

subvalora la primària y el parvulario, que son la base de la educación. Es un gravísimo error de la sociedad y de la administración.

La reforma es cada vez más selectiva. Como cosas positivas está que se amplía las edades de los 3 a los 16 años, que hay una cierta flexibilidad sin programas cerrados, aunque esto ya se decía en la época de Villar Palasí..., pero luego vemos que no se la ha dotado de los medios económicos necesarios, que hay un terrible caos administrativo.

ROVIRA, B., La pedagogía que se jubila. Entrevista a Teresa Codina, 21/3/1.992

És l'home, doncs, indicat per liderar la reforma educativa. Pactarà amb l'Església, els sindicats i els sum sum corda; si convé, fins i tot, amb el Manteca, aquell coix que deia que estudiava i practicava la rapinya durant les manifestacions que van costar el càrrec a l'antecessor de Solana. De fet, és el polític idoni per a una reforma que, de moment, sembla més un joc d'interessos que una reflexió sincera sobre el que cal fer amb el sistema educatiu.

Mentre alguns sindicalistes es passegen pels instituts arengant els professors contra la reforma, la Generalitat es queixa del retall de competències, els pares pregunten d'on sortiran les misses, els alumnes continuen estudiant plans abstrusos i suspenent a cabassos. És, evidentment, l'hora de Solana.

PONS, A., Solana, Javier, 15/3/1.990

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.

Ara, la nova reforma hauria de servir per donar respostes concretes a problemes concrets però també per reanimar un col·lectiu amb consciència de representar una institució que té el perill d'acabar sent completament obsoleta.

La nova reforma educativa, que no ha començat amb gaire bon peu doncs, hauria de ser sobretot la renovació d'una mena de pacte social a favor de la confiança imprescindible per portar a terme una missió tan delicada com la de l'educació de les futures generacions.

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

Però seria molt convenient que l'aplicació d'una reforma que probablement té totes les garanties tècniques, trobés una societat ben disposada, que hagués reflexionat prèviament sobre quin substrat de valors cal que aquesta reforma arrel i creixi. Sense aquesta base, la reforma anunciada podria acabar essent lletra morta.

EDITORIAL, ¿Quins valors per a l'escola?, 17/9/1.990

Amb un professorat majoritàriament desmotivats, uns pares de família desconcertats i un alumnat que oscil·la entre el passotisme i esporàdiques però sorolloses reivindicacions, les actuals expectatives de la reforma no són precisament encoratjadores.
EDITORIAL, La reforma educativa: diners i autonomia, 8/9/1.990

Absorbida, bona part de l'opinió pública, per les qüestions que s'han suscitat al voltant de temes d'indubtable impacte polític —les referències a la corrupció, les querelles intrapartidistes, etc—, temes com el de la reforma educativa semblen haver quedat en segon pla; quan, en realitat, es tracta d'un intent de canviar radicalment l'estructura educativa de l'Estat, que és tant com dir el futur d'aquest mateix Estat.

La solució a aquest 85% d'aprovat en la selectivitat no passa —o no passa només— per un increment en la duresa dels exàmens de BUP. Aquest missatge que, des de determinats sectors, s'ha intentat donar, constitueix un atac a la línia de flotació de la reforma. La reforma, si alguna virtut ha de tenir, és —més enllà de personalitzar l'educació a través dels ja famosos processos curriculars— la de sacsejar el conformisme i l'esperit funcional dels professors; tornar-los la categoria de pedagogs; fer de l'ensenyament mitjà no únicament una preparació per a la Universitat, sinó també un període on l'estudiant canalitzi les seves aptituds —que alguna bé n'ha de tenir— cap a sortides que siguin al seu abast i, a la vegada, que siguin socialment útils. Qualsevol reforma que signifiqui sortir del cul-de-sac en què s'ha convertit l'actual ensenyament secundari ha de ser benvinguda. Una altra cosa és pensar que aquesta reforma és possible sense la seva assumpció per part dels professors i sense l'estímul dels pares.
EDITORIAL, Reforma educativa i debat social, 14/7/1.991

Quines són avui les expectatives de la societat en general i dels ensenyants en particular respecte al sistema educatiu? El primer que es deu poder dir és que són expectatives contradictòries. D'una banda, hi ha la Reforma, que es proposa uns ambiciosos objectius de renovació.

Es tracta d'una reforma de gran abast, d'aquelles que les societats modernes emprenen a cada generació, per posar al dia les seves aspiracions i confiar a la institució escolar i universitària la realització dels nous valors de la convivència humana.

Les expectatives socials, doncs, respecte del sistema educatiu, avui es veuen reforçades i eixamplades gràcies a la gran reforma engegada.

Quan una societat comença una reforma educativa, tan transcendental com la que avui està en joc, s'ha d'il·lusionar en les pròpies expectatives i en la capacitat del sistema educatiu que reforma. Encara que la il·lusió contingui un punt de fal·làcia. Altrament Pigmalión no es pot enamorar, perquè en realitat no educa.

TORRENTS, R., L'efecte Pygmalión, 26/10/1.992

Somos muchos los que creemos y esperamos que esta nueva

organización del sistema educativo haga realidad nuestro objetivo más importante: disponer de una escuela pública moderna, de calidad y que responda a las necesidades de la sociedad de fines del siglo XX.

CELA, DOMENECH, Las «escoles d'estiu», 31/7/1.991

Per dur endavant la reforma cal que l'actitud de mestres i professors sigui no solament d'aquiescència sinó de participació i cal que l'Administració estigui disposada a invertir-hi amplis recursos. En aquests moments, cap d'aquestes dues premisses no es compleix amb la rotunditat que caldria. En tot cas, l'important és que la reforma educativa avenci any rere any i que no es desinflin les expectatives que havia aixecat.

EDITORIAL, Un impuls per a la reforma educativa, 16/9/1.993

Després, com a ministre d'Educació ha prodigat el seu somriure de pasta de dents per aconseguir els uns i no disgustar els altres, i ha aconseguit un dels seus objectius més preuats que no era altre que abandonar el càrrec abans d'enfrontar-se al toro de la reforma educativa. La reforma la portarà un tècnic de la casa, ja que és un tema massa poc lluit com per ser desitjat pels polítics que van de poltrona. De fet, aquesta reforma neix sense diners i amb unes escasses ganes de ser aplicada per part del professorat- que és qui l'ha d'aplicar-però, en realitat, això té molt poca importància.

PONS., A., Solana, J., 26/6/1.992

Supongo que pocos dudan de la importancia que la ciencia y la tecnología tienen en nuestra vida diaria, a finales del siglo XX

No obstante, la reforma educativa no parece apuntar una vía de mejora de esta situación: además de disminuir las horas que los estudiantes dedican a temas científico-técnicos y de que los programas son manifiestamente mejorables en el sentido de hacerlos más atractivos y de que las clases de ciencias, y especialmente las de matemáticas, no sean «un rollo que no se entiende», las escuelas de formación de maestros reducen significativamente las materias de tipo científico. Si el lector tiene hijos en edad escolar, piense que lo más probable es que su maestro/a no haya cursado ninguna asignatura obligatoria de matemáticas, física, química o ciencias de la naturaleza más allá del bachillerato; si tiene suerte, le habrán enseñado cómo se enseña una ciencia que no sabe.

PASCUAL, R., La información de la ciencia, 9/5/1.993

Existen dudas fundadas de que el marco legal de la LOGSE sea el adecuado para estructurar la formación profesional...

Me temo que los contenidos del nuevo bachillerato sigan estando alejados de la realidad.

Da la impresión de que los redactores de los contenidos de los planes de estudio disfrutan introduciendo temas rimbombantes en etapas demasiado tempranas, en las que el alumno está incapacitado para asimilarlos con un mínimo de comprensión.

PASCUAL, R., La reforma que viene, 27/4/1.992

Desde hace más de cincuenta años he tenido que ver con las cuestiones de enseñanza, como alumno y como profesor. He vivido varias reformas, cada una de ellas con la promesa firme de que con ella se resolverían los problemas. Pero, de hecho, de lo que se trataba (no sé si buscado o no) era de un empobrecimiento del bachillerato, hasta llegar a la reforma actual, que en muchos casos ha convertido el bachillerato en «nada con sifón».

ALSINA, J., ¿Humanidades sin griego ni latín?, 25/5/1.992

Cierto, de la mano de la nueva reforma de la enseñanza (la LOGSE), el Ministerio está empeñado en arremeter, a capa y espada, contra toda asignatura que no contemple en su programa la venerable existencia de los números exactos o la ayuda del ordenador, auspiciado todo, claro está, por esa psicosis tan extendida de crear productos «semi», «sin...» como este «bachillerato light».

MARSAL, A. M^a, Latín, griego y otras «sandeces», 25/12/1.990

Si se lograra que nuestros estudiantes acabaran su formación obligatoria a los 16 años sabiendo poco, pero teniendo la mente estructurada (y no hay nada mejor para estructurar la mente que la lengua y las matemáticas) y una buena capacidad de interrogación y de análisis, creo que la reforma habría cumplido ampliamente su cometido.

PASCUAL, R., Las culturas y la LOGSE, 26/9/1.991

Per a l'ensenyament secundari, les persones més directament implicades (i les més preparades en la disciplina en aquest nivell educatiu) acaben de pronunciar-se, després de l'encontre mencionat de Santa Coloma, en favor de la incorporació de la història i filosofia de la ciència i de la tècnica al currículum escolar com una matèria pròpia i independent. Aquesta proposta respectable l'efectuen després d'un debat profund en el qual han analitzat els pros i els contres de cada una de les possibilitats, tenint en compte, a més, i potser principalment, els problemes de reconversió del professorat que planen entorn de la reforma de la secundària.

LUSA MONFORTE, G., Davant dels nous plans d'estudi, 6/6/1.993

Por un lado, el fenómeno social de que muchos de los viejos, que son los pocos que todavía saben historias y gustan de contarlas, estén en los asilos, abandonados al silencio, y por otro, la reforma escolar, donde la literatura, y en general las humanidades, de nuevo van a salir menoscabadas. Con ello, es de temer que nuestros jóvenes, que apenas han tenido aprendizaje narrativo oral, acaben por no saber contar sus sueños y experiencias, y se les atrofie la memoria y queden cautivos de la inanidad del presente.

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

Perquè el professorat, per a poder afrontar el repte que suposa

una reforma àmplia i seriosa del sistema, ha de comptar amb el suport de tot el conjunt de la societat, s'ha de sentir recolzat per tots els estaments i organismes implicats.

SARRAMONA, J., La imatge social del professorat, 11/2/1.991

Ensenyament quiere dar primas por la calidad y la dedicación. El profesorado rechaza los indicadores de competitividad y laboriosidad, exige café para todos.

A la vez que, segunda reivindicación, pide la estabilidad contractual de los interinos, o sea, que las oposiciones y su control de calidad quedan así barridas, pues cualquiera que las haya suspendido poseerá tranquilamente las plazas que deberían cubrir los que las ganen con su esfuerzo. ¿Por qué no se aplica el mismo criterio a los alumnos, que todos aprueben los exámenes? ¿Por qué no gana toda la población lo mismo en sus puestos de trabajo, al margen de lo que hagan?

Los citados profesores, en número de 40.000, desean intervenir en la aplicación de la reforma educativa.

PORCEL, B., Docentes, 13/2/1.992

Ara que ens trobem davant l'aplicació d'una reforma que afecta el conjunt del sistema educatiu, ara que tots els centres es troben plenament abocats a un debat i actuació col·lectives, convindria que l'abast exacte del dret a la llibertat de càtedra quedés definitivament clarificat.

SARRAMONA, J., Què significa la llibertat de càtedra?, 19/3/1.991

Entre els mestres i professors de secundària es qüestiona poc el model teòric sobre el qual es fonamenta la reforma. Les crítiques a aquest model provenen més dels ambients universitaris que no pas dels mateixos centres d'ensenyament primari i secundari.

La qüestió clau, per tant, és com es fa una autèntica reforma, que és una reforma de la pràctica.

S'està formant els estudiants de magisteri per tal que comprenguin la filosofia de la reforma i la sàpiguen aplicar?

S'està formant en la mateixa línia els professors en actiu? Els nostres centres disposen dels recursos i infraestructures necessaris per a dur a terme una reforma de qualitat? És alt el grau de satisfacció professional dels educadors? Em temo que les respostes són negatives i, en conseqüència, l'escenari per a començar l'obra no està a punt i el dia de l'estrena s'apropa.

FONT, J., És possible aplicar la reforma?, 20/6/1.991

Els professors, que han parlat des del seu coneixement de causa, que és la realitat quotidiana de les escoles, han estat crítics en alguns aspectes, tot i que creuen que la reforma és necessària. La seva objecció més explícita es referia al paper que s'espera d'ells mateixos. Els apòstols de la reforma no es cansen de dir que aquesta es fonamenta en la tasca medidora dels professors, i aquests se senten aclaparats per tanta responsabilitat.

Tenen por de trobar-se de cop i volta amb la lletra de la reforma però no disposar dels instruments necessaris per interpretar-ne

la música.

ALSIUS, S., Mestres aclaparats, 8/4/1.991

Quan s'insisteix tant que la pròxima reforma educativa l'hauran de els mestres i professors, s'ha d'afegir que això serà possible si mantenen una il·lusió per la tasca pedagògica, que els ajudi a superar les inevitables dificultats que tot canvi provoca.

SARRAMONA, J., Fugir del guix, 1/8/1.990

¿Com podem tirar endavant una reforma del sistema educatiu quan els equips directius estant dimitint en solidaritat amb el director sentenciat i per denunciar la manca de condicions per desenvolupar la funció directiva?

CELA, J., La dignitat d'unes dimissions, 10/4/1.991

Els polítics han perdut una gran ocasió per unificar els cossos docents i les titulacions, i això ho devem a la LOGSE. Però rescatar alguns dels llicenciats que treballaven a EGB, encara que no fossin mestres, i traspasar-los al cos de secundària omplint només un full amb les seves dades, tot aprofitant l'embolic de la reforma, fóra un greuge comparatiu entre funcionaris que una Administració com cal no s'hauria de permetre.

CANDELA, F., Tradició i reforma a l'ensenyament secundari: un equilibri difícil, 29/9/1.990

Si la reforma genera unes expectatives que no se satisfan d'una manera clara i diàfana, si no treu el professorat del profund malestar en què es troba, i no retorna la confiança a l'alumnat, els resultats també poden ser explosius.

L'èxit de qualsevol operació de reforma de l'ensenyament mitjà no depèn només de recursos econòmics, sinó de la possibilitat que el sistema educatiu trobi un lloc a la societat relativament al marge de la cursa competitiva per a l'èxit, que per definició no pot garantir a tothom. I passa també per la recuperació de l'espai de la formació humanística, que és l'única formació que pot alleugerir la duresa d'una societat agònicament competitiva i generadora de fracassats.

EDITORIAL, Les noves protestes d'estudiants, 14/11/1.990

Si fem cas d'alguns estudis que demostren que l'expectativa del professorat, el seu pensament, la manera com percep la seva feina i els resultats que creu que en pot obtenir, és la variable decisiva de totes les que conformen l'acte educatiu, podem arribar a la conclusió que la reforma del nostre sistema d'ensenyament serà en alguns centres un èxit i, en altres, un fracàs notable. Dependrà de quina sigui l'atmosfera predominant a cada centre. R. Rosenthal i L. Jacobson, a *Pygmalion en la escuela* (Ed. Marova), afirmen que les expectatives d'èxit o de fracàs del professorat sobre el grup d'alumnes pot condicionar de manera gairebé absoluta els resultats que se n'obtinguin, i ho demostren amb innumbrables estudis i experiències. És per pensar-s'ho.

BADIA, J., Poden perquè creuen que poden, 25/9/1.991

¿Podria dir sense que s'escandalitzés ningú que molts mestres i professors han esdevingut funcionaris, que els sindicats han gremialitzat els problemes -i les solucions-, que l'Administració encara està massa burocratitzada -només cal anar al carrer Casp per comprovar-ho- i que no es veuen per en lloc les inversions que haurien de fer canviar de signe la situació actual de la formació professional i de fer creïble la reforma?
PONS, A., Núria T., 15/2/1.992

Es necessita que hi hagi dues espècies que semblen amenaçades: pares que tinguin imaginació i professors que no manin sinó que sedueixin. Potser la reforma educativa haurà de començar per aquí, per salvar aquestes dues espècies i fomentar-ne la proliferació. Quan hi hagi pares i professors i mestres que estiguin enganxats per la lectura, els fills i alumnes també es drogaran amb llibres.
ALBA, V., Una enquesta no electoral, 16/3/1.992

Sempre que s'anuncien canvis profunds —i la Reforma ho serà— hi ha una malfiança mútua: l'Administració tendeix a pensar que els funcionaris, en aquest cas el professorat, són amants de la rutina i poc generosos en l'esforç; i aquests, al seu torn, veuen els reformadors com uns buròcrates irredempts o uns visionaris. La veritat no pot ser a cap dels dos extrems. Però quan la Reforma s'anuncia amb una brillantor especial als ulls, com si es prediqués l'adveniment de la panacea universal, el cervell segrega una dosi d'escepticisme cautelar. Llavors ve a la memòria aquella flamarada de la implantació de l'EGB, quan la cèlebre fitxa havia de fer miracles. De moment, la Reforma s'anuncia molt pagada del seu propi argot i s'acompanya de panegírics que demostren la bondat intrínseca del sistema. El disseny curricular ja neix amb una aurèola de vareta màgica. Tanmateix, si se'm permet l'expressió, a ningú no li fa gaire gràcia que els seus fills siguin carn de reforma. Acabem topant amb allò que corre sotto voce: el batxillerat reformat baixa nivells. Que no se'm digui que són prejudicis. S'han hagut d'establir exàmens especials de selectivitat per a alumnes que han fet cursos experimentals de la Reforma, perquè no tenien el nivell de la resta. És un fet que fa pensar. Entre tots acabarem fent de l'educació una cosa tan tova que convertirem l'alumnat en pàrvuls vitalicis i els professors en animadors culturals. La Reforma propiciarà la irresistible ascensió de l'escola privada.
SOLSONA, R., Violins de cartró, trompetes de goma, 19/6/1.991

Però a diferència del senyor Solsona, no creiem que la reforma comporti canvis «profunds» perquè, entre altres raons, és només una «reforma», no la revolució; i perquè la malfiança entre professors i Administració continuarà existint, mentre no es trenqui el pacte secret: «—Pel que treballeu, prou que us paguem. —Pel que ens pagueu, prou que treballem.»

Comença dient que el disseny curricular neix amb aurèola de vareta màgica. Com aquell qui diu, hem vist néixer aquests famosos dissenys curriculars, ens els hem mirat i remirat (n'hi ha més d'un), i només hi hem sabut veure una aurèola psicopedagògica amb certs tocs sociològics. Ens els hem llegit amb calma, ganes i amb una certa impaciència de professors que ja han viscut altres reformes i hi hem après algunes coses que, segurament, ens seran profitoses fins i tot sense reforma.

Continua dient, el senyor Solsona, que a ningú no li fa gaire gràcia que els seus fills siguin carn de reforma. Aquí hem de confessar que un de nosaltres treballa en un centre experimental de reforma i no entén com el senyor Solsona pot ser tan frívol i superficial en els seus judicis.

El de reforma tenia una dificultat major i no l'haurien sabut fer. Els alumnes de reforma van aprovar o suspendre d'acord amb els criteris habituals: en cap moment no hi va haver consigna d'aprovar més! I, doncs, ¿per què tenen exàmens especials? Resulta que hi ha assignatures diferents de les actuals; o que en alguns casos són els programes els que són diferents. Aquestes, i no cap altres, són les úniques raons.

BADIA, LOPEZ, Estar de tornada sense haver-hi anat, 17/7/1.991

Digueu-me quin pressupost teniu per a la reforma i us diré fins on arribarà aquesta, podria ser la màxima a recordar. Perquè en un moment econòmic prou bo, quan el món occidental viu una distensió impensable fa uns anys, no hi ha cap raó per no fer de les partides d'ensenyament l'epicentre dels pressupostos de l'Estat.

EDITORIAL, Els diners de la reforma, 1/4/1.990

¿On són els diners de la reforma? A aquesta pregunta respon el ministre Solana dient que l'aplicació del projecte costarà més d'un bilió de pessetes, però de moment no hi ha previst cap pressupost extraordinari i la reforma s'aprova just quan des de les més altes instàncies del govern central s'anuncien, a remolc de la crisi del golf Pèrsic, noves restriccions a les anomenades inversions socials.

Si la reforma educativa queda en una simple operació de maquillatge, en un galant consens parlamentari —tot i l'oposició que hi ha presentat el Partit Popular—, no només s'haurà perdut una oportunitat històrica, sinó que se situarà l'ensenyament en un pendent de conseqüències incalculables.

EDITORIAL, La reforma educativa: diners i autonomia, 8/9/1.990

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

Ara, a les portes d'una reforma educativa que intenta pal·liar l'evidència del fracàs escolar —d'uns índexs de suspensos que desmoralitzen pares, educadors i alumnes— difícilment serien enteses reivindicacions que no anessin clarament en la línia de fer-la possible, d'exigir les condicions laborals i els recursos econòmics que es necessiten si no es vol que tot plegat quedi en paper mullat.

EDITORIAL, Una vaga a mitges, 27/4/1.990

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.

EDITORIAL, Educación productiva, 15/9/1.992

Para hoy había anunciada una huelga en el ámbito de la enseñanza pública y privada. Veremos si se hace. Mientras, el conseller d'Ensenyament de la Generalitat, Josep Laporte, duda de que sea suficiente el dinero que el Ministerio de Educación y Ciencia destina para introducir la magna reforma educativa que decretó, y que un día eran así por las buenas 900.000 millones y ahora son 1 billón 300.000 millones.

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

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.

EDITORIAL, Empieza el curso, 16/9/1.991

En temps de recessió econòmica reclamar una ampliació en el nombre i la dotació de les beques o exigir una remuneració de les pràctiques a realitzar a les empreses pels qui segueixen cursos de formació professional són demandes que —com a mínim una part de la societat— poden semblar exagerades i fora de les possibilitats econòmiques del moment.

BOCOS, F., El problema del nostre temps, 20/11/1.993

A mi modo de ver, la reforma educativa tiene que fundamentarse en este «principio de autonomía pedagógica y organizativa de los centros escolares», y a él en concreto quiero referirme.

La innovación educativa no se logra con imposiciones desde arriba ni, menos todavía, con la exigencia constante de autorizaciones administrativas, con los correspondientes papeleos, trámites, expedientes, informes preceptivos y silencios.

RIU, F., Autonomía de los centros escolares, 10/10/1.992

Seguramente en 1993 y pasada la puntual resaca olímpica, será posible y conveniente dedicar un coleccionable de 11 números, el de ciudad y uno por distrito a temas concretos, como por ejemplo el de la nueva oferta escolar y cultural que en aplicación de la LOGSE se está previendo ya. Pero el mapa escolar que en este momento se está diseñando salpica la ciudad con más de cincuenta centros nuevos o renovados y ello puede convertir Barcelona, por segunda vez en su historia, en una ciudad de oferta educativa singular en cantidad, en calidad y en variedad. Se trabaja ahora para el 93 y 94 hasta el 2000.

MATA, M., Espacios y tiempos de cultura en la ciudad, 27/8/1.991

L'autonomia és imprescindible per a una educació de qualitat, autonomia que ha d'arribar a tots els centres i nivells del sistema educatiu. D'altra banda, no cal oblidar que el govern central segueix reservant-se el dret a la «alta inspecció», per si aquesta autonomia arribés a vulnerar el dret general a l'educació que assenyala la Constitució. SARRAMONA, J., La reforma educativa en perspectiva autonòmica, 3/4/1.990

¿Se favorecerá la «autonomía pedagógica y organizativa de los centros docentes» para que definan y lleven a cabo su modelo educativo?

Es de suponer que la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat pronto dará a conocer las respuestas a estos interrogantes. El éxito de la reforma educativa en Cataluña dependerá en buena parte de esas respuestas.

RIU, F., Las enseñanzas mínimas, 7/4/1.991

Los consejos escolares a todos los niveles deben convertirse en lugares de debate e impulsión de proyectos y, por tanto, en organismos impulsores de la reforma.

Sin embargo no existe una evaluación, reflejada en documentos claros, de esta experiencia y su falta se va a notar a la hora de su aplicación.

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

A mi juicio, el problema mayor de la LOGSE estriba en que conjuga mal con el tipo de sociedad civil que somos.

La sociedad civil es la destinataria de toda reforma educativa. A no ser que se siga pensando, a pesar de experiencias históricas recientes como las de los países del Este, que el papel del Estado es el de conformar a la sociedad civil, en lugar de ponerse a su servicio para que ella pueda afirmarse a sí misma.

Hay una sociedad civil napoleónica, salida de un proyecto nacional que admite escasas diferencias y que exige para ello del Estado el monopolio de la escuela, para poder configurar así «al buen francés», ése que se siente cuestionado si una niña musulmana acude con velo a la escuela. Y hay sociedades civiles

corporativizadas como las dominantes que se redefinen para ello por la escuela, la lengua, la prensa y las creencias. En ese modelo, lo que prima no es el monopolio del Estado, sino la mutua aceptación de sus diferencias. Yo tengo la impresión de que nuestra sociedad civil es más la segunda que la primera. Y me temo que el proyecto de la LOGSE corresponde más a la primera. Nuestra sociedad civil nunca será la primera. Pero si no nos dejan ser la segunda, el peligro es que volvamos a nuestros demonios de siempre, a ser una sociedad bipolarizada, donde cada uno se defiende del otro incivilmente. MARZAL, A., Enseñanza, 15/4/1.990

Crear que en cada reforma educativa se pierden unos cuantos palmos de cultura y de coherencia en el haber de los pobres educados no es ninguna provocación fascistoide.

Claro que la mayoría de las grandes reformas pedagógicas se llevó a cabo en la escuela privada y hoy defender este invento parece cosa de brujas. Pero los brujos oficiales de la progresía local que defienden la exclusividad de la escuela pública como si estuvieran en Sierra Maestra mandan a sus hijos a la privada de tapadillo y cuanto más cara, mejor.

Pensar que porque manda el PSOE las neuronas de todos los educadores españoles se han convertido de golpe y porrazo en las del señor Giner de los Ríos es una quimera que puede caber en la cabecita del señor Solana, don Javier, pero que no tiene por qué ser creída a pies juntillas por toda la población.

El gran debate nacional en torno a la educación no se está produciendo porque se ha politizado todo de pies a cabeza a medias entre los ex jóvenes de la Moncloa y la senectud de la Conferencia Episcopal.

La obra pedagógica de la Mancomunidad sería impensable si entonces hubiera existido una LOSE. El antiguo espíritu creativo en materia pedagógica de este rincón de país quedará más arrasado que si un tanque del señor Sierra hubiera pasado por encima de una florecilla ingenua.

LORES, J., La LOSE, 12/4/1.990

Un dels temes que poden interessar més al ciutadà és el calendari de la reforma.

Si jutgem per les informacions aparegudes en diversos mitjans de comunicació, el departament d'Ensenyament ha corregut a anunciar que a Catalunya s'aplicaria un calendari diferent del que a la vigília havien pactat amb el ministeri i la resta de comunitats autònomes. Estic segur que hi ha una confusió, perquè seria un insult simplement suposar que existeixi una conducta deslleial.

Com a catalans desitjaríem poder demostrar que a Catalunya s'aplica la reforma educativa de manera exemplar. Ens agradaria tornar a ser punt de referència dels moviments de renovació pedagògica i aprofitar la reforma per millorar la qualitat del sistema educatiu, especialment de les escoles públiques, com a garantia d'igualtat entre els ciutadans. En canvi, em sembla un xic pueril presumir que s'implantarà abans la reforma. Especialment si és fals.

En resum, en la reforma educativa, com a la carretera, el que

importa no és arribar abans sinó arribar bé.

CADEVALL, M., El calendari de la reforma educativa, 19/2/1.991

Catalunya, amb la seva tradició pedagògica, podria esperar una aplicació de la reforma que unís la màxima qualitat amb l'adaptació a les característiques de Catalunya.

D'una banda, l'amenaça d'un pla de transició en què es preveu iniciar els nous estudis de la reforma sense respectar el nombre màxim d'alumnes per classe establert a la LOGSE.

CADEVALL, M., Religió i reforma educativa a Catalunya, 19/7/1.991

El nuevo calendario de aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), pendiente de aprobación por el Gobierno, sustituye al establecido en marzo de 1991.

...la mayoría de los sindicatos, así como los partidos de la oposición, han interpretado el cambio como la prueba de la falta de voluntad política del Gobierno para afrontar el esfuerzo económico que supone la reforma.

Es posible que la combinación entre razones escolares y presupuestarias aconsejen dilatar en el tiempo la aplicación de las previsiones. Pero es inaceptable el criterio extremo de que, tratándose de una reforma imaginada en época de vacas gordas, resulta inaplicable en la de flacas y más vale esperar tiempos mejores.

En año electoral, la tentación de utilizar la reforma como campo de batalla será grande, pero nada sería más desastroso.

EDITORIAL, El ritmo de la reforma educativa, 22/1/1.993

En amplis cercles de professorat d'ensenyament secundari públic, hi ha la impressió que la reforma educativa comença malament i continuarà pitjor.

Començar pels 14 anys, per a molts consistirà a canviar de llibre de text i a verificar tot seguit que «els nivells han baixat tant amb la reforma». Semblaria, doncs, que la millor manera de començar una reforma seria adoptant mesures progressives que potenciessin canvis importants. I sobretot, començar només per aquells centres en què l'equip directiu respongués amb garanties suficients que hi ha professorat motivat per al canvi. Per tant, seria preferible seguir el model francès: cada any un percentatge de centres entra en el nou sistema i se'n fa un seguiment adequat; que no pas el model espanyol: cop de decret i al setembre de no sé quin any tots constructivistes i a fer reforma a toc de pito i sense cap control. Així no es comença una reforma!

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

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

No és per atzar que la revolució radical experimentada per la pedagogia a la primera de segle-Decroly, Claparède, Montessori i d'altres hereus de suis Pestalozzi-coincidís amb un nou estil de les construccions escolars. A l'anomenada Espanya, "enseñanza nacional", la de la palmeta i del *Juanito*, administrada en pisos generalment sinistres i per mestres tradicionalment i llegendaria mal retribuïts, succeí a Catalunya una fornada de pedagogs moderns i assabentats (...).

Quina doctrina impulsava una tal revolució? Doncs, una en principi mlt simple, que extrec d'un llibre, *Arquitectura d'ensenyament*, acabat de publicar pel departament d'Ensenyament de la Generalitat. (...) "S'ha cregut convenient per a contribuir a la formació moral dels alumnes que l'edifici, més que senzill, tingués tots els ornaments i tota la gràcia que precisa perquè, per si sol, formés l'ànima dels futurs ciutadans barcelonins dins d'un ambient de gust i de joia." Pel que fa a l'arquitectura escolar, no es pot dir més i dir-ho amb menys mots!

Els pedagogs que els conceberen i els arquitectes que els edificaren obeïen a la doble consigna noucentista de la proporció i del bon gust. Mentre, presentment, la monstruositat, l'extravagància i la lletjor són rendibles, en diners i en lloances.

SEMPRONIO, Aquells grups han fet tria, 27/3/90

Hace años, en 1.910, un gran pedagogo, Alexandre Galí, escribió que esta sociedad no sería "una terra segura" hasta que todos sus ciudadanos hubieran tenido la oportunidad de forjarse convicciones.

J. FERRER, Lo prioritario en la enseñanza, 19/8/1.993

Els nous projectes crec que han d'orientar-se cap a un objectiu difícil, delicat, però indispensable, com és fer el possible perquè en l'interior de cada ciutadà es construeixi aquella «terra segura» que assenyalava fa anys el gran pedagog Alexandre Galí com a condició per fonamentar qualsevol projecte important.

FERRER, J., Nous models, 21/8/1.993

El título de este artículo se corresponde con el de una excelente y lúcida reflexión de Eugeni d'Ors a partir de los resultados de una encuesta realizada en Cataluña sobre «el ideal vital y profesional» de los niños y niñas de Cataluña.

En una poco conocida aportación al «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza» este autor redactaba unas apasionantes páginas que desgranaban intenciones, ilusiones, vocaciones y, sobre todo, las visiones del mundo de aquellos «pequeños contemporáneos».

Tal como escribía Xènius en 1916, en nuestros centros debe establecerse un fluido diálogo entre autoridad y libertad. Y ya entonces d'Ors subrayaba que estos términos deben concretarse en un profundo intercambio de papeles entre docentes y discentes: «¿Libertad del muchacho en la escuela, decís? No solamente libertad, sino autoridad en los momentos en los que le corresponda la iniciativa: que sea él, entonces, el que cree e invente. El maestro, en aquellos momentos no sólo ha de respetar a su alumno: ha de seguirlo, ha de obedecerlo».

Tal como decía la gran pedagoga Angeleta Ferrer i Sensat: «Ojalá hubiéramos enseñado muchas más cosas de aquellas que duran siempre...»

PUJALS, J. M^a. Los pequeños contemporáneos, 8/9/1.993

El treball realitzat des de finals del segle passat i fins als anys 50 d'aquest segle en l'estudi del com i el què d'aquesta formació és una de les conquestes més importants de les societats humanes en aquestes darrers segles. De Maria Montessori a Jean Piaget, per citar dos noms prou coneguts. Catalunya pot presentar en aquests esforç col·lectiu noms il·lustres.

I com que l'entropia funciona en tots els ordres de la vida, la manca d'una vigilància activa, d'un ajustament i millorament constant dels mètodes (...) i sobretot el *desinterès social* han fet certament baixar el nivell. No hi ha res tan fàcil de dur a terme com una Escola Activa mal feta" deia un pedagog del nostre país.

GALI, J., El gran oblidat, 12/9/1.990

Ja han passat vint-i-cinc anys de la creació d'una biblioteca singular, la de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, especialitzada en matèria d'ensenyament. El fons inicial era una aportació d'Àngels Garriga i de Marta Mata, i progressivament els materials reunits van començar a créixer, de manera que era obligada una constant ampliació de locals.

A més de les aportacions ja citades d'Àngels Garriga i Marta Mata, el fons de la Biblioteca Rosa Sensat s'ha format gràcies a les donacions de Palmira Jaquetti, Angeleta Ferrer, Maria Codina de Martorell, Associació d'Amics de l'Escola Normal de la Generalitat, Margarida Gratacós, Josep Parunella, M. Teresa Tudela i molts d'altres. I les últimes incorporacions mereixen una valoració especial. Per exemple, el Diari de la mestra Pilar Faig, donat pels seus fills, que correspona uns anys tan decisius com del 1931 al 1937 i al grup escolar Milà i Fontanals. Una altra documentació excepcional són els Diaris de Rosa Sensat, donats per la seva filla Angeleta Ferrer, que són manuscrits referents a la seva tasca com a mestra d'escola, als viatges a Brussel·les i Lausana i a la seva activitat com a directora de l'Escola del Bosc, des del 1914 al 1930.

Afegim-hi encara que aquesta biblioteca ha rebut una donació fora del corrent: l'arxiu d'Artur Martorell, ofert pels seus fills. Artur Martorell va ser director de les escoles del Patronat Domènec, assessor tècnic d'ensenyament a l'Ajuntament de Barcelona (1931), professor de l'Escola Normal de la Generalitat,

organització d'emissions i concerts per a escolars... El seu arxiu, doncs, és gairebé mig segle d'experiències.
ESPINAS, J. M., Donacions d'història, 23/5/1.991

Pero el papel de nuestras mujeres se acrecienta en la gran época de primavera y plenitud de nuestra reconstrucción nacional. Especialmente pedagogas, ya que en aquellos momentos, la carrera de maestra era uno de los accesos naturales de la mujer al mundo profesional masculino. Los nombres de Rosa Sensat, Àngela Ferrer, Carme Serrallonga y tantos otros, son bien elocuentes y están vinculados a la época de oro de la pedagogía de la Generalitat republicana.
VERGES, R., Cataluña y la mujer que trabaja, 3/4/1.991

Los últimos decenios del siglo XIX significaron para Cataluña el despertar de su historia, el recobramiento de sus raíces y la afirmación de su añeja personalidad.

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

Aquella experiència educativa fue sorprendente. Las personalidades de la Cataluña de entonces —Pau Casals, Pompeu Fabra, Pablo Picasso y un largo etcétera— se interesaron vivamente por aquel sistema interviniendo en algunos de sus actos. Y los políticos de todos los horizontes enviaron sus hijos a Blanquerna. Los más eminentes pedagogos, encabezados por Alexandre Galí y secundados por Eladi Homs, Pau Vila, Narcís Massó i Valentí, Flora Martínez y Rosa Paulí, formaron dos generaciones de barceloneses que han dejado su impronta en este país durante la segunda mitad de este siglo. Eran los padres quienes administraban la escuela. La formación religiosa estaba dirigida por los «mossens» Anglés, Batlle y Trenchs. La educación deportiva estaba a cargo de los primeros olímpicos españoles como Joan Trigo, Santiago García Alsina y el gimnasta Joachim Blume senior. La escolarización mixta ayudó a que desaparecieran muchos tabúes.

La diversidad política de Blanquerna quedó evidenciada durante nuestra trágica Guerra Civil, en la que murieron alumnos voluntarios, tanto en el bando republicano como en el nacional. El espíritu deportivo lo evidenciaron los blanquernianos que participaron en los Juegos Olímpicos y en la Copa Davis cuando era limitadísima la accesión a aquellas competiciones. Varios consellers de la Generalitat, distintos directores

generales, la medicina catalana, la arquitectura de nuestro país, la investigación científica, las más diversas actividades tanto de España como en diversos países de distintos continentes, cuentan con antiguos blanquernianos.

MERCE VARELA, A., Ejemplo de pedagogía catalana, 5/9/1.991

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.

En este aspecto debemos evocar una vez más los grandes maestros, en el sentido más literal, de la pedagogía catalana, los Alexandre Galí, Pere Vergés, Artur Martorell, Rosa Sensat y tantos otros. Sus escuelas educaban a los pequeños ciudadanos para el ejercicio responsable de la libertad creando hábitos perennes para una agradable convivencia cívica.

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

El humanismo heterodoxo del siglo XVI, Feijoo y Jovellanos en el siglo XVIII, los krausistas, intelectuales de la talla moral de un Giner de los Ríos u Ortega en los siglos XIX y XX, plantearon radicalmente la necesidad de una reforma de la educación en cuanto a sus fundamentos. Ciertamente lo hicieron a título de intelectuales o movimientos culturales al margen. Hoy es preciso retomar esta tradición perdida y replantear su perspectiva reflexiva y crítica y sus valores humanistas en nuestra renovada discusión sobre la función educativa de la universidad y de los medios de comunicación de hoy.

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

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. Aunque en aquellos tiempos la noción de democracia no se hallaba enraizada en la sociedad. Lo decían Francisco Giner de los Ríos y Joan Maragall, lo decía Joaquín Costa, lo decían algunos líderes obreristas como Layret y Companys y se fundaban ateneos populares y sociedades culturales: lo decían y lo predicaban con el ejemplo Prat de la Riba y Josep Pijoan, lo decía Pablo Iglesias y otros hombres lúcidos que deseaban esa educación de los pueblos hispanos (ibéricos para algunos federalistas como el propio Joan Maragall). 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.

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

En estos días claros y luminosos de noviembre, cuando las lluvias han cesado y las tardes se tiñen de un morado rosáceo, me vienen a la memoria recuerdos de muchos otoños. Desde la niñez tranquila con la única rebeldía de todo mi ser para no ir al colegio Balmes de los Escolapios, entonces ubicado en la calle Còrsega, cerca de Pau Claris, hasta los años juveniles

con las primeras clases en la universidad y las lecturas de Goethe, de Tolstoi, de Unamuno, de Max Scheler y las correrías con mis compañeros y amigos por las calles de Barcelona o el viaje a Madrid con mi hermano Gabriel y la impresión imborrable de aquella visita a Manuel B. Cossío por consejo firme de mi maestro universitario Joaquim Xirau.

MARAGALL, J., Cosas de noviembre, 27/11/1.990

Creí que la rebeldía debía estar en la lucidez, en el conocimiento y en lo que en mi infancia se llamaba "instrucción pública" y se difundía desde ilustres ministerios republicanos, y ateneos libertarios, y casas del pueblo y bibliotecas en cada barrio.

HARO TECGLÉN, Rebeldía hacia la muerte, 10/10/1.993

Lo que mejor recuerdo de aquellas aulas de la República eran las chicas: se arrancaba, bien, con la educación mixta.

HARO TECGLÉN, E., Estudios, planes, señoritas, 17/6/1.991

Galí, (dice) quería formar una 'élite' catalana para el día de mañana. Hacer unos hombres al servicio del país. Y eso sólo se puede conseguir con personas disciplinadas, con método de trabajo, con un carácter espartano dispuesto a sufrir para sacar adelante a Cataluña.

Lo que pasa es que los alumnos no teníamos la impresión de que la educación que se nos daba fuera espartana. Galí no quería por ejemplo, que los alumnos salieran de clase en hileras y con las manos atrás, y encima quizá cantando. Él quería que salieran de clase hablando normalmente, pero normalmente quería decir para él en voz baja. Él siempre hablaba en voz baja. Los alumnos a veces se quejaban, cuando les decía algo, de que hablara tan bajo. Pero él persistía y poco a poco los escolares se acostumbraban a la magia de la confidencia. Lo mismo con el difícil arte de bajar las escaleras. La tendencia natural en aquella edad es bajar los escalones de cuatro en cuatro. Yo creo que quizá de cuatro en cuatro es un poco exagerado, pero de dos en dos o hasta de tres en tres se ha visto hacer a menudo. Sin embargo Galí escribía de cuatro en cuatro y no voy a enmendarle la plana. ¿Cómo evitarlo? Poniendo a los profesores en los pasillos, al pie de las escaleras, reteniendo a los alumnos con un poco de conservación, con una observación al paso. A veces había ocurrido que alguna profesora detuviera a un chico que saltaba escaleras abaj corriendo y le dijera "¿No sabes que no hay que saltar por la escalera?" Y el chico respondía respetuosamente "Sí, señorita", y emprendía una nueva carrera. Y es que el chico, observaba Galí, no se da cuenta. Pero con paciencia se conseguían progresos y sobre todo un propósito de civismo, una disciplina en la libertad.

Blanquerna fue una escuela cristiana, liberal, demócrata, pero todo con naturalidad. Claro que era una escuela privada hasta que vino la guerra- y por lo tanto iba quién quería. El catalán era la lengua natural, porque era la de todos los que iban a la escuela de sus padres, lo que no impedía que con naturalidad nos examináramos en el instituto conforme a la legislación de la República, ni que las profesoras nos inculcaran "Platero y yo" o nos animaran a escenificar una novela ejemplar cervantina, "Rinconete y Cortadillo". Lo que quedó de la escuela fue la

huella que había dejado en sus alumnos, una huella de amistad y yo creo que también de civismo.

Las escuelas más ambiciosas pretenden formar dirigentes y se muestran orgullosas de los líderes que alguna vez salen de sus aulas. Pero el mejor resultado no es ése. No importa tanto los nombres famosos que puedan encontrarse en sus catálogos como el nivel de civismo que haya logrado inculcar a los alumnos. Eso es educación. De Blanquerna lo más admirable es el nivel de civismo que logró alcanzar.

GOMIS, L., Rahola i Blanquerna, 22/11/1.993

Yo, a través de mi memoria de pequeño, tenía como modelo de escuela, como proyecto auténtico, la escuela que conocí entre el 32 y el 36. Del libro de Masabeu se desprende que eso no era más que un compromiso entre las ideas de Galí y las normas de las autoridades de la enseñanza en la República. Galí era tenido como «de derechas» por los dirigentes de la Esquerra y además no congeniaba nada con Joaquim Xirau. Él, por su parte, era muy crítico de la influencia de la Institución Libre de Enseñanza y de la propensión de sus colegas a traducir simplemente al catalán los proyectos docentes que venían de Madrid.

La escuela Blanquerna de la guerra acentuó, es cierto, su carácter de isla o de oasis en contracte con la realidad que la circundaba. Los padres habían perdido su instrumento legal en la escuela y muchos quizá habían perdido también su interés por las innovaciones pedagógicas. Bastantes alumnos desaparecieron de la escuela al acompañar a sus padres en un obligado exilio. Mosén Riera, profesor de religión, y el señor García Alsina, profesor de gimnasia, habían sido asesinados en agosto del 36. El alumnado subió de unos seiscientos a unos novecientos y pronto mil. Unos venían de colegios religiosos y se acogían al carácter de oasis de la escuela.

Habían de pasar algunos años para que el señor Galí, que había vuelto en 1943 del destierro, volviera a asesorar discretamente a antiguos alumnos o profesores o a otras personas con deseos de aprovechar la experiencia de Blanquerna para abrir escuelas como Talitha, Costa i Llobera, Sant Gregori, Santa Anna. Mi mujer y yo llevamos a nuestras hijas a Santa Anna, que dirigía Roser Soliguer, antigua alumna de Blanquerna, casada con otro antiguo alumno, el filósofo Jaume Bofill. Allí estaban también hijas de personas diversas y semejantes como Jordi Pujol y Alfonso Carlos Comín. Era otra vez el turno de la iniciativa privada. Y la historia continuaba.

Respeto, confianza, responsabilidad, libertad, eran las palabras clave de Blanquerna y del señor Galí.

En mi curso la mayoría está ya jubilada y, por no estarlo tanto y trabajar en un diario, no puedo acudir a las convocatorias vespertinas en el estudio de Montserrat Sagarra. Pero hemos celebrado los cincuenta, los sesenta años de la escuela, el centenario del señor Galí y ahora la salida de una tesis doctoral sobre aquella escuela que medio siglo después vemos todavía abierta.

GOMIS, L., Una tesis sobre Blanquerna, 29/1/1.990

Virtèlia heredó la filosofía del Blanquerna como escuela catalanista y liberal, era un centro escolar muy distinto al que

iban otros amigos míos de la época. Era un colegio donde se trabaja mucho, pero donde se cuidaban muchos otros aspectos de la formación del individuo como puede ser el arte o la música.

CAROL, M., Entrevista a F. Riba, 7/6/1.992

Estudiar en un colegio donde no se hacen exámenes es un viejo sueño que la mayoría de los niños tienen alguna vez, y fue durante unos pocos años, -del 1.932 a 1.939- una realidad para los alumnos de los tres institutos-escuela de Barcelona, en el marco de una innovadora experiencia pedagógica fatalmente truncada por la guerra y sus consecuencias.

El instituto-escuela seguía los métodos de enseñanza más avanzados de la época. Pretendía formar intelectual, espiritual y físicamente a sus alumnos y alumnas, en un clima de respeto mutuo entre profesores y estudiantes, todo esto en el ambiente de catalanidad de aquellos años. Los profesores, la mayoría jóvenes licenciados con ganas de hacer algo nuevo, recurrieron a clases que no se basaban en la memorización, sino en la práctica, inspirados en buena medida por el doctor Josep Estalella, fallecido en 1.938 y primer director del Institut-Escola del Parc. La música, el deporte, la experimentación y la creatividad eran importantes; hacían frecuentes salidas y excursiones; disponían de un obrador con su propia imprenta y estaban familiarizados con el laboratorio; nada que ver con las escleróticas escuelas de la época.

Impresiona recordar el nombre de aquellos profesores que colaboraron... pero también saber quienes fueron sus alumnos:

Todos ellos, pese a tener que volver después de la guerra a un tipo de enseñanza tradicional a causa de la prohibición de sus centros, han conservado la memoria del instituto-escuela.

ALONSO, A., Otra forma de enseñar, 24/11/1.993

I una de les coses que s'estan recordant de Talitha és que va ser probablement el primer lloc on es van establir quotes indicatives. Més que això: quan va començar l'escola el criteri era, senzillament, que cadascú pagava segons les seves possibilitats. No puc afirmar que no em quedi cap, però més aviat tinc la impressió que aquest aspecte de la renovació pedagògica ha passat a millor vida.

ALSIUS, S., El sentit de la compensació, 23/3/1.992

No vaig lamentar mai la meva estada a Can Tunis. Des d'allí vaig anar a la direcció del Grup Benèfic de Protecció a la Infància del carrer Wad-Ras (la presó de dones està instal·lada en uns patis de la Prote). Conèixer els nois de les Cases Barates d'Eduard Aunós em va servir de molt per saber equilibrar bé un comportament ordenat sense necessitat d'aixafar la voluntat i el sentit de justícia dels infants, sempre tenint en compte el que em deia Alexandre Galí: «Frederic, l'escola és una gran gàbia per a la infància, per bonics que siguin els barrots. Cal saber fer-los-la agradable i profitosa i sobretot que ells la notin profitosa.»

És el que vàrem intentar fer a la República Infantil de Moncau Sobirà, no deixant de banda mètodes i sistemes.

GODAS, F., Sobre la vocació del mestre, 16/9/1.990

Soy socialista, por ejemplo, porque viví de niño la terrible experiencia de la guerra civil y de la posguerra. Porque en la escuela primaria gocé del clima de esperanza que había generado la República y padecí luego el revanchismo, la intolerancia, la prepotencia y la asfixia política, religiosa y cultural que nos impusieron los vencedores.
SOLE TURA, J., Ser socialista, 12/4/1.993

Yo era un niño durante la guerra civil, y fui educado por un profesor que se había formado en la Institución Libre de Enseñanza, lo que para mí fue una de las experiencias inolvidables de mi vida. Después vino lo que vino, y esto fue radicalmente eliminado. Al llegar la democracia aparece el reino de la posibilidad. Durante el franquismo estabas en la realidad, sin posibilidad, sin esperanza.
CRUZ, ARIAS, Entrevista a Emilio Lledó, 6/6/1.992

Venimos de malas escuelas, de medios censurados, de tabúes, de un régimen repulsivo por lo que mató, y por lo que no dejó crecer; y de una década a la que Umbral llama *roja* por irrisión, pero que ha sido *antirroja* por negar educación, creación, escuela, lectura: inteligencia. En su creación del *todo vale*, en la rotura ministerial de las identidades culturales individuales.
HARO TECGLÉN, E., Degradación, 23/4/1.993

Andrés Aberasturi se encaramaba a las verjas para ver a las colegialas. Aclaremos bien: cuando era niño. En su corta edad actual ha conocido la educación separada, y ha sufrido. Ahora comenta la noticia de su emisora y de otras: en Alemania se exprimenta, como nuevo sistema, la separación de niñas y niños: para mantener los niveles mutuos. ¡Vayan al cuerno! Yo, como soy mayor, no he conocido nunca la separación: la II República nos la evitó, y quedó sólo para uso voluntario de los colegios religiosos, que no tuve ocasión ni voluntad de frecuentar. Cuando Franco la repuso, ya era tarde para mí. Pero no dejé de ver sus efectos, y no dejo de verlos. Creó un sentido de misterio y de recelo entre chicos y chicas: el que podía impulsar a algunos a trepar por tapias, y hasta a saltarlas para contemplar lo que Buñuel llamaría ese oscuro objeto de deseo, y a algunas, una ansiedad, un miedo, una noción brutal de lo masculino. He visto un instituto que no sólo separaba las clases y los recreos, sino las horas de entrada y salida, y, si alguno de los profesores más francomorbosos encontraba juntos en la calle a alumno con alumna, los separaba violentamente (uno que está hoy en la Real Academia puede estar leyéndome ahora). Hicieron un gran daño: dura.
HARO TECGLÉN, E., Los chicos, con las chicas, 26/10/1.991

Durant molts anys, a Barcelona només hi havia aquests instituts: Ausiàs Marc, Balmes, Milà i Fontanals i Menéndez Pelayo (per a nois) i Maragall, Verdaguer i Montserrat (per a noies). Eren molt de l'època, és a dir, amb professors-funcionaris dels més repatanis,

entre els quals rumbejaven els professors de política.

Jo vaig estudiar al Menéndez Pelayo. Era, probablement, el més feixista de tots: cada dia s'hissava la bandera al so de l'Himne i es resava a San Fernando, patrón de la juventud española.

Val a dir que aquells instituts no eren, ni de bon tros, tan rígids i enfardegadors com la majoria de col·legis religiosos de l'època i que entre el professorat hi havia persones de gran qualitat professional i humana.

SOLSONA, R., L'Institut Montserrat i el Milà, 24/4/1.992

En la intel·lectualment i artísticament deserta Barcelona d'aquell període, l'Institut Francès suposava per a nosaltres una mena d'oasi, i va continuar essent-ho un cop traslladat a la Gran Via, a tocar el Passeig de Gràcia.

SEMPRONIO, Deffontaines, recordat, 31/10/1.993

Ahí está Oriol Bohigas, ya seriamente armado de noucentisme: «Viene a ser como la primera versión de posguerra de una cierta constante catalana: una alta burguesía liberal con superficial adhesión a lo progresivo. Es decir, una nueva versión sociológica de Acción Catalana, con la diferencia de que aquéllos enviaban a sus hijos al Blanquerna y los de hoy proceden de las aulas más prestigiosas de los jesuitas.

ESPADA, A., Los amigos personales de Cambó, 10/1/1.993

La funcionarización y burocratización del profesorado es tan dinosáurica y la reglamentación de los estudios y las materias es tan quisquillosamente más estricta que la regla de san Benito, que uno no podría imaginar que personas como Pau Vila, Alexandre Galí, el señor Estadella o el señor Martorell llegaran a realizar su fructífera y creativa labor pedagógica y sus innovaciones sensacionales en medio de este berenjenal de tela de araña en el que es imposible imaginar. Se pasarían el día haciendo oposiciones, persiguiendo traslados, cambiando de destino y obedeciendo leyes y más leyes, sin pensar...

Pensar que porque manda el PSOE las neuronas de todos los educadores españoles se han convertido de golpe y porrazo en las del señor Giner de los Ríos es una quimera que puede caber en la cabecita del señor Solana, don Javier, pero que no tiene por qué ser creída a pies juntillas por toda la población.

La obra pedagógica de la Mancomunidad sería impensable si entonces hubiera existido una LOSE.

LORES, J., La LOSE, 12/4/1.990

Com a catalans desitjaríem poder demostrar que a Catalunya s'aplica la reforma educativa de manera exemplar. Ens agradaria tornar a ser punt de referència dels moviments de renovació pedagògica i aprofitar la reforma per millorar la qualitat del sistema educatiu, especialment de les escoles públiques, com a garantia d'igualtat entre els ciutadans. En canvi, em sembla un xic pueril presumir que s'implantarà abans la reforma. Especialment si és fals.

CADEVALL, M., El calendari de la reforma educativa, 19/2/1.991

Catalunya, amb la seva tradició pedagògica, podria esperar una aplicació de la reforma que unís la màxima qualitat amb l'adaptació a les característiques de Catalunya.

CADEVALL, M., Religió i reforma educativa a Catalunya, 19/7/1.991

ALGUNS NOMS PROPIS

El cupó dels cecs, la reinserció del presos, la mateixa restauració del Pati d'en Llimona, tot m'empeny a evocar la figura de mossèn Josep Pedragosa, capellà de la Presó Model, fundador de la Casa de Família, comissari de beneficència de l'Ajuntament de Barcelona, educador ensems que sacerdot.

L'Enciclopèdia Catalana li dedica setze i molt resumidores línies, amb aquesta asserció final: «A la postguerra visqué en la indigència i en l'oblit». Passo per la indigència, però em planto davant la referència a l'oblit. La seva mort, l'any 1954, motivà l'enterrament més emotiu que jo mai hagi presenciat. Flotant pel damunt d'una espasa gentada, el taüt avançava per la Rambla portat a coll-i-be per una pila de sers humans agraiïts.

Quan s'enterra els presidents de consells d'administració, els uixers uniformats escorten el fèretre, mentre que el cadàver de mossèn Pedragosa feia via enmig d'una doble fila d'ex-pupils de la Casa de Família, alguns d'ells probablement ex-pensionaris de la presó.

Els hodierns teòlegs de l'alliberament aspiren a veure triomfar llurs teories a l'altra banda de l'Atlàntic. Mossèn Pedragosa pugnà per convertir-les en realitats ací, a casa.

Darrer pensament meu. Recentment s'ha celebrat una espècie de *loto* distribuint noms de carrers a personatges famosos. Hauria estat bonic pensar en mossèn Josep Pedragosa, tot i córrer el perill de contrariar-lo en cas d'arribar la notícia al cel. Parant el cop, jo hauria proposat no dedicar-li cap via espaiosa, sinó el carreró d'un barri popular, on s'hi sentiria com a casa, confós amb la seva gent.

SEMPRONIO, Mossèn Josep Pedragosa, 2/11/1.992

Certament Angeleta Ferrer i Sensat té escampada la seva fillada pedagògica per una geografia cordial sense altres paràmetres que la il·lusió i el do personal per l'obra apassionat de l'educació. Molts, infants i joves, havíem conegut, i ens havia empeltat, la seva il·lusió de mestra; una il·lusió que ella refeia en el record de les escoles i que no tenia límits vitals. L'arrelament a la seva ciutat, al seu país, en els seus grans problemes d'educació, no li privava ni de dedicar tot el seu entusiasme a l'organització de les festes del petit poble de la Nou, ni de viatjar. Era una de les dones més viatgeres de la seva època i edat, amb la il·lusió per conèixer directament els paisatges humans; pràcticament Angeleta Ferrer havia donat la volta al món.

Ara sabem que el cor de la nostra mestra Angeleta Ferrer batejava des del primer moment, entre la il·lusió, més aparent i encomanadissa, i el temor,

l'ai al cor, que amagava pudorosament, i que al final de la seva vida es formulava. I ara que el seu cor ha deixat de bategar, sabem també de quins moviments està compost el moviment d'escola que ella conegué i treballà per Catalunya. No veiem altra manera de continuar el seu batec que amb la il·lusió i l'ai al cor, mentre el seu descansa finalment en pau.

MATA, M., Angeleta Ferrer i Sensat, 2/12/1.992

Vaig conèixer Angeleta Ferrer a finals del 1981, quan jo preparava, per al programa *Memòria popular*, del circuit català de TVE, una emissió sobre l'Institut-Escola. Ella era la dipositària, la guardiana zelosa i apassionada del record d'aquella mítica experiència docent dels anys 30, i el seu pis —immens i auster— del carrer Consell de Cent en constituïa un veritable santuari. Hi tenia de tot: fotografies, pel·lícules, butlletins, llibres... i un arxiu inesgotable en la seva prodigiosa memòria. No oblidaré mai la imatge d'aquella dona ja quasi octogenària ajupint-se per treure de sota un llit capses plenes de quaderns escolars de l'Institut-Escola i mostrar-me, amb una satisfacció gairebé maternal, el testimoni més directe d'una de tantes empreses nacionals truncades per l'arribada devastadora del franquisme.

No hi va haver forma de convèncer-la perquè participés en l'emissió televisiva que enllestíem; la modèstia, la senzillesa espartana que la caracteritzaven, el rebuig de qualsevol protagonisme, van ser molt més forts que la meua pobra capacitat de persuasió. Això sí, va suggerir que convidéssim dues antigues deixebles —Maria Aurèlia Capmany i Maria Cardús— i aquestes acceptaren disciplinadament la designació. Elles i un ex-professor —Jordi Maragall— van evocar, doncs, davant les càmeres, aquella forja d'homes bons que va ser l'Institut del Parc. Àngels Ferrer preferí —segons m'explicaria després— mirar-s'ho des de casa, nerviosa i, a la fi, passablement satisfeta.

Erigida en símbol sense ella voler-ho, Angeleta Ferrer ha mort després d'una vida llarga i excepcionalment fecunda, però viurà encara molts anys més en l'esperit dels que van tenir la sort de ser alumnes seus i d'aquells que, menys afortunats, vàrem tenir si més no el privilegi de tractar-la.

CULLA, J. B., Angeleta Ferrer, encara, 7/12/1.992

Con la muerte de Àngels Ferrer i Sensat (Angeleta) desaparece uno de los testigos vivos más significativos de lo que fue el Institut-Escola del Parc. El doctor Josep Estalella, su director, que murió en 1939 no pudo ser el testimonio vivo durante los años del franquismo.

A pesar de su dolencia cardiaca, mantuvo el espíritu abierto a todo lo que hacía referencia a aquella institución, a la que profesores y alumnos hemos considerado nuestra casa común durante aquellos años inolvidables. Se ha hablado del mito del Institut-Escola y es necesario precisar que si por mito entendemos lo que profesores y alumnos vivimos y recordamos como una realidad vivísima e ilusionada, es correcto emplear este concepto. Aunque si por mito entendemos algo que se hipertrofia y se exagera, ya que la realidad no fue tan

extraordinaria, la noción estaría mal empleada. Angeleta Ferrer tampoco se puede mitificar así. Fue una realidad, candente, eficiente y excepcional, no sólo como profesora de ciencias naturales que la hacían especialmente apta para la tarea educativa. Hija de Rosa Sensat, la gran maestra de las primeras décadas de nuestro siglo, y de David Ferrer, hombre emprendedor,...

Ella misma nos contaba las visitas que con su madre hacían a la Institución Libre de Enseñanza de Madrid y su conocimiento de Manuel -Bartolomé Cossío y de su hija Natalia, casada con el inolvidable Alberto Jiménez Frau, director de la Residencia de Estudiantes.

No se trata ahora de investigar la mayor o menor influencia que aquella institución tuvo sobre Angeleta Ferrer. Es cuestión de clima y de talante. Lo mismo podríamos decir del doctor Josep Estalella, catalán hasta la médula, que fue profesor y director del Instituto Escuela de Madrid antes de serlo del de Barcelona. Se trata de algo indefinible que opera por contagio.

Con Angeleta Ferrer se ha ido uno de los símbolos del Institut-Escola del Parc. Ahora lamentamos no haber tomado nota más precisa de las experiencias de que ella nos hablaba, la de can Surell, en la falda del Montseny, que fue lugar de estancias de profesores y alumnos.

En un acto de celebración de los sesenta años del Institut-Escola del Parc, en la Generalitat, mencioné, hace menos de un mes, tres mujeres que han escrito sobre la institución. Una era Angeleta Ferrer, otra era Maria Aurelia Capmany, en varios de sus libros, y otra era Maria Cardús, esposa del doctor Antoni Badia Margarit, quien escribió una biografía del doctor Estalella de valor inestimable.

MARAGALL, J., Àngels Ferrer i Sensat, 13/12/1.992

En el frontispicio de uno de los colegios de Oxford se encuentra grabada en la piedra una de las máximas educativas que desde hace siglos inspira a aquellos docentes. La leyenda consiste en tres palabras y reza: «Carácter, Inteligencia, Conocimientos».

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». Esas palabras son de Angeleta Ferrer i Sensat, pedagoga, hija y nieta de maestros, que murió anteayer a los 89 años de edad y que significa un punto de referencia obligado en la historia práctica de la pedagogía catalana. Porque existe realmente una pedagogía catalana en la que lo menos importante es la lengua. Ahora, en esos tiempos de LOGSES y de cambios constantes de los planes de estudios, tal vez no provoca ninguna emoción hablar de «renovación pedagógica». Per hay que recordar que sin renovadores ni personas inquietas por formar ciudadanos como Angeleta Ferrer o su madre, Rosa Sensat, probablemente todavía estaríamos en aquella escuela machadiana de la monotonía de lluvia tras los cristales, la regleta en los dedos y el capirote humillante siempre a punto para posarse en la cabeza del discípulo. 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. Conocí a Angeleta Ferrer siempre de oídas. De ella hablaban Marta Mata y Maria Aurèlia Capmany y se la veía presente en sus conversaciones o en sus recuerdos escolares. **Ha muerto una hija del siglo, pero se seguirá hablando constantemente de ella y de lo que ella encarnaba: esa manera tan genuinamente catalana de entender el mundo y de explicarlos a los hombres y mujeres del mañana.**
BARRIL, J., Angeleta, maestra de maestros, 2/12/1.992

Entonces alguien trajo la noticia de que en Juneda un autobús cargado de niños y maestras a las que ella conocía había sido arrollado por un tren en un paso a nivel sin barreras. Y en aquel momento de dolor y de sorpresa la diputada Rúbies se dispuso a hacer pasar sus lágrimas en fila india por el caño de la pluma, que es esa maniobra inútil con la que los humanos intentamos domesticar las muertes más salvajes. Aquella mañana, la diputada de acero inoxidable volvió a ser la maestra que escribía la historia de los niños ausentes, como si aquellos niños arrollados fueran los decimales que faltaban para la suma exacta de la humanidad.
Primero se nos fue la política y anteayer se nos ha ido la maestra. Se echará en falta la belleza moral de su magisterio entre tantos escaños huecos.
BARRIL, J., Los que se van, 16/1/1.993

Aparte de sus libros escolares, «Fem matemàtiques» y como no aparezca, a manera póstuma, un tratado de matemáticas superiores, o una colección de ensayos sobre pedagogía, el talento de Maria Rúbies se habrá manifestado exclusivamente por vía oral, en docencia, consejos, mesas redondas y tutorías. Globalmente considerada, la tarea de Maria Rúbies es multiforme en los detalles y monocrorde en la motivación: fue ante todo una pedagoga de vocación intensa, exclusiva, maciza.
Su conciencia de catalanidad, la asunción de sus deberes como persona nacida dentro de una colectividad y una cultura, corrieron parejas con una primeriza actividad «reformadora» dentro de la enseñanza, no en el sentido de quien emprende unos cambios capaces de dar un giro total a la situación, sino de quien asimila, identifica y reinstala una filosofía de la docencia acordada a la mejor tradición pedagógica vivida en Cataluña, uno de los fenómenos insoslayables en el contexto de nuestra historia moderna.
De todos modos, por una pirueta audaz como un golpe de mano, introdujo la asignatura de catalán en la escuela de profesorado de Lleida sin presupuesto ni plaza.
Vivió de cerca los paralelos esfuerzos de creación de escuelas privadas catalanas cuando ello no era posible, pero se hizo —Escoles Alba y Espiga-Sant Jordi—, esta última directamente impulsada por ella.
VALLVERDU, J., La Maria, 16/1/1.993

Maria Rúbies va ser de les que més van lluitar per aconseguir que a Catalunya hi hagués una xarxa única i que aquesta xarxa formés part de les competències exclusives de la Generalitat.

L'altre gran moment va ser el del debat sobre l'ensenyament públic i l'ensenyament privat.

Maria Rúbies, en canvi, tenia molt clar que l'existència de l'escola pública —en la qual creia fervorosament— no era incompatible amb la llibertat de triar l'educació que tenen els pares, ja que l'escola —deia— no pot ser mai neutra, perquè tampoc no ho és la vida. Aquests plantejaments aleshores no van ser gaire entesos, però el temps li ha donat la raó a l'espera que algú analitzi amb fredor l'impacte del marxisme en les èlites de mestres d'ara fa vint anys. (I per a qui estigui interessat en el tema, recordo, a tall d'exemple, que Louis Althusser —defenestrat al nostre país pels mateixos que el van aixecar— va pronunciar una conferència, a l'Escola d'Estiu Rosa Sensat de l'any 1976, sobre problemes de l'esquerra europea.)

Era mestra, llicenciada en matemàtiques i, durant molts anys, va ser mestra dels futurs mestres a l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de Lleida. Maria Rúbies ha mort quan encara podia donar molt però havent deixat unes aportacions essencials, específiques, a la correcta ordenació d'aquest país.

PONS, A., Rúbies, Maria, 16/1/1.993

Han passat gairebé quinze anys, i moltes qüestions que demanava Maria Rúbies s'han obtingut. Queda, però, molt camí a fer per arribar a aquella plenitud de Catalunya que Maria Rúbies volia i explicava. Mestra i pedagoga, ens va ensenyar el camí que calia fer.

VALLVE, J., Maria Rúbies: un exemple, 17/1/1.993

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, que el nivell de civisme no s'elevaria generant el desfici del joc com a incentiu per a enriquir-se sense esforç no iniciativa creatives.

Maria Rúbies només ha viscut seixanta anys. Conegué la passió de les matemàtiques i les satisfaccions d'una tasca brillant en la promoció de l'ensenyament integral a Catalunya que ella estimava sense proclamar-ho a cada instant ni enfrontar-la a la resta d'Espanya. El seu catalanisme era obert i universalista en la línia de l'Institut-Escola, tan arrelat a Lleida. Va perdre la batalla contra les loteries presumptament patriòtiques. Però Maria Rúbies tenia raó.

PAMIES, T., Maria Rubies tenia raó, 25/1/93

El text em sembla d'un contingut pedagògic superior. Potser havia arrelat tan aquest sentit en ella, que, sense proposar-s'ho, ofereix l'última lliçó.

Hi ha anècdotes precioses. La de Sant Llorenç de Morunys, durant la Guerra Civil, per exemple. Com que eren refugiades, la seva germana i ella, no les van admetre a l'escola, però anaven a jugar a prop de l'edifici, i escoltant des defora, va aprendre els números fins al trenta i els dies de la setmana, en castellà.

Hi ha una expressió que la Maria Rúbies fa servir diverses vegades durant la conversa: l'obsessió per buscar la veritat.

Sembla que, de xica, primer volia ser capellà, segon volia ser metge i tercer volia ser mestra. A la seva manera, aconseguí tenir fe i ser una mestra d'alumnes i de mestres, una mestra que va crear adhesions absolutes.

BARBAL, M., L'última lliçó, 2/5/1.993

Cebrià Montoliu...teòric de la pedagogia

En definitiva, un «activista cultural» en cap moment els autors han caigut en la fàcil temptació d'aproximar-se a l'obra de Cebrià Montoliu des de postures sectorials —fet a què, tanmateix, es prestava amb molta facilitat, ja que, com hem vist, l'obra de Cebrià podia ser estudiada, analitzada i comentada des de molts punts de vista: urbanístic, literari, pedagògic...—, i sempre han respectat aquesta visió de conjunt, per altre costat tan necessària per arribar a entendre, com ja hem dit abans, el treball d'un *humanista*.

BALTA, J., Un urbanista amb visió de futur, 11/7/1.993

Antoni Riera havia nascut al 1.896 al barceloní carrer del Carme i va tenir la sort -ell en deia la xamba- de ser alumne d'una de les primeres escoles pedagògicament avançades de la nostra ciutat, les escoles del districte VI.

...van impulsar-lo a estudiar magisteri junt amb d'altres companys entre els quals Enric Gibert i Camins i Pere Vergés, tots dos noms il·lustres dintre de la nostra història escolar.

En acabar els estudis es va incorporar tot seguit a les seves escoles del districte VI i, poc després, a les escoles del districte II del carrer de Mercaders, cosa que alternava amb les classes de català a l'Institut de Cultura de la Dona, que havia fundat i dirigia la senyora Verdaguer (Francesca Bonnemaison). Finalment, molt jove, va fundar i dirigir l'Escola del Poble Nou... Com que estava molt vinculat a la política municipal de l'època i tenia una gran facilitat per adreçar-se a un públic i comunicar-hi, es va lliurar amb entusiasme a fer xerrades als diferents districtes de Barcelona per tal de crear un ambient ciutadà propici al naixement del Patronat Escolar que fundaria aquelles escoles municipals que van ser el prestigi de la nostra ciutat: l'Escola del Bosc de Montjuïc, l'Escola del Mar, l'Escola del Parc del Guinardó...

FORTEZA M^a C., Homenatge al pedagog Antoni Riera, 20/9/1.990

No es podia trobar un títol millor que aquest: Un mestre de soca-rel, per al llibre que, preparat per Joan Trenchs i Boada, l'Escola Pia de Catalunya ha dedicat a la figura i l'obra del pare Magí Valls.

El pare Magí Valls va ser el primer mestre que vaig tenir al col·legi Balmes de Barcelona, i puc afirmar que el seu mestratge em va marcar profundament per a la resta de la vida; cosa que estic segur que també podrien dir molts dels innumbrables alumnes que va tenir durant els seus anys de docència. Són dos, sobretot, els valors que en aquells primers anys d'aprenentatge vam poder assimilar al costat del pare Valls: un amor profund a Catalunya i una religiositat sòbria i convençuda.

LLOPIS, J., Un mestre de soca-rel, 31/1/1.991

Oriol Martorell parla a poc a poc i amb la veu greu, i mira i escolta l'interlocutor en un gest que té tant de velles maneres d'entendre el diàleg com d'ofici pedagògic.

Oriol Martorell ha exercit de mestre amb tanta paciència com saviesa: els braços enlaire, els gestos concisos i segurs, talment un profeta encaminant el fervor tumultuós dels deixebles.

Oriol Martorell pertany a aquelles minories il·lustrades que fan funcionar un país: el pare, pedagog; el germà, arquitecte, la persistència d'aquestes minories al llarg de la història d'un poble és un factor essencial d'estabilitat política i de progrés cultural.

PONS, A., Martorell, Oriol, 5/6/1.991

Todavía alguien me lo recuerda, cuando me dicen que soy «el hijo del señor Martorell i de la senyora Codina»...

—En efecto, desde 1952 hasta que murió el maestro Toldrà fui durante diez años como su secretario personal y el secretario de la Orquesta de la Ciutat. Si el trabajo burocrático era irrelevante, el contacto personal con el maestro fue constante y, sin haberme matriculado en ninguna clase, recibí de él enseñanzas inapreciables, que constituyeron un gran bagaje. Mosén Batlle también influyó en mí muy decisivamente y desde más joven. A los dos les debo mi vocación como los dos maestros de quien más he recibido.

Hijo de Artur Martorell, uno de los grandes nombres de la pedagogía catalana y de la «senyoreta Codina», también maestra, Oriol Martorell...

MALLOFRE, A., Entrevista a Oriol Martorell, 23/2/1.991

Por fin, como garantía de este elevado valor simbólico, estuvo siempre a la cabeza de este cuerpo, o fue siempre la llama inextinguible dando aliento, vida y emoción al grupo Oriol Martorell, hijo de uno de los mejores pedagogos catalanes de la generación noucentista y armado, pues, no sólo por convicción personal sino también por tradición familiar —algo que cuenta mucho en este país— de un sólido pedigrí nacionalista.

LLOVET, J., Emocionada despedida de Oriol Martorell, 9/6/1.991

Esta es la noticia: Maria Rosa Farré i Escofet, fundadora y hasta ahora directora del CIC, se jubila.

Maria Rosa Farré se inscribe en la tradición pedagógica catalana, fue alumna de la antigua Escola Blanquerna y colaboradora del profesor Alexandre Galí.

PIQUER, J., Entrevista a Maria Rosa Farré i Escofet, 14/3/1.993

En la persona de Maria Rosa Farré conflueixen algunes de les influències més característiques del país: la tradició pedagògica de Blanquerna i d'Alexandre Galí, de la qual ella diu sentir-se'n especialment deutora; l'assumpció d'un cristianisme obert i solidari en un context on el nacionalcatolicisme era a l'ordre del dia; i la petinença a una generació traumatitzada per una guerra incivil...

PONS, A., Farré, Maria Rosa, 17/3/1.993

Fa anys, els alumnes de batxillerat de la Institució Cultural del CIC érem convocats a la temuda sala d'actes i d'exàmens per assistir a unes curioses classes sense llibre de text i sense avaluació a càrrec d'algú que no figurava entre els nostres professors habituals, el "senyor Triadú", un nom que sabíem vinculat a la direcció del centre i, vagament a la cultura catalana de les darreres dècades.

SUBIRANA, J., El senyor Triadú, 12/5/1.992

Fa dos diumenges es va dedicar un homenatge als mestres jubilats que havien impartit la docència a la zona on jo visc. Han passat molts anys des que allò era Can Tunis fins ara, que és Zona Franca. Han passat molts anys, amb moltes escoles, molts professors i un gavadal d'alumnes.

Feia uns dies que hi havia hagut un altre homenatge pedagògic centrat en la figura de Gloria Tomé. L'Institut Social de la Joventut, on la meua filla fa de mestra, havia complert 25 anys. Quan es va fundar era una escola de xavierianes; ara és una cooperativa d'ensenyament. La idea d'aquesta escola va ser del doctor Carles Ribas. Quan allò era un suburbi i el suburbi una selva, practicava la medicina gratuïta i l'ajuda als consemblants.

CANDEL, F., La crida de la selva, 24/5/1.993

Su característica más profunda era la de un gran amor sacrificado y condescendiente al mismo tiempo. Por esto sabía escuchar, respetar y dialogar; cualidades indispensables para todo el educador. Aquel cura llegaría con el tiempo a ser un excelente educador y un gran pedagogo. Su nombre era Pedro Poveda.

La creación de escuelas para niños, talleres para mujeres jóvenes y clases para adultos en Guadix se debió a que aquel cura había penetrado hondamente en lo que significaba «la cuestión social», tan agitada en aquella época.

«Dadme una vocación —decía— y yo os devolveré una escuela, un método, una pedagogía». Una auténtica vocación es exigida a todo maestro. Por lo delicada y difícil que es su misión. De la educación se han publicado múltiples descripciones. No será inútil reproducir ésta, que da a entender su hondura y su complejidad: el educador con su ser actúa en el ser del otro; no como quien hace una obra en un mundo exterior, sino con el fin de buscar y despertar con el propio yo la singularidad del otro como persona. Pedro Poveda jamás consideró a los alumnos como seres «manejables» a capricho del maestro. Porque, como advirtió Max Scheler, siempre que el otro es contemplado como un objeto «su persona se escapa de las manos y queda solamente la cáscara».

Creó escuelas, fundó la Institución Teresiana, organizó centro pedagógicos, publicó libros de orientación pedagógica y prodigó enormes esfuerzos para conseguir un profesorado cristiano y competente y lograr solidaridad. Él no admitía la legitimidad de una concepción neutral de la actividad educativa, porque prescindía de los valores del espíritu, despreciando la realidad integral de la persona.

Por esto Poveda, verdadero «maestro de maestros», exhortó que sus

educadoras corrieran en pos de la ciencia, de los libros, de los maestros, de las bibliotecas, de las investigaciones de todo orden, de cuanto significara cultura. Porque la ciencia no se opone a la fe y ésta no se opone ni a la razón ni a la investigación científica.

JUBANY, N., Un maestro de maestros, 6/10/1.993

Nació en Linares (Jaén), en 1874. Después de ser ordenado sacerdote, trabajó en las cuevas de Guadix (Granada) y posteriormente fue nombrado canónigo de Covadonga. Preocupado por la situación educativa española, inicia una labor de reflexión pedagógica en contacto con el movimiento educativo europeo. Era esencialmente un hombre de acción y para dar respuesta a una necesidad social fundó en 1911 la Institución Teresiana.

—Quiso trabajar por la transformación social, promoviendo la dignidad humana mediante la educación y la cultura. Cuando estuvo en Guadix logró que se construyeran dos pabellones para comedores y clases nocturnas para adultos. Una de sus preocupaciones fue la formación de maestros cristianos, preparados para ejercer su labor educativa en instituciones docentes, tanto públicas como privadas. Le preocupaba la poca consideración social hacia los maestros. Y creía que la única manera de responder a ello era la competencia profesional y el trabajar asociativamente, subrayando el compromiso de los cristianos con el mundo de la ciencia.

PIQUER, J., Entrevista a Amalia Tamame Alvarez, 10/10/1.993

Vicente Girbau me informa del traspaso de Félix Carrasquer, el viejo dirigente y luchador anarquista. Tuve ocasión de comprobar la fuerza de su personalidad en Carabanchel, donde guardaba años de cárcel, sobrellevando con enorme estoicismo su ceguera; que sdi siempre es una gran limitación, lo es más en un centro penitenciario. Agrupaba cada día a su alrededor, durante las horas de patio, a un nutrido grupo de jóvenes delincuentes, entre los que ejercía su vocación pedagógica. Era un maestro de pies a cabeza. Impresionaba la atención con que aquellos jóvenes le escuchaban, o le confesaban sus problemas. Ejercía sobre ellos una autoridad moral indiscutible. Durante la Guerra Civil participó en las colectivizaciones agrarias de CNT en la zona aragonesa de retaguardia. Procuró, además, aplicar allí sus concepciones pedagógicas integrales y libertarias, entroncada con la tradición de la escuela moderna racionalista y laica de Ferrer y Guardia. Impulsó así una escuela en Les Corts (1936-37) y otra en Monzón, luego escuela de militantes anarquistas que se iniciaban en las prácticas de autogestión.

En "Un vivir autogestionado", "Promesa de pensamiento futuro" y "La escuela de militantes de Monzón", reitera su convergencia entre anarquismo y pedagogía, que completó con algunos cuentos para niños. Ensayó también la poesía en "La voz de la tierra", dedicada a exaltar la cuenca de su río.

Ya en libertad fijó su residencia en Barcelona, donde vivían sus familiares. Lo veía a menudo, aunque se distanció algo al no ser capaz de encontrarle un editor para su obra de metodología pedagógica, en la que había vertido sus reflexiones y experiencias. Experimentó -conozco de lejos este

ensayo- la formación de una granja piloto, donde aplicar sus métodos pedagógicos, sin que el éxito acompañase la tentativa por carecer de base económica suficiente.

REVENTOS, J., El último anarquista histórico, 22/11/1.993

Però la senyora Serrallonga escoltava atentament, preguntant detalls o acotant afirmacions, amb l'esperit obert a qualsevol nou suggeriment sobre una obra que ella coneixia prou bé, i aquella manera tan respectuosa d'escoltar, aquella capacitat per crear l'atmosfera propícia a la confiança intel·lectual, em va semblar la suprema lliçó d'una mestra amb voluntat d'entendre per, després, fer-se entendre.

Carme Serrallonga parla una mica de tot. Del mitificat Institut-Escola, del qual canta les excel·lències, però en reconeix el caràcter elitista; de Pompeu Fabra, de qui afirma que no era un home tan estret com volen fer creure; recorda què va passar l'any 1939, quan les noves autoritats van decretar que l'Institut-Escola no havia existit mai; i reflexiona, naturalment, sobre temes de pedagogia. Però ho fa sense cap mena de rastre d'aquella mena de cantarella beneitona 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

Quan, el 1.931, és nomenat conseller de Cultura del primer govern de la Generalitat republicana i, com a tal, du a terme una activitat eficaç i integradora, especialment, en el camp de l'ensenyament; i, finalment, en els primers mesos de la Guerra Civil quan es juga la vida per salvar bona part del patrimoni cultural català i les vides de centenars de persones que es trobaven amenaçades de mort, entre elles el cardenal Vidal i Barraquer.

PONS, A., Gasol, Ventura, 6/10/1.993

Fue discípula mía en el Institut-Escola del Parc hace cerca de sesenta años. Entonces era una chica avispada, inteligente y apasionada.

Yo comentaba el «Discurso del método» siguiendo la pauta, recién aprendida del doctor Joaquim Xirau. Fue uno de los primeros temas tratados por este profesor y maestro cuando iniciamos los estudios de filosofía en el curso 1928-29.

Maria Aurèlia tendría entonces 14 años. Su grupo, el Miramar, era uno de los mejores del Institut Escola. Angeleta Ferrer, aunque tutora del grupo Cadí, debe recordar bien que el Miramar era un grupo destacado, inquieto, ávido de conocimientos y despierto a todo lo que fuese atractivo e interesante. Maria Aurèlia era una de las más inteligentes de su grupo. Algo debió impresionarla de aquella lectura de Descartes comentada porque después, cuando terminó el bachillerato, se decidió por seguir los estudios universitarios de Filosofía en la Universidad de Barcelona. Fue entonces que el catedrático de Psicología doctor P. Font i Puig, quien no creía que las mujeres tuviesen una cabeza apta para la Filosofía, le dedicó aquella célebre frase: «Es que usted, señorita, tiene una inteligencia varonil».

MARAGALL, J., Maria Aurèlia, de nuevo y siempre, 18/11/1.991

Teresa Codina fue una de las fundadoras de la escuela activa catalana y del movimiento de renovación pedagógica que nació a finales de los años cincuenta para aportar un poco de sentido común a la triste escuela del franquismo. Es de las que opina que enseñar es un oficio hermoso y que la mejor cualidad de un maestro es el sentido común. Son ideas que han mandado miles de maestros y que hoy, cuando ella se jubila, parecen arrugarse ante la escuela de la competitividad.

Educar es algo hermoso, dinámico, no se puede comparar con hacer galletas. Y luego está lo que tu mismo recibes; cómo los niños, la escuela te hace cambiar, descubrir cosas, madurar. Fíjese en Talitha. Al principio, hacíamos la primera comunión en la escuela, luego pasamos a la parroquia del barrio, finalmente lo dejamos en manos de los padres. Todo esto fue un proceso, hasta que llegamos a establecer unos mínimos éticos y morales. Nosotros, los niños y los padres, evolucionamos juntos, descubrimos y acordamos entre todos un marco donde movernos.

Así que en 1956, con ocho maestros y treinta alumnos, fundó la escuela Talitha, germen del que sería el importante movimiento de renovación pedagógica de los años sesenta. Luego, en conversaciones con Alexandre Galí, con Marta Mata en Rosa Sensat, iría descubriendo que lo que ellos hacían entroncaba con la tradición escolar catalana de los Pau Vila, Galí y Artur Martorell.

En 1974 decide llevar su experiencia a los barrios marginados y se traslada a la Zona Franca y a Can Tunis, donde ha trabajado hasta su reciente jubilación, fiel siempre a la idea de que la escuela debe adecuarse a la realidad que la rodea.

Este movimiento, que entroncaba con la tradición de la pedagogía catalana, empezó con un pequeño grupo de escuelas —Costa i Llobera, Talitha, Thau...— y luego fue creciendo hasta agrupar más de un centenar de centros. Una de las almas de este movimiento fueron las Escoles d'Estiu y la escuela de formación de maestros Rosa Sensat, que dirigió Marta Mata —hoy concejal del Ayuntamiento de Barcelona— y en cuya fundación participó también M^a Teresa Codina.

También en Rosa Sensat se funda Coordinació Escolar. En 1970 se promulga la ley general de Educación, y las escuelas de Coordinació Escolar y la Unió de Cooperatives d'Ensenyament de Catalunya prueban de aprovecharla para conseguir el financiamiento de la escuela privada mediante subvención.

Al inicio del curso 1988-89, cerca de 80 escuelas del Cepepc dejan de ser privadas y se convierten en escuelas públicas de la Generalitat.

ROVIRA, B., La pedagogía que se jubila. Entrevista a Teresa Codina, 21/3/1.992

La presentació a l'Institut francès del llibre monogràfic d'Esther Boix constituí un homenatge personal a la creadora i excel·lent pedagoga d'art.

Al llibre hi és tot, obra i persona, idees i ofici, vida viscuda i projectes de vida en la descendència i en centenars de joves que han passat per l'escola l'ARC.

PAMIES, T., Tots estimem l'Esther, 25/10/1.993

Cuentan que el presidente Pujol no ha perdonado nunca a Marta Mata su defección. Esto es, que surgida la pedagoga de un fondo de catolicismo, renovación pedagógica y catalanismo, optara en un momento determinado por los socialistas, eludiendo la convergencia de identidades propuesta por Pujol. Éste, que juntamente con José María Vilaseca y otros representantes de la burguesía catalanista, había contribuido a la fundación de Rosa Sensat, entendió siempre como una traición a la memoria y a la propia identidad la opción ideológica de Marta Mata. Por su parte, el movimiento socialista catalán, como comentaba un día el escritor Emili Teixidor, debe agradecerle a la pedagoga que hubiera «bendecido el socialismo» en ambientes muy poco proclives a su onda expansiva.

ESPADA, A., ¿Qué es esto?, 21/2/1.993

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

FONT, J., Civismo y urbanidad, 25/3/1.993

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; la voluntat per seguir ensenyant la grandesa de l'acte creatiu, en un món on només es valoren els creadors que cobren, i la passió per transmetre les tècniques de l'ofici de dibuixar, pintar o treballar materials de paper, i fer-ho sense concessions ni defalliments visibles.

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

Ara fa pocs dies, s'ha celebrat el vint-i-cinqué aniversari de la creació de L'Arc i alguns amics s'han queixat que, en la nota que vaig dedicar a l'Ester Boix i en Ricard Creus, no parlés de la Maria Dolors Bonal. En realitat, tenen raó. L'Arc va ser creat pels dos artistes plàstics que vaig esmentar i per Maria Dolors Bonal, que ja s'havia proposat dedicar la seva vida professional a l'educació musical, un objectiu tremendament difícil en un país com el nostre: fa vint-i-cinc anys, quan educació i creativitat eren dos conceptes antiètics: i ara, quan les autoritats polítiques han fet de la mal anomenada música popular una moneda de canvi per adular els adolescents i els joves.

PONS, A., Bonal, M^a Dolors, 27/11/1.992

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

4.2.4.1. França.

"La guerra del Chador" -dice- es para mí el origen real de este movimiento de ahora. La pregunta es: ¿se puede ser musulmán y francés? 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. Recuerdo que una vez entrevisté a un imán paquistaní del barrio periférico de Montfemaille. "¿Qué esperas de la vida ?, le pregunté. Y contestó: "Ser francés e ir a la Meca". ¡Fantástico! ¿Qué significará dentro de unos años ser francés ?"
REDACCIO, Entrevista a F. Giudice, 2/12/1.990.

Con la Revolución Francesa se pensó en una escuela para todos, escuela del pueblo en vez de escuela de privilegiados. Antes se le había ocurrido ya esta idea a un catalán del siglo XVII. Jose de Calassanç —1557-1648— puso en práctica su ocurrencia en Roma en el año 1597 inaugurando una escuela gratuita donde aprender a leer y a contar. Lo elemental. Los políticos en el poder no se hicieron cargo del asunto hasta que la revolución industrial evidenció la necesidad de una mano de obra que ya no fuera analfabeta. Coherencia de la nueva producción y de la nueva distribución de bienes.

Jules Ferry fue ministro de Instrucción Pública en Francia entre 1879 y 1881. Organizó una escuela nacional que fue laica, gratuita y obligatoria. Todos los niños y niñas de Francia tenían que escolarizarse. También las niñas a partir del curso 1880-81. 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.
FULLAT, O., Calidad escolar, 7/1/1.991

Entre los proyectos anunciados por la nueva jefa de Gobierno de Francia,...
...si todos los niños y adolescentes están capacitados para seguir estudios generales hasta los 16 años; después, admitiendo que una parte de los jóvenes pueden estar dotados de entrada para las actividades concreta más que para los ejercicios intelectuales abstractos y, finalmente, planteándose la posibilidad de quitar a la escuela el monopolio de la formación profesional

para trasladarla ampliamente a las empresas,...

...la borda toda la filosofía de la educación de la izquierda.

Fue, en efecto, después de la Primera Guerra Mundial cuando apareció la doctrina de la escuela única, o del tramo común, que sería, hasta hoy mismo, la doctrina de la izquierda y más concretamente de los sindicatos de maestros. El postulado de esta teoría consiste en proclamar la igualdad de las capacidades y en negar la diversidad de las aptitudes. Las diferencias entre los niños se considera que todas tienen su origen en el ambiente social.

Esta concepción inspiró en 1947 el famoso informe Langevin-Wallon, el cual, previendo la prolongación por grados de la enseñanza general hasta los 18 años, quería extender a la totalidad de la juventud el adiestramiento elitista del liceo napoleónico, a su vez copiado de los colegios de los jesuitas. Este elitismo de masas, que resultó ser tan fatal para las elites como para las masas, siguió siendo un tabú, que dictó las cuarenta y dos reformas o proyectos de reforma desgranados desde la Liberación, incluidos los de la derecha, fascinada por la izquierda.

REVEL, J.F., Ruptura educativa en Francia, 4/6/1.991

Desde 1920, el proyecto pedagógico de la izquierda francesa consiste en convertir la escuela en un instrumento para preparar la entrada de los jóvenes en la sociedad socialista.

¿Por qué el monopolio y la ideología de la Corporación han producido el naufragio escolar actual?

Conclusión: no hacía ninguna falta buscar la igualdad de oportunidades con miras al acceso del mayor número posible de personas a la cultura. Era esa cultura burguesa misma la que había que destruir.

Lo penoso es que la descripción de la enseñanza, pura máquina de reproducir sin realizar ninguna nivelación, es falsa.

Antoine Prost lo confiesa honradamente: las desigualdades vuelven a aumentar durante los años en que la Corporación comienza a imponer sus reformas. La razón es sencilla: cuando la enseñanza «para todos» se convierte en mala, es necesario pertenecer a un medio favorecido para lograr, en todo caso, realizar unos buenos estudios.

Ese sistema es el producto de la Corporación, sociedad cerrada, que ha usurpado la autoridad de la República. Ella es la que decide, con una absoluta ilegalidad, sobre programas, contrataciones, destinos. La Corporación manda, y el ministerio obedece.

REVEL, J.-F., Los socialistas y la educación, 26/10/1.991

L'escola laica a França es va implantar a la segona meitat del segle passat en contraposició a l'obscurantisme imperant en l'ensenyança de l'Església catòlica. Era el mestre, racionalista i il·lustrat, contra el capellà representant del creacionisme, de l'antievolucionisme, d'una concepció escolar en la qual ciència i moral se sotmetien al dogma catòlic. El laïcisme suposa que

l'adoctrinament religiós es realitzi fora de l'escola i també la desaparició dels símbols religiosos de les aules, però no pas dels que individualment portin les persones. Tanmateix, els partidaris de prohibir el txador l'han considerat, precisament, una manifestació religiosa inacceptable per a l'escola laica. Harlem Désin, de SOS-Racisme, replica reivindicant el «dret a la diferència» i afirma que el laïcisme ha d'expressar-se «en els continguts de l'ensenyament i no pas en l'aspecte exterior de les alumnes». Cal considerar, altrament, que el txador, a més d'un símbol religiós de la vestimenta individual, és també inseparablement un símbol cultural. Reduir-lo a una manifestació religiosa suposa deixar fora de l'escola no solament la religió sinó també la diferència cultural.

PALAU, A., El txador a l'escola laica, 21/1/1.990

Davant dels inacabables problemes de l'ensenyament, a França els partits de dreta preconitzen la privatització. El Partit Socialista no en vol ni sentir parlar, perquè considera que això seria font de desigualtat entre els infants, els col·legials i els estudiants. Es tracta d'una mena de dogma que es remunta a la divisa revolucionària Llibertat, igualtat i fraternitat que els dos darrers segles i les lluites per més democràcia han consolidat. Als temps en què les dretes eren al poder, hi havia entre els ensenyants, majoritàriament reclutats entre les classes populars, la idea que l'escola redimiria la societat, que amb paciència l'escola forjaria com qui diu la societat sense classes. Com a mínim, calia protegir els infants i la seva innocència de les desigualtats i de les injustícies de la societat industrial capitalista. Això va anar, després del maig del 1968, fins a suprimir o camuflar les notes de manera a no traumatitzar els que no podien ser primers! La revolució socialista, que no havia reeixit en la producció econòmica, s'exercia en to menor i com una mena de joc a l'escola. I els dos mons, el de l'educació i el de l'empresa, restaven tancats l'un a l'altre. Si el primer preparava vulguis o no vulguis el segon, esperava el moment oportú per tal de capgirar-lo.

Avui l'antagonisme s'ha atenuat fortament. L'escola, que abans insistia sobre la formació de l'individu, del ciutadà, del judici i de l'esperit crític, prepara actualment el futur treballador. És una necessitat de la lluita per la vida de les societats: no hi ha temps per a l'estudi de les humanitats, literatures ni filosofies, ni per a la música o el dibuix, ni per a la gimnàstica, perquè cal dedicar-se a les matemàtiques i a les tecnologies.

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. L'altre gran obstacle a la privatització de l'ensenyament a França és d'ordre distributiu. Salariis i subsidis familiars són calculats per tal d'ajudar els pares a preparar els futurs productors.

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

El tema docente constituye uno de los problemas capitales de la sociedad actual.

Nos movemos. Pero es todavía poco; se quejan los enseñantes, se quejan los padres, el sistema rechina. 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. En cuanto a la universidad, tiene como objetivo la formación de elites y después seleccionarlás convenientemente para que no se cimenten sobre la herencia ni la fortuna.

«Ofrecer autonomía a los establecimientos y, también, permitir la creación de universidades privadas que aportarían el estímulo de la competencia sería, a mi modo de ver, un medio excelente de impulsarla. Pero la sociedad universitaria francesa parece una pequeña sociedad feudal, cuarteada entre ariscas comunidades».

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

La república, orgullosa república francesa, se apoya sobre la filosofía racionalista del siglo XVIII, la revolución regida del 1789, Napoleón, el «libertad, fraternidad» y compañía, pero también sobre la ley Falloux, de 1850, que en resumen consagraba la enseñanza estatal y laica, general y pública, dejando la privada a su suerte. Mientras la actual reforma permite ayudas locales muy substanciosas a la enseñanza privada, que cada año recibe más alumnos, que incluso arranca 50.000 de la escuela pública, teniendo en cuenta que el 95% de dicha docencia es católica... O sea, que se priva la enseñanza clasista e ideológicamente partidista, castigando con ello la sacralidad republicana.

Lo que desde luego se inscribe en el progresivo desmantelamiento socialista, estatalista, que registra esta sociedad en la que lo público retrocede ante el liberalismo, lo individual...

Si en Francia la mayoría ha votado a la derecha, si se decanta por la enseñanza católica en lugar de la pública, se debe sencillamente a que la vieja república resultaba ahí obsoleta y a que la izquierda lo ha resultado aún más. Un amigo, evidentemente gran notable del mundo francés y evidentemente progresista e irónico, cenando en París la misma noche del martes levanta su copa y observa el severo y...

PORCEL, B., República clasista, 18/12/1.993

Los debates sobre el alcance de la arraigada política de enseñanza laica en Francia suelen emerger cada vez que accede al poder una derecha matizadamente inclinada a favorecer la enseñanza privada.

La fuerza de la enseñanza pública es una de las grandes señas de identidad del espíritu republicano francés, surgido de la Revolución e inspirado en los principios racionalistas y laicos de la Ilustración.

EDITORIAL, Embate en Francia, 19/12/1.993

Los vecinos de Francia, así como los extranjeros que les visitan, e incluso los que residen en ese país, no acaban de comprender lo que ocurre allí. Se puede observar que en casi todos los sectores los franceses muestran su descontento por medio de huelgas, ocupaciones de fábricas, paralizaciones de aeropuertos o manifestaciones en la calle, pero al mismo tiempo existe una gran dificultad para encontrar una plaza en los hoteles, en los restaurantes, en los teatros y en todos los lugares de diversión o placer.

Hay nuevos problemas en las ciudades antes protegidas; en las escuelas antes respetadas; en los hospitales que fueron los mejores del mundo.

En resumen, el malestar francés es real, innegable, pero si se hacen comparaciones, no está en relación con la situación general del país.

Todas las instituciones se han pensado en función de la unificación de un país que es el más diverso y fragmentario que se pueda imaginar.

DANIEL, J., Lo que piensan los franceses, 27/11/1.991

L'any passat, en començar el curs escolar, a França, vam veure com el sistema francès moria d'èxit. Han volgut democratitzar tant l'ensenyament, el baccalauréat, el batxillerat, que els alemanys els han passat la mà per la cara i actualment els alemanys tenen menys batxillers però també tenen menys joves aturats i sense saber què feren a quin futur trucar, que els francesos. El batxillerat havia estat, allà i aquí, una preparació per a la Universitat, uns cursos pensats per a un grup social determinat, i ara s'ha convertit en una mena d'estudis obligatoris per a tothom, en un títol que gairebé ja s'exigeix a tot arreu i que ja tenim tots. El resultat ha estat la poca o nul·la atenció per fer de l'estudi i aprenentatge d'un ofici manual una tasca de primera categoria, la massificació de les Universitats que han de fer la selecció que no fa el BUP i es converteixen en fàbriques d'aturats i de frustats, i la manca en el mercat laboral d'uns bons aprenents, oficials o mestres que facin bé el seu ofici.

El mal exemple francès farà que tothom sospiri per tenir el seu títol de batxiller o de llicenciat, com a mínim, mentre els estudiants ja pensen en les protestes per la manca de locals, atenció, materials, professors... i futur.

Tots volem viure amb l'esquena dreta i ens sembla que un títol és millor camí que un bon ofici per arribar-hi. Ara que encara hi són a temps, jo recomanaria als joves que s'ho pensin abans d'embranchar-se en segons què. Les autoritats divideixen les carreres en vocacionals —com medicina— i d'Estudis Generals —la majoria— i això vol dir que si no tenen una vocació molt forta, poden anar a parar a la fossa comuna universitària.

TEIXIDOR, E., Carreres i oficis, 19/8/1.991

A França solien dir, des que van fer la revolució escolar de l'escola laica, pública i gratuïta, ja fa els seus anys, que la millor escola és la que es troba més a prop de casa. No deixa de ser un punt d'objectivitat, ja que com a mínim estalvia als escolars els problemes del transport. Però ells no ho deien per això; ells ho deien —i encara n'hi ha que ho diuen, però se n'hauria de parlar molt— com una fórmula que resumia bé l'eficàcia i la bondat del sistema. Era una manera de dir que totes les escoles regides per l'Estat són igualment bones. És sabut que l'eficàcia d'aquest sistema va ajudar molt a la configuració del país uniformitzat, centralista i xovinista que coneixem.

Tots els estius, molts diaris anglesos publiquen dues menes de llistes d'escoles.

També hi ha les llistes dels millors hospitals, biblioteques, parcs... ectètera. Però com que avui comença el curs escolar, potser és oportú comentar aquest intent dels anglesos d'estimular la competició per la qualitat escolar. He vist que els francesos han copiat la idea, però ells ho han fet amb *grandeur*, per prestigiar encara més els seus establiments d'èlite. I a casa nostra hi ha centres l'esforç dels quals mereixeria ser conegut i reconegut. Penso en l'escola d'un poblet que ha aconseguit un ambient de creativitat i estudi admirables. Hi ha altres iniciatives i exemples, però què fem des dels mitjans per ajudar-los? Posar com a exemple la boda de la Chabeli i en Bofill!

TEIXIDOR, E., Les millors escoles, 13/9/1.993

Qui es recorda avui dia de Sacha Guitry? Li deien el *rei de París* i, malgrat el mal gust que va deixar el seu comportament inconscient en temps del govern col·laboracionista de Vichy, els francesos li han dedicat unes quantes biografies. La darrera, aquesta tardor. *El petit príncep* ha assegurat la immortalitat a Saint Exupéry, i aquesta tardor li han dedicat una altra biografia, coincidint amb l'aparició de la seva efígie als nous bitllets de 50 francs, un valor potser superior a la immortalitat. L'enèsima biografia de Marcel Proust, aquesta centrada en les relacions amb el seu pare. I Jean Giradoux, i un Verlaine de gairebé cinc-centes pàgines... Els francesos són admirables en l'administració que fan del seu patrimoni cultural.

Qui es recorda avui de Joaquim Folguera? Va néixer fa cent anys, el 1893, a Santa Coloma de Cervelló. A punt d'acabar l'any del centenari, segueix tan mal conegut com abans. Heu preguntat als nostres estudiants de BUP si coneixen Ventura Gassol? Un altre centenari, una altra ocasió... perduda?, guanyada?

El 1995 serà el centenari de la mort de Frederic Soler / Serafí Pitarra. Seria bo aprofitar l'ocasió per recuperar, ni que sigui una mica, un dels homes clau de la Renaixença. He sentit campanes que ja hi ha bons noms que hi treballen. Molt bé. Un professor amic m'expressa la seva indignació: «No hi ha dret —diu— que de la postguerra ençà hàgim deixat anar convertint en desconeguts tants personatges i coses.»

TEIXIDOR, E., Aniversaris, 15/11/1.993

Cada vegada es llegeix menys. S'està perdent la lectura. En aquest país no llegeix ningú. Etc.

Són queixes universals. La crisi de molts pilars culturals i educacionals s'estén pertot arreu. 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.

França està elaborant un Pla per a la lectura, (...) La primera cosa que han fet és posar a disposició dels professionals de l'ensenyament un recull dels darrers estudis i tendències sobre lectura i escriptura per a cada etapa escolar.

(...) Es pretén integrar les biblioteques municipals i els bibliotecaris en els equips pedagògics dels centres. I es pretén, també, incorporar els escriptors a una dinàmica i revitalització de la lectura.

Ja fa temps que Jack Lang, ministre d'Educació i Cultura, va posar en marxa l'operació El furor de llegir, amb la participació de diversos estaments implicats, que culminarà al gener amb unes Jornades Nacionals de la Lectura i l'Esctura que es faran a París amb la participació de l'Administració, mestres, pedagogs, editors, etc.

Una curiosa modalitat de col·laboració pedagògic-literària està en marxa: cent escoles estaran apadrinades durant tot un curs per un escriptor. (...) Si el país veí, d'una història literària refulgent, té els problemes que té, nosaltres ens podem considerar a l'UVI. L'accés a la llengua escrita, tan generalitzat per una escolarització pràcticament del cent per cent, continua essent un trencacolls.

SOLSONA, R., El furor de llegar, 2/10/1.992

Lo que en el caso de la poesía resulta trágico: nadie la lee ya, a excepción de los obligados escolares, una parte de los poetas y de quienes aspiran a serlo.

Aunque hay países mejores que el nuestro. Francia, por ejemplo, donde han crecido las ediciones de clásicos griegos y latinos paradójicamente al compás del destierro que en la enseñanza van sufriendo las lenguas clásicas. Aquí, el fenómeno todavía nos alegra. Menos murga, ¿no?

PORCEL, B., Triunfo audiovisual, 16/10/1.992

En Francia, desde años ha no se extendía el elemental certificado de estudios sin el clásico dictado. ¿Cuántos españoles hubieran superado el dictado francés de antaño o son capaces ahora de redactar, una carta, como suele hacerlo cualquier francés o francesa? Porque ello se registra allí como un trauma el proyecto oficial de la reforma o simplificación de la ortografía. Los primeros no quieren ni oír hablar de quitar el menor acento en un idioma plagado de ellos. Su errónea colocación produce la mayor cantidad de faltas en exámenes que pueden ser decisivos para la vida profesional de cualquier alumno. También una de las razones de la reforma obedece a la preocupación existente ante el espectacular descenso que sufre el aprendizaje y conocimiento del francés fuera de Francia.

Son los profesores, tanto del interior como del exterior del hexágono, los más favorables a la reforma del francés escrito. En un 85% apoyan su simplificación. «Serán, en todo caso, los maestros-escuela», han replicado airados algunos académicos desenvainando el espadín que ciñen y que han hecho servir para la ocasión. Algunos «inmortales» han salido a la carga: «No se puede tocar el patrimonio heredado de nuestros mayores, no se puede desnaturalizar nuestro idioma y nuestra cultura; tal cosa equivaldría a la victoria de los ignorantes; si saben mal el francés, peor para ellos: no podemos adaptarles el idioma como un traje de confección».

Es posible que los académicos, gramáticos y profesores en lucha, con el arbitraje del presidente del Gobierno, lleguen a una reforma menos radical de la que quieren muchos, pero que contribuya a «desbloquear» —palabra empleada por los profesores— la enseñanza del francés que hoy exige un número de horas que podrían abreviarse. La simplificación contribuiría a mantener en las nuevas generaciones el alto nivel de conocimiento de su idioma que siempre caracterizó a los franceses. No en serio recordemos el viejo dicho popular: «Admiróse un portugués —de que los niños en Francia— desde su más tierna infancia— supieran hablar el francés».

SENTIS, C., La batalla del francés, 16/2/1.991

En Francia, donde tuve la suerte inmensa de completar mi educación, aprendí a leer poco y bien. De aquel rigor que me inculcaron los padres dominicos me ha quedado profundamente enraizada en el alma la extraña sensación de que los libros de hoy parecen estar

hechos con los restos de los libros de ayer. Espero, aunque sin ilusión, equivocarme.

VILALLONGA, J. L. de, Libros de cabecera, 26/10/1.992

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. Per nosaltres és un principi de base que la llengua, oral i escrita, és de competència de tot membre actiu de la col·lectivitat. D'on vénen, doncs, les dificultats d'un terç dels alumnes? No de la pedagogia, sinó de la formació?

L'escola primària s'havia fixat com a finalitat d'ensenyar de llegir, d'escriure i de comptar. Un tal projecte comporta, és clar, tota una sèrie de graus el primer dels quals és el lletrejar, saber fer el seu nom i comptar amb els dits. (...)

Compte, no estem preconitzant un entorn a l'escola d'abans, sinó que provem de comprendre d'on provenen les actuals dificultats de la lectura que dèiem. La lectura s'adquiria una mica com la força física i les habilitats corporals: fent gimnàstica, repetint incansablement els moviments.

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

Per aquells que, en els nostres curricula, vàrem optar pel francès —i sort que tinguérem, perquè l'altra opció era res— els avenços de l'anglès a les seves expenses eren com una trepitjada a l'ull de poll. Podíem racionalment comprendre que la història és així i que, moltes vegades, els progressos ho són perquè hi ha qui retrocedeix. El que ningú no ens podia prendre era el nostre dret a ensinistrar-nos, a observar el francès com qui observa aquell company de classe, mitificat, a qui la vida va anar llençant a poc a poc el lloc dels escollits.

Per això ens ha dolgut aquest darrer cop que en Michel Rocard li ha donat al seu propi idioma. Mireu per on, ara se li ha ocorregut canviar les seves regles d'ortografia. Cert que la proposta ha partit del Consell Superior de la Llengua Francesa, però un primer ministre, ¿és o no és un primer ministre?

Per exemple, això que s'hagi decidit treure el guionet de paraules dobles que el temps ha fet inseparables —com piquenique o sidecar o fairplay— ho considerem encertat. Tampoc no trobem malament que ara es dispensi també amb una s el plural de mots no francesos, com match, o tan francesos com els après-midis que, com ens va recordar el lorenès Eric Rohmer, tan propicis

són per a l'amor.

El que ja ens costa més d'aguantar és el que s'ha fet amb els accents circumflexos. Sí, sí, amb els accents circumflexos, aquests tocs de distinció amb què els francesos obsequien no sé quines vocals.

Serà la millor manera de simplificar l'ortografia. Serà la solució més senzilla d'aconseguir que els estudiants francesos deixin de fer tantes faltes i que els profes deixin de recobrir de vermell els seus quaderns. Serà, si voleu, un producte de la reflexió, com ho fou segurament l'abominació de la Brigitte Bardot de la seva obra. O potser quelcom inevitable, com la presència d'aquest xicot del Maig del 68 a la dreta d'en Jospin, o la substitució de la Perrier per la Coca-cola en el patrocini del Tour.

Aquí hi ha hagut un terrabastall gramatical. I uns clars perdedors: els accents circumflexos. Servir, el que se'n diu servir, jo no he sabut mai per què servien. Però, ¿què me'n dieu del bonic que fan?

PLANDIURA, R., La reforma ortogràfica a França, 10/1/1.991

La simpatía que me inspiró Jack Lang, ministro de Educación y Cultura de Francia, cuando le conocí, se ha puesto al día al saber de su enfado por las trabas burocráticas surgidas al querer preservar las llamadas lenguas regionales de Francia.

Hoy son tan desdibujados sus contornos que en un documento del Ministerio de Educación francés, en el capítulo relativo a la enseñanza que actualmente se da de los idiomas regionales, en lugar del provenzal se habla del occitano, que no es igual, aunque ambos estén ligados en un mismo tronco lingüístico. Se han contado 62.597 escolares que aprenden el occitano y 9.270 de una manera específica en el liceo Les Calendretas, integrado por 342 alumnos. Cifras inferiores al aprendizaje del alsaciano —82.432—, aunque muchos de ellos se inscriben porque lo que aprenden es el alemán. ¿A cuántos escolares se les imparte el vasco? A 4.563 en clases unisemanales en escuelas primarias y 1.000 de plena dedicación en las escuelas euskeras llamadas «seaska». El bretón se enseña parcialmente a 7.343 escolares y específicamente a 1.000 en una escuela bretona. El corso se enseña a 11.749 alumnos que reciben una hora de clase a la semana y a 36 niños que cursan la primera enseñanza en corso. Y, finalmente, tenemos el caso del catalán, que se enseña a 8.569 alumnos en las clases de párvulos o «maternelles» y a 1.562 de segundo grado. Hay también 922 alumnos en escuelas propiamente catalanas, «bressols» y «arrels», muy faltadas de las necesarias dotaciones oficiales o municipales. Habitualmente procuro alejarme de números o datos estadísticos, pero hoy, para el caso, valía la pena: sólo un alumno sobre ciento aprende, en Francia, un idioma regional. Por este camino la regionalización, que algo teóricamente inició De Gaulle y que Mitterrand quiso hacer suya, parece avanzar a paso de tortuga.

SENTIS, C., Adiós, Provenza, adiós, 20/2/1.993

4.2.4.2. Gran Bretanya.

Tuvo la virtud y la habilidad de pasar siempre por inglés, aunque buena parte de los 86 años de su vida —que cumplió el pasado 2 de octubre— los ha pasado fuera de las Islas Británicas. Pero la marca de origen —su acento, su elegancia, su humor irónico y su educación en una escuela de los años veinte— le distinguió siempre.

La razón última de la admiración de Greene por tantos miserables que aparecen en sus páginas puede ser que la vida adulta de un hombre cultivado —en Inglaterra es una secuela, con frecuencia desastrosa, de los años decisivos en la escuela privada que frecuentó. Existe el presentimiento de que por muchas calaveradas que la clase educada cometa y por mucha rebeldía que se aplique al sistema, siempre queda aquello de que «es uno de los nuestros».

Sus horas de lectura en la escuela de Berkhamstead donde su padre era director, su diversión con la ruleta rusa que le pudo costar la vida miserablemente, sus primeros pasos en el mundo de la novela, sus cuatro semanas como miembro del Partido Comunista de Oxford, sus empedernidas borracheras —«durante todo un curso me acostaba cada noche bajo los efectos del alcohol y empezaba a beber de nuevo al levantarme»—, su escepticismo ante todo y ante todos, su rebeldía en una palabra, marcaron los primeros años de su vida.

FOIX, LL., El inglés que noveló a los perdedores, 4/4/1.991

«Mire, cuando estaba estudiando en Cambridge, un profesor me dijo: tú no estás aquí para pensar, tú estás aquí para escucharme a mí pensar. Y no, la enseñanza no es eso, la enseñanza es alentar a pensar. Hay otra explicación para la cruzada de Cambridge contra la literatura: siempre ha sido una universidad predominantemente científica, y a la literatura le ha exigido esa misma mentalidad, reduciéndola al esquema científico de que sólo es válido lo conocido como bueno. Yo estudié historia y antropología. También querían convertir la antropología en una ciencia. Me pasé dos años intentando entender qué es la ciencia. Llegué a la conclusión de que sólo es ciencia la física. Quizás a usted le parece que me voy por las ramas pero, en serio, todo este problema de la ciencia me ha obsesionado y en cierta forma me ha formado como escritor. Odio la educación inglesa porque es una vacuna contra el pensar, contra la experiencia de vivir la vida.

Soy un producto de la escuela británica. A los 18 años era un chico al que habían pegado con la vara en diversas ocasiones. A la que hacía diez veces que me pegaban, lloré. Y eso es lo que me sabe mal, haber llorado. Aquello era brutalidad. Y así es como te ponen la brutalidad dentro tuyo. Pero yo soy afortunado, porque sé que soy violento. Mientras que la mayoría de la gente que controla la enseñanza y el poder no sabe que son violentos. Yo no lo olvidaré nunca.

MARTI GOMEZ, J., Entrevista a TOM SHARPE, 9/6/1.992

—¿Diana es realmente tonta?

—Mientras estudiaba no aprobó una sola de las asignaturas, pero

eso no quiere decir que sea tonta. Ha aprendido muy bien y muy pronto su papel como princesa.

—«La vida está hecha de la infelicidad que sentimos cuando somos niños».

—Eso nos dijo Graham Greene a Josep Ramoneda y a mí cuando lo entrevistamos en Antibes. Como Dickens y Kipling, tenía razón. Diana tuvo una madrastra, digo en el comienzo del libro. Su vida ha estado marcada por la separación de sus padres. Y Carlos ha sido educado en una escuela privada que lanza al mundo «niños con cuerpos muy bien desarrollados, mentes bastante bien desarrolladas, y corazones subdesarrollados», según definición de E. M. Forster.

MADUEÑO, E., Entrevista a José Martí Gómez, 19/7/1.992

Odiaba Sherbone, donde fue a la escuela; apenas toleró el ejército, donde fue subteniente del Servicio Nacional; y en Oxford parece haber preferido la compañía de los catedráticos —muchos ya muertos— a la de sus compañeros.

En realidad, ha contado sobre esa cuestión más cosas que sobre cualquier otro episodio personal. No ha mantenido en secreto el hecho de que su undécima obra, «El espía perfecto», era en gran medida una versión novelada de su educación.

Por lo demás, entre los convencionalismos de la escuela primaria y los institutos estaba Ronnie, sus turbias amistades, sus taimados tratos y su vagabunda vida en casinos y hoteles caros.

Cornwell se volvió, como hacen tan a menudo los ingleses en pos de una identidad, hacia las instituciones. Sherbone había fracasado y quizás Oxford también le dio un número uno y, así, un pasaporte para cualquier puerta. Decidió enseñar en Eton y lo odió.

«Supongo que elegí Eton como un modo de evitar volver al mundo del espionaje que ya me estaba abierto —afirmó—. No me había dado cuenta de lo agobiante que es Eton.» Sé algo de instituciones agobiantes, ya que he enseñado en Sandhurst durante mucho tiempo. Eton y Sandhurst son instituciones antiéticas. Sandhurst hace oficiales por medio de la inflexible aplicación de un código de deber moral. Eton, en cambio, está hecho por sus alumnos y los padres que los envían allí. Además, sus maestros tampoco quieren desnaturalizar el individualismo de los alumnos. «No sabía lo malos que pueden llegar a ser algunos muchachos —reflexionó Cornwell—. A pesar de Ronnie, era todavía muy inocente. A pesar de Sherborne, no sabía de sodomía. No me había dado cuenta de que algunos muchachos pueden ser depredadores sexuales. Y en cuanto a tratar con los padres...»

KEEGAN, J., Le Carré, tras la guerra fría, 27/6/1.993

A los doce años, cuando cambió la visión del Himalaya por la del "smog" londinense, Durrell debió sufrir también la escuela ("el intento de destruir mi singularidad") y vivió desde entonces a caballo entre Oriente y Occidente.

CABALLERO, O., Lawrence Durrell, 9/11/90

Barrie no era cruel, pero sabía que los niños son bárbaros tiernos hasta que

se les enseña a ser civilizados y duros, para dejar de ser niños.
Se ha dicho que hay tantos libros sobre niños en inglés porque sus autores comparten, con Carroll y Barbie, una fobia básica: su aversión a crecer. Es posible. La vida inglesa es una fábrica de fobias. Pero cada Navidad...
CABRERA INFANTE, G., El hombrecito que se negó a crecer, 24/12/1.992

Es curioso que todos los grandes disconformes, rebeldes, enemigos de la hipocresía de la sociedad pudorosa y jerárquica del Reino Unido estén encerrados en el mundo de las lecturas para niños: Defoe, Swift (o sea, Robinson y los varios Gulliver). Una manera muy británica de digerir la revolución, como luego harían con los Beatles.
HARO TECLEN, E., Alicia, 29/11/1.992

Le Carré se aferra a una idea: sólo se traiciona entre los miembros de las clases altas, y los traidores se reclutan entre los homosexuales salidos de las «public-schools» de Eton o Cambridge. Como casos típicos...
Por su educación, Philby era un personaje dado al engaño y al disimulo, sin que ello supusiera otra cosa que un juego. Estaba perfectamente convencido de su propio valer. Era, además, de aquellos que por pertenecer a las clases altas no acataban como suya la moral del hombre de la calle, una moral que por ser burguesa despreciaba olímpicamente.
VILALLONGA, J. L. de Traidores, 27/8/1.991

- El Estado ¿ha pasado de moda?
"El Estado viejo, totalitario, sí ha pasado de moda. También el Estado paternalista parece estar pasado de moda. En parte, yo fui un producto de ese Estado paternalista de la Inglaterra de la postguerra y me beneficié de él. 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.

El padre de Burgess era otra cosa: borracho de Manchester y su zona, saltaba del cine mudo al *music hall*, donde encontraba a sus mejores señoras; y así fue como el hijo quiso de mayor ser compositor de óperas. Alguna se ha estrenado, y creo que tiene partituras valientes. Pero la vida le echó hacia la literatura y escribió esta novela espléndida sobre su padre y él, *El pianista*: la he visto en los anaqueles de los restos de edición, a unas doscientas pesetas, pero no la he comprado porque leí la edición inglesa (en Penguin). Algunas claves de su obra están ahí metidas: el catolicismo del colegio de Manchester, como resistencia a los detestables ingleses; el afán del idioma verdadero, de todos los idiomas, para estar por encima de la clase superior.
HARO TECLEN, E., Los pianistas, 20/3/1.993

La serie de Tom Sharpe, (*Zafarrancho en Cambridge*) con guión de Malcom Bradbury, es de la buena época inglesa (BBC, Channel Four), y allí arrebató. Claro que es su tema: los grandes colegios, en

este caso el inventado Portenhouse de Cambridge, donde lo mejor que se ofrece a los alumnos, y sobre todo a los profesores, es una buena comida. Llega un reformista como rector: y quien con mayor capacidad se opone a él, en nombre de la tradición, es el portero.

HARO TECGLÉN, El retorno de la literatura 18/5/1.993

Mai no he entès la gent que odia Oxford. Imagino que és una reacció diferent si has anat a una bona escola anglesa i després vas a Oxford perquè són els mateixos edificis, les mateixes actituds, però per a mi va ser una cosa diferent, ho vaig gaudir enormement.

CASELLAS, J., Entrevista a Justin Cartwright, 20/6/1.993

- ¿Pero qué sucedía exactamente? -pregunté poniendo mi mejor cara de estudiante de sociología.

- Mire usted, la gente que viene aquí no es precisamente de la *jet set* esa que sale en las revistas. Por 25.000 pelas se tiran una semana a pan y cuchillo y lo único que quieren es tomar el sol y atiborrarse de cervezas. Fuera de temporada, lo mismo cuesta trece billetes... Estos tíos vienen a hacer el bestia, y vienen en grupos de cuatro o cinco, todos tatuados y con ganas de romperlo todo. Especialmente los ingleses, éstos son los peores. Yo no sé cómo educan a la gente en Inglaterra, pero algunos parece que salen del colegio a cuatro patas... Se pasan el día al sol y bebiendo cerveza, y por la noche se divierten pegándose con sus equivalentes de otros países... Yo no lo entiendo, pero eso es lo que hay.

DE ESPAÑA, R., Planeta Magalluf, 12/8/1.993

¿Está de acuerdo con su padre, que decía que las escuelas inglesas son las mejores del mundo ?

- Me temo que hoy en día las escuelas privadas inglesas son mucho más buenas que las públicas porque tienen más dinero para pagar a buenos profesores. No hay justicia social en este caso, nunca la hay. Odio decirlo pero sólo los ricos pueden permitirse dar una buena educación a sus hijos. Esto es una pena, es injusto, pero el mundo es siempre así. La educación es un círculo cerrado: los padres más inteligentes ganan dinero y envían a sus hijos a buenas escuelas y como soy de los que piensan que la inteligencia se hereda, resulta que los niños más inteligentes tienden a ir a los mejores colegios."

"Todo el mundo de adultos que rodea al niño, desde los padres a los profesores, están diciéndole continuamente lo que tiene que hacer. Para los niños los adultos son sus enemigos. Los niños quieren a sus padres y madres pero al mismo tiempo los ven como enemigos porque cuando se nace uno está incivilizado y el proceso para hacernos personas civilizadas es doloroso y difícil. El adulto tiene que enfrentarse al niño y para civilizarle ha de ordenar y prohibir y eso es duro. "Come bien", "Vístete como es debido", "Eso que haces no está bien"...Si vas a escribir libros que gusten a los niños debes ponerte de su parte y enfrentarte a los adultos. Este es el único secreto para escribir cuentos para niños."

MARTÍ GÓMEZ, J., Roald Dahl, la última entrevista, 18/12/1.990.

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

En Inglaterra las cuestiones relacionadas con la convivencia urbana o ciudadana no se han dejado de enseñar en los colegios.

En la enseñanza inglesa, la formación del carácter ha preponderado sobre la temática excesivamente teórica propia de la enseñanza de los países latinos, que han seguido el ejemplo de Francia.

Ya que a los niños no se les enseña urbanidad, debería para los mayores perdurar el concepto de ciudadanía.

SENTIS, C., Ciudadanía, 13/11/1.990

El olimpismo, el deporte en general, es simplemente un negocio que, como tú señalas, vive al margen de la justicia ordinaria.

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

Wimbledon vende clase. El COI vende negocio.

MARTI GOMEZ, J., Por un precio a eso, 24/9/1.993

Polemistas conservadores como Auberon Waugh, hijo del célebre novelista Evelyn Waugh, encabezan una campaña de autocrítica nacional basada en otra pregunta: ¿por qué la civilizada, ordenada, educada y próspera sociedad británica se ha convertido en guarida de gamberros violentos, campo de motines y páramo de pobreza?.

GONZALEZ, E., Churchill, el gran fiasco, 10/1/1.992

S'ha acabat la festa dels Jocs Olímpics. I ayui, encara que tenia ganes de continuar parlant una mica de la reforma escolar anglesa, el tema que encetàvem la setmana passada, pels paral·lismes que podiem trobar-hi en situacions de casa nostra, l'actualitat s'imposa. Les preocupacions escolars poden esperar el setembre vinent, i d'aquí a un mes potser els mateixos anglesos s'hauran aclarit una mica més sobre la repercussió que pot tenir aquesta reforma. Per començar, el casos que els crítics anunicaven ja s'ha produït, i així un diari com *The Times* anuncia que " el govern ha decidit nacionalitzar les escoles" i *The Telegraph* diu que " el govern ha posat la responsabilitat del futur desenvolupament del sistema educatiu a les mans dels pares". Que no s'espanti ningú: el que posa el govern a les mans dels pares és el xec per pagar l'escola que eligeixin, no pas el dret a ficar el nas en la feina dels professionals com sol passar a casa nostra. El que passarà serà que els desitjos dels pares i les necessitats o possibilitats dels alumnes dibuixaran un mercat educatiu caòtic, competitiu, controlat i conservador-m'han sortit les quatre C-com els mercats de qualsevol altre producte. La batalla educativa entre els poders locals i els

central ha començat, titulen uns altres. I altres, " la dreta estreny les regnes de l'educació". En fi, una cultura, l'anglosaxona, en la qual els alumnes no sabien agafar un llapis i un paper per fer una divisó amb decimals a la mateixa edat que els francesos o alemanys ja treballaven els trencats, o en què tot un vice-president dles EUA no sap confegir la paraula *patata*, no es podien pas quedar sense fer res. (...)

TEIXIDOR, E., S'ha acabat, 10/8/1.992

Un amable lector anglès que passa l'estiu a Valls m'envia una carta comentant l'article en què parlava del batibull de la reforma escolar del Regne Unit. Diu que en parli més, però no m'hi veig amb cor, per moltes raons, entre les quals hi ha el fet que cada dia que passa s'afegeixen nous elements a la confusió (anava a dir batalla entre autoritats locals i centrals i entre sindicats i govern, de manera que associacions de professors han arribat a acusar el govern de voler establir la mena de control centralitzat que Rússia està intentant treure's del damunt). Una altra raó és que la intenció era només informar del fet no pas a un públic d'especialistes, sinó al públic en general per tal com hi ha temes que poden tocar-nos de prop, altres que poden fer-nos reflexionar sobre la nostra realitat i, last, but not least, indicar com la problemàtica educativa ocupa a Gran Bretanya els titulars de tots els diaris seriosos i genera quantitats d'articles i debats, mentre que aquí encara és una mica la ventafocs.

En els altres aspectes només direm que fa un parell de dies, poc abans del retorn a l'escola, el govern ha anunciat mesures per exercir-ne un control encara més estricte. Les recomanacions per a l'ensenyament de l'anglès arriben a establir que els mestres corregeixen els alumnes que el parlin descuidadament a l'hora d'esbarjo. I que als 14 anys tots seran examinats de la lectura d'alguna d'aquestes tres obres de Shakespear: Juli Cèsar, El somni d'una nit d'estiu i Romeo i Julieta. Llegir molt, escriure molt, parlar bé, molta gramàtica, i el mestre que no es preocupi per l'expressió correcta dels alumnes, que se'n vagi, ha dit una autoritat. Un bon començament de curs, ideal per infondre moral als professors.

I si els mateixos anglesos són tan crítics amb les escoles que garanteixen i inspeccionen, ¿què direm dels nombrosos cursos i curssets incontrolats que engalipen cada estiu milers de joves de casa nostra que moltes vegades van a perdre temps i diners a Anglaterra? Que caldria que s'informessin millor, i que no fessin cas a certes agències sense cap garantia pedagògica.

TEIXIDOR, E., Retorn a l'escola, 15/9/1.992

El bressol marca. Els nens de casa bona tenen el currículum pre-fixat en néixer i als set anys les paraules Oxford i Cambridge formen part del seu horitzó amb una gran naturalitat(...)

El retrat de la societat britànica queda reflectit en el mur determinant que separa l'escola privada de la pública: tot un estil i un programa de vida amb poques exepcions. No hi falten crítiques a l'era Thatcher: presses per enriquir-se al costat del deteriorament de la sanitat, l'educació i l'atenció als immigrants.

SOLSONA, R., De 35 en amunt, 20/12/1.992

La batalla de l'educació comença amb 120 anys de retard. Aquest és el titular d'un llarg article del Sunday Times de diumenge passat. Nosaltres des d'aquí, dilluns passat, parlàvem de l'esforç que Édith Cresson a França i George Bush als EUA demanaven a les escoles per col·locar els seus països al nivell educatiu i econòmic-industrial d'Alemanya i del Japó. Ara és Anglaterra que s'afegeix a la cursa.

El 1976 van començar a discutir el problema educatiu com un dels factors claus per a la supervivència de la nació. I encara hi són, pel que es veu. Encantats per l'èxit de l'era victoriana i l'eficàcia dels col·legis d'Oxford i Cambridge, no veien que a la indústria mancava mà d'obra altament qualificada. I els alemanys els han guanyat la postguerra.

Els vells recorden que en els seus temps els joves entraven a treballar a la Chrysler o a la Ford sense cap preparació especial i que al cap d'un parell o tres d'anys havien estalviat diners suficients per comprar-se una caseta i casar-se. Això s'ha acabat. Ara per entrar a treballar a una acereria cal passar un examen de matemàtiques i de ciències. Les feines senzilles s'han acabat. El repte de l'educació i la pràctica dels nous treballadors per a la nova economia determinarà la mena de futur que tindrà Amèrica. És el repte més gran que tenim, conclouen gairebé tots els comentaristes. Cada cop cal menys feina d'esforç físic i repetitiu: ara cal gent que sàpiga heure-se-les amb abstraccions, sovint presentades a les pantalles dels ordinadors. I la manera d'acostumar-se a les abstraccions és la lectura.

Amb els índex de lectura que tenim aquí, anem bé per anar a Olot.

TEIXIDOR, E., Més educació, 3/6/1.991

4.2.4.3. Estats Units.

La societat americana s'ha trencat, i si no la recomponem poden tornar a passar aquestes tragèdies. Les raons de la revolta són tan òbvies...! Els negres americans han estat tan avall durant tant de temps, i amb un nivell econòmic tan inferior, que els polítics no poden caure en l'error de posar una escola pública en una localitat i esperar que els nens negres hi vagin igual que s'espera que hi vagi la resta.

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. Però l'element clau és l'educació.

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

En aquel momento, y en aquel libro, preconizaba que, en nuestra lucha por alcanzar un nivel de vida de consumo cada vez mayor, estábamos sacrificando parte de nuestro bienestar por una negligencia social de mayor magnitud. Los opulentos neoyorquinos tenían unos hogares impecables pero unas calles inmundas; la televisión era excelente en cuanto a la tecnología, estaba soberbiamente financiada, pero las escuelas eran pobres y muy inferiores.

GALBRAITH, J. K., El medio ambiente, 8/3/1.991

Desde hace unos años, las estadísticas de las Naciones Unidas y de otros organismos internacionales vienen señalando que los alumnos de las escuelas estadounidenses se benefician de una enseñanza peor que la de otros países desarrollados, sobre todo en matemáticas, ciencias y lenguas, y que las cifras sobre mortalidad infantil y esperanza de vida son menos favorables en Estados Unidos que en otros países industrializados ricos.

Per al mismo tiempo, incluso los estadounidenses más conservadores, duros y pragmáticos están al cabo de la calle respecto del rápido declinar del sistema educativo, de los graves defectos del sistema sanitario y las carencias en la infraestructura viaria, ferroviaria y aérea.

¿Cómo podríamos interpretar el simultáneo aumento de poder y beneficios con el declive del sistema educativo y otros índices de bienestar? En campos como el educativo y el sanitario, el bajón estadístico se debe al abandono de la mayoría no rica. Los mejores colegios son mejores que nunca, y cuando leo en The Harvard Magazine, pro ejemplo, sobre las proezas intelectuales y artísticas de los estudiantes de hoy, me pregunto tímidamente a mí mismo si me admitirían hoy como me admitieron hace 50 años.

Las detenciones de adolescentes por parte de la policía son ahora 30 veces superiores a las efectuadas en 1950, y la población reclusa se ha duplicado en los años ochenta. Más de la mitad de los niños negros nacen de madres solteras. Los suicidios de adolescentes son hoy el doble que hace 20 años, y los asesinatos cometidos por adolescentes se han multiplicado por dos en los últimos seis años. En muchos centros de enseñanza, los profesores, tanto los de primaria como los de secundaria, despilfarran la mayor parte de sus

energías en mantener el orden en las clases.

La respuesta a todo esto por parte de la aproximadamente cuarta parte de la población que ha mejorado su nivel de vida en los ochenta es trasladarse a los suburbs, a la periferia; enviar a sus hijos a centros de enseñanza privados; contratar guardas privados y/o comprar armas y perros guardianes.

El dilema no es económico, sino moral. Estados Unidos tiene la riqueza suficiente como para proporcionar la suficiente instrucción, cuidados sanitarios y viviendas. Pero las administraciones de Reagan y de Bush, instaladas en el poder gracias a los votos, han decidido que los dotados y los enérgicos deben cuidarse por sí mismos...

(«Basta decir no», dixit Nancy Reagan), y no es responsabilidad de los estadounidenses prósperos, que no están haciendo «nada ilegal», el ocuparse de ellos.

JACKSON, G., Un dilema americano, 20/5/1.991

Las clases medias, constituidas por una mayoría de blancos y una minoría de negros, han huido de las grandes ciudades a los barrios de las afueras, con lo que ha disminuido la base presupuestaria de esas ciudades, y por consiguiente, se han agravado las dificultades para la financiación de las escuelas públicas, los servicios médicos y sociales, y la policía;

Pero el aspecto más desalentador de la crisis general es la actitud de puro egoísmo. Los que han logrado triunfar prefieren mudarse a zonas residenciales de las afueras, instalar vallas electrificadas, comprarse armas y llevar a sus hijos a colegios privados. Teóricamente creen en los derechos humanos, y hasta en el derecho al aborto, pero luego votan en contra de unos impuestos que servirían para financiar colegios públicos y hospitales en el centro de la ciudad.

JACKSON, G., La crisis norteamericana, 10/2/1.992

Los privilegiados traen con ellos su educación y su capital; los refugiados del hambre y de las guerras, sus familias, su cultura y su determinación.

Al llegar a la tierra prometida californiana, los inmigrantes encuentran una ya asentada élite profesional anglosajona compuesta de financieros y abogados, de ingenieros y científicos del complejo industrial militar, de profesores universitarios y publicistas, de creadores musicales y productores audiovisuales, de burócratas municipales y oficiales del Ejército.

Esa dinamo económica es también una de las ciudades más segregadas del mundo, según los datos aportados por la investigación sociológica, en la que los barrios se van formando a partir de criterios étnicos y las redes sociales se constituyen a partir de afinidades de cultura y de raza. Puesto que el acceso a las escuelas públicas depende del lugar de residencia, la educación reproduce las divisiones de clase y de raza según el origen social. Aquellos grupos de clase media que se encuentran en terreno municipal hostil mantienen sus diferencias enviando a sus hijos a carísimas escuelas privadas. Así se constituye una sociedad multiétnica segregada en la que coexisten la competición económica individual y el repliegue defensivo sobre la vida social propia de cada grupo.

La separación social y espacial hace que los distintos grupos se

ignoren y, por tanto, se teman. El territorio del otro se convierte en territorio del miedo.

La desventaja de los negros en la sociedad y en el mercado de trabajo es uno de los temas obsesivos de la sociedad americana y parece deberse a una compleja trama de factores...la pésima educación de las escuelas públicas de los guetos...

CASTELLS, M., Los Angeles sin ley, 7/5/1.992

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. La absoluta falta de compasión y solidaridad, a excepción de pequeñas minorías ultraliberales, es el aspecto más oscuro de todo el problema. JACKSON, G., De la pobreza y la violencia urbanas, 23/6/1.992

En la ciudad de Los Angeles, paradigma de todas las contradicciones americanas, los colegios son vigilados permanentemente por más de trescientos policías armados y muchos de ellos disponen, a su entrada, de detectores de armas.

Este es sólo un ejemplo de la enajenación mental de nuestros días.

RIVIERE, M., El telefilme, 6/5/1.992

Según informes fidedignos más de cien mil niños de Estados Unidos acuden a sus escuelas portando armas de fuego, y otros tantos no van a clase por temor a ser intimidados o extorsionados. El Ministerio de Justicia guarda estas estadísticas, y por otra parte la Asociación Nacional de Psicólogos Escolares ha comunicado que los docentes reciben novecientas amenazas por hora y cuarenta fueron agredidos en sus centros de enseñanza, y en Nueva York cada día son atacados diez profesores.

En este país no se concibe que unos niños, por espabilados que sean, se presenten en sus colegios armados de pistola, como no se trate del caso especial del educando, hijo de militar, vigilante jurado, policía o agente secreto, que le escamotea a su padre el arma reglamentaria y la muestra con orgullo de triunfador. Los profesores de todo género son respetados, aunque los chiquillos hablen mal de ellos a escondidas, emparejando con los que por detrás le llaman cornudo al rey, dicho popular de larga tradición.

Los preocupados por el problema de la violencia infantil atribuyen el comportamiento escolar a la televisión y al «deterioro de los valores morales» y en eso coinciden los especialistas españoles y americanos.

ERO, Escolares con revólver, 9/3/1.993

No existe un denominador común en la afiliación religiosa, la forma de ganarse la vida, la situación social o económica, el credo político, ni en las preferencias culturales o aficiones. Sin

embargo, en el estilo de vida norteamericano existe el convencimiento de que aquellos que han recibido una esmerada educación deberían ayudar a que otros tengan esamisma oportunidad, que aquellos que disfruten de cierto excedente económico, mayor o menor, están en la obligación moral de invertir parte de ese excedente en la *res pública*, entendida no como gobierno político sino como bienestar cultural de la sociedad en su conjunto. Y en el mejor de los casos (en fuerte contraste con el comportamiento de las administraciones de los presidentes Reagan y Bush) se dan una flexibilidad y una tolerancia silenciosas que se ponen de manifiesto cuando los alumnos conservadores se enorgullecen del progreso tanto intelectual como social de la institución en la cual se educaron. Estas actitudes y estas lealtades voluntarias constituyen una característica esencial y profundamente admirable de la *sociedad civil* norteamericana.
JACKSON, G., Quincuagésima reunión, 25/7/1.992

“Yo soy judío e hijo de inmigrantes; mi madre no hablaba inglés; pero he llegado a catedrático de Harvard. Quen no tenga en cuenta ejemplos como el mío no entenderá los Estados Unidos”, dice Daniel Bell.
VILA-SAN-JUAN, S., Entrevista a Daniel Bell, 2/7/1.991

Estados Unidos puede haber quedado sin rivales en los dominio militar y político, pero, culturalmente, es un gigante con pies de barro. Los productos seudoculturales de consumo masivo —aquellos que se quiere hacer presentables con la etiqueta de «cultura popular» pero que constituyen una forma innoble y chabacana de la invención humana— han desplazado casi por completo a los genuinamente creativos.

La educación, antaño el factor integrador por excelencia de la sociedad norteamericana y la punta de lanza de su progreso, ahora es más bien uno de los más activos instrumentos de su decadencia y empobrecimiento.

La Universidad ha abdicado de su obligación de defender la cultura contra las imposturas. Ciertamente, sus departamentos técnicos y científicos siguen formando buenos especialistas, profesionales eficientes aunque ciegos para todo lo que está más allá de los confines de sus cubículos de saber. Pero las humanidades han caído en manos de falsarios y sofistas de todo pelaje, que hacen pasar por conocimiento lo que es ideología y por modernidad al esnobismo intelectual, y que desinteresan o disgustan a los jóvenes de la vida de los libros. Por culpa de los fariseos del exterior y los filisteos de adentro, la gran tradición clásica de la literatura y la filosofía que hizo posible la sociedad liberal moderna agoniza dulcemente en los *campus* de impecables jardines y repletas bibliotecas de la academia norteamericana.

Saúl Bellow prologó el libro de Allan Bloom *The Closing of the American Mind* (1987), tremendo alegato escrito para mostrar, en palabras de su autor, «cómo la educación superior ha traicionado a la democracia y empobrecido el alma de los estudiantes de nuestros días», y, aunque él asegura que discrepa en muchos temas con Bloom, las razones de su pesimismo a mí me parecen muy semejantes a las de este libro.

Es cierto, la libertad, el mercado, el desarrollo económico, que traen tantos

beneficios a los hombres, trivializan a menudo la vida intelectual y prostituyen no sólo su enseñanza, sino el ejercicio mismo de la literatura. Para quienes escribir y leer poemas y ficciones es tan indispensable como beber agua, eso nos parece algo terrible.

VARGAS LLOSA, M., Saúl Bellow y los cuentos chinos, 1/12/1.991

Pero yo creo que la educación de los «grandes libros» se orienta primordialmente hacia las metas —y la interpretación— de la vida como un todo. Abre la mente a las diversas posibilidades, y ofrece elevados ejemplos éticos e intelectuales que de ningún modo pueden encontrarse en las obras de mayor éxito de ventas o en los libros de texto de las diferentes disciplinas. Confío en que los clásicos del pensamiento político democrático sigan ejerciendo una fuerte influencia en la praxis europea. En términos generales, tal pensamiento es menos heroico, menos seductor, menos poético que el de Nietzsche y sus actuales epígonos espirituales de la derecha y de la izquierda. Es cauto y escéptico en relación con las motivaciones humanas individuales, pero, hoy por hoy, ha brindado el único marco eficaz para que en nuestras sociedades, cada día más complejas, coexistan ideales políticos y religiosos radicalmente distintos. Y estoy firmemente convencido de que este pensamiento constituirá en el futuro un sólido escudo frente a las modas y pasiones pasajeras.

JACKSON, G., El ocaso del pensamiento, 8/9/1.991

Pero en todo caso, y como resultado de estas influencias, los políticamente correctos observan con suma suspicacia la enseñanza tradicional de la cultura, cuyos textos consideran repletos de omisiones, malinterpretaciones e infamias contra las minorías. En una sociedad multiétnica como EE.UU., un cierto grado de multiculturalismo se impone por su propio peso. En términos de la enseñanza escolar y universitaria, tras las luchas por los derechos civiles de los años 60, era inevitable el replanteamiento de una historia que de alguna forma legitimaba las matanzas de indios del siglo XIX y pasaba sobre ascuas sobre la segregación de la población negra. Pero esta apertura tiene su contrapartida. Según un estudio realizado en 1983 por Nathan Glazer y Reed Ueda sobre los principales libros de historia que se enseñaban en los colegios, los grupos inmigrantes europeos recibían una cuarta parte o menos del espacio concedido a negros e hispánicos. Según estos autores, los éxitos individuales y culturales de estas minorías eran desproporcionadamente exagerados (con la excepción de los grupos asiáticos, precisamente los que más han triunfado en la sociedad norteamericana).

VILA-SAN-JUAN, S., La importancia de ser PC 30/6/1.992

Altres

En Italia ha estado abolida durante muchos años la enseñanza del latín en los estudios medios. Y ahora se ha presentado una propuesta parlamentaria, firmada por todos los partidos, para introducir el latín en la enseñanza elemental. Eso es exagerado, pero es indicativo de un cierto replanteamiento del tema.

PINOL, R. M^a., "No es cierto..."9/2/91

«Para mí el lector ideal —señala De Crescenzo— es el muchacho de 15 años que está a punto de iniciar el estudio de la filosofía. No sé en España a qué edad se empieza a estudiar. Pero sé que en Estados Unidos la filosofía no se estudia hasta el «college». Aquí, en Italia, donde tenemos una fuerte tradición humanista, la filosofía se estudia en los institutos. Yo creo que la filosofía debe ser una materia obligatoria en la enseñanza. No puedo imaginar que un individuo crezca, viva y muera sin saber quién fue Sócrates. Es algo que no puedo aceptar. Reconozco que se puede vivir sin Heidegger o Hegel, pero Sócrates, Platón y Aristóteles deberían ser los pilares del pensamiento de cada uno de nosotros. Así que mi obra está dirigida a todos, porque yo creo que todos, hasta los tranviarios y los fontaneros, deberían saber quién fue Sócrates.»

¿De quién es la culpa? La culpa es de aquellos que han contado mal la filosofía y por ello han acabado por invertir su significado. Pero si uno tiene un poco de conciencia no incurre en estos errores. Piense que, con un millón de copias vendidas en Italia, cuántos odios y cuántos celos ha podido suscitar mi obra entre los profesores de filosofía de este país. Si hubiesen detectado algún error no habrían tardado ni un minuto en denunciarlo.»

ESCALA, A., De Crescenzo, el autor todo terreno, 28/5/1.991

Pero este arte, pese a su magna presencia, no corresponde a una realidad de culturización social. La presidencia del Consejo de la República ha llevado a cabo una encuesta sobre la lectura que arroja preocupantes resultados. Hay en Italia 1.600.000 analfabetos totales y 11.000.000 con poca o ninguna capacidad de lectura, todos los cuales y otros componen un 61,9 por ciento de la población con una capacidad elemental de producir o entender textos escritos. Además, sólo la mitad de los universitarios lee libros más allá de las necesidades de sus estudios. De los campesinos, únicamente lee el 8,9 por ciento; de las amas de casa, el 26,6; de los operarios, el 28,4; de los comerciantes, el 33,5; de los pensionistas, el 33,6; los empresarios y dirigentes, el 61,8; de los periodistas, profesores y artistas, el 64. Y las mujeres leen un 7 por ciento más que los hombres.

Aunque no nos extrañemos: ¿qué resultado daría una encuesta parecida en España? Sospecho que peor. Y me despiro de Venecia.

PORCEL, B., Pintores y lectores, 1/6/1.991

Al parecer, la casi totalidad de las escuelas secundarias italianas están ocupadas, o autogestionadas, o de una manera u otra en estado de agitación,

lo cual significa que no se dan clases y que probablemente ni se realizarán los exámenes. Todo esto para poder manifestarse en favor de la paz y para protestar contra la intervención o mejor dicho la intervencioncilla militar de Italia en el Golfo.

Y esto...

...en favor de la paz estamos también nosotros, que no participamos en esas manifestaciones y no compartimos su espíritu porque no estamos en favor de cualquier paz.

Nuestros estudiantillos de hoy se parecen en muchas cosas a aquellos abuelos suyos: los mismos eslóganes, las mismas manifestaciones, las mismas banderas y pancartas. Pero mucho me temo que las semejanzas se acaban aquí. Porque sus abuelos, cuando su país los llamó a las armas, se enrolaron, muchos de ellos incluso de forma voluntaria, y combatieron, y murieron. No murieron por la guerra, que en el fondo de su alma seguían detestando; murieron por la paz, es decir, para restablecerla.

Dudo mucho de que sus nietos italianos de hoy sabrían hacer lo mismo. En sus actitudes y argumentaciones, más que el amor por la paz, me parece que hay un gran deseo de protagonismo y de algazara; que si sobreviniera una guerra de verdad (la del Golfo es sólo una expedición de castigo, que ni siquiera les llega a rozar) haría de ellos una tropa de resistentes a la leva —enmascarados detrás de la objeción de conciencia— y de desertores.

MONTANELLI, I., Los estudiantes y la guerra, 29/1/1.991

Un distinguido profesor de la Universidad de Heidelberg comentaba, en una ocasión, que la educación alemana se asentaba en tres pilares: las matemáticas, la música y el rechazo obsesivo del episodio fascista en la historia reciente de Alemania. De que los niños tedescos se desenvuelven muy bien con aritméticas y álgebras da prueba la posición del país en el cuadro de los avances tecnológicos actuales. Que aborrecen, en términos generales, el fascismo, es algo igualmente comprobable: a veces, los escolares germanos acusan al sistema pedagógico de su país de machacar con demasiada insistencia el clavo, o la espina, de una de las grandes calamidades.

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

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

LLOVET, J., El pentagrama educativo, 3/2/1.991

No soy capaz de profetizar, pero sí de decir lo que nos debe preocupar. Hay cosas elementales que España no ha alcanzado y que constituyen un ideal en el desarrollo de la cultura contemporánea: recipientes para pilas, papel reciclado, etcétera; parecen anécdotas, pero tienen que ver con la educación y el cultivo de una sensibilidad. Yo lo

percibo en la juventud alemana, y aquí no. Hay cierto exceso de consumismo que es típico de la incultura: el deseo de poseer sin producir.

Yo creo que gran parte de la culpa de nuestro deterioro reside en la falta de educación en la escuela y en la Universidad. Las bibliotecas universitarias en España y en Alemania son totalmente diferentes, quizá (y lo digo irónicamente) porque en España no son necesarias las bibliotecas para pasar por la Universidad, no se necesitan los libros o las revistas, como en la Universidad de Berlín, en la que se encuentran todas las publicaciones del mundo. Es una estructura pedagógica de libertad y no asignaturismo, de examen libre decidido por el estudiante. El conocimiento es algo que hay que crear, filtrarlo a través de uno mismo, recibirlo y elaborarlo dentro, pensar.

CRUZ, J. ARIAS, J. Entrevista a Emilio Lledó, 6/6/1.992

«En Alemania, donde han ganado 54 premios Nobel, el estudiante elige a su mentor intelectual y sigue o no con él según sepa éste comunicarle el saber».

«Los profesores alemanes hablan siete meses y callan cinco, durante los que estudian. La Universidad alemana no cierra. Cuando es buena una universidad en invierno, no hay necesidad de hacer shows en verano pagando 200.000 pesetas a un profesor extranjero que luego va allí y se muere de risa». La universidad de verano reflejaba el tristísimo panorama cultural de nuestro país y su alto nivel festivo.

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

A Praga, els fills i els néts dels obrers manuals han anat a la Universitat Karlova. Allà han descobert que podrien viure millor que els seus pares si aconseguen canviar algunes coses. Els seus pares estaven contents-plenament satisfets, vaja- amb un habitacle amb dues habitacions, i una feina remunerada dignament, complementada pel salari indirecte (percebut en forma d'escola maternal gratuïta, hospital, parc públic, i art realista) .Els fills han après a la Universitat que poden tenir una casa a fora, muntar un petit negoci, viatjar, i que en el terrenys cultural el realisme -burgès o obrer- no era l'única forma d'expressió artística.

ROCA, F., Praga 'for ever', 12/5/1.992

Hi ha aspectes de la reconstrucció econòmica i social dels països de l'Est que, tot i pertànyer a la lletra menuda del procés —atesos els grans reptes—, són molt significatius. El tema de l'aprenentatge d'idiomes, per exemple.

Segons ens explicava el ministre Ladislav Kovac, només a Eslovàquia hi ha en aquests moments 7.000 professors de rus que s'han quedat literalment sense feina.

El pegot d'urgència per resoldre el segon problema té el nom d'education for democracy i ha estat una iniciativa dels EEUU i el Canadà.

El govern calcula que, dels 7.000 professors, només 3.000 seran capaços de reciclar-se i la resta representarà un problema a

hores d'ara no result, ja que la demanda de rus probablement no existirà en una bona temporada. Aquest problema, que pot representar el primer col·lectiu important d'aturats de tota la República, convergeix en un problema paral·lel: ¿què fer amb els milers de professors de teoria del marxisme —que era una assignatura obligada a totes les carreres i a tots els nivells de l'educació— i amb les últimes generacions d'economistes?

Però els especialistes, que són molt cars, resulten també inabastables per aquestes economies febles. Classes amb professors sense alumnes, alumnes sense professor: un dels paisatges curiosos d'una revolució que s'ha fet però que encara no ha començat.

RAHOLA, P., Reconstrucció, 4/5/1.991

4.3. MESTRES I PROFESSORS

4.3.1. EL CONCEPTE DE MESTRE.

4.3.2. LA CORPORACIO ENSENYANT.

4.3.3. CRITIQUES ALS MESTRES.

4.3.4. CONSIDERACIO I PRESTIGI SOCIAL DEL PROFESSORAT.

4.3.5. CONDICIONAMENTS I RESPONSABILITAT DOCENT.

4.3.6. QUALITATS DOCENTS I RELACIO EDUCATIVA.

4.3.7. FORMACIO DEL PROFESSORAT.

4.3.1. EL CONCEPTE DE MESTRE.

La consideració pública, depèn molt de la consideració pròpia. I la falsa promoció que va suposar el canvi de nom, de mestre a professor d'EGB, sense que ningú alcés la veu, va ser una fallada, un mal símptoma. Fins i tot els negres reivindiquen el Black is beautiful. Fora enganys i acceptem que mestre és bonic.

TEIXIDOR, E., Els mestres, 19/3/1.990

En mans d'uns ensenyants que no eduquen sinó que informen a tota premsa —hauríem de comptar l'índex de depressions dels professors d'institut—, prenen paciència i se'n riuen del professor que un dia es va somniari a si mateix com a mestre. Poca pela per als professors i el terra dels instituts cada dia més brut. Els professors no volen ser mestres: avui són considerats com a peces de museu.

ROIG, M., Rap a la catalana, 8/11/1.990

A l'anomenada a Espanya, "enseñanza nacional", la de la palmeta i del Juanito, administrada en pisos generalment sinistres i per mestres tradicionalment i llegendària mal retribuïts, succeí a Catalunya una fornada de pedagogs moderns i assabentats .

SEMPRONIO, Aquells grups han fet tria, 27/3/90

El temps de l'expressió popular que vinculava la gana amb el mestre d'escola ha passat. Això no vol dir, però, que aquest col·lectiu hagi assumit el nivell que li correspon.

CUNI, J., Professors, 2/3/1.991

Avui ha desaparegut en un grau esfereïdor. Els mestres, o anomenats tals, devien pensar que això de les bones maneres era un assumpte per a les famílies, i els pares, pel seu cantó, que aquesta era una típica funció de l'escola.

SENTIS, C., Urbanisme i urbanitat, 5/1/1.992

El maestro ha conseguido que ahora se le llame profesor, y sin embargo los alumnos ya no le reconocen ni siquiera como un domador de sus valores asilvestrados por la tele y por la dejación de los padres hacia la escuela. Al fin y al cabo, ningún domador se enfrenta a la selva sin látigo. Y el látigo, por fortuna, ya ha sido erradicado de la escuela.

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

Comenzó el curso escolar. A Gervas, que tiene un cierto parecido con Woody Allen, ya se le ha puesto la cara de Arnold Schwarzenegger. Mi amigo es profesor. Maestro, dice él.

RIVAS, M., La esperanza del mundo, 8/10/1.991

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

TEIXIDOR, E., No apte per a menors, 18/1/1.993

Una amiga mestra (perdó, professora d'EGB, perquè es veu que ja no hi ha mestretites, com abans) em contava que fa uns dies va voler portar els seus menuts a l'exposició Miró.

ALBA, V., Els pares, a l'escola!, 2/6/1.993

Lledó ha sido profesor. Y esta actividad, la de profesor —no pocos de sus alumnos y ex alumnos prefieren la palabra maestro—, que en otros es mera supervivencia, ha sido para él tan importante como la propia escritura.

ARROYO, F., El filósofo Lledó, premio nacional de Ensayo, 4/6/1.992

Son los profesores, tanto del interior como del exterior del hexágono, los más favorables a la reforma del francés escrito. En un 85% apoyan su simplificación. «Serán, en todo caso, los maestros-escuela», han replicado airados algunos académicos desenvainando el espadín que ciñen y que han hecho servir para la ocasión.

SENTIS, C., La batalla del francés, 16/2/1.991

En este aspecto debemos evocar una vez más los grandes maestros, en el sentido más literal, de la pedagogía catalana, los Alexandre Galí, Pere Vergés, Artur Martorell, Rosa Sensat y tantos otros.

Es cierto que esta labor debe empezar en los centros donde se forman nuestros maestros para lograr que la propia imagen del maestro sea ejemplo de responsabilidad. Durante mucho tiempo se ha potenciado una imagen excesivamente reivindicativa de nuestros educadores y la tópica frase de la «maestra en lucha» nos parece anacrónica y muy lejana. El maestro es indudablemente un trabajador pero su objeto de trabajo son los pequeños ciudadanos que pueden crear una sociedad, en la que en los jardines públicos convivan niños, ardillas y pájaros, y en la que nuestras calles sean modelo de limpieza y civismo.

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

L'escola laica a França es va implantar a la segona meitat del segle passat en contraposició a l'obscurantisme imperant en l'ensenyança de l'Església catòlica. Era el mestre, racionalista i il·lustrat, contra el capellà representant del creacionisme, de l'antievolucionisme, d'una concepció escolar en la qual ciència i moral se sotmetien al dogma catòlic.

PALAU, A., El txador a l'escola laica, 21/1/1.990

Em deia aquell ensenyant (quina horrible paraula!) que no només s'ha igualat els dos sexes en la predisposició i en els condicionaments per aprendre, sinó que les nenes estant passant al davant.

ALSIUS, S., Estudiar és de nenes, 28/9/1.992

Con la reforma, todos los maestros quieren ascender, y se subvalora la primaria y el parvulario, que son la base de la educación. **Que son trabajadores de la enseñanza. Que un maestro es mucho más que esto.**

ROVIRA, B., Entrevista a Teresa Codina, 21/3/1.992

¡Tenía tanta experiencia y yo tanto que aprender! Fue un maestro maravilloso.

MOIX, T., Lauren Bacall. La mirada del tiempo, 2/8/1.993

«Mi padre fue mi maestro. Me enseñó la forma de estar en el mundo respetando la ética, el estudio y la lectura».

CARRION, I., Fin de semana con Santiago Dexeus, 23/8/1.992

...Tengo dudas sobre su categoría de maestros, pero indudablemente crearon escuela. ¿No habrá algún estudiante audaz de periodismo o de historia dispuesto a reconstruir esas biografías?

MORAN, G., La revolución que fue un poco nuestra, 18/9/1.993

Era un maestro de pies a cabeza. Impresionaba la atención con que aquellos jóvenes le escuchaban, o le confesaban sus problemas.

REVENTOS, J., El último anarquista histórico, 22/11/1.993

Se nos mueren poco a poco los contemporáneos. Pero también se nos mueren los maestros.

BARRIL, J., La mirada de Mercè, 22/10/1.993

El sida se ceba con saña en muchos, demasiados espíritus sensibles. Y su crueldad nos va dejando trágicamente huérfanos de muchos magisterios fundamentales.

BENACH, J. A., Muerte de un joven maestro, 18/11/1.992

La historia es un campo mucho más vasto y rico, y han sido los franceses los grandes pioneros, los maestros.

CRUZ, J., Entrevista a Edward Malefakis, 28/3/1.992

En esta sesión académica no se honraba a un señor que en vida hubiera descubierto una vacuna, aislado un virus o sentado alguna doctrina científica, sino a un maestro en el percal que a base de estocadas sacrificó miles de reses en la plaza pública, con el volumen de sangre cuajada que eso supone.

VICENT, M., Sátira, 6/12/1.992

En este aspecto debemos evocar una vez más los grandes maestros, en el sentido más literal, de la pedagogía catalana, los Alexandre Galí, Pere Vergés, Artur Martorell, Rosa Sensat y tantos otros.

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

Era un autèntic mestre, un sembrador d'entusiasme...
SEMPRONIO, Deffontaines, recordat, 31/10/1.993

Por ejemplo, su entonces homólogo Enrique Tierno Galván, a menudo de visita en Barcelona, era reconocido por los ciudadanos que le aplaudían gritando «¡don Enrique, ¡don Enrique!», a lo que el viejo profesor contestaba siempre con un educado «Buenas tardes tengan ustedes».

Incluso en ocasiones, don Enrique se adelantaba al saludo de los barceloneses y arrancaba sus aplausos, como esos cantantes que simulan terminar una canción para provocar el calor del público, en lo que Tierno era también un excelente maestro.
SORIA, J. M^a, Narcís Serra, 14/3/1.991

Oriol Martorell ha exercit de mestre amb tanta paciència com saviesa: els braços enlaire, els gestos concisos i segurs, talment un profeta encaminant el fervor tumultuós dels deixebles.
PONS, A., Martorell, Oriol, 5/6/1.991

Hay que buscar en este punto una referencia a Manuel Fraga, según Tusón, ya que «los discípulos, sin quererlo, se parecen a sus maestros, y desde luego hay un estilo Fraga. Ruiz Gallardón habla igual». ¿Cuál es el maestro de González? «Yo no lo conozco.
REDACCIO, La retórica de Aznar se encalló en «señor González», 2/6/1.993

Como resultado del azar, o tal vez como una premonición, esta última pieza periodística del maestro Alsina transmitía el aliento moral de lo que fue el talante de su vida.
CASASUS, J. M^a, Una impronta, 14/6/1.993

Aquella obra no tenia nada que ver con el maestro Morera, mi profesor, que era un gran armonista y contrapuntista pero absolutamente ligado al modernismo y al wagnerismo. Era un hombre de genio y exagerado en sus cosas, pero estimaba mucho a sus alumnos.
REDACCIO, Entrevista a Xavier Montsalvatge, 22/8/1.993

Jordi Savall es, además de un solista de la viola da gamba genial, un director notabilísimo, y un excelente maestro -en el sentido artesanal y en el pedagógico-.
La orquesta, la más joven de cuantas dirige Savall, demostró haber asimilado en la forma y en el fondo la lección del maestro.
LLOVET, J., Savall y sus muchachos, 25/11/1.993

Recital caluroso e íntimo que sirvió para demostrar que aún quedan maestros capaces de impartir lecciones magistrales de canción y público receptivo para recibirlas.
JURADO, M., Aún quedan maestros, 2/2/1.991

Fue maestro cumpliendo la aporía de la tortuga. Ahondando

imperturbable en el presente, supo con reiteración evitar el funesto alcance de la aquilea de los pies ligero. Maestro fue de vida y esperanza, de literatura.
ALARCOS, E., Hasta luego, Ricardo, 12/2/1.991

Maestro de filólogos, venerado por sus discípulos, puso su empeño en, sobre todo, enseñar a «leer, discurrir, ordenar y no copiar» y se muestra entusiasmado
MASSOT, J., Entrevista a José Manuel Blecua, 12/6/93

"A veces al azar de los encuentros, me doy cuenta de que he sido el mejor de los profesores: el que permanece invisible."
CURVAL, PH., Entrevista con Ray Bradbury, 20/2/1.990.

Maestro de una generación —Stephen King se considera uno de sus discípulos y Steven Spielberg un hijo espiritual—, el autor afirma que nunca ha escrito pensando en nadie: «Siempre lo he hecho para mí, lo que no impide que haya otras personas que disfruten con mis historias».
CURVAL, PH., Entrevista con Ray Bradbury, 20/2/1.990.

"Considero a Joyce mi profesor y mi gurú, porque aprendí de él a escribir, me fascinó la fuerza poética de su frase. Pero es un maestro difícil y tuve que adaptar su sentido de la musicalidad a mi propio lenguaje."
PIÑOL, R., Entrevista a J Charyn, 10/7/1.991

Senzillament ha dignificat l'ofici. Ha estat un mestre en el sentit més ampli del substantiu i n'ha exercit amb la mateixa professionalitat i noblesa de qui escriu una novel·la o poleix tranquil·lament un poema.
CONSUL, I., 12/5/1.992

Encara més, l'esvera que algú pogués considerar-lo un mestre. «M'agrada haver tingut mestres en la meva vida», diu, «però em faria por que em tinguessin a mi per un mestre i s'equivoquessin».
Aquest és el mestratge que una institució com la nostra no pot sinó assumir amb tota la seva integritat».
MORET, X., Entrevista a Pere Calders, 28/5/1.992

Como es habitual, los alumnos le preguntaron cómo debían llamarle: ¿Derek? ¿Míster Walcott? Respondió, impasible: «Llámenme maestro».
Es un maestro chapado a la antigua.
EPSTEIN, L., «Llámenme maestro», 9/10/1.992

Calders és honorable com a escriptor, com a ciutadà cívic i com a mestre de la llengua i la literatura. Al capdavall, la paraula doctor -que després ha agafat altres sentits- vol dir mestre, persona que ensenya. Que Pere Calders sigui proclamat oficialment mestre és un pas

que s'havia de fer, i amb el qual el món universitari demostra el seva sensibilitat.

ESPINAS, J. M^a., El capgirador, 20/5/1.992

No creo en las escuelas para el periodismo, el teatro o la literatura: sé que no son inútiles, pero no bastan. Creo en el maestro. No en el «método», pero sí en Stanislawski. Rodero no fue maestro de otros, o no lo creo; tampoco discípulo.

HARO TECGLÉN, E., Ahora sigue el tiroteo, 16/5/1.991

Antes existían verdaderos maestros y uno se dirigía a ellos y, éstos le enseñaban. Yo me acuerdo de Bonnard diciendo a mi padre: «Y sobre todo, no le envíes a una escuela de pintura»; se estaba en contra de la misma; mis padres se opusieron en firme a mandarme a una escuela porque no había verdaderos maestros, tan sólo academias.

CARRILLO DE ALBORNOZ, Entrevista a Balthus 21/8/1.993

Con este doble certificado de buena conducta, su oficio de periodista sin periódico y su pasión de ser pintor sin maestro, se refugió en Francia...

CARRION, I., Entrevista a Eduardo Arroyo, 26/4/1.992

Sáenz de Oiza, en cambio, que fue su maestro, aunque dice que no le enseñó nada, «porque Rafael lo sabe todo», define así la arquitectura de Moneo: «Es valiente y prudente; es medida, se ve que es de un profesor.

ALAMEDA, S., Entrevista a Rafael Moneo, 26/4/1.992

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

Los españoles han tenido figuras de la altura de Ortega y Gasset y Salvador de Madariaga. Ésos son los gran maestros que necesitamos hoy frente a la anestesia de masas que nos amenaza.

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

Fue un tiempo, y aquí, en España, con los catalanes antes citados, y los Aranguren, Tierno o García Calvo, en Madrid, en que uno podía permitirse suponer que estaba ante lo más parecido a maestros: ante alguien que puede decir que enseña a aprender sin poder decir él mismo que ha aprendido a enseñar.

Difícilmente habrá maestros del pensar si entre todos hemos desestimado el sentido o la relevancia que puede tener el pensar en nuestras vidas y en la vida colectiva.

En general hay que reconocer que hallamos un maestro del pensamiento allí donde haya una aptitud de maestro y una mentalidad de discípulo que coinciden con la suerte de una

situación de premura para el pensamiento. De modo que la realidad que conduciría de nuevo a la figura de los maestros pensadores tiene que ser compleja a este triple nivel.
BILBENY, N., El vacío del pensamiento, 30/3/1.993

Transcurridos 10 años, el creador de la antropología estructural aparece como el gran superviviente de una edad de oro del pensamiento francés que está claro que el star-system de los maîtres-à-penser actuales no está en condiciones ni de mal imitar.
DELGADO, M., El maestro agraviado, 18/9/1.991

Tot enraonant de com els temps ens havien robat els millors mestres, em va venir a dir que això d'aquí no és el París de la França, allò on De Gaulle deia a en Sartre Cher maître.
Cher maître, els qui no obliden les infanteses poc tendres fan que el pensament no s'aturi mai.
ROIG, M., Cher maître, 1/2/1.991

«Quan Glucksmann destrona els mestres pensadors de l'Europa contemporània —i ell és un gran lector de Péguy—, no vol dir que no hi ha necessitat de mestres per pensar. Sense mestres, pot ser un pensament buit. No crec que Marx sigui un mestre pensador per avui dia.
BLAY, P., CASTILLO, D., Entrevista a Alain Finkielkraut, 6/6/1.992

A menudo se olvida que «maestro» es un término relativo. Que, de la misma manera que «doble» hace necesariamente referencia a «mitad», o «lo mayor» a «lo menor», no se puede pensar «maestro» sin tener en cuenta que este concepto presupone el de «discípulo». Quizás por ello no se suele considerar que, al menos por un elemental principio de reciprocidad, no se debería hablar de la tan manida desaparición de los maestros pensadores sin tener en cuenta la de sus discípulos. Una desaparición que, por otro lado, parece más relevante que la anterior.
El magisterio, como es sabido, es una cuestión de vocación. Y no es difícil comprobar que, a diferencia de lo que sucede en otros gremios, las vocaciones de maestros pensadores no han decrecido en estos últimos años.
No nos encontramos ante una desaparición de maestros producida por una crisis de oferta, sino por una crisis de demanda.
RUIZ SIMON, J. M^a., La traición de los discípulos, 30/3/1.993

La figura del «maître-à-penser», afortunadamente, ha terminado por desaparecer.
No, el maestro pensador ha desaparecido diluido en su propia inanidad, incompetencia e irresponsabilidad. E irresponsabilidad, en tanto que los intelectuales que ostentaron el pomposo título de «maître-à-penser» fueron incapaces de responder de sus equivocaciones...
Cuando uno es niño, necesita maestros que le ayuden a pensar, pero cuando alcanza la edad de la razón estos maestros sobran.

Lo cierto es que hoy, con la quiebra del «maître-à-penser» —y que el tono solemne nos sea perdonado—, la democracia parece haber llegado también al ámbito del pensamiento.
PORTA PERALES, SARRET., El fin de una impostura, 30/3/1.993

Es un maestro en el sentido expresamente clásico de la palabra.
CRUZ, J., Emilio Lledó, la activa melancolía, 26/4/1.993

La vejez de los grandes profesores siempre es admirable. Los buenos maestros universitarios saben envejecer. Avanzan por el último tramo vital con una dignidad humanísima, silenciosa, discreta, elegante.
CASASUS, J. M^a., Aranguren, 22/11/1.993

Hoy vivimos la peor situación de masa posible: la que no tiene maestros...la que no tiene calidades. La que no tiene una vanguardia, la que no tiene una élite.
HARO TECGLÉN, E., Imágenes de Ortega, 15/3/1.991

Enseguida adquirió la estatura del maestro y rompió poco a poco los viejos muros de las aulas. Tenía 35 años, pero ya todos le trataban de usted y le llamaban maestro.

Le gustaba —le gusta: se habla en pasado sólo para resaltar la propia nostalgia de su magisterio— relacionar la expresión actual con la expresión de los clásicos, y sus etimologías recurrentes —entusiasmarse.

HARO TECGLÉN, E., El maestro perdido, 6/4/1.993

Creo que fue Alain, maestro de varias generaciones de intelectuales franceses, el que acuñó esta frase: «Si todo el mundo supiera lo que todo el mundo habla de todo el mundo, nadie hablaría».
JIMENEZ DE PARGA, M., El peligroso teléfono, 28/4/1.991

Es un maestro chapado a la antigua. Sus alumnos suelen creer que, en sus talleres literarios, podrán ponerse a escribir inmediatamente, pero Walcott, para empezar, les pone a leer «La Divina Comedia», de Dante. Tiene fama de exigente, pero la verdad es que los alumnos le adoran.
EPSTEIN, L., «Llámenme maestro», 9/10/1.992

Don Francesc —con un estricto traje gris perla, unos ojos marrones, incisivos y pícaros, y una voz tapizada del suave catalán ciutadellenc— nos contaba la definición de lengua y de dialecto matizando la teoría con escogidos y clarificadores ejemplos en los que la gramática, la poética y el humor se daban la mano. Creo que esta capacidad tan difícil de enseñar deleitando era una de sus virtudes esenciales.
MESQUIDA, B., Un sabio de combate, 19/2/1.991

Asistir a algunas de sus clases resultó una experiencia inolvidable. Robert no las daba de modo dramático, atrayendo la atención de los estudiantes con su voz, sino todo lo contrario:

transmitiendo la sensación de que estaba compartiendo con los alumnos que llenaban la clase algo realmente importante.
MARTI, I., Graves-Riding: una historia de sentimientos intensos, 20/10/1.992

Laurence era una mestra substituïda que estava exercint en el seu primer destí. Una acabada d'arribar al difícil ofici del magisteri que podia imaginar-s'ho tot menys que un boig, o un desesperat, interrompés la classe armat amb pistoles i càrregues de dinamita.

Els mestres saben que sovint han de fer front a situacions imprevisibles, que han de donar respostes breus i entenedores a preguntes complicades; però, malgrat tot, se'ns fa molt difícil imaginar què va dir la senyu Laurence als seus alumnes perquè aquests no es possessin a plorar o quedessin presos del pànic.

PONS, A., Dreyfus, Laurence, 20/5/1.993

Yo impuse una férrea disciplina en mis clases, que contrastaba con cierto abandono que se daba en otras cátedras. Pasaba lista, tenía a cada alumno en su propia mesa e intentaba que se realizara en clase todo el trabajo. Creí que así defendía a los alumnos que tenían verdadero interés por sus estudios. No me equivoqué. Aquella disciplina dio paso a una relación estrecha.

—No era disciplina gratuita, porque yo soy antidogmático. Mi espíritu era el del personaje de «Les nourritures terrestres», la obra de André Gide, aquel que dice: «Escúchame y respétame mientras te hable, y luego olvídame».

MOIX, LL., Entrevista a F. Correa, 7/10/1.990

-Parece que ha sido un profesor querido de sus alumnos.

-Y odiado. Ser odiado es muy emocionante.

-A usted lo que le gusta es levantar pasiones, positivas o negativas.

-Lo que deba ser. Al final uno debe ser reconocido por lo que sea justo.

ALAMEDA, S., Entrevista a Francisco Sáenz de Oiza. 3/6/1.990.

Però la senyora Serrallonga escoltava atentament, preguntant detalls o acotant afirmacions, amb l'esperit obert a qualsevol nou suggeriment sobre una obra que ella coneixia prou bé, i aquella manera tan respectuosa d'escoltar, aquella capacitat per crear l'atmosfera propícia a la confiança intel·lectual, em va semblar la suprema lliçó d'una mestra amb voluntat d'entendre per, després, fer-se entendre.

PONS, A., Serrallonga, Carme, 11/9/1.993

4.3.2. LA CORPORACIO ENSENYANT.

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 pengen els privats. Aquesta imatge, en general, no es correspon a la realitat.

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

La reforma, si alguna virtut ha de tenir, és —més enllà de personalitzar l'educació a través dels ja famosos processos curriculars— la de sacsejar el conformisme i l'esperit funcional dels professors; tornar-los la categoria de pedagogs;

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

Més preocupant resulta, des del meu punt de vista, la creixent dimissió de la responsabilitat individual a l'empara de la també creixent presència estatal en les nostres vides. Un mestre, un professor, no pot excusar la seva negligència professional en les possibles mancances de l'Administració. El mateix podria dir-se d'un metge, d'un periodista, d'un empleat de la Renfe, de qualsevol persona que practiqui un ofici amb repercussions sobre el públic.

PONS, A., Dinar a la casa dels Canonges, 20/12/1.992

Eren molt de l'època, és a dir, amb professors-funcionaris dels més repatanis, entre els quals rumbejaven els professors de política.

Val a dir que aquells instituts no eren, ni de bon tros, tan rígids i enfarfegadors com la majoria de col·legis religiosos de l'època i que entre el professorat hi havia persones de gran qualitat professional i humana.

Com a professor d'institut, sento un gran orgull per la professió, per aquestes festes que irradien energia i vitalitat i pels molts col·legues que s'esforcen a fer un ensenyament de qualitat. Els professors som obrers d'aquesta petita història que ens passem els uns als altres retocada i millorada. Per molts més anys!

SOLSONA, R., L'Institut Montserrat i el Milà, 24/4/1.992

¡Però és tan reconfortant l'exemple de l'Esther i en Ricard en un context de professors burocratitzats, de retorn a uns ensenyaments on la passió per ensenyar i per aprendre resulta tan poc valorada, tan mal vista! Que diferent seria el país si tots els mestres i professors —o tan sols, la majoria— poguessin dir el mateix, en les seves respectives àrees!

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

La funcionarización y burocratización del profesorado es tan

dinosàurica y la reglamentación de los estudios y las materias es tan quisquillosamente más estricta que la regla de san Benito, que uno no podría imaginar que personas como Pau Vila, Alexandre Galí, el señor Estadella o el señor Martorell llegaran a realizar su fructífera y creativa labor pedagógica y sus innovaciones sensacionales en medio de este berenjenal de tela de araña en el que es imposible imaginar.

LORES, J., La LOSE, 12/4/1.990

Es el mito sostenido por profesores abúlicos, funcionarios de la cultura o expertos demasiado elegantes; toda esa gente que ahora es invitada a animar las pompas del centenario en coloquios más o menos soporíferos, donde es previsible que se llegue a las altas cimas del culebrón culto.

INSUA, J., Rimbaud. Un centenario para el príncipe de los malditos, 5/11/1.991

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;

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

L'única sortida plausible per a la majoria dels qui estudien periodisme és acabar fent de funcionari. Potser un funcionari model, però funcionari al capdavall. Amb els triennis assegurats i la seguretat que podrà fer alguna baixa per depressió. Això també passa amb els metges i els mestres.

ROIG, M., Del desprestigi de la memòria, 19/12/1.990

A diferència dels metges, dels arquitectes o de qualsevol altra professió liberal, en ensenyament els millors professionals no són pas els qui cobren més: víctimes d'un pseudo-igualitarisme que, per raons inconfessables, Administració i sindicats sostenen.

BADIA, J., Poden perquè creuen que poden, 25/9/1.991

Però crec que recalcar el caràcter funcional del mestre, si volem dignificar la professió, pot ser dolent per la mala fama que té el funcionari des de fa temps.

Quan els mestres trien els curssets segons els punts que hi guanyen i no per la utilitat que n'obtenen... en fi, quan en lloc de bons mestres es converteixen en allò que els anglesos en diuen indiferent performers, o sigui en executors indiferents,

han caigut en els defectes del funcionari. Que en els funcionaris potser són virtut: una freda eficàcia executiva. Però tots sabem que els mestres van més enllà d'això. Els bons mestres. La majoria. Els que valen. Encara que aquesta avaluació en pessetes sigui difícil, segons veiem.

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

¿Podria dir sense que s'escandalitzés ningú que molts mestres i professors han esdevingut funcionaris, que els sindicats han gremialitzat els problemes -i les solucions-, que l'Administració encara està massa burocratitzada -només ca anar al carrer Casp per comprovar-ho- i que no es veuen per en lloc les inversions que haurien de fer canviar de signe la situació actual de la formació professional i de fer creïble la reforma?

PONS, A., Núria T., 15/2/1.992

D'aquí a un mes, el senyor López Rodríguez podrà tornar a donar classes. Segurament, ell mateix així ho reclamarà apel·lant als seus drets de funcionari. Però ser funcionari no hauria d'equivaldre a actuar sense cap mena de control laboral i social. Ser funcionari no hauria de voler dir poder anar amb pistola a la classe amb la convicció que, si no es produeix un mullader molt gros, ningú no gosarà oposar-s'hi.

PONS, A., Lopez Rodriguez, A., 24/11/1.993

La escolarización primaria es total y en bachillerato ha pasado del 52% al 70%. la relación alumnos-profesor ha bajado de 27 a 21 en EGB y de 32 a 23 en preescolar.

Todo esto se hace construyendo escuelas, pero también con maestros y profesoras.

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

En concret, quatre de cada deu joves titulats en les últimes promocions han trobat un treball a sou de l'Estat. La proporció augmenta més encara en determinats col·lectius, com ara l'àrea de Ciències de la Salut —que nodreix el sector de la sanitat pública— o la d'Humanitats —que adreça les seves expectatives a l'àmbit de l'ensenyament. El nostre país es funcionaritzat.

ALCOBERRO, A., Funcionaris...12/8/1.993

El corporativisme sindical té, doncs, el seu simètric: el corporativisme, sovint també vergonyant, d'un professorat amb força preocupacions salarials.

Quan la majoria del professorat de secundària amb la suficient antiguitat està preparant ja la memòria del concurs a càtedra que és a punt de convocar-se, els sindicats s'entesten a dir que "l'oposició a la carrera docent i la jerarquització ha estat l'element que ha definit, durant molt de temps, les lluites del professorat públic a Catalunya".

Les vagues a l'ensenyament evidencien el corporativisme dels sindicats i dels ensenyants.

I que tampoc no és demani, emparant-se també en disfresses i coartades pseudo-pedagògiques, que els ensenyants es resignin a una contenció salarial que ningú ja no practica.
PORTA PERALES, M., Les vagues a l'ensenyament, 21/11/1.991

L'Administració tendeix a pensar que els funcionaris, en aquest cas el professorat, són amants de la rutina i poc generosos en l'esforç: i aquests, al seu torn, veuen els reformadors com uns buròcrates irredemptes o uns visionaris.
SOLSONA, R., Violins de cartró, trompetes de goma, 19/6/1.991

¿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

Yo sé que a mi madre li hubiera gustado que fuese maestro, profesor o funcionario, algo que se ejercite baje techo y al abrigo de las impías borrascas del noroeste. Para ella sólo existen dos grandes grupos sociales: los que trabajan con calefacción y los que se mojan.
RIVAS, M., La esperanza del mundo, 8/10/1.991

Enseñantes públicos y privados van a lo suyo, lo cual equivale a decir que ustedes —que ya habían pagado sus impuestos o la mensualidad, o ambas cosas a la vez— van a encontrarse, de nuevo, con los críos en casa. Y eso que trabajan los dos, marido y esposa, que los niños aún son pequeños y que no pueden quedarse solos. Así que ya veremos cómo se las arreglan.
Los enseñantes reclaman una homologación salarial y una homologación horaria.
Quienes no tendrán estos problemas, tan vulgares y tan domésticos, van a ser los maestros y las maestras. Sus hijos tampoco irán al colegio, pero sus padres estarán en casa. Casualmente, hoy están en huelga...
REDACCIO, Y los críos en casa, 29/10/1.991

Los citados profesores, en número de 40.000, desean intervenir en la aplicación de la reforma educativa.
...Uno, laboral: salarios, condiciones de trabajo, que afecta al gremio, a los sindicatos. Bien. El otro, de contenido, pero nuestra democracia no es corporativista, no tiene que ser el gremialismo quien decida sobre el modelo educativo u otras cuestiones que afecten a los principios rectores y a su desarrollo, que dependen del Parlamento, elegido por el pueblo para ejercer así su soberanía, plasmada en la Constitución y el Estatut.
PORCEL, B., Docentes, 13/2/1.992

En lugar de repensar qué es enseñar, lo que hay que enseñar, con qué métodos enseñarlo, los profesores sindicados, el

ministerio y los sociólogos acreditados ante el servicio especial «lugares comunes sobre la juventud» acumulan aspectos extraños al problema central de la educación.

REVEL, J. F., Tras la calle, el vacío, 22/11/1.991

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

Ultimamente asistimos a una parcialización de los problemas que afectan a la educación y a una especialización excesiva en el análisis. Tal problema es laboral, atañe a los sindicatos, este otro es pedagógico, le toca resolverlo a la universidad, este problema es estructural, le compete a la Administración. Los MRP creen que el hecho educativo es un todo global y como tal hay que analizarlo, naturalmente cada uno desde su punto de vista, pero atendiendo a esta globalidad.

CELA, DOMENECH, Las «escoles d'estiu», 31/7/1.991

El ministeri d'Educació ha signat amb els sindicats un acord segons el qual hi haurà una millora econòmica per al professorat a materialitzar durant els propers cinc anys, a més dels augments convencionals, fins a un complement que pot arribar fins a les 50.000 pessetes mensuals al termini de la vida activa.

L'acord enterra definitivament el projecte pendent d'un estatut del professorat o, si es vol, d'una carrera docent, on el professorat es vegi motivat i reconegut si desenvolupa un esforç de formació i el seu exercici professional és de qualitat.

Realment suposarà un estímul per a la millora de la qualitat del sistema educatiu? Per fi veuran els professors més qualificats els seus esforços en relació a la resta?

SARRAMONA, J., Promoció i formació permanent del professorat, 2/7/1.991

Però aquella llarga vaga va deixar un regust agredolç perquè va comportar un desgast important de mestres i professors de cara a una opinió pública que va acollir l'aturada amb sorpresa quan no amb franc desconcert.

...la reivindicació d'un únic cos docent, ¿és una condició sine qua non per millorar les condicions professionals i laborals dels ensenyants o és una reivindicació que obeeix a uns vells tics igualitaristes que ja s'han abandonat en altres branques sindicals? En tot cas, el baix nivell de sindicació dels ensenyants pot arribar a crear un decalatge entre les preocupacions dels negociadors sindicals i els interessos del sector.

EDITORIAL, Una vaga a mitges, 27/4/1.990

Certes estratègies donen bons resultats en mans d'uns professors

i no tant en mans d'uns altres. Per tant, en nom de la mateixa efectivitat pedagògica que el centre escolar persegueix, cal deixar la possibilitat que cada professor trobi la manera de ser més efectiu, amb la limitació que no s'impossibiliti la coordinació i la coherència que són sempre necessàries en l'actuació pedagògica escolar.

Aquesta interpretació de la llibertat de càtedra, la que permet optimitzar les característiques pròpies de cada professor, no fóra en absolut un obstacle per a la millora de la qualitat de l'ensenyament; ans al contrari, fóra un estímul per a progressar, per a innovar.

SARRAMONA, J., Què significa la llibertat de càtedra?, 19/3/1.991

El problema resideix en el fet que vulgui substituir la tasca d'un control professional immediat, que ha de donar-se dins del mateix col·lectiu de professors, mitjançant els càrrecs directius que tinguin l'autoritat legal i tècnica acreditada.

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,

SARRAMONA, J., Els pares de secundària enfront dels consells escolars, 21/5/1.991

Una segona font de conflictes són les relacions que puguin sorgir entre els mateixos docents, especialment quan no es fa de la col·laboració un hàbit i els conflictes de relacions interpersonal dominen l'ambient.

Si es tracta, en canvi, del símptoma concret d'una situació general de desencís entre els professionals de la docència, aleshores la situació resulta ben diferent.

SARRAMONA, J., Fugir del guix, 1/8/1.990

4.3.3. CRITIQUES ALS MESTRES.

Els nens, no sé si us hi heu fixat, fan nosa als hotels; i als veïns, quan fan soroll -com si aquests veïns no haguessin estat nens i no haguessin fet mai soroll-; i fan nosa a molts mestres i professors -que es passen el dia queixant-se dels nens o "grups" que els han tocat en sort, del seu baix nivell, etcètera-; i, si molt m'apureu, els nens fan nosa als pares que acaben acomplexats de tenir fills que van amb monopati pel carrer i fan soroll i prefereixen un videoclip de Madonna que un llibre del meu amic Albanell i que no són dels primers de la classe, sinó tot el contrari.
PONS, A., M. E. Rodriguez, 4/1/1.990

Però parleu amb professors d'institut: la majoria us diran pestes dels alumnes —cosa certament paradoxal— i us afegiran que no poden fer gaire cosa si els nois surten de l'EGB sense saber res. I els d'EGB es queixen perquè han de donar programes lúdics i memorístics a l'hora.
PONS, A., Wilt, Henry, 26/5/1.990

De fet, ningú no li havia ensenyat gran cosa sobre el món. per la tele passaven imatges i més imatges sobre guerres i fam i polítiques que parlaven i a l'Insti cada professor era tan inapel.lable com una màquina d'expendre tabac. Però, globalment, ¿què sabia del que passava al món?
PONS, A., La Meritxell, 17/1/1.991

Els mestres i professors sovint es queixen del desprestigi social de la seva professió i reclamen dels pares més atenció envers els fills i més consideració a la seva tasca d'ensenyants. Però sovint la veu dels pares no és escoltada. Per a la majoria dels pares, els punts de vista dels professors resulten indesxifrables, entre altres raons, perquè tal com funcionen actualment els instituts públics, cada professor és una mena de regne de taifes amb criteris propis a l'hora de l'explicació de l'assignatura i de la corresponent avaluació.
PONS, A., Lopez Rodriguez, A., 24/11/1.993

A una temprana edad, el niño, que tiene un sentido agudísimo de las posiciones personales, conoce así el ridículo de los adultos y adquiere una sofocante vergüenza ajena que ya difícilmente lo abandonará, a pesar de que sus padres, sus educadores y hasta sus directores espirituales se empeñen en despojarlo de toda timidez y de toda inhibición, en virtud de una opresiva dictadura de la simpatía: todos los niños han de ser sociables, todos han de danzar con mallas y participar en funciones teatrales, todos han de practicar el kárate, el gimjazz, el idioma inglés y la expresión corporal. 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 niño empieza instintivamente a actuar según las ideas que él mismo se ha hecho sobre las intenciones de sus vigilantes adultos, comercia con ellas, aprende a eludirlas o a explotarlas, o, en el peor de los casos, se convierte en el espejo y el doble de las angustias que los adultos han creído ocultarle tras el espectáculo idiota y sonrosado de una parodia de comportamiento infantil o camaradería.

Ya sé que entre los directivos de las guarderías municipales y de los grupos de teatro infantil prevalece la idea de que todo niño es el Buen Salvaje, o el Idiota Genial, pero la verdad, por fortuna, es algo distinta: a lo que más se parece un niño es a un adulto.

Hay también, desde luego, el influjo contagioso y devastador de la estupidez, de la irresponsabilidad: educar requiere tiempo, atención, inteligencia, autoridad, ternura. 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: lo está entregando en manos de otros educadores que irradian sus consignas siniestras desde casi todas partes, pero sobre todo desde la televisión, y más que nunca cuando se va acercando el desafortado bazar de la Navidad y de los Reyes Magos. Ya se sabe: los niños son los auténticos protagonistas de estas fiestas.

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

...¿ Y de los políticos, que me dicen ustedes de esos sinvergüenzas?”, mudaba el terco Gálvez, suspendiendo la tijera en el aire hasta comprobar con satisfacción que el silencio se cargaba de elocuencia ominosa. “Y usted, ¿en qué trabaja?”, me preguntó un día. “Pues verá: soy profesor de bachillerato”, me disculpé. “Mal asunto”, dictaminó él. “Los jóvenes de hoy son todos unos golfos, y los profesores, salvo quizá usted y algún otro, unos vagos.”

LANDERO, L., ¿Cómo le corto el pelo, caballero?, 24/11/93

¿Hay un auge de la narrativa española ? ¿No se trata acaso de un montaje, de una moda, de algo artificial, inflado por los medios y los editores estrella, abonado por la venalidad de los críticos y la tontería de los profesores ? Esos críticos que, según se dice, están

dispuestos a alabar todo; esos profesores que, olvidando que el universitario debe leer lo esencial, arrojan a los estudiantes a la precaria novedad de algún coetáneo convertido en lectura obligatoria.(...)

Por último ¿qué decir de la universal tontería de los profesores. Admitámosla pero pidamos que describan los mecanismos de la ficción de modo que tal originalidad de los maestros y la epigonalidad de los contemporáneos despierte la presumible sensibilidad del estudiante y lo impregne de la nostalgia de los clásicos."

CATELLI, N., En el espejo de Narciso, 15/5/1.990.

El cadell acaba d'arribar de l'institut i voldria explicar que s'ha trobat amb un professor de filosofia que els mira amb fàstic i amb el de física que no pot amagar un deix de rancor: "Mireu com vaig estudiar, jo, però no m'he pogut comprar el vaixell del vostre papà."

El cadell creu que el seu papà va endarrerit: ha començat a pensar a fer calés als quaranta anys i ell ho farà als vint.

ROIG, M., Fill, que no m'escoltes?, 10/10/1.990

Part dels nens dislèxics formen part del fracàs escolar. Són nens inadaptats, que pateixen una pressió de pares i mestres que per a ells és excessiva i que pot resultar traumàtica.

Paral·lelament, l'escola, que hauria de conèixer aquestes dificultats específiques i informar els pares, minimitza el problema fins a arribar, en alguns casos, a negar-ho. Aquesta actitud és sovint el resultat d'una manca de coneixements. (...)

"No hi massa interès pel problema. No entendré mai aquesta resistència del món professional d'acceptar aquestes dificultats específiques en nens intel·ligents. S'han mogut en els conceptes de com llest i ruc, treballador i gandul, però costa acceptar que un nen brillant sigui dislèxic. Sorpren la frivolitat dels professionals amb què ho neguen. Això fa retardar enormement el diagnòstic i l'ajuda."

BONADA, LL., Entrevista a M. Estil·les, (Nat. Dislexia Research Found). 10/3/1.990

Pocos enseñantes se molestan en considerar sin parti pris las actitudes y necesidades de cada generación ante la cultura.

Los maestros que, mediante imposiciones, te llevaron a odiar a las grandes mentes del pasado no tienen perdón.

MOIX, T., A un moderno Telémaco, 0/10/1.992

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.

El temps de l'expressió popular que vinculava la gana amb el mestre d'escola ha passat. Això no vol dir, però, que aquest col·lectiu hagi assumit el nivell que li correspon. Sovintegen

massa les declaracions públiques recordant els greuges com per considerar que són gratuïtes. 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. No val la demagògia de fer córrer que potser aquests mateixos també predicaven la pau a les aules unes setmanes abans. Tampoc val, però, que els pares no puguin saber sempre en quines mans confien l'educació dels seus fills.

CUNI, J., Professors, 2/3/1.991

Però vet aquí que m'assabento que els vaguistes han fet el que han pogut a fi de cobrar els dies no treballats.

Això, no. Això no és exercir el dret de vaga: això constitueix una immoralitat, perquè és cobrar una feina no feta. Això és tirar la pedra i amagar la mà. Això és robar, és agafar els diners que no són d'un. Això és no donar la cara; això és fingir, encobrir, disfressar, ocultar. ¿I les virtuts del professor? ¿Es pot després predicar a l'alumne que cal ser seriós, honrat, home de veritat? ¿Per un plat de lleties podem vendre l'honor? L'alumnat més que mai necessita persones exemplars i no pas vius i aprofitats. Que la postmodernitat no acabi podrint-nos a tots!

FULLAT, O., Vagues, cobrant?, 23/12/1.991

¿Procurando inculcar a las futuras generaciones y por medio de la escuela el ideal de una urbe menos zafia que la actual? Tengo mis dudas sobre el éxito de esa tarea educativa desde que he descubierto la existencia de algunos enseñantes que no han dudado a pintarrapear paredes o adoptar otras actitudes incívicas para hacer públicas sus reivindicaciones laborales.

JARDI, E., Problemática «guapura», 4/3/1.991

Descobreixo un vidre, gran, trencat, fracturat. «I doncs?», pregunto a un bon home que estava, dret, allí. «Ah, senyor», em fa, «això és la feina que un grup de professors acaben d'enllestir fa ben poc. Ja ho veu: amb ous».

M'asseguren que els factors d'aquella brutícia i d'aquella trencadissa són professors interins i substituïts de l'ensenyament públic. Flaca imatge, vaig pensar, per al professorat i per a l'ensenyament públic. No pot ser, em deia a mi mateix, que aquesta malifeta l'hagin realitzada professors, per molt interins i molt substituïts que siguin. Em volia consolar: en tot cas, serà obra només d'uns quants, d'uns pocs, i no de tot el col·lectiu.

Un m'explica que allò que exigeixen els professors interins i substituïts de l'ensenyament públic es pot resumir en dos punts: 1) estabilitat en el lloc de treball, i 2) sistema d'accés diferenciat al lloc de treball.

Pregunto: ¿hi ha alumnes perquè tenim professors, o bé tenim professors perquè hi ha alumnes?

La primacia de l'alumne fa que abans de l'estabilitat laboral del professor

calgui pensar en la preparació adequada d'aquest per fer la seva feina.
¿A quins controls se sotmet un candidat a professor interí o a professor substituït? ¿A cap? Malament.
Si algú vol ser professor estable, cal que demostrï que és tan bo, almenys, com els professors que ja són estables.
FULLAT, O., Professors interins, 22/3/1.991

Molts ensenyants no poden inserir l'alumne dins la realitat que l'envolta, perquè primer algú ha d'inserir l'ensenyant dins aquesta realitat; que 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», un entusiasme i unes expectatives que en ser defraudades per la realitat no farien sinó frustrar l'alumne.
Que ningú s'irriti, que ningú se senti ofès, que cap susceptibilitat se senti ferida, injuriada, difamada o vexada, ja que aquestes línies —que no volen molestar ningú, tot i que són conscient que dins l'ofici d'ensenyant hi ha gent que té poca xemeneia i aviat s'encresta—, només tenen la modesta pretensió de desmitificar l'ensenyament i l'ofici d'ensenyant.
PORTA PERALES, M., Per una desmitificació de l'ensenyament, 20/6/1.991

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».

...la guerra del Golf està palesant que un ampli col·lectiu de mestres està aconseguint el contrari del que predica:

¿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.

La guerra dels mestres (és a dir, la guerra segons la veuen i la transmeten els mestres) està aconseguint que entre els nostres escolars ressucitin els vells fantasmes i els vells dimonis de sempre. I és que aquests dies els nostres escolars (a més de patir les conseqüències de la més depurada pedagogia plastilina en forma de rodolins, cançons, balls, colometes de la pau, etc) estan calcant el missatge emès pels seus mestres més unidimensionals.

¿Per què, en fi, la vocació apostòlica i redemptorista que pateix un cert nombre de mestres s'ha de traduir en la manipulació —més o menys subtil, més o menys intencionada o no intencionada— de la consciència dels seus alumnes?

PORTA PERALES, M., La guerra dels mestres, 13/2/1.993

El fet que aquests textos els editen un grup de professors en actiu de batxillerat i formació professional (¿per què no dir-ho amb complicitat i un xic d'orgull?, bastants d'ells magolats soixante-huitarda i postrousseauianis, modestos pesos lleugers i anònima

infanteria de l'activisme no professional, sindical, ideològic i polític, que per aquestes contrades s'ha fet en els últims vint-i-cinc anys, i avui derrotats però no fallits com fa poc deia Rossana Rossanda d'ella mateixa)...

PARDO, X., Filosofia i antifilosofia destinades a la docència, 22/11/1.992

Però el reconeixement i l'admiració envers els militants que van destacar en la lluita antifranquista no és incompatible amb el rebuig del mesellisme mental dels intel·lectuals, periodistes, escriptors, artistes, mestres i professors que van abraçar amb tant de fervor la croada marxista i que quan el Mur va caure es van quedar en una situació de desconcert total.

PONS, A., Rutskoï, A., 5/10/1.993

Maria Rúbies, en canvi, tenia molt clar que l'existència de l'escola pública —en la qual creia fervorosament— no era incompatible amb la llibertat de triar l'educació que tenen els pares, ja que l'escola —deia— no pot ser mai neutra, perquè tampoc no ho és la vida. Aquests plantejaments aleshores no van ser gaire entesos, però el temps li ha donat la raó a l'espera que algú analitzi amb fredor l'impacte del marxisme en les èlites de mestres d'ara fa vint anys. (I per a qui estigui interessat en el tema, recordo, a tall d'exemple, que Louis Althusser —defenestrat al nostre país pels mateixos que el van aixecar— va pronunciar una conferència, a l'Escola d'Estiu Rosa Sensat de l'any 1976, sobre problemes de l'esquerra europea.)

PONS, A., Rúbies, Maria, 16/1/1.993

He acompanyat uns amics a la festa de comiat de la Roser Vila. És una pedagoga que sap fer la seva feina amb una provada competència i que alhora reuneix unes qualitats humanes que la fan ser estimadíssima per un gran estol d'amics. La Roser ha fet uns quants anys de directora de l'Institut Municipal d'Educació de Badalona. Ara marxa cap al Salvador per passar-hi un parell d'anys portant endavant un programa educatiu.

A la festa s'hi respirava amb ambient especial. Per entendre'ns, el més allunyat del yuppisme imperant. Gent que encara dóna valor a l'altruisme. Abans aquesta mena de gent es movia per conviccions religioses o per credos polítics. Ara hi ha ben poques creences que sustentin les actituds solidàries i fins i tot el concepte d'humanisme està condemnat al judici despectiu.

ALSIUS, S., Solidaritat, encara, 18/2/1.991

Entro a la festa on m'ha portat el taxi i parlo amb un professor que em diu: "Abans els mestres, com els metges i altres professions, fèiem coses per idealisme. Després la ideologia va desplaçar l'idealisme. Després la ideologia va desplaçar l'idealisme. Després els diners van reemplaçar la ideologia. I avui, molts, no temim res que ens aguantí. Per això estem en crisi.

TEIXIDOR, E., L'enemic secret, 23/3/1.992

4.3.4. CONSIDERACIO I PRESTIGI SOCIAL DEL PROFESSORAT.

Els estudiants d'aquí canten el seu rap a la catalana. En mans d'uns ensenyants que no eduquen sinó que informen a tota pressa —hauríem de comptar l'índex de depressions dels professors d'institut—, prenen paciència i se'n riuen del professor que un dia es va somniar a si mateix com a mestre. Poca pela per als professors i el terra dels instituts cada dia més brut. Els professors no volen ser mestres: avui són considerats com a peces de museu.

Tancats a les aules, els quaranta-cinc alumnes i els professors s'ensumen com ramats de feres a l'aguait mentre passen fred i les parets s'esquerden. Els professors, penjats al buit, ja no poden competir amb altres discursos que es fan sentir: una classe de geografia es cotitza menys que un video-clip.

ROIG, M., Rap a la catalana, 8/11/1.990

No és un atzar que la primera professió que genera depressions sigui la de professor d'institut. Aquests s'enfronten amb ramats d'estudiants que no tenen consideració per ells mateixos perquè ningú no els n'ha atorgat, i que no respecten els professors perquè la nostra societat no en sent cap respecte.

ROIG, M., Esquers d'un món flonjo i duríssim, 17/7/1.991

El reportaje ofrecía imágenes de diversas clases donde los niños campaban a sus anchas ante la creciente desesperación del profesor, víctima propiciatoria de un sistema educativo en crisis.

Hoy, en efecto, los maestros ya no pasan más hambre que los demás mortales pero sí les acechan y sufren otros males tal vez peores pero más sutiles. La típica frase «Estoy en crisis» les sienta como un guante a juzgar por el testimonio de diversos maestros, algunos de ellos ya retirados por la profesión por estas causas.

El testimonio más importante, por descontado, era el de los propios maestros, al borde del ataque de nervios, que se interrogaban sobre su profesión, a la que casi siempre accedieron como consecuencia de una fuerte vocación. La mayoría de ellos parecen estar dispuestos a arrojar la toalla como ya lo había hecho una joven ex maestra que en sus más negras pesadillas se veía discutiendo con los padres de sus alumnos.

BAGET HERMS, J. M^a., Maestros deprimidos, 16/9/1.991

Era también preciso liberar de culpa a todos los implicados en el asunto: a los jóvenes que no leen, a los profesores que se desesperan, y a los padres que se lamentan.

MOIX, LL., Entrevista a Daniel Pennac 9/5/1.993

La massificació patida per l'ensenyament durant un pilot d'anys ha obligat a cremar etapes en el procés de formació del

professorat i aquest estament després de treballar a preu fet té ara un cansament històric que no convida a l'optimisme.
ALSIUS, S., Mestres aclaparats, 8/4/1.991

El cadell acaba d'arribar de l'institut i voldria explicar que s'ha trobat amb un professor de filosofia que els mira amb fàstic i amb el de física que no pot amagar un deix de rancor: "Mireu com vaig estudiar, jo, però no m'he pogut comprar el vaixell del vostre papà."
ROIG, M., Fill, que no m'escoltes?, 10/10/1.990

Cada inici de curs es renova l'angoixa dels professors en fer el programa de les diverses matèries, davant la impossibilitat d'ensenyar tot allò que hi podria cabre.
SARRAMONA, J., Retorn als ensenyaments bàsics, 31/10/1.990

Por la pantalla pasaron maestros con ganas de dejar de serlo, mamás que exigían menos vacaciones a las escuelas, ex docentes que todavía temblaban ante la navaja de algún padre. Faltaban, eso sí, los alumnos. Pero esos son precisamente una de las causas importantes del problema. El maestro ha conseguido que ahora se le llame profesor, y sin embargo los alumnos ya no le reconocen ni siquiera como un domador de sus valores asilvestrados por la tele y por la dejación de los padres hacia la escuela.
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. En esos maestros cansados y mal considerados, con una vida profesional activa que no suele superar los 15 años, se percibe el vacío de un sistema ...
BARRIL, J., ¡Ríndete, papá!, 17/9/1.991

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.
Els mestres, molt sovint, som els grans absents en el procés de millorament i, curiosament, esdevenim peces fonamentals en els moments dels problemes.
Per una vegada, aprofitem un espai dels diaris per parlar bé de l'escola. I dels mestres, que alguna cosa bona fem.
CELA, J., Aprendre dels més petits, 25/1/1.990

...Els mestres no tenen la culpa dels problemes socials i familiars que han sorgit arran del pas de les vacances plàcides d'abans, a les vacances multitudinàries i tumultuoses d'avui,
Una altra descripció que es fa quan es parla del magisteri és que es tracta d'una professió predominantment femenina. Podríem parlar-ne molt, d'aquest aspecte. Direm només, de moment, que l'element més femení és el sou. Que apugin el sou a la mateixa alçada, per exemple, que els presentadors dels telediaris —una feina amb molta menys responsabilitat social— i veureu com s'hi abraonen tots, mascles i femelles, i la tasca es converteix, sociològicament parlant, en unisex, com a mínim.
TEIXIDOR, E., Més mestres, 26/3/1.990

Hi ha un sector de mestres que semblen avergonyits de manifestar que són mestres per sobre de tot. Aquest sector no sembla haver superat la fortíssima patxada rebuda durant la llarga i justa vaga de fa uns anys i es deixa porta per un desànim gens gratuït, però que no porta a millorar la condició ni la qualitat de l'escola.

Cal dir, i amb molt orgull, que el lloc més alt per a un mestre és estar a la classe, davant dels nois i noies, dels nens i nenes, tinguin aquests l'edat que tinguin, fent i desfent, fent-se i desfent-se si convé.

Per què no parlar també de l'escola i dels mestres que fan bé la seva feina? Sí, senyors, i cal dir-o amb veu molt alta: hi ha escoles i mestres que treballen molt bé. Els mestres hem de ser els primers d'estar-ne convençuts i no deixar-nos portar per desànims estèrils. Ser mestre és bonic. Haurem de contar-ho amb el mateix convenciment de la Natalie Wood a West Side Story quan canta que es troba bonica.

CELA, J., Ser mestre és bonic, 18/4/90

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.

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

Tothom sap el que és un model educatiu, sobretot perquè hi ha professors, equips i escoles modèliques. El professor ha entrat en crisi perquè la societat no li dóna el valor que mereix.

L'Administració ha de repetir incessantment que el professor és una peça clau, sobretot ara que ve un nou sistema educatiu.

Però el problema principal està en el fet que la societat no dóna cap entitat al mestre. No el té valorat. Espera molt de l'escola i en canvi no valora el mestre, que és el protagonista de la tasca que s'ha de fer.

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

Perquè el professorat, per a poder afrontar el repte que suposa una reforma àmplia i seriosa del sistema, ha de comptar amb el suport de tot el conjunt de la societat, s'ha de sentir recolzat per tots els estaments i organismes implicats. La realitat, però, és que la professió pedagògica no gaudeix de gaire reconeixement social.

SARRAMONA, J., La imatge social del professorat, 11/2/1.991

Es molt probable que l'impuls dels mestres no hagi estat seguit, globalment, pels professors d'institut, una branca del professorat on les inquietuds per la renovació pedagògica i l'autoreciclatge sovint queden relegades davant d'altres

consideracions de caràcter més gremial.

EDITORIAL, La lenta catalanització de l'ensenyament..., 24/10/1.993

Importancia extraordinaria de la función formativa que se realiza en las etapas escolares y cómo la sociedad debe intentar con tacto exquisito mejorar y ayudar en cuanto pueda a que el profesorado de la enseñanza lo realice a gusto.

J. FERRER, Lo prioritario en la enseñanza, 19/8/1.993

Ara bé, hom pot fer també una lectura negativa del procés, fent valer que noies i dones han tingut accés a l'ensenyament a mesura que aquest ensenyament es transformava, perdia prestigi i, a nivell professional, es degradava (l'estatus social dels ensenyants davallava).

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

Quan es parla en públic de mestres i professors se sol fer amb un to fortament intemperant.

Alguna vegada m'han dit que quan parlo dels mestres els defenso. Per què defenso sovint els mestres? La resposta és molt clara: perquè no s'acostuma a fer.

Els ensenyants en quedem amb el pim-pam-pum de barraca de fira.

Parlem de prestigi social. Teòricament la funció docent és tan bàsica per a la societat com ho és la del jutge i la del metge. Només teòricament. En la pràctica no és així. Començant pels poders públics, que no estalvien gestos i missatges de suport al món empresarial, però que no fan sentir alenades d'ànim als professionals de l'ensenyament.

Avui és un bon dia per fer confiança explícita als mestres. Perdoneu-me el tòpic: el futur del país passa per les seves mans. Si no ens ho creiem, estem perduts.

SOLSONA, R., Confiar en els mestres, 15/9/1.993

Els mestres i professors reclamen per a ells un reconeixement que sovint ens és negat als qui exercim —sense oposicions pel mig— l'ofici de pares. Els pares no només hem de portar el plat a taula —el plat i la roba de marca i les vacances perquè els fills aprenguin anglès— sinó que, a sobre, hem de fer de segons professors així que arribem a casa, no va responsabilitat que constitueix una singular novetat històrica.

PONS, A., L'estudiant que copiava, 17/9/1.993

D'altra banda, però —i només en una aparent paradoxa—, la feina del mestre és cada cop menys valorada socialment i la situació del col·lectiu d'ensenyants avança inexorablement vers una inevitable devaluació.

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. Cal retornar la confiança als ensenyants i la

dignitat a l'ensenyament.

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

El grado de exigencia a los docentes no se corresponde con el que notan sobre sí otras profesiones.

BARRIL, J., Preguntas averiadas, 1/7/1.993

Com a professor d'institut, sento un gran orgull per la professió, per aquestes festes que irradien energia i vitalitat i pels molts col·legues que s'esforcen a fer un ensenyament de qualitat. Els professors som obrers d'aquesta petita història que ens passem els uns als altres retocada i millorada. Per molts més anys!

SOLSONA, R., L'Institut Montserrat i el Milà, 24/4/1.992

Com a professor d'institut, juro que si un dia em trobo el conseller d'Educació a dins d'una aula, em saltaran les llàgrimes.

SOLSONA, R., La maquinista general, 8/7/1.992

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

Sería necesario pagar mejor a los enseñantes para que fueran más respetados.

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

Si no se cuida al maestro ni se le dan medios, ya se pueden ir haciendo reformas: serán un fracaso.

ROVIRA, B., Entrevista a Teresa Codina, 21/3/1.992

El enemigo de los nuevos amigos de los niños es ese maestro volcado en la anacrónica y ahora sacrílega tarea de formar la capacidad racional de sus alumnos.

El maestro aparece ante sus ojos como la hez adultócrata, ya que en lugar de contentarse con adaptarle a las exigencias de la vida profesional se empeña en educarle para la autonomía y en darle los medios para que piense por sí mismo, como si esas cosas no las tuvieran ya los niños por derecho de nacimiento.

FINKIELKRAUT, A., La nueva estatua de Pavel Morozov, 14/1/1.990

Primero, una enseñanza infantil primaria orientada por la creatividad y el juego, sin memorismos, destinada a despertar la genialidad espontánea de cada alumno. Caso de no aflorar ésta, culpese a la sociedad represiva o a los maestros.

SAVATER, F., Selectividad, 17/6/1.990

Els càrrecs que representen autoritat, com jutges, mestres, etc, són vistos ara com uns idiotes per la majoria de la gent, producte dels moviments dels anys seixanta.

CASELLAS, J., Entrevista a Justin Cartwright, 20/6/1.993

Com a professionals seriosos i preparats, els mestres han d'agrair la col·laboració dels pares, però en els seus límits justos. Explicacions, totes; interferències, cap. Exactament com els metges, els notaris o els arquitectes.

TEIXIDOR, E., Els mestres, 19/3/1.990

Tom Sharpe no va inventar Henry Wilt: es va limitar a observar una colla de professors de l'ensenyament mitjà, a esquitllar-se en una classe de formació professional, a recollir les pressions i les impressions dels pares, a mirar, en silenci, el comportament dels alumnes.

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

Com a mestre, Alcoberro coneix bé la responsabilitat creixent que cau sobre els educadors, mentre bona part dels pares semblen delegar moltes funcions a l'escola. 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.

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

Ser pare i ser mare avui no és gens fàcil. Com tampoc ho és ser professor. En molts casos, ben al contrari del que succeïa en el passat, cal anar contra corrent.

SARRAMONA, J., Com exercir l'autoritat de pares, 13/8/1.991

Al llarg del curs passat, una colla de mestres, representant diferents moviments de renovació pedagògica, es van reunir per constituir un grup de treball que reflexionés sobre la situació actual de l'escola pública

Pares i mestres, alumnes i sindicats, moviments de renovació i grups polítics, Administració municipal i autonòmica poden i han de dir-hi la seva.

CELA, J., Cent mesures per millorar l'escola pública, 14/7/1.991

I una part important de la nostra societat no sols no s'assabenta del que passa amb els seus fills entre els 6 i els 12 anys sinó que empeny els mestres cap a aquesta Escola Activa mal feta.

GALI, J., El gran oblidat, 12/9/1.990

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 om la que hi ha hagut als EUA o com la que a França va promoure l'anunci, només l'anunci, de la reforma ortogràfica. No sé si en els anys a venir anirem gaire lluny, però segur que el poc o molt camí que fem, el farem necessàriament amb els mestres.
TEIXIDOR, E., 100 mesures, 25/1/1.993

Senyor Porta, els mestres no ho tenim tot clar, no inculquem cap «mena de catecisme que té respostes per a tot». Una virtut tenen els seus escrits quan fan referència a l'escola. Dóna una gran importància al paper que tenim els mestres en la formació dels alumnes. I acabo convidant-lo, amb totes les despeses pagades, a visitar unes quantes escoles, per poder estudiar in situ com els mestres eduquem en aquest tema. Veurà com descobrirà la diferència entre el significat de l'infitiu educar i el significat de manipular.
CELA, J., La pau dels mestres, 22/2/1.991

4.3.5. CONDICIONAMENTS I RESPONSABILITAT DOCENT.

En un moment difícil per a les activitats extraescolars, sota la forta pressió judicialitzadora a què se sotmet el professorat, encara hi ha qui acompanya els nois i noies a la neu, a Andalusia, a Londres, a Holanda, a França, a Itàlia, a Tunísia...
SOLSONA, R., A propòsit de Sa Blanca Dona, 2/4/1.993

Una recent sentència del jutge de Rubí ha provocat la dimissió de més de vuitanta equips directius de les escoles del Vallès i ha tornat a posar sobre la taula l'encara no resolt problema del límit de les responsabilitats legals dels mestres i professors. Es tracta, efectivament, i per desgràcia, d'una situació repetida que ni les reivindicacions dels ensenyants, ni el compromís de l'Administració ni les reformes judicials ja efectuades han aconseguit deturar. El rol del mestre en la societat actual està canviant a marxes forçades, i, en definitiva, no fa sinó reflectir els canvis socials que l'envolten. La imatge d'uns docents expresant les seves reivindicacions a través de pintades a les parets indica un notable deteriorament de l'autoestima. La imatge d'uns mestres asseguts a la banqueta dels acusats i condemnats per uns fets de difícil previsió i dels quals ells són els primers a doldre's indica com aquest deteriorament del rol social dels mestres està arribant a nivells espectaculars.

EDITORIAL, Els límits de la responsabilitat docent, 22/3/1.991

Els nens solen anar molt ben agafats els uns amb els altres, seguint les instruccions rebudes de part dels mestres, per protegir-se col·lectivament dels perills que els envolten pel carrer.

A la llum d'aquesta notícia, aquests esforçats ensenyants que van pel món amb una trentena de nens i nenes que no aixequen dos pams de terra apareixen com uns autèntics herois. Com els mestres d'escolars més grans que se'ls emporten de colònies o, encara més, els que acompanyen a viatges de final d'estudis a una banda descobada d'adolescents amb ganes d'esbravar-se.

El que no pot ser —i si ha pogut ser fins ara, s'hauria d'acabar definitivament— és que la qualitat de l'ensenyament s'hagi d'aconseguir a expenses del voluntarisme dels ensenyants. Si més no dels que tenen autèntica vocació i que treballen amb competència, que també val a dir que no són pas tots.

ALSIUS, S., Mestres herois, 25/3/1.991

És bàsicament aquest el supòsit que preocupa els professors i el que, davant la pedagogia dels casos concrets, sacseja de tant en tant la normalitat acadèmica.

Probablement el que més dol als professionals de l'educació és que, massa sovint, se'ls vulgui fer asseure al banc dels acusats per circumstàncies alienes a la seva millor o pitjor conducta. Es

promouen accions penals contra ells, o bé com a pur mitjà possibilitador d'indemnitzacions, o bé perquè els ha tocat també ser ells víctimes d'unes deficiències la solució de les quals no és a les seves mans.

El que de veritat inquieta els docents és quelcom més perillós i de no tan senzilla solució, almenys per via de reformes legislatives. PLANDIURA, R., La responsabilitat penal dels mestres, 28/3/1.991

El final de la nota m'ha desconcertat i ha col·laborat a fer que la meva indignació arribi a les cotes més altes de tota la meua vida de mestre. Diuen així : "(els mestres i els equips directius) els treballs dels quals, per la seva responsabilitat com a servidors públics de l'educació, han de merèixer d'antuvi la consideració i el respecte de tots els ciutadans, sabedors que aquesta tasca mai no pot abastar totes les circumstàncies fortuïtes i incontrolables que l'activitat escolar pot comportar ". Vull afirmar que la societat s'ha de sentir orgullosa del col·lectiu de mestres que -sempre hi ha excepcions- no han regatejat esforços per millorar la qualitat de les escoles. Mestres i pares hem portat la davantera, darrera hi ha anat, amb molta timidesa, l'administració educativa.

CELA, J., La dignitat d'unes dimissions, 10/4/1.991

La recent sentència inculpant el director del Col·legi Catalunya de Sant Cugat d'un delictes d'imprudència simple ha posat d'actualitat la inseguretat en què es troba l'exercici professional dels docents.

...recuperar la confiança i la il·lusió dels docents, que és, en definitiva, el que ha de garantir una reforma educativa en condicions de qualitat per a Catalunya

...obrir vies a la solució definitiva dels problemes, que doti el sistema educatiu dels recursos materials, humans i organitzatius que contibueixen a superar l'actual estat de coses, recuperar l'autoseguretat dels docents i transmetre confiança als pares i mares dels alumnes de les escoles catalanes.

GALLEGO, J. C., A l'escola, ¿qui té la responsabilitat?, 10/4/1.991

Quan sento que els mestres s'alarmen perquè l'índex de fracàs és molt alt i busquen el culpable d'aquest fracàs per tal d'eliminar-lo, em pregunto una i altra vegada per què no es diu als mateixos alumnes : "Sí, heu fracassat, i l'únic responsable d'aquesta fracàs sou vosaltres mateixos".

Ara els mestres s'han manifestat perquè consideren il·lícita una sentència. El mestre és responsable de totes les hores que l'alumne passa sota els seus auspicis. Responsable no vol dir culpable. ¿ Qui és, doncs, el culpable? Això és el que ha d'escatir la justícia, i no són precisament els mestres defugint tota la responsabilitat qui poden trobar-ho.

CAPMANY, M^a A., La culpa, 14/4/1.991

Entorn de l'escola es realitzen una gran quantitat d'activitats poc o gens reglamentades, de manera que un mestre pot resultar responsable per causa de defectes materials o organitzatius que no depenen d'ell, almenys no

totalment.

Seria molt negatiu que el sentiment d'inseguretat es traduís en una disminució d'activitats. Això podria disminuir la qualitat de l'ensenyament a l'escola pública i posar en perill els avenços pedagògics assolits per molts equips de mestres.

Si és necessari, cal reformar normes de rang superior. De totes maneres, jo, personalment, opino que és impossible anul·lar la responsabilitat penal dels professors. Cal una bona gestió del departament d'Ensenyament, cal delimitar responsabilitats i cal impedir el recurs innecessari a la via penal.

Però és impossible evitar tota responsabilitat, es tracti de mestres, de metges o d'altres professionals.

CADEVALL, M., La responsabilitat penal i civil dels mestres, 2/5/1.991

D'altra banda s'estableix una cobertura individual per a tot el professorat a partir d'una pòlissa d'assegurança que cobreixi totes les responsabilitats que es puguin derivar de l'exercici professional.

Cal fer aquesta reflexió amb l'objectiu que el departament no segueixi dormint a l'espera de l'aparició dels problemes i de les respostes del professorat.

Especialment significatiu és el compromís de l'administració educativa d'assumir la responsabilitat civil directa i la penal subsidiària en què els docents es poguessin trobar.

Aquest acord pot retornar una certa tranquil·litat al conjunt de docents a l'hora de realitzar la tasca educativa amb els alumnes i pot donar garanties a les famílies sobre seguretat en l'atenció als seus fills i filles.

GALLEGO, J.C., La responsabilitat docent: un acord per avançar, 10/7/1.991

Però així com hi ha casos en què el recel potser justificat, n'hi ha d'altres que no. És el cas dels metges i dels mestres. Tothom convindrà que els casos d'incompetència, descuit o negligència són excepcions a una regla de dedicació o feina ben feta envers malalts i joves. Però les denúncies de pares a mestres i escoles augmenten de manera alarmant. Això fa que molts mestres es retreguin a l'hora de planificar excursions, colònies o activitats extraescolars.

¿ I als mestres qui els indemnitza per les tensions i l'empait dels pares?

TEIXIDOR, E., Pares i mestres, 30/11/1.992

Sempre he sentit certa debilitat per aquestes corrues de nens i nenes als quals els falten ulls per mirar-ho tot i que segueixen amb disciplina de processonària els qui van al davant. I el que m'arriba més al cor no és tant la tendresa infantil sinó l'animositat d'uns educadors, mai prou reconeguts, que es llancen a l'aventura urbana amb elements tan vulnerables.

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

Un espacio de tiempo en que los chavales, dejados en la escuela por los correspondientes autobuses, no podían, sin embargo, entrar en ella porque

los maestros acudían unos minutos más tarde.

Que ese mismo niño pudo haberse caído en otro lugar y en otro momento, incluso bajo la atenta vigilancia de sus maestros o monitores. Pero no fue así. Fue precisamente en ese intervalo de tiempo que siempre preocupó a maestros y padres. Y ahora se busca un responsable. ¿Lo hay?

Sin duda. Pero no el director de la escuela ni ninguno de sus maestros. Si funciona bien hay que agradecerse a la voluntad de maestros y padres que cooperan para que así sea.

Según los maestros, su obligación es dar clase, no vigilar a los niños durante la comida, el recreo, o mientras son conducidos a la escuela. 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

El profesor está obligado, por su condición de profesional asalariado, a desarrollar actividades escolares, lectivas o no, dentro de la escuela y en horario escolar. Todo lo que no caiga dentro de esos límites es cuestionable. Pero lo cierto es que el profesorado participa en actividades extraescolares y complementarias, programadas por el propio profesorado con objeto de hacer de la educación algo más activo, motivador y dinámico que la mera actividad lectiva. Pero esa participación comporta la asunción de responsabilidad, porque está claro que el profesor continúa actuando como tal en cualquier actividad con los alumnos y precisamente en las actividades extraescolares y complementarias el riesgo de accidentes es mayor. El punto de equilibrio debe ser un sistema que minimice el riesgo para el profesor y garantice los derechos de los perjudicados.

¿Qué ocurre hoy cuando el profesor participa en una actividad obligatoria o voluntaria en la cual un alumno sufre daño?

La vía penal no tendría utilidad para el perjudicado, y acudiría a la vía civil o administrativa, sin tener que demandar al profesor.

BAYO DELGADO, J., La responsabilidad del profesorado, 17/5/1.991

Desde ahora, y en virtud del acuerdo suscrito, el departamento de Ensenyament de la Generalitat se considera responsable civil directo de los accidentes que puedan sufrir los escolares y hará frente a las indemnizaciones a que dieran lugar las eventuales condenas a profesores y personal no docente.

En todo caso, la asunción por la Generalitat de la responsabilidad civil directa es una fórmula prudente y razonable para evitar conflictos y llevar una cierta tranquilidad a profesores y familiares. Ahora lo que importa es prevenir los accidentes.

EDITORIAL, Accidentes escolares, 6/6/1.991

Sin ánimo de agotar por supuesto otras medidas preventivas, hay una que es obvia, que tiene que ver con las disponibilidades económicas y con las prioridades presupuestarias. Se trata de dar a los centros públicos una mayor dotación de medios humanos y materiales.

PLANDIURA, R., La responsabilidad del profesor, 9/4/1.991

Es en este marco no debemos extrañarnos por la respuesta del conjunto del profesorado: paralización de las actividades en toda la comarca en la tarde posterior al conocimiento de la sentencia para mostrar así el desconcierto y la insatisfacción; dimisión de los cargos directivos para presionar por una clara regulación de sus funciones y de las actividades extraescolares; firmas pidiendo la dimisión del Delegado del Departamento de Enseñanza en la comarca por ser el responsable de las carencias de recursos humanos y materiales.

Es preocupante que la mayoría de las veces que se ha hecho pasar a los docentes por presuntos delincuentes los hechos eran consecuencia de deficiencias y insuficiencias de las que no eran responsables.

GONZALEZ, X. B., El profesor «culpable», 17/4/1.991

¿Han de profesionalizarse esos maestros directivos que hoy ocupan esas plazas por poco tiempo?

¿Quién va a ocuparse de las tareas de gestión en esos centros educativos? Hoy por hoy esas tareas recaen en las espaldas de los directores y secretarios. Es decir, de profesores que temporalmente ocupan esas responsabilidades de dirección y que, sin motivación ni preparación específica para ello, se ven obligados a hacer de responsables académicos y jefes de personal y mantenimiento, a atender a padres preocupados o irritados, a relacionarse constantemente con la conserjería o el ayuntamiento, a controlar presupuestos e ir resolviendo los mil y un problemas diarios.

Por otro lado, tampoco parece lógico exigir la profesionalización en la gestión a unos maestros o profesores que, en muchos casos, contemplan esa labor como coyuntural. La solución puede pasar por el desarrollo de la figura del gestor de escuela o centro, y a prevista en la legislación, cuya dependencia orgánica corresponda a la Generalitat, pero cuya dependencia funcional corresponda al director del centro, nombrado por el claustro de profesores entre sus miembros.

SUBIRATS, J., Gestión de escuelas, 4/8/1.993

La dirección de un centro docente requiere una preparación específica que no puede improvisarse, una dedicación proporcionada a la complejidad del centro y los consiguientes estímulos económicos y sociales. Además, el profesor que asume este cargo se coloca voluntariamente en una situación delicada en relación con sus compañeros de trabajo y con la Administración educativa.

RIU, F., Elecciones y educación, 22/5/1.993

¿No es razonable exigir la dignificación del trabajo de los directivos y profesores, una dedicación suficiente a la acción educativa, los medios adecuados para su actualización pedagógica y la remuneración económica correspondiente, sin discriminación por razón del centro, público o privado, en el que

desarrollen su trabajo?

RIU, F., Una ley razonable, 24/4/1.990

**¿Cómo se «favorecerá el trabajo en equipo de los profesores»
para que puedan llevara cabo la acción docente con dignidad y
sin agobios?**

RIU, F., Las enseñanzas mínimas, 7/4/1.991

4.3.6. QUALITATS DOCENTS I RELACIO EDUCATIVA.

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. El frontispicio de Oxford daba como prioritario el carácter. Y esa educación siempre necesita las manos mágicas de maestros vocacionales para educarlo en la libertad y en la civilidad.

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

El resum seria que una majoria demanen mestres comprensius, pacients, encoratjadors, que sàpiguen escoltar i animar els alumnes, que els deixin parlar, humils, capaços de ser informals quan convé... Una petita meravella, vaja.

TEIXIDOR, E., Final de curs, 11/6/1.990

Hi ha qui somnia desfilades de mestres en comptes de desfilades militars. Tant de bo. Ep, mentre cada mestre fes la feina ben feta. Perquè un mal mestre és pitjor que una bomba de napalm, deixa tarat per tota la vida. I que ho digui qualsevol.

BALLARIN, J. M^a, Analfabets, 19/1/1.992

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.

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

Quizá los MRP piensan que no solamente hay que ser un buen profesional, formado, reciclado, reformado... sino que también hay que saber para qué, para quién, con qué fin...

CELA, DOMENECH, Las «escoles d'estiu», 31/7/1.991

No ens ha pas d'estranyar que la feina educadora, estigui també vertebrada per la pugna entre llibertat-representada per l'educació- i autoritat- encarnada per l'educador.

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

... no hi ha un mètode pedagògic absolutament millor que la resta, entre altres raons perquè l'eficàcia del mètode depèn de qui l'aplica; certes estratègies donen bons resultats en mans d'uns professors i no tant en mans d'uns altres. Per tant, en nom de la mateixa efectivitat pedagògica que el centre escolar persegueix, cal deixar la possibilitat que cada professor trobi la manera de ser més efectiu, amb la limitació que no s'impossibiliti la coordinació i la coherència que són sempre necessàries en l'actuació

pedagògica escolar.

SARRAMONA, J., Què significa la llibertat de càtedra?, 19/3/1.991

L'equilibri entre coneixement i capacitat de comunicar és tan necessari com difícil. El mateix passa amb els professors que han de fer entrar en contacte uns estudiants de BUP amb l'art renaixentista, o a l'hora d'explicar les notícies per la televisió.

ALSIUS, S., Parlant de comunicació, 14/6/1.993

El segment educatiu de la secundària obligatòria és molt delicat, perquè no ha precedents al nostre país, i si hi són no han resultat gaire reeixits. Per això els professionals que se'n facin càrrec han de ser sobretot educadors, i d'aquests tant n'hi ha entre els mestres com entre els llicenciats. Són aquells que posen llurs alumnes per davant dels programes de les seves assignatures i que, a més de futurs enginyers, lampistes o metges, prenen formar ciutadans capaços de decidir.

CANDELA, F., Tradició i reforma a l'ensenyament secundari: un equilibri difícil, 29/9/1.990

Es molt probable que l'impuls dels mestres no hagi estat seguit, globalment, pels professors d'institut, una branca del professorat on les inquietuds per la renovació pedagògica i l'autorreciclatge sovint queden relegades davant d'altres consideracions de caràcter més gremial.

EDITORIAL, La lenta catalanització de l'ensenyament..., 24/10/1.993

Tal como escribía Xènius en 1916, en nuestros centros debe establecerse un fluido diálogo entre autoridad y libertad. Y ya entonces d'Ors subrayaba que estos términos deben concretarse en un profundo intercambio de papeles entre docentes y discentes.

El maestro, en aquellos momentos no sólo ha de respetar a su alumno: ha de seguirlo, ha de obedecerlo».

PUJALS, J. M^a. Los pequeños contemporáneos, 8/9/1.993

El acto enseñante, sea en educación infantil o bien en un curso de doctorado, consiste en una relación ternaria, y no precisamente binaria, entre profesor, alumno y saber.

FULLAT, O., Universidad, ¿para qué?, 26/10/1.993

L'educador treballa damunt de la figura actual de l'educand a fi d'obtenir una nova figura, una nova conducta més acceptable que no pas la primera.

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

Resulta feísimo hoy día ser adulto; de hecho, nadie quiere serlo. Sobre todo los profesores, que son los adultos que más tratan con jóvenes y adolescentes.

La de profesor es probablemente la profesión que más jeans usa; es difícil distinguir a un profesor de sus alumnos en un pasillo de instituto, ya que viste como ellos. Es normal, quizá esta

profesión sea el frente de la guerra entre jóvenes y adultos, y los adultos tienen las de perder ante la cultura juvenil dominante. Es lógico que muchos profesores prefiriesen seguir siendo alumnos que verse investidos de profesores. Es como pasarse al enemigo, ¿no?

DEL TORO, S., Jóvenes obligados y profesionales, 10/12/1.993

Un problema de educación. El profesor, de mediana edad, es mentalmente anciano: fue moldeado en una edad pretérita, en la que para considerarse miembros activos de la sociedad se debían albergar ideologías muy estructuradas con las que dirigirlo todo o con las que defenderse de todo.

Los alumnos del profesor sienten el planeta como suyo, les ilusiona la vida que pueden montarse, ninguna problemática cerebral o metafísica les tortura, quisieran que en Somalia tuvieran comida y en Bosnia paz.

Y ahí va mi testimonio personal, tengo la edad del profesor: los chicos de hoy están mejor, y quizá sean mejores, que los de ayer.

PORCEL, B., Felizmente huérfanos, 11/7/1.993

¿Quina alumna no ha somiat que el seu professor preferit —aquell de qui veu les paraules com si d'una revelació es tracés— s'enamori d'ella? Allen ho porta més lluny encara. El professor, el savi, li farà el més tendre dels regals, el més ensucradet: una capseta de música. ¿Quin professor universitari, cansat de repetir cada any les seves classes en aules plenes d'anònims alumns, no ha somiat que la més atractiva de les noies que l'escolten trenqui la seva soledat?

TORNER, C., El recorregut dels sentiments, 21/3/1.993

El amor es un sentimiento noble e inevitable, y a su vez misterioso, cuyas inciertas motivaciones trascienden el sexo, la edad y la condición. Y nada impide que surja espontáneo entre una niña y su profesor. Pero también entre un niño y su profesora; entre un niño y su profesor pederasta; entre una niña y su profesora lesbiana.

Muchas niñas se enamoran o creen haberse enamorado de su profesor (como muchos niños de su profesora), y no pasa nada. Los profesores comprenden que es propio de la inmadurez infantil, y además su sentido de la responsabilidad jamás consentiría que ningún equívoco pervirtiera los objetivos de la función docente. En cambio, si el profesor adopta la actitud contraria estableciendo una relación íntima con la alumna enamorada, y no digamos si concierta con ella darse a la fuga, eso puede suponer un asalto a su vulnerable afectividad, un abuso de su ingenuidad infantil, una fractura en el normal desarrollo de su niñez, que quizá lamente la muchacha después y la deje traumatizada para toda la vida.

VIDAL, J., Fuga, 9/3/1.993

Incluso las matemáticas entran mejor cuando el profesor de «mates» resulta encantador y atrayente. Pero, ahora, el caso

estudiado es diferente.

La relación educativa no es binaria, entre profesor y alumna, como es habitual imaginar, sino que es cuestión de una relación ternaria. En la relación educacional tendremos, en consecuencia, y simplifico, un profesor, una alumna y aquello en función de lo cual se ha establecido un proceso educador.

En la relación educativa cuando el educando no disfruta todavía de fisiología neuronal adulta, la responsabilidad es irremediablemente del profesor.

FULLAT, O., Amor de alumna, 19/3/1.993

Profesor y alumno se miran a los ojos, se miden las fuerzas, calculan el próximo movimiento, como en una partida de ajedrez.

Cuarenta o cincuenta años después el ex alumno, jubilado ya como profesor, recuerda todavía la cara del profesor que le quería salvar, al borde del suspenso, o la del que atajaba, exultante, las repuestas acertadas para explorar nuevos flancos. El sobresaliente convencía al profesor y al alumno de la inteligencia del otro. Era una fiesta..

GOMIS, L., Cola en la biblioteca, 1/6/1.992

Avui les ires d'un professor energumen o les amenaces d'un estudiant suspès no impressionen ja ningú i com que a més a més existeixen els jutjats de guàrdia, les antigues vexacions entre professors i estudiants s'han acabat.

TORRENTS, R., De vicis i de virtuts, 27/8/1.991

En muchos centros de enseñanza, los profesores, tanto los de primaria como los de secundaria, despilfarran la mayor parte de sus energías en mantener el orden en las clases.

JACKSON, G., Un dilema americano, 20/5/1.991

El Ministerio de Justicia guarda estas estadísticas, y por otra parte la Asociación Nacional de Psicólogos Escolares ha comunicado que los docentes reciben novecientas amenazas por hora y cuarenta fueron agredidos en sus centros de enseñanza, y en Nueva York cada día son atacados diez profesores.

Los profesores de todo género son respetados, aunque los chiquillos hablen mal de ellos a escondidas, emparejando con los que por detrás le llaman cornudo al rey, dicho popular de larga tradición.

ERO, Escolares con revólver, 9/3/1.993

Los alumnos de un instituto han denunciado a un profesor incivil y armígero, y el sesudo consejo escolar del centro reclamó la urgente apertura de expediente al tenedor del arma de fuego ¿Amenazaba a sus pupilos el profesor? ¿Hizo disparos a la pizarra de las matemáticas? De ninguna manera; la pistola no ha sido disparada en la escuela y por lo tanto no es urgente tomar determinaciones.

ERO, Un docente gasta pistola, 7/11/1.993

Una primera font d'insatisfacció és l'actitud dels alumnes en

certs nivells i ambient, on aconseguir captar llur interès per l'estudi i mantenir un cert ordre a les aules es converteix en una feina molt difícil.

SARRAMONA, J., Fugir del guix, 1/8/1.990

La primera missió del mestre és treure els nervis. Teràpia, que no pedagogia. Comprenc perfectament que els mestres sentin que perden sovint el temps i que el seu ofici provoqui cansaments i depressions.

La nerviositat que provoca el contacte amb eixams de criatures desenfrenades fa que els mestres quedin desfets i arrasats. El desori d'aquests organismes, el permanent contacte amb éssers de reaccions purament sensuals —la criatura és un organisme pansensual—, també produeix set, una set que els mestres no solen apagar amb l'absorció de líquids, perquè generalment són abstemis, però que els aprima i asseca fins a graus d'eixarrement literalment coriaci».

La set dels mestres, en canvi, deu tenir a hores d'ara unes proporcions perfectament còsmiques.

ESPADALER, A. M^a, La set dels mestres, 29/9/1.991

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

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

"Todos los niños son buenos si tienen buenos profesores."
MARTI GOMEZ, J., Roald Dahl, la última entrevista, 18/12/1.990.

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.

ALBA, V. Poder sense pedagogia, 20/9/1.993

Cuando los estudiantes tienen un buen profesor, pueden también aprender a ser mágicos. Pero, claro, hay mucha gente que da clases y muy poca que enseñe de verdad.

SESE, T., Entrevista a Arthur Mitchell, Dr. del Dance Theatre of Harlem, 10/9/1.991

La data del diari era la de fa dos o tres dies, però el professor de batxillerat encara el brandia enfurimat i em feia pagar els plats trencats de la meva professió, cosa a la qual, d'altra banda, ja estic acostumat.

«Ara resulta —quasi bramava— que si hi ha pocs suspensos és senyal que les proves no serveixen, i si n'hi ha molts diuen aquella tonteria que aleshores és el professor el que hauria de ser suspès».

ALSIUS, S., Professor geniüt, 22/7/1.991

Puede ser que le recordaran por última vez la regla secreta que parece estar lamentablemente vigente: un profesor es bueno sólo si suspende. Tal vez decidió acabar con su vida sólo para torturar

en el recuerdo a aquellos profesores que en clase sólo daban teoría y en los exámenes sólo preguntaban práctica.
PARTAL, C., César, 27/9/1.991

Sobre quién es el verdadero culpable de los suspensos hay criterios discordantes: desde el dicho popular de que el maestro que suspende se catea a sí mismo, hasta el convencimiento de que hay alumnos irredentos para quienes aprender es un purgatorio. Indudablemente, en el capítulo de responsabilidades no quedan excluidos los padres que consideran que la tarea de educar a sus hijos debe delegarse por entero en los profesionales del ramo.
EDITORIAL, Amargo veraneo, 29/8/1.991

Para mí sigue siendo típico de nuestra cultura el hacer amarga cultura; no basta con que el profesor sea el señor que controla unos exámenes, sino el que transmite amor, interés, devoción, entrega a aquello que enseña.
CRUZ, ARIAS, Entrevista a Emilio Lledó, 6/6/1.992

Molts professors saben sàviament enganyar-se pensant que els seus alumnes són més capaços del que realment són, fins al punt, que seduïts per la seva obra, acaben pensant que els han ensenyat el que idealment els volíen ensenyar.
TORRENTS, R., L'efecte Pygmalíó, 26/10/1.992

4.3.7. FORMACIO DEL PROFESSORAT.

No hay razón alguna, ni siquiera la necesaria actualización pedagógica de los profesores, que justifique el recorte del horario en un momento, además, académicamente tan delicado como el fin de curso.

La preparación del profesorado para ese importante reto hubiera debido central desde hace tiempo la atención de la comunidad escolar, sin perjudicar a alumnos y familiares.

EDITORIAL, Tarde y mal, 18/5/1.992

En aquest sentit, cal parar atenció a les escoles de professorat, de les quals, de vegades, els professors només surten havent fet una ampliació d'allò que han estudiat al COU.

MUNNE, A., La construcció del lector, Entrevista amb Ramon Besora, 21/5/1.992

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.

Semblaria, doncs, que la millor manera de començar una reforma seria adoptant mesures progressives que potenciessin canvis importants. I sobretot, començar només per aquells centres en què l'equip directiu respongués amb garanties suficients que hi ha professorat motivat per al canvi.

Sense un període llarg de formació del professorat, de millora de les condicions estructurals, de canvis profunds en la gestió i el control del funcionament dels centres, la reforma pot ser un autèntic fracàs

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

La qüestió clau, per tant, és com es fa una autèntica reforma, que és una reforma de la pràctica. Com es pot aconseguir que els milers de professors del nostre país canviïn els seus hàbits docents?

S'està formant els estudiants de magisteri per tal que comprenguin la filosofia de la reforma i la sàpiguen aplicar? S'està formant en la mateixa línia els professors en actiu? Els nostres centres disposen dels recursos i infraestructures necessaris per a dur a terme una reforma de qualitat? És alt el grau de satisfacció professional dels educadors? Em temo que les respostes són negatives i, en conseqüència, l'escenari per a començar l'obra no està a punt i el dia de l'estrena s'apropa.

FONT, J., És possible aplicar la reforma?, 20/6/1.991

Cuando yo era estudiante, el 50 o el 60% de los graduados se convertían en profesores. Ahora es sólo el 20%." MARTI GOMEZ, J., Entrevista con el novelista británico David Lodge, 23/1/1.990.

¿Estudien els futurs educadors l'impacte de la televisió en el procés educatiu i la manera com administrar o integrar aquesta eina en la seva feina?

Però ara que hi ha facultats de pedagogia i les escoles de mestres s'han multiplicat pel país ¿han sortit estudis suficients i suficientment seriosos i abundants sobre les quantitats i les males qualitats del material que el mercat televisiu ofereix als menors?

TEIXIDOR, E., Mercat i pedagogia, 24/5/1.993

...mentrestant les Facultats de Pedagogia continuen preparant mestres i pedagogs en cinc o més anys, mentre que la TV ens prepara un presentador d'espais infantils o adults en pocs dies. TEIXIDOR, E., Un crit d'alerta, 25/10/1.993

És el vell problema que ja plantejava Plató: qui educa els educadors? I els primers educadors, abans que els mestres, són els pares.

Però sembla que ni els ministres ni els consellers, ni els mestres i inspectors ni ningú s'adona de la importància d'educar els educadors (i la veritat és que els mestres també necessiten educar-se, car l'índex de lectura entre ells, fora de l'escola, és molt baix; dels tretze esmentats abans, només nou compren el diari cada dia i només set pensaven fer un curs de perfeccionament l'estiu que ve).

ALBA, V., Els pares, a l'escola!, 2/6/1.993

Pensar que porque manda el PSOE las neuronas de todos los educadores españoles se han convertido de golpe y porrazo en las del señor Giner de los Ríos es una quimera que puede caber en la cabecita del señor Solana, don Javier, pero que no tiene por qué ser creída a pies juntillas por toda la población.

LORES, J., La LOSE, 12/4/1.990

Las escuelas de formación de maestros reducen significativamente las materias de tipo científico. Si el lector tiene hijos en edad escolar, piense que lo más probable es que su maestro/a no haya cursado ninguna asignatura obligatoria de matemáticas, física, química o ciencias de la naturaleza más allá del bachillerato;

PASCUAL, R., La información de la ciencia, 9/5/1.993

(Crisi de les humanitats) Ello es especialmente notable en la rutina de las clases, en la preparación cada vez peor del profesorado, e n la banalidad creciente de las llamadas «publicaciones» en humanidades.

PEREZ DE PABLOS, S., Entrevista a Rafael Castillo, 24/7/1.993

El papel del profesor es, obviamente, clave. Se le debe exigir preparación en la materia que imparte, claridad expositiva, capacidad de comunicación y ser amable y atento con los estudiantes. Debe hacer de manera que las clases se desarrollen con normalidad y con respeto recíproco.

PARES, M., La calidad de la enseñanza, 30/12/1.993

4.4. ALUMNES I ESTUDIANTS.

4.4.1. DIVERSITAT DE PERFILS.

4.4.1.1. Alumne-alumna.

4.4.2. L'ESCOLARITZACIO COM A CONTENCIO.

4.4.3. EL FRACAS ESCOLAR.

4.4.3.1. La violència infantil i l'escola.

4.4.4. ELS EXAMENS.

4.4.4.1 L'examen de selectivitat.

4.4.5. ELS ALUMNES COM A MANIFESTANTS.

4.4.6. ACTIVITATS ESCOLARS.

4.4.7. HISTORIES EXEMPLARS.

4.4.8. ELS RECORDS D'ALUMNES.

4.4.1. DIVERSITAT DE PERFILS.

No és que la televisió tingui la culpa de tot. No. Es que el nen, de fet, fa nosa quan no és el centre de la indústria de consum o l'objecte de burdes i fàcils manipulacions ideològiques. Els nens, no sé si us hi heu fixat, fan nosa als hotels; i als veïns, quan fan soroll -com si aquests veïns no haguessin estat nens i no haguessin fet mai soroll-; i fan nosa a molts mestres i professors -que es passen el dia queixant-se dels nens o "grups" que els han tocat en sort, del seu baix nivell, etcètera-; i, si molt m'apureu, els nens fan nosa als pares que acaben acomplexats de tenir fills que van amb monopati pel carrer i fan soroll i prefereixen un videoclip de Madonna que un llibre del meu amic Albanell i que no són dels primers de la classe, sinó tot el contrari.

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

El desconeixement profund que els especialistes en publicitat tenen dels nens és un símptoma que ens pot fer sospitar que comença a ser greu la mancança d'una cultura que permeti a la gent gran relacionar-se amb els nens.

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.

Si jo fos nen, estaria aterrit i també buscaria el suport de les Tortugues Ninja. Per si de cas trobava aprenents de psicòleg en lloc de pares.

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

Però, avui, la noció de la infantesa com el paradís perdut és un de tants mites de la burgesia que se'n va en orris. En la nostra part del món, la infantesa menja i va a escola, encara que els maltractes continuen. A la resta del món, els infants viuen i moren com adults. Són els nens de la intifada, els qui són assassinats a Colòmbia i el Brasil, els nens kurds...

A la nostra civilització, els forcem perquè siguin infants com més temps millor. A la resta del món, creixen ja adults i es preparen, ja, per odiar els que viuen preservats de l'horror. I la televisió, mentrestant, fa les funcions d'un paller a l'Edat Mitjana o bé d'una immensa plaça medieval farcida de patíbuls.

ROIG, M., La fi de la infantesa, 16/4/1.991

Hi ha mainada que passa directament de l'últim dia de classe a la primera sessió del taller de macramé organitzat pel centre