

- la Educación. Barcelona: MEC/Vicens Vives.
- IBAÑEZ, J. (1985), *Análisis sociológico de textos o discursos*, Revista Internacional de Sociología, nº 43. CSIC, Madrid; pp. 119-160.
- IBAÑEZ, J., (1994) *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Sigo XXI.
- IBAÑEZ, T., (Coord.) (1988), *Ideologías de la vida cotidiana*. L'Hospitalet de Llobregat: Sendai.
- IBAÑEZ, T., (Ed.) (1989), *El conocimiento de la realidad social*. L'Hospitalet de Llobregat: Sendai.
- IMBERT, G. (1986a), *El discurso de la representación (El País y el discurso de la opinión pública)*. DINS: IMBERT, G., VIDAL BENEYTO, J., (eds.), *EL PAIS o la referencia dominante*. Barcelona: Mitre.
- IMBERT, G. (1986b), *Por una socio-semiótica de los discursos sociales. Acercamiento figurativo al discurso político*, DINS GARCIA FERRANDO, IBAÑEZ, ALVIRA (comps.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, op. cit.
- IMBERT, G. (1990), *Los discursos del cambio. Imágenes e imaginarios sociales en la España de la Transición (1.976-1.982)*. Madrid: AKAL. Col. "Akal Comunicación", nº 6.
- INSTITUT CATALA D'ESTUDIS MEDITERRANIS (1990), *El sistema de valores dels catalans*. Barcelona: ICEM.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS, (A cura de P. LL. FONT), (1992), *L'ensenyament als Països Catalans. Debat sobre alguns problemes actuals de l'ensenyament als Països Catalans*. Butlletí, núm., 82. Ed. Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1970), *Crises de la société, crises de l'enseignement*. París: P.U.F.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1977), *La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*. Eds. du CNRS. ATP, nº 14.
- ISTANCE, D. (1985), *L'enseignement dans la société moderne*. Paris: OCDE.
- JACQUARD, A. (1990), *Eduquer, dans quel but ?*, Enfance, Tome 43, nº 1. p. 1.91-195.
- JANER MANILA, G., (1992), *Creació cultural i arquitectura dels somnis*. Universitat de les Illes Balears. Document multicopiat.
- JENSEN, KB., JANKOWSKI, NW., (Eds.) (1993), *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch, 1.993. Col.

"Bosch Comunicación", nº. 8.

JODELET, D. (1.984), *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*.  
DINS: MOSCOVICI et al. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós. 2ª ed., 1.986. Col.  
"Cognición y desarrollo humano", nº, 2.

JODELET, D., (ed.) (1.989), *Les Représentations sociales*. París: PUF. Col.  
"Sociologie d'aujourd'hui".

KAPLAN, R. G. (1.992), *Images of education. The Mass Media's Version of  
America's Schools*. Washington D.C.: Institute for Educational Leadership.

KIENTZ, A. (1.970), *Para analizar los Mass Media*. Valencia: Alberto Corazón,  
1.972.

KRIPPENDORF, K., (1.980), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y  
práctica*. Barcelona: Paidós, 1.990. Col. "Paidós Comunicación", nº 39.

LERENA, C. (1.986), *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid:  
AKAL.

LESOURNE, J. (1.988), *Education et société: Le défis de l'an 2.000*. Paris: Le  
Monde/La Découverte. Vers. cast.: *Educación y sociedad. Los desafíos del año  
2.000*. Barcelona: GEDISA, 1.993. Col.lecció "DSE", Nº 1.

LIPOVETSKI, G. (1.987), *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama, 1.990.  
Col. "Argumentos", nº 107.

LOPEZ PINTOR, R. (1.982), *La Opinión Pública Española: del Franquismo a la  
Democracia*. Madrid: C.I.S.

LUHMANN, N., (1.984), *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona:  
Paidós/ICE UAB, 1.990.

LUHMANN, N., (1.989), *Complexitat social i opinió pública*. A Periodística,  
núm., 1. Barcelona, Ed. Soc. Catalana de Comunicacions (IEC).

LURÇAT, L., (1.991), *Home funcional o dret a la intimitat ? Perspectiva  
Escolar*, núm. 153. Barcelona.

LLEDO, E. (1.994), *Paraules i imatges*. Barcelona: "Centre d'investigació de la  
comunicació". Generalitat de Catalunya.

LLOVET, J.J. (1.992), *El control de la prensa sobre la profesión médica: el caso  
de "El País"*, REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas), nº 59.  
C.I.S., Madrid; pp. 261-285.

MacBRIDE, S. et al. (1.980), *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e  
información en nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1.987.  
"Colección Popular", nº 372.

- MAINGUENEAU, D. (1979), *Les livres d'école de la République, discours et idéologie*. París: Le Sycomore.
- MAINGUENEAU, D. (1987), *Nouvelles tendances en analyse du discours*. París: Hachette.
- MARIN, E.; TRESSERRAS, J. M., (1994), *Cultura de masses i postmodernitat. (Elogi i crítica de la comunicació contemporània)*. València: Eds. 3 i 4. Sèrie "la unitat", nº 154.
- MARTIN SERRANO, M. (1986), *La producción social de la comunicación*. Madrid: Alianza. Col. "Alianza Universidad. Textos", nº 102.
- MARTINEZ, M. (1989), *Pedagogía prospectiva*. Universitat de Barcelona, Curs de Doctorat. Doc. multicopiat.
- MARTINEZ ALBERTOS, J. L. (1983), *Curso general de Redacción Periodística*. Barcelona: Mitre.
- MARJORIBANKS, K. (1989), *Sociología de la educación*. DINS: HUSEN, POSTLETHWAITE, *Enciclopedia Internacional de la Educación*. op. cit.
- McINTYRE, A. (1984), *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, Grijalbo, 1987. Col. "Crítica. Filosofía", nº 5.
- McINTYRE, A. (1990), *La idea de un público educado*. Revista de Educación, nº 292. Madrid: CIDE/MEC, pp. 119-136.
- Mc LUHAN, M. (1960), *El aula sin muros*. Barcelona: Ediciones de Cultura Popular, 1968. Col. "Papeles sociales".
- Mc NEILL, L. (1986), *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- MEAD, M. (1952), *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós, 1952. Col. "Biblioteca de Psicología social y sociología", nº 2.
- MIALARET, G. (1987), *L'évolution technologique, la société et l'éducation* International Review of Education, vol.33, nº3; p. 317-331.
- de MIGUEL, A., (1982), *Sociología de los textos de opinión*. Barcelona: ATE. Col. "Textos de periodismo".
- MILNER, J.CI. (1984), *De l'école*. París: Eds. du Seuil.
- MINC, A. (1993), *Le Média-choc*. París: Grasset.
- MITTER, W. (1987), *Expectations of schools and teachers in the Context of Social and Economic Changes*. International Review of Education, vol.33, nº3;

pp. 263-277.

MOLES, A., (1.967), *Sociodinámica de la cultura*. Barcelona: Paidós, 1.978. Col. "Paidós Studio. Básica" nº 21.

MOLINO, J. (1.989), *Interpreter*. DINS: REICHLER, C., (Eds.) *L'interprétation des textes*. Paris, Les Editions de Minuit.

MOLLENHAUER, K. (1.993), *Problemas actuales de la pedagogía social en Alemania*, Seminari sobre Pedagogía Social. UAB/Institut Goethe, Barcelona. Doc. multicopiat.

MOLLO, S. (1.977), *La escuela en la sociedad*. Buenos Aires, Kapelusz, 1.977

MOLLO-BOUVIER, S. (1.986), *La sélection implicite à l'école*. Paris: P.U.F.

MOLLO-BOUVIER, S. (1.987), *De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation*, Revue Française de Pédagogie, nº 78; pp. 65-71.

MONTANE, M. (1.994), *Seminari de l'ATEE sobre la professionalització del professorat*, Butlletí, nº 87. Barcelona: Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.

MONTERO SANCHEZ, Mª D., (1.993), *La informació periodística i la seva influència social*. Bellaterra: Publicacions de la U.A.B. Col "Manuals de la UAB", nº 12.

MORIN, E. (1.966) *El espíritu del tiempo. Ensayo sobre la cultura de masas*. Madrid: Taurus.

MOSCOVICI, S. (1.961), *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F.

MOSCOVICI et al. (1.984), *Psicología social II*. Barcelona: Paidós. 2ª ed., 1.986. Col. "Cognición y desarrollo humano", nº 2.

MUÑOZ, B. (1.989), *Cultura y comunicación. (Introducción a las teorías contemporáneas)*. Barcelona: Barcanova. Col. "Temas Universitarios".

NESPOR, J., BARBER, L. (1.991), *The Rethorical Construction of "The Teacher"*, Harvard Educational Review, vol. 61, nº 4.

NIETO, S. (1.986), *La temática educativa en la prensa. Análisis de contenido*. Valladolid: Ed. Sever-Cuesta.

NIETO, S. (1.992), *Los valores en los textos educativos de la prensa de Castilla y Leon*. Revista de Ciencias de la Educación, nº 149, Madrid.

NOELLE-NEUMAN, E., (1.984), *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona: Paidós, 1.985. Col. "Paidós Comunicación", nº 62.

- O.C.D.E., (1.990), *Escuelas y calidad de la enseñanza, Informe internacional*. Barcelona: Paidós/M.E.C, 1.991. Col. "Temas de educación", nº 26.
- OZOUF, M. (1.988), "Public opinion" at the end of the Old Regime. Journal of Modern History, 60. S1-S21.
- PANTALEON, A. (1.993), "El País", el cambio político. Archipiélago, nº 14, Madrid; pp. 27-34.
- PARDO, J. L. (1.989) *La banalidad*. Barcelona: Anagrama. Col. "Argumentos", nº 98.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1.994), *La cultura escolar en la sociedad posmoderna*. Cuadernos de Pedagogía, nº 225. Barcelona: Fontalba.
- PIÑUEL RAIGADA, J. L. (1.990), *Comunicación política y representaciones sociales*. Madrid: Telos, núm., 23.
- PONS, A. (1.991), *Retrats contemporanis*. Vic: EUMO. Col. "Narratives", nº 27.
- POPKEWITZ, PITMAN, BARRY, (1.990), *El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta* Revista de Educación, nº 291. Madrid: CIDE/MEC; pp. 81-103.
- POPKEWITZ, Th. S. (1.991), *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1.993. Col. "Pedagogía. Educación crítica".
- POPKEWITZ, Th. S. (1.994), *Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. Revista de Educación, nº 305. Madrid: CIDE/MEC; pp. 103-137.
- PORCHER, L. (1.986), *Remarques interrogatives sur l'école et les médias*. DINS: BALLE F., et al. *Le pouvoir des médias...* op. cit.
- PORTA, J. (1.995), *Compromís polític i cultura política*. DINS: EQUIP CETC , *Els valors dels professionals de la cultura a Catalunya*. op cit.
- POSTMAN, N. (1.982), *La desaparició de la infantesa*. Vic: EUMO, 1.990. Col. "Interseccions", nº 12.
- PRICE, V. (1.992), *La opinión pública. Esfera pública y comunicación*. Barcelona: Paidós, 1.994. Col. "Paidós Comunicación", nº 63.
- PROST, A. (1.990), *Eloge des pédagogues*. París: Eds. du Seuil. Col. "Points. Série Actuels", nº 93.
- PUIG, J. Mª. (1.992), *Escola i valors, Temes de Renovació Pedagògica*, nº 8. Barcelona: Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.
- RAMONEDA, J., (1.982), *Introducció* DINS: FOUCAULT, M., *L'ordre del discurs i*

*altres escrits... op. cit.*

REBOUL, O. (1984), *Le langage de l'éducation, Analyse du discours pédagogique*. París: P.U.F.

REIMER, E. (1970), *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral, 1973. Col. "Breve biblioteca de respuesta" n° 62.

REVEL, J. F. (1988), *El conocimiento inútil*. Barcelona: Planeta, 1989.

RODA FERNANDEZ, R. (1989), *Medios de comunicación de masas. Su influencia en la sociedad y en la cultura contemporáneas*. Madrid, CIS/Ed. Siglo XXI. Col. "Monografías", n° 106.

RODRIGUEZ ILLERA, J.L., (1988), *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós. Col. "Paidós Comunicación", n° 39.

RODRIGUEZ ILLERA, J. L. (1989), *La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein. Temps d'Educació*, n° 2. Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

ROIG, M. (1992), *Un pensament de sal, un pessic de pebre*. Barcelona: Eds. 62. Col. "Biografies i memòries", n°19.

ROTGER, J. M<sup>a</sup> (Coord.) (1990), *Sociologia de l'educació*. Vic: EUMO ed. Col. "Textos per a educadors", n° 2.

ROVIRA, M. (1993), *La memòria col·lectiva com a construcció massmediàtica*, Revista de Catalunya, núm., 79. Barcelona: Curial.

SAID, E.W. (1978), *Orientalisme. Identitat, negació, violència*. Vic: EUMO ed., 1991. Col. "Referències", n° 12.

SAID, E.W. (1983), *The world, the text and the critic*. London: Vintage.

SANTOS GUERRA, M.A., (1990), *Las bisagras del sistema*. Cuadernos de Pedagogía, n° 185. Barcelona: Fontalba.

SANVICENS, A. (1985), *Educación y medios de comunicación social*. DINS: CASTILLEJO et al. *Condicionamientos socio-políticos de la educación...* op. cit.

SANVICENS, A. (1987), *Información y educación*. Barcelona: Conferència inaugural. "VI Convención de TV y Educación", Sonimag 87.

SAPERAS, E. (1992), *Introducció a les teories de la comunicació*. Barcelona: Pòrtic. Col. "Pòrtic/Media", n° 5.

SARASON, B.C. (1982), *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.

- SARRAMONA, J., (ed.) (1.988), *Comunicación y educación*. Barcelona: CEAC. Col. "Educación y enseñanza".
- SOUCHON, M. (1.984), *Education et médias de masse: contradictions et convergences*. DINS: *L'éducation aux médias*, op. cit.
- SCHUTZ, A., (1.964), *El ciudadano bien informado. Ensayo sobre la distribución social del conocimiento*. DINS SCHUTZ, A., *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1.974.
- SCHUTZ, A. *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós, 1.993. Col. "Paidós Básica", nº 67.
- SHAPIRO, S. (1.990), *Educación y democracia: Estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo*, Revista de Educación, nº 291. Madrid: CIDE/MEC; pp. 33-54.
- SNOW, C. P. *Les dues cultures i al revolució científica*. Barcelona: Eds. 62, 1.965. Col. "Llibres a l'abast", nº 22.
- TEIXIDO, M. (1.992), *Escola ComunicActiva. L'escola de la societat de masses telecomunicada*. Tesi Doctoral. Bellaterra: UAB. Document Multicopiat.
- TORRENTS, R. (1.993), *Les raons de la Universitat*. Vic: EUMO ed. Col. "Interseccions", nº 17.
- TOURINÁN, J. M. (1.984), *La imagen social de la pedagogía*. Bordón, nº 253. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- TRILLA, J. (1.985a), *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona. Ed. Laertes.
- TRILLA, J. (1.985b), *La educación informal*. Barcelona, PPU.
- TRILLA, J. (1.992), *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós. Col. "Papeles de Pedagogía", nº 6.
- TRILLA, J. (1.993), *Las políticas culturales y la educación*. DINS: SANTOS; REQUEJO; RODRIGUEZ (Eds.), *Educación para la innovación y la competitividad. Formación y ocupación en el año 2.000*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- TUÑON, A. (1.986), *Perfiles del discurso cultural periodístico (Análisis de un acontecimiento en El País)*. DINS: IMBERT, G., VIDAL BENEYTO, J., (eds.) *EL PAIS o la referencia dominante...* op. cit.
- UNESCO, (1.984), *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2.000*. Madrid: Narcea, 1.990. Col. "Educación hoy. Estudios."
- USS NATIONAL COMMISSION (1.983), *A nation at risk: The imperative for educational Reform. Report of the national commission on excellence in*

education. Washington DC. US Government printing office. Versió cast.: *Estados Unidos: una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa*. Revista de Educación, núm. 278. Madrid, MEC, 1.985; pp. 135-153.

VALLERIANI, A. (1.991), *Il destino dell'educazione e dell'istruzione nel'orizzonte della cultura postmoderna (II)*. I Problemi della Pedagogia, XXXVII, n. 2/3; pp. 253-272.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. (1.991), *Arqueología de la escuela*. Madrid: Eds. de La Piqueta. Col. "Genealogía del Poder", nº 20.

VATTIMO, G., (1.989), *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós/ICE UAB, 1.990.

VERON, E. (1.978), *Sémiosis de l'ideologie et le pouvoir*, Communications, nº 28. París: Eds. du Seuil.

VIDAL BENEYTO, J. (1.986), *El espacio público de referencia dominante*, DINS: IMBERT, VIDAL BENEYTO, (eds.) *EL PAIS o la referencia dominante...* op. cit.

WARNOCK, M., (1.988), *Una política común en educación. Bases para una reforma global*. Madrid: Paidós/M.E.C, 1.989. Col. "Temas de Educación", nº 15.

WATSON-GECEO, K.A. (1.987), *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures by Peter McLaren*. Harvard Educational Review, vol. 57, nº 2; pp. 222-224.

WEBER, M. (1.912), *Para una sociología de la prensa*, dins REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas), nº ... Madrid: CIS, 1.992.

WEXLER, Ph. (1.989), *El currículum en la societat tancada*. Temps d'Educatió, nº2. Segon semestre de 1.989. Barcelona: Universitat de Barcelona. Servei de Publicacions.

WILLIAMS, R. (1.992), *The long revolution*, Londres: The Hogarth Press.

WILLIAMS, R. (1.981), *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós, 1.994. Col. "Paidós Cmunicación," nº 4.

WUTHNOW, R., et al., (1.984), *Análisis cultural. La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas*. Buenos Aires: Paidós, 1.988. Col. "Paidós Studio. Básica" nº 47.

YOUNG, M. F. D. (1.971), *Knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.

YOUNG, R. E. (1.990), *La crisis de la educación actual. Habermas y el futuro de nuestros niños*, Revista de Educación, nº 291. Madrid: CIDE/MEC; pp.7-31.



# **ANNEXOS**

Nota de presentació:

En aquest volum s'hi recullen els fragments dels diversos documents periodístics recollits i que són els que han estat seleccionats per a configurar l'anàlisi temàtica i dels quals s'ha extret un segon grup de fragments que han servit per a il·lustrar els comentaris dels capítols 4 i 5 de la tesi.

Per a poder completar la lectura de la tesi amb la revisió d'aquesta base documental que presento com a annexos, he mantingut la mateixa numeració i catalogació que hi ha a la part central de la tesi.

A sota d'aquest fragment hi consta l'autor, el títol i la data de l'article, entrevista... No hi consta, en canvi, el diari. Per a localitzar-lo, cal adreçar-se a la base de dades i buscar-lo d'acord amb l'ordre alfabètic per autors.

# INDEX

## ELS CONTINGUTS EDUCATIUS EN L'OPINIO PERIODISTICA.

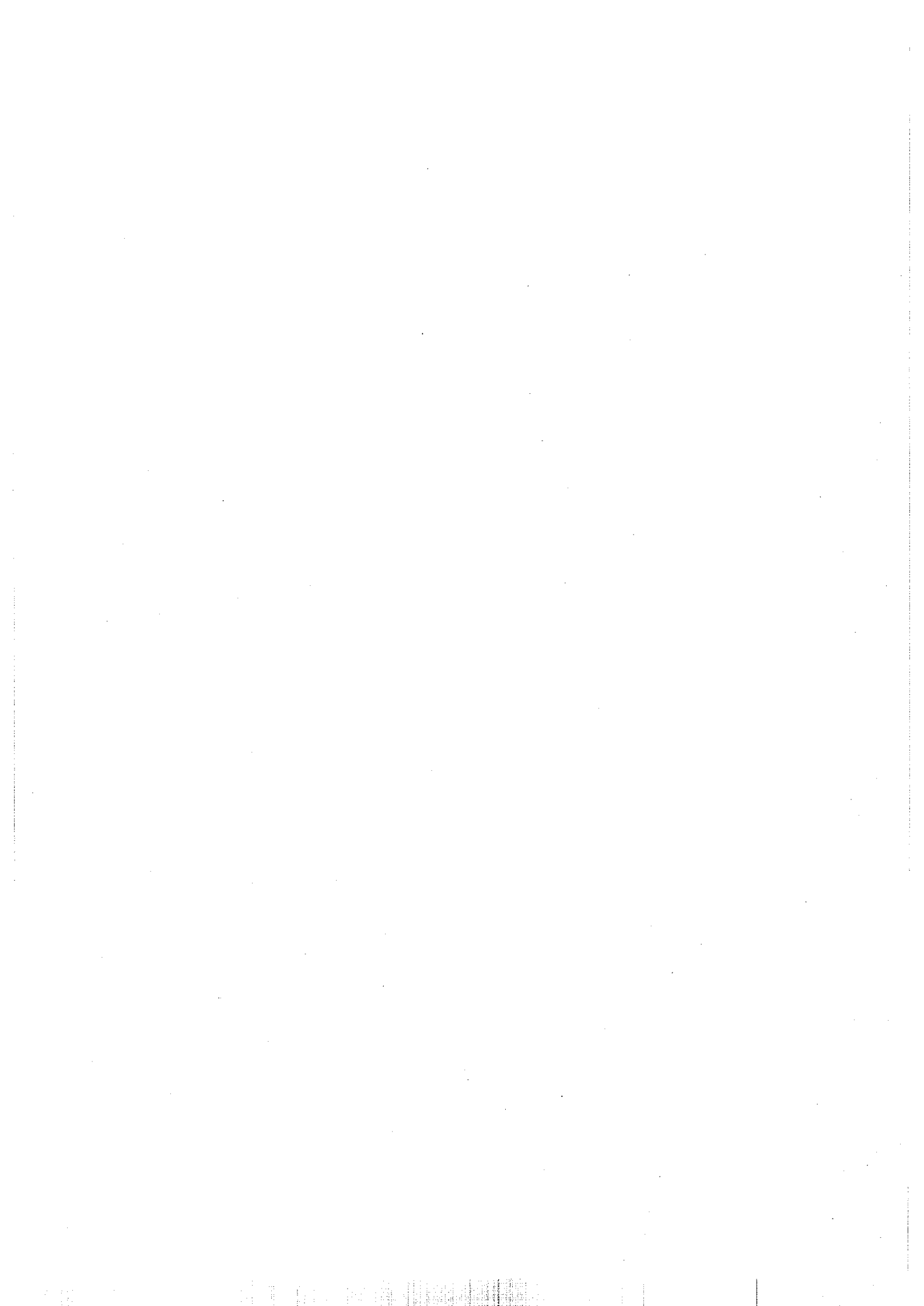
<b>4.1. FUNCIONS DE L'EDUCACIO I L'ESCOLA. VISIO DE CONJUNT.</b>	<b>PÀG. 2</b>
4.1.1. L'ESCOLARITZACIO COM A SOCIALITZACIO.....	Pàg. 3
4.1.2. L'EDUCACIO COM A MOTOR DE PROGRES MUNDIAL.....	Pàg. 11
4.1.3. L'EDUCACIO, SERVEI PUBLIC. EL PAPER DELS ESTATS.....	Pàg. 22
4.1.4. FUNCIONS DE L'ESCOLA, AVUI: INSTRUIR O FORMAR.....	Pàg. 40
4.1.5. ENSENYAMENT, SISTEMA SOCIAL: ALGUNES DISFUNCIONS.....	Pàg. 54
<b>4.2. PEDAGOGIA I ESCOLA.</b>	<b>PAG. 69</b>
4.2.1. CONCEPCIONS AL VOLTANT DE L'ACTUACIO PEDAGOGICA.....	Pàg. 70
4.2.1.1. Pedagogia i política.....	Pàg. 84
4.2.2. LA REFORMA EDUCATIVA.....	Pàg. 91
4.2.3. EL LLEGAT PEDAGOGIC. HISTORIA DE L'EDUCACIO.....	Pàg. 105
4.2.4. L'EDUCACIO I L'ENSENYAMENT A ALTRES PAISOS.....	Pàg. 126
4.2.4.1. França.....	Pàg. 126
4.2.4.2. Gran Bretanya.....	Pàg. 135
4.2.4.3. Estats Units.....	Pàg. 143
4.2.4.4. Altres.....	Pàg. 148
<b>4.3. MESTRES I PROFESSORS</b>	<b>PAG. 153</b>
4.3.1. EL CONCEPTE DE MESTRE.....	Pàg. 154
4.3.2. LA CORPORACIO ENSENYANT.....	Pàg. 163
4.3.3. CRITIQUES ALS MESTRES.....	Pàg. 169
4.3.4. CONSIDERACIO I PRESTIGI SOCIAL DEL PROFESSORAT.....	Pàg. 175
4.3.5. CONDICIONAMENTS I RESPONSABILITAT DOCENT.....	Pàg. 182
4.3.6. QUALITATS DOCENTS I RELACIO EDUCATIVA.....	Pàg. 188
4.3.7. FORMACIO DEL PROFESSORAT.....	Pàg. 194

<b>4.4. ALUMNES I ESTUDIANTS.</b>	<b>PAG. 197</b>
4.4.1. DIVERSITAT DE PERFILS.....	Pàg. 198
4.4.1.1. Alumne-alumna.....	Pàg. 205
4.4.2. L'ESCOLARITZACIO COM A CONTENCIO.....	Pàg. 208
4.4.3. EL FRACAS ESCOLAR.....	Pàg. 210
4.4.3.1. La violència infantil i l'escola.....	Pàg. 211
4.4.4. ELS EXAMENS.....	Pàg. 215
4.4.4.1 L'examen de selectivitat.....	Pàg. 222
4.4.5. ELS ALUMNES COM A MANIFESTANTS.....	Pàg. 232
4.4.6. ACTIVITATS ESCOLARS.....	Pàg. 238
4.4.7. HISTORIES EXEMPLARS.....	Pàg. 247
4.4.8. ELS RECORDS D'ALUMNES.....	Pàg. 254
<b>4.5. TEMPS, ESPAI, EQUIPAMENTS I RECURSOS.</b>	<b>PAG. 263</b>
4.5.1. CALENDARI I JORNADA ESCOLARS.....	Pàg. 264
4.5.2. MATERIALS I RECURSOS.....	Pàg. 279
4.5.2.1. Vestuari escolar.....	Pàg. 279
4.5.2.2. Llibres i material.....	Pàg. 281
4.5.2.3 La plastilina com a símbol.....	Pàg. 285
4.5.3. ARQUITECTURA ESCOLAR. PATIS I EDIFICIS.....	Pàg. 290
<b>4.6. EL CURRICULUM. AREES I DISCIPLINES.</b>	<b>PAG. 297</b>
4.6.1. LA LECTURA I LA LITERATURA.....	Pàg. 298
4.6.2. L'ESCRITURA.....	Pàg. 338
4.6.3. LA LLENGUA.....	Pàg. 346
4.6.4. LA FILOSOFIA.....	Pàg. 366
4.6.5. LES HUMANITATS.....	Pàg. 374
4.6.6. EL LLATI I EL GREC.....	Pàg. 382
4.6.7. LA HISTORIA I LA GEOGRAFIA.....	Pàg. 390
4.6.8. CIENCIES, MATEMATIQUES, TECNOLOGIA.....	Pàg. 405
4.6.9. LA RELIGIO.....	Pàg. 411
4.6.10. EDUCACIO MUSICAL.....	Pàg. 430
4.6.11. EDUCACIO FISICA.....	Pàg. 440

4.6.12. EDUCACIO ARTISTICA.....	Pàg. 446
4.6.12.1. Educació dramàtica, teatral.....	Pàg. 451
4.6.13. EIXOS TRANSVERSALS.....	Pàg. 453
4.6.13.1. Educació cívica i urbanitat.....	Pàg. 453
4.6.13.2. Formació política.....	Pàg. 457
4.6.13.3. Educació sexual.....	Pàg. 463
4.6.13.4. Educació per la pau.....	Pàg. 467
4.6.13.5. Educació intercultural.....	Pàg. 472
4.6.13.6. Educació viària.....	Pàg. 474
4.6.13.7. Educació ambiental.....	Pàg. 476

## **5. USOS RETORICS RELACIONATS AMB ELS FENOMENS EDUCATIUS.**

	<b>PAG. 479</b>
<b>5.2. L'AULA COM A REPRESENTACIO DEL MON.....</b>	<b>Pàg. 480</b>
<b>5.3. L'ESCOLAR, L'INFANTIL: CATEGORIES INFERIORS.....</b>	<b>Pàg. 499</b>
<b>5.4. APROVAR O SUSPENDRE.SEMPRE ES QUALIFICA.....</b>	<b>Pàg. 504</b>
<b>5.5. ESPORT I EDUCACIO ESCOLAR.....</b>	<b>Pàg. 508</b>
<b>5.6. CONCERTS MUSICALS I EDUCACIO ESCOLAR.....</b>	<b>Pàg. 514</b>





**4.1. FUNCIONS DE L'EDUCACIO I L'ESCOLA.  
VISIO DE CONJUNT.**

4.1.1. L'ESCOLARITZACIO COM A SOCIALITZACIO.

4.1.2. L'EDUCACIO COM A MOTOR DE PROGRES MUNDIAL.

4.1.3. L'EDUCACIO COM A SERVEI PUBLIC. EL PAPER DELS  
ESTATS.

4.1.4. FUNCIONS DE L'ESCOLA, AVUI: INSTRUIR O FORMAR.

4.1.5. ENSENYAMENT I SISTEMA SOCIAL: ALGUNES  
DISFUNCIONS.



## 4.1. FUNCIONS DE L'EDUCACIO I L'ESCOLA. VISIO DE CONJUNT.

### 4.1.1. L'ESCOLARITZACIO COM A SOCIALITZACIO.

Para crecer, ha de romper el niño una espesa costra de protección con la que los mayores lo anonadan. Los pavores de los adultos no son los suyos. Quizá el que el niño conservará la vida entera se reduzca al de la autoridad mal ejercida: la autoridad que a él le es imposible discutir ni vencer; que tiene la atroz potestad de castigar o de recompensar; de calificar palabras y actos; de humillar, de ridiculizar y de expulsar. El niño lo aprende deprisa para siempre: ha de temer a quienes les ha sido encomendado un poder sobre él. Porque confunden con frecuencia el respeto con el temor, e inspiran el segundo cuando creen conseguir el primero. **Porque —padres, o superiores, o maestros— son los que martirizan con la terrible cantinela: no sirves para nada, nos has decepcionado, qué será de ti, qué será de nosotros por tu culpa, qué vamos a hacer contigo de ahora en adelante?**

GALA, A., El tarro de la miel, 12/1/1.990

Como la historia se repite, los humanos somos los mismos en todas partes, a pesar de nuestra pluralidad, y cuando no es un frente (familia, escuela, religión o Estado), es otro (dinero, ambición o intereses), es difícil aprender a soportar, aguantar al pie del cañón la ambigüedad, la duda, la paradoja, lo diferente.

OCHOA, E., Sobre algunas contradicciones, 4/11/1.990

No sé a qué edad empezamos a enseñarle lo que no deberíamos. En qué momento comenzamos a replegar su creatividad, a poner un colchón de borra delante del disparo como infinito de sus cromosomas buenos, o de sus genomas; en qué momento empezamos a forzarle el no, o al «sí, señor»; a meterle el miedo dentro por la vía de los pulgarcitos, los lobos y los estremecimientos de la noche helada de Copenhague, cuando la niña comienza a encenderlas cerillas que viene para no morir de frío

**Cuándo empezamos a hacerle socio de esta sociedad de terror para que nos obedezca, y a nuestros sucesores, los capataces, los sargentos, los policías y los padres maristas. Puede que los próximos capítulos nos lo vayan diciendo, o nos lo vayan disimulando: la televisión, hasta la buena televisión educativa, no está, de ninguna manera, para crear ácratas ni marginados. Ya se sabe, y que es seguro que acabaran mal.**

HARO TECGLLEN, E., Crecer, aprender, abortar, 10/7/1.991

Te he dicho a menudo que, de todas mis desobediencias, ninguna fue tan provechosa como la que se levantó contra el cuarto mandamiento y sus derivados.

Los padres tienden a imponer a sus cachorros leyes que, en el fondo, no son sino un perezoso fruto de la costumbre y, a veces, tan fugaces como las exigencias de la moral, esa dictadora que cambia de rostro según la capacidad de aguante de cada generación.

En cierta guarida de los escolapios sólo aprendí una cosa de provecho: curas y profesores iban contra mí, luego era necesario vencerlos. El aprendizaje, casi la maestría que fui adquiriendo en la lucha me sirvieron posteriormente para salir ileso de la experiencia más inútil de mi vida: el servicio militar. Fue poner los pies en el cuartelucho y decidir que otra vez tenía que vérmelas con enemigos potenciales, pues venían a dominarme. Todo un ejército contra un adolescente bajito e indefenso, pero supe vencerlos con una desobediencia que se fingía obediente. Actué, pues, como con las curas. Cualquier psicoanalista argentino me revelaría que en estos combates contra curas, maestros y militares estaba perpetuando el desafío contra la autoridad paterna. No sé si sería tanto, o simplemente una mezcla de comodidad y sentido práctico.

MOIX, T., Deshonrarás padre y madre, 10/1/1.993

El poder consiste en la capacidad de hacer que muchos hagan lo que uno quiere, independientemente de que quisieran hacer lo contrario. Esta dimensión de arbitrariedad es consustancial al poder. La vemos plasmada en el Estado, como en la familia, en la empresa, en la escuela, en el ejército o en el espectáculo. En cualquier parte. Pero esta capacidad se hunde en el momento en que alguien pone en duda que realmente uno tenga alguna fuerza especial para imponerse a los demás. Es decir, cuando alguien discute el secreto del poder.

RAMONEDA, J., El secreto del poder. 13/11/1.990

Les autoritats socials -pares, mestres, capellans, líders polítics i sindicals, ministres i parlamentaris, priodistes i locutors de TV...- realitzen la tasca d'emmotllar la nostra beatífica llibertat zoològica dins d'una societat humana, tota ella jerarquitzada segons diverses forces d'autoritats.

FULLAT, O., Educació: llibertat o autoritat. 15/3/1.992

Vivimos la infancia y la juventud con la conciencia alterada por padres, curas, maestros y reponsables de célula empeñados en hacernos ver que el mundo iba a la catástrofe, que sólo en la verdad estaba la salvación, que los valores se perdían, que el egoísmo era el móvil de la mayoría y que ya no quedaban gentes de principios.

RAMONEDA, J., Crisis de valores. 31/3/1.992

Cuando el ideal de vida que políticos, periodistas, maestros, sacerdotes y padres enseñan a los jóvenes en sus años decisivos queda identificado con la persona que alcanza notas altas en los saberes más prácticos, y que sabe abrirse paso gracias al poder y a la agilidad terrenal que facilita el hecho de ir descargado de idealismo y de ética, se está definiendo una sociedad civil que, por supuesto, está muy lejos de aquella sociedad digna que

concebían los fejecistas.  
CASASUS, J. M<sup>a</sup>., Éxito social. 1/3/1.991

En el niño receptivo, en el rebelde adolescente y en el joven impaciente convergen múltiples influencias coetáneas a la del educador profesional (maestro o catedrático) que, en el mejor de los casos para la tranquilidad de conciencia de éste, anulan o pervierten su labor.

Pero dicho todo esto, continúo afirmando que esta sociedad está poco y mal educada en el uso de la libertad de expresión, por lo que urge que todos, profesores y políticos, magistrados y periodistas, padres y alumnos nosparemos un momento a pensar a qué metas conducen ciertos cambios.  
TOMAS Y VALIENTE, F., El uso de la libertad, 27/3/1.993

Yo no hago películas morales sino éticas, porque moralista es alguien que sabe e intenta decir a los otros lo que es bueno y lo que es malo. Eso lo hacen los profesores, los curas y los políticos, pero yo no, porque lo que yo intento hacer a través de mis películas son preguntas que sirvan para mantener una conversación con el público.  
MUÑOZ, D., Entrevista a Krzysztof Kieslowski. 25/10/1.993

Pero no deja de ser curioso ver, al amanecer, a Alicia dialogando con un huevo —el querido Humpty-Dumpty— acerca de la naturaleza del poder y de la posesión del lenguaje por las clases fuertes, mientras los niños huyen despavoridos por la casa a medio vestir, a medio desayunar, malmetiendo sus libros en la mochila, acosados por el primer poder que conocen en sus vidas. Sobre todo desde que se ha alterado una vieja forma: antes eran los maestros —frailes, monjas o municipales— los severos, los que castigaban y humillaban; ahora no se atreven y han dejado la represión en manos de los padres. Con el consiguiente deterioro familiar.

HARO TECGLLEN, E., Alicia. 29/11/1.992

Porque Fellini es la crónica de la educación sentimental católica. Las fantasías que iba acumulando en sus películas con aparente desorden encontraban siempre su lugar común, el factor unificador que las hacía comprensibles, en el imaginario de los colegios de curas y monjas, de una sociedad atravesada de punto a cabo por la doble vida. Entre la apariencia del discurso moral del cura, del profesor, del hombre público, o del cardenal y la realidad del descubrimiento del mundo por parte del adolescente, del mundo de los perdedores, de la otra vida de los triunfadores o de los que no llegaron a triunfar y de los placeres y complicidades curiales que Fellini retrata, hay un intenso vínculo que son las perversiones en que fueron moldeados sus distintos protagonistas. La crónica de Fellini cruza en diagonal estos dos territorios: el del imaginario y el de la experiencia. Entre el cura, los chavales, la Saraguina y el cineasta en busca de gloria, hay unas líneas de continuidad que nunca se rompen.

Mi Fellini preferido es el Fellini en blanco y negro.

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, 2/11/1.993

Médicos, sacerdotes, eran portadores de la ética: producen mutaciones sospechosas. Hubo, junto a ellos, estadistas, catedráticos, académicos de la moral: unos estamentos dramáticos, apoyados por la judicatura y las brigadas del vicio; a veces, por el vecindario, la parroquia (todavía se alza para linchar: cada vez que no tiene razón). Enfrente, santones laicos; librepensadores; anarquistas vegetarianos y desnudistas; luchadores del amor libre, libertarios. Otra ética. Todo está ahora revuelto.

HARO TECGLLEN, E., Guardianes de la ética. 23/8/1.993

Sobre el niño pesan, en nuestras sociedades, todos los abusos: los malos planes de educación, abultados y rígidos, que cargan sobre ellos más inutilidades que conocimientos; la ansiedad por el sistema de concurrencia; el miedo a las escuelas gratuitas; la carestía de las otras, y sus autobuses y sus comedores; los padres duros, los padrastros que maltratan, los indiferentes para sus angustias. Es una sociedad errónea; produce hijos erróneos.

HARO TECGLLEN, E., Niños, 16/3/1.993

Supongo que debería ser la mejor educación posible: prepararme para la vida como querían ellos que fuese; y sólo había una manera de que fuese así, que era lanzando a ella a las nuevas generaciones. No pudimos, tampoco, crearla. Es raro encontrarse definitivamente preparado para una vida que no ha existido nunca, ni va a existir ya.

HARO TECGLLEN, E., Los otros niños. 2/10/1.993

Castigamos a los niños cuando mienten. No toleramos que falsifiquen las notas del colegio o nos oculten el trato con malas compañías. Mentiras sueltas, utilizadas como armas en propia defensa. Los mayores, en cambio, hemos creado para ellos la cultura del engaño: una especie de biosfera contaminada en la que la mentira es moneda corriente. La lectura picaresca denunciaba públicamente la trampa de la apariencia engañosa.

MARTIN PATINO, J. M<sup>a</sup>., Las mentiras, 16/5/1.992

Poco más o menos contemporánea del fuego debió de ser la formulación del primer precepto. «No hagas eso» pudo ser muy bien, en un principio, una norma de seguridad a fin de que el compañero no se abrasara la mano. Pero que pronto debió ser complementado con el «no hagas eso o te quemamos» que utilizó quien controlaba el fuego para obligar a su compañero a conducirse según unas determinadas normas.

BENET, J., El precepto negativo. 14/3/1.991

Dejemos que la santa infancia se acerque a los periódicos. Démosles papilla, pero no les ocultemos el tormento. **Cuanto más pronto descubran que el mundo de los mayores está tejido con mucha tela falsa, más frustraciones se ahorrarán.**

RAMONEDA, J., Lo que el viento se llevó. 26/11/1.993

**Somos infortunio y la educación, precisamente, nos fabrica de esta forma. Tampoco puede actuar de manera distinta. Resulta terrible no ser o sólo bestia o sólo dios. Qué duro es hallarse tenso entre lo zoológico y lo teológico.**

FULLAT, O., Sueño educativo, 10/7/1.991

**Y en las escuelas sólo se enseña a recordar aquello que siempre corre el riesgo de escaparse, pero no lo que ya escapó de los libros para perseguir los talones de las cosas. Sólo cuando lo aprendido se junta con la vida surge la conciencia de lo sabido.**

BARRIL, J., El curso. 21/6/1.990

Las fiestas de fin de curso son la cosecha de los niños. Los padres y abuelos acuden a la escuela e intentan immortalizar en vídeo el paso adelante de sus hijos disfrazados de marineritos o de flor de papel pinocho. Es en estos momentos cuando la escuela deja de ser edificio para ser una suerte de útero cálido y paciente de la especie. Los niños son siempre un certero pretexto para hacer balance.

En esas fiestas menudas y matutinas los padres tienen la oportunidad de irrumpir en los talleres de la conducta, allí donde las señoritas modelan el barro encantador que les confiamos para que nos lo devuelvan convertido en porcelana fina.

**La escuela es un territorio distinto al de la vida. En esas peceras donde se conserva la libertad perpleja de los aprendices ha de regir por fuerza un calendario distinto al cotidiano.**

BARRIL, J., Fin de curso, 13/6/1.993

Paral·lelament a aquest procés d'aprendre d'una manera viva i lliure, l'infant és sotmès a un altre procés d'aprenentatge, específic i disciplinat, a través de l'escola. **Aprende ja no és un fet espontani, sinó una obligació.**

**Per primera vegada en la seva vida, en nen o la nena no aprèn coses sense adonar-se'n, que és allò que ha estat fent durant uns mesos o uns anys prodigiosos, sinó que l'aprenentatge es converteix en un mètode, en la creació d'un hàbit reflexiu.**

L'escola li marca uns patrons d'aprenentatge i li fa viure el sentiment d'èxit o de fracàs en relació amb els altres.

A partir d'aquí, el diagnòstic sobre les qualitats de l'infant ja no el fa- amb il·lusió no objectable- la família. Les qualificacions són el resultat d'unes proves. en diem escoles d'infants, però són escoles d'adults.

ESPINAS, J. M<sup>a</sup>., Escola: el canvi. 13/9/1.992

**Entré enseguida por la puerta grande. Una puerta más grande que la de la Sorbona o la de cualquier otra de nuestras prestigiosas escuelas de donde salen esos respetables**

funcionarios que no saben absolutamente nada de la vida.  
VILALLONGA, J. L. de., La mujer dulce. 14/6/1.993

Els més petits et miren amb cara de pocs amics, i els ganàpies et jubilen anticipadament des de la prepotència vital del seu acne acabat d'estrenar. Totes aquestes coses també s'aprenen a l'escola, fins i tot la fatxenderia amb que et perdonen la vida quan descobreixen que vas ser un màrtir de l'ensenyament obligatori.  
VALLBONA, R., Tornar a començar, 17/9/1.990

Nos gusta educar a nuestros hijos en la idea arcaica de que todo el mundo es bueno y de que hablando se entiende la gente, esas máximas quiméricas que el refranero nos trae a la memoria en momentos de desesperación. Pero lo malo de esos consejos es que son en blanco y negro y nada pueden ante esa gran institutriz televisiva que ha demostrado ser mucho más seductora que Mary Poppins.  
BARRIL, J., Los cuentos y las cuentas, 2/5/1.993

La televisió és l'instrument d'informació i formació més poderós del nostre temps. Arriba on no arriba ni l'escola ni el quiosc, i constitueix una forja molt més potent que tots els plans pedagògics haguts i per haver; i és, des del meu punt de vista, una referència inexcusable per a qui pretengui reflexionar sobre la Cultura, amb majúscules.  
Però, entre l'excés o l'abús dels plantejaments pedagògics i la realitat vulgar que caracteritza avui bona part dels continguts pretesament populars d'algunes televisions, hi ha —o hauria d'haver-hi— el sentit comú.  
BOCOS, F., Contra la televisió escombraries, 11/9/1.993

¿ On és avui l'autèntica aventura sinó en les aventures substitutòries de la tele? ¿ No deu ser que no sabem ensenyar als infants allò clàssic del *de res, massa* i prevenir tants excessos, el de la tele, el més innocent? ¿ No deu ser que la tele s'ha convertit, malgrat tot, en l'única escola de supervivència després de la mort del carrer i tantes altres escoles paral·leles?  
TEIXIDOR, E., Infants sense aturador, 27/4/1.992

L'altre factor que no es pot ignorar és la infantesa. El món Disney ha impregnat nens i nenes de tot el món, que s'na fet grans havent d'estudiar, pedagògicament, fets històrics i fets culturals personalment i socialment no viscuts, però podent compensar-ho entretenint-se amb senzills mites *animats*. Aquest impuls de diversió gratuïta es transmet generacionalment. I Europa no ha sabut crear encara una indústria moderna i pròpia d'imatges per la infantesa, capaç d'arraconar la ja intemporal i consolidada Disneylàndia.  
ESPINAS, J. M<sup>a</sup>., Disney o què?, 30/4/1.992

Ara, als Estats Units, els pares d'una escola elemental del comtat de Duval, al disneylàndia Estat de Florida han posat Blancaneus i els set nans de la llista negra. Consideren que és una història tan perillosa per als nens, que si cap

nen va a la biblioteca de l'escola demanar-ne un llibre, ha de dur l'autorització dels pares: tant si volen l'edició feta a partir de la pel·lícula de Disney com la que no la té en compte.

A la bústia d'aquest mateix diària m'ha aparegut un munt, clamant al cel perquè TV3 passa aquestes sèries que, diuen, malmeten la salut mental dels nens. Són adults que deuen haver oblidat què és ser nen. Són dictadors casolans que no volen recordar que els nens també fabulen agressions i venjances, i que encara que siguin més inexperts que els adults són tan malvats com ells. Són persones en procés de creixement, no ficus. Als nens, els contes amb gent malvada i agressiva els entusiasmen perquè els ajuden a no sentir-se culpables de tenir sentiments malvats i agressius, perquè els ensenyen que l'agressivitat i la maldat són pertot, i perquè els ajuden a conjurar la por. Aquests adults proteccionistes ficarien els infants en pots de formol, amb cotons al nas i a les orelles, i ni els passaria pel cap que els negarien.

MONZO, Q., Blancaneus i la maldat, 3/5/1.992

En el presente curso se empieza a experimentar en nuestro país una nueva reforma del sistema educativo basada en el fomento de unas determinadas actitudes, normas y valores. En paralelo, la mayor parte de la producción de dibujos animados programada por las televisiones privadas fomenta actitudes de recepción pasiva y acrítica de la audiencia infantil, transmite valores basados en el triunfo y la competitividad, confunde acerca de las normas básicas de convivencia social y, además, resulta estéticamente pobre. El tiempo potencial de exposición del niño a esta programación casi iguala su tiempo semanal de permanencia en la escuela.

GARCIA MATILLA, A., Dibujos para adultos. 5/10/1.990

La educación se resquebraja alanceada por los cambios bruscos que ordena el mando a distancia pulsado por un alma tierna.

ERO, La pequeña pantalla, 12/1/1.993

Se ha dicho, con bastante razón, que estamos asistiendo a una progresiva disneyzación del mundo, a una contaminación universal de sus estilemas. Es, sin duda, un signo más de esa posmodernidad que está desplazando al ortodiseño, nieto del racionalismo de la Bauhaus y del rigorismo nórdico, en favor del ludodiseño, del diseño-chiste y del trash-design. En esa posmodernidad se ha acuñado la palabra **edutenimiento**, un bárbaro neologismo que funde los conceptos de educación y de entretenimiento, consigna que pretende poner al día la vieja fórmula del instruir deleitando, aunque tal vez con más acento en el deleite. En este horizonte, el paradigma más mediático de Disney se ha convertido en modelo ejemplar.

El paradigma disneyano ha empalmado con la cultura del premasticado contribuyendo conjuntamente a la activación y fomento del síndrome de Peter Pan y a la perpetuación ilusoria de la infancia. La posmodernidad ha acabado por dar la razón a Disney, demostrando que la ley de Gresham, combinada con el principio del mínimo esfuerzo intelectual, hace que en el mercado de las formas, las simplistas y facilonas desplacen a las formas

complejas y de alta densidad creativa. El fenómeno no es ciertamente nuevo, pero su magnitud sí lo es.

GUBERN, R., El reino más feliz, 11/4/1.992

Los niños y los adolescentes utilizan la violencia que ven en televisión para resolver sus problemas y como recurso para salir al paso de sus conflictos cotidianos. Las cadenas de televisión en España emiten más de 90 escenas violentas cada día, y según el informe norteamericano *Gran mundo, pequeña pantalla: el papel de la televisión en la sociedad norteamericana*, un niño ve 8.000 asesinatos y otros 100.000 actos violentos a la edad en que finaliza su educación general básica.

OCHOA, E., Violencia inducida, 10/5/1.992

Está embobado por la televisión. Le hace más caso que a sus maestros y a sus padres. Si lo que sale es deformante, el niño se deforma.

SAMANO, J., Entrevista a Ibañez Serrador, 11/7/1.993

Sólo calculando los días laborables, explica el profesor Vilches, los niños entre los tres y los dieciséis años ven más televisión que horas se pasan en el colegio. Lo único que hacen más que ver televisión es dormir.

GOMIS, L., El libro, televisión particular, 2/8/1.993

I com en certs programes de TV, ja hi ha videojocs amb codis especials només per a adults advertits, de bèstia que és el joc visual. Els kids (nanos) s'han convertit a tot arreu en vidkids, o sigui en vidinfants o vidnens, de tan addictes com són.

TEIXIDOR, E., Un crit d'alerta, 25/10/1.993

Calle, calle. Es la guerra del Golfo. Ese es uno de los efectos de tanta información de tiros y de misiles. La gente ha llegado a creer que esa guerra lejana puede explicarlo absolutamente todo, desde el suspenso de los niños hasta la eyaculación precoz.

BARRIL, J., El miedo a volar, 8/2/1.991

Durante estos diez años, TV-3 ha vertebrado Cataluña con la potencia de un sistema educativo o de un eje básico de transporte. Es decir, su presencia ha sido definitiva y total.

ESPADA, A., TV3, diez años, 23/8/1.993



#### 4.1.2. L'EDUCACIO COM A MOTOR DE PROGRES MUNDIAL.

La verdad aceptada del siglo pasado, ahora parcialmente olvidada, era que la educación pública constituía el primer paso en el progreso económico. La gran verdad del presente, que no cito por primera vez, es que en este mundo ningún pueblo instruido es pobre, y que un pueblo poco instruido no es más que pobre. Y la educación, no lo olvidemos, es la única protección contra el líder ignorante que aliena el conflicto, así como el bienestar es la alternativa básica e ineludiblemente manifiesta a la aceptación del desmembramiento y la muerte.

GALBRAITH, J. K., La bomba de la miseria, 20/12/1.990

"Yo creo que hay que profundizar en una solidaridad creciente, en una ayuda habitual y profunda de los ricos a los pobres. Esa ayuda debe estar centrada, sobre todo, en las áreas de la educación y la cultura. Tenemos que recordar que ningún pueblo rico es analfabeto. Hemos dejado atrás la convicción de que la educación es el principal motor de la sociedad civilizada."

CRUZ, J., Entrevista a John K. Galbraith 10/3/1.991

P.- Usted considera, pues, que la clave de un éxito de un país o un continente es la formación, la educación.

J.J.S.S. - La formación y la educación permanentes. Hay que empezar muy fuerte desde la primera edad y no detenerse nunca. Ésa es la gran lección de los asiáticos, su único gran secreto: continúan aprendiendo toda su vida."

VALENZUELA, J., Entrevista a Jean-Jacques Servan-Schreiber, 2/5/1.991.

Estamos ante la mayor oportunidad de la historia para extender el bienestar económico, tecnológico y cultural a una gran mayoría de los hombres y mujeres de esta tierra. Pero el único instrumento real a nuestro alcance para una solución viable y sólida a este fin es primordialmente la educación o, mejor dicho, la formación, el aprendizaje y el adiestramiento adecuados para atacar los problemas de raíz, desde la dignidad, los derechos y los deberes de cada hombre y mujer. Esa respuesta educativa no puede seguir siendo la simple expansión ni la mejora de los sistemas educativos existentes a golpe de planes y reformas. La revolución educativa para el siglo XXI tiene que lograr superar, sobre todo, el desajuste y la frustración que existe en el mundo entre la actual oferta de los sistemas educativos y las características de demanda de recursos humanos formados para la creación de riqueza responsable y la convivencia democrática con un alto nivel cultural.

DIEZ HOCHLEITNER, R., Un nuevo punto de partida, 19/11/1.991

¿Qué tipo de esperanza de puede dar a una comunidad machacada por el

liberalismo extremo?

**R. La reforma del sistema educativo, la creación de puestos de trabajo y mejorar los servicios de salud. Esto como primer paso. Los negros no están preparados técnicamente para competir en la economía de EE UU.**

HERNANDEZ, A., Entrevista a Burt Neuborne, 15/5/1.992

**En primer lloc, cal activar al màxim el sistema educatiu, que les minories siguin conscients que poden integrar-se i tirar endavant.**

És important el que ja passa a Los Angeles: que cada cop hi ha més policies negres. Pero l'element clau és l'educació.

A. T., Entrevista a Burt Neuborne, 17/5/1.992

**«Los palestinos hemos tenido que sacrificar muchas cosas, pero jamás la educación. Es la mejor herramienta para atrapar las pocas oportunidades de que disponemos», comenta Adib Khatib, de 43 años y musulmán de nacimiento, que ha estado recientemente en Valencia.**

Una de las razones que motivó esta «universalización de la educación», como lo llama el vicerrector, fue mostrar la capacidad de resistencia frente a la dominación cultural, económica y social ejercida por Israel. «Cuanto más nos atacan, mayor es nuestra conciencia de ser palestinos», afirma.

AHRENS, J. M., «Los palestinos hemos sacrificado mucho, pero jamás la educación», Entrevista a Adib Khatib, 6/7/1.992

**Siempre he sido un abogado de la ayuda internacional, que debe incidir sobre todo en la educación, que es la fuente fundamental del desarrollo económico. En resumen: Hay que evitar que los hombres alfabetizados sean pobres y que los analfabetos no sean otra cosa que pobres.**

ROIG, E., Entrevista a J. K. Galbraith, 22/8/1.992

**La societat ha d'entendre que els diners que no inverteixi en educació avui haurà de pagar-los demà en presons, atur, problemes socials, afebliment de la societat civil i campanyes de prevenció i educació de tot tipus. I que la inversió ha d'arribar a tot arreu, si no volem deixar bosses que explotin en el futur.**

TEIXIDOR, E., Mestres i funcionaris, 11/11/91

No es pot entendre com a cultura solament els nivells acadèmics ni tampoc els serveis culturals limitats a unes instal·lacions arquitectòniques als barris. Cal entendre la cultura com un procés d'humanització caracteritzat pel desenvolupament de les capacitats espirituals i intel·lectuals de l'individu, responent, així, a les seves diverses necessitats, a fi que pugui sobreviure, ser més autònom i organitzar-se.(...)

**Com a resposta a les necessitats fonamentals de l'home, la cultura implica habitació, salut, educació, vestimenta, comunicació, economia, organització...**

CANDEL, F., La cultura és de tothom, 25/11/1.991

En conjunto, parece que la gran máquina social de la educación avanza. Las

huelgas que años atrás interrumpían la normalidad escolar y familiar se van haciendo raras. Los esfuerzos por anticipar la educación infantil y mejorar la formación profesional, que este año tiene mayor demanda, reiteran por estas fechas las buenas intenciones de sus patrocinadores. El volumen y la complejidad de la educación hacen difícil afinar los balances pero, en el momento de iniciar un curso, lo que hay que recordar es que en la carrera de los pueblos por salir adelante en un planeta cada vez más comunicado, la educación y la ciencia son la mejor inversión. Aprender es la mejor promesa de futuro: lo que sabemos hacer es lo que nos salva.  
EDITORIAL, Empieza el curso, 16/9/1.991

Que l'escola és encara, en part, una eina de reproducció social pot ser constatat a través de les dades de fracàs. Més d'un 26% dels nois i noies amb pares sense estudis no assoleixen acabar l'actual EGB; aquesta xifra es redueix al 0,4% entre els joves amb pares universitaris. Tanmateix, pot esdevenir també un trampolí de progressió social gens menyspreable: un 12% dels nois i noies amb pares sense estudis arriben avui a la Universitat.

Els ensenyaments reglats semblen, però, encara insuficients. Una majoria de joves considera que té poca informació sobre sortides professionals. I dos terços dels nostres nois i noies completen la seva instrucció amb aprenentatges no reglats.

ALCOBERRO, A., Estudies o treballes?, 12/12/1.991.

La educación preescolar está en camino, clara y firmemente, de transformarse profundamente y dejar de ser la cenicienta de los sistemas educativos para configurarse en la *gran estrella* y en la mayor esperanza de futuro desde la nueva óptica de la *educación infantil* como un nivel educativo en el mismo.

Los sistemas educativos en general y la educación infantil, en particular, tienen hoy, como nunca, la ocasión de realizar la urgente e imprescindible revolución educativa para poner en marcha esa evolución cultural profunda que se requiere desde la más amplia participación social, así como desde una actitud anticipatoria.

El niño, como futuro hombre o mujer, es el sujeto de los derechos humanos universalmente proclamados, además de los derechos específicos del niño. Para poder vivir en plenitud sus derechos y ejercer sus futuros deberes es indispensable que, desde el más exquisito respeto a su dignidad y con el mayor amor, se preste a cada niño, desvalido y naturalmente egocéntrico en sus primeros años de vida, una atención integrada y sistemática que estimule y promueva el desarrollo de todas sus capacidades físicas (biológicas), psicológicas (afectivas y cognitivas) y sociales (ambientales). Tal debe ser la finalidad de una adecuada *educación infantil*.

DIEZ HOCHLEITNER, R., El niño y los derechos humanos, 8/12/1.991

Hoy en día, la educación infantil se plantea no sólo por razones morales, desde principios religiosos y de derechos humanos, o por razones sociales, desde la equidad de la igualdad de oportunidades ante la vida, sino también

por razones científicas, económicas y políticas.

... ante los extraordinarios avances de la ingeniería genética y de la formulación de los genomas, que pueden revolucionar también muchos aspectos de la futura pedagogía, hay que insistir en la primacía de la acción educativa en la formación y el desarrollo integral del niño, frente a un posible resurgir del determinismo genético y considerar a los niños, en cambio, sujetos de educación internacional desde su concepción o nacimiento.

**En otras palabras, la educación infantil contribuye al bienestar familiar y, en los países industrializados con crecimiento demográfico muy bajo, puede ser un aliciente eficaz para recuperar índices de natalidad razonables. Éstas y otras consideraciones sobre la rentabilidad económica, social y doméstica deberían contribuir a otorgar una más alta prioridad a las futuras inversiones en la educación infantil.**

DIEZ HOCHLEITNER, R., El derecho a la felicidad, 8/12/1.991

"Por ejemplo, el otro día Macià Alavedra ofrecía un motivo de reflexión a alguns intelectuales francófonos, como el historiador Georges Duby, el novelista Tahar Ben Jelloun y el ex director de la ENA Simon Nora, que estaban en Barcelona como jurados del Premi Internacional Catalunya. Era éste: "Alemania funciona económicamente muy bien, el Japón también, Francia va en cabeza europea de la informática o ha sido el país de Europa que el año pasado más ha invertido en Norteamérica. Bien, resulta que estas tres naciones son, también, las que cuentan con un bachillerato más exigente, completo y estable, cuando por ejemplo, Estados Unidos tienen una serie de problemas, a la par que su enseñanza secundaria padece graves deficiencias. Parece evidente que para la buena marcha del grueso de una sociedad el bachillerato es más importante, incluso, que la universidad, que a la postre ya afecta a grupos de élite, por descontado igualmente importantísimos. Pero sin un marco global de formación sólido y exigente un país hoy en día no existe, seriamente hablando.

PORCEL, B. Bachiller, 3/6/1.990

**Pero t'asseguro que els nens no notaran res! Faré el que calgui per assegurar-los, com a mínim, l'escola i tot el que necessitin. Ells no s'adonaran de la crisi. Les institucions haurien d'aprofitar aquest temps de crisi per fer judici, també, com l'aturat, i col·locar en primer lloc aquells i allò que més els necessiten.**

TEIXIDOR, E., La setmana de Nadal, 21/12/1.992

**Pero queda el gran problema con el que se iniciaron estas breves reflexiones: el de las desigualdades y los desequilibrios. Y aquí sólo puede plantearse como verdadera respuesta la de la educación. Ésta es la única herramienta que puede ayudar a remediar algunos de los problemas existentes y que de hecho sí puede condicionar positivamente el futuro. La gran misión de los bloques más desarrollados ha de ser, más que ayudar económicamente a los menos desarrollados, la de darles soporte de conocimiento. Esta tarea nunca dará resultados a corto**

plazo. No es una inversión cuyos frutos puedan recogerse sin llegar a las siguientes generaciones. Pero inversiones mucho más inútiles estuvieron haciendo los Gobiernos durante las etapas de la guerra fría. La educación, con toda seguridad, nadie podrá decir que es inútil.

PORTAENCASA, MARTIN-PEREDA, Analizar el presente, 26/11/1.992

He ahí uno de los problemas más serios con los que se enfrenta la humanidad. En tiempos de la restauración, con un régimen caciquil que apenas podía denominarse democrático, todas las mejores voces españolas, incluyendo las catalanas, luchaban por conseguir la educación del pueblo, único resorte a través del cual podría lograrse la implantación de una democracia estable.

**En esta lucha todavía estamos. La verdadera educación de los pueblo sigue siendo un problema a pesar de lo mucho que se ha avanzado en este terreno durante los años de gobiernos socialistas.**

Pensemos en que hace un siglo aproximadamente en Inglaterra era difícil implantar la enseñanza primaria obligatoria porque los industriales temían perder mano de obra infantil y, por consiguiente, barata. Estamos en lo mismo pero a nivel mundial. No se trata ahora de niños ingleses, sino de los pueblos del mundo que acusan esa carencia de formación.

MARAGALL, J., Ayuda material y ayuda cultural, 29/5/1.992

**Sólo la educación y la democracia, con su compleja acción reformista, pueden abrir vías de solución a largo plazo. Pero esta fórmula modesta, aunque históricamente eficaz, requiere un periodo previo de mayor o menor despotismo ilustrado.**

PORCEL, B., Cifras y hombres, 1/6/1.992

**Invertir en educación es invertir en futuro y nunca serán suficientes los recursos destinados a la formación de nuestros «pequeños contemporáneos».**

PUJALS, J. M<sup>a</sup>. Los pequeños contemporáneos, 8/9/1.993

**Mientras haya educación de calidad sólo para unos pocos, las cosas nunca se arreglarán del todo. Quiero decir que no se arreglarán para el pueblo, porque los otros, los educados, siempre los «embolicarán», y los manipularán en beneficio propio.**

Sin embargo, yo estoy convencido de que este pueblo no tiene aún una formación humanística y cultural que le permita discernir lo que verdaderamente necesita Cataluña. Cataluña entera, no unos cuantos.

A mí me preocupa mucho, me espanta, repito, la falta de educación de las masas comparada con la de aquellos que todavía tienen la sartén por el mango. Sólo veo una solución a este problema. Y no solamente para Cataluña, sino para toda España: educación, educación, educación. De ahí no salimos, créame.

VILALLONGA, J. L. de, Las elites, 20/7/1.992

**Quiero ir a parar, con estas referencias, a los skins, a la droga: una labor policial nunca bastará si no fortalecemos el sistema**

educativo. Continuamos trazando grandes planes sobre el papel, que luego son rebajados por los hechos.

PORCEL, B., Tiempo juvenil, 29/10/1.991

Así se explica que don Juan Bravo Murillo (también tiene calle, pero en Madrid), natural de Fregenal de la Sierra (Badajoz), conspicuo ministro conservador, soltara aquello (Menéndez Pidal «dixit») de: «¿Que yo autorice una escuela a la que asistan seiscientos hombres del pueblo? ¡No en mis días! ¡Aquí no necesitamos hombres que piensen, sino bueyes que trabajen!».

FOLCH, R., Cálculos sublimes, 28/9/1.993

Lo que está acabado es el concepto de soberanía nacional. Cuando los japoneses empezaron a ganarnos, les dijimos: «Quiten aranceles», los quitaron y seguimos perdiendo. Por fin les dijimos: «¡Por favor, no ahorren tanto y no trabajen tanto!» ¡Eso es ignorar la soberanía nacional! Lo hicieron y seguimos perdiendo. Entonces nos contestaron «mejoren su sistema educativo». Era una injerencia, pero tenían razón.

AMIGUET, LL., Entrevista a Alvin Toffler, 11/11/1.990

Para nosotros los hombres, el decimosexto informe del Banco Mundial sobre el Desarrollo es una lección lacerante y necesaria: una de las medidas más eficaces para mejorar la salud en el mundo, nos dice, es dar más poder a las mujeres.

Pero ahora los severos guardianes de la constitución económica nos dicen cosas como éstas: «La educación de las niñas y mujeres es especialmente beneficiosa para la salud de las unidades familiares, ya que son sobre todo las mujeres las que compran y preparan los alimentos, mantienen la limpieza del hogar, cuidan de los niños y de los ancianos, e inician los contactos con los sistemas de salud».

En efecto, la cultura es poder y de ahí las propuestas del Banco Mundial tendentes a mejorar la educación —y, por tanto, la información— de niñas y mujeres. Pero luego está la constatación de que las mujeres no sólo trabajan tanto o más que los hombres, sino que, además, gastan mejor que nosotros.

CODERCH, P. S., Sólo para hombres, 9/11/1.993

D'acord amb les estadístiques de la UNESCO, el 63% del total d'analfabets del món són dones, i la culturalització del sexe femení ha de tenir un caràcter preferent, perquè hi ha una frase que no tan sols és molt suggestiva sinó que és exacta: «Educar una mare és educar una família».

ESPINAS, J. M., Manuscrits, 3/3/1.991

Las mujeres españolas cada vez estudian más. Si de los aproximadamente nueve millones de mujeres de más de 40 años, solamente 900.00 tienen estudios medios o superiores, de los 6,5 millones de mujeres menores de esa edad, casi cuatro millones tienen estudios superiores a los primarios.

Cuanto mayor es el nivel de estudios de las mujeres, más alta es su tasa de actividad, siendo casi igual a la masculina cuando han realizado estudios superiores (80%).

BUSTELO, C., Hacia la igualdad en el año 2000, 8/3/1.991

**“Por eso digo a los europeos: si queréis un Mediterráneo equilibrado, no hay que invertir en armas, sino en promoción de la mujer, Una mujer analfabeta tiene de 5 a 6 hijos; si tiene estudios secundarios, solo tres”, argumenta.**

VALLS, F., Entrevista a Mernisi, 11/6/1992

**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, 5/11/1.993

Dentro de esta actuación ya se ha reunido la Comisión Europea, los pasados días 2 y 4 de marzo, presidida por Jacques Delors. Son interesantes las reflexiones de este gran presidente. Entre ellas señala el contexto general de un mundo en plena «incertidumbre» y las «mutaciones gigantescas» económicas y científicas que «plantean unos problemas considerables a la educación». Pero, sobre todo, pronunció una frase que merece ser subrayada: **«La educación en la sociedad ha de permitir hacer frente al azar».** Esta educación para el azar, es decir, para lo imprevisto, supone una reflexión sobre lo que, hasta ahora, y con pocas excepciones, se predicaba tanto en el mundo llamado occidental como en el ámbito de las democracias socialistas. Casi unánimemente se tendía a una mayor especialización o sectorialización en la educación de la infancia y la juventud. Esta especialización que se inicia en la adolescencia culmina en la universidad, donde se multiplican las licenciaturas especializadas con una evidente pérdida de peso en las unidades clásicas de ciencias y letras.

Esta especialización proclamada como panacea del futuro ha sido potenciada por las presiones de las grandes empresas que reclaman a los centros educativos especialistas para sus producciones concretas, presión que, a mi juicio, ha planteado incorrectamente las necesarias relaciones universidad y empresa.

Es cierto que no puede negarse que el progreso acelerado del mundo se ha logrado por una interacción de la alta ciencia y de la técnica que la ha hecho operativa. Pero esta certeza no debe impedir que a nuestros jóvenes, futuros ciudadanos, se les dote de aquellos instrumentos internos para actuar ante situaciones imprevistas y cambiantes. Esto, a nuestro parecer, sólo se logra por una amplísima educación básica en la que se potencie el conocimiento, a todos los niveles, de las fuentes generales del saber, tanto humanístico como científico. No hay duda de que con esto haríamos ciudadanos auténticamente libres, tanto internamente como en sus decisiones externas. Por otra parte, y también en este campo de la educación general, debería ejercitarse a nuestros jóvenes en la adopción constante de decisiones responsables, tanto individuales como colectivas, ya que en este mundo nuevo careceremos, durante muchos años, de esquemas fijos, hasta que cristalicen las coordenadas de este nuevo orden. Y tengamos en cuenta que serán los ciudadanos libres y responsables los que deberán establecer estos nuevos

esquemas.

Y, especialmente, la educación superior y en general todo el sistema educativo debería formar hombres y mujeres capaces de adaptarse a lo imprevisto. Situación por otra parte que el mundo nuevo exige, pero que, en cierta manera, ha sido la que ha permitido la progresión ascendente de nuestra especie.

VERGES, R., Incertidumbre y educación, 30/6/1.993

**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.** A pesar de todo, la sociedad mundial en la que estamos entrando sólo podrá construirse con una condición: que sea capaz de aplicar valores morales y espirituales comunes y compatibles, capaces de guiarla.

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. Hemos de saber tomar el camino que nos conducirá a la nueva era que nos espera. Con la ayuda de algunos principios inspiradores: es preciso comprometerse; reconocer que todo cambio positivo descansa sobre unos valores; comprender que el comportamiento de las naciones refleja el de sus ciudadanos; admitir que las grandes soluciones no vendrán de los dirigentes, que la supervivencia de la sociedad dependerá de pequeñas decisiones sabias.

KING, SCHNEIDER, La revolución mundial, 22/9/1.991

**«Hoy más que nunca», sigue diciendo, «resulta imprescindible educar para que la solidaridad deje de ser una mera declaración de principios, tanto en el orden nacional como internacional».**

«ya no sirven las soluciones para la inmediatez y el corto plazo, aunque tengan una rentabilidad política, y que, por eso mismo, los sistemas educativos, por difícil que ello resulte, tienen que dejar de reproducir el pasado, y hasta el presente, para anticiparse de verdad al futuro».

BARCIA, E.S., Entrevista a Ricardo Díez Hochleitner, 17/9/1.990

**L'escola ha de ser motor de la preparació flexible, sobretot en aquest sentit d'alta democràcia i de preparar la gent per als canvis.**

MARESMA, A., Entrevista a Carme-Laura Gil. 1/9/1.990

Tenim dos paradigmes antropològics notables, que poden quedar objectivats per dues figures literàries: Ulisses —literatura homèrica— i Abraham —literatura jueva.

Ulisses és el símbol de l'home arrelat, establert, segur de si perquè gaudeix d'un punt de recolzament existencial, que no és cap altre que la terra patrum, la terra dels avantpassats. Itaca, punt d'on va sortir, és el punt d'arribada. Educació per a la seguretat.

Enfront d'aquest paradigma, es planta Abraham, el patriarca bíblic. Mentre que Ulisses viu de la memòria i de la repetició existencials i s'organitza en funció de la tornada a l'indret segur, Abraham simbolitza l'aventura. Deixa la família i la seva cultura sumèria i



es posa a caminar vers l'esdevenidor ignot.

Ulisses sap cap a on va; no així Abraham, el qual viu tremolosament de l'esperança en el que promet ser realment nou. La meua proposta de paradigma educacional per al 2000 és Abraham.

FULLAT, O., L'home es reforma, 6/1/1.991

Cada dia és una inquietud més intensa, entre pares i educadors conscients, la necessitat de formar per al futur els nostres infants i joves. Aquest és un interès relativament nou, el concepte escolàstic de la pedagogia (i d'això no fa pas tants anys com pot semblar) es proposava una formació estàtica del màxim gruix i qualitat, si es vol, però estàtica: allò que hom hi pretenia era produir uns homes capaços d'exercir la tradició i el present, de garantir la perpetuació de valors i l'acumulació històrica del saber.

Amb aquesta perspectiva, el problema principal, que es presenta a l'educador o el pare conscient és si allò que cal fer és educar el jove perquè sàpiga emmotllar-se a les circumstàncies (evitar-li patiments i assegurar-hi una certa supervivència), o bé, per contra, cal dotar-lo del màxim d'instruments perquè es pugui defensar dels mals pronòstics i canviar-ne el rumb en la mesura que les limitades forces humanes li ho permetin.

Davant la confusió, hi ha qui es tranquil·litza i considera que la millor manera d'educar els joves és anar fent amb bona voluntat, al dictat de la intuïció espontània, i confiar en l'adaptabilitat natural de l'home a cada circumstància històrica: sempre hi ha hagut canvis i l'home se n'ha anat sortint. A l'extrem contrari, hi trobarem aquells que s'estimen més trencar-se el cap cercant fórmules exactes i, si molt convé màgiques, que puguin preveure l'adopció o el rebuig dels esdeveniments abans no es produeixin.

Potser la solució rau més a formar homes per a un esperit de tolerància, mesura i previsió, amb una dosi igual d'escepticisme i gosadia, que no pas formar homes per a l'any 2000.

RENDE, J., Educar per al 2000?, 27/10/1.993

Continuo creient que el poder cultural bàsic és l'escola, el sistema educatiu públic d'un país. La cultura acadèmica sol ser la porta per poder accedir a d'altres àmbits culturals.

RIERA, I., Poders fàctics. 2/1/1.990

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. 18/10/1.992

Ir a la universidad o a un buen colegio ayuda en el sentido de que ofrecen una información sobre la acumulación cultural que hace ahorrar tiempo.

RAMOS, I., Entrevista a Jacques Mehler. 29/3/1.993

Hay que reconocer que en las últimas décadas, un más alto nivel

de educación se podía traducir en un aumento del número de visitantes y en consecuencia, era necesario ampliar y renovar instalaciones.

Habrà opiniones para todos los gustos, pero lo que sí es de lamentar, es la actual tendencia al gigantismo y la vulgarización que puede transformar los museos en grandes centros lúdicos y el arte en un entretenimiento cualquiera.

Quizá haya llegado el momento de reivindicar el viejo ideal del museo como lugar austero y, por qué no, humilde, de dimensiones humanas, apto para la experiencia de carácter esencialmente espiritual en que consiste el encuentro con una obra de arte.

CUITO, A., El furor museístico, 3/11/1.991

Em trobo entre els qui creuen que la cultura d'un poble i el seu grau de sensibilitat enfront de tot allò que ens allunya dels dinosaures es mesura pel que llegeix després de sortir de l'escola.

BOCOS, F., El país de Marta Sánchez. 8/6/1.991

Los niños encarnan la gracia, la belleza, la esperanza. Lo único que exigen es generosidad. Y, huelga decirlo, estos niños gitanos son exactamente como los hijos de las madres payas que quieren condenarlos, humillarlos, a la segregación. **La autoridad debe asegurar, y con toda la dureza necesaria, la implantación de la igualdad.**

Pero los culpables serán unos adultos, jamás los niños. Cuyo poder de eventual contaminación es no sólo muy improbable por naturaleza y prácticamente nulo por imperativo demográfico, sino que además la influencia de la escuela y de sus compañeros supuestamente sin mácula será beneficiosa y quizá decisiva para erradicar en el futuro la problemática que aún ha arrastrado a parte de sus mayores.

PORCEL, B., Niños gitanos. 19/9/1.991

Efectivamente, la escuela puede hacer mucho para esta integración y todos tenemos la responsabilidad de ayudarla para conseguirlo. De la escuela esperamos que facilite el desarrollo intelectual del niño inmigrado y que desarrolle sus competencias lingüísticas y comunicativas, que le ayude a estructurar un sistema de valores y de normas de comportamiento con el que oriente su vida adulta.

SIGUAN, M., Los caminos de la integración. 3/12/1.991

Però el que m'ha cridat l'atenció més poderosament ha estat la quantitat de nens i nenes d'aspecte ètnic diferencial que hi havia en aquella escola, centre o el que fos. Conec una persona que treballa en un departament de la Generalitat que afavoreix la integració escolar d'aquests nens, i per cada situació de rebuig m'explica una dotzena de casos o actituds positives i de respecte per la diferència. Tot s'ha de dir.

ALSIUS, S., Najua i uns quants més. , 20/12/1.993

Integrar supone un esfuerzo mutuo de la sociedad establecida y

los bárbaros que llaman a sus puertas. Hay que dejarles un espacio en las ciudades, en el mercado de trabajo, en las escuelas, en el deporte, en los medios de comunicación.  
FOIX, LL., Inmigrantes y drogados. 30/11/1.992

Nadie niega el derecho constitucional a la educación que tienen los niños gitanos, como los demás. La enseñanza básica obligatoria y gratuita significa puertas abiertas para todos.  
EDITORIAL, Convivencia escolar. 18/9/1.991

Por último, las razones políticas en favor de la educación infantil, cada vez más extendidas, se apoyan entre otros en el hecho de que esta educación temprana permite contribuir muy eficazmente a la futura convivencia y cooperación en sociedades multiculturales que incluyen grupos importantes de poblaciones de inmigrantes y marginados.  
DIEZ HOCHLEITNER, R., El derecho a la felicidad. 8/12/1.991

#### 4.1.3. L'EDUCACIO COM A SERVEI PUBLIC. EL PAPER DELS ESTATS.

Es innegable que el siglo que termina ha traído consigo cuatro grandes problemas relacionados con el desarrollo económico. El primero que ya he mencionado, es la diversidad entre el desarrollo de las diversas partes del mundo. El segundo, del que ya somos conscientes en los países desarrollados, es la diversa tasa de desarrollo existente, por un lado, entre bienes publicos y, por otro, entre bienes y servicios privados. En los EEUU., por ejemplo, tenemos escuelas pobres y desatendidas y televisiones muy bien financiadas. O en Nueva York, carreteras en mal estado y mansiones impecables.

G. FORTI. Entrevista a John Kenneth Galbraith, 29/5/1.990.

Así, es en infraestructuras y en educación, las bases del crecimiento de cualquier economía, donde las diferencias entre la década socialista y las políticas liberal-conservadoras son más acusadas. La inversión en infraestructuras en EEUU y el Reino Unido se mantuvo durante toda la década prácticamente a la mitad de los niveles de la década anterior. El gasto per cápita en educación durante el periodo 1980-1988 registró en el Reino Unido una caída anual media del 1,8%, frente al aumento medio del 1,6% registrado por la CE.

En EEUU, el sistema educativo se presenta cada vez más dual y la mayoría de la población debe conformarse con un sistema de enseñanza primaria y secundaria cuya baja calidad resulta incomprensible en uno de los países más ricos del planeta. Por eso se enfrenta Clinton a la más importante decisión de su Administración: cuánto énfasis poner en la reducción del déficit público y cuánto en una mayor inversión en infraestructuras y educación. El 77% de los americanos (encuesta del Bussines Week) quiere que el Estado gaste más en educación, aunque haya que pagar más impuestos para ello (la precisión es importante). Nosotros, en cambio, hemos producido en los ochenta el mayor proceso de capitalización de nuestra historia en infraestructuras y en educación, factores de progreso ampliamente reconocidos. Y, además, tenemos menos problemas de déficit público que los producidos por la revolución conservadora tanto en EEUU como en Inflaterra. El nuestro se ha reducido en un 50% en 10 años. El suyo se ha doblado.

Reiteradamente, desde que los socialistas accedimos al Gobierno en 1982, el modelo angloamericano de Estado mínimo se nos ha propuesto como ejemplo. Tratando de llevar a la práctica estos valores, la década socialista ha evitado la dualización social, universalizando el acceso a los servicios educativos y sanitarios, desarrollando un sistema de protección social equiparable a los europeos, teniendo en cuenta nuestro menor nivel de renta, y ha mantenido un ritmo muy elevado de inversión pública, en torno al 5% del PIB, que está cambiando, de forma evidente, la estructura física del país.

BORRELL, J. Las bases del futuro, 9/2/1.993

Si la moderació de la despesa pública ha de comportar una reducció de l'atenció a les activitats socials de cultura i ensenyament (com ja es nota que comença d'ocórrer en alguns indrets d'Europa i a imitació de les tendències dels Estats Units i del Japó) la transmissió civilitzacional es veurà cada cop més mancada, és a dir, disposarem d'uns mitjans de creació, difusió i transmissió dels elements culturals cada cop més privatitzats, és a dir, selectius, minoritaris.

RENDE, J., L'Estat del benestar. 7/7/1.993

P. ¿No suena eso un poco como la teoría republicana de la ciencia del *trickle down* (goteo), gastarse dinero y esperar a que después nos proporcione resultados como la curación del cancer o de otra enfermedad?

R. Esa no es una idea republicana, y la estación no es un proyecto republicano. La votación de los dos partidos en la cámara lo demuestra. Pero para responder a su pregunta, aunque invirtiéramos el dinero de la estación espacial directamente en educación, en vivienda o en lo que sea, aun así no se solucionarían los problemas de las ciudades o las escuelas.

KRAMER, J., Entrevista a Richard Truly, 4/7/1.991

Se anuncian recortes en los Presupuestos del Estado para el año que viene. Échense a temblar, especialmente si tienen algo que ver con el mundo de la educación. Porque, naturalmente, cuando es preciso hacer reajustes, una de las primeras cosas que cae a la mano y a la tijera es el presupuesto de Educación y Ciencia. En efecto, el gasto en educación no suele ser considerado «gasto social», etiqueta que, justificadamente, preserva de excesos reajustadores a cuanto a ella se acoge. Ni tampoco suele ser considerado «inversión productiva», expresión que se reserva para otro tipo de gastos también intocables, generalmente asociados, en las mentes de quienes las usan y de quienes las escuchan, más bien a la compra de equipamientos pesados, erección de naves y talleres, contratación de trabajadores y producción de objetos materiales vendibles.

Hay que decir, sin embargo, que la educación, incluyendo la universitaria y las actividades que le son indisolubles como la investigación, es al tiempo gasto social e inversión productiva. Es, probablemente la única actividad social significativa que posee ese doble carácter. Desde luego no se conoce instrumento más eficaz en la reducción verdadera de las desigualdades sociales que la educación.

Todos los informes de expertos y organizaciones internacionales señalan el déficit educativo como uno de los más evidentes y peligrosos en nuestro país.

Pero no hay país próspero que haya descuidado la educación y no hay modo más seguro de pronosticar el declive de un país que detectando sus insuficiencias educativas. Lo que está claro es que la competitividad de una economía no se consigue vistiendo de yuppies a dudosos personajes, poniéndoles carteras Samsonite en la mano y una lámpara de diseño en el despacho;

Y no digo que no se haya hecho nada en el campo de la educación y la ciencia en el pasado reciente.

De modo que siempre estamos en los principios de un proceso que no acaba nunca de consolidarse. Siempre es inminente una toma de conciencia decidida, y las decisiones que de ella se derivan, en el sentido de hacer de la educación y la ciencia una prioridad estratégica nacional, pero nunca se materializa. En épocas de bonanza económica, tan cortas y vulnerables, se atienden multitud de necesidades y carencias urgentes aprovechando la disponibilidad de medios, la educación incluida; pero al más mínimo amago de ajuste el esfuerzo se dirige a lo más visible, mientras que la educación, algo de apariencia tan abstracta y tan a largo plazo, siempre puede esperar. Seguimos esperando.

No estaría mal hacer un ejercicio parecido en lo que a gasto en educación y ciencia se refiere. Nos daríamos cuenta de lo lejos que estamos de esos países con los que, inevitablemente, vamos a competir en campos para los que el conocimiento y la tecnología son ingredientes básicos.

LOPEZ, C., Gasto social e inversión productiva, 29/7/1.991

Hay que separar correctamente mercado y democracia. Es evidente que a través del mercado no obtendríamos la educación primaria para todos. La pura lógica del mercado no otorgaría pensiones a quienes no cotizaron ni garantizaría la sanidad a todos los ciudadanos. Sin mercado no hay democracia, pero es un error identificar ambos conceptos.

REDACCIO, Entrevista a Narcís Serra, 6/10/1.991

Todos los informes en los que se analiza globalmente la situación española han llegado a la conclusión de que los principales obstáculos que dificultan la plena incorporación de nuestra economía a la de los países avanzados son los transportes y las comunicaciones, por un lado, y la educación y la investigación, por otro. El plan presentado recientemente por el ministro de Obras Públicas y Transportes, José Borrell, intenta responder al primero de los problemas planteados. Pues bien, algo parecido empieza a resultar imprescindible en el ámbito de la educación, principalmente la formación profesional y la enseñanza universitaria, y en el de la investigación científica.

EDITORIAL, Penurias de la ciencia, 28/3/1.993

Al final, aunque hablen de periódicos y de bibliotecas, de lo que en realidad están tratando los suecos es de los elevados impuestos que pagan.

Lo que sí parece cierto, en cambio, es que cada vez son menos los jóvenes que están dispuestos a seguir pagando con una parte sustancial del producto de su trabajo las refinadas maravillas de una sociedad que durante medio siglo se consideró un modelo ideal de organización y convivencia, sin pobres ni explotados y sin cárceles ni policías.

Educados en una sociedad que ha protegido sus dientes de la caries con una eficacia tal que ha hecho peligrar seriamente el futuro de los odontólogos, sólo de un modo muy forzado podrían ser emparentados con esos peces a causa de la voracidad con que consumen ropa de marca, discos, cachivaches, artilugios eléctricos, coches o simplemente cerveza. El dinero para alimentar esos y otros caprichos lo obtienen con una facilidad proporcionalmente inversa a lo que les cuesta ganarlo a los adultos de otros países menos

favorecidos por la historia. Con frecuencia les bastan los meses de verano para conseguir en trabajos subalternos unos ingresos que en otras partes del mundo darían para alimentar sin esfuerzo a una familia entera.

Consideran que ganar dinero es una cosa natural. Si los viejos les hablan de otros tiempos, cuando ellos eran niños y la gente andaba descalza por las calles, a pesar de la nieve y el frío, o cuando los barcos salían de Gotemburgo cargados de emigrantes hacia Estados Unidos, les parecen los cuentos del Abuelo Cebolleta. Que no haya pobres, o que los alcohólicos vivan con la dignidad que corresponde a un ser humano aunque sea un desgraciado, o que los niños tengan unas pensiones únicas en el mundo por su elevada cuantía, les parecen hechos tan naturales como que haya buenas carreteras o que las adolescentes aprendan a explorarse los pechos en las escuelas en busca de cualquier bulto traidor que ponga en peligro sus vidas. Lo que no les parece tan natural es que todo eso haya que pagarlo entre todos.

CASARES, C., Un fantasma vestido de blanco, 18/10/1.991

Lo que sucede es que muchos de los objetivos de la socialdemocracia hoy se comparten por casi todos los partidos. Hablo de protección social, sanidad para todos, educación gratuita y obligatoria, seguro de desempleo, determinadas formas de relaciones laborales.

La llegada de la izquierda al poder se ha producido con demasiadas ideas preconcebidas. Ha llevado aparejada la idea de la gratuidad y eso es un desastre en ocasiones. Un servicio público no tiene por qué implicar la funcionarización de todos quienes lo desempeñan. El concepto absoluto de la gratuidad es injusto, salvo en casos como la educación, pero una universidad gratuita pienso que también es algo injusto.

DIEZ, MONTEIRA, Entrevista a Perez Rubalcaba, 8/8/1.993

Pronto, por tanto, para juicios y balances; pero quizá no lo sea para llamar la atención sobre el riesgo de que una insuficiente financiación pueda tener efectos más que proporcionales en los resultados. Pues no es la primera ocasión en que una reforma planteada en tiempos de euforia económica tiene que ser aplicada en época de penuria.

Así ocurrió con la precedente gran reforma del sistema educativo español, la de la Ley General de Educación de 1970, la llamada reforma Villar Palasí...

La historia de las dos últimas décadas nos enseña el grave error que supone ver en los fondos destinados a mejorar la educación un gasto asistencial más, y no una inversión productiva, con efectos directos no sólo en términos de cohesión social, sino de desarrollo económico.

Sociólogos y economistas tienden hoy a estar de acuerdo en considerar que la investigación y la educación deberían ser capítulos intocables cuando aprieta la crisis.

EDITORIAL, Educación productiva, 15/9/1.992

No hubiese ido a la universidad si no hubiese sido por ese Estado benefactor que facilitaba educación secundaria y universitaria gratuita. Siempre me sentiré agradecido a ese sistema y no quisiera que se

volviese a un sistema basado sólo en la riqueza y el privilegio."  
MARTI GOMEZ, J., Entrevista a David Lodge. 23/1/1.990

La información que decíamos antes, el bienestar, el hedonismo como filosofía primera, la competitividad como ambición definitiva, todo ello han situado el hombre en el centro mismo del complejo social. **Lo que se gasta en medicina, educación o medios de transporte es gigantesco. No es verdad que se nos haya deshumanizado. Por el contrario, somos las estrellas del cotarro.**

PORCEL, B., Instintos desatados, 23/6/1.992

Entre nosotros, la igualdad de oportunidades es muy difícil de alcanzar, pues para llegar a ella hay que reformar de pies a cabeza arraigadas instituciones y costumbres.

Naturalmente, la educación es la herramienta básica. Algunos liberales sostienen que debería ser totalmente privada y otros que debe seguir existiendo una enseñanza pública. **En realidad, lo importante es que el sistema educativo sea tal que todos tengan acceso a él y que las diferencias de fortuna y posición social no determinen de manera automática que unos jóvenes reciban una formación sólida y otros una deficiente.** Eso es lo que ocurre ahora y ésa es una de nuestras peores injusticias: el joven acomodado logra una educación muy superior al de familia de modestos ingresos. Ello establece de entrada, en la vida, una desventaja casi siempre insalvable para este último.

Sin embargo, una reforma del sistema educativo que abra a todos la posibilidad de una formación de alto nivel no es suficiente para crear aquel mismo punto de partida en cada generación. Y no lo es porque, en países como Perú, Bolivia o Nicaragua, las desigualdades son tan enormes que, en la marginación y postración en que se encuentran, los pobres difícilmente podrían aprovechar de manera cabal aquella oportunidad educativa si se les brindara.

Para ellos, igualdad de oportunidades sólo puede significar reforma económica y social.

VARGAS LLOSA, M., La libertad y la igualdad, 20/10/1.991

Empiezan a llegar señales de alarma procedentes del mundo de los jóvenes investigadores, becarios y profesores en formación. Y es que la política presupuestaria en vigor en los últimos tiempos ha afectado duramente a este capítulo. No es el único, por supuesto: los recortes se han hecho notar —en términos generales y a veces muy dolorosamente— en el capítulo de recursos dedicados a investigación y a educación.

**No hay dinero mejor gastado que el que se invierte en formar al personal necesario para modernizar nuestro tejido educativo, científico y tecnológico.**

EDITORIAL, Inversión e investigación, 3/3/1.992

Las sociedades están organizadas para unos objetivos, y estos objetivos se derivan en gran medida de nuestros valores. Las acciones instrumentales no configuran los valores (a menos que se conviertan en fines ellas mismas). (Filosóficamente, una declaración normativa, qué debería ser, no se deriva de una declaración empírica, la definición de qué es).



A menudo nos preguntamos: ¿cómo es posible que enviemos hombres a la Luna o construyamos armas inteligentes y, sin embargo, no seamos capaces de facilitar buenas escuelas, mejores atenciones sanitarias, soluciones para el crimen, etcétera? La respuesta es que las soluciones a estos problemas (si es que las soluciones son posibles) se derivan de los diferentes valores de las personas. ¿Deberían enseñar las escuelas la tradición, o grandes libros, o temas multiculturales? Éstos son valores diferentes con los que cuenta la gente.  
BELL, D., ¿La sociedad inteligente?, 10/4/1.991

Una característica dels nostres temps és la hipersensibilitat de l'escola, de la institució docent en general, en relació amb els problemes de societat. No caldria pas pensar que el senyor Jules Ferry i els seus amics van considerar tot d'una que els ciutadans tenien dret a l'educació. Qui va imposar a l'Estat aquesta decisió va ser l'imperatiu del desenvolupament econòmic.

I ara ja es veu la ineluctabilitat de l'esclatament del sistema, amb un ensenyament que cobreix, amb els noms de reciclatge i de formació contínua, la totalitat de la vida professional. Dit d'una altra manera, l'escola que havia pogut aparèixer com un do generós de la col·lectivitat als infants per tal que poguessin desenvolupar, fins a un cert punt, les seves capacitats i la seva personalitat, esdevé una mena de càncer que es menja la totalitat de la vida.

De fet tota l'educació és destinada a formar treballadors, i per consegüent seria lògic que les empreses paguessin el cost, o, en substitució de les empreses, l'Estat. Però hom juga sobre els sentiments paterns i materns i el sentit del deure dels pares, i hom explota així a fons les famílies, que suporten la major part del pes dels estudis, avui, amb la Universitat, llarguíssims.

Car la gent acaba per adonar-se del sentit d'aquesta interminable preparació professional, per a la qual l'Estat és cada vegada més reticent a posar-se la mà a la butxaca. S'ha adonat que la instrucció avui, essent general, no és com ahir, que donava un plus individual per tal de guanyar-se més bé la vida després.

Per altra banda, la societat de l'aprenentatge permanent, al contrari del que podria semblar a primera vista, augmentarà encara les diferències entre els ciutadans.

La voluntat proclamada per certs polítics (fins i tot si governen) de fornir una igualtat inicial als ciutadans i un recolzament posterior als qui més ho necessitin procedeix d'un humanisme decimonònic que les realitats de la concurrència s'encarreguen d'anul·lar.

Una societat de l'aprenentatge permanent és sens dubte viable, però difícil de compaginar amb les idees igualitàries.

VERDAGUER, P., L'aprenentatge permanent i la igualtat, 17/3/1.990

Val a dir que la qualitat de l'ensenyament sovint s'excusa només en l'escassetat de recursos, quan en el fons té a veure amb un problema d'idees i en general de cultura. Encara que pugui semblar molt gruixut plantejar-ho així, es pot pensar que si no es veu tota la gravetat de la mala qualitat de l'ensenyament és perquè, tal com passa amb les

presons, les casernes o els hospitals, no hi ha transparència en allò que els mestres i professors —des dels parvularis a la Universitat— fan dins les aules.  
CARDUS, S., Històries, 21/5/1.990

Sin duda, la ingeniería genética constituye una apuesta económica formidable en la competición internacional. ¿Cómo impedir que la lógica de la mercancía penetre en sectores tan vitales para el futuro de la especie ?  
La crisis será resuelta por objetos nómadas que suprimirán o reducirán el lugar de los servicios de educación y sanidad, que son los dos últimos diques antes de lo genético. La medicina utilizará todo el aparato informático. Veremos la "generación del marcapasos." Nadie se resistirá. Los walkmans son sólo la preparación lúdica. Habrá que pensar en nuevos diques, nuevas instituciones. Tendremos que apañárnoslas.  
BENAMOU, G.M., COUTURIER, B., Entrevista a J. Attali, 20/2/1.990.

Las campañas: me contradigo. No creo que el Estado debiera entrar a golpes en las conciencias, y menos por esta vía, aunque sí que deba informar.  
La campaña del tráfico: dicen que disminuyeron espectacularmente los accidentes.  
Es el principio el que me asusta. Pienso que si el Estado —¿hay Estado?— hiciese bien y racional la educación desde la infancia, y si los padres la hubieran recibido a su tiempo (¿de qué abuelos?, ¿de qué curas?), estos vicios no se producirían. Pienso que si no estuviera metido en el negocio del alcohol —16.000 muertos en España: muchos más que por la droga— y del tabaco, no tendría luego que hacer campañas.  
HARO TECLEN, E., Campañas, 2/4/1.993

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. Y se instaló un culto curioso por *lo normal*, entendiéndolo que Picasso era lo estúpido, y Marceliano Santa María, lo normal. 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. Tampoco se ve que estos poderes vayan a restaurarlo; se educaron en la mediocridad, en las escuelas donde los maestros habían sido fusilados. Ahora instalan una instrucción compulsiva. Los Gobiernos no crean cultura, pero pueden destruirla. A veces, por siglos.  
HARO TECLEN, E., Mediocridad, 5/9/1.993

La majoria de la població fa mig segle partidària de l'ensenyament públic s'ha decantat avui per la llibertat de l'ensenyament, la qual cosa no significa que posi la fillada a l'escola lliure, però que sí en concep la possibilitat.  
Ara bé, la privatització no ens sembla encara gaire realitzable ací. En un país on no es va desenvolupar al seu temps la socialdemocràcia, el socialisme, fins i tot no marxista, és tradicionalment més dur. Els partits d'esquerra, que han afluixat molt en tots els aspectes, no poden perdre completament els seus signes d'identitat sense veure's absorbits pel centrisme. L'escola pública continua sent una coartada major. També hi ha el famós centralisme, que es

conjuga meravellosament amb l'ensenyament públic, i no pas solament amb aspectes positius.

Perquè el passatge de l'escola servei públic a servei *tout court* suposa la supressió de la gratuïtat per a l'usuari. Aleshores ens trobaríem amb grans dificultats per mantenir l'obligatorietat, perquè l'escola seria el sol servei d'ús legalment obligatori. Això constituiria una forta dissuasió de tenir fills. Sobretot en un clima d'individualisme exacerbada i amb un afebliment concomitant del civisme. El nou equilibri social seria difícil d'establir. Un sistema liberal obligaria els uns a implicar-se més, desencoratjaria els altres, augmentaria les desigualtats. En totes les hipòtesis hom s'adona que el domini de l'ensenyament és un punt particularment sensible en el difícil equilibri que les modernes col·lectivitats humanes han de trobar entre la ineluctable integració de la societat, cada vegada més profunda i completa, i les llibertats individuals i empresarials.

VERDAGUER, P., Privatitzar l'ensenyament, 4/1/1.991

Jules Ferry fue ministro de Instrucción Pública en Francia entre 1879 y 1881. Organizó una escuela nacional que fue laica, gratuita y obligatoria. Esta escuela nacional francesa, uniforme para todos, Bretaña y Rosellón incluidos, fue escuela del Estado que formaría ciudadanos para el Estado. Todos iguales. Todos francesitos. Este modelo galo ha sido la estrella que ha guiado a los estados de países latinos. Los pueblos germánicos y anglosajones han recorrido otros senderos.

En los estados de cultura latina la escuela ha desempeñado un importante papel cuantitativo. Todos a la escuela, a la misma escuela. La enseñanza privada no ha podido burlar mucho el modelo unitario y uniforme. Cantidad de escuela hasta ahora.

Tenemos que iniciar la calidad de la escuela. Asegurada la cantidad, todos ya alfabetizados, saltamos a la calidad.

¡Ah!, pero ¿qué cosa es calidad escolar? Intervienen muchos factores en la elaboración de tal concepto. Hoy sólo presto atención a uno: a la diferencia. Que se acabe la uniformidad, el igualitarismo, la coincidencia. Que venga el reino de la discrepancia, del contraste, de la diversidad. Que las escuelas sean diferentes unas de otras —incluida la modalidad de escuela pública—, diferentes en los planes de estudio, diferentes en la metodología, en la organización escolar, en el tipo de profesorado.

FULLAT, O., Calidad escolar, 7/1/1.991

La escuela pública —como los demás servicios que la Administración controla o debería controlar— está atendida sólo a medias. Si funciona bien hay que agradecerse a la voluntad de maestros y padres que cooperan para que así sea.

Se suele decir que lo malo de la escuela pública es que allí no manda nadie. En parte es cierto. Pero no porque no pueda haber un responsable, sino porque ciertas funciones de los servicios públicos no parecen corresponder a nadie.

En la escuela pública, la rentabilidad —que se mide por la satisfacción de los usuarios puesto que no se trata de que nadie se enriquezca— preocupa muy poco. Y, así, ocurre lo que ocurre.

Lamentablemente. Los poderes públicos deberían ser más conscientes de que la educación es demasiado importante para creer que basta construir un edificio y llenarlo de maestros y niños para que el objetivo esté logrado.

CAMPS, V., Las fisuras de la escuela pública, 11/4/1.991

Pero desgraciadamente los municipios no tienen competencias en educación y sólo pueden estudiar los problemas, tratar de planificar las actuaciones de acuerdo con los afectados y presentar planes a los respectivos servicios de la Conselleria d'Ensenyament.

ESTEVA, F., La reforma educativa, 27/5/1.991

No queda otra salida que convencer. Los intelectuales —que fabrican razones para el mando— y las escuelas —que transmiten dichas razones— son elementos preciosos. Se presta mucho más a este último juego, de la transmisión, la escuela pública que la privada. Cuando la justificación racional pasa por ser absoluta, aparece el terror de la dictadura y la escuela pública se muda entonces en única.

Los jacobinos —los terroristas legitimados— decretan la opinión uniformada, unánime, y la llaman opinión pública. Para tales es totalmente sacrílega la escuela privada. La escuela pública y única adoctrinará a todos,....

FULLAT, O., Propaganda política, 27/7/1.991

De la educación no se dice nada en la solemne declaración de la Revolución Francesa. Sin embargo, el Estado comprendió pronto que tenía que organizar la educación. No todo el mundo tenía un padre docto y erudito que pudiera educar personalmente a sus hijos, o suficientemente interesado y rico para encargar el trabajo a algún joven experto.

Antes de concederle la mayoría de edad como ciudadano, el Estado obliga al niño a aprender. La educación no sólo es un derecho, sino una obligación. En su interés por tener educados a todos sus ciudadanos, el Estado moderno se ha ido empeñando en que la educación fuera a la vez obligatoria y gratuita. Con los impuestos que pagaban a la fuerza los adultos, el Estado educaba a los niños. La educación se generalizaba y se hacía progresiva. Las aulas se volvían disciplinadas y competitivas. Exámenes y a veces tribunales juzgan al adolescente que no tiene todavía los derechos que la mayoría de edad le va a conceder.

El recorrido —el currículo— de la educación es largo. No toda educación es obligatoria, pero el obligado llega a convencerse de la utilidad de la obligación y decide seguir estudiando.

El esfuerzo colectivo para garantizar el derecho a la educación requiere ingentes fondos presupuestarios, que salen de los bolsillos de los ciudadanos. En cambio, el derecho a la información apenas cuesta nada al erario público y cuando cuesta todo el mundo se escandaliza. Todo el mundo pone mala cara cuando se habla de la educación como un negocio. En cambio, una mala cara semejante se pone cuando el Estado quiere encargarse de la información. La información puede ser un negocio. Así sale más barata y todos contentos.

Si se compara el esfuerzo público que se hace por facilitar y garantizar el derecho a la educación y la sencilla espontaneidad con la que se consigue ejercer el derecho a la información uno se queda admirado. La sociedad pone mucho de su parte para estar informada. Los doscientos mil compradores de este periódico, por ejemplo, son una minoría influyente, informada, una aristocracia voluntaria que se hace a sí misma.

GOMIS, L., El derecho a la información, 19/8/1.991

A los socialistas y a los comunistas, en sus diversas confesiones, se les hace la boca agua cuando pronuncian las dos palabras mágicas: «educación pública». Andan convencidos de que estos dos vocablos encantatorios traerán la salvación a la escuela, liberándola de todos los maleficios y aojamientos que la tienen ahora pervertida. Pero la cosa no es tan sencilla, entre otros motivos porque desconocemos qué significa «público».

**Resulta casi imposible una educación que sea de interés público —quiero decir, ahora, un «bien» para todos los ciudadanos—, a menos que se haga referencia a generalidades puramente formales.**

FULLAT, O., Educación pública, 26/8/1.991

Es decir, ¿se facilitará el ejercicio del derecho de los padres a decidir la escuela y el tipo de educación que quieren para sus hijos? ¿Se favorecerá por igual el aumento del número de aulas en los centros públicos y en los privados para que puedan atender a la demanda escolar y satisfacer así el derecho a la educación? ¿Se ha preguntado la Administración a qué tipo de centros educativos acudirían las familias si todos ellos fueran igualmente asequibles?

En nuestro país todavía no se reconoce ni se tutela eficazmente el derecho de los padres a escoger la escuela que desean para sus hijos, un derecho fundamental cuyo ejercicio debería determinar el destino de los fondos públicos en el campo de la educación. Por otra parte es sabido que, en condiciones análogas, el coste de la plaza escolar en la escuela pública es superior al coste de la plaza escolar en la escuela privada, por motivos muy diversos.

RIU, F., Derecho de escolarización, 1/10/1.991

¿Por qué el Estado tiene que controlar el proceso docente y no el proceso de fabricación de calzoncillos? ¿por ventura el Estado tiene el monopolio de la verdad y de la honradez? ¿no están los padres más interesados en la educación de sus hijos que los aparatos del Ministerio? La Administración ¿no nos resulta siempre más cara y peor? O ¿es la moralidad cosa del Estado?, ¿es prudente que los padres confíen sus vástagos a una máquina que funciona al margen de la moral?

¿Puede el Estado con su función uniformadora organizar una enseñanza de calidad, es decir, basada en la diversidad?

FULLAT, O., Sobre la escuela, 5/10/1.992

No debe extrañarnos que el poder político haya procurado colocar la escuela a su servicio. Aunque la escuela, de suyo, no tiene necesidad de ser oficial; quien la oficializa es el poder del Estado.

El socialismo ha tenido siempre tendencia a convertir la escuela en pública, acercándola al poder estatal. El liberalismo en cambio ha preferido no ocuparse de ella, dejándola en el ámbito de lo privado, más próxima al individuo. Cuando el Estado además pasa a ser dictatorial se convierte indefectiblemente en «Estado-Educador», como ya sucede en la República de Platón.

La justificación del «Estado-Educador» es siempre la misma desde Platón: «El Estado se mueve por fines nobles, por ideales puros que no son otros que la perfección y la felicidad de todos los ciudadanos». Esto dijo también Stalin; esto repetía Hitler.

La política es dominio del hombre sobre el hombre; mala cosa cuando el Estado decide ser el pedagogo número uno.

Los niños de la educación pública son públicos, estatales, políticos, divulgables, ministeriales.

Frente al avasallamiento de lo público reivindico el derecho a la diferencia de cada quien, reclamo la individualidad. ¿Por qué?, por lo que sostiene Montesquieu en «Grandeza y decadencia de los romanos» —Cap. IX—: «Cuantas veces se observe tranquilas a todas las gentes de un Estado, puede asegurarse que allí no hay libertad».

FULLAT, O., Escuela y Estado, 19/4/1.992

“La gente tenía que abandonar Cerdeña para acceder a lo que el Estado no les podía dar: un trabajo, una educación, una dignidad, un nivel social.”

ESCALA, SIMON, Entrevista a Gavino Ledda, 8/7/92

Por muy bien que limpien zapatos, los negros de Sudáfrica seguirán limpiando zapatos si no cambia el sistema político. Por mucho que trabajásemos de sol a sol y por cuatro duros, era imposible que de Extremadura saliesen empresarios o economistas si no teníamos universidad, escuelas ni laboratorios de idiomas. En la que llaman España profunda no teníamos dinero para ir a estudiar al extranjero. Si tuviésemos las mismas oportunidades seríamos haraganes y tontos, pero antes hay que exigir esas oportunidades.

ROGLAN, J., Entrevista a Rodriguez Ibarra, 27/7/1.993

Luego vinieron nuestros abuelos y esos, tras muchísima sangre y no poca revolución, consiguieron realizar la utopía de los tres ochos: ocho horas para trabajar, ocho para dormir y ocho para formarse. La alarma inicial por estas ocho horas de formación fue rápidamente tranquilizada, ya en tiempos de nuestros abuelos y del todo en la de nuestros padres: apareció la necesidad de utilizarlas para desplazarse al trabajo, para las horas extras a fin de poder comprar a plazos, y para estarse quietecitos delante del televisor.

Para ocupar las ocho horas de formación -de formación y de distracciones, que decían los más prudentes-, las cabezas pensantes del conjunto tuvieron que hacer años extras: ahí es nada inventarse la cinematografía, las ventas a plazos, el deporte de masas, la televisión, la segunda residencia, los cursos de idiomas, las racistas del corazón, la prensa del imbécil perfecto y la prohibición también llamada fomento de la drogadicción. Y no contamos el viaje organizado, no sabemos por qué.

BARNILS, R., El problema, 12/11/1.993

De ahí seguramente que frente a la teología del Estado asistencial y laico estén reapareciendo ideologías «convencionales» de tradición aparentemente religiosa.

Pero otras señalan con acierto que el sistema basado en la generalización de la asistencia y los servicios públicos que ofrece el Estado a partir de los impuestos que cobra, no ayuda tanto a los necesitados como a los propios proveedores de tales servicios (funcionarios, contratistas, profesores, políticos en general); servicios que tienden a un crecimiento endogámico y pretenden ofrecer un modelo no generalizable de «saber», «salud», «seguridad», etcétera; los cuales crecen sin límite hasta provocar la «quiebra operacional» de tales servicios y acaban ofreciendo una atención que ni es buena, ni es barata, ni vale lo que cuesta.

RUBERT, X., El renacimiento de la caridad, 23/2/1.993

El objetivo central que persigue el Gobierno de Cataluña es construir un país de calidad. Este objetivo lo comparte todo el mundo. En el contacto diario que tengo con los ciudadanos, nunca he encontrado a nadie que discutiera este objetivo. Pero país de calidad, quiere decir tener gente de calidad. Pero siguiendo el razonamiento, cuanta más formación tengan las personas, mayor será su capacidad de realización y por ende, mayor calidad personal podrán alcanzar. No es suficiente con que el país pueda tener algunas personas con un gran nivel, sino que debe considerarse el conjunto de los ciudadanos que lo forman.

COMAS, A., La formación de adultos, 7/9/1.993

¿Para qué sirve la escuela? Y, cuidado, que esto es muy grave. ¿Para aprender a leer, a escribir y a dominar las cuatro operaciones aritméticas? ¿O acaso su función es más vasta y quiere enseñar a vivir respetando a los prójimos? Pero, ¿cómo se enseña esto segundo? ¿No serán los hechos, sociales, económicos y políticos los que señalan el rumbo a la escuela siendo ésta un simple balón en el interior de un campo de fútbol? ¿No vemos cómo los institutos se están convirtiendo en un espacio de acogida social en el que los estudiantes tienen la oportunidad de encontrar a sus amigos en vez de ser un lugar de educación?

El que pone el dinero tiene derecho a decidir el modelo de escuela. ¿No son los contribuyentes, en vez del Estado, quienes en realidad pagan? ¿Por fortuna se puede afirmar que un país es democrático si no existe la posibilidad de escoger centro escolar entre un repertorio suficiente, en igualdad de circunstancias para todos? Un Estado con miseria económica y social, ¿Puede permitirse el lujo de un sistema escolar democrático o tiene, en cambio, que imponer su escuela única mientras no salga del aprieto sumo? Bélgica, con el presupuesto más alto en educación de la CE, paga toda la enseñanza, pública y privada, organizando flamencos y valones por su cuenta la escuela. ¿No puede todavía España abrazar esta democracia? ¿No están los padres más interesados en la educación de sus hijos que los aparatos del Ministerio de Educación? ¿Y si la enseñanza fuera tarea directa

de los ciudadanos en vez de una fábrica estatal? La Administración pública, ¿no nos resulta siempre más cara y peor? Por otra parte, ¿alguien se atreve a afirmar que la moralidad es cosa del Estado? ¿Es prudente que los padres confíen sus vástagos a una máquina que funciona al margen de la moral?  
FULLAT, O., Sobre la escuela, 17/9/1.993

Pero la imagen tópica y ya no tan típica del burócrata que pasa su día haciendo pajaritas de papel, parapetado tras la indiferencia del "vuelva usted mañana", no puede utilizarse gratuitamente para descalificar y desmoralizar a los centenares de miles de personas que, junto a la cama de un enfermo, entre un niño y una pizarra, combatiendo la delincuencia, diseñando una carretera o tramitando un expediente que afecta a los derechos y deberes de algún ciudadano, cumplen una función de la que no podemos prescindir. Esta es la primera generación que habrá ido toda a la escuela. Todo esto se hace construyendo escuelas, pero también con maestros y profesores.

¿Se puede seriamente decir que contribuyen a crear pobreza o que son un ejemplo del envilecimiento moral de nuestra sociedad?

BORRELL, J., Funcionarios y trabajadores, 8/10/1.993

No es aceptable que el tratamiento de los servicios públicos, incluidos los de la enseñanza, se haga con criterios excesivamente proteccionistas, no exentos de una cierta carga paternalista, y susceptibles de plantear agravios comparativos con otros sectores.

EDITORIAL, Tasas universitarias, 21/10/1.993

Gràcies a l'extensió i l'especialització de l'ensenyament, la major part dels joves disposa avui d'uns nivells de formació molt superiors als dels seus pares.

BRU de SALA, X., Ser joves és una gran ganga, 30/11/1.993

Una de les grans conquestes democràtiques haurà estat la institució de l'escola obligatòria. Ara bé, també caldria no fer-se il·lusions, perquè la pràctica és de natura d'aigualir els entusiasmes.

La igualtat es manifestarà en el fet que tant uns nens com els altres podran i hauran d'anar a l'escola. Però en el mateix establiment apareixeran, a través de mil criteris justificats, les classes avantatjades i les altres.

VERDAGUER, P., L'escola desigualitària, 27/9/1.991

¿Els anys d'escolaritat, que per primera vegada a la història arriba a tota la població, faran augmentar el nivell de formació de la generació jove i poden ser un símptoma d'esperança per al futur?

El perill que hi ha és que la democratització de l'oci, com l'escolarització total, obliguin a abaixar el rigor i l'exigència de les obres.

TEXIDOR, E., El motor de l'oci, 20/7/1.992

Ara, vivim alegrement la democratització de l'ensenyament, la qual, com la



democratització de la cultura, no són sinó paranyes en una era on tot el que s'ensenya és el pensament distribuït en parcel·les. Tothom estudia, sí, però només els més forts seran els futurs colonitzadors.  
ROIG, M., Esquers d'un món flonjo i duríssim, 17/7/1.991

Las periferias de las grandes ciudades son territorios explosivos en que jóvenes sin trabajo ni perspectiva alguna están dispuestos a todo y a nada, viven entre el orgullo de la violencia y la indiferencia absoluta. En estas zonas se han construido las ciudades de lo peor: los peores edificios, los peores servicios, los peores policías, los peores profesores, las peores escuelas.  
RAMONEDA, J., Violencia, 19/11/1.990

Ahora bien, hay aspectos en los que se puede introducir el mercado y otros que no, de hecho, en la mayoría de países ya existen centros públicos y privados. Creo que en la enseñanza básica se debe facilitar la educación mínima que permita una integración social. Aquí, el sistema falla porque nadie quiere ir a las escuelas de zonas deprimidas y alto porcentaje de emigrados, y van los últimos de las listas, los profesores con peores notas y menor capacidad.  
PLAYA, J., Entrevista a Jacques Lesourne, 10/10/1.993

El Estado ya no es definido como el educador que pone a disposición de aquellos que tienen vocación las instituciones necesarias para adquirir la ciencia o practicar las disciplinas artísticas. El Estado se dedica ahora a organizar una especie de reparto vago, indeterminado, cuantitativo de una serie de objetos calificados de culturales. Esa nueva misión refuerza el gran comercio especializado en la venta de objetos llamados culturales. Y, en mi opinión, también amenaza el principio mismo de la democracia tal como las Luces lo definieron, que es el ejercicio de la libertad por ciudadanos dotados de juicio crítico. ¿Dónde está hoy la educación del juicio crítico? ¿Dónde está el estímulo a la aparición de individuos independientes?

P. Si le entiendo bien, usted dice que el ruido producido por el Estado cultural y el dinero que gasta ahogan el espíritu.

Lejos de desear que el Estado imite la sociedad de comunicación de masas, yo desearía que mimara los posibles contrapesos, que protegiera los centros de enseñanza más exigentes, que tuviera una o dos cadenas de televisión verdaderamente modélicas, que amparara instituciones ejemplares... El Estado debería aspirar a dar ejemplo, no a imitar confusamente el consumismo cuantitativo que nos invade.

Para mí, la cultura es un fenómeno ascensional; no es un fenómeno horizontal. La cultura supone una ascensión, un trabajo de largo aliento, una disciplina, un viaje... El Estado debería estimular lo que es difícil y no lo que es fácil.

VALENZUELA, J., A sueldo del Estado. Entrevista a Marc Fumaroli, 23/11/1.991

Que el Estado invierta los recursos de una nación de tal manera que garantice una educación pública de alto nivel es indispensable a fin de ofrecer a los jóvenes de cada promoción esa igualdad de oportunidades que las desigualdades económicas resultantes de una libertad de mercado amenazan

siempre con destruir. Ésa debería ser, junto con la preservación del patrimonio histórico, la única función cultural del Estado: una política educativa orientada a formar ciudadanos capaces de distinguir por sí mismos los productos artísticos de calidad de la bazofia y dispuestos a gastar en una pieza de teatro o en un libro tanto o más de lo que gastan en un partido de fútbol o un concierto de Madonna.

VARGAS, M., Cataclismos de la libertad. 3/2/1.991

Por un lado, la riqueza y bienestar de un país dependen, en primer término, del nivel de educación que haya alcanzado; por otro, como ya propuso Condorcet en los mismos orígenes revolucionarios de la sociedad moderna, frente a la desigualdad creciente que comporta el sistema de producción, la enseñanza se considera instrumento principal para conseguir la tan mentada igualdad de oportunidades. En la escuela deberían desaparecer, o por lo menos aminorarse, las diferencias sociales, de modo que prevalezcan las únicas que requiere una sociedad para ser realmente competitiva: las que provienen de la inteligencia y del carácter.

SOTELO, I., El Estado y la educación. 11/7/1.991

La sentència compara aquesta filosofia dels pares amb els internats religiosos i amb les acadèmies paramilitars de disciplina prussiana. Però ningú no ens diu que aquests internats i aquestes acadèmies tenen permisos legals i autorització de les autoritats acadèmiques per fer uns programes aprovats.

¿On queda l'escolarització obligatòria? ¿Qui havia autoritzat aquests pares a saltar-se els programes i la disciplina acadèmica que han d'acatar la resta de famílies? ¿Què diu la Comissió dels Drets dels Infants d'aquest abús d'autoritat parental? ¿No hi ha un Defensor dels Infants per examinar si és nociu, a més d'il·legal, el sistema de *home school*, o escola a casa, que segueixen? ¿Pot admetre un tribunal una acusació i un rebuig tan radical contra tot el sistema escolar d'un país? Si és tan dolent, ¿com el deixem als altres? Tants anys per aconseguir l'escolarització total, esmicolat per uns pares convertits en pedagogs per la gràcia de Déu!

TEIXIDOR, E., L'escola domèstica, 5/7/1.993

La no-escolarització d'aquests infants és un atemptat als seus drets. Qui sap si els infants, ironitzava algú, veuran sempre una obligació —ni que s'hi trobin bé, a l'escola— en el dret a l'educació. Però per completar la resposta que demanava Emili Teixidor, evocaríem les paraules del senyor Galí a *La mesura objectiva del treball escolar*: «Trobaríem un sistema més fèrriamment limitat que el de Rousseau, un mestre, un deixeble? Els vaillets de la pitjor escola de poblet, amb el pitjor mestre, estan millor.» I quin ideari és aquest que no pot conviure amb l'escola, que no s'hi pot constatar? No hem vist enlloc, a més, cap definició, ordenació o orientacions d'aquesta *home-school*.

Tal vegada, i també ho diem amb el degut respecte al Tribunal, s'ha emfasitzat amb excés el principi de la llibertat com a essència de la condició humana per justificar aquella decisió. El

dret general, el dret civil, ha anat matisant la privacitat de la família per evitar abusos. Avui els fills ja no són una propietat dels pares.

COTS, J., Els Nens de Déu i el dret a l'escola, 7/8/1.993

La enseñanza, felizmente, se ha generalizado en todos los niveles, pero esta masificación ha llevado consigo un descenso de la calidad pedagógica. Lo cual hace más difícil la adquisición por estos jóvenes de los saberes que necesiten para encontrar una colocación, cada vez más especializada.

Se han reducido los valores públicamente estimados a número tan escaso, como el poder o el dinero, que existe el peligro de que esos muchachos menosprecien la ambición de triunfar en las ciencias, el arte, la creación o el deporte, donde pueden encontrar grandes satisfacciones personales e incluso la celebridad. Por otro lado, el gran pecado del franquismo fueron los 40 años de ruptura con la continuidad cultural, y que esos jóvenes no hayan tenido grandes maestros y les lleve a simplificar, y por ende tergiversar, lo que consiguieron sus antepasados.

ORTEGA SPOTTORNO, J., La gente joven, 3/4/1.992

Por consiguiente, los negros se ven a sí mismos como víctimas que no le deben ninguna lealtad al sistema. El presidente y toda la satisfecha clase media Reagan-Bush dicen: «No soy el guardián de mi hermano», y no pagaré impuestos para subvencionar la asistencia sanitaria, la educación y las oportunidades laborales de las familias de los hermanos no emprendedores. Además, hay que restablecer firmemente la ley y el orden antes de proceder a considerar cualquier reforma.

JACKSON, G., De la pobreza y la violencia urbanas, 23/6/1.992

Hemos cometido errores como dejar la educación de nuestros hijos en manos del Estado y la televisión por estar muy ocupados trabajando y produciendo.

ORGAMBIDES, Entrevista a Laura Esquivel, 23/10/1.993

Qué hará el individuo ante un Estado omnipresente, que programa con despectiva rigidez, y de forma más o menos visible, sus horarios, sus fiestas, la elección y el desarrollo de su trabajo, sus gustos, sus compras, la educación más bien mala de sus hijos?

GALA, A., Gusanos de seda, 12/7/1.990

La educación debe dejar de ser monolítica como es, religiosa o estatal. Eso es pobre; debe haber cientos de modelos educativos diferentes.

AMIGUET, LL., Entrevista a Alvin Toffler, 11/11/1.990

Torna una polèmica que semblava apagada enfrontant la qualitat de l'escola pública amb l'escola privada.

I sembla que tenen una certa raó els que blasmen el poc rigor formal —la disciplina, les formes!— del sector públic enfront de l'estil una mica

casernari —exageració pedagògica però útil per restablir el compromís de la balança— del privat. I els del públic contraataquen parlant de sobreprotecció, infantilisme, i sobretot de defensa d'uns idearis que gairebé mai no aporten res a la pedagogia i que són únicament una barrera ideològica-religiosa.

**És evident que allà on ensenyi un bon professor pujarà la qualitat de l'ensenyament, sigui allà on sigui.**

Una altra qüestió és la imatge de funcionari estricte que cada cop agafen més els professors de la pública en contraposició a la imatge vocacional i, diguem-ne, altruista que es penegen els privats. Aquesta imatge, en general, no es correspon a la realitat.

TEIXIDOR, E., Qualitats, 9/7/1.990

Uns pares m'expliquen la seva odissea per trobar una escola que s'adigui als seus principis d'eficàcia, laïcitat oberta a la transcendència amb respecte i fins i tot informació del fet religiós i formació a la seva ombra però no adoctrinament i menys encara proselitisme gremial i valoració i cura de la diversitat d'intel·ligències i sensibilitats.

M'han dit que van desestimar una escola pública perquè, malgrat la bona impressió inicial, la conversa amb el director no va anar bé. El pedagog els va dir en un moment donat que "ell creia en l'escola pública". Els pares es van quedar glaçats. Què volia dir, van pensar, amb aquesta declaració de principis?. Que tota l'escola pública és bona per definició. Ells volien trobar una persona i unes qualitats personals, i es van trobar amb una funció i uns principis abstractes.

Van acudir després a una privada i es van trobar amb uns altres principis, o millor dit, amb una manca de principis. O la confusió de la pedagogia amb la religió.

En fi, que aquests pobres pares s'han trobat amb la pedagogia encara ocupada en bona part per la teologia.

TEIXIDOR, E., Inici i principis, 20/9/1.993

Primer de tot direm que M.M. i P. és un producte, que en diuen en termes sociològics, de l'escola de poble. Altres escriptors destacadíssims, i en podríem citar tres o quatre que són a la memòria de tots, no han passat per la Universitat. Ni pel batxillerat. En M.M. i P. ha passat només pels pupitres de les escoles municipals i parroquials. Ell ho evoca en alguns poemes. Això ens donaria peu a tot de reflexions, com serien el paper fonamental dels mestres i d'un bon ensenyament primari en la formació dels ciutadans, i en la possibilitat d'una autoformació constant si saben despertar l'interès dels alumnes i poden encarrilar-los bé amb les eines fonamentals, la lectura sobretot. Aquells mestres de després de la guerra, amb l'aula plena de galifardeus de vuit a dotze anys, tots barrejats, els grans ajudant els petits, feien meravelles per quatre rals i sense ni un llibre a la biblioteca. L'únic material de què disposaven era l'Església, vull dir el temple i els sermons, i la natura. La resta eren suor i manetes. I del paper de l'Església, ara no vull pas dir el temple, n'hauríem de parlar molt. I pensar que encara hi ha gent que opina que si un infant fracassa en una escola privada la culpa és de l'infant, però si ho fa en una escola pública o petita o de poble, la culpa és de l'escola! Un altre aspecte és el paper del poble i

del seu teixit d'actes i institucions culturals com a estímul per a la superació i participació dels vilatans. Les opcions i els espais d'activitats extraescolars que poden oferir els pobles poden superar moltes vegades en qualitat i confiança els indrets llunyans i l'orientació mercantilista de les ciutats. Podríem fer la geografia d'escriptors i artistes que han fet vida fora de Barcelona i això no els ha impedit de tastar tots els alcoholos fins i tot els de l'avantguarda. I avui que es parla del mal del CEGS, o sigui, el Col.lapse de l'Educació General de la Sensibilitat, hauríem de veure si els pobles i les escoles petites i humils no la preserven millor que els grans monstres. Urbans o educatius.

TEIXIDOR, E., M.M. i P., 10/2/1.992

Suposo que un dels àmbits més difícils de la gestió pública deu ser regir i fer rutllar el sistema educatiu. És un aparell complex, canviant i ple d'engranatges molt subtils.

ALSIUS, S., Dues injustícies, 13/9/1.993

#### 4.1.4. FUNCIONES DE L'ESCOLA, AVUI: INSTRUIR O FORMAR.

Pero, ¿dónde sino en la escuela se debaten en los años tiernos esas grandes cuestiones de la vida digna, de la conducta feliz, donde se habla del bien y el mal, la virtud y el vicio, de uno mismo y los demás?

GOMIS, L., ¿Sube o baja la ética?, 26/3/1.990

O, lo que quizá sea lo mismo, ¿qué actividades definen al hombre culto, si aceptamos que todo universitario debe ser culto, aunque no toda persona culta deba necesariamente ser universitaria».

Pero, reduciendo la pregunta a lo fundamental, yo la resumiría con tres actividades básicas: leer, pensar, expresarse.»

La misión básica de toda institución educadora debe ser, precisamente eso: educar, formar, al margen de las enseñanzas profesionales que tenga encomendadas. La universidad se ha desentendido de esa sagrada misión..., lo mismo que se ha desentendido de esa misión la enseñanza media e incluso lo que antes llamábamos la enseñanza primaria. Y así nos va.

ALSINA, J., Retrato robot del hombre culto, 15/6/1.991

Cada vez resulta más impopular decir que los conflictos de las personas con sus tentaciones son asunto de ellas (y quizá, preventivamente, de sus educadores)...

Lo más significativo del paternalismo político es que se corresponde a la dimisión generalizada de los padres afectivos. Como los padres, digamos, naturales no quieren o no saben ejercer como tales (en ocasiones más disculpables realmente no pueden), el Gobierno tiene que saber, querer y poder ser padre de todo el mundo. Como nadie quiere ser en su casa mayor de edad respecto a los maneres que él, lo mejor es que todos seamos tratados gubernativamente como menores de edad y así ya no hay rencores ni culpabilidades.

El argumento de fondo siempre es el mismo: los niños ven los anuncios en hipnotizada soledad, como víctimas de la magia negra. Pero da la casualidad de que esos niños van a crecer asediados por anuncios, por lemas políticos, por jaculatorias: ¿habrá que educarles para decidir por sí mismos o suprimir por decreto todo lo que no consideren convenientemente edificante los censores de turno? Si el niño no aprende de pequeño que no todo lo que recomiendan por la tele debe comprarse, ¿cómo resistiría luego la tentación cuando lo que anuncien sea, como suele pasar, una novela de Muñoz Molina? Hoy lo irresistible es la droga, el sexo, las tragaperras o la publicidad: para librarse de esas posesiones hay que recurrir a la policía, a los psiquiatras o a los censores. Paternalismo viscoso y omnipresente, que se perpetúa anatematizando todas las tentaciones sociales salvo la única grave: la que solicita la dimisión del actor social como protagonista de su propia vida.

SAVATER, F., Padres nuestros, 18/1/1.993

Una educación seria de la responsabilidad personal del profesional —sea político, juez, periodista, abogado, financiero o médico— hará que muchos males, que vemos y nos chocan, ocurran menos.

**Leyes más realistas, y una educación moral personal, para todos, como impulso eficaz para una convivencia mejor y más humana. Ésos son los dos extremos de la cadena, que hemos de mantener unidos.**

MIRET MAGDALENA, E., Corrupción, 15/2/1.993

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. Éstas 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.

Pero este reto no es nuevo. Hace ya 2.500 años, Platón puntualizó que aunque la educación puede hacer a la gente más lista no la hace más buena.

Porque ya se sabe desde Stalin que la educación por sí sola, sin cultura, es una pistola cuyos efectos dependen de quién la sostenga en sus manos. Peligroso.

OCHOA, E., Voluntad cultural, 7/3/1.993

El educador debe demostrar la teoría (por qué y para qué es necesaria y buena la libertad) y debe enseñar la práctica. Si quienes jurídicamente tienen libertades como derechos, no los usan en beneficio propio y ajeno, sino como coartadas para, desde la impunidad, agredir verbalmente, insultar y vejar a coro, a gritos y en el anonimato, hay que concluir que algo falla; y si los que de tal modo actúan son jóvenes universitarios, es inevitable pensar que uno de esos fallos puede radicar en el sistema educativo. Si tan vil uso hacen de la libertad, ¿no será que se les ha enseñado mal a ejercerla? ¿No será que se pone más énfasis en la transmisión de la información útil que en la educación de la personalidad? Como profesor que soy, no acuso a otros, sino que reflexiono sobre los resultados de un sistema en el que constituyo un minúsculo engranaje.

Si falta la educación, la quiebra hay que percibirla en muchos resortes del tejido social. En una sociedad donde sobre cada individuo pesa el alud informativo y deformativo de muchos medios de comunicación, hay razones para pensar que el mal uso de la libertad se aprende más ante el televisor que en la escuela, más escuchando tertulias e ingeniosidades radiofónicas que estudiando derecho civil o química orgánica, más leyendo cierta prensa que en las aulas de BUP o de la facultad.

Per dicho todo esto, continúo afirmando que esta sociedad está poco y mal educada en el uso de la libertad de expresión, por lo que urge que todos, profesores y políticos, magistrados y periodistas, padres y alumnos nos paremos un momento a pensar a qué metas conducen ciertos cambios.

TOMAS Y VALIENTE, F., El uso de la libertad, 27/3/1.993

**Es impensable que las instituciones democráticas funcionen si el estilo de la vida cotidiana no está en coherencia con lo que se pregona.**

Que las instituciones democráticas de los centros escolares funcionen, que se estimule la participación en ellas, que se mejoren en lo que tengan de mejorable, que seguramente es mucho, es importante; pero mucho más lo es asumir con todas sus consecuencias, desde la interioridad individual y colectiva, el sentido de la tolerancia. Ésa debiera ser la aspiración más urgente de todos los sectores de la comunidad escolar: padres, profesores, alumnos y conserjes.

EDITORIAL, Democracia escolar, 27/11/1.992

Hasta ahora creíamos que una persona formada era aquella que había conseguido atesorar un mayor número de conocimientos. Y sin embargo, los conocimientos tal vez acaben desembocando en el erudito, pero no bastan para completar al hombre. Ahora sabemos que la integralidad de la formación humana no viene exclusivamente de los libros, sino de la tensión dialéctica entre los libros y la experiencia entre la vida y las cosas, entre la inteligencia de avanzar y la de retroceder. El día que enseñar sea simplemente el acto de volcar datos, cifras y nombres sobre el hangar mental de un adolescente estaremos abandonando el terreno de la pedagogía y entraremos en el umbral de la robótica biológica.

La educación del carácter no es fácil, pero hay maestros de maestros que hace un siglo empezaron a preocuparse por el continente humano y no únicamente por el contenido. «Primero hay que hacer un hombre digno. Después, si quiere y puede, que ese hombre se convierta en sabio». Esos maestros de maestros descubrieron que la materia prima de la pedagogía no son los conocimientos, sino los niños a los que esos conocimientos van dedicados. «Educar es una obra de amor y de ciencia», decía Angeleta. A finales del siglo XX la ciencia nos sobra, pero el amor del maestro es una sustancia imprescindible para que aquella ciencia no caiga en saco roto.

BARRIL, J., Angeleta, maestra de maestros, 2/12/1.992

**Avui ja no és el desenvolupament de la personalitat allò que cerquem en l'educació, sinó la instrucció en el domini de certes destreses. D'aquesta manera l'escola ja no forma ciutadans, sinó que instrueix futurs treballadors.**

El mestre és ara l'especialista en la transmissió i avaluació de coneixements. El temps lliure no s'escau ja en el temps escolar, sinó fora d'ell. La qual cosa vol dir que si un vol trobar avui els veritables objectius educatius, en el seu sentit etimològic, els ha d'anar a cercar fora del territori escolar, perquè sembla que sigui fora d'ell on el subjecte pugui avui retrobar el seu valor.

Els valors de l'escola (silenci, disciplina, atenció, memorització, etc) esdevenen incompatibles amb els valors del lleure (gratuitat, llibertat, convivència, comunicació...) El producte resultant és majoritàriament el d'uns nens intel·lectualment desenvolupats i afectivament i socialment raquítics que no saben expressar-se



en públic, ni saben ocupar creativament el temps lliure.  
CASTIÑEIRA, A., Temps lliure i escola moderna, 22/10/1.990

Perquè els hem criat amb la idea que la pau era un dret estable. Comprenc aquest tel de rancúnia, hi ha vells que no suporten la joventut. Els havíem fet creure que havien nascut lliures, que podien elegir. Si una guerra que no veuen clara els duu a una actitud activa en contra, els vells herois haurien d'entendre que hi ha una altra classe d'heroisme, més dur, menys mesell. Volen saber quina pàtria defensen, si és que hi ha alguna pàtria per defensar. I ja era hora que els nostres cadells comencessin a fer-se preguntes. Fins ara, els havíem dit que havien de ser els primers de la classe i que havien de dominar l'anglès. Els havíem ensenyat l'estratègia del cop de colze i els havíem insinuat que vivien en un món perfecte. Ara tothom s'ha tret la carota i han descobert que la guerra és un món real, que la pau era un joc que s'aguantava amb les pinces de la guerra freda.  
ROIG, M., La rancúnia contra els cadells, 13/2/1.991

Fa anys que repeteixo que als menuts de les escoles no els donen educació, sinó només instrucció, i que la instrucció que reben no és la que els servirà quan tinguin quinze o divuit anys. A més de les coses elementals per anar pel món (llegir, escriure, comptar —encara que ara em penso que els ensenyen més aviat a servir-se de les calculadores—, una mica de geografia i un granet d'història), els ensenyen sobretot a ser productors i consumidors.

Però d'aquí a deu o quinze anys, els productors sobran (ja sobren ara, com ho prova l'augment, arreu del món industrial, dels parats). I d'altra banda, no es podrà consumir tant com ara (ni tan sols tant com avui, que diuen que la crisi fa que la gent compri menys).

Els qui ara van a l'escola es trobaran, doncs, en l'adolescència, que el treball s'haurà repartit i es treballarà molt menys, i que no es podran ocupar les hores lliures consumint a dojo. Què faran? Si no els hem preparat per no avorri-se, es veuran abocats a la violència, les drogues, la televisió interminable i les discos ininterrompudes. És això el que els desitgem? En tot cas, és per a això que les escoles els *preparen*, car no els ensenyen a convertir l'oci inevitable en plaer, el plaer que cadascú es triï i s'inventi.  
ALBA, V., Els temes de cada tardor, 12/9/1.993

La educación no es otra cosa que el enseñarles lo que se rompe y lo que no se rompe, lo que se come y lo que no se come y lo que es bueno y lo que es malo.  
SENTIS, C., Niñez asesina, 27/2/1.993

L'escola d'avui és banstant menys pesada, i considera que cal evitar les repeticions, que cal viar, que el principi és ensenyar. Ensenyar, fer seguir el camí més fàcil per tal de fer comprendre una cosa, és pedagogia. La formació requereix més: una pràctica insistent i sostinguda. L'infant, per altra banda, en comprèn la necessitat: li agrada de sentir repetidament la mateixa història, i en els seus jocs és molt reiteratiu. Però l'escola primària sent la pressió d'uns programes que procuren d'encabir l'explosió de

coneixences que caracteritza la nostra època. El desig d'obrir l'escola a la vida fa entrar la impaciència a les aules dels menuts. En un mot, les coneixences es mengen la formació.  
VERDAGUER, P., El fracàs de l'escola, 19/10/1.993

L'estiu hauria de convertir l'alumne instruït que acaba l'escola en ciutadà culte i educat. Una cosa és la camisa neta, i l'altra neta i planxada.  
TEIXIDOR, E., Coses de l'estiu, 6/7/1.992

La tasca de l'escola constitueix un currículum, un recorregut i una carrera, que engalta i enfoca una meta. La feina de l'escola és un intentus, un conat, a fi d'assolir un intentum, allò procurat i maldat. No hi ha escola, doncs, sense intencions.  
FULLAT, O., L'escola, un camí d'Europa, 19/4/1.991

L'escola ha de ser el centre de conscienciació més eficaç. Si el present és la solució per poder frenar l'erosió, el futur ho ha de ser per recuperar el terreny perdut. No irreversiblement perdut, encara. Els més joves són l'esperança. Abans hauran hagut de pair-ho bé i no caure en la paranoia del dubte. El professor educa el comportament global. Els pares, el personal. El primer disserta sobre la necessitat. Els segons hi estan d'acord, però no acaben de predicar amb l'exemple. ¿Què pot pensar un infant que veu en el comportament dels pares la irregularitat de llençar a terra el paper que embolica el berenar, per exemple?  
CUNI, J., Obligacions, 14/7/1.991

L'educació és sempre ideològica, es vulgui o no. (¿No consisteix l'educació en la discussió de teories, l'acceptació de postulats, la comprovació d'hipòtesis, la confrontació d'arguments, l'explicació de fets, l'ensenyament d'idees?  
A l'hora de decidir sobre l'educació dels nostres fills o dels nostres conciutadans sovint ens regim per criteris de mercat: valorem si l'escola obté bons resultats estadístics, si les matèries que impartim són les que també es fan a Europa, si les empreses lloguen els nostres graduats, si ens estalviem suspensos, si els alumnes i els pares estan més contents...  
No dic que tot això no s'hagi de tenir en compte també. Ara bé, tots aquests criteris amaguen qüestions ideològiques que potser convindria discutir: l'escola que obté millors resultats, ¿forma també ciutadans amb esperit crític i democràtic?  
Els estudis que fem, ¿serveixen a algú més, a part de ser útils a alguns empresaris?  
TERRICABRAS, J. M<sup>a</sup>., Filosofia i educació, 13/6/1.991

La aporía fundamental de la educación en nuestras sociedades contemporáneas consiste en que el Estado democrático, por un lado, no sirve, en razón de su deber de neutralidad, como institución encargada de la educación; por otro, en las sociedades contemporáneas resulta inconcebible que el Estado democrático pueda renunciar a un derecho que ha arrebatado a la Iglesia en un largo proceso de secularización, derecho que implica un

deber, el de mejorar la formación de los ciudadanos...

Por un lado, la riqueza y bienestar de un país dependen, en primer término, del nivel de educación que haya alcanzado; por otro, como ya propuso Condorcet en los mismos orígenes revolucionarios de la sociedad moderna, frente a la desigualdad creciente que comporta el sistema de producción, la enseñanza se considera instrumento principal para conseguir la tan mentada igualdad de oportunidades. En la escuela deberían desaparecer, o por lo menos aminorarse, las diferencias sociales, de modo que prevalezcan las únicas que requiere una sociedad para ser realmente competitiva: las que provienen de la inteligencia y del carácter.

Ni que decir tiene que en una concepción semejante de la enseñanza pública, tan directamente vinculada al Estado democrático moderno, se translucen valores muy discutibles desde otras escalas valorativas, por lo que es todo menos compatible con el principio de neutralidad que este mismo Estado postula. El Estado proclama su neutralidad valorativa, pero, comprensiblemente, no está dispuesto a dejar de incluir en su actividad educativa la legitimación del orden social y del régimen político establecidos. La aporía no se resuelve apelando a la tolerancia como el fin primordial de la educación.

**No se puede configurar la personalidad del educando exclusivamente desde el principio de la tolerancia. El paradigma educativo tiene que ser positivo, basado en una idea concreta de lo que debe ser el ciudadano.**

No se puede educar para la tolerancia como único fin; hay que educar para fines que se definan positivamente, eso sí, todos ellos compatibles con la tolerancia. Al fin y al cabo, se es realmente tolerante, no desde el vacío moral e ideológico, sino sólo desde la fortaleza que proporciona una verdadera identidad. En la ilustración *Nathan el Sabio* predicó la tolerancia entre cristianos, judíos y mahometanos, no desde la supresión o confusión de las tres religiones, sino, al contrario, desde la identidad recia de cada una.

SOTELO, I., *El Estado y la educación*, 11/7/1.991

**La cultura de los derechos individuales genera un subproducto que avanza como las termitas sin que nos demos cuenta: la competencia sin límite engendra lo que antes se llamó «mala educación».**

La «buena educación» siempre resulta fronteriza, salvo si la identificamos con algo tan sencillo como la amabilidad. Virtud burguesa por excelencia, la amabilidad podría ser un lujo para quien tuviera las espaldas bien cubiertas o un atributo del espíritu de todos aquellos que respetaban al prójimo. La buena educación, al alcance de todos los mortales, fue y es básicamente eso. La buena educación nunca ha consistido en «épater le bourgeois» llevando a cenar a alguien al restaurante más caro de la ciudad, vistiendo el último grito de Armani o aparcando en doble fila.

**La buena educación tradicional es, pues, algo altamente impopular. La nueva buena educación, en tanto que exhibición del ego y del dinero, se ha convertido en aspiración universal.**

Cerca de nueve millones de españoles son analfabetos funcionales, cifra casi ridícula comparada con los 60 millones de analfabetos funcionales que

tendrá Europa en el año 2000 o con la cuarta parte de su población que ya tienen los norteamericanos. Ese tipo de analfabeto, desamparado en su propia capacidad crítica, no sólo está en verdadero auge sino que suele ser especialmente sensible a las olas que determinan la convivencia. En tanto que prototípico de nuestra cultura, el nuevo analfabeto de convivencia supone un paso más en el récord de la incultura.  
RIVIERE, M., Analfabetos, 23/6/1.991

Pero no basta una autoeducación —importante, por supuesto, luego—, antes exige la conciencia de la propia indigencia y la necesidad de los otros, comenzando por la familia y la escuela.

Supone, por tanto, una actitud de docilidad, en el sentido literal de disposición a ser enseñado, a aprender de los demás, docentes o no, y de rectificación de los propios errores; pero en modo alguno como pasividad y aceptación indiscriminada de todos los mensajes que uno recibe. Se impone pues la búsqueda apasionada de la verdad y el discernimiento del verdadero magisterio. La formación, para Spearmann, es el proceso de sacar al hombre de su encierro en sí mismo y para ello «el conocimiento de los valores de la realidad es un elemento esencial para una vida lograda».

BALCELLS GORINA, A., El empeño de realizarse, 9/7/1.991

Una crisis económica, aunque sea grave, se puede remediar. Y lo mismo puede decirse de una crisis política. Pero para poner remedio a una crisis moral, ¿por dónde comenzar? Sería necesario empezar por la familia y por la escuela, es decir, desde dos instituciones actualmente en el destierro. Padres y maestros a la altura de su misión los hay ciertamente. Pero, ¿cuántos? ¿Y cuánto tiempo podrán resistir a la descomposición general y a su fuerza de contagio?

MONTANELLI, I., Una crisis moral, 18/9/1.993

La educación siempre ha sido una tarea delicada. Por su parte, la escuela —lugar donde aquella principalmente se imparte— ha sido siempre un bocado muy apetecido por los poderes públicos, al considerarla no pocas veces como el cauce más apto para enseñar y extender determinadas ideologías. El problema de la educación de cara a Europa se hace más difícil todavía, si se tiene en cuenta esta afirmación de Jacques Delors: «Sólo las fuerzas espirituales pueden mover las montañas que obstaculizan la unión de los europeos».

En una entrevista del año 1991, Federico Mayor Zaragoza, director general de la UNESCO, decía que «el nuevo orden se llama educación». Y añadía a renglón seguido que era esencial una pedagogía de la paz: la paz con los demás y la paz con el medio ambiente.

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?

Tengo ante mí un largo resumen de un libro escrito por unos esposos de EE.UU., que se profesan católicos, pertenecientes a la clase media y padres de tres hijos adoptivos. La obra lleva el título de «Educación de la paz y de la justicia en el seno de la vida familiar».

Hay que tener en cuenta sobre todo que la infancia de los años 80 y 90 está creciendo con una pantalla al lado. Esto quiere decir que la televisión ha alcanzado un gran protagonismo frente a la educación familiar y escolar.

Yo no creo, como alguien ha escrito, que los medios de comunicación, la familia y la escuela no puedan desempeñar ningún papel en la conducta de los jóvenes de hoy. Esto equivaldría a negar la posibilidad de una educación eficiente.

Pero esto no suprime, sino que ante todo clama a voz en grito sobre la urgencia de una auténtica educación en los valores, tanto en la familia como en la escuela y en los medios.

JUBANY, N., Los valores en el tejido social, 8/12/1.993

L'antiautoritarisme dominant en l'educació haurà evitat a la mainada i al jovent imposicions absurdes i humiliacions feixugues, però també en l'afany d'estalviar-los qualsevol constrenyiment, fins i tot el que podria resultar saludable, els haurà privat dels beneficis de la disciplina com a art imprescindible en tota la formació. La disciplina com a patró de conducta, tècnica d'aprenentatge, virtut interior, ha estat esborrada no tan sols dels programes educatius, sinó de la cultura dels educadors. No s'aprèn disciplina a les aules entre altres raons perquè no se n'hi ensenya. I tanmateix el jove es troba més constret que mai entre una llibertat que no sap usar i uns objectius rigurosos que se li exigeixen sense dotar-lo de la força moral per aconseguir-los.

GARCIA PETIT, J., Elogi de la disciplina, 15/9/1.992

La *paideia* haurà de servir per desvetllar el *sentit de la vida*. No es tracta que el *sentit de la vida* constitueixi el fi de la *paideia*, sinó que la finalitat de l'educació és buscar-li sentit a la vida. I afegeixo: sense instal·lar-se mai en cap sentit ja fabricat. El que resulta inqüestionable és que el fi de l'educació deixa de ser la transmissió d'informacions i habilitats -aquestes són eines o mitjans-, per mudar-se en indagació entorn del *sentit*, i això fins a la mort no tan sols per espai del temps escolar.

La *paideia* és tot allò que portem dins: formació cultural, formació física i, per sobre de tot, intransigència espiritual, vida interior, protesta en nom de quelcom que no posseïm i hem decidit abastar. La *paideia* es transforma en amenaça per als poders constituïts i per als que aspiren a constituir-se.

FULLAT, O., Educar per al 2000, 17/9/1.992

En canvi, sembla clar que una proposta moral positiva s'hauria d'orientar més al desenvolupament moral de les persones que no pas a la mera regulació de les persones en nom d'una moral. I quan avui tantes escoles i organitzacions es plantegen que un dels reptes que han afrontar és l'assumpció de valors per part dels que s'hi vinculen, un dels interrogants clau a respondre és si pretenen una major integració funcional o un desenvolupament moral (...)

De la mateixa manera que no és possible educar sense projecte educatiu, sense explicitar i assumir quin tipus d'escola ( o d'organització ) es vol fer i quin ideal de persona ( o de

professional) es vol invitar a ser. I no cal dir que l'absència de projecte ja és un projecte: la reducció de l'educació i el desenvolupament personal a l'adquisició de tècniques, capacitats i habilitats.

¿ I si parléssim de pràctiques, i no tan sols de valors?

LOZANO, J. M<sup>a</sup>., De debò ens calen més valors, 17/5/1.992

En efecto, si hay alguna frase omnipresente en artículos, debates, tertulias, simposios o charlas de café o de mercado, es aquella que reza más o menos así: «De eso quien tiene la culpa es quien lo consiente».

...eso del *consentimiento* parece ser el último y más sofisticado modelo de análisis político o científico de la realidad social.

Y los que *consienten* pueden ir desde el Gobierno de la nación, *consentidor* por excelencia, a los Gobiernos autónomos y municipales, diputados y concejales, árbitros, directivos de toda laya, policías municipales, jueces o maestros de escuela.

Esa insistencia en que no se consientan cosas ... no me parece a mí que vaya precisamente en el sentido de una sociedad más libre y madura. Sociedad libre y madura, desde luego superior a cualquier clase de paternalismo o autoritarismo, en la que los potenciales peligros de una mayor permisividad, es decir, de una mayor libertad, deben conjurarse con la educación, la cultura, la conciencia cívica y el ejercicio responsable y autónomo de la propia iniciativa.

A mí no me hace la menor gracia que nos vayamos convirtiendo en una especie de guardería global, o quizá, que en esa aldea global en que se ha convertido el planeta nuestro país elija ser su guardería.

Por cierto, de este artículo no son responsables leyes, autoridades ni directores de periódicos por la imperdonable imprudencia de consentir que sea publicado, ni a nadie deben pedírsele responsabilidades porque piense lo que pienso o escriba lo que escribo. Hace mucho tiempo ya que no estoy en edad de guarderías.

LOPEZ, C., La guardería global, 16/7/1.991

R. Hace pocos días me vino un chaval diciendo: "Passsa tío, dame trabajo". Yo le pedí que limpiara una calle y me dijo: "No puedo tío". Eso prueba que hay una relajación de las costumbres y una mala educación."

P. ¿De veras ?

R. Sin duda. Se ha perdido el usted. ¿Cree que se puede consentir el hecho de que un profesor le riña a una chavala porque ella le habla a él de usted ? No pretendo que se vuelva a la educación decimonónica, pero algo tiene que haber.

PEREGIL,F., Entrevista a Pedro Pacheco, 15/8/1.991

Es preciso, pues, una intensa labor de pedagogía de la libertad. En un mundo plural y muy poco autoritario y sin ideologías o regímenes totalizadores, a favor o en contra de los cuales era muy fácil pronunciarse. Pero debemos tener en cuenta que esta pedagogía de la libertad y, por lo tanto, necesariamente de la responsabilidad, debe empezar en nuestras escuelas

especialmente en aquellos ciclos en los que deben formarse los elementos esenciales de la futura personalidad de nuestros ciudadanos.

VERGES, R., Libertad y pedagogía, 3/10/1.991

El cas és que n'hi ha prou de sortir al carrer, viatjar amb transport col·lectiu o compartir un espai públic per a adonar-se de com els papers, sorolls, destrosses, situacions d'incivisme i manifestació d'egoisme en són notes destacades. El conjunt del país és l'expressió del nivell general d'educació que impera.

Les culpes les passem els uns als altres: els pares a l'escola, l'escola als pares, ambdós a la televisió... El cert és que tots enim la tendència a defugir les respectives responsabilitats, que exigeixen educar constantment amb la paraula, el comportament exemplar, el reforç i el càstig quan convingui. Les mateixes queixes sobre les excessives vacances escolars no es fan tant pensant en el temps perdut per a la formació dels nens i joves, sinó en el desig d'evitar la major quantitat d'hores quotidianes durant les quals els pares han d'actuar com a educadors únics.

**En educació, l'exemple i la coherència són les eines principals d'acció, de manera que no es pot renunciar en cap moment a aplicar-les. Quan els pares renunciïn a actuar com a educadors, sempre hi ha altres models que ocupen el seu lloc, altres exemples en què es fixaran els fills, quan no serà exclusivament el propi impuls el que indiqui el camí a seguir.**

SARRAMONA, J., Pares sense autoritat i sense ganes d'exercir-la, 23/7/1.991

Sense prou mitjans ni prou temps, les escoles han d'ensenyar equacions de segon grau, les característiques del romànic, les regles de puntuació i, a més, coses elementals, que, sense caure fora de l'àmbit de l'educador, no en són responsabilitat única.

Aquesta delegació de funcions en l'escola es pot encabir dintre una actitud molt més àmplia, que podríem anomenar la deserció individual.

**Educar per a la llibertat sense educar per acceptar els compromisos que comporta és modelar persones amb noció esbiaixada del que significa ser ciutadà.**

I molts pares demanen que els mestres eduquin bé els seus fills, mentre ells potser no han aconseguit ni tan sols que les papereres passin menys desapercebudes en els nostres carrers.

DURAN, X., La deserció de les responsabilitats, 9/11/1.993

**Educar es sustraer islas de conocimiento y tolerancia al creciente océano de la barbarie, no alimentar su inundación, no abandonarse ni un minuto a ella. Quien dimite de esa tarea, madre, padre o maestro, no está dejando al niño en libertad de elegir**

Claro que si uno se para a pensarlo, en nombre de la salud mental habría que prohibir la mayor parte de los programas de la televisión, ese artefacto que se ha convertido en el padre, madre y maestro adoptivo de tantos niños cuyos padres, madres y maestros han dimitido vergonzosamente, por desidia, por

impotencia, por estupidez, incluso por principio, de la tarea de educarlos.

MUÑOZ MOLINA, A., La dictadura de la dicha, 12/12/1.992

Hauríem de tornar a plantejar-nos la moral del risc, la moral que consisteix en l'acte pur, ja sé que amb ressonàncies kantianes, però l'acte autènic moral que no defuig la responsabilitat ni el risc i, per tant, que no té por al fracàs, sinó que és capaç d'admetre'l. Això és el que hauríem d'ensenyar als nostres alumnes.

CAPMANY, M<sup>a</sup> A., La culpa, 14/4/1.991

La tolerància és un valor intermedi; els dos extrems són igual de dolents: no tolerar absolutament res, que seria la posició dogmàtica, o tolerar-ho tot, que permet que es pugui produir qualsevol tipus de barbàrie. Ho visc, perquè sóc professor d'institut; hem passat d'un ensenyament sorgit de l'autoritarisme a l'altre extrem, que podríem anomenar, molt entre cometes, la «pedagogia activa», que no ha sabut proposar un sistema alternatiu de valors i que, per això, suposa la tolerància absoluta als valors de l'alumne; i aquest excés de tolerància genera en l'alumne una ideologia molt subtilment ultraconservadora, en el sentit moral.

MARQUES, C., Entrevista a Xavier Antich, 20/6/1.993

“Educació lliure” és una contradicció. Si educar és “ formar, ensenyar i instruir els infants, i també els adults, per tal d'aconseguir el desenvolupament integral de llur personalitat”, és evident que aquesta formació, aquest ensenyament i aquesta instrucció no es pot fer deixant en absoluta llibertat la persona que es vol formar, ensenyar o instruir.

En una educació hi ha sempre una certa dosi de constrenyiment, i segon el grau d'aquesta imposició podem dir que l'educació és més o menys coactiva, repressiva, autoritària, etcètera, etcètera, segons la verbalitat de qui hi estigui sotmès.

A més, si l'objectiu és aconseguir “ el desenvolupament integral de la personalitat” no és lògic suposar que aquest desenvolupament integral pugui ser espontani, o més exactament: no serà el desenvolupament desitjable.

Però dir “ educació lliure” és a dir una barbaritat.

I , a vegades, de dir a fer barbaritats no hi ha gaire distància.

Tinc la impressió que la (des)educació en llibertat està perdent la glorificació que en certa ambients havia merescut. Hi havia uns principis vàlids en la revisió crítica de certes imposicions pedagògiques, que eren més imposicions que pedagògiques.

L'error era creure que, automàticament, més llibertat significativa més respecte per l'infant. El màxim respecte que es pot tenir per un infant és encarrilar-lo en la seva maduració. La responsabilitat consisteix a triar el carril.

ESPINAS, J. M<sup>a</sup>, Educació, 12/5/1.990

Competitivitat! prediquen els polítics. (...). Competitivitat!, resolen els



economistes, els financers i els empresaris. Competitivitat!, saltironen els olímpics. Competitivitat! , (...) **Competitivitat!, imposen els mestres fets a l'antiga ( i els a la moderna no la imposen però la practiquen).** (...)Amb competitivitat ens llevem, amb competitivitat ens anem a dormir i amb competitivitat somiem o roseguem l'insomni de la nit.

VILA-ABADAL, J., Competitivitat, encara ?, 31/10/1.990

En la educación que recibimos nosotros primaba el castigo. Esto ha derivado en una generación que les ha dado a sus hijos la posibilidad de que lo tengan todo: que estudien todo lo que puedan, que tengan todos los juguetes, todas las ropas. Ha habido un cambio en la sociedad, quizá consecuencia de la guerra y la posguerra. Y lo único que se intenta es no sé si tanto la autocomplacencia como simplemente la complacencia. Es algo que también ha venido a través del psicoanálisis, cuyo final de tratamiento trata de conseguir que el paciente conviva consigo mismo, que se quiera a sí mismo por encima de cualquier otra cosa con el fin de sobrevivir en medio de se cuestionamiento constante de sí mismo y de todo. Estamos en un periodo muy hedonista; salimos de un momento terrible y vamos entrando en otro, bastante terrible también, en el que tendremos que cuestionarnos la sociedad que nosotros mismos hemos creado.

RUBIO, A. F., El arte, en el pantano, 18/12/1.993

I en un moment de la conversa, una de les dones va dir: és el mal que no para. D'una manera intuïtiva, potser sense adonar-se'n, les dues dones havien fregat el misteri del mal que una educació massa optimista ha negligit, preocupada per esborrar els sentiments de culpa que fa uns anys enverinava el cors dels joves amb sentiments de confiança envers ells mateixos i els altres.

TEIXIDOR, E., La por dels pares, 1/2/1.993

A partir de la prohibició originària s'estrenen el bé i el mal. La cultura és l'àmbit del deure i descansa sobre la primacia de la llei. La cultura inicia la biografia de cada individu amb el fenotip, amb l'educació.

**Educadors: no hi ha home sense prohibició. No he escrit pas, però, que com més prohibició, més home. No em llegiu malament, però tampoc sigueu babaus i estaquirotos. Hi ha utopies malaltisses, morbooses; llanceu-les. L'home sense prohibició és simplement una bèstia, i no pas de corral, sinó de forest.**

FULLAT, O., Home i prohibició, 8/8/1.991

Tenim, d'un temps ençà, la impressió que l'escola se'ns està escapant de les mans. I això que els governs successius instal·len sense parar grups d'estudi i de reflexió, i posen en marxa les reformes que en són fruit. O més aviat per això mateix: tanta reflexió i tanta reforma mostren que corren darrere una institució que va més de pressa que ells.

Es diu que l'escola d'avui és poc adaptada a les necessitats de la societat, perquè el jovent en surt mal preparat professionalment. Es diu que l'escola forma futurs parats. Implícitament, això vol dir que hom atribueix a l'escola la funció de formar els futurs treballadors. Abans la finalitat era tota una altra: hom pretenia educar, allò de Montaigne que s'estimava més un cap ben

fet que un cap ben ple. L'ideal, l'honnête homme, aquell que sabia una mica de tot no pas per guanyar-se la vida sinó per orientar-se, per entendre el lloc que ocupava en la societat i en el món. Bé, això en la mesura del possible, és clar. L'humanista. Si per cas, a l'alba de la revolució industrial i tecnològica, un Rousseau pretenia que el seu Emile, a més d'una bona educació, aprengué simultàniament un ofici. Eren dues coses separades. 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.

Els tèdrics han trobat la solució: el que ha de fer l'escola és aprendre a aprendre. Una bella fórmula, que eleva la funció al quadrat i recorda les fórmules superlatives bíbliques, però que en realitat també podria ser com certs interruptors, que si prems una vegada el botó encens però si ho fas dues vegades tornes a apagar. Per què, ¿què vol dir això d'aprendre a aprendre? Simplement que cadascú s'ha d'espavilar pel seu propi compte, que no cal que compti pas amb l'escola

Això d'aprendre a aprendre ens fa pensar a d'altres desengatjaments de les nostres societats actuals, a les privatitzacions d'altres grans serveis públics o nacionalitzats i a la temptació de confiar la formació del jovent a les empreses en lloc de les escoles. En suma, apreneu a aprendre i deixeu-nos tranquils. Tornem a la bona vella struggle for life a nivell de l'adquisició de coneixences i d'habilitats, i que els millors guanyin!

Qui pugui aprendre a aprendre que aprengui!

No cal pas ser Nostradamus per predir que aquesta remarcable troballa a nivell educacional farà una fi com els polls al foc.

Adquirir coneixements és sens dubte una satisfacció, però també és una feina.

**De manera que per més voltes que hi donem tornem a la necessitat de l'escola. Dit d'una altra manera, a la necessitat de la societat, si vol continuar pels camins que ha pres, d'integrar els seus membres, és a dir, de lligar-los als processos de producció i de consum. I no es pot espolsarles puces amb l'estirabot aquell que la gent ha d'aprendre a aprendre. Qui ha d'aprendre a fer previsions és la societat, en tot cas els que pretenen dirigir-la, els polítics, ja que s'ha dit que governar és preveure.**

VERDAGUER, P., *Aprendre a aprendre, o prendre el pèl?*, 30/8/1.991

Para alejarles de los fantasmas de una escuela autoritaria han querido ser compañeros de sus hijos y han acabado convirtiéndose en cómplices de su paraíso artificial.

En el desánimo de los maestros y en la dejación educativa de los padres se encuentra el fermento de una sociedad futura insolidaria y brusca. La exaltación narcisista de lo joven ha comportado sucesivamente el extrañamiento y el desprecio hacia los viejos y la ignorancia agresiva hacia el adulto.

BARRIL, J., *¡Ríndete, papá!*, 17/9/1.991

A los jóvenes les hemos hecho protagonistas de nuestro abandono. Quizás, en nuestra infancia y juventud, no tuvimos excesiva suerte con maestros y educadores. Pero, ¿qué hemos hecho nosotros por nuestros jóvenes? (...)

**En lugar de una educación liberal, contrapuesta a la autoritaria**

y represiva que recibimos, les hemos enseñado una ética difusa, una amoralidad insolidaria; hemos practicado con ellos el absentismo. Eso sí, les hemos atorgado el papel de protagonistas, triste protagonismo: convertirlos en personajes de un consumo desmedido y exclusivo, el consumismo de la moda, la música, el vestuario, los coches y las motos, el disparatado sistema de la vida...

SERRANO, R., Violencia juvenil, 9/12/1.993

Després de tants anys de desprestigi de la paraula, d'haver convertit a la pràctica la virtut de la disciplina en un dels vicis pretesament més menyspreables, ara, a poc a poc, i amb eufemismes enginyosos, hi torna a entrar de puntetes. I atenció amb la coincidència: el retorn de la disciplina a l'escola també va de bracet amb un estat de desmoralització notori —i comprensible— d'una institució que, com veurem, en negar la disciplina es negava a ella mateixa.

I és que la disciplina no és altra cosa que un derivat del llatí *discipulus* (deixeble), i, per tant, neix amb el significat d'ensenyament, educació. La mateixa història de la paraula, doncs, mostra la tirada cap a la perversió de la relació mestre-deixeble, quan disciplina esdevé deixuplina, o sigui, «flagel·lació moralitzant» (Coromines, DEC, vol. III, p. 50). És ara que ens adonem que allò que hauria fet falta no era eliminar la disciplina de l'escola, sinó només revisar la relació mestre-deixeble.

(CARDUS, S., La disciplina que ens cal, 2/8/1.991)

Algunos confunden, sin duda, la falta de valores con la ausencia de doctrina: han perdido el libro donde estaba escrito lo que tenían que pensar, decir y hacer y creen que ya no hay criterio para pensar, decir y hacer

(RAMONEDA, J., Crisis de valores, 31/3/1.992)

#### 4.1.5. ENSENYAMENT I SISTEMA SOCIAL: ALGUNES DISFUNCIONS.

Avui tenim, d'una banda, una societat amb uns problemes enormes: marginació, (...) deficiència sanitària (...) problemàtica educativa ( fracàs escolar de vertigen, nivell cultural dels universitaris baix, amenaça d'una nova llei d'educació pública essencialment antipedagògica pel seu esperit centralista i uniformista...); imperfecció de l'administració de justícia (...) deficiència cultural generalitzada en una població que no llegeix; l'especulació de l'habitatge més alta (..) crisi de l'associacionisme i societat civil (...) destrucció ecològica multiforme del país, invasió immigratòria conflictiva perquè les països rics no saben invertir en els països pobres i només saben fer lleis d'estrangeria i fomentar el racisme; imminència de l'Acta Unica Europea (...) dificultat immensa de transmetre valors a les noves generacions en una societat materialitzada; conflictivitat juvenil creixent i sense precedents (...) Això d'una banda, però, de l'altra, tenim que la majoria dels adults consideren un afer secundari aquest panorama. Si aquesta actitud està tan estesa i tants adults manifesten així la seva escala de valors, ¿ com es pot convèncer un adolescent que l'amistat és més important que les bambes programades per en Michael Jordan?

VILA-ABADAL, J., Continuem la joventut que ens mereixem, 4/8/91

Els hem deixat, en herència, un món que Déu n'hi do: amb Universitats massificades, formació professional autofàgica, mercat de treball on l'estabilitat només va vinculada amb la funció pública, impossibilitat d'accedir a un habitatge, neodependència dels pares, angúnia davant la falta de solucions per als vells (cada cop més nombrosos i que acabaran marcant els ritmes de vida dels més joves), la sensació que els més grans formen un mur indestructible...

RIERA, I., El «no, diguem no!» dels joves, 7/8/1.991

Los jóvenes obreros no han sido suficientemente enseñados, los mayores están acostumbrados a una economía precomunitaria, lo que en los empresarios resulta fatal, y los sindicatos enredan en lugar de lubricar. Y, una vez en las aulas, una espantosa masificación y la ineficacia de controles de estudio, de vías que convierten la universidad en fuente de inquietudes creadoras, desvirtúan el proceso y limitan peligrosamente su bondad. Una sociedad moderna no puede funcionar sin un sistema docente que estimule, vasto y profundo. Los chicos no sólo lo sufren, sino que además creen que es así. O sea, que después de carecer de muchos medios, cuentan con escasas ilusiones.

PORCEL, B., Del futuro juvenil, 17/9/1.991

Aprender es en gran medida, lo mismo que ayer, una empresa absurda, inconsecuente, regida muchas veces por la ignorancia y la injusticia, dominada por un sistema ciego que impone medidas disciplinarias, controles rígidos, poderes bastante terroríficos, y deja menos espacio a la curiosidad, la creatividad o la misma

inteligencia.

El sistema de enseñanza primaria no prepara adecuadamente a los jóvenes para afrontar una cultura que social, tecnológica e intelectualmente requiere de transformaciones profundas, de una mayor elasticidad y de gran creatividad.

SUBIRATS, E., ¿La educación y el futuro?, 12/9/1.990

Desde primero de EGB en adelante, el sistema lo pone difícil al alumno y no se preocupa en absoluto de dotarle de posturas y habilidades prácticas para la vida real como pueden ser la autoexpresión, la competitividad, la confianza propia y la autoestima.

BALMES, R., Entrevista a Richard Vaughan, 5/8/1.991

En la burocràcia escolar també hi ha indiferència criminal, com en la de l'habitatge. ¿ No hem sentit aquests dies uns promotors que oferien a la les parelles joves pisos encara més petits, per poder fundar una família? El sistema escolar produeix ferides terribles, diu un sociòleg, i no reconegudes. Com mantenir els joves a les aules sabent que quan surtin els serà molt difícil situar-se, si no s'espavilen o troben olis miraculosos que els salvin. ¿ I qui els ensenya l'amor, la perseverància i al confiança de buscar-los?

TEIXIDOR, E., Olis miraculosos, 15/2/1.993

En el campo de la enseñanza se detecta desde hace tiempo un gran cansancio, una gran frustración. Y si la sociedad no paga suficientemente a los transmisores del saber escolar debe ser porque no valora suficientemente su misión. O porque esta misión, con tanta competencia electrónica, con tantas luces que se encienden y se apagan, ha perdido buena parte de su antiguo sentido.

La vida va hoy mucho más aprisa que los planes de estudio. Y aquí se ha instalado la sospecha de que para tirar adelante ya no sirven de mucho los títulos. Ni el esfuerzo personal. Lo que cuenta es la audacia, el golpe de suerte, el chanchullo. O esto es, por lo menos, lo que cree buena parte de los estudiantes cuando se pregunta en secreto si nada sirve de algo.

La ansiedad individual va en aumento a medida que la sociedad en mutación ha ido perdiendo su equilibrio interno. Cuando la familia y la escuela ya no son, ¡ay!, los muros de contención que fueron.

Las cabezas rapadas no son más que la exteriorización febril de una enfermedad colectiva: el culto a la irreflexión junto a la exaltación de la actividad compulsiva. O sea: las ideas rapadas como apoteosis del mercado.

PI DE CABANYES, O., Ideas rapadas, 31/10/1.991

No me cabe duda de que la cada vez más notable competitividad del mundo profesional y económico y las muchas formas en que dicha competitividad afecta a la totalidad de la experiencia educacional son parcialmente responsables del aumento de suicidios entre la juventud.

Pero también creo que un factor importantísimo en los suicidios de personas jóvenes, inteligentes y educadas es la profunda crisis de creencias, y no me refiero a creencias en el sentido de dogma religioso o político, sino la ausencia de lo que el gran pionero alsaciano de la medicina (y biógrafo de J. S. Bach) Albert Schweitzer denominó reverencia por la vida.  
JACKSON, G., Cuando no existe la fe..., 23/4/1.991

Nadie puede poner en cuestión que la enseñanza actual es mucho más libre y permisiva que la que padecemos quienes ahora somos padres de familia. Aquella educación de índole autoritaria y represiva, lógica hasta cierto punto en el contexto de un régimen totalitario como la dictadura franquista, ha dado paso a una enseñanza basada casi siempre en la tolerancia, como se corresponde a un régimen de libertades como el que por fortuna tenemos. Al igual que la casi totalidad de las actividades sociales, también el sistema educativo de nuestro país ha evolucionado estos últimos lustros hacia mayores cotas de libertad y permisividad. No obstante, ahora se producen unos suicidios por motivos supuestamente relacionados con la vida escolar que tiempo atrás no existían. Está claro que todo ello produce cierta perplejidad.

Mucho me temo que existe un divorcio entre la actividad escolar y la evolución de nuestra sociedad. Mientras ésta avanza de un modo ineluctable hacia fórmulas de una competitividad agresiva evidente, en el universo escolar se mantiene a menudo la falacia de un mundo intrínsecamente bueno, en el que lo que de verdad importa es la felicidad. De ahí que, cuando de golpe y porrazo algún alumno se tropieza con la dureza de la realidad en forma de suspenso, si se halla agobiado por problemas personales, familiares o de relación, se produzca la salida del suicidio. Porque algo muy grave falla en el sistema educativo cuando los suicidios por motivos aparentemente escolares comienzan a dejar de ser noticia por su misma reiteración. Un sistema educativo debe ser siempre mucho más que una programación de enseñanzas de conocimientos específicos. Debe ser el aprendizaje de la vida, jamás la antesala de la muerte.  
GARCIA SOLER, J., Suicidios escolares, 20/7/1.993

Ni la educación primaria ni la secundaria —y temo que ni la terciaria— sobre las cuestiones fundamentales del hombre es suficiente para tener la propia vida en sus manos, esto es, para ser libre, y por tanto feliz.  
PANIKKAR, R., Analfabetos y distraídos, 22/11/1.991

A pesar de todos los esfuerzos que se quieren hacer, el descuido de la escuela y la Universidad son los principales defectos de nuestra cultura. En los niveles educativos no estamos en el mercado común de la cultura, se está diciendo un discurso absolutamente anacrónico al desarrollo de esa creatividad y de ese amor al saber.

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. Acabar con el afán de tener, pues la propia vida tiene una

limitación, una frontera trágicamente maravillosa del destino. Es triste que la sociedad alimente ese espacio de dinero y afán de posesión y no dé a la vida la infinita posibilidad del saber. A algunos jóvenes idealistas se les llama trasnochados, con lo bonito que es trasnochar, mucho peor es estar dormido.  
CRUZ, ARIAS, Entrevista a Emilio Lledó, 6/6/1.992

Los fastos del 92 fueron la última papelina, el último chute. Lo que sucede es que se está acabando el dinero, no hay para papelina. Y, a partir de ahora, a meterse tiza o a esnifar pegamento, que es más barato. **Aquí se ha vivido a base de chutes, de drogadicción bien montada con filosofía de fastos: Europa, el desarrollo económico, las grandes inversiones, los yuppies... No valen la ciencia, el estudio, el trabajo, lo que importa es el negocio.**

QUINTERO, J., Entrevista a Julio Anguita, 15/8/1.993

El capitalismo feroz ha destruido los sistemas ecológicos, las ciudades y el tejido social, y ha sustituido los valores tradicionales de lo solidario y lo público, de la libertad individual mezclada con la justicia, en beneficio de lo privado. Porque otro de los grandes sueños era lo público: la plaza pública, la escuela pública, los espacios públicos... **La posibilidad de lo público está siendo dinamitada y hay una pérdida de respeto a la individualidad solidaria.**

CRUZ, ARIAS, Entrevista a Antonio Muñoz Molina, 8/6/1.992

**No podíamos reprochar demasiadas cosas a quienes a los 12 años te mandaban a la mierda por llamarles la atención, porque, en cierto modo, ejecutaban nuestras órdenes. Ahora, la mayoría profesaba la esclavitud de la ignorancia. «Todos quieren ser Mario Conde y nuevos ricos incultos. Demuestran la trágica mentecatez del Iscariote, como dijo Machado».**

CARRION, I., Fin de semana con Emilio Lledó, 12/7/1.992

La escuela hace creer a los escolares que son capaces de hacer algo o que son incapaces de hacerlo. La educación consiste, generalmente, en enseñar a repetir respuestas prefabricadas. Hemos convertido la educación en una especie de carrera ridícula en la que hay que ir muy deprisa. A los quince años se debe obtener el bachillerato... ¿Y luego? Estoy convencido de que la competición es la gran catástrofe de nuestra cultura. Es preciso estimular. Pero creer que resulta estimulante ese horror que son las ganas de ganar al contrario —es decir, de fabricar un perdedor, de destruir— no me parece acertado. Competir con uno mismo es otra cosa.

—Usted, en sus años escolares, fue un alumno brillante...

—Fui un politécnico brillante y cretino. Ayer estuve en una reunión de ex alumnos del Politécnico. Salí destrozado. ¡Qué pandilla de animales!

—"Quise demostrar a los demás, por razones personales, que yo era alguien. Ahora denuncié ese proceso porque fui su víctima. A causa de mi conducta me convertí en un politécnico; esto es, en un muchacho que, en los buenos años de la vida, esos en los que se descubre el mundo, estaba encerrado en un aula, donde aprendía cosas sin interés, con el único fin de destacar en los exámenes. Esas asignaturas se aprenden porque estaban en el programa, de otro

modo no se habrían aprendido. Esto es todo lo contrario de una apertura al mundo, de un desarrollo de la inteligencia. Observe el resultado: esos pobres politécnicos, esos pobres enarcas, que son los prototipos del individuo que sólo ha aprendido a hablar por boca de otros, a escribir por mano de otros, a responder preguntas, jamás a formularlas. La verdadera riqueza intelectual no consiste en otra cosa que poner preguntas.

Desgraciadamente, estamos creando una sociedad que priva de la confianza en sí mismos a los alumnos. «Yo no soy tan inteligente como usted», me dicen. Yo respondo: «No tienes más que intentarlo y verás como consigues serlo».

DILLMANN, I., Entrevista a Albert Jacquard, 11/3/1.990.

Mientras a cada joven se le exige ser el múltiple, constante y feroz número uno, apoteosis del triunfo en solitario e insolidario: alcanzar las notas más altas en el estudio, conseguir el mejor empleo, tener el coche más chulo, comprar la camisa de la marca más llamativa, tener el tipo más airoso a tenor de los ídolos internacionales...

PORCEL, B., El número uno, 13/6/1.993

Es difícil inculcar alientos positivos de ilusión y de esperanza en la justicia, el progreso y la paz, si los propios educadores ignoran que la generosidad, la voluntad, la honradez, la humildad, la tolerancia, la imaginación y la sensibilidad son méritos superiores a la competitividad, a la facilidad, al talento, al éxito, a la agresividad, al pragmatismo y a la inteligencia, por poner algunos ejemplos de valores más o menos contrapuestos o contrarios.

CASASUS, J. M<sup>a</sup>., Éxito social, 1/3/1.991

Lo que falla, pues, no son los valores de la sociedad de hoy —aunque sean discutibles—, sino una educación frente a los elementos que el paso del tiempo aporta, caso del coche o de la sala de fiestas.

Y si seguramente es excesivo esto de que los jóvenes tengan que pasarse la noche en blanco y tomándose litronas para divertirse, también lo es que reciben mucho palo: es el colectivo más atacado por el sida y por el paro laboral, para citar sólo dos extremos y gravísimos; la formación profesional no está ni muy desarrollada ni lo prestigiada que debiera; los estudios adquieren una creciente complejidad, se exigen cada vez más altas puntuaciones para poder seguirlos; la crisis económica dificulta mucho poder tener un pisito y casarse; etcétera.

Hay en la juventud de hoy una serenidad, una generosidad, admirables. Lo que debemos conseguir es que los disparaderos locos no la engullan. Los jóvenes tampoco los quieren, desean una estabilidad con la plenitud que sea posible.

PORCEL, B., Noche de jóvenes, 12/11/1.993

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, 12/11/1.993

Ignoro si la campaña "llevemos el periódico a la escuela" sigue vigente. De ser así, hay que suspenderla querido Ramoneda, hasta que la situación se normalice. Si nuestros niños leen estos días los periódicos y quieren emular a los héroes de las portadas nos van a salir terroristas, gangsters, estafadores, fascistas o periodistas que venden su alma por un escándalo que acaba disolviéndose como una burbuja.

Nuestros niños es posible que nos insulten o nos golpeen con un bate de béisbol cuando lleguen a casa después de haber leído los periódicos en la escuela, y eso que no se ha publicado que dentro de los planes de ayuda al desarrollo del Tercer Mundo, España ha estado vendiendo armas a Chad, Somalia, Angola, Uganda o Zimbabue.

MARTI GOMEZ, J. Real como la vida misma, 26/11/1.993

Aquí, a les nostres escoles, ja han passat tres mesos, i l'enunciat del primer bloc (del document "100 mesures"), El lligam entre la societat i l'escola, sembla que no ha funcionat. Per part d'aquesta societat nostra panxacontenta. La proposta dels mestres ha tingut poc ressò. Sembla que el futur del país, des de la cultura a l'economia, depèn de la qualitat de l'educació. I no hi ha entusiasme o bé polèmica com la que hi ha hagut als EUA o com la que a França va promoure l'anunci, només l'anunci, de la reforma ortogràfica.

TEIXIDOR, E., 100 mesures, 25/1/1.993

La última verdad es que la culpa no es de las emisoras, sino del acoso y derribo de la República y de que los ministros de Instrucción o de Educación, desde Pedro Sáinz Rodríguez, que fue el primero de Franco, hasta Solana, que es el actual —y para éste hay cierto beneficio de la duda: no sabemos qué saldrá de sus nuevos planes—, y los de Educación Popular, Información y Turismo o Cultura, no sólo no han conseguido mejorar un nivel cultural, sino que lo han abaratado.

Tampoco partidos o sindicatos trabajan la educación. Es asunto que no está de moda.

HARO TECGLÉN, E., El cine como catástrofe, 5/10/1.991

En nuestro país parece que los temas relacionados con la educación, huelgas aparte, no merecen una atención destacada en los medios de comunicación, ni son objeto de preocupación social, como si fueran exclusivos de los profesionales. ¿Cuál es el mensaje que quisiera hacer llegar a los padres y a los no profesionales de la educación?

Mi propuesta es hacer experiencias educativas fuera de la escuela. La ciudad tendría que ser mucho más educadora de lo que hoy es, y la escuela debería ser mucho menos escuela, debería

**perder todo lo que tiene de repetitivo...**

OROVAL, SABATES, Entrevista a Francesco Tonucci, 16/2/1.992

"Esta heredera del espíritu de Mayo del 68 expresa sus reticencias sobre el nuevo movimiento de los jóvenes estudiantes franceses. Sin dejar de reconocer que es un movimiento legítimo -"ya que el sistema educativo es muy arcaico y no satisface las necesidades de la gente"- cree que se limita muy fácilmente a las exigencias económicas, que no tiene proyectos demasiado claros, que es demasiado pragmático."

GARCIA, R., Entrevista a Julia Kristeva, 21/11/1.990

Dos estudis recents, un de The Economist Intelligence Unit i un altre del ministeri italià d'Afers Estrangers, acaben de posar l'èmfasi en el fet que a l'Estat espanyol un dels problemes més seriosos per al seu futur immediat el constitueix la manca de perspectives laborals de la joventut. Els adolescents fracassen a l'escola, mentre la societat no troba els especialistes que necessita.

EDITORIAL, Reforma educativa i debat social, 14/7/1.991

Poques institucions socials es troben en un moment tan baix de reconeixement social alhora que afecten directament o indirectament tants ciutadans. Cal esperar, doncs, que els recursos econòmics no faltaran, tot i que, com ja s'ha dit altres vegades, la reforma podria fracassar més aviat per la banda dels recursos humans i de la capacitat per il·lusionar un col·lectiu moralment força abatut i que alhora en molts casos necessita un profund reciclatge.

EDITORIAL, Reforma educativa i concepcions del món, 3/6/1.990

La relació entre escola i societat no ha estat sempre fàcil. Però possiblement mai com ara la societat ha exigut tant de la institució acadèmica a canvi de tan poc. D'una banda, hi ha una tendència general a descarregar en l'escola un seguit de responsabilitats que abans eren assumides des d'altres àmbits —notablement, des de la família—, o que eren objecte d'un aprenentatge molt més espontani, sovint al carrer.

El ciutadà mitjà aspira que l'escola sigui, per als seus fills, guarderia, centre esportiu, club social, patrocinadora d'activitats de lleure, menjador i agència de viatges. I a més, que compleixi les funcions per a les quals va ser fundada: l'educació i la formació dels nens.

En aquest terreny, sembla com si els adults volguéssim descarregar tota la nostra mala consciència en la institució escolar. Una societat visiblement agressiva i violenta pretén que l'escola eduqui per a la pau. Una civilització fortament colpejada per l'egoisme i la intolerància pretén inculcar, a través de l'ensenyament, la solidaritat i la convivència. Un món on cada cop són més vius la indolència i l'hedonisme vol desvetllar elsentit de l'esforç i del sacrifici personal mitjançant l'educació. En definitiva, demanem que l'escola sigui una mena d'illa, destinada a desmentir allò que els infants perceben quotidianament només en prémer el botó del televisor.

Penso que el gran nombre d'esperances que la societat diposita en l'escola són algunes de les causes del desànim que avui s'estén entre els nostres mestres.

Decididament, cal dir ben fort que l'educació no és només tasca dels mestres. Que els plans d'estudi, per ells mateixos, no poden fer miracles. Que l'escola no pot resoldre tots els problemes que té plantejats la societat. Cal retornar la confiança als ensenyants i la dignitat a l'ensenyament. Perquè només així l'escola podrà continuar complint la funció —preciosa, irremplaçable— per a la qual va néixer

ALCOBERRO, A., ¿L'escola pot arreglar-ho tot?, 24/9/1.993

Enumero els problemes a fi de facilitar-ne la lectura.

1. - Fracàs escolar. Individual: aquest alumne no assoleix la fita. Col·lectiu: la majoria d'estudiants no atrapa el molló o meta. Com és que hi ha tants i tants suspesos?; han fracassat els professors, potser els pares, tal vegada el pla d'estudis, per ventura la societat que proposa la delectació i el plaer immediats? Els suspesos, d'entrada, són els alumnes, però. És que la societat de la microelectrònica pensa que pot tirar endavant amb un nombre exigü de gent ben preparada?; la resta, què?, argamassa?

2. - Formació professional. Aquests alumnes són l'argamassa suara explicitada? Em dieu que no?, us creuré quan la llei parli clarament d'homologació de títols.

3. - El docent ha perdut prestigi social. Això no sembla bo, ni per a l'ensenyament ni tampoc per al discent. Algunes conductes d'alguns professors desmilloren la imatge pública de tots. Com es recluten els mestres?; qui busca, per començar, ser professor?, potser perquè no troben cap altra sortida?; i la seva formació, ¿com és? Que consti que el sol increment salarial no farà créixer el prestigi del cos docent.

4. - És suficient la despesa pública esmerçada en l'ensenyament? Per què no passen diners de l'exèrcit al capítol de l'educació?

5. - No parem d'endegar reformes escolars. Tal com s'han enfocat, no es tractarà de reformes de facto impossibles o bé inútils?

6. - De quina manera es pot salvar a la vegada la igualtat i la selecció en la tasca ensenyant? La sola igualtat produeix només mediocritat, empobriment. Com introduir-hi la selecció sense assassinar la igualtat?

7. - L'ensenyament, en mans dels polítics —Parlament i govern— o bé a l'empenta i embranzida de la participació social —consells escolars—? Per ventura el polític és més savi o potser més bona persona?

8. - ¿Per què l'escola pública ha d'oferir només un model únic? ¿No seria millor que l'Escola Pública constituís un pluriversum en lloc de ser un universum?

9. - A quin punt porten la burocratització i la centralització —des de Madrid o des de Barcelona— de tot l'ensenyament?, ¿a proporcionar feina als funcionaris?, ¿no podrien, aquests, treballar en altres camps i deixar d'ofegar les escoles?

10. - ¿Per què els diplomes acadèmics els ha de donar el govern?, ¿tal vegada queden així més garantits? La garantia no la proporciona un paper segellat per un ministre o per un conseller, sinó la pràctica i la vida socials.

FULLAT, O., Problemes d'ensenyament, 18/7/1.990

I és que el sistema educatiu, en aquesta cursa per la competitivitat, la innovació i les noves tecnologies, ha quedat molt malparat. Ha quedat desmentida la seva capacitat de ser al

capdavant de tots aquests canvis i, ahora, ha quedat en entredit la legitimitat que trobava precisament en aquesta capacitat generadora de progrés. Avui, les escoles, els instituts, les Universitats —i els professionals que hi treballen— sovint se senten apartats del camí i, per acabar-ho d'adobar, encara se'ls culpa d'aquesta marginació.  
EDITORIAL, Les noves protestes dels estudiants, 14/11/1.990

Sota l'acusació permanent d'un sistema poc adaptat a la societat, s'ha pensat que es trobaria una sortida possible en uns nivells d'exigència superiors. Els pares han atiat els mestres, i els mestres, poc o molt, han anat cedint. Els resultats no semblen gaire esperançadors, i al costat d'un gran increment del mal anomenat fracàs escolar, ha crescut la insatisfacció de tothom.  
EDITORIAL, ¿Quins valors per a l'escola?, 17/9/1.990

El sistema escolar públic ha de superar definitivament la consideració de ser un reducte d'organització sui generis, al marge de tota la resta de les institucions socials. La normalitat democràtica d'una societat demana que l'actuació laboral i professional es regeixi per paràmetres d'eficàcia, i que el repartiment de responsabilitats es faci en funció de capacitats i dedicació; traslladar esquemes de funcionament estrictament polític a l'organització de les institucions socials que han de donar productes, resultats entesos com solucions a problemes, pot ser justificable en temps de resistència i de transició política, però cal pensar que, per sort, entre nosaltres aquests temps ja han passat. Afirmar genèricament que l'escola és una institució diferent suposa una obvietat que no justifica l'excloure d'ella esquemes organitzatius i de promoció comuns al conjunt de la societat. O potser ara estem plenament satisfets de com van les coses?  
SARRAMONA, J., Els pares de secundària enfront dels consells escolars, 21/5/1.991

I ho fem d'una manera tossuda, sabent que ens trobarem amb la incomprensió d'una part de la societat que exigeix de l'escola allò que com a societat no vol donar. Aquest model d'escola vol impulsar el que som per sobre del que tenim, tot i que se'ns diu des de molts llocs que som només el que valem.  
Treballem en aquesta línia per col·laborar a formar un present més humà i amb l'esperança que, quan aquests nois i noies, aquests nens i nenes siguin adults, sàpiguen sortir al carrer, deixant el sopar calent a la taula, per exigir solucions als conflictes del seu temps.  
CELA, J., L'escola: una esperança, 25/4/1.991

La societat, sobretot les societats amb mancances greus, tendeix a privilegiar l'escola com a lloc ideal per resoldre, en un futur igualment ideal, les aspiracions més o menys utòpiques que vol aconseguir. Avui, una societat mal educada i desvergonyida, exigeix de l'escola una educació i unes formes que no troba al carrer. Una família autènticament religiosa, no ho espera tot de la formació escolar. No podem demanar a les escoles actituds

personals o collectives que no gosem exigir als ciutadans. Una escola-reserva de catalanitat en un desert d'indiferència cívica faria riure. Però una escola indiferent a les aspiracions profundes del país, faria plorar.  
TEIXIDOR, E., Els segadors, 3/9/1.990

Dos col·laboradors habituals d'aquest diari traiem de tant en tant a la palestra qüestions relacionades amb l'escola, Emili Teixidor i jo. Ell procedeix del camp de la pedagogia i jo de l'ensenyament secundari i goso afirmar que a tots dos ens preocupa la falta de ponts entre escola i societat, dos mons paradoxalment separats per una trinxera cada vegada més profunda. La meva percepció és que a l'escola se li exigeix molt a canvi de poc. Pares i mares cada vegada s'inhibeixen més de l'educació dels fills i la deleguen a l'escola. En els darrers anys es constata una creixent dificultat per entrevistar-se amb pares i mares d'alumnes que no volen implicar-se en l'educació dels fills. Al llindar d'un nou curs escolar ens podem preguntar: qui creu en l'escola avui? Per què s'aïlla l'escola? L'entorn escolar es creu els valors educatius? Es fomenten les mateixes actituds a casa i a l'escola? Ha definit la societat què espera del sistema educatiu? Potser qualsevol cosa que no siguin problemes, murgues ni preocupacions.  
SOLSONA, R., Confiar en els mestres, 15/9/1.993

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, 21/2/1.993

La televisió no té la culpa de tot, és clar. Però potser ha ajudat a posar en evidència les mancances d'una pedagogia massa girada cap al passat, massa rígida i encotillada en uns dogmes i rutines que no poden aguantar el pas enfollit del temps.  
TEIXIDOR, E., Mercat i pedagogia, 24/5/1.993

"La policia culpa l'escola de la delinqüència infantil ". Deixant de banda l'interès indubtable del contingut, en centro en la frase, reproduïda d'un diari, que encapçala l'article. (...)¿ Els alumnes de provenen de situacions socials conflictives tenen conductes socials conflictives-a casa, a l'escola i al carrer- o és d'ençà que posen els peus a l'escola que es tornen conflictius? Si fins als 16 anys l'escolarització és obligatòria, convindrem que tots els problemes d'aquestes edats passen per l'escola, la qual cosa no vol dir que sigui l'escola qui els generi. S'ha optat pel camí més fàcil: penjar la llufa a l'escola.

La primera cosa que ensenya l'exercici de la docència és la decisiva influència del medi social en la formació de l'infant, especialment de l'entorn familiar. Un dels fets més preocupants de l'educació és el distanciament família-escola.

Les raons del fracàs escolar són extraordinàriament complexes i

no són fiables els judicis simplificadors. El sistema escolar necessita debat i crítica per millorar constantment. Però també necessita equanimitat. No és seriós suggerir que les nostres escoles són fàbriques de delinqüents, quant precisament gràcies a moltes escoles que absorbeixen nens i nenes amb dèficits gravíssims, entra una mica de llum a llars molt necessitades d'estima i orientació.

SOLSONA, R., L'escola, ase dels cops, 17/11/1.992

Se culpa a la enseñanza actual del aumento de la drogadicción, de la violencia, del crimen y, cómo no, de la excesiva libertad sexual. Pero estas personas olvidan que esos valores tradicionales del pasado coexistían también con los crímenes, la violencia que nos abocó a una Guerra Civil, y la total discriminación de la mujer, pongamos por caso.

GOYTISOLO, J. A., Hacia una nueva ética, 23/6/1.991

Sóc dels que creu que l'escola necessita del debat social, pero d'un debat que defugi de la sociologia barata que impera en molts articles que apareixen a la premsa i que no aporten dades fiables del problema que exposen o que semblen respondre només a una minsa experiència que l'autor de l'article té extreta de l'observació dels seus fills o dels fills dels veïns. Curiosament, si l'experiència és positiva, vull dir si l'escola queda en bon lloc, no cal fer-ne esment.

CELA, J., Ser mestre és bonic, 18/4/1.990

És un film que incideix en el debat educatiu —i ara que ve la reforma escolar sembla un tema prou oportú— del qual els entusiastes diuen que demostra la impossibilitat que un autèntic pedagog trobi lloc en l'actual sistema educatiu —i aquesta ja seria una conclusió prou revolucionària— i a qui els detractors acusen de sensibler i romàntic, en la pitjor acceptació d'aquest mot.

PONS, A., Keating, professor, 8/3/1.990

Una característica dels nostres temps és la hipersensibilitat de l'escola, de la institució docent en general, en relació amb els problemes de societat. No caldria pas pensar que el senyor Jules Ferry i els seus amics van considerar tot d'una que els ciutadans tenien dret a l'educació. Qui va imposar a l'Estat aquesta decisió va ser l'imperatiu del desenvolupament econòmic.

I ara ja es veu la ineluctabilitat de l'esclatament del sistema, amb un ensenyament que cobreix, amb els noms de reciclatge i de formació contínua, la totalitat de la vida professional. Dit d'una altra manera, l'escola que havia pogut aparèixer com un do generós de la col·lectivitat als infants per tal que poguessin desenvolupar, fins a un cert punt, les seves capacitats i la seva personalitat, esdevé una mena de càncer que es menja la totalitat de la vida.

De fet tota l'educació és destinada a formar treballadors, i per consegüent seria lògic que les empreses paguessin el cost, o, en substitució de les empreses, l'Estat. Però hom juga sobre els sentiments paterns i materns i el

sentit del deure dels pares, i hom explota així a fons les famílies, que suporten la major part del pes dels estudis, avui, amb la Universitat, llarguíssims.

Car la gent acaba per adonar-se del sentit d'aquesta interminable preparació professional, per a la qual l'Estat és cada vegada més reticent a posar-se la mà a la butxaca. S'ha adonat que la instrucció avui, essent general, no és com ahir, que donava un plus individual per tal de guanyar-se més bé la vida després.

Per altra banda, la societat de l'aprenentatge permanent, al contrari del que podria semblar a primera vista, augmentarà encara les diferències entre els ciutadans.

La voluntat proclamada per certs polítics (fins i tot si governen) de fornir una igualtat inicial als ciutadans i un recolzament posterior als qui més ho necessitin procedeix d'un humanisme decimonònic que les realitats de la concurrència s'encarreguen d'anul·lar.

Una societat de l'aprenentatge permanent és sens dubte viable, però difícil de compaginar amb les idees igualitàries.

VERDAGUER, P., L'aprenentatge permanent i la igualtat, 17/3/1.990

La desconfiança que en general la societat mostra envers el sistema educatiu no té un remei clar. I a més té uns fonaments històrics que no s'esborrarien de cop encara que millorés radicalment. Per tant, a l'eficàcia i a la intel·ligència de la reforma caldria afegir-hi aquella sensibilitat en el fer que en fes receptius els afectats i la societat sencera. Un sistema educatiu no és com una indústria en què uns bons resultats econòmics justifiquen l'organització de la feina. Al contrari, un sistema educatiu abans que uns resultats és precisament una feina ben feta. És el procés allò que és fonamental.

EDITORIAL, La reforma educativa com a pacte de confiança, 18/3/1.990

Durant un temps hi va haver l'esperança que l'ensenyament servís per a aprendre a interrelacionar fets i fenòmens, és a dir, per a ajudar a despertar la capacitat de curiositat i reflexió. Però va ser només un moment sense importància. Ara tot torna a estar al seu lloc: els mateixos pares que fa quinze anys demanaven, a la Universitat, l'aprovat general es queixen de les vagues dels mestres, els quals se senten empesos a mostrar-se severos si no volen sentir-se acusats de ser els culpables de la degradació de l'ensenyament.

PONS, A., Wilt, Henry, 26/5/1.990

Molt sovint s'aprofita qualsevol petita circumstància per deixar l'escola com un drap brut i, molt especialment, per fer servir el mestre d'ase dels cops. Sembla com si el nen i la nena d'avui dia només rebessin les influències, especialment les negatives, de l'escola. Quan aquest nen o aquesta nena no segueixen el camí que els adults esperem d'ells o no surten com desitgem, l'escola en té la culpa.

CELA, J., Aprendre dels més petits, 25/1/1.990

A l'ensenyament se li demana massa. A l'ensenyament se li demana allò que no pot donar ni té per què donar.

¿Què se li demana a l'ensenyament? Pràcticament tot: «El ple desenvolupament de la capacitat de l'alumne», «la formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals, i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dins els principis democràtics de convivència», «l'adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball, així com de coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i estètics».

En altres termes, l'ensenyament —per molt que prediquin els seus apòstols, missioners i catequistes— no arreglarà els problemes del món ni ens portarà al millor dels mons possibles ni reconciliarà l'home amb ell mateix i amb els altres. És clar que l'ensenyament i l'educació són imprescindibles per aprendre coses i per viure millor i més dignament. Però, no cal ni és bo que s'adjudiqui l'adjectiu sublim a coses i feines que ni ho són ni ho han de ser. Una mica de modèstia.

PORTA PERALES, M., Per una desmitificació de l'ensenyament, 20/6/1.991

Todavía no hace mucho, los estudiantes podían recitar cánticos enteros de la «Iliada»... ahora, según he leído, uno de los problemas del comercio interior en Estados Unidos es que la gente no entiende las instrucciones de uso de los artículos de consumo doméstico. Increíble ¿no? «The Guardian» publica una estadística según la cual un elevado tanto por ciento de norteamericanos creen que Ucrania es un órgano del cuerpo humano. Vivimos en la cultura de la analfabetización.  
VIDAL-FOLCH, I., Entrevista a J.M. Valverde, 15/9/1.991

El líder socialista Raimon Obiols ha pedido una «catarsis» de la enseñanza. Precisamente sobre ello el gran historiador francés Georges Duby, traza un revelador análisis en la revista «L'Express», que transcribo en parte: «Es nuestro sistema educativo en su conjunto el que se halle en trance de derrumbarse.

«La historia nos muestra justamente que, si el sistema educativo se descompone porque está mal administrado o subestimado, es la sociedad entera la que se desvencija. En la caída del imperio romano se observa una correlación entre la degradación de las estructuras de la educación y las del tejido social. Es absolutamente necesario salvar el sistema educativo en Francia. Si la III república tuvo éxito, fue porque presentó a los profesores como la elite de la nación. Sería necesario pagar mejor a los enseñantes para que fueran más respetados.»

Si Francia, con un formidable aparato educativo, se halla en esta situación, lo que puede pasarnos a nosotros, pese al esfuerzo corrector, quizá sea peor, pues partíamos de una situación en extremo deprimida. La que aumentará si no desechamos crispaciones y, reflexivos, dialogamos. En la tragedia griega la catarsis aboca en la serenidad.

PORCEL, B., Enseñanza y progreso, 15/2/1.992



En otras palabras: la aparición de las «escuelas de letras» no es exponente de una culminación del ciclo cultural de las sociedades logocéntricas, sino consecuencia del funesto destino de las mismas.

La educación general de los ciudadanos de los países desarrollados no constituye, hoy, más que una especie de mitología elemental, tan insuficiente para escribir algo de calidad como a Ramon Llull, por ejemplo, le habría resultado pobre el simple conocimiento de las historias y leyendas que corrían de boca en boca por la Mallorca de finales del siglo XIII? Del mismo modo que, en aquel tiempo, novelistas y filósofos se educaron en las aulas selectísimas del «trivium» —gramática, retórica y dialéctica—, a partir de ahora será cada vez más imprescindible acudir a estas escuelas para alcanzar la base de una competencia literaria superior.

Los que no posean mayor educación que la «general y básica» serán, por lo visto, tan analfabetos como los campesinos de la Toscana que no conocían, ni por su nombre, a Dante o a Boccaccio. ¿Fracaso de la educación de las letras en el mundo occidental? ¿Retorno a los parámetros clasistas de la educación medieval?

Posiblemente, no más que un ligero desplazamiento de las franjas y las instituciones educativas en el mundo.

LLOVET, J., Escuelas de letras, 24/9/1.993

La escuela ha sido en Francia fundamental para la integración y por esto, cuando pasa algo en los liceos, la sociedad tiembla. Hasta hoy, los hijos de los emigrantes seguían perfectamente este proceso, pero ahora la cosa se complica.

REDACCIO, Entrevista a Fausto Giudice, 2/12/1.990

"¿Porque le interesa tanto la decadencia?"

- "Porque Occidente está en un proceso terminal, y los datos sobre cómo se han producido otros parecidos me parecen apasionantes. Venecia es un caso de laboratorio: la decadencia empieza por el convencimiento por parte de los propios ciudadanos de que se ha tocado techo. Y entonces se inicia el proceso de destrucción, despilfarrando y quemando lo acumulado, que era dinero, porque Venecia fue un Imperio financiero. Como ocurre en Occidente ahora, en que la educación ya no existe, Venecia dejó de formar élites para formar hordas de destructores."

REDACCIO, Entrevista a Félix de Azúa. 28/9/1.990

En EEUU, hay decenas de millones de analfabetos y personas con un nivel mínimo de enseñanza. La crisis del sistema educativo es algo reconocido por todos.

El Occidente del bienestar con que sueñan en Rusia no es más que un pequeño islote en un océano de suciedad y sufrimiento.

ZINOVIEV, A., Quiero hablaros de occidente, 2/10/1.990.

Crec que la degradació de la cultura amb el cultural ha conduït a una expulsió de la cultura a l'escola. I, desgraciadament, l'única institució que ha de portar la veritable essència de la cultura és l'escola.

BLAY, P., CASTILLO, D., Entrevista a Alain Finkielkraut. AVUI, 6/6/1.992



## **4.2. PEDAGOGIA I ESCOLA**

### **4.2.1. CONCEPCIONS AL VOLTANT DE L'ACTUACIO PEDAGOGICA.**

4.2.1.1. Pedagogia i política.

4.2.2. LA REFORMA EDUCATIVA.

4.2.3. EL LLEGAT PEDAGOGIC. HISTORIA DE L'EDUCACIO.

4.2.4. L'EDUCACIO I L'ENSENYAMENT A ALTRES PAISOS.

4.2.4.1. França.

4.2.4.2. Gran Bretanya.

4.2.4.3. Estats Units.

#### 4.2.1. CONCEPCIONS AL VOLTANT DE L'ACTUACIO PEDAGOGICA.

El problema de la pedagogia és que pot proporcionar mètodes molt ben pensats i considerats, però el que compta de veritat és el moment que el professor està sol a classe i és llavors que les coses passen d'una manera o altra.

CASELLAS, J., Entrevista a Daniel Pennac, 20/6/1.993

Els teòrics han trobat la solució: el que ha de fer l'escola és aprendre a aprendre. Una bella fórmula, que eleva la funció al quadrat i recorda les fórmules superlatives bíbliques, però que en realitat també podria ser com certs interruptors, que si prems una vegada el botó encens però si ho fas dues vegades tornes a apagar. Per què, ¿què vol dir això d'aprendre a aprendre? Simplement que cadascú s'ha d'espavilar pel seu propi compte, que no cal que compti pas amb l'escola.

Això d'aprendre a aprendre ens fa pensar a d'altres desengatjaments de les nostres societats actuals, a les privatitzacions d'altres grans serveis públics o nacionalitzats i a la temptació de confiar la formació del jovent a les empreses en lloc de les escoles. En suma, apreneu a aprendre i deixeu-nos tranquils. Tornem a la bona vella struggle for life a nivell de l'adquisició de coneixences i d'habilitats, i que els millors guanyin!

Qui pugui aprendre a aprendre que aprengui!

No cal pas ser Nostradamus per predir que aquesta remarcable troballa a nivell educacional farà una fi com els polls al foc.

VERDAGUER, P., Aprendre a aprendre, o prendre el pèl?, 30/8/1.991

Manuel Enrique Rodriguez ha mort perquè en aquesta societat tan satisfeta d'ella mateixa -sobretot, ara, que els de l'Est volen capbussar-s'hi sense més dilacions- resulta més fàcil organitzar un simposi sobre la darrera tendència pedagògica -si és que n'hi ha alguna- que parar-se un moment a mirar el nen i intentar entendre'l de veritat, no des dels llocs comuns, des del model ideal o des dels interessos creats, sinó des de cada individualitat, en carn i ossos, des de la seva pròpia perspectiva.

PONS, A., M. E. Rodriguez, 4/1/1.990

Crec que l'esperit pedagògic avui hegemònic no fa altra cosa que produir i legalitzar una sort d'analfabetisme secundari o funcional del qual molta gent-especialment els pedagogs-sembla enorgullir-se.

Les nostres escoles són les víctimes d'una pedagogia que sembla projectada per aconseguir la infantilització de l'alumne, i d'una educació que sembla dissenyada per assolir un grau raonable d'ignorància. Davant la vella pedagogia (...) sorgeix una nova pedagogia segons la qual la missió essencial de l'escola no és la de transmetre coneixement, sinó la d'obrir l'alumne a la convivència, la

d'oferir un espai de vida on l'alumne realitzi les seves capacitats, la d'inserir l'alumne dins el seu contron, la de potenciar les facultats no intel·lectuals de l'alumne, la de valorar l'alumne pel seu esforç, la d'educar l'alumne en uns valors com ara la no competitivitat, etc.

(...) aquest emocionant i emocionat lirisme de la nova pedagogia avui dominant ha aconseguit en pocs anys autèntiques meravelles.

(...) I és clar, la pedagogia activa també té altres mèrits: haver aconseguit augmentar el consum de plastilina, haver adornat les llars amb un bon nombre de treballs manuals (...) d'aquells que fomenten la creativitat i la sensibilitat de l'alumne. Comptat i debatut, l'anomenada nova pedagogia, a més de substituir l'aula per un falansteri, ha elevat la ignorància a categoria pedagògica. (...) Escoltin, escoltin el que prediquen certs pedagogs (...) i probablement arribaran a la següent impressió: que l'alumne no ha d'aprendre garies coses i que el mestre pot ignorar allò que s'ha d'ensenyar (...) potser és hora de reaccionar (...) contra una pedagogia i uns pedagogs que tenen bona part de culpa en el fracàs escolar avui existent.

¿ Per què, a la pràctica, s'ha d'impedir que els alumnes més ben dotats o més treballadors progressin més de pressa que els altres? (...) l'escola ha de neutralitzar a major glòria d'una hipotètica igualtat que només existeix en la ment de determinats visionaris i pedagogs?

I no només això, sinó que aquesta igualtat-amb l'ajut impagable de la nova pedagogia-genera també fracàs escolar.

PORTA PERALES, M., La democratització de l'analfabetisme, 26/6/1.990

Amb la represa dels cursos ha tornat la preocupació del ministre de torn a França, François Bayrou, per l'enorme fracció de nens i nenes (entre un quart i un terç) a qui l'escola actual no aconsegueix d'ensenyar a llegir bé. De les declaracions del polític es dedueix que per ell és un problema de pedagogia, de mètodes d'aprenentatge. D'entrada no estem gens segurs que el ministre francès no vagi errat d'osques situant el problema a nivell de pedagogia.

VERDAGUER, P., El fracàs de l'escola, 19/10/1.993

La publicación del libro de Pennac «Como una novela» ha tenido, al menos, el bienaventurado efecto de cambiar el registro de una conversación inevitable, desplazando las culpas desde el enemigo exterior (la perversa televisión, por ejemplo) hacia el fracaso interior (la mala pedagogía).

RUIZ SIMON, J. M<sup>a</sup>., El profesor de literatura, 6/7/1.993

La televisió és l'instrument d'informació i formació més poderós del nostre temps. Arriba on no arriba ni l'escola ni el quiosc, i constitueix una forja molt més potent que tots els plans pedagògics haguts i per haver...

Però, entre l'excés o l'abús dels plantejaments pedagògics i la realitat vulgar que caracteritza avui bona part dels continguts pretesament populars d'algunes televisions, hi ha —o hauria

**d'haver-hi— el sentit comú.**

BOCOS, F., Contra la televisió escombraries, 11/9/1.993

**La importància teòrica i pràctica de l'educació social i el seu espai concret no cal cercar-los en investigacions epistemològiques sobre la pedagogia, sinó en la realitat quotidiana i en la vida social i cultural dels col·lectius, dels pobles, dels barris o ciutats.**

ARMENGOL, C., L'educació social, una oportunitat, 12/7/1.991

**Era una escola sense gaires ínfules pedagògiques, però on els alumnes érem ben tractats.** Probablement, les tres germanes —a qui nosaltres, aleshores, vèiem infinitament grans— devien haver participat d'alguna manera en la febrada de renovació pedagògica dels anys trenta

PONS, A., La Immaculada, 9/12/1.993

**Eren aquells temps tan antipedagògics, com van dir després, en què els infants i els adolescents s'havien d'aprendre moltes coses de memòria.**

... 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, què 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<sup>a</sup>., Geografia, 30/9/1.993

El pas següent, d'acord amb l'edat, és fer-los interessar per contes o narracions —també il·lustrades. Aquesta gradació tan pedagògicament estudiada fa lectors d'aquests llibres, a vegades lectors entusiastes, però potser no ajuda prou a fer lectors, després, dels llibres normals, dels llibres que es publiquen per a tothom i que es troben en quioscos i llibreries.

ESPINAS, J. M<sup>a</sup>., Els altres llibres, 16/10/1.993

**Y es que la pedagogía ha descubierto por lo visto que lo mejor es que los niños aprendan a leer tarde.** De modo que cuando llegan a leer han visto ya tanta televisión que sólo unos pocos se aficionan a la lectura, pese a los esfuerzos tardíos del profesorado por difundir abundante bibliografía.

GOMIS, L., El libro, televisión particular, 2/8/1.993

**Vull dir que totes les sàvies teories pedagògiques que podrien explicar la durada i la qualitat d'aquests 25 anys s'estrellarien contra la darrera raó de l'èxit: la voluntat i la passió d'Esther Boix i Ricard Creus;**

PONS, A., Esther Boix-Ricard Creus, 23/11/1.992

**El dèficit d'una cultura que permeti saber com tractar els nens, els adolescents o els joves vol ser corregit per l'aparició abundant de programes**

radiofònics i seccions periodístiques que pretenen ensinistrar els adults sobre com adreçar-s'hi. Però ho fan a través de la psicologització d'aquesta relació. O sigui, **substituint formes tradicionals d'estimació, els sentiments i la comprensió per teories dubtoses que justifiquen estratègies educatives i prescripcions terapèutiques d'eficàcia no provada i de conseqüències imprevisibles.**

CARDUS, S., Nens i nenes, 7/1/1.991

Hi ha uns consells d'un capellà francès, totalment passat de moda, és clar, però totalment útils i il·lustratius del que volem dir: «Amb els infants cal fer només tres coses: parlar poc, tolerar molt i pregar més que cridar, en el sentit que és millor parlar d'ells a Déu que parlar-los a ells de Déu». **Han passat anys i panys i mètodes i pedagogies, i aquests tres consells trobo que encara poden tenir vigència.** I allà on ell deia Déu, qui vulgui que hi posi la seva dèria pròpia.

TEIXIDOR, E., Pedagogies, 16/7/1.990

**Es necesario un planteamiento innovador y revolucionario, no de metodologías y sistemas pedagógicos, que a veces encierran enormes trampas, sino de amor al arte, a la matemática, a la cultura. El amor es el principio del conocimiento.**

CRUZ, ARIAS, «Mucho peor es estar dormidos», Entrevista a Emilio Lledó, 6/6/1.992

**Como toda pedagogía, para ser efectiva, comporta una cierta simplificación, a veces los simplificadores más burdos aciertan con alguna imagen realmente educativa: lo malo es que ellos la desperdician con mala fe o la emplean al revés por torpeza.**

SAVATER, F., El experimento, 17/2/1.993

**Aquesta fe absoluta en les reduccions pedagògiques o periodístiques provoca actituds tan encantadores com la que encapçala l'article: "Malgrat que són autors de la mateixa generació, tenen estils diferents i parlen de coses diferents."**

SOLSONA R., Tot i ésser del mateix temps, 6/2/1.993

M'han dit que van desestimar una escola pública perquè, malgrat la bona impressió inicial, la conversa amb el director no va anar bé. El pedagog els va dir en un moment donat que "ell creia en l'escola pública". Els pares es van quedar glaçats. Què volia dir, van pensar, amb aquesta declaració de principis?. Que tota l'escola pública és bona per definició. Ells volien trobar una persona i unes qualitats personals, i es van trobar amb una funció i uns principis abstractes.

**Van acudir després a una privada i es van trobar amb uns altres principis, o millor dit, amb una manca de principis. O la confusió de la pedagogia amb la religió. Tots els principis eren tan elevats que no volien dir res: escola activa, educació en la llibertat i principis morals segons l'ensenyament de l'Església. En fi, que aquests pobres pares s'han trobat amb la pedagogia encara ocupada en bona part per la teologia.**

TEIXIDOR, E., Inici i principis..., 20/9/1.993

La reforma del currículum arrenca d'una nova concepció de l'aprenentatge i de l'ensenyament, que posa l'alumne com a centre de l'activitat escolar. Però la majoria de l'actual professorat de secundària, no solament desconeix aquesta nova concepció, sinó que no en coneix cap: mai ningú no li ha dit que la feina d'ensenyar es basa en una teoria de l'aprenentatge. Alguns fins i tot creuen que tot això són invents dels psicopedagogs i que no és possible conceptualitzar-la relació professor-alumne que es dona en el context escolar.

BADIA, TREPAT, Posar el carro davant dels bous, 3/12/1.991

Nosotros, los perplejos profesores de letras, o los padres de esos jóvenes, debemos darnos prisa, porque un escuadrón de pedagogos, armados de moderna ignorancia, ebrios de ese delirio por el que alguien ha decidido que ahora el recreo habrá de llamarse segmento de ocio, acecha en la espesura de la tecnocracia.

LANDERO, L., ¡A aprender, al asilo!, 3/1/1.991

Los niños no vivían, como ahora, en el higiénico ámbito de un laboratorio donde los ingenieros de la pedagogía, de la psicología, del psicoanálisis, de la pediatría, de la lingüística, de la formación al espíritu nacional ejercen sus pesquisas.

AZUA F. de., Del palacio a la fosa común, 26/10/1.991

Amparo Moreno a El Periódico ha entrat directament en l'atra filosofia dels bunyols. Segons la seva argumentació, la definició clàssica de la història (...) seria ja obsoleta i inútil per entendre el món, i la pedagogia moderna es dedicaria a coses tan definitives i útils com la història del disseny, del vídeo o de l'estètica. La sola idea de pensar que els futurs periodistes puguin basar-se en aquests paràmetres tan postmoderns i no ens els paràmetres clàssics (...) per interpretar la realitat, fa una feredat espantosa.

RAHOLA, P., Sobre història, 30/10/1.992

Comptat i debatut, a l'ensenyament se li demana tot (i les citacions pro-pedagògiques es poden allargar tant com vulguin, perquè en aquest ofici la retòrica i la incontinència verbal és notable).

La pedagogia no directiva i no normativa que llueixen molts ensenyants és generadora d'analfabetisme funcional; que, sortosament i en contra del que diuen determinats pedagogs embadalits, hi ha un cert nombre d'ensenyants laics que es limiten a fer la feina com millor poden sense intentar de «transmetre entusiasme i crear expectatives d'èxit

PORTA PERALES, M., Per una desmitificació de l'ensenyament, 20/6/1.991

Si alguna cosa distingeix els nostres dies és l'emudiment total de la narració d'històries. L'ensenyament és en mans dels pedagogs i la ficció s'està closa en un territori ben definit,



**alliberada completament de transmetre qualsevol saber.**  
ESPADALER, A. M., El conte del diumenge, 7/3/1.993

A la mort de Neill, va portar la direcció la seva dona, fins al 1985, i a partir d'aquesta data la porta la seva filla Zoe. Tenint en compte els desastres que —amb les excepcions que calgui— solen ser els fills educats en les teories estrictes dels pares pedagogs (els religiosos no passen per aquesta prova de foc perquè no tenen fills), l'assumpció de la filla dels ideals del pare és una altra prova de la bondat del sistema per a aquells que l'accepten i els convé.  
TEIXIDOR, E., Summerhill, 14/1/1.991

**Sin embargo, siempre quedarán demasiadas palabras abstractas, demasiadas palabras acabadas en "ción", demasiados giros profesoriales, y eso que tengo la impresión de haber evitado bastante el estilo del pedagogo locuaz que caracteriza tantos textos críticos considerados brillantes."**  
ROUDAUT, J., Entrevista a Jean Starobinski, 13/11/1.990.

Sovint, les valoracions de pares i mares sobre la línia pedagògica d'una escola o d'algun professor prenen com a fita primordial el moment d'inici de la lectura..

El conjunt resultant és, com acabem d'apuntar, força equilibrat i cadascun dels seus components prou entenedor, tot i que algun dels autors insisteixi, potser excessivament, en aquestes figures pretesament esquemàtiques i clarificadores amb què enterboleixen i decoren els seus treballs certs pedagogs. Ja se sap, però, que cada gènere té la seva particular retòrica.  
BARGALLO, J., Ensenyar a llegir en l'era àudio-visual, 21/3/1.993

**Pero ho fa sense cap mena de rastre d'aquella mena de cantarella beneïtona que de vegades posen els educadors quan parlen del seu ofici, sinó descabdellant un discurs basat en l'experiència i el coneixement.**  
PONS, A., Serrallonga, Carme, 11/9/1.993

La tolerància és un valor intermedi; els dos extrems són igual de dolents: no tolerar absolutament res, que seria la posició dogmàtica, o tolerar-ho tot, que permet que es pugui produir qualsevol tipus de barbàrie. Posaré un exemple del qual no se sol parlar gaire: la pedagogia. Ho visc, perquè sóc professor d'institut; hem passat d'un ensenyament sorgit de l'autoritarisme a l'altre extrem, que podríem anomenar, molt entre cometes, la «pedagogia activa», que no ha sabut proposar un sistema alternatiu de valors i que, per això, suposa la tolerància absoluta als valors de l'alumne; i aquest excés de tolerància genera en l'alumne una ideologia molt subtilment ultraconservadora, en el sentit moral.

MARQUES, C., Entrevista a Xavier Antich, 20/6/1.993

Amables psicólogos y padres angustiados examinarán las menores irregularidades de su conducta con la finalidad de que no escapen a la

tiranía de la dicha, con su lirismo de plastilina y guardería, de implacable paraíso infantil: vigilado tan de cerca, con una suavidad risueña, obsesionada, no menos terminante que el ceño y la sotana clerical o la palmeta del pedagogo franquista, El gueto de la pedagogía, la reserva india de la dicha infantil, la guardería de la creatividad y la espontaneidad, resultan ser más bien el gran circo de un comercio irrespetuoso y rapaz al que nadie ni nada pone límites, dado el tamaño descomunal del botín que hay en juego.

MUÑOZ MOLINA, A., La dictadura de la dicha, 12/12/1.992

La televisió no té la culpa de tot, és clar. Però potser ha ajudat a posar en evidència les mancances d'una pedagogia massa girada cap al passat, massa rígida i encotillada en uns dogmes i rutines que no poden aguantar el pas enfollit del temps.

TEIXIDOR, E., Mercat i pedagogia, 24/5/1.993

D'entre les diverses bestieses que ha produït la coincidència entre pedagogia, paternalisme i Estat del benestar, probablement la més negativa és la idea que les persones, des de petites, hem d'estar fent alguna cosa concreta en cada moment.

ALVARO, F. M., Un estiu per avorrir-se, 28/5/1.993

Yo sufrí el bachillerato del Examen de Estado, con la pedagogía nula y cavernícola de la época y con profesores con entretelas sólo felices produciendo suspensos. A aquel colegio le llamábamos «la checa». Pero estoy convencido de que no anduve con el corazón en un puño como los estudiantes de hoy agobiados por el fantasma de la selectividad, por unos programas desaforados, por un profesorado que se siente responsable de que el aprobado sea más difícil que aclarar el caso Juan Guerra.

En estos años de pedagogía con jazmines y amapolas los pobres adolescentes se pasan los fines de semana agarrados a los apuntes ininteligibles y duermen menos que un sereno de antaño.

LORES, J., La LOSE, 12/4/1.990

Uno es encerrar al alumno en un tipo de academia que incluso anuncia sus métodos pedagógicos con la gráfica frase de «disciplina militar». La existencia de estos centros, bastantes en régimen de internado, plantea la paradoja de que para resolver un fracaso escolar se acude a un remedio contradictorio con la pedagogía teóricamente seguida el resto del año. Tras tanta literatura sobre una pedagogía no represiva, resulta que muchos padres ven en el rigor cuartelario la panacea y envían allí a su hijo, que en sus compañeros no encuentra otro modelo que conducta que el suyo propio, dada la homogeneidad social de la clientela.

EDITORIAL, Amargo verano, 29/8/1.991

Hace tiempo que Finkelkraut viene alertando sobre los efectos contraproducentes que sobre la igualdad de oportunidades de emancipación personal ejerce una mal entendida democratización cultural. Y en esto pudiera parecer que coincide con la campaña que determinados pedagogos han emprendido para restaurar una cierta regresión

hacia modelos puritanos y disciplinarios de enseñanza...  
Una cosa es denunciar la explotación de la credulidad y otra muy distinta denunciar los presuntos peligros antipedagógicos del hedonismo, la imaginación creadora y la permisividad.  
GIL CALVO, E., Tocar madera (el engaño de la credulidad), 15/3/1.990

Els mestres —i especialment els pedagògicament més compromesos— acostumen a portar inscrit en la seva bandera, i amb lletres d'or, el següent lema/consigna/programa: «Desenvolupar la capacitat crítica de l'alumne i inserir l'alumne dins la realitat que l'envolta».

¿Quina ha estat l'actitud pedagògica dels mestres davant el conflicte del Golf? Resposta: aquesta actitud ha estat la pròpia del paternalisme il·lustrat que, a més, ha estat absolutament unidimensional.

PORTA PERALES, M., La guerra dels mestres, 13/2/1.991

Als 17-18 anys —l'edat de la selectivitat— l'esforç no té valor pedagògic sinó que és una dèria nazi. De l'estudi ni se'n parla. És més pedagògic el paternalisme, la compassió distorsionada del clixé: alumnes indefensos / professors autoritaris i intrínsecament injustos. I avall que trona.  
SOLSONA, R., Selectivitat i demagògia, 7/7/1.993

Hay una pedagogía de las convicciones, muy extendida en este país, que hace la duda sospechosa y premia la rigidez de la certeza por encima del valor de la pregunta.  
RAMONEDA, La duda, 23/11/1.993

No se trata de ninguna novedad: se trata de la FEN, de la vieja FEN. La pedagogía del nacionalismo catalán —seguramente por comprensibles razones ontológicas— repite, ante los tiernos infantes, el mismo rasgo putrefacto.

Ni el establishment catalán —en el que figuran, destacadament, supuestos intelectuales dados más bien al ejercicio de las relaciones públicas que al ejercicio de su inteligencia—, ni por supuesto la vieja caspa fascistoide que hoy se atribuye el liderazgo del nacionalismo español alzan una voz razonable ante la construcción del mundo que ofrece esta pedagogía delirante.

Como en la vieja FEN, la pedagogía catalana dominante insiste en un mundo amurallado, siempre amenazado por el Otro.  
ESPADA, A., Vuelve la FEN, 16/11/1.993

Me llegan noticias sobre el interés de la Conselleria de Cultura por introducir en las escuelas el himno nacional de Cataluña. Me parece una propuesta lógica: desde siempre, la formación del espíritu nacional ha estado más o menos implícita en las pedagogías.

ESPADA, A., La hoz en la escuela, 9/9/1.990

Desde la revista la postura es exponer e informar, nunca utilizar el imperativo, la pedagogía, el dogmatismo ni la tutela. La mujer

debe dar rienda suelta a sus propias emociones como sugerimos en el eslogan de cabecera de "Woman".

HERNANDO, R., Entrevista a Joana Bonet, 20/7/1.993

**Adoptar una actitud pedagògica, buscar una direccionalitat i uns motius en cada treball, tot això a mi no em preocupa. Jo vull fer llibres que siguin bonics, que siguin sensibles, que puguin ser inoblidables per al nen.**

BLAY, P., Entrevista a Ziraldo ALVES, 29/12/1.990.

En la meva voluntat d'escriure sempre hi ha hagut aquest llast o rastre de l'home que s'ha dedicat a l'educació.

He estat en gairebé tots els registres educatius: EGB, institut, Universitat, i això m'ha permès veure de tot. Per tant, sempre hi ha hagut aquella cosa de l'animeta pedagògica, de voler ensenyar alguna cosa.

BLAY, P., Entrevista a Gabriel Janer Manila, 21/12/1.992

Ara que van mal dades, la France d'Édith Cresson i els Estats Units del Bush de després de la guerra descobreixen el nacionalisme econòmic.

**...totes dues nacions, espantades perquè els japonesos els compren fins i tot Hollywood, o bé perquè la veïna Alemanya s'ha imposat com el nou gegant europeu, giren la vista en petició d'auxili a la pedagogia.**

TEIXIDOR, E., Nacionalisme econòmic, 27/5/1.991

**La mayor parte de las dificultades a las que se enfrenta el pedagogo provienen de los choques y disfuncionalidades entre el proceso educativo, que apunta a un modelo ideal, y el de socialización, que reproduce las pautas establecidas.**

SOTELO, I., El Estado y la educación, 11/7/1.991

Sovint ens arriben notícies de reformes dels sistemes educatius a Suècia, Itàlia, Holanda, Anglaterra, etc. A la pedagogia se li exigeix una capacitat de resposta immediata a la qual no està acostumada.

SOLSONA, R., El furor de llegir, 2/10/1.992

**La duresa de la competitivitat del mercat laboral, en contrast amb una pedagogia més comprensiva i a l'abast de tots.**

TEIXIDOR, E., Els fills de Mitterrand, 19/11/1.990

**Primer és que en el tractament d'aquesta educació postprimària els criteris econòmics i ideològics han pesat més que els criteris pedagògics. La segona és la forta reacció crítica que es produeix a moltes bandes per tal de tractar ja d'una vegada pedagògicament aquestes etapes que van dels 12-14 als 18 o més enllà.**

**...en una edat que és pedagògicament la més irrecuperable de la vida humana.**

GALI, J., El gran oblidat, 12/9/1.990

**Els pedagogs es queixen de la inhumanitat de sotmetres 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», 13/11/1.993

Ahora que algunos de sus compañeros de viaje de antaño están en la Administración, y que muchos de los textos escolares e ideas de aquellos años sirven para la reforma, Maria Teresa Codina se pregunta si se ha perdido el oficio del maestro y la instrucción le ha hecho la cama a la pedagogía.  
ROVIRA, B., La pedagogía que se jubila. Entrevista a Teresa Codina, 21/3/1.993

A los medios de comunicación la pedagogía se la suda, la familia ya hace tiempo que se fue al garete y en cuanto al papel formativo de la escuela aquí y en todas partes apaga y vámonos.  
MARTI GOMEZ, J., Unas epidemias pasajeras, 12/11/1.993

Cada dia és una inquietud més intensa, entre pares i educadors conscients, la necessitat de formar per al futur els nostres infants i joves. Aquest és un interès relativament nou, el concepte escolàstic de la pedagogia (i d'això no fa pas tants anys com pot semblar) es proposava una formació estàtica del màxim gruix i qualitat, si es vol, però estàtica:  
RENDE, J., Educar per al 2000?, 27/10/1.993

Si els pedagogs de l'antiga escola sostenien allò de " la lletra con sangre entra" sembla que els publicistes mimetitzin l'exercici per la banda contrària: " el producte entra millor quan hi ha llàgrimes d'emoció...  
CRUANYES, P., Maleïda publicitat, 28/7/1.992

Però mentre siguin els astròlegs, més que els especialistes en política, economia o tecnologia, els autors dels pronòstics, poca cosa podran fer els pedagogs denunciant els presumptes efectes negatius de les tortugues.  
DURAN, X., Les tortugues i l'exorcista, 24/1/1.991

Estamos faltos de pedagogos y sobrados de administradores, gente que se limita a aplicar códigos y que no se hace responsable del daño social de sus errores.  
BARRIL, J., Absolución, 4/6/1.992

El hombre de mañana es el niño de hoy, pero ya casi no quedan grandes pedagogos que investiguen la mejor manera de crecernos. Donde antes había pedagogos ahora hay magos de la comunicación hasta el punto que los únicos niños que valen la pena son los niños prodigios.  
BARRIL, J., El país de la infancia, 11/3/1.993

Caldria una pedagogia per adaptar els joves a aquesta entrada en societat que molts viuen com una tragèdia.  
TEIXIDOR, E., Joventut agressiva, 14/6/1.993

Emili Teixidor, que és mestre, coneix aquest problema i diu que caldria una pedagogia per ajudar els joves a fer el traspàs social. Sense perdre l'impuls de regeneració d'aquesta mateixa societat ni els ideals de justícia i d'honradesa, que van tan vinculats a la sensibilitat juvenil.  
ESPINAS, J. M<sup>a</sup>., Excessius per reacció? 19/6/1.993

És un film que incideix en el debat educatiu —i ara que ve la reforma escolar sembla un tema prou oportú— del qui els entusiastes diuen que demostra la impossibilitat que un autèntic pedagog trobi lloc en l'actual sistema educatiu —i aquesta ja seria una conclusió prou revolucionària— i a qui els detractors acusen de sensibler i romàntic, en la pitjor acceptació d'aquest mot.  
PONS, A., Keating, professor, 8/3/1.990

Als professors no els cal amagar la seva identitat, perquè només els faltaria això als qui un dia van creure en la viabilitat de la pedagogia.  
SARRAMONA, J., Epoca d'exàmens, 17/6/1.991

L'espectacle diari d'entrada i sortida d'una quantitat ingent de nens dels seus col·legis respectius. Constitueix, no hi ha dubte, un dels esdeveniments més antipedagògics que hom pugui aspirar a contemplar en aquesta vida.  
La primera missió del mestre és treure els nervis. Teràpia, que no pedagogia.

«En el nostre país hi ha dos oficis que, quan són practicats seriosament, esgoten les persones que els realitzen. Els cuiners professionals acaben gairebé tots rebentats com cigales per l'ardència dels fogons i les exhalacions de les cuines. L'ambient del seu treball fa que sempre tinguin set i que a la curta o a la llarga l'alcohol els destrueixi. La pedagogia popular produeix els mateixos resultats, i la nerviositat que provoca el contacte amb eixams de criatures desenfrenades fa que els mestres quedin desfets i arrasats.  
ESPADALER, A. M<sup>a</sup>., La set dels mestres, 29/9/1.993

La educación ayer, en una cultura històricamente más proclive a las tareas de la indoctrinación y la propaganda teológico-política que a la pedagogía en el sentido clásico e ilustrado de la palabra, no dio respuesta a las preguntas elementales para sus fines, sus valores, sus principios cognitivos y éticos.  
SUBIRATS, E., ¿La educación y el futuro?, 12/9/1.990

Hi ha certs practicants del circ televisiu que són especialistes a aconseguir que la gent, motivada per la impressió, digui autèntiques barbaritats.  
La televisió esdevé aleshores el contrari de la pedagogia. No és defensable.  
RAHOLA, P., Alcàsser, 29/1/1.993

Todas las historias de amor y de muerte, de libertad y de opresión ya han sido inventadas y pueden leerse y escucharse en todas las lenguas del mundo.

**Pero la pedagogía de la vida no está únicamente en los valores sino también en la forma de explicitarlos.**

BARRIL, J., Los cuentos y las cuentas, 2/5/1.993

Aquest any Mozart, que ara tot just comença, en una gran ocasió per a intensificar, socialment i pedagògicament, la presència del fet musical en la vida ciutadana i escolar.

**Una commemoració d'aquesta naturalesa hauria de servir, en primer lloc, d'instrument de pedagogia cultural.**

**Correspon, per tant, a les institucions públiques i al moviment associatiu cultural en general impulsar la tasca de pedagogia que eviti aquest risc.**

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

**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, 15/12/1.993

**La seva experiència en l'exercici de la pedagogia més avançada l'autoritzava a proclamar, des del seu escó, que el dèficit d'educació que ens va deixar el franquisme no es resoldria promovent la pràctica dels jocs d'atzar des de les institucions democràtiques,**

PAMIES, T., Maria Rubies tenia raó, 25/1/93

**¿I quina mena de pedagogia propaga el senyor López que necessita anar acompanyada d'una pistola? L'escola, l'institut, és lloc d'aprenentatge, àgora on intercanviar idees i reflexions.**

PONS, A., Lopez Rodriguez, A., 24/11/1.993

**Fill d'una família acomodada, cada vegada que el noi aconseguia una victòria el pare li regalava un vehicle. El nostre és, encara, un país retardat en aquesta mena de pedagogia, perquè al màxim a què poden aspirar els nostres adolescents és que els regalin una Derbi si aconsegueixen superar els obstacles del BUP.**

PONS, A., Tomba, Alberto, 12/1/1.993

**En un col·legi de Torrent de Cinca ( Osca), una mestra de parvulari estava fent educació sexual i per explicar les diferències anatómiques va dir als nens i les nenes que es despullessin. Però la mainada d'aquells verals no està acostumada a aquestes democràcies i van fer com si sentissin ploure. Fins que va recórrer a la pedagogia elemental i es va despullar ella.**

SOLSONA, R., L'educació sexual i jo, 20/2/1.992

**En aquest cas, el protagonista de Rebelión en las aulas és un enginyer negre que es veu obligat a acceptar la plaça de professor en un institut per a joves rebels situat a la perifèria de Londres.**

Actualment, aquest retrat de la pedagogia paternalista previ al Maig del 68 sona a arqueologia i se li veu en excés el llautó en la seva descarada apropiació dels mecanismes romàntics de Hollywood...

RIAMBAU, E., Racisme i pedagogia, 7/6/1.991

Poder marcar un número i sentir la veu de Franco és una porta oberta a imprevisibles possibilitats.

D'altra banda, l'audició dels seus discursos és tan pedagògica que caldria que les escoles connectessin alguna vegada amb aquesta línia i un amplificador fes arribar a tots els alumnes la veu de Franco.

I posats a aprofitar pedagògicament aquest nou invent telefònic, ¿per què o oferir una línia sense cap mena de veu ni d'informació?

ESPINAS, J. M<sup>a</sup>., Pedagogia telefònica, 26/11/1.992

En aquest context, la visió dels noranta centímetres pectorals de Leticia, si bé no aporta res de nou al moviment de renovació pedagògica, com a mínim no fa cap mal a ningú, i resulta més reconfortant que la de tant rostres crispats que protagonitzen la permanent exhibició de violència.

PONS, A., Sabater, Leticia, 6/2/1.993

Enllà d'aquest confusionisme, l'encert de la pel·lícula rau en l'elecció d'una guarderia com a escenari dramàtic i d'una classe de nens i nenes de sis anys com a experiència atterradora per a un dur acostumat a perseguir traficants de droga.

¿Em permeteu un consell? Aneu-hi només a passar l'estona. I absteniu-vos-en els/les de Rosa Sensat i renovacions pedagògiques en general.

SUBIRANA, J., De quin mal hem de morir, 30/3/1.991

Molts autors i autores catalans, especialment d'obres juvenils, han passat per l'experiència de les aules, el col·loqui directe amb els lectors joves, que és una mena de màquina de la veritat sense pèls a la llengua. La rendibilitat pedagògica d'aquestes xerrades sol ser molt elevada, especialment —i perdoneu la insistència— quan s'ha fet prèviament una bona tasca de preparació a l'aula.

SOLSONA, R., A propòsit de Sa Blanca Dona, 2/4/1.993

Reivindicacions al marge, sorprenen algunes accions de protesta d'aquest grup d'educadors. Reduït però sorollós. Talls de trànsit, llançament d'ous i tomàquets i algun vidre trencat són característiques del seu comportament.

No obstant això i comprenent el cansament que la impotència produeix, es fa difícil acceptar que una persona que ha triat la pedagogia com a element de realització personal i professional, inclogui en el seu haver les mostres més incíviques que l'home, com a ésser humà, és capaç de mostrar.

CUNI, J., Professors, 2/3/1.991

Jo he conegut professors d'institut que són excel·lents escriptors,



excel.lents assagistes o articulistes, excel.lents erudits i, probablement, excel.lents examinadors, però no sé si tot això té molt a veure amb la pedagogia.

PONS, A., L'estudiant que copiava, 17/9/1.993

¿Cuál es la manifiesta ambición de todo profesor ambicioso? Ser catedrático. Sin embargo si pregunta a alguno de ellos le contarán una milonga emotiva sobre su pasión por la pedagogía y la entrega a sus discípulos.

MORAN, G., El Gobierno del melón, 16/3/1.991

La sentència absolutòria que un tribunal de Barcelona ha dictat fa pocs dies a favor del grup de pares i infants coneguts amb el nom de *Nens de Déu* farà forolla no sé si per bé o per mal.

¿Qui havia autoritzat aquests pares a saltar-se els programes i la disciplina acadèmica que han d'acatar la resta de famílies?

Tants anys per aconseguir l'escolarització total, esmicolat per uns pares convertits en pedagogs per la gràcia de Déu!

TEIXIDOR, E., L'escola domèstica, 5/7/1.993

En efecto, aunque soy un pedagogo no teórico; entré en la pedagogía a través de la enseñanza activa. La mía es, pues, una pedagogía muy práctica, un trabajo cotidiano con alumnos, maestros y padres. Mi otra dedicación principal, la crítica literaria, es también una manera de hacer pedagogía. La crítica que yo hago, más subjetiva, intenta ser didáctica, orientar al lector sobre el libro y el autor. Eso es también un aspecto de la comunicación que representa la pedagogía.

PINOL, R M<sup>a</sup>., Entrevista a Joan Triadú, 15/1/1.992

Això volia dir que, sense abandonar la pintura, m'havia de plantejar les possibilitats pedagògiques de l'art. L'art no es pot ensenyar, però jo no ensenyava art, sinó color. L'experiència pedagògica era sinònim de donar, però també de rebre allò que et donen els alumnes, que pot ser d'una intensitat insospitada.

NAVARRO, ARISA, J. J., entrevista a Ràfols Casamada, 11/2/1.993

La pedagogía es un reto constante. Tener que dar respuestas nos obliga a formularnos preguntas y esto es un estímulo permanente.

MALLOFRE, A., Entrevista a Benet Casablancas, 12/5/1.991

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.

LLOVET, J., El maestro y el sucesor, 5/8/1.991

-¿No le interesa la pedagogía?

- Sí me interesa, pero a cierto nivel. He tenido desengaños, y tal vez ha sido por mi culpa pero en un momento dado no me apeteció continuar. Dicho de

**mala manera, me conformo con enseñar a un bebé a hacer pipí, pero no me divierte tenerle que enseñar a un hombre maduro.**  
MALLOFRE, A., "Mi único problema es componer y me conformo.", 2/3/1.991

Jaume Vidal assumeix, com ja vaig dir en un article d'urgència escrit el mateix dia de la seva mort, el paper d'intel·lectual que reacciona davant les modes estètiques i polítiques no solament per afany de singularització sinó com a pràctica pedagògica que incita a no donar res per definitiu.  
PONS, A., Vidal Alcover, Jaume, 9/1/1.991

**Con un estilo y un sistema muy pedagógicos, Ko Tazawa, muy a la manera japonesa de poner todo el acento en los ejemplos concretos en detrimento de las generalidades, va comparando las costumbres y maneras de su país con las nuestras.**  
CARANDELL, J. M<sup>a</sup>., Un japonés en Catalunya, 8/10/1.993

**"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.**  
CASASUS, Ciencia amena, 23/1/1.992

**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.**

El científico comunicador es un humanista de formación científico-técnica amplia, con experiencia práctica real y con conocimientos profundos de las técnicas comunicativas.

**Rigor conceptual, eficacia expositiva, competencia pedagógica, oportunidad sociológica y honestidad intelectual deben ser sus características principales.**  
FOLCH, R., Educación y subversión, 1/7/1.992

#### 4.2.1.1. Pedagogia i política.

**I passa que en les grans ocasions, els gestos que es fan tenen una gran importància per la pedagogia, en aquest cas política, que ha de convèncer els futurs europeus de la seva pertinença a aquesta entitat superior que s'ha marcat l'any 1992 com una de les dates assenyalades del seu creixement.**

**Potser caldria, però, preocupar-se també per la política, o la pedagogia, dels gestos, de les actituds globals en les grans causes.**

TEIXIDOR, E., Europa, 1/4/1.991

A més de la solidesa d'una confirmació electoral, és clar que això exigirà una pedagogia política del pacte que en canvi ara els partits s'estalvien,

segrestant en molts casos la voluntat expressada pel vot en benefici propi.  
EDITORIAL, Pactes municipals i pedagogia política, 16/6/1991

¿ Fem la pedagogia necessària i ens impliquem a emprar un compromís a favor dels drets dels altres? ¿Com estem, de pedagogia de la convivència, d'aprenentatge en la tolerància?  
RAHOLA, P., Retrat amb assassí, 29/11/1.992

Li recriminava falta de pedagogia a l'hora d'explicar el seu projecte. O, per ser més exactes, li recriminava una pedagogia mal dirigida quan, en el programa de Mercedes Milà, Àngel Colom va introduir el tema de l'espoli econòmic de què és objecte Catalunya.(...)En tots els casos, aquesta reclamació de pedagogia em sembla tan ben intencionada com ben ingènua.¿ Estava ben situat Àngel Colom, en aquell programa i amb aquell públic, per fer pedagogia sobre Catalunya? (...) La pedagogia sobre Catalunya, que cada vegada és més urgent en proporció a com ha crescut el sentiment d'antipatia envers nosaltres, difícilment es pot fer des de Catalunya.

Però la pedagogia no només fracassa per la dificultat de fer interlocutors. (...) Pedagogia, doncs? És obligatori fer-la, però es recomanable no ser optimista amb els resultats.  
RAHOLA, P., Pedagogia, 7/2/1.993

Durant la campanya Pilar Rahola va proposar com a objectiu del seu escó a Madrid fer pedagogia de l'independentisme.  
Ja fa pedagogia, però l'alumnat és difícil. Això sí, ha aconseguit un objectiu: evitar la indiferència.  
EDITORIAL, Una difícil pedagogia a Madrid, 4/7/1.993

Una tendència que es vol generalitzar a considerar superat i neutre tot el que va passar abans del 20 de novembre de 1975. Superat, prou, però neutre de cap de les maneres. Fóra una falta de respecte i, sobretot, de justícia. I una pèssima pedagogia envers les noves generacions.

En honor i al servei d'una pedagogia col·lectiva necessària i, en aquests moments, sortosament, més en honor i al servei d'això que no pas de la no menys necessària justícia històrica, cal defugir les frivolitats en jutjar el nostre passat immediat.  
FAULI, J., Ens volen enredar, 13/9/1.993

El drama de este país no es ya la pobreza de nuestra vida política, sino los estragos de la falta de pedagogía cívica y democrática.  
Basta muy poco para que rebroten los estigmas de nuestros fantasmas familiares, así que habrá que pensar que o seguimos sin buenos pedagogos, o nuestros grandes pedagogos se expresan mal, o es que decididamente somos discípulos difíciles y la cosa requiere tiempo. Acaso las tres cosas a la vez, para que nadie se moleste.  
El país está ciertamente algo esclerotizado por la sequía interior y por la extraordinaria riqueza de los acontecimientos externos. Per debe ser una esclerosis pasajera, amenizada por los funámbulos, de la que sin duda deberemos salir cuando los que están obligados a ello se propongan objetivar

los problemas reales y hagan desaparecer de una vez las metáforas. Para que todos nos entendamos con claridad y para que quienes tengan que aprender aprendan. Simple pedagogía.  
GONZALEZ CABEZAS, J. Pedagogía, 11/9/1.991

A menudo, ante tal constatación, se repite que hace falta pedagogía. Y parece ser que también esa fue la tesis de algunos participantes catalanes: parte de la solución podría estar en que las escuelas diesen cuenta de la diversidad cultural española.  
CARDUS, S., 19/10/1.993

Los países occidentales han podido tener una opinión pública domesticada en su pedagogía para hacer aceptable la guerra como único recurso. Pero a esta opinión pública le ha salido, con los jóvenes, la criada respondona.  
LORES, J., La esperanza de la juventud, 17/1/1.991

Potser seria ètic, i d'utilitat política, que tots els partits catalans signessin un document explicatiu del famós 15% i el publiquessin com un anunci en diaris d'Espanya. Ja sé que és una proposta ingènua. D'una banda, es poden posar d'acord, els nostre partits, per signar un document encara que sigui de raó? I de l'altra: tindria cap eficàcia pedagògica davant els qui són al·lèrgics a les raons?  
ESPINAS, J. M<sup>a</sup>, Els dolents, 15/9/1.993

La gent mira menys els ministres que fan declaracions que els anuncis, llegeix menys les notícies polítiques que les d'esports exòtics. Manca d'interès per les coses que són vitals? Potser sí, però manca d'interès generada per la manca de pedagogia. Vull dir que en el noranta per cent de les declaracions de ministres, presidents, consellers, batlles, no s'explica res, es fan afirmacions i prou.  
Tothom, en els partits, diu que cal obrir-se a la societat, però quants mítings hi ha hagut, després de les eleccions, quantes conferències, quants articles o explicacions a la TV que no siguin declaracions de ministres? Aquí, a tot estirar s'informa però ningú no explica. Ningú, ni a la dreta ni a l'esquerra ni al centre. Ni als partits ni als sindicats ni a les institucions. I, naturalment, a les escoles ningú no ha ensenyat a cercar la informació pel propi compte ni a mesurar les poques informacions que rebem.  
Hi ha una manera segura de saber si un professor és bo. Els estudiants llestos la saben: fixar-se en si el professor aprèn quan ensenya, si els estudiants li són una font d'ensenyament sense que ells se n'adonin. En política passa igual (hauria de passar igual, a casa nostra). Explicant és com els polítics, els governants, a Ajuntaments, autonomies, governs i Parlaments, aprendrien què és el poble que governen.  
Exercir el poder sense fer pedagogia és sempre, per molt demòcrates sincers que siguin els qui són al poder fer un pas cap a la tirania.  
Potser la inèrcia, una certa mandra, potser el no sabem com fer-ho per manca de pràctica, porten a deixar les explicacions per més tard. I més tard sovint ja és massa tard.

ALBA, V. Poder sense pedagogia, 20/9/1.993

**Eso ya pasa actualmente en el mundo anglosajón, donde el diputado además de ser voz del elector es también un pedagogo que expone las conveniencias de ciertas políticas.**

**Aquí, ¿ve usted pedagogía política?**

**Habría que cultivarla más. Es bueno que el político tenga ideas claras sobre ciertas cosas y no simplemente apetencias de ganar las elecciones.**

Entrevista a Herrero de Miñón, 15/12/1.993

**Dar al Gobierno de Madrid un aprobado por su participación sería aunque titubeante en el conflicto y un suspenso por la falta de explicación clara y pedagógica a los ciudadanos,**

SELLARES, M., Después del conflicto, 16/3/1.991

**Vintró entiende que la campaña debe ser explicación y pedagogía, y lamenta que otras formaciones se hayan dejado llevar por las promesas fáciles, «que, al final, hacen pensar a la gente que los partidos no cumplen, que todos son iguales. Y eso conduce a la abstención y al debilitamiento de la democracia».**

CERRILLO, A., La profesora que resisitó los cantos de sirena, 21/5/1.991

**Y ahora, se deleita explicando pedagógicamente a los periodistas qué se hace en cada rincón y mofándose de que sus adversarios electorales ignoran donde está la plaza de Can Robacols (en el Clot, a pesar de que su nombre haga pensar en Ciutat Vella) o no han visto florecer la ginesta en Trinitat Vella.**

RICART, M., Barcelona en la cabeza, 24/5/1.991

**Es preciso, pues, una intensa labor de pedagogía de la libertad.**

**Pero debemos tener en cuenta que esta pedagogía de la libertad y, por lo tanto, necesariamente de la responsabilidad, debe empezar en nuestras escuelas especialmente en aquellos ciclos en los que deben formarse los elementos esenciales de la futura personalidad de nuestros ciudadanos.**

**En este aspecto debemos evocar una vez más los grandes maestros, en el sentido más literal, de la pedagogía catalana,**

VERGES, R., Libertad y pedagogía, 3/10/1.991

**Y no se trata, como alguien podría pensar, de eximir a las autoridades, sean éstas las que sean, de sus responsabilidades, que son muchas, pero que son las que son. Yo particularmente, y ustedes disculpen, pienso que una de las más grandes es no contribuir suficientemente, con su ejemplo y su propia conducta, a esa pedagogía de la responsabilidad y de la honradez, que contribuiría a hacer nuestra sociedad más avanzada e inteligente;**

LOPEZ, C., La guardería global, 16/7/1.991

**Cuando procede del poder político, el discurso pedagógico y moralizante por fuerza acaba siendo sospechoso y, en todo caso, corre el grave riesgo de la contradicción.**

La pedagogía como acción continuada es asunto de la sociedad civil y de las instituciones intermedias. La única pedagogía que se exige y espera del poder político es una gestión honesta y eficaz de los asuntos públicos. Sería mucho más que suficiente.  
GONZALEZ CABEZAS, R., *Estética*, 27/11/1.991

La política es dominio del hombre sobre el hombre; mala cosa cuando el Estado decide ser el pedagogo número uno.  
FULLAT, O., *Escuela y Estado*, 19/4/1.992

Desde 1982, cuando se entregó en cuerpo y alma a la política, siente la añoranza de una clara vocación pedagógica, que según dice en el prólogo, «considero parte fundamental de la actividad política, en el sentido noble de la palabra, porque la razón es el mejor motor del progreso y la ignorancia el peor enemigo de la libertad».

ESTEBAN, C., *El ministro matemático*. Borrell publica un libro de ejercicios para estudiantes de Económicas, 11/6/1.992

El discurso de González, en cambio, «es más pedagógico y contiene menos cultismos y tecnicismos; digamos que es más amable y tiene un componente populista».  
REDACCIO, *La retórica de Aznar se encalló en «señor González»*, 2/6/1.993

La idea de una nueva España no podrá cuajar sin pedagogía o una sólida psicosocial.

Uno de los pactos imprescindibles para asegurar la participación del catalanismo en el Gobierno debería ser un plan de pedagogía de la diversidad hispánica.

PI DE CABANYES, O., *El programa Hispania*, 10/6/1.993

Llevan razón quienes afirman que queda mucha pedagogía por hacer hasta que toda España entienda y acepte como patrimonio propio el hecho de que el castellano no sea el único idioma del país,

GONZALEZ CABEZAS, J. R., *Inmersión*, 16/9/1.993

Algunas de sus intervenciones en el Parlamento español causaron una gran expectación y definieron sobradamente, pero de manera muy pedagógica, algunos de los elementos fundamentales del catalanismo político.

ROCA, M., *La actualidad de Ramon Trias*, 22/10/1.993

Si ens hem de refiar dels balanços oficials, la visita del príncep Felip a Catalunya ha acabat amb la satisfacció general de les institucions interessades, Generalitat i Casa Reial per damunt de tot.

Vull dir que la visita pot millorar el seu balanç si en neix una pedagogia de la catalanitat de cara a l'exterior, una explicació a càrrec de la Corona dels drets polítics i lingüístics dels catalans, reconeguts al llarg d'aquest viatge. Això serviria d'alguna cosa. El que s'ha dit de Catalunya a Catalunya tranquil·litza, perquè ho

diu qui ho diu, però ja ens ho sabem. Seria pedagògic que el príncep, que la Corona, també ho diguessin fora. Perquè al cap i a la fi el príncep ha continuat parlant més de voluntats que de realitats. I ara és la realitat la que necessita una empena.  
VILLATORO, V., *Pedagogia*, 22/4/1.990

I Felipe González va assolir aquest caràcter de líder carismàtic gràcies a una manera concreta de parlar, exhibida per exemple en les mocions de censura contra Adolfo Suárez. En aquelles intervencions, a Felipe González se l'entenia.- Contra un discurs polític molt sovint tecnificat, per a experts, ple d'abstraccions i de dades, González construïa un discurs pedagògic dirigit al seu elector real, articulat d'una manera comprensible. Per capacitat, per necessitat o per convicció, els líders polítics importants tenen el do de la pedagogia política. Tenen el do de fer-se entendre. Tenen el do de saber explicar allò que fan i allò que no fan d'una manera que el seu elector té la sensació de comprendre i per tant de poder afegir-s'hi, de fer-ho seu. Hi ha en la política una funció pedagògica que els líders que esdevenen populars compleixen d'una manera natural. Per això em sembla motiu general de preocupació un cert abandonament per part de Felipe González de la funció pedagògica.

I encara més òbvia ha estat la renúncia a la pedagogia en la qüestió del Golf i al voltant de les posicions espanyoles en el conflicte. Aquí no hi ha funció pedagògica.

No parlar al Parlament és potser descortesia política. No parlar a la gent és abandonar la funció pedagògica de l'activitat política. I sense pedagogia, la política és només manar.

VILLATORO, V., *La funció pedagògica*, 30/8/1.990

Si en una cosa hi ha unanimitat davant les repercussions que pot tenir sobre l'economia el conflicte del Golf, és en la necessitat que les mesures que s'hagin de prendre es prenguin amb rapidesa.

I no cal dir que amb la perspectiva d'una guerra que tothom, en cas d'iniciar-se, preveu de llarga durada, les expectatives econòmiques es tornen incertes. I el diner és poruc, molt poruc.

A aquesta psicologia del diner cal afegir-hi un altre ingredient, i és el de l'aparició dels especuladors...

És clar que totes les reaccions es produeixen en previsió d'una tensió internacional a llarg termini que mantingui el clima d'incertesa econòmica. Les mesures que s'haurien de prendre en cas de guerra oberta, també previsiblement llarga, són ara com ara difícils d'imaginar. Però en qualsevol cas, potser convindria anar pensant a desenvolupar una certa pedagogia de la crisi que, en cas d'allargar-se el conflicte, sabés transmetre resignació i paciència.

EDITORIAL, *Pedagogia de la crisi*, 9/9/1.990

Sin embargo, una reforma del sistema educativo que abra a todos la posibilidad de una formación de alto nivel no es suficiente para crear aquel mismo punto de partida en cada generación. Y

no lo es porque, en países como Perú, Bolivia o Nicaragua, las desigualdades son tan enormes que, en la marginación y postración en que se encuentran, los pobres difícilmente podrían aprovechar de manera cabal aquella oportunidad educativa si se les brindara.

Para ellos, igualdad de oportunidades sólo puede significar reforma económica y social.

VARGAS LLOSA, M., La libertad y la igualdad, 20/10/1.991



#### 4.2.2. LA REFORMA EDUCATIVA.

Reforma de l'ensenyament. El polític l'ha dictada. El polític en el poder —el que controla els aparells d'Estat— ho sap tot i ho pot tot. Els polítics són els déus d'ara. Mort socialment el vell Déu monoteista, han proliferat els déus; igualment un cop azonitzat sociològicament el Bé —To Agathom—, han començat a saltar pels carrers i places els valors bellugadissos i efímers de les societats. **Reforma de l'ensenyament: una parturició política.** Què queda que no ho hagin parit aquells polítics que són amos dels aparells estatals?

Reformen l'ensenyament perquè els homes som, de manera constitutiva, innovació, rellevament, substitució, muda, trasllat i alteració persistents i perseverants.

FULLAT, O., L'home es reforma, 6/1/1.991

Por doquier se habla de reformas del sistema de educación o de libertad educativa, y se mentan los presupuestos para educación, las medidas de la gestión educativa, el progreso, la crisis, las deficiencias y las perspectivas de nuestros sistemas educativos. La educación se ha convertido en un gran interrogante.

SUBIRATS, E., ¿La educación y el futuro?, 12/9/1.990

Tenim, d'un temps ençà, la impressió que l'escola se'ns està escapant de les mans. I això que els governs successius instal·len sense parar grups d'estudi i de reflexió, i posen en marxa les reformes que en són fruit. O més aviat per això mateix: tanta reflexió i tanta reforma mostren que corren darrere una institució que va més de pressa que ells.

VERDAGUER, P., Aprendre a aprendre, o prendre el pèl?, 30/8/1.991

Avui, només el vuit per cent dels joves no ha assolit l'EGB ni ha continuat estudiant cap modalitat d'aprenentatge. És una dada que ve a confirmar l'oportunitat de la reforma educativa.

ALCOBERRO, A., Estudis o treballes?, 12/12/1.991

De l'oportunitat d'aquesta llei ningú no sembla dubtar-ne, vist el volum del fracàs escolar, el cul de sac de la formació professional, la massificació universitària i la desorientació general de pares i mestres davant de nous fenòmens...

EDITORIAL, Els diners de la reforma, 1/4/1.990

He seguido viendo, después, acumularse los planes para los estudiantes, dividirse las clases entre los de unos y otros. Toda la vida: No noto, sin embargo, que tanta enmienda, tanta reforma, tanto cambio hayan ido en el sentido de menos a más, o de mejor a peor. No creo que ahora se aprenda más; o, por le menos, no veo gente más lista o más preparada. Eso sí, hay más personas con títulos. Pero eso depende, sobre todo, de la constancia y el

dinero de los padres.

HARO TECLEN, E., Estudios, planes, señoritas, 17/6/1.991

La reforma se acerca a la idea del bachillerato como período de formación.

Ser bachiller puede valer la pena incluso si en el horizonte personal de muchos de ellos no figura la carrera universitaria. Acortarlo a dos años no tiene que ser ningún drama si la enseñanza obligatoria es algo más que un entretenimiento forzoso para los jóvenes... ...si se puede aprovechar el tiempo en la escuela.

EDITORIAL, El nuevo bachiller 24/4/1.991

La nueva concepción y regulación de la educación infantil cuya reforma se emprende en este curso también será un elemento determinante de la mejora de la calidad. En determinados casos, el fracaso del alumno en su escolaridad obligatoria se debe, unas veces, a no haber contado con educación preescolar, y otras, a que ésta no haya sido la adecuada.

Si es cierto, por ejemplo, que muchos maestros siguen aplicando los mismos métodos ahora que empiezan a tener 25 alumnos por aula que los que utilizaban cuando tenían que atender a 50, nada tendrá de extraño que los profesores de secundaria sigan quejándose de que muchos estudiantes llegan a ese nivel sin dominar técnicas elementales del aprendizaje, como la lectura, la escritura y el cálculo mental.

EDITORIAL, Reforma profesional, 16/9/1.991

Finalmente, el Consejo de Ministros ha aprobado el proyecto de ley de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)... A modo de ejemplo sugerimos cinco aspectos importantes en los que el proyecto de ley puede ser sensiblemente mejorado.

El primero es el reconocimiento eficaz del estado de las autonomías...

En segundo lugar, es la mejora de la calidad de la educación en todas las escuelas, en el respeto a su identidad y con la garantía de una atención a los alumnos según su diversidad.

El tercer aspecto nos lo recuerda la tesis fundamental de la resolución del Parlamento Europeo sobre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza ...que los padres puedan ejercer su derecho a escoger el tipo de educación que deseen para sus hijos, y en este marco, puedan decidir sobre su formación religiosa y moral, sin que ello suponga discriminación para ningún alumno?

Este tercer aspecto nos sugiere el tema de la implantación del nuevo nivel de educación infantil...¿No es razonable que los poderes públicos garanticen que los padres puedan ejercer su derecho de elección de escuela sin condicionamientos económicos, es decir, que no se vean forzados a escolarizar a sus hijos en los centros de titularidad pública?

Finalmente, la cuestión del profesorado.

RIU, F., Una ley razonable, 24/4/1.990

Con la reforma, todos los maestros quieren ascender, y se