per les enquestes, oblidant, potser, que la mare de totes les enquestes seran les urnes del dia 6, en el qual uns alumnes d'una metafòrica teoria literària potser aprovaran, o trauran nota, per curs; d'altres, un deficient, mentre que sempre hi haurà aquell a qui els nervis hauran trait i haurà de tornar-se a presentar en un hipotètic setembre; mentre que d'altres, amb una serenitat insospitada, aconseguiran el suficient de darrera hora. Cal recordar que la Universitat a la qual pretenen entrar aquests alumnes és de *numerus clausus*.

(PESSARRODONA, M., Exàmens. EL PAÍS, 2/6/1.993)

Igualment com en el cas de la imatge del "primer de la classe", *aprovar, suspendre, treure nota*, esdevenen expressions habituals en el llenguatge periodístic. Un repàs assistemàtic als titulars de premsa, per exemple, ho posa clarament en evidència. Vegi's el

quadre següent:

## NOTES I EXAMENS

FORMENTOR, M. B. Otra asignatura pendiente. LA VANGUARDIA, 1.991  
TAPIA, J. La asignatura de los pactos. LA VANGUARDIA, 1.991  
GARCIA, D. Los japoneses aprobaron su asignatura pendiente. LA VANGUARDIA, 1.992  
CALMELL, C. Una asignatura pendiente. LA VANGUARDIA, 1.991  
GALA, J. L'assignatura pendent. AVUI, 1.993  
CAPELLA, J. Assignatura pendent. AVUI, 1.992  
CAÑO, A. Latinoamérica, la asignatura pendiente. EL PAIS, 1.993  
GONZALEZ, E. Asignatura pendiente. EL PAIS, 1.992  
MASCARELL, F. Assignatures pendents. AVUI, 1.992  
GASOLIBA, C.A. Buena nota sin premio. LA VANGUARDIA, 1.992  
REDACCIO Maragall aprobado alto. LA VANGUARDIA, 1.993  
JURADO, M. Matrícula de honor. EL PAIS, 1.993  
ERO Calificación de notable. LA VANGUARDIA, 1.991  
PORCEL, B. Suspenso o aprobado. LA VANGUARDIA, 1.992  
CAÑO, A. Aprobado por los pelos para Bush. EL PAIS, 1.993  
REDACCIO Notable para Bélgica. LA VANGUARDIA, 1.993  
REDACCIO El Palau Sant Jordi logra sobresaliente. LA VANGUARDIA, 1.991  
REDACCIO Aprovar justet l'últim examen del 93. AVUI, 1.993  
ITURRIAGA, J. M. Estudiantes aprobó... EL PAIS, 1.991  
VIDAL, J. A examen. EL PAIS, 1.991  
CULLELL, P. Examen final. AVUI, 1.990  
SIRVENT, J. M. 10 problemas para un examen. EL PAIS, 1.993

## 5.5. ESPORT I EDUCACIÓ ESCOLAR.

A banda de la utilització d'imatges vinculades al món de l'escola per a descriure determinades realitats socials i polítiques, un dels àmbits al qual el camp escolar presta més expressions o seqüències d'expressions és el camp de l'esport. Hi ha una assídua transposició de camps lèxics del camp escolar cap al camp esportiu, a partir d'un nombre considerable de paral·lelismes entre determinades activitats esportives, especialment en esports col·lectius i l'educació escolar. Per exemple, els àrbitres poden ser uns mals mestres, un jove jugador que destaca encara aprèn, un esportista dicta una lliçó magistral...:

Bastants àrbitres espanyols no tan sols no sentien mai sinó que fan permanentment una cara feréstega, com un mal mestre que desconfiés sempre de la intenció del seus alumnes. No són un més en el camp, són l'autoritat estrafeta per la pròpia satisfacció de ser autoritat.  
(ESPINAS, I. M., Els d'aquí i els d'allà. AVUI, 7/5/1.992)

Todavía voy a colegio porque me falta mucho por aprender, pero no soy de los que se sientan en el banco de atrás.  
(BESAR, Entrevista a Josep Guardiola. EL PAIS, 1/6/1.992)

Entonces, Delgado avanzó firme sobre el estrado, se dirigió a la pizarra y dibujó cuatro puertos consecutivos. «Imaginemos que estoy a 30 segundos del líder y formamos el equipo los cinco corredores que estamos aquí», dijo. Y comenzó su lección magistral.

La clase lanzó una ovación atronadora. Todos los presentes habían revivido las imágenes, contadas en directo por su protagonista, del Tour de Francia de 1988.

(REDACCION, La lección magistral de Pedro Delgado. EL PAIS, 11/10/1.993)

De la mateixa manera com hi ha anys acadèmics, jurídics, parlamentaris, o temporades d'òpera o taurines, hi ha també uns calendaris propis de l'activitat en el desenvolupament de les competicions en els esports col·lectius; uns calendaris que tenen una certa similitud amb l'any escolar. En aquest sentit, el període



invernal representa la "regular season", tant a l'escola com en l'esport. Un llarg període on es fonamenten els resultats finals per bé que, en alguns casos, la relació no és automàtica. La primavera, tant a les competicions esportives com a l'escola, acull els desenllaços i els resultats decisius. Es duen a terme els examens, de la mateixa manera que es realitzen els *play off* o eliminatòries finals en les lligues dels esports col·lectius més importants.

El Estudiantes, en su rápido y sorprendente aprendizaje de las últimas semanas, cuenta a partir de ayer con otra asignatura aprobada: la de sacar provechosas enseñanzas de sus derrotas.

El Estudiantes sigue empeñado en demostrar que lo de ser el primer equipo de Madrid se le está quedando pequeño, y sus aspiraciones se cifran en reinos más extensos. Para ello están siguiendo un curso acelerado sobre el arte más difícil de este deporte: saber ganar.

(ITURRIAGA, J., Estudiantes aprobó otra asignatura. EL PAIS, 3/9/1.991)

Ayer superó el examen de selectividad, a pesar de la derrota e ingresó en la Universidad de la Liga con un aprobado alto. Lo mismo que su rival que hizo como los malos estudiantes y obtuvo el pase en el último momento, cuando nadie lo esperaba y todo el mundo daba por bueno el empate.

(SIRVENT, J. M., El Barcelona se encontró con la victoria. EL PAIS, 6/9/1.992)

Quien no apruebe con nota en marzo (última jornada de la Liga regular) puede no tener derecho a examinarse en las eliminatorias finales de abril y mayo. El tercer extranjero les ha metido el miedo en el cuerpo a los grandes favoritos.

(ALVAREZ, R., Se acabó el sesteo. EL PAIS, 28/9/1.992.)

Han entrado en los exámenes finales. El más mínimo error ya no les está permitido. Hasta el momento, han ido solventando los parciales del curso de una forma más efectiva que brillante y con cierta crispación en las aulas. Ahora tienen que afrontar la selectividad para acceder a la universidad del fútbol mundial, cuyo *campus* se encuentra ubicado a partir de junio de 1994 en Estados Unidos.

(SIRVENT, J. M., 10 problemas para un examen. EL PAIS, 11/10/1.993)

També hi ha un clar paral·lelisme entre els equips esportius i els grups escolars. L'entrenador és el mestre, els jugadors són el grup-classe amb els diferents arquetipus d'alumne i amb les peripècies pròpies de la vida escolar.

...la picabaralla entre Stotxkov i Urizar Azpitarte és clavadeta a les de pati de col·legi, a les de "al carrer l'espero" o "al meu barri mano jo". Però Stotxkov té tota la pinta de ser d'aquells que a l'escola tenia el càstig assegurat, encara que només passés per les proximitats del conflicte. Quan ens renyaven, a l'altra punta del pati sempre n'hi havia un que s'enreia, i és que per aquest carrer ja hi hem passat.  
(CULLELL, P., Al carrer l'espero. AVUI, 8/12/1990)

Però els *bollycaos* blau-grana tenen més ídols. Els estrangers, tots els estrangers. Koeman, per descomptat, que els dibuixos de l'Oscar caricaturitzen amb cara de Tintin i que és entranyablement un nen nòrdic. Stotxkov, el dolent de la classe, el trapella, en el fons, un bon noi. I, evidentment, Laudrup; fa la sensació que Laudrup sigui aquell xicot tímida que demana estimació i aplaudiments.  
(VILLATORO, V., Els "bollycaos" blaugrana. AVUI, 22/5/1992)

Wimbledon és en realitat un *college* de nois i noies de casa bona, un internat que ret culte a la seva tradició.  
Wimbledon és un sincretisme d'Oxford, Ascot i Westminster.  
(SOLSONA, R., La maleïda F. AVUI, 27/6/1993)

L'entrenador o *míster* tal com també se'l coneix en l'argot esportiu esdevé en les cròniques esportives com el *magister* que dirigeix un grup d'alumnes o de deixebles. La doctrina que el mestre imparteix pot arribar a tots els nivells d'edat. No endebades un article sobre l'entrenador Cruyff i els equips filials del F.C. Barcelona es titula "L'escola".

Una vez más un grupo de fornidos colegiales subieron por las escaleras del camarín para pasar ante la imagen de la virgen y hacerse unas fotos. La penuria de títulos había dejado a la Merce muy desamparada, pero desde hace tres años que no para de recibir visitas y de dar realce a las palabras canónicas del diácono Casaus.  
BARRIL, J., Goles místicos, 23/6/1993

La doctrina de Johan Cruyff se imparte desde la guardería hasta la aula de licenciados del Barcelona.  
(BESA, R., Las depuraciones de Cruyff. EL PAIS, 18/10/1993)

Todos han dicho inmediatamente que este chico les recuerda a alguien. Es.

según impresión unánime, una fotocopia de Luis Milla. Para entender semejante caso de identificación bastaría con tirar de archivo: se ha comprobado la existencia de un raro fenómeno de sincronía capaz de determinar que, en una misma época y en distintos lugares del mundo, aparezcan deportistas asombrosamente idénticos. Pero no hay que engañarse: Guardiola y Milla son, en buena medida, una creación de Cruyff. Así, todas las funciones homólogas serían la réplica de un mismo modelo y todos sus intérpretes podrían sucederse en la aplicación de una misma fórmula. Años después dispone de una brillante estirpe de clones. Si por ejemplo pierde la *pieza número cinco*, su problema se reduce a decir «que me suban al *Cinco* más próximo. Con el manual en la boca, Charly» (IGLESIAS, J. C., *L'escola*. EL PAIS, 28/10/1991)

L'entrenador del Lleida recorda aquells professors que molts hem tingut a l'escola, o a l'institut, en alguna ocasió. També amb la disciplina per bandera, molts alumnes els teníem una mica de por, si més no molt de respecte. Seriosos a la feina, sabien, no obstant, trencar el gel en els moments més tensos, amb sentit de l'humor. De vegades no els hi trobàvem cap gràcia, és cert, però la majoria, amb els anys, arribàvem a entendre el gran deute que teníem cap a ells. I és que aquesta mena de mestres acostumaven a ensenyar-nos alguna cosa de profit en les seves lliçons, que ja és dir amb el sistema educacional o els professors incompetents que molts vam haver de suportar. (A.R.E., *La fórmula del mestre Mané fa creure en la permanència*. AVUI, 17/8/1993)

Las plantillas de anteriores épocas azulgrana difícilmente hubiesen sido capaces de sacar un trofeo de la chistera en un año tan complicado. Se han diplomado juntos después de un curso lleno de pruebas redactadas por un profesor implacable. (TURNER, G., *Un grupo a prueba de bomba*. EL PAIS, 21/6/1993)

Eusebio es el futbolista táctico por excelencia. Su entrenador, Johan Cruyff, piensa de él que nunca sacará un 10 en un partido, pero que tampoco suspenderá, que siempre jugará bien. (C.A., *Entrevista a Eusebio*. AVUI, 24/10/1993)

Después de la pequeña *rebelión en las aulas* efectuada por Stotchkov y en menor medida por Bakero, als ser excluidos del partido frente al Austria de Viena, a Cruyff se le ablandó el corazón a prueba de infartos y optó por darles una oportunidad. Al que considera su alumno aventajado, el brasileño Romario, lo siguió manteniendo en el equipo, y al más brillante de la clase, el danés Laudrup, lo *castigó* por primera vez en la temporada con el banquillo, quizá porque ve atisbos de abulia. Por si esto fuera poco, dio vacaciones al futbolista español más en forma: Nadal. (SIRVENT, J. M., *Uno y gracias*. EL PAIS, 25/10/1993)



Són interessants les connotacions de caràcter educatiu que es plantegen en el cas dels entrenadors i, en concret en l'oposició i els contrastos que apareixen durant l'època de victòries del FC Barcelona, entre Benito Floro, anterior entrenador del Real Madrid i Johann Cruyff, entrenador del Barcelona del qual ja hem llegit ara mateix algunes referències. Hi ha un nombrós grup de columnes, articles i cròniques que defineixen el tarannà atípic del primer entrenador. Es dibuixa un perfil teòric, acadèmic, pedagògic, estudiós i analític (Floro); la circumstància particular de comptar amb el títol de mestre fomenta que els cronistes esportius subratllin el vessant pedagògic. Tanmateix, el perfil oposat, un perfil intuitiu, pragmàtic, autoritari i amb els coneixements de la vida i no fruit dels estudis (Cruyff) acaba per ser el tipus guanyador, tot i que si algú "tracta" de col·legials als seus jugadors és aquest darrer, tal com acabem de llegir en els fragments anteriors.

Tiene un aire de maestro rural y no pierde oportunidad de impartir clases de fútbol al que quiera escucharle. Le gustan las entrevistas y advierte que se le puede preguntar por todo.  
(GALAZ, M. Entrevista a Benito Floro. EL PAIS, 3/9/1.992)

Uno no se explica cómo pudo rumiar, sentado en el banco del fondo, las oraciones de catedráticos y adjuntos, algunos tan farragosos y pesados como el entrenador de fútbol Benito Floro.  
ERO, El alumno honoris causa. LA VANGUARDIA, 14/3/1.993)

Es un equipo en formación con muchos defectos al que le cuesta asimilar las enseñanzas de un pedagogo atípico que cree en sus ideas y está dispuesto a llegar hasta donde pueda defendiéndolas.  
(SIRVENT, J. M. El Barcelona se encontró con la victoria. EL PAIS, 6/9/1.992)

Benito Floro té cara de professor interí en vigílies d'oposicions: el rostre concentrat, l'expressió dubitativa, tot ell en estat d'explosió imminent, a l'espera del resultat de l'examen Benito Floro s'examina cada diumenge i, de moment, ni a suficient no arriba.  
I és aleshores quan Benito Floro, sense deixar la seva cara d'interí en vigílies d'examen deu tenir ganes d'abandonar-ho tot, relaxar-se en el sofà i buscar un bon psicòleg a qui explicar el seu drama."  
PONS, A., Floro, Benito. 9/12/1.992)



Jugó poco y mal, se ganó fama de empollón en el cursillo de entrenadores y se dispuso a seguir la ruta marginal del banquillo por los campos de Levante. Por ahora se dedica a difundir términos como temporizador, canalizador y sistema, mucho sistema. Es difícil precisar qué existe debajo de esa palabrería difusa: la esencia del genio o la mentira del impostor. El misterio Floro continúa.

(SEGUROLA, S., Floro. EL PAIS, 3/9/1.992)

No es un autodidacto, sino un estudioso del fútbol que es capaz de encerrarse en su casa viendo vídeos de partidos y desmenuzarlos hasta la saciedad. La vena pedagógica le viene de lejos. Por algo es profesor de EGB y también, desde hace cuatro años, de la escuela de entrenadores. Su discurso no es convencional, tiene ribetes de cambio y sus argumentos parecen convincentes y contundentes.

(SIRVENT, J.M., Article sobre Benito Floro. EL PAIS, 3/12/1.990)

...ha sabido compaginar la investigación con la práctica diaria. Su pasado de profesor de EGB le ha inspirado la tolerancia, pero también le ha familiarizado con el método: gracias a él ha puesto en su trabajo las dosis justas de amor y pedagogía.

(CESAR IGLESIAS, J., Benito Floro. EL PAIS, 3/12/1.990)

## 5.6. CONCERTS MUSICALS I EDUCACIÓ ESCOLAR.

Un altre camp de l'activitat humana que agafa en préstec expressions del camp escolar, es el de la música i específicament quan es tracta del concert musical. Són símilis que apareixen amb menys freqüència i assiduitat que la comparació amb l'activitat política o amb l'activitat esportiva; i, a diferència d'aquests altres camps, el conjunt de transposicions lèxiques que es fan servir per al concert musical ve molt determinat pel fet que l'artista músic, el músic professional, el concertista, reben la denominació de *mestre* i, en menor grau, de *professor*. D'ací a catalogar un músic com a catedràtic, o a catalogar una platea d'una sala de concert com a pati de col·legi no hi ha tanta distància. Si es llegeixen els títols de les cròniques, són ben explícits pel que fa a la utilització d'allusions educatives; per exemple:

- Ragas de magisterio
- El Professor Lester sigue sentando cátedra
- Tots a classe
- Aún quedan maestros
- Los primeros de la clase
- El estudiante y el catedrático
- No es eso, maestros, no es eso.
- Maestros solistas de plantilla.
- El feo maestro.
- Maestro sentando cátedra.
- Una cátedra a extinguir.
- Un gran maestro.
- Una gran lección.

D'altra banda, ja s'ha comentat en el capítol anterior l'específica relació que s'estableix entre mestre i deixeble en l'educació musical i, en bona part, en tota l'educació artística. Per tant, la utilització de referents educatius té una justificació perquè el vessant pedagògic

és molt present en la pràctica musical i en molts casos no és que es recorri a símls escolars sino que els conceptes pedagògics ja formen part del propi camp musical.

Pero no hubo error; la del viernes pasado fue una jornada calificable con un elevadísimo sobresaliente.

Se pudo asistir, en primer lugar, a una formidable lección de modestia; explicación pedagógica pormenorizada, lustre para un escenario desnudo, estética emocionada que vino de la nada.

(LINES, E., Ragas de magisterio LA VANGUARDIA, 12/11/1.991)

Desaparecidos Miles y Shaw, sin olvidar a Dizzy, pasando mucho del perfeccionismo técnico de Marsalis, pensando en Cherry, aplicándola ligeramente simplificada, no parece que nadie pueda discutirle la jefatura conceptual a Professor Lester. Los hechos lo demuestran. Su último concierto aquí lo volvió a poner de manifiesto. Professor Lester, la trompeta y la cátedra son suyas.

(FORMENTOR, M.B. El Professor Lester sigue sentando cátedra. LA VANGUARDIA, 21/11/1.992)

la mestria d'una tècnica (respiració magistral, col·locació de la veu en els ressonadors, intenció punyent del fraseig) al servei del teatre.

Una lliçó que romandra a la memòria com a referència, com un document que el talent artístic emociona al dià dels condicionants físics i astora per la sola força de la sensibilitat.

(CASANOVAS-DANES, X. Tots a classe. AVUI, 18/11/1.993)

Recital caluroso e íntimo que sirvió para demostrar que aún quedan maestros capaces de impartir lecciones magistrales de canción y público receptivo para recibir las.

(JURADO, M., Aún quedan maestros. EL PAIS, 2/2/1.991)

Tras su concierto en el Festival de Música de Torroella de Montgrí no cabe duda de que el conjunto está formado por los primeros de la clase.

(PUJOL, X., Los primeros de la clase. EL PAIS, 16/8/1.991)

Una pena que todo ello enturbalara la sabia labor de Muti a la batuta: su Don Carlos es ancho de tiempos, bien contrastado, cuidado en los matices. Al final, todos a una salieron a recoger los improperios y los bravos de un público desmelenado, dividido, cuyas fracciones se lanzaban pesados insultos. Pero esto es la Scala: un patio de colegio y a la vez el primer teatro lírico del mundo.

(FANCELLI, A., Inicio de temporada en La Scala. EL PAIS, 9/12/1.992)

En la segunda parte de la noche, El Cabrero salió a sentar cátedra y consiguió, con un solo arranque de su voz, hundir en el olvido toda la actuación del estudiante Poveda.

Una auténtica lección de saber hacer y mejor cantar.

(JURADO, M., El estudiante y el catedrático. EL PAIS, 30/11/1.993)





**6. ANÀLISI DE LA DOCUMENTACIÓ.**  
**TERCERA PART:**  
**SÍNTESI GLOBAL.**

## 6.1. TEMÀTIQUES EDUCATIVES EN RELACIÓ ALS DIARIS ANALITZATS.

Abans de sintetitzar en un seguit de punts la representació de l'escola en els mitjans de comunicació, comentaré algunes dades que apareixen fruit de la catalogació i l'anàlisi del conjunt de la documentació. Algunes d'elles fan referència a com els tres diaris utilitzats en l'estudi dediquen més atenció a uns temes o a uns altres. Com ja ha quedat dit anteriorment, no es tracta de confrontar els diferents òrgans de premsa que he fet servir per la nostra recerca: la finalitat de la investigació no va dirigida tant al periodisme com a la pedagogia. Però a més a més, els fragments seleccionats no són comparables. Tot i el predomini dels articles i columnes d'opinió, hi ha assimetries ja comentades, procedències diverses, etc. Per posar un exemple: que hagi recollit més fragments sobre l'educació musical procedents del diari "La Vanguardia" no significa que hi hagi més articles d'opinió en aquest diari tractant aquesta àrea curricular (reindivificant-la o comentant el seu desenvolupament). En aquest cas respon al fet que, a banda de dedicar força espai a la crítica musical, alguns dels seus crítics (Llovet, Mallofré) tenen present i valoren la vinculació que hi ha d'haver entre la pràctica musical i la seva educació i formació.

De tota manera i sense voler entrar en unes comparacions que no serien estrictament equiparables, es lògic tant pel contigut com per les dimensions de la documentació recollida, que en el transcurs de la recerca apareixin informacions i contrastos d'interès i que comentaré breument. En aquest sentit per exemple, es poden remarcar quines temàtiques són més *apreciades* pel conjunt de col·laboradors i articulistes dels diferents diaris.

D'entrada, i sempre en termes percentuals, cal assenyalar que les temàtiques que apareixen tractades amb proporcions similars als tres diaris de referència, són les següents:

- *la socialització com a element fonamental de l'escolarització.*
- *la problemàtica de l'educació com a servei públic (importància, reivindicació, crisi...)*
- *les al·lusions a l'alumnat en general*
- *la selectivitat*

Així mateix, i des del punt de vista de les disciplines curriculars, *les humanitats, la lectura i la literatura, l'educació artística* apareixen en proporcions similars als tres òrgans de premsa.

Si cal jutjar per la proporció de textos seleccionats que tracten les diferents temàtiques, el conjunt d'articulistes i col·laboradors del diari "Avui" manifesten el seu interès, de manera destacada, en relació als altres dos diaris, per la qüestió del professorat, especialment pel que fa a *la consideració social dels mestres* (73% dels textos seleccionats) , a *les crítiques als mestres* (76%) i a *la funcionarització* (65%). En canvi, les referències a *mestratges individuals* en camps artístics apareixen fonamentalment en els altres dos diaris, "La Vanguardia" i "El País". Un altre aspecte rellevant significativament en el diari "Avui" és *la relació entre escola i societat* (48%), temàtica que lliga amb les qüestions del professorat abans esmentades. Les referències a *la pedagogia* (64%) i a *la reforma* (59%) també són aportades majoritàriament per aquest diari. El mateix puc dir de les següents disciplines curriculars: *la història i la geografia* (53%), *l'escriptura* (56%), *l'educació física* (63%) i *els eixos transversals* (48%) .

El diari "La Vanguardia" es destaca des del punt de vista del nombre de referències seleccionades, en comparació als altres diaris, per la seva preocupació en relació a les següents àrees

curriculars: *la llengua* (43%), *el llatí i el grec* (43%), *la filosofia* (45%), *l'educació musical* (64%), *les ciències* (48%) i *la religió* (42%). Els articulistes i col·laboradors de "La Vanguardia" també són més reiteratius que els dels altres diaris pel que fa a la qüestió de *l'educació com a motor de desenvolupament* (42%), *la relació entre pedagogia i política* (52%), i les referències a *qüestions educatives d'altres països* (49%).

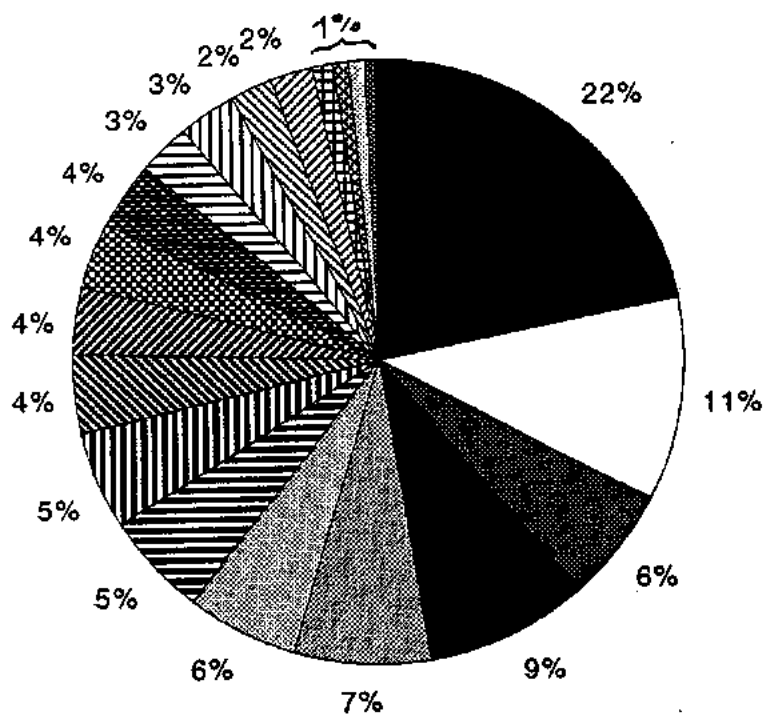
Sobre el diari "El País" cal recordar que és l'únic diari dels tres que compta amb suplement d'educació i, per tant, força comentaris apareixen en el marc específic d'aquest suplement. En conseqüència, són menys nombroses les temàtiques que des d'un punt de vista del nombre de referències seleccionades es destaquin clarament per damunt dels altres dos diaris. En tot cas es pot consignar la importància que es dona proporcionalment a la *qüestió nen-nena, alumne-alumna*; és a dir, la coeducació i els drets de la dona en relació a l'activitat educativa (67%) i també, dintre de les escasses referències que apareixen en tots els diaris, a *l'educació artística* (40%). Així mateix, *els records escolars* (44%), tenen un protagonisme destacat en els articles i altres col·laboracions d'aquest diari, si es compara amb els altres. També cal assenyalar que és el diari que presenta més articles editorials sobre educació durant el període central de la investigació, que són els tres anys que van de gener de 1.991 a desembre de 1.993.

Efectivament, "El País" és el que explicita més posicionaments oficials davant de fenòmens i conflictes educatius. Prenent en consideració els editorials que s'ocupen de temàtica educativa (i, per tant, obviant aquells articles editorials que s'han fet servir en l'anàlisi perquè incorporaven alguna expressió o al·lusió puntual però que no tracten específicament qüestions d'educació), les temàtiques que apareixen són les següents:



DIARIS:	AVUI	EL PAIS	LA VANGUARDIA
TEMATIQUES:	EDITORIALS		
Religió		2	1
Reforma	2	2	
Accés a la universitat	1	3	3
Lectura		1	
Formació professional		2	
Professorat		2	
Importància de l'educació		1	1
Horari escolar			1
Racisme i marginació escolar		1	2
Responsabilitat civil	1	1	1
Immersion lingüística	2	1	1
Gestió i participació		1	
Investigació i ciència		2	
Alumnat			1
Escola i reivindicacions públiques	1		1

Finalment pot ser interessant presentar gràficament la proporció de fragments seleccionats que estan dedicats a les diferents àrees i disciplines curriculars. En el transcurs de l'anàlisi de la documentació ja s'ha comentat la importància que es dona a la llengua i a la literatura. La visió de conjunt seria la que es mostra en el gràfic següent:



- lectura
- llengua
- escriptura
- religió
- història
- humanitats
- llatí i grec
- musical
- filosofia
- plàstica
- ciències
- física
- pau
- política
- urbanitat
- sexual
- intercult.
- teatral
- ambiental
- viària

La visió del gràfic és prou eloqüent pel que fa al predomini de les àrees lingüística i literària. Val a dir que el concepte d'humanitats s'utilitza en termes genèrics tal com apareix a la premsa en el qual no s'hi sol incloure la ciència. Pel que fa precisament al camp científic, ja s'ha comentat l'escassetat de comentaris en les pàgines d'opinió. Sobre les expressions també he comentat anteriorment la seva baixa presència.

## 6.2. SOBRE ELS ARTICULISTES D'OPINIÓ

### 6.2.1. PERFILS GENERALS I ESPECÍFICS

Respecte del conjunt d'articulistes, cal assenyalar que el predomini dels que provenen del món de les lletres és abassegador. Aquesta és una constant històrica en l'àmbit dels qui detenten l'opinió en els òrgans d'informació o divulgació: Mona Ozouf en el seu treball sobre l'opinió pública a la fi de l'Antic Règim (OZOUF, 1.988) assenyala que els homes de lletres tenien un paper important com a àrbitres dels conflictes civils d'aquell moment. Ja siguin escriptors, professors universitaris o periodistes *tout court*, les "lletres" són representades molt per sobre de la presència dels qui provenen dels àmbits de les ciències. El distanciament respecte de la ciència i la tècnica és evident. L'expressió de Edgar C. SNOW (1.965:27) en el sentit que la majoria d'intel·lectuals i especialment els literats, són "luddistes" per naturalesa (fent referència als qui al segle XIX s'oposaren a la introducció de les màquines a les fàbriques d'Anglaterra), sembla que encara tingui vigència. Per la seva banda, MARIN i TRESSERRAS (1.994: 109) assenyalen el següent:

Encara durant els anys de la Segona República els periodistes barcelonins es mostraven obertament contraris a les màquines d'escriure, les quals consideren pròpies de les "senyorettes secretàries". El criteri majoritari era que la professió periodística era pròpia de plumífers.

Es evident que les circumstàncies històriques han canviat però la procedència intel·lectual o acadèmica dels qui escriuen en els diaris es continua fonamentant en el camp de les lletres. Aquest fet explica les preocupacions per l'estat de la llengua, (a banda de

l'específica preocupació de caràcter nacional que aquest tema té a Catalunya) per la lectura o la literatura, una preocupació molt superior a la que es té en relació a a altres àmbits científics o tècnics. Però també s'ha de tenir en compte que les àrees lingüístiques i literàries són les que han fonamentat per sobre les altres, la configuració clàssica de l'escola.

Amb aquesta apreciació no vull dir que les ciències experimentals o les ciències naturals tinguin poca importància en els diaris. En el cas de "La Vanguardia", es publica un suplement científic amb un gran desplegament de mitjans (paper, color, imatges...); igualment, el diari "El País" publica un suplement, "Futuro" sobre qüestions de ciència i tecnologia. Es en les pàgines d'opinió, que és l'àmbit d'aquesta recerca, on la nòmina d'escriptors o de persones vinculades a les "humanitats" enteses des de l'àmbit fonamentalment literari apareix com a clarament majoritària.

Cal insistir, com ja s'ha comentat anteriorment, en el fet que la creació de discursos des de les pàgines d'opinió dels diaris no és duta a terme específicament pels periodistes, entesos com a col·lectiu professional o corporatiu *strictu sensu*, sinó per un periodisme d'opinió més gèneric constituït per aquest altre col·lectiu de professionals de la cultura i també de la política. I val a dir que en d'altres recerques que analitzen l'opinió pública al voltant de l'escola (ISAMBERT-JAMATI, 1.977) s'assenyala que no són precisament els periodistes els qui critiquen amb més duresa els mestres i professors sinó que aquesta confrontació es exercida pels grans acadèmics, per crítics, escriptors i també professors universitaris, que són els qui signen majoritàriament els articles d'opinió. Més endavant ampliaré aquesta qüestió.



## 6.2.2. APUNTS SOBRE ALGUNS ARTICULISTES REFERENCIATS.

Abans de descriure alguns apunts sobre els autors que em semblen més rellevants per al seva incidència en temes educatius cal assenyalar que no est tracta d'establir un rànking sobre els articulistes o columnistes. Convé recordar, una altra vegada, que he tingut en compte tant articles que comenten qüestions educatives en la seva totalitat, com articles en què hi ha al·lusions puntuals. Així mateix, s'ha de valorar el fet que una quantificació de la freqüència en quant a la temàtica educativa segons les col·laboracions d'uns determinats articulistes depèn, lògicament, de si s'escriu una columna diària, setmanal, uns articles d'opinió d'aparició regular però no diària o col·laboracions esporàdiques.

Dit això, a continuació presento alguns dels autors per ordre alfabètic. Em continuo cenyint al període analitzat; per tant, en el moment present alguns articulistes han deixat de fer les seves col·laboracions, hi ha hagut canvis de diari, etc. Cal fer notar que no pretenc fer un retrat genèric dels articulistes sinó que es tracta d'una caracterització relacionada directament amb el període estudiat. En un altre ordre de coses, haig de comentar que a la llista no hi consten determinats o determinades entrevistadores (hi ha una presència important quantitativa i qualitativa de periodistes-dones) tot i que cal convenir en la importància que progressivament ha anat prenent l'estil, els preàmbuls, les descripcions de personatges en el gènere de l'entrevista i que he fet servir en l'anàlisi documental també com a expressió d'opinió.

- Salvador Alsius. La seva col·laboració a l'"Avui" amb la columna "Al cap i a la fi", té un format de dietari on hi recull anècdotes pròpies o aportades per altres persones relacionades amb tots els terrenys de la vida quotidiana. L'educació és un dels àmbits que hi

té un paper destacat, sovint des d'una òptica de defensa del ciutadà comú, de l'usuari, de l'estudiant tractat injustament o del professor poc valorat.

- Joan Barril: Primer a "El País", després a "La Vanguardia", les seves col·laboracions són sovint cròniques sobre el pas del temps, amb un fort component sentimental. La infància té una gran importància, més que l'escola, i constitueix una referència bàsica en l'itinerari personal propi i dels altres; les metàfores infantils o escolars li serveixen per a explicar fenòmens polítics o socials d'actualitat o intemporals.

- Jaume Cela: Els articles d'aquest autor són una veu oficiosa dels col·lectius de renovació pedagògica. Defensa els mestres i polemiza amb qui els critica i procura puntualitzar aquelles opinions sobre l'escola que creu que no estan prou fonamentades. Manifesta un evident idealisme pedagògic i es lamenta de l'escassa i esbiaixada atenció dels *media* envers l'escola.

- Arcadi Espada: Comentarista polític, escriu sobre educació en tant que aquesta té components de caràcter polític. Els seus comentaris, primer a "La Vanguardia" i després a "El País", van dirigits fonamentalment a denunciar els excessos o la manipulació provinents de l'hegemonia nacionalista a Catalunya. Crítiques a continguts de llibres de text, per exemple.

- Antoni M<sup>a</sup> Espadaler: Professor universitari i afilat articulista que utilitza la ironia per a denunciar dèficits en l'escriptura, la redacció, la literatura, des de la seva columna setmanal "Full i mig". Algunes de les seves col·laboracions posen de relleu la incomoditat per la presència dels infants en la vida pública. Escriu també com a columnista a la secció d'esports, en què utilitza metàfores i símls, sovint del camp educatiu.

- Josep M<sup>a</sup> Espinàs: La preocupació per l'educació és un tret característic dintre de la varietat temàtica del columnista degà del diari "Avui", en la seva columna diària, "A la vora de...". Es pot percebre un considerable interès per l'educació en tant que educació des d'una perspectiva informal, cívica, d'aprenentatge quotidià, però també sobre l'educació escolar al voltant de la qual no deixa d'oferir els seus plantejaments. L'interessen els fenòmens vinculats amb les capacitats humanes: com s'adquireixen els coneixements, la memòria, la intel·ligència...

- Octavi Fullat: Activitat periodística a "La Vanguardia" i l'"Avui". Escriu articles relacionats amb algun aconteixement concret com a referència, però molts també de caràcter més genèric. Es pot destacar l'interès per situar l'escola com a institució històrica en el marc de la cultura clàssica. Molt crític amb l'unitarisme educatiu i amb determinades concepcions d'escola pública.

- Llorenç Gomis: Aquest articulista de "La Vanguardia" i catedràtic de periodisme, comenta aspectes vinculats a la seva biografia com a alumne i manifesta la seva preocupació pel caire que prenen alguns aspectes educatius o socio-educatius actuals. En aquest sentit, la ubicació de l'ètica en el curriculum, la bona educació, les humanitats al batxillerat són aspectes centrals de les seves anàlisis educatives.

- Eduardo Haro Tecglen: El regeneracionisme republicà i revolucionari, l'esperit de la Institución Libre de Enseñanza són presents en les columnes "Visto/Oído" de "El País". Aquestes depassen l'àmbit de la crítica televisiva i radiofònica per convertir-se en una crònica lúcida de la contemporaneïtat, en la qual l'educació actual no en surt ben parada a causa dels quaranta anys de dictadura. No és un home lligat al món de l'escola però en les seves columnes apareix la vinculació amb l'educació i la cultura estroncades de cop per la guerra i la victòria franquista. A banda

de la columna ja citada, ha escrit la secció "Personas y Personajes" d'un suplement de ràdio i TV de "El País" que ja no apareix., així com la columna "Scáner" dins el suplement cultural "Babelia" del mateix diari.

- Agustí Pons: Les seves col.laboracions diàries a l'"Avui", "Figures, paisatges", consisteixen majoritàriament en un retrat d'un personatge. En aquest sentit, els elogis als mestratges individuals contrasten amb les crítiques als mestres com a col·lectiu. Manifesta desconfiança envers el sistema i és molt crític amb els aspectes corporatius. Podria representar bé el conjunt de productors intel·lectuals que valoren l'educació però es malfien dels mestres i del sistema pel que fa al seu engranatge de funcionament. En qualsevol cas, l'educació hi apareix sovint, ja sigui directament, ja sigui com a al·lusió parcial i també com a recurs retòric en la descripció d'algun personatge.

- Baltasar Porcel: Comentarista destacat de "La Vanguardia" amb una columna diària; segueix fonamentalment els avatars polítics. L'educació, per a ell, és un valor important com a base del desenvolupament del país i com a prevenció de problemàtiques socials. Dispara amb duresa sobre la manera com s'introdueix la literatura catalana a l'ensenyament secundari.

- Miquel Porta Perales: Col·laborador de l'"Avui" i també ocasionalment a "La Vanguardia", és un fustigador habitual dels mestres. No destaca tant pel nombre d'articles seleccionats com per la seva actitud de recel davant de qualsevol activitat o sector social i professional que manifesti compromís a alguna causa o que inclogui una certa ideologització. Oposat a les perspectives de caràcter més o menys marxistitzant d'un bon nombre d'intel·lectuals, pretén denunciar els predicadors que, al seu parer, hi ha en tots els àmbits, i molt especialment al de l'ensenyament.

- Montserrat Roig: L'escriptora que va escriure la seva columna "Un pensament de sal, un pessic de pebre" al diari "Avui", fins al mateix moment de la seva mort, escriu sobre la dignitat humana, a favor dels menys afavorits, a favor de la rebel·lia personal i social i contra els aspectes injustos que caracteritzen el nostre sistema social. La infantesa i l'escolarització, sense ser temàtiques dominants, formen part d'unes col·laboracions amb un nítid caràcter literari.<sup>1</sup>

- Jaume Sarramona: Juntament amb Octavi Fullat i Jaume Celsa ha estat durant un període un representant dels professionals de la pedagogia i de l'educació en les pàgines d'opinió, en aquest cas de l'Avui, com a col·laborador habitual. Els seus articles repassen els principals temes que configuren l'agenda educativa actual. Des del paper dels pares i mestres, passant per la reforma educativa o per la carrera docent.

- Fernando Savater: Col·laborador habitual del diari "El País"; els articles que tracten aspectes educatius defensen el laïcisme a l'ensenyament i la llibertat de creences. Manifesta dures crítiques a la jerarquia eclesiàstica.

- Ramon Solsona: Tot i que és professor d'institut, intervé com a columnista de caràcter general; va cobrir amb "Sala i Alcova" el títol de la seva columna, l'espai deixat buit per Montserrat Roig a l'"Avui". Utilitza habitualment la ironia i es serveix de notícies diverses per a bastir els seus escrits. Escèptic amb la reforma educativa, reivindica el paper de l'educació i dels seus professionals.

- Emili Teixidor: En les seves col·laboracions setmanals a l'Avui es

---

<sup>1</sup> Sobre les característiques dels articles de Montserrat Roig es pot llegir el pròleg de Josep M<sup>e</sup> Castellet al llibre que recopila aquests textos. Vegi's bibliografia.