

3.3. SELECCIÓ I CATALOGACIÓ DELS DOCUMENTS.

L'especificitat i les dimensions de documentació a analitzar tenint com a horitzó les finalitats de l'estudi, porten inevitablement a l'estructuració d'un procés metodològic propi. Tot i que aquesta base documental permet múltiples intervencions, l'establiment de resultats estadístics no és un objectiu prioritari ni en l'estructuració metodològica de la tesi ni en les seves finalitats. D'acord amb CHOMBART DE LAUWE (1.979: 28):

Quantifiquem no com l'estadístic, sino com l'antropòleg que recull els mites per a analitzar-ne les variacions, les diverses modalitats, més que per saber el nombre de llurs repeticions idèntiques. Busquem les representacions per a comprendre'n la naturalesa i la significació.

He procurat en tot moment de dur a terme un procés rigorós de recollida i selecció de textos, però això no comporta que necessàriament que l'anàlisi de les dades recollides es faci a partir d'una quantificació de caràcter estadístic. És evident que l'evolució i perfeccionament de les tècniques quantitatives d'anàlisi de documents i de textos permet extreure gran quantitat de dades. Al mateix temps respon a un intent d'objectivar científicament un tipus de recerca molt susceptible de ser influenciada per a subjectivitat de l'autor. Tanmateix, la transformació dels conceptes en variables quantitatives comporta també un reduccionisme metodològic que limita les possibilitats d'interpretació i no s'escapa dels "problemes" de subjectivitat per part de l'investigador. En aquesta recerca no es desestimen totes les dades estadístiques que es puguin extreure, sempre i quan serveixin a un plantejament interpretatiu global que no es basa en una anàlisi de freqüències sino en una selecció de textos significatius, tot assumint la

implicació de l'investigador en les decisions metodològiques i en la interpretació dels textos. Sempre en funció de l'objectiu de la recerca he procurat, mitjançant un procediment o un altre, aportar les dades més útils i clarificadores.

A partir de la primera selecció i recollida dels articles periodístics s'ha procedit al seu registre, transcripció i a una primera selecció dels fragments més significatius. La utilització de fragments i no dels articles sencers, ha estat una decisió inevitable per tal de donar compte d'aquesta representació global de l'educació. En tot cas, quan s'han extret fragments dels articles de temàtica educativa total o parcial, he procurat que reflectissin el contingut central de l'article o columna. Pel que fa a al·lusions puntuals, símls i expressions concretes, la selecció i utilització de fragments s'han dut a terme amb més liberalitat. D'altra banda crec que l'exhaustivitat en la recollida de la documentació pot contrarrestar les limitacions que una selecció de fragments pot tenir.

En un segon procés de selecció, s'ha procedit a classificar aquests fragments en base a una classificació temàtica establerta per a aquesta finalitat. Es tracta d'una catalogació que inclou les temàtiques educatives que m'han semblat més rellevants, tant des del punt de vista pedagògic com per la seva presència en les pàgines d'opinió.

Tota catalogació és arbitrària i discutible perquè implica una determinada concepció, "les categories són dreceres carregades d'opinió" afirma KRACAUER (vegi's JENSEN, JANKOWSKI, 1.993:150); i també és una catalogació difícil per la interrelació que hi ha entre les diferents temàtiques educatives però els temes bàsics hi són consignats de manera relativament independent a fi i efecte de poder-los comentar. Degut a aquella interrelació que ara comentava, hi ha articles que poden ubicar-se en més d'un dels temes del catàleg, però he procurat que no hi hagi fragments

repetits amb alguna excepció il·lustrativa o significativa. En algun cas, hi ha fragments d'un mateix article que s'ubiquen en apartats temàtics diferents. En un tercer procés de selecció he triat les mostres més il·lustratives per a figurar en la part central del text, deixant la resta de fragments, no pas els articles sencers, transcrits al volum d'annexos, per tal que puguin ser consultats on es troben classificats igualment en funció de les temàtiques corresponents. Aquesta classificació de temes, que ja consta en l'índex general, és la següent:

- FUNCIONS DE L'EDUCACIÓ I L'ESCOLA. VISIÓ DE CONJUNT.

L'ESCOLARITZACIÓ COM A SOCIALITZACIÓ.

L'EDUCACIÓ COM A MOTOR DE PROGRÉS MUNDIAL.

L'EDUCACIÓ COM A SERVEI PÚBLIC. EL PAPER DELS ESTATS.

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

ENSENYAMENT I SISTEMA SOCIAL: ALGUNES DISFUNCIONS.

- PEDAGOGIA I ESCOLA

CONCEPCIONS AL VOLTANT DE L'ACTUACIÓ PEDAGÒGICA.

Pedagogia i política.

LA REFORMA EDUCATIVA.

EL LLEGAT PEDAGÒGIC. HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ.

L'EDUCACIÓ I L'ENSENYAMENT A ALTRES PAÏSOS.

França.

Gran Bretanya.

Estats Units.

- MESTRES I PROFESSORS

EL CONCEPTE DE MESTRE.

LA CORPORACIÓ ENSENYANT.

CRITIQUES ALS MESTRES.

CONSIDERACIÓ I PRESTIGI SOCIAL DEL PROFESSORAT.
CONDICIONAMENTS I RESPONSABILITAT DOCENT.
QUALITATS DOCENTS I RELACIÓ EDUCATIVA.
FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.

- **ALUMNES I ESTUDIANTS.**

DIVERSITAT DE PERFILS

Alumne-alumna.

L'ESCOLARITZACIÓ COM A CONTENCIÓ.

EL FRACÀS ESCOLAR.

La violència infantil i l'escola.

ELS EXÀMENS.

L'examen de selectivitat.

ELS ALUMNES COM A MANIFESTANTS.

ACTIVITATS ESCOLARS.

HISTÒRIES EXEMPLARS.

ELS RECORDS D'ALUMNES.

- **TEMPS, ESPAI, EQUIPAMENTS I RECURSOS.**

CALENDARI I JORNADA ESCOLARS.

MATERIALS I RECURSOS.

Vestuari escolar.

Llibres i material

La plastilina com a símbol.

ARQUITECTURA ESCOLAR. PATIS I EDIFICIS.

- **EL CURRÍCULUM. AREES I DISCIPLINES.**

LA LECTURA I LA LITERATURA.

L'ESCRITURA.

LA LENGUA.

LA FILOSOFIA.

LES HUMANITATS.

EL LLATÍ I EL GREC.
LA HISTÒRIA I LA GEOGRAFIA.
CIÈNCIES, MATEMÀTIQUES, TECNOLOGIA.
LA RELIGIÓ.
EDUCACIÓ MUSICAL.
EDUCACIÓ FÍSICA.
EDUCACIÓ ARTÍSTICA.

Educació dramàtica, teatral.

EIXOS TRANSVERSALS.

Educació cívica i urbanitat.

Formació política.

Educació sexual.

Educació per la pau.

Educació intercultural.

Educació viària.

Educació ambiental.

Aquesta classificació pretén abastar els aspectes educatius més importants que es desprenen de la lectura dels articles i que representen els temes bàsics de la realitat escolar del país: finalitats de l'educació, el currículum escolar, els agents, les pràctiques, les infraestructures i el context. Tal com he dit, hi ha temàtiques que es creuen contínuament (per exemple, la relació mestre-alumnes pot analitzar-se des d'un costat o un altre...) però he intentat una distribució plausible i de fàcil comprensió. Val a dir que la intenció de donar una visió global de l'educació escolar tal com apareix en els mitjans de comunicació suposa la dificultat d'aprofundir específicament en cadascuna de les temàtiques que aniran apareixent. Cada apartat requeriria un estudi aprofundit el qual queda sacrificat en benefici d'una visió de conjunt. Objectiu que espero que compensi el que hi pugui haver de fragmentació o de dispersió en l'anàlisi.

4. ANÀLISI DE LA DOCUMENTACIÓ.
PRIMERA PART:

ELS CONTINGUTS EDUCATIUS EN
L'OPINIÓ PERIODÍSTICA.

4.1. FUNCIONS DE L'EDUCACIÓ I L'ESCOLA. VISIÓ DE CONJUNT.

4.1.1. L'ESCOLARITZACIÓ COM A SOCIALITZACIÓ.

Viure i créixer per als humans vol dir viure en societat. La socialització i l'educació *completan* el ser humà a partir del fet que aquest no està definit del tot, des del punt de vista genètic o hereditari. El procés de socialització es porta a terme al si d'unes institucions que la societat ha anat configurant per tal que l'individu es vagi integrant progressivament en aquesta. Estem davant d'una dinàmica cíclica, una llei de vida que es va repetint en la mesura que les noves generacions van entrant en la roda dels diferents cicles vitals; i no està exempta de dificultats: algunes d'elles inherents a totes les èpoques. D'altres, específiques del nostre temps.

Per tal que es produeixi aquest procés progressiu de socialització, l'escola ha d'educar els nois i noies; però no és una tasca que realitzi sola sinó que aquella és una més en el conjunt d'instàncies socialitzadores existents. Així al costat de la família, la més important, apareixen també l'església o l'exèrcit.

En el procés d'integrar socialment els infants i joves, els membres de les institucions encarregats d'interaccionar-hi, malden per a fer-los adquirir unes pautes socials d'adaptació al grup social. És lògic, doncs, que les friccions siguin un fet inherent a tot procés de socialització pel fet que hi un exercici d'autoritat que pot entrar en conflicte amb els interessos de l'individu en concret. En el cas del procés d'escolarització, l'adult es confronta amb l'infant per tal que

aquest vagi acceptant les regles de funcionament social. Analitzant els textos seleccionats es pot constatar com una gran nombre d'articulistes descriuen el caràcter repressiu, moralitzant i castrador dels responsables de tota socialització i, específicament, de l'escolarització. Així, el mestre és col·locat en una llista d'agents socialitzadors com poden ser-ho els capellans, els comandaments militars, els policies, els capataços. Molts d'aquests articles que remarquen el caràcter doctrinari d'aquestes professions, rols o ocupacions, plantegen també la necessitat i la inevitabilitat de la rebel·lió o la contestació a les influències rebudes, ja sigui al mateix moment o sigui en la confrontació directa, ja sigui en el futur desviant-se dels dogmes i ideals que s'han intentat inculcar. Es una confrontació entre infant i adult, entre individualitat i gregarisme, entre persona i institució que s'analitza majoritàriament des de la comprensió i la complicitat amb l'infant.

Para crecer, ha de romper el niño una espesa costra de protección con la que los mayores lo anonadan. Los pavores de los adultos no son los suyos. Quizá el que el niño conservará la vida entera se reduzca al de la autoridad mal ejercida.

Porque —padres, o superiores, o maestros— son los que martirizan con la terrible cantinela: no sirves para nada, nos has decepcionado, qué será de ti, qué será de nosotros por tu culpa, qué vamos a hacer contigo de ahora en adelante?

(GALA, A., El tarro de la miel. EL PAIS, 12/1/1990)

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

(OCHOA, E., Sobre algunas contradicciones. EL PAIS, 4/11/1990)

Cuándo empezamos a hacerle socio de esta sociedad de terror para que nos obedezca, y a nuestros sucesores, los capataces, los sargentos, los policías y los padres maristas.

(HARO TECGLÉN, E., Crecer, aprender, abortar. EL PAIS, 10/7/1991)

Cualquier psicoanalista argentino me revelaría que en estos combates contra curas, maestros y militares estaba perpetuando el desafío contra la autoridad

paterna.

(MOIX, T., Deshonrarás padre y madre. EL PAIS, 10/1/1.993).

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

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

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

(RAMONEDA, J., El secreto del poder. LA VANGUARDIA, 13/1/1.990).

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

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

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

(CASASUS, J. M., Éxito social. LA VANGUARDIA, 1/3/1.991).

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

(MUÑOZ, D., Entrevista a Krzysztof Kieslowski. LA VANGUARDIA, 25/10/1.993).

...Antes eran los maestros —frailes, monjas o municipales— los severos, los que castigaban y humillaban; ahora no se atreven y han dejado la represión en manos de los padres. Con el consiguiente deterioro familiar.

(HARÓ TECGLÉN, E., Alicia. EL PAIS, 29/11/1.992).

Entre la apariencia del discurso moral del cura, del profesor, del hombre público, o del cardenal y la realidad del descubrimiento del mundo por parte del adolescente, del mundo de los perdedores, de la otra vida de los

triunfadores o de los que no llegaron a triunfar y de los placeres y complicidades curiales que Fellini retrata, hay un intenso vínculo que son las perversiones en que fueron moldeados sus distintos protagonistas. (RAMONEDA, J., El color de Fellini. LA VANGUARDIA, 2/11/1993).

Médicos, sacerdotes, eran portadores de la ética; producen mutaciones sospechosas. Hubo, junto a ellos, estadistas, catedráticos, académicos de la moral; unos estamentos dramáticos, apoyados por la judicatura y las brigadas del vicio; a veces, por el vecindario, la parroquia (todavía se alza para linchar, cada vez que no tiene razón). Enfrente, santones laicos; librepensadores; anarquistas vegetarianos y desnudistas; luchadores del amor libre, libertarios. Otra ética. Todo está ahora revuelto. (HARO TECGLÉN, E., Guardianes de la ética. EL PAÍS, 23/8/1993).

Tota aquesta tasca d'educar les joves generacions amaga, però, els enganys que els propis adults realitzen. Moltes vegades allò que es postula no s'aplica a la pràctica. El món dels adults no es correspon amb els principis que s'han impartit als escolars. I la vida no es correspon exactament amb la preparació que s'ha dut a terme.

Supongo que debería ser la mejor educación posible: prepararme para la vida como querían ellos que fuese; y sólo había una manera de que fuese así, que era lanzando a ella a las nuevas generaciones. No pudimos, tampoco, crearla. Es raro encontrarse definitivamente preparado para una vida que no ha existido nunca, ni va a existir ya. (HARO TECGLÉN, E., Los otros niños. EL PAÍS, 2/10/1993)

Castigamos a los niños cuando mienten. No toleramos que falsifiquen las notas del colegio o nos oculten el trato con malas compañías. Mentiras sueltas, utilizadas como armas en propia defensa. Los mayores, en cambio, hemos creado para ellos la cultura del engaño: una especie de biosfera contaminada en la que la mentira es moneda corriente. La lectura picaresca denunciaba públicamente la trampa de la apariencia engañosa. (MARTÍN PATINO, J. M^º, Las mentiras. EL PAÍS, 16/5/1992)

Poco más o menos contemporánea del fuego debió de ser la formulación del primer precepto. «No hagas eso» pudo ser muy bien, en un principio, una norma de seguridad a fin de que el compañero no se abrasara la mano. Pero que pronto debió ser complementado con el «no hagas eso o te quemó» que utilizó quien controlaba el fuego para obligar a su compañero a conducirse según unas determinadas normas. (BENET, J., El precepto negativo. EL PAÍS, 14/3/1991)

Dejemos que la santa infancia se acerque a los periódicos. Démosles papilla, pero no les ocultemos el tormento. Cuanto más pronto descubran que el mundo de los mayores está tejido con mucha tela falsa, más frustraciones se ahorrarán.
(RAMONEDA, J., Lo que el viento se llevó. LA VANGUARDIA, 26/11/1993)

L'escolarització, en tant que institucionalització, posa sobre la taula el clàssic dilema escola-vida en el sentit que es marca la diferència entre el que són els aprenentatges escolars i l'aprenentatge vital. Alguns articles situen sempre aquest darrer aprenentatge fora de l'escola. D'altres consideren que les vivències escolars també formen part d'aquest aprenentatge de la vida. S'apunta, en qualsevol cas, a la necessitat que uns i altres aprenentatges puguin trobar-se en el transcurs de la biografia de l'individu. Quan això és així, els aprenentatges escolars perden bona part de la seva absurditat i esdevenen com un inevitable procés iniciàtic que pot trobar sentit més endavant.

Y en las escuelas sólo se enseña a recordar aquello que siempre corre el riesgo de escaparse, pero no lo que ya escapó de los libros para perseguir los talones de las cosas. Sólo cuando lo aprendido se junta con la vida surge la conciencia de lo sabido.
(BARRIL, J., El curso. EL PAIS, 21/6/1990)

La escuela es un territorio distinto al de la vida. En esas peceras donde se conserva la libertad perpleja de los aprendices ha de regir por fuerza un calendario distinto al cotidiano.
(BARRIL, J., Fin de curso. LA VANGUARDIA, 13/6/1993)

Paral·lelament a aquest procés d'aprendre d'una manera viva i lliure, l'infant és sotmès a un altre procés d'aprenentatge, específic i disciplinat, a través de l'escola. Aprendre ja no és un fet espontani, sinó una obligació. Per primera vegada en la seva vida, en nen o la nena no apren coses sense adonar-se'n, que és allò que ha estat fent durant uns mesos o uns anys prodigiosos, sinó que l'aprenentatge es converteix en un mètode, en la creació d'un hàbit reflexiu. L'escola li marca uns patrons d'aprenentatge i li fa viure el sentiment d'èxit o de fracàs en relació amb els altres. A partir d'aquí, el diagnòstic sobre les qualitats de l'infant ja no el fa amb il·lusió no objectable: la família. Les qualificacions són el resultat d'unes proves en diem escoles d'infants, però són escoles d'adults.

(ESPINAS, J. M^a. Escola: el canvi. AVUI, 13/9/1.992)

Entré enseguida por la puerta grande. Una puerta más grande que la de la Sorbona o la de cualquier otra de nuestras prestigiosas escuelas de donde salen esos respetables funcionarios que no saben absolutamente nada de la vida.

(VIEALLONGA, J. L. de., La mujer dulce. LA VANGUARDIA, 14/6/1.993)

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

(VALLBONA, R., Tornar a començar. AVUI, 17/9/1.990)

L'articulisme d'opinió també posa de relleu la presència de la televisió com a un formidable agent socialitzador de les nostres societats contemporànies. Cal recordar que es tracta d'una temàtica que no he tractat independentment sinó només quan l'he trobada relacionada amb l'escola. De fet, les opinions sobre mass media i infància podrien merèixer una altre treball similar a aquest. En qualsevol cas, és lògic que enmig dels comentaris que es fan sobre la funció socialitzadora de l'escola, aparegui el paper de la televisió com a element que influencia, distorsiona, complementa o competeix amb els valors i normes que pretén trasmetre el sistema educatiu. Tots els textos assenyalen la importància creixent de la televisió, considerant que, en comparació amb l'educació que es rep a l'escola, la potència formativa i informativa de la televisió és molt superior. Alguns articles tenen com a element de referència els habituals informes sobre el nombre d'hores que es mira la televisió ací o als EUA, el nombre d'escenes violentes que un escolar veu a la setmana, etc. La majoria d'articles constaten aquest conjunt de fenòmens i en descriuen la situació. Menys, en canvi, són els que qüestionen el mitjà o les programacions concretes. Els possibles efectes nocius, des d'una perspectiva moral, es vinculen més als valors socials generals que no pas a la televisió per ella mateixa.

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

(BARRIL, J., Los cuentos y las cuentas. LA VANGUARDIA, 2/5/1.993)

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

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

¿ No deu ser que la tele s'ha convertit, malgrat tot, en l'única escola de supervivència després de la mort del carrer i tantes altres escoles paral·leles?

(TEIXIDOR, E., Infants sense aturador. AVUI, 27/4/1.992)

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

(GARCIA MATILLA, A., Dibujos para adultos. EL PAIS, 5/10/1.990)

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

(ERO, La pequeña pantalla. LA VANGUARDIA, 12/1/1.993)

Las cadenas de televisión en España emiten más de 90 escenas violentas cada día, y según el informe norteamericano Gran mundo, pequeña pantalla, el papel de la televisión en la sociedad norteamericana, un niño ve 8.000 asesinatos y otros 100.000 actos violentos a la edad en que finaliza su educación general básica.

(OCHOA, E., Violencia inducida. EL PAIS, 10/5/1.992)

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

(SAMANO, J., Entrevista a Ibañez Serrador. EL PAIS, 11/7/1.993)

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

(GOMIS, L., El libro, televisión particular. LA VANGUARDIA, 2/8/1.993)

Els kids (nanos) s'han convertit a tot arreu envidkids, o sigui en vidinfants o vidnens, de tan addictes com són.
(TEIXIDOR, E., Un crit d'alerta, AVUI, 25/10/1993)

Durante estos diez años, TV-3 ha vertebrado Cataluña con la potencia de un sistema educativo o de un eje básico de transporte. Es decir, su presencia ha sido definitiva y total.
(ESPADA, A., TV3, diez años, EL PAIS, 23/8/1993)

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

Des d'un punt de vista individual, l'educació implica una confrontació de l'infant que s'escolaritza amb l'adult que l'educa o instrueix. Com ja s'ha vist, alguns articles ho descriuen remarcant aspectes negatius d'aquesta interacció necessària. Si es canvia el punt de mira i es comenten els efectes que l'educació, considerada globalment té en l'evolució de la societat, es posa de manifest com l'educació és l'element clau per al progrés de les persones i dels pobles. Davant els greus problemes que afecten a tota humanitat, la inversió en educació es configura com l'opció indispensable per a desenvolupar els pobles, per a lluitar contra les grans catàstrofes i per a neutralitzar les desigualtats. Per exemple, en els articles que assenyalen els desequilibris entre regions en una perspectiva mundial, es percep, per part d'articulistes o personatges entrevistats, que l'educació és l'únic o el més important motor de desenvolupament i l'única solució, per exemple, per a reduir les diferències nord-sud, per reduir la misèria en determinades àrees mundials.

L'apel·lació a l'educació com a instrument per al desenvolupament té, tanmateix diversos matisos; pot donar-se més importància al millorament de les persones, pot centrar-se en la reducció dels desequilibris socials, o bé es posa més èmfasi en l'augment de la competitivitat de persones, països i sistemes. No sempre aquests desenvolupaments són compatibles.

La verdad aceptada del siglo pasado, ahora parcialmente olvidada, era que la educación pública constituía el primer paso en el progreso económico. La gran verdad del presente, que no cito por primera vez, es que en este mundo ningún pueblo instruido es pobre, y que un pueblo poco instruido no es más que pobre.

(GALBRAITH, J. K., La bomba de la miseria. EL PAIS, 20/12/1.990)

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

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

(VALENZUELA, J., Entrevista a J. I. Servan-Schreiber, EL PAIS, 2/5/1.991)

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, AVUI, 17/5/1.992)

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

(AHRENS, J. M., Entrevista a Adib Khatib, EL PAIS, 6/7/1.992)

Però queda el gran problema con el que se iniciaron estas breves reflexions: el de las desigualdades y los desequilibrios. Y aquí sólo puede plantearse como verdadera respuesta la de la educación. Ésta es la única herramienta que puede ayudar a remediar algunos de los problemas existentes y que de hecho sí puede condicionar positivamente el futuro.

(PORTAENCASA, MARTIN-PEREDA, Analizar el presente, EL PAIS, 26/11/1.992)

Sólo la educación y la democracia, con su compleja acción reformista, pueden abrir vías de solución a largo plazo.

(PORCEL, B., Cifras y hombres, LA VANGUARDIA, 1/6/1.992)

Quan es tracta d'identificar algunes de les raons que expliquen el progrés d'un país del món, se sol elogiar el seu sistema educatiu, si bé d'una manera genèrica (i sovint, tòpica i inexacte). Contràriament, quan es constata la crisi d'alguns estats, es fan servir com a indicadors d'aquesta decadència, els problemes educatius del país en qüestió; per exemple, les condicions materials dels centres educatius o els resultats acadèmics dels estudiants en l'ensenyament obligatori. En general, una determinada referència a la crisi escolar es troba al costat d'altres com poden ser la crisi econòmica, la desestructuració social, el caos convivencial a les grans ciutats. En definitiva, la situació i el funcionament del sistema

educatiu d'un estat és presentat com a un símptoma de la salut i de la puixança o decadència d'aquest estat. Així mateix, es considera que és necessària la inversió en educació per a ser competitiu, i es posa com a exemple el potencial econòmic japonès.

Lo que está acabado es el concepto de soberanía nacional. Cuando los japoneses empezaron a ganarnos, les dijimos: «Quiten aranceles», los quitaron y seguimos perdiendo. Por fin les dijimos: «¡Por favor, no ahorren tanto y no trabajen tanto!» ¡Eso es ignorar la soberanía nacional! Lo hicieron y seguimos perdiendo. Entonces nos contestaron «mejoren su sistema educativo». Era una injerencia, pero tenían razón.
(AMIGUET, LL., Entrevista a Alvin Toffler. LA VANGUARDIA, 11/11/1.990)

La relació entre un augment quantitatiu i qualitatiu d'educació i el desenvolupament social i econòmic de països i regions té dimensions específiques a les quals també s'hi fa referència. Per exemple, hi ha articles que valoren la importància de l'educació de la dona especialment en els països del tercer món o en vies de desenvolupament. Es considera un factor decisiu i multiplicador de la millora col·lectiva dels pobles per la incidència que la dona té en l'organització de la vida domèstica en tots els seus aspectes. És una qüestió que apareix a les pàgines d'opinió o en entrevistes amb responsables d'organismes internacionals i que té com a teló de fons, algunes resolucions que des d'organitzacions i reunions internacionals s'han donat a conèixer recentment (per exemple, la cimera sobre Medi Ambient a Rio de Janeiro o la més recent sobre població i polítiques de natalitat de El Cairo).

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

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

los sistemas de salud».

(CODERCH, P. S., Sólo para hombres. LA VANGUARDIA, 9/11/1993)

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

(ESPINAS, J. M., Manuscrits. AVUI, 3/3/1991)

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

(VALLS, F., Entrevista a Mernisi. EL PAIS, 11/6/1992)

Tres aspectes concrets més poden destacar-se en relació a la importància de l'educació com a factor de desenvolupament:

a) L'educació per al canvi. Es postula la funció de l'educació contemporània com una funció dirigida fonamentalment a preparar per a un futur ple de transformacions plenes d'incògnites i incerteses amb la qual cosa convé que les persones incorporin la flexibilitat com a estratègia per a adaptar-se a realitats canviants. L'educació en la innovació, la creativitat i la flexibilitat és vista, doncs, com a una prioritat dels sistemes educatius.

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

(VERGES, R., Incertidumbre y educación. LA VANGUARDIA, 30/6/1993)

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

(MARESMÀ, A., Entrevista a Carme-Laura Gil. AVUI, 1/9/1990)

Mentre que Ulisses viu de la memòria i de la repetició existencials i s'organitza en funció de la tornada a l'indret segur, Abraham simbolitza l'aventura. Deixa la família i la seva cultura sumèria i es posa a caminar vers l'esdevenidor ignot.

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

paradigma educacional per al 2000 és Abraham.
(FULLAT, O., L'home es reforma. AVUI, 6/1/1.991)

Cada dia és una inquietud més intensa, entre pares i educadors conscients, la necessitat de formar per al futur els nostres infants i joves. Aquest és un interès relativament nou, el concepte escolàstic de la pedagogia (i d'això no fa pas tants anys com pot semblar) es proposava una formació estàtica del màxim gruix i qualitat, si es vol, però estàtica: allò que hom hi pretenia era produir uns homes capaços d'exercir la tradició i el present, de garantir la perpetuació de valors i l'acumulació històrica del saber. Potser la solució rau més a formar homes per a un esperit de tolerància, mesura i previsió, amb una dosi igual d'escepticisme i gosadia, que no pas formar homes per a l'any 2000.

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

b) L'escola com a cèl·lula bàsica de la formació cultural. Efectivament entre les finalitats de l'educació es remarca la importància de la institució escolar en concret pel que fa a la formació cultural dels ciutadans. Si en els fragments anteriors sobre el progrés i el desenvolupament s'apel·lava a l'educació sense que es concretés necessàriament en l'escola, quan es parla de formació cultural sí que es diu que l'escola bàsica és l'estructura essencial de millora col·lectiva en aquest àmbit específic més vinculat a la instrucció i a la transmissió del llegat del passat. És un aspecte que anirà apareixent en els comentaris i que tornarà a tractar-se més endavant.

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

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

Difundir la ciencia y la cultura mediante la educación del mayor número de gente posible: claro que sí, es difícilísimo, pero no imposible. «Hay que pensar en las generaciones futuras. La vida es muy hermosa y ha de serlo también de aquí a miles de años».

(GOYTISOLO, J. A., El corazón del capitán Cousteau. LA VANGUARDIA, 18/10/1.992)

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

(RAMOS, L., Entrevista a Jacques Mehler. LA VANGUARDIA, 29/3/1.993)

Em trobo entre els qui creuen que la cultura d'un poble i el seu grau de sensibilitat enfront de tot allò que ens allunya dels dinosaures es mesura pel que llegetx després de sortir de l'escola.
(BOCOS, F., El país de Marta Sánchez. AVUI, 8/6/1.991)

c) L'escola com a integradora d'unes individualitats i una col·lectivitat que es caracteritza per la seva diversitat. L'escolarització o procés de socialització que s'esdevé a l'escola té com a característica el seu caràcter col·lectiu. Majoritàriament, els infants i joves s'eduquen en grup. En aquest sentit, es considera fonamental la funció integradora de l'escola sobre tot en relació a cultures, ètnies, llengües i procedències socials de tota mena. La construcció d'Europa, l'educació intercultural, la formació mutua s'assenyalen com a aspectes que depenen de la capacitat de l'escola per aconseguir aquesta important missió.

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

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

(PORCEL, B., Niños gitanos. LA VANGUARDIA, 19/9/1.991)

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

(SIGUAN, M., Los caminos de la integración. LA VANGUARDIA, 3/12/1.991)

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

(ALSIUS, S., Najua i uns quantis més. AVUI, 20/12/1.993)

Integrar supone un esfuerzo mutuo de la sociedad establecida y los bárbaros que llaman a sus puertas. Hay que dejarles un espacio en las ciudades, en el mercado de trabajo, en las escuelas, en el deporte, en los medios de comunicación.

(FOIX, LL., Inmigrantes y drogados. LA VANGUARDIA, 30/11/1.992)

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

(EDITORIAL. Convivencia escolar. LA VANGUARDIA, 18/9/1.991)

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

(DIEZ HOCHLETTNER, R., El derecho a la felicidad. EL PAIS, 8/12/1.991)

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

Si s'assenyala l'educació com a factor clau per al correcte i progressiu desenvolupament de les societats, l'educació ha d'esser entesa com un bé comú que cal garantir i preservar públicament, la qual cosa significa que els estats han de garantir l'accés a l'educació a tots els ciutadans. Sembla clar que cal parlar de l'educació com a un servei públic, però també hi ha veus que, cada dia més, l'equiparen a un bé de consum i, per tant, susceptible de subjectar-se a les lleis del mercat, com qualsevol altre producte.

La primera posició és majoritària en les opinions publicades i compta amb comentaris de persones significades des del punt de vista d'aplicació de polítiques concretes (ministres Borrell, Serra, Perez Rubalcaba), fins a economistes o rectors d'universitat. Des d'aquesta perspectiva (que pot qualificar-se de socialdemòcrata) es defensa una forta despesa pública envers l'educació per a evitar que el sistema educatiu es parteixi en el marc d'unes societats opulentes que cada vegada esdevenen més dualitzades; és a dir, més contrastada pel que fa a la capacitat o no de les persones i grups d'accedir als béns materials i socials. Una dualització que pot veure's al si de les grans ciutats les quals contenen bosses de pobresa i de riquesa espectaculars i una dualització que es pot analitzar-se també a escala planetària en un món amb grans diferències entre el nord i el sud, per dir-ho amb brevetat

En EEUU, el sistema educativo se presenta cada vez más dual y la mayoría de la población debe conformarse con un sistema de enseñanza primaria y secundaria cuya baja calidad resulta incomprensible en uno de los países más ricos del planeta.

Nosotros, en cambio, hemos producido en los ochenta el mayor proceso de capitalización de nuestra historia en infraestructuras y en educación, factores de progreso ampliamente reconocidos.

(BORRELL, J. Las bases del futuro. EL PAIS, 9/2/1.993)

Si la moderació de la despesa pública ha de comportar una reducció de

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

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

Hay que separar correctamente mercado y democracia. Es evidente que a través del mercado no obtendríamos la educación primaria para todos. La pura lógica del mercado no otorgaría pensiones a quienes no cotizaron ni garantizaría la sanidad a todos los ciudadanos.

(REDACCIO, Entrevista a Narcís Serra. EL PAIS, 6/10/1.991)

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. LA VANGUARDIA, 23/1/1.990)

Naturalmente, la educación es la herramienta básica. Algunos liberales sostienen que debería ser totalmente privada y otros que debe seguir existiendo una enseñanza pública. En realidad, lo importante es que el sistema educativo sea tal que todos tengan acceso a él y que las diferencias de fortuna y posición social no determinen de manera automática que unos jóvenes reciban una formación sólida y otros una deficiente.

(VARGAS LLOSA, M., La libertad y la igualdad. EL PAIS, 20/10/1.991)

Dedicar diners a l'educació, però, no és només important per a evitar aquesta progressiva dualització, no és una mesura compensatòria, exclusivament. Es considera que allò que es dedica a l'educació no pot computar-se simplement com a despesa social o com a despesa assistencial sino també com a inversió productiva perquè l'evolució d'un estat en el seu conjunt depèn del seu sistema educatiu, de la seva capacitat de formació professional i del capital investigador.

En efecto, el gasto en educación no suele ser considerado «gasto social», etiqueta que, justificadamente, reserva de excesos reajustadores a cuanto a ella se acoge. Ni tampoco suele ser considerado «inversión productiva», expresión que se reserva para otro tipo de gastos también intocables, generalmente asociados, en las mentes de quienes las usan y de quienes las escuchan, más bien a la compra de equipamientos pesados, erección de naves, y talleres, contratación de trabajadores y producción de objetos materiales.

vendibles.

Hay que decir, sin embargo, que la educación es, probablemente la única actividad social significativa que posee ese doble carácter. Desde luego no se conoce instrumento más eficaz en la reducción verdadera de las desigualdades sociales que la educación.

(LOPEZ, C., Gasto social e inversión productiva. EL PAIS, 29/7/1991)

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

(EDITORIAL, Educación productiva. EL PAIS, 15/9/1992)

Todos los informes en los que se analiza globalmente la situación española han llegado a la conclusión de que los principales obstáculos que dificultan la plena incorporación de nuestra economía a la de los países avanzados son los transportes y las comunicaciones, por un lado, y la educación y la investigación, por otro.

(EDITORIAL, Penurias de la ciencia. EL PAIS, 28/3/1993)

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

(EDITORIAL, Inversión e investigación. EL PAIS, 3/3/1992)

En síntesi, es valora l'esforç pressupostari i els beneficis que el *welfare state* ha produït en l'educació de la ciutadania, tot i que també s'adverteix que servei públic no ha de ser sinònim de gratuït. Tot i així, l'extensió de l'ensenyament és un fet evident al nostre país per bé que des dels articles d'opinió també hi ha matisos en el sentit que l'extensió no significa automàticament més igualtat, ni suposa necessàriament una millora formativa palpable. El descens de qualitat, la pèrdua de prestigi i el manteniment de les desigualtats acompanyen de manera inseparable la generalització de l'ensenyament.

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

(BRU de SALA, X., Ser joves és una gran ganga. AVUI, 30/11/1993)

Una de les grans conquestes democràtiques haurà estat la institució de

l'escola obligatòria. Ara bé, també caldria no fer-se il·lusions, perquè la pràctica és de natura d'igualir els entusiasmes. La igualtat es manifestarà en el fet que tant uns nens com els altres podran i hauran d'anar a l'escola. Però en el mateix establiment apareixeran, a través de mil criteris justificats, les classes avantatjades i les altres.
(VERDAGUER, P., L'escola desigualtaria. AVUI, 27/9/1991)

„Els anys d'escolaritat, que per primera vegada a la història arriba a tota la població, faran augmentar el nivell de formació de la generació jove i poden ser un símptoma d'esperança per al futur? El perill que hi ha és que la democratització de l'oci, com l'escolarització total, obliguin a abaixar el rigor i l'exigència de les obres.
(TEXIDOR, E., El motor de l'oci. AVUI, 20/7/1992)

La enseñanza, felizmente, se ha generalizado en todos los niveles, pero esta masificación ha llevado consigo un descenso de la calidad pedagógica.
(ORTEGA SPOTTORNO, J., La gente joven. EL PAIS, 3/4/1992)

Ara, vivim alegrement la democratització de l'ensenyament, la qual, com la democratització de la cultura, no són sinó paranys en una era on tot el que s'ensenyava és el pensament distribuït en parcel·les. Tothom estudia, sí, però només els més forts seran els futurs colonitzadors.
(ROIG, M., Esquers d'un món flonjo i duríssim. AVUI, 17/7/1991)

També queda clar que els pressupostos destinats a educació són formidables sense que la rendabilitat socioeconòmica del sistema educatiu sigui molt alta, tot i les reformes realitzades. S'ha arribat a una situació en què comencen a plantejar-se restriccions, es posa en perill l'estat del benestar i augmenten les propostes de flexibilització o de reducció de la despesa en educació per part dels estats, no només com a resultat de determinades polítiques, sinó en el conjunt dels països avançats. El finançament de l'educació i de les reformes educatives esdevé cada vegada més problemàtic. El propi sistema educatiu està en perill davant nous avenços tecnològics.

El pressupost de l'educació nacional ha fet un veritable salt qualitatiu. Però ningú no té una idea clara del que cal proposar-se en definitiva, i d'aquí ve una veritable taquicàrdia de reformes que pot degenerar en fibril·lació.
(VERDAGUER, P., Metamorfosis. AVUI, 1/9/1993)

Lo que se gasta en medicina, educación o medios de transporte es gigantesco. No es verdad que se nos haya deshumanizado. Por el contrario, somos las

estrellas del cotarro.

(PORCEL, B., Instintos desatados. LA VANGUARDIA, 23/6/1.992)

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

(DIEZ, MONTEIRA, Entrevista a Perez Rubalcaba. EL PAIS, 8/8/1.993)

Car la gent acaba per adonar-se del sentit d'aquesta interminable preparació professional, per a la qual l'Estat és cada vegada més reticent a posar-se la mà a la butxaca.

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

Sin duda, la ingeniería genética constituye una apuesta económica formidable en la competición internacional. ¿Cómo impedir que la lógica de la mercancía penetre en sectores tan vitales para el futuro de la especie?

La crisis será resuelta por objetos nómadas que suprimirán o reducirán el lugar de los servicios de educación y sanidad, que son los dos últimos diques antes de lo genético. Habrá que pensar en nuevos diques, nuevas instituciones.

(BENAMOU, COUTURIER, Entrevista a J. Attali. LA VANGUARDIA, 20/2/1.990)

Respecte del paper de l'estat hi ha un bon nombre de comentaris que accepten la intervenció de l'estat en l'organització i desenvolupament de l'educació bàsica tot i que a continuació s'alludeix a la necessitat d'autonomia dels centres educatius. També apareixen crítiques al fet que l'administració dona poca atenció als centres un cop ja funcionen; així mateix apareixen lamentacions per la manca de competències dels municipis, si més no en el nostre ordenament jurídic. Hi ha un grup de comentaris que critica durament l'intervencionisme de l'estat en la política cultural, en la política de mitjans de comunicació, en la divulgació de determinades campanyes de prevenció, però no en l'ensenyament. Es considera que l'estat ha de continuar vetllant per tal que l'escola sigui l'escola de tots, per bé que ha de permetre la presència d'alumnes diferents com per exemple, els superdotats. A més els poders públics han de procurar que no es produeixin abusos en fórmules educatives que puguin escapar al control dels

governos o de les comunitats. El cas d'una sentència que absol un col·lectiu de membres de "Nens de Déu" pel fet d'educar els fills pel seu compte, provoca diversos articles d'opinió en aquesta direcció.

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

(PLAYA, J., Entrevista a Jacques Lesourne. LA VANGUARDIA, 10/10/1.993)

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. LA VANGUARDIA, 27/5/1.991)

Que el Estado invierta los recursos de una nación de tal manera que garantice una educación pública de alto nivel es indispensable a fin de ofrecer a los jóvenes de cada promoción esa igualdad de oportunidades que las desigualdades económicas resultantes de una libertad de mercado amenazan siempre con destruir. Esa debería ser, junto con la preservación del patrimonio histórico, la única función cultural del Estado: una política educativa orientada a formar ciudadanos capaces de distinguir por sí mismos los productos artísticos de calidad de la bazofia y dispuestos a gastar en una pieza de teatro o en un libro tanto o más de lo que gastan en un partido de fútbol o un concierto de Madonna.

(VARGAS, M., Cataclismos de la libertad. EL PAIS, 3/2/1.991)

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

(SOTELO, I., El Estado y la educación. EL PAIS, 11/7/1.991)

Las campañas me contradigo. No creo que el Estado debiera entrar a golpes en las conciencias, y menos por esta vía, aunque sí que deba informar. La campaña del tráfico dicen que disminuyeron espectacularmente los accidentes.

Es el principio el que me asusta. Pienso que si el Estado —¿hay Estado?— hiciese bien y racional la educación desde la infancia, y si los padres la

hubieran recibido a su tiempo (¿de qué abuelos?, ¿de qué curas?), estos vicios no se producirían.

(HARO TECLEN, E., Campañas. EL PAIS, 2/4/1.993)

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. LA VANGUARDIA, 11/4/1.991)

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

Tal vegada, i també ho diem amb el degut respecte al Tribunal, s'ha emfasitzat amb excés el principi de la llibertat com a essència de la condició humana per justificar aquella decisió. El dret general, el dret civil, ha anat matisant la privacitat de la família per evitar abusos. Avui els fills ja no són una propietat dels pares.

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

Un segon grup de comentaris, en canvi, planteja una línia argumental d'oposició a la intervenció de l'Estat i aboga per una sistema educatiu tan diversificat com vulguin els diferents agents socials. S'ataca frontalment una organització social educativa de caràcter centralitzat com la que els països comunistes i socialistes havien implantat i, en conseqüència, es critiquen els models escolars que en resulten així com les doctrines corresponents. Per tant, l'escola única es considera una aberració des de tots els punt de vista, però sobretot des de la perspectiva de l'estat com a controlador i organitzador de les vides de les persones. Així doncs, es planteja una clara oposició a l'escola uniformitzadora en favor de sistemes educatius diversificats, amb escoles de tota mena, en funció dels interessos de les famílies.

Al mateix temps, altres veus adverteixen que una hipòtesi dirigida a la supressió de l'escola com a servei públic no resoldria

problemas sino que los agravaría.

Hemos cometido errores como dejar la educación de nuestros hijos en manos del Estado y la televisión por estar muy ocupados trabajando y produciendo. (ORGAMBIDES, Entrevista a Laura Esquivel, EL PAIS, 23/10/93)

¿Qué hará el individuo ante un Estado omnipotente, que programa con despectiva rigidez, y de forma más o menos visible, sus horarios, sus fiestas, la elección y el desarrollo de su trabajo, sus gustos, sus compras, la educación más bien mala de sus hijos? (GALA, A., Gusanos de seda, EL PAIS, 12/7/1.990)

La educación debe dejar de ser monolítica como es, religiosa o estatal. Eso es pobre, debe haber cientos de modelos educativos diferentes. (AMIGUET, LL., Entrevista a Alvin Toffler, LA VANGUARDIA, 11/11/1.990)

Antes de concederle la mayoría de edad como ciudadano, el Estado obliga al niño a aprender. La educación no sólo es un derecho, sino una obligación. En su interés por tener educados a todos sus ciudadanos, el Estado moderno se ha ido empeñando en que la educación fuera a la vez obligatoria y gratuita. (GOMIS, L., El derecho a la información, LA VANGUARDIA, 19/8/1.991)

Que se acabe la uniformidad, el igualitarismo, la coincidencia. Que venga el reino de la discrepancia, del contraste, de la diversidad. Que las escuelas sean diferentes unas de otras —incluida la modalidad de escuela pública—, diferentes en los planes de estudio, diferentes en la metodología, en la organización escolar, en el tipo de profesorado. (FULLAT, O., Calidad escolar, LA VANGUARDIA, 7/1/1.991)

Cuando la justificación racional pasa por ser absoluta, aparece el terror de la dictadura y la escuela pública se muda entonces en única. Los jacobinos —los terroristas legitimados— decretan la opinión uniformada, unánime, y la llaman opinión pública. Para tales es totalmente sacrilega la escuela privada. La escuela pública y única adoctrinará a todos.... (FULLAT, O., Propaganda política, LA VANGUARDIA, 27/7/1.991)

El socialismo ha tenido siempre tendencia a convertir la escuela en pública, acercándola al poder estatal. El liberalismo en cambio ha preferido no ocuparse de ella, dejándola en el ámbito de lo privado, más próxima al individuo. Cuando el Estado además pasa a ser dictatorial se convierte indefectiblemente en «Estado-Educador», como ya sucede en la República de Platón. (FULLAT, O., Escuela y Estado, LA VANGUARDIA, 19/4/1.992)

El que pone el dinero tiene derecho a decidir el modelo de escuela. ¿No son los contribuyentes, en vez del Estado, quienes en realidad pagan? (FULLAT, O., Sobre la escuela, LA VANGUARDIA, 17/9/1.993)

En relació al sistema educatiu espanyol, de caràcter mixt, on coexisteix l'escola pública i la privada, hi ha demandes des dels dos àmbits: es reclama una major atenció per part dels poders públics a l'escola que li és pròpia però també se li exigeix que es flexibilitzi i deixi més marge de maniobra al sector privat. Aquesta coexistència de les xarxes pública i privada ha generat la instauració de tòpics sobre els dos estils. Alguns articles intenten desmuntar aquestes imatges reforçant la importància del mestre més enllà de sistemes o valorant la petita escola.

E sembla que tenen una certa raó els que blasmen el poc rigor formal —la disciplina, les formes!— del sector públic enfront de l'estil una mica casernari —exageració pedagògica però útil per restablir el compromís de la balança— del privat. I els del públic contraataquen parlant de sobreprotecció, infantilisme, i sobretot de defensa d'uns idearis que gairebé mai no aporten res a la pedagogia i que són únicament una barrera ideològica-religiosa. És evident que allà on ensenyi un bon professor pujarà la qualitat de l'ensenyament, sigui allà on sigui.
(TEIXIDOR, E., Qualitats. AVUI, 9/7/1.990)

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, F., Privatitzar l'ensenyament. AVUI, 4/1/1.991)

En nuestro país todavía no se reconoce ni se tutela eficazmente el derecho de los padres a escoger la escuela que desean para sus hijos, un derecho fundamental cuyo ejercicio debería determinar el destino de los fondos públicos en el campo de la educación. Por otra parte es sabido que, en condiciones análogas, el coste de la plaza escolar en la escuela pública es superior al coste de la plaza escolar en la escuela privada, por motivos muy diversos.
(RIU, F., Derecho de escolarización. LA VANGUARDIA, 1/10/1.991)

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

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

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

(TEIXIDOR, E., Inici i principis. AVUI, 20/9/1.993)

I pensar que encara hi ha gent que opina que si un infant fracassa en una escola privada la culpa és de l'infant, però si ho fa en una escola pública o petita o de poble, la culpa és de l'escola!

Podríem fer la geografia d'escriptors i artistes que han fet vida fora de Barcelona i això no els ha impedit de tastar tots els alcohols fins i tot els de l'avantguarda. I avui que es parla del mal del CEGS, o sigui, el Col·lapse de l'Educació General de la Sensibilitat, hauríem de veure si els pobles i les escoles petites i humils no la preserven millor que els grans monstres. Urbans o educatius.

(TEIXIDOR, E., M.M. i P., AVUI, 10/2/1.992)

Un altre aspecte que es destaca en relació al sistema educatiu en general i a la xarxa pública en particular és la dificultat d'establir sistemes i mecanismes de control o avaluació per tal de veure si el sistema funciona. Si es defensa el manteniment de l'escola com a servei públic, això hauria de comportar, per part de la societat, un certa capacitat d'avaluació que permetés jutjar si els resultats de les escoles s'adiuen amb l'ajuda rebuda. Aquesta problemàtica comença a aparèixer a les pàgines d'opinió. El perill que s'assenyala respecte dels centres educatius públics és la seva evolució cap a una corporativització progressiva en què els principals beneficiaris del sistema acaben essent els proveedors dels serveis i menys els usuaris. També cal remarcar que hi ha una defensa del funcionari com a peça clau de la millora quantitativa de l'educació, davant les crítiques que els funcionaris reben al voltant del funcionament del sistema educatiu.

Pero la imagen tópica y ya no tan típica del burócrata que pasa su día haciendo pajaritas de papel, parapetado tras la indiferencia del "vuelva usted mañana", no puede utilizarse gratuitamente para descalificar y desmoralizar a los centenares de miles de personas que, junto a la cama de un enfermo, entre un niño y una pizarra, combatiendo la delincuencia, diseñando una carretera o tramitando un expediente que afecta a los derechos y deberes de

carretera o tramitando un expediente que afecta a los derechos y deberes de algún ciudadano, cumplen una función de la que no podemos prescindir. Esta es la primera generación que habrá ido toda a la escuela. Todo esto se hace construyendo escuelas, pero también con maestros y profesores.
(BORRELL, J., Funcionarios y trabajadores. EL PAIS, 8/10/1.993)

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

Pero otras señalan con acierto que el sistema basado en la generalización de la asistencia y los servicios públicos que ofrece el Estado a partir de los impuestos que cobra no ayuda tanto a los necesitados como a los propios proveedores de tales servicios (funcionarios, contratistas, profesores, políticos en general);

(RUBERT, X., El renacimiento de la caridad. LA VANGUARDIA, 23/2/1.993)

Control i motivació són, per tant, dos elements bàsics perquè tota institució social funcioni de manera òptima. Una vegada més, però, el món de l'ensenyament «is different».

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

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

(ALSIUS, S., Dues injustícies. AVUI, 13/9/1.993)

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

(EDITORIAL, Tasas universitarias. LA VANGUARDIA, 21/10/1.993)

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

Una cop s'han plantejat alguns aspectes relacionats amb l'escolarització com un dels processos de socialització més importants, i després de valorar-se el paper de l'educació en el desenvolupament dels pobles i de comentar-ne les formes d'organització socio-política, cal veure quina és l'opinió periodística dominant respecte de les funcions més específiques de la institució escolar en concret. Per a articulistes i columnistes queda molt clar que la funció de l'escola ha d'ésser una funció formadora. Hi ha una pràctica unanimitat en reclamar de l'escola que formi persones com a objectiu fonamental, molt per sobre de la transmissió de coneixements. Justament es denuncia que l'escola actual, practicant una activitat frenètica que es deutora de la dinàmica social, malda per transmetre molts coneixements descuidant la formació humana. L'educació del caràcter, dels comportaments, més enllà de l'ensinistrament en destreses i els ensenyaments professionals, es considera que és la tasca sagrada de l'educació i és una concepció educativa que s'assenyala com a hereva de la important pedagogia catalana que a inicis de segle ja va plantejar-se clarament aquestes qüestions.

La misión básica de toda institución educadora debe ser, precisamente eso: educar, formar, al margen de las enseñanzas profesionales que tenga encomendadas.

(ALSINA, J., Retrato robot del hombre culto. LA VANGUARDIA, 15/6/1991)

La educación del carácter no es fácil, pero hay maestros de maestros que hace un siglo empezaron a preocuparse por el continente humano y no únicamente por el contenido. «Primero hay que hacer un hombre digno. Después, si quiere y puede, que ese hombre se convierta en sabio». Esos maestros de maestros descubrieron que la materia prima de la pedagogía no son los conocimientos, sino los niños a los que esos conocimientos van dedicados.

(BARRIL, J., Angeleta, maestra de maestros. EL PAIS, 2/12/1992)

Avui ja no és el desenvolupament de la personalitat allò que cerquem en l'educació, sinó la instrucció en el domini de certes destreses. D'aquesta

manera l'escola ja no forma ciutadans, sinó que instrueix futurs treballadors. El producte resultant és majoritàriament el d'uns nens intel·lectualment desenvolupats i afectivament i socialment raquítics que no saben expressar-se en públic, ni saben ocupar creativament el temps lliure.
(CASTINEIRA, A., Temps lliure i escola moderna, AVUI, 22/10/1990)

¿No sera que se pone más énfasis en la transmisión de la información útil que en la educación de la personalidad? Como profesor que soy, no acuso a otros, sino que reflexiono sobre los resultados de un sistema en el que constituyo un minúsculo engranaje.
(TOMAS Y VALIENTE, F., El uso de la libertad, EL PAIS, 27/3/1993)

Fa anys que repeteixo que als menats de les escoles no els donen educació, sinó només instrucció, i que la instrucció que reben no és la que els servirà quan tinguin quinze o divuit anys.
(ALBA, V., Els temes de cada tardor, AVUI, 12/9/1993)

La educación no es otra cosa que el enseñarles lo que se rompe y lo que no se rompe, lo que se come y lo que no se come y lo que es bueno y lo que es malo.
(SENTIS, C., Niñez asesina, LA VANGUARDIA, 27/2/1993)

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, AVUI, 19/10/1993)

L'estiu hauria de convertir l'alumne instruit que acaba l'escola en ciutadà culte i educat. Una cosa és la camisa neta, i l'altra neta i planxada.
(TEIXIDOR, E., Coses de l'estiu, AVUI, 6/7/1992)

La convicció que l'escola ha de formar les persones vol dir educar moralment. No hi ha formació sense valors, ni sense un sentit de la vida. No es pot educar sense una idea d'home, ni sense un projecte educatiu. Tanmateix ens trobem immersos, segons força articulistes, en una crisi moral de gravíssimes conseqüències i es dubta que hi hagi mestres que vulguin comprometre's en una tasca indispensable de moralització. L'escola l'ha anat abandonant i és, a la vegada, causa i conseqüència de la crisi moral de les societats dels països del primer món.

L'escola que obté millors resultats, ¿forma també ciutadans amb esperit crític i democràtic?
Són aquestes coses i no només els resultats, l'èxit, la feina, l'aprovat o l'estadística allò que ens hauria d'inquietar realment. ¿Quines són les idees?

que se'ns volen inculcar a l'escola? Perquè l'escola inculca idees. Només faltaria que no ho fes. El problema és saber quines idees inculca, i com ho fa. (TERRICABRAS, J. M^a, Filosofia i educació. AVUI, 13/6/1991)

No se puede educar para la tolerancia como único fin; hay que educar para fines que se definan positivamente, eso sí, todos ellos compatibles con la tolerancia. Al fin y al cabo, se es realmente tolerante, no desde el vacío moral e ideológico, sino sólo desde la fortaleza que proporciona una verdadera identidad. (SOTELO, I., El Estado y la educación. EL PAIS, 11/7/1991)

Una crisis económica, aunque sea grave, se puede remediar. Y lo mismo puede decirse de una crisis política. Pero para poner remedio a una crisis moral, ¿por dónde comenzar? Sería necesario empezar por la familia y por la escuela, es decir, desde dos instituciones actualmente en el destierro. Padres y maestros a la altura de su misión los hay ciertamente. Pero, ¿cuántos? ¿Y cuánto tiempo podrán resistir a la descomposición general y a su fuerza de contagio? (MONTANELLI, I., Una crisis moral. LA VANGUARDIA, 18/9/1993)

Yo, lo siento, no creo que los medios de comunicación, la familia y la escuela puedan desempeñar ningún papel. A los medios de comunicación la pedagogía se la suda, la familia ya hace tiempo que se fue al garete y en cuanto al papel formativo de la escuela aquí y en todas partes apaga y vámonos. (MARTI GOMEZ, J., Unas epidemias pasajeras. LA VANGUARDIA, 12/11/1993)

Yo no creo, como alguien ha escrito, que los medios de comunicación, la familia y la escuela no puedan desempeñar ningún papel en la conducta de los jóvenes de hoy. Esto equivaldría a negar la posibilidad de una educación eficiente. Pero esto no suprime, sino que ante todo clama a voz en grito sobre la urgencia de una auténtica educación en los valores, tanto en la familia como en la escuela y en los medios. (JUBANY, N., Los valores en el tejido social. LA VANGUARDIA, 8/12/1993)

La paidela haurà de servir per desvetllar el sentit de la vida. No es tracta que el sentit de la vida constitueixi el fi de la paidela, sinó que la finalitat de l'educació és buscar-li sentit a la vida. (FULLAT, O., Educar per al 2000. AVUI, 17/9/1992)

De la mateixa manera que no és possible educar sense projecte educatiu, sense explicitar i assumir quin tipus d'escola (o d'organització) es vol fer i quin ideal de persona (o de professional) es vol invitar a ser. I no cal dir que l'absència de projecte ja és un projecte: la reducció de l'educació i el desenvolupament personal a l'adquisició de tècniques, capacitats i habilitats. ¿ I si parléssim de pràctiques, i no tan sols de valors? (LOZANO, J. M^a, De debò ens calen més valors? AVUI, 17/5/1992)

La majoria d'articles que plantegen qüestions relacionades amb aquesta necessitat d'una formació moral critiquen la deserció que ha envaït les files de pares i mestres i que ha portat a no voler incidir educativament en fills i alumnes. Es reitera que l'educació és una activitat intencional fonamentada en unes escales de valors i que això no es pot anular. Les conseqüències d'aquesta situació és una mena de filosofia difusa i implícita segons la qual no hi ha assumpcions individuals dels problemes, es delega la responsabilitat en agències abstractes o en l'administració. Una pedagogia, en definitiva que educa en una pseudollibertat, perquè no hi ha una educació en la llibertat sense una educació en la responsabilitat. Així es comenta que hem format les darreres generacions en l'autocomplacència; es critica el concepte i la valoració positiva de "educació lliure" donat que es tracta d'una expressió contradictòria per no dir impossible; s'ha implantat una pedagogia lleugera que no ha plantejat els grans reptes espirituals; s'han construït paradisos artificials; s'ha practicat l'absentisme moral, l'ètica difusa.

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

(PEREGIL, F., Entrevista a Pedro Pacheco, EL PAIS, 15/8/1991)

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

(CARRION, I., Fin de semana con Emilio Liedó, EL PAIS, 12/7/1992)

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

Paternalismo viscoso y omnipresente, que se perpetúa anatematizando todas las tentaciones sociales salvo la única grave: la que solicita la dimisión del actor social como protagonista de su propia vida.

(SAVATER, F., Padres nuestros, EL PAIS, 18/1/1993)

Es preciso, pues, una intensa labor de pedagogia de la libertad. En un mundo

plural y muy poco autoritario y sin ideologías o regímenes totalizadores, a favor o en contra de los cuales era muy fácil pronunciarse. Pero debemos tener en cuenta que esta pedagogía de la libertad y, por lo tanto, necesariamente de la responsabilidad, debe empezar en nuestras escuelas. (VERGES, R., Libertad y pedagogía. LA VANGUARDIA, 3/10/1.991)

Les culpes les passem els uns als altres: els pares a l'escola, l'escola als pares, ambdós a la televisió... El cert és que tots tenim la tendència a defugir les respectives responsabilitats, que exigeixen educar constantment amb la paraula, el comportament exemplar, el reforç i el càstig quan convingui. (SARRAMONA, J., Pares sense autoritat i sense ganes d'exercir-la. AVUI, 23/7/1.991)

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

I molts pares demanen que els mestres eduquin bé els seus fills, mentre ells potser no han aconseguit ni tan sols que les papereres passin menys desaperebudes en els nostres carrers. (DURAN, X., La deserció de les responsabilitats. AVUI, 9/11/1.993)

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

Claro que si uno se para a pensarlo, en nombre de la salud mental habría que prohibir la mayor parte de los programas de la televisión, ese artefacto que se ha convertido en el padre, madre y maestro adoptivo de tantos niños cuyos padres, madres y maestros han dimitido vergonzosamente, por desidia, por impotencia, por estupidez, incluso por principio, de la tarea de educarlos. (MUÑOZ MOLINA, A., La dictadura de la dicha. EL PAIS, 12/12/1.992)

Hauríem de tornar a plantejar-nos la moral del risc, la moral que consisteix en l'acte pur, ja sé que amb ressonàncies kantianes, però l'acte autènic moral que no defuig la responsabilitat ni el risc i, per tant, que no té por al fracàs, sinó que és capaç d'admetre'l. Això és el que hauríem d'ensenyar als nostres alumnes. (CAPMANY, M. A., La culpa. AVUI, 14/4/1.991)

Alguns articulistes argumenten que aquesta deserció de responsabilitats no es pot justificar però és comprensible per la necessitat d'abandonar els hàbits educatius d'un règim autoritari que imposava una determinada concepció moral. La necessitat de fugir d'aquesta imposició dictatorial ha portat a mestres -i també a pares i altres autoritats- a renunciar a la tasca d'intervenció

formativa; una decisió o una omissió que ha estat contraproductiu i desorientadora perquè la tasca d'educar implica necessàriament una intervenció moral i formativa. Alguns comentaris que reivindiquen la necessitat de la disciplina i que blasmen un irresponsable elogi de l'espontaneïtat van en la direcció de revisió d'alguns postulats que van ser assumits genèricament pels educadors en dècades anteriors. La crítica generalitzada a la deixadesa moral de les nostres institucions educatives, no és obstacle, tanmateix, per detectar indicadors que semblen indicar una rectificació i una reintroducció de la formació moral si més no com a actitud i compromís individual enfront de la inhibició.

Ho visc, perquè sóc professor d'institut; hem passat d'un ensenyament sorgit de l'autoritarisme a l'altre extrem, que podríem anomenar, molt entre cometes, la «pedagogia activa», que no ha sabut proposar un sistema alternatiu de valors i que, per això, suposa la tolerància absoluta als valors de l'alumne; i aquest excés de tolerància genera en l'alumne una ideologia molt subtilment ultraconservadora, en el sentit moral.
(MARQUES, C. Entrevista a Xavier Antich. AVUI, 20/6/1993)

“Educació lliure” és una contradicció. En una educació hi ha sempre una certa dosi de constranyiment, i segon el grau d'aquesta imposició podem dir que l'educació és més o menys coactiva, repressiva, autoritària, etcètera, etcètera, segons la verbalitat de qui hi estigui sotmès.
Tinc la impressió que la (des)educació en llibertat està perdent la glorificació que en certa ambients havia meregut. Hi havia uns principis vàlids en la revisió crítica de certes impositcions pedagògiques, que eren més impositcions que pedagògiques.
L'error era creure que, automàticament, més llibertat significava més respecte per l'infant. El màxim respecte que es pot tenir per un infant és encarrilar-lo en la seva maduració. La responsabilitat consisteix a triar el carril.
(ESPINAS, J. M., Educació. AVUI, 12/5/1990)

En la educación que recibimos nosotros primaba el castigo. Esto ha derivado en una generación que les ha dado a sus hijos la posibilidad de que lo tengan todo, que estudien todo lo que puedan, que tengan todos los juguetes, todas las ropas.
Estamos en un periodo muy hedonista; salimos de un momento terrible y vamos entrando en otro, bastante terrible también, en el que tendremos que cuestionarnos la sociedad que nosotros mismos hemos creado.
(RUBIO, A. F., El arte, en el pantano. EL PAIS, 18/12/1993)

I en un moment de la conversa, una de les dones va dir: és el mal que no para.

D'una manera intuïtiva, potser sense adonar-se'n, les dues dones havien fregat el misteri del mal que una educació massa optimista ha negligit, preocupada per esborrar els sentiments de culpa que fa uns anys enverinava el cors dels joves amb sentiments de confiança envers ells mateixos i els altres.

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

Fins s'ha renunciat a l'ensenyament de la moral, perquè ningú no hi creu, els mestres saben massa la hipocresia que s'hi pot amagar.

(VERDAGUER, P., Aprendre a aprendre, o prendre el pel?. AVUI, 30/8/1.991)

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

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

(BARRIL, J., ¡Ríndete, papá!. EL PAIS, 17/9/1.991)

En lugar de una educación liberal, contrapuesta a la autoritaria y represiva que recibimos, les hemos enseñado una ética difusa, una amoralidad insolidaria; hemos practicado con ellos el absentismo.

(SERRANO, R., Violencia juvenil. LA VANGUARDIA, 9/12/1.993)

La disciplina com a patró de conducta, tècnica d'aprenentatge, virtut interior, ha estat esborrada no tan sols dels programes educatius, sinó de la cultura dels educadors. No s'aprèn disciplina a les aules entre altres raons perquè no se n'hi ensenya. I tanmateix el jove es troba més constret que mai entre una llibertat que no sap usar i uns objectius rigurosos que se li exigeixen sense dotar-lo de la força moral per aconseguir-los.

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

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

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

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

Algunos confunden, sin duda, la falta de valores con la ausencia de doctrina:

han perdido el libro donde estaba escrito lo que tenían que pensar, decir y hacer y creen que ya no hay criterio para pensar, decir y hacer
(RAMONEDA, J., Crisis de valores, LA VANGUARDIA, 31/3/1992)

4.1.5. ENSENYAMENT I SISTEMA SOCIAL: ALGUNES DISFUNCIONS.

Val a dir que més enllà de desercions individuals i col·lectives respecte de la tasca de formar els nois i les noies de l'ensenyament bàsic, l'escola i els mestres no ho tenen fàcil per a orientar coherentment aquesta formació moral donades les contradiccions existents en el conjunt de les pràctiques socials i entre els ideals educatius i les necessitats educatives més immediates. No només la formació moral; tampoc és fàcil que el jove o la jove trobin sentit en l'activitat d'estudiar si després no tenen millors perspectives que les actuals:

Y, una vez en las aulas, una espantosa masificación y la ineficacia de controles de estudio, de vías que convierten la universidad en fuente de inquietudes creadoras, desvirtúan el proceso y limitan peligrosamente su bondad. Una sociedad moderna no puede funcionar sin un sistema docente que estimule, vasto y profundo. Los chicos no sólo lo sufren, sino que además creen que es así. O sea, que después de carecer de muchos medios, cuentan con escasas ilusiones.

(PORCEL, B., Del futuro juvenil. LA VANGUARDIA, 17/9/1.991)

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

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

(SUBIRATS, E., ¿La educación y el futuro?. EL PAIS, 12/9/1.990)

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

(BALMES, R., Entrevista a Richard Vaughan, LA VANGUARDIA, 5/8/1.991)

El sistema escolar produeix ferides terribles, diu un sociòleg, i no reconegudes. Com mantenir els joves a les aules sabent que quan surtin els serà molt difícil situar-se, si no s'espavilen o troben olis miraculosos que els salvin.

(TEIXIDOR, E., Olis miraculosos. AVUI, 15/2/1.993)

La vida va hoy mucho más aprisa que los planes de estudio. Y aquí se ha instalado la sospecha de que para tirar adelante ya no sirven de mucho los títulos. Ni el esfuerzo personal. Lo que cuenta es la audacia, el golpe de suerte, el chanchullo. O esto es, por lo menos, lo que cree buena parte de los estudiantes cuando se pregunta en secreto si nada sirve de algo.
(PI DE CABANYES, O., Ideas rapadas. LA VANGUARDIA, 31/10/1991)

Per exemple, el suïcidi de joves és vist com a resultat de la manca de creences pròpies i també com a resultat del *décalage* entre una competitivitat social a ultrança i una activitat escolar que, en els primers anys té molt de "paradís artificial" i no prepara per a encaixar les tensions de la vida social adulta; o si més no, ho introdueix de cop i volta en els darrers cursos de cada etapa educativa.

Cultivar el futuro del hombre que no tiene que ver con el discurso hipócrita que muchas veces se les ofrece a los jóvenes desde el poder común y que es escandaloso. Acabar con el afán de tener, pues la propia vida tiene una limitación, una frontera trágicamente maravillosa del destino. Es triste que la sociedad alimente ese espacio de dinero y afán de posesión y no dé a la vida la infinita posibilidad del saber. A algunos jóvenes idealistas se les llama trasnochados, con lo bonito que es trasnochar, mucho peor es estar dormido.
(CRUZ, ARIAS, Entrevista a Emilio Lledó. EL PAIS, 6/6/1992)

No me cabe duda de que la cada vez más notable competitividad del mundo profesional y económico y las muchas formas en que dicha competitividad afecta a la totalidad de la experiencia educacional son parcialmente responsables del aumento de suicidios entre la juventud. Pero también creo que un factor importantísimo en los suicidios de personas jóvenes, inteligentes y educadas es la profunda crisis de creencias, y no me refiero a creencias en el sentido de dogma religioso o político, sino la ausencia de lo que el gran pionero alsaciano de la medicina (y biógrafo de J. S. Bach) Albert Schweitzer denominó reverencia por la vida.
(JACKSON, G., Cuando no existe la fe... EL PAIS, 23/4/1991)

Mucho me temo que existe un divorcio entre la actividad escolar y la evolución de nuestra sociedad. Mientras ésta avanza de un modo ineluctable hacia fórmulas de una competitividad agresiva evidente, en el universo escolar se mantiene a menudo la falacia de un mundo intrínsecamente bueno, en el que lo que de verdad importa es la felicidad. De ahí que, cuando de golpe y porrazo algún alumno se tropieza con la dureza de la realidad en forma de suspenso, si se halla agobiado por problemas personales, familiares o de relación, se produzca la salida del suicidio.
(GARCIA SOLER, J., Suicidios escolares. EL PAIS, 20/7/1993)

Ni la educació primària ni la secundària —y temo que ni la terciària— sobre les qüestions fonamentals del home es suficient per a tenir la pròpia vida en seues mans, esto es, per a ser lliure, y per tant feliç.
(PANIKKAR, R., Analfabetos y distraídos. LA VANGUARDIA, 22/11/1991)

Hi ha més desequilibris com l'esmentat ara mateix. Es difícil plantejar una educació solidària, positiva i culturalitzadora quan socialment es dona poc valor al fet de comportar-se educadament, quan es potencia el consum esbojarrat que és antitètic respecte de l'actuació de la persona educada i instruïda i quan la competitivitat a ultrança esdevé l'estratègia fonamental per a un progrés individual que és insolidari. Aquests són alguns fenòmens que els articulistes creuen que caracteritza el món d'avui. L'escola, per tant, no és que vagi contra corrent sinó que integra aquests mecanismes i, en conseqüència, a l'escola desapareix la bona educació, es fomenta la competitivitat i es deixa l'alumne indefens davant el consum descontrolat. Les contradiccions es produeixen en relació als ideals educatius que la societat i l'escola han inscrit en les seves lleis i en els seus projectes educatius. Les pràctiques escolars, com a pràctiques socials participen d'aquestes dinàmiques més generals. El conflicte no és doncs, entre una institució educativa i el conjunt de la societat, sinó que és entre els ideals i les pràctiques; a dins i fora de l'escola.

El capitalismo feroz ha destruido los sistemas ecológicos, las ciudades y el tejido social, y ha sustituido los valores tradicionales de lo solidario y lo público, de la libertad individual mezclada con la justicia, en beneficio de lo privado. Porque otro de los grandes sueños era lo público: la plaza pública, la escuela pública, los espacios públicos. La posibilidad de lo público está siendo dinamitada y hay una pérdida de respeto a la individualidad solidaria.
(CRUZ, ARIAS, Entrevista a Antonio Muñoz Molina. EL PAIS, 8/6/1992)

Aquí se ha vivido a base de chutes, de drogadicción bien montada con filosofía de fastos. Europa, el desarrollo económico, las grandes inversiones, los yuppies... No valen la ciencia, el estudio, el trabajo, lo que importa es el negocio.
(QUINTERO, J., Entrevista a Julio Anguita. EL PAIS, 15/8/1993)

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

(DILLMANN, I., Entrevista a Albert Jacquard. LA VANGUARDIA, 11/3/1.990)

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

(PORCEL, B., El número uno. LA VANGUARDIA, 13/6/1.993)

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

(CASASUS, J. M^o, Éxito social. LA VANGUARDIA, 1/3/1.991)

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

(MARTI GOMEZ, J., Real como la vida misma. LA VANGUARDIA, 26/11/1.993)

Les contradiccions socials són considerables tal com palesen aquests fragments. L'educació no és mereixedora de respecte al si d'una societat competitiva i mercantilista. Això no és obstacle, però, que se li facin demandes de tota mena.

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

(TEIXIDOR, E., 100 mesures. AVUI, 25/1/1.993)

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

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

(HARO TECGLÉN, E., El cine como catástrofe. EL PAÍS, 5/10/1991)

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

(OROVAL, SABATES, Entrevista a F. Tonucci. LA VANGUARDIA, 16/2/1992)

Des del punt de vista de l'articulisme d'opinió, es poden llegir altres comentaris respecte de l'adaptació o no del sistema educatiu a l'evolució social. Les consideracions més destacables serien les següents.

- El sistema educatiu no pot atrapar els avenços tecnològics i científics ni les transformacions socials que es van produint. Es un sistema arcaic l'organització i estructura del qual és una mena de reducte sense control que es fa molt difícil de renovar o d'equiparar al funcionament d'altres instàncies socials. Els infants i joves es troben amb un sistema educatiu antipedagògic que no els estimula i que s'oblida d'ells. Tant per les condicions materials (massificació, manca de materials i recursos...) com per la seva rigidesa, rutina i cofoïsmes. El fracàs escolar n'és el fenomen més important per les seves dimensions i conseqüències.

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

demasiado claros, que es demasiado pragmático."
(GARCIA, R., Entrevista a Julia Kristeva. EL PAIS, 21/11/1.990)

És que el sistema educatiu, en aquesta cursa per la competitivitat, la innovació i les noves tecnologies, ha quedat molt malparat. Ha quedat desmentida la seva capacitat de ser al capdavant de tots aquests canvis i, alhora, ha quedat en entredit la legitimitat que trobava precisament en aquesta capacitat generadora de progrés.
EDITORIAL. AVUI, 14/11/1.990

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

Dos estudis recents, un de The Economist Intelligence Unit i un altre del ministeri italià d'Afers Estrangers, acaben de posar l'èmfasi en el fet que a l'Estat espanyol un dels problemes més seriosos per al seu futur immediat el constitueix la manca de perspectives laborals de la joventut. Els adolescents fracassen a l'escola, mentre la societat no troba els especialistes que necessita.
(EDITORIAL, Reforma educativa i debat social. AVUI, 14/7/1.991)

- De tota manera, altres articulistes d'opinió posen de relleu que, tot i les evidents limitacions del sistema educatiu, s'exigeix a les institucions educatives que resolguin alguns conflictes que no tenen resposta si no és en el marc general de la societat, de la qual l'escola n'és una part. Es culpabilitza l'escola d'allò que no funciona socialment.

... hi ha una tendència general a descarregar en l'escola un seguit de responsabilitats que abans eren assumides des d'altres àmbits —notablement, des de la família—, o que eren objecte d'un aprenentatge molt més espontani, sovint al carrer.

En aquest terreny, sembla com si els adults volguéssim descarregar tota la nostra mala consciència en la institució escolar.

Decididament, cal dir ben fort que l'educació no és només tasca dels mestres. Que els plans d'estudi, per ells mateixos, no poden fer miracles. Que l'escola no pot resoldre tots els problemes que té plantejats la societat.

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

La societat, sobretot les societats amb mancances greus, tendeix a privilegiar l'escola com a lloc ideal per resoldre, en un futur igualment ideal, les

aspiracions més o menys utòpiques que vol aconseguir. Avui, una societat mal educada i desvergonyida, exigeix de l'escola una educació i unes formes que no troba al carrer. Una família autènticament religiosa, no ho espera tot de la formació escolar. No podem demanar a les escoles actituds personals o col·lectives que no gosem exigir als ciutadans. Una escola-reserva de catalanitat en un desert d'indiferència cívica faria riure. Però una escola indiferent a les aspiracions profundes del país, faria plorar.
(TEIXIDOR, E., Els segadors. AVUI, 3/9/1.990)

La meua percepció és que a l'escola se li exigeix molt a canvi de poc. Pares i mares cada vegada s'inhibeixen més de l'educació dels fills i la deleguen a l'escola. En els darrers anys es constata una creixent dificultat per entrevistar-se amb pares i mares d'alumnes que no volen implicar-se en l'educació dels fills.

Al llindar d'un nou curs escolar ens podem preguntar: qui creu en l'escola avui? Per què s'aïlla l'escola? L'entorn escolar es creu els valors educatius? Es fomenten les mateixes actituds a casa i a l'escola? Ha definit la societat què espera del sistema educatiu? Potser qualsevol cosa que no siguin problemes, murgues ni preocupacions.
(SOLSONA, R., Confiar en els mestres. AVUI, 15/9/1.993)

Les raons del fracàs escolar són extraordinàriament complexes i no són fiables els judicis simplificadors. El sistema escolar necessita debat i crítica per millorar constantment. Però també necessita equanimitat. No és seriós suggerir que les nostres escoles són fàbriques de delinqüents, quant precisament gràcies a moltes escoles que absorbeixen nens i nenes amb dèficits gravíssims, entra una mica de llum a llars molt necessitades d'estima i orientació.
(SOLSONA, R., L'escola, asc dels cops. AVUI, 17/11/1.992)

Se culpa a la enseñanza actual del aumento de la drogadicción, de la violencia, del crimen y, cómo no, de la excesiva libertad sexual. Pero estas personas olvidan que esos valores tradicionales del pasado coexistían también con los crímenes, la violencia que nos abocó a una Guerra Civil, y la total discriminación de la mujer, pongamos por caso.
(GOYTISOLO, J. A., Hacia una nueva ética. LA VANGUARDIA, 23/6/1.991)

Lògicament, hi ha interpretacions ben diverses del fet que es responsabilitzi en excés a l'escola. Per a alguns representants dels mestres, és una visió esbiaixada que només es recorda de l'escola per les qüestions negatives. Per a articulistes crítics amb el col·lectiu docent en general, es creu que hi ha un excés d'apostolat i una manca de modèstia en els propis mestres a l'hora de valorar les finalitats i els resultats de l'escola.

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

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

I ho fem d'una manera tossuda, sabent que ens trobarem amb la incomprensió d'una part de la societat que exigeix de l'escola allò que com a societat no vol donar.

Aquest model d'escola vol impulsar el que som per sobre del que tenim, tot i que se'ns diu des de molts llocs que som només el que valem.

Treballem en aquesta línia per col·laborar a formar un present més humà i amb l'esperança que, quan aquests nois i noies, aquests nens i nenes siguin adults, sàpiguen sortir al carrer, deixant el sopar calent a la taula, per exigir solucions als conflictes del seu temps.

(CELA, J., L'escola: una esperança. AVUI, 25/4/1.991)

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

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

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

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

- Hi ha una crisi educativa evident que és un senyal inequívoc de la decadència de les nostres societats. Una crisi caracteritzada per una escassa preocupació per l'educació, per la degradació de les estructures escolars i per la desorientació sobre allò que ha de fer l'escola. Els articles que s'escriuen en aquesta direcció, -ja siguin de caràcter irònic o estrictament descriptius- troben paralelismes en alguns exemples històrics que permeten establir una correlació

entre el desmantellament del sistema educatiu i la decadència d'un país o estat. Així apareix la caiguda de l'Imperi Romà o la decadència de la república de Venècia. Per alguns d'aquests autors, reconeguts intel·lectuals com Azúa, Finkelkraut, Valverde, Duby o Llovet, el desastre fonamental és la marginació que ha sofert la formació cultural a l'escola. Una formació que ha estat l'essència i la justificació de la institució escolar i que ara desapareix en benefici d'una hipotètica modernització que no és altra cosa que una banalització radical de la cultura. Al costat d'aquesta pèrdua s'assenyalen altres símptomes de decadència: un estat de deixadesa del sistema educatiu en el seu conjunt; l'aparició d'escoles o centres especialitzats per a aprendre unes destreses que l'escola bàsica hauria d'assegurar en la mesura del possible; l'analfabetisme creixent en tots els camps; la pèrdua de sentit de disciplines i institucions formatives; la despreocupació per tal de formar les èlites que dirigeixen una comunitat, un país. Aquestes són algunes de les problemàtiques educatives que es poden llegir com a indicadors de la crisi educativa i la decadència cultural.

"¿Porque le interesa tanto la decadencia?"
- "Porque Occidente está en un proceso terminal, y los datos sobre cómo se han producido otros parecidos me parecen apasionantes. Venecia es un caso de laboratorio: la decadencia empieza por el convencimiento por parte de los propios ciudadanos de que se ha tocado techo. Y entonces se inicia el proceso de destrucción, despilfarrando y quemando lo acumulado, que era dinero, porque Venecia fue un Imperio financiero. Como ocurre en Occidente ahora, en que la educación ya no existe, Venecia dejó de formar élites para formar hordas de destructores."
(REDACCIO, Entrevista a Félix de Azúa, LA VANGUARDIA, 28/9/1990)

El líder socialista Raimon Obiols ha pedido una «catarsis» de la ensenjanza. 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 halla en trance de derrumbarse.
«La historia nos muestra justamente que, si el sistema educativo se descompone porque está mal administrado o subestimado, es la sociedad entera la que se desvencija. En la caída del imperio romano se observa una correlación entre la degradación de las estructuras de la educación y las del tejido social. Es absolutamente necesario salvar el sistema educativo en Francia. Si la III república tuvo éxito, fue porque presentó a los profesores

como la elite de la nación. Sería necesario pagar mejor a los enseñantes para que fueran más respetados.

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

(PORCEL, B., Enseñanza y progreso. LA VANGUARDIA, 15/2/1.992)

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

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

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

(LLOVET, J., Escuelas de letras. LA VANGUARDIA, 24/9/1.993)

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

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

(ZINOVIEV, A., Quiero hablaros de occidente. LA VANGUARDIA, 2/10/1.990)

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

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

4.2. PEDAGOGIA I ESCOLA

4.2.1. CONCEPCIONS AL VOLTANT DE L'ACTUACIÓ PEDAGÒGICA.

En la lectura dels articles es pot detectar una desconfiança respecte de les activitats escolars que provenen de la racionalització pedagògica o si es vol, un cert desdeny en relació a l'eficàcia de la pedagogia, en un sentit genèric. Se'n desprèn el fet que a la pedagogia no se li demana que innovi perquè la funció educativa escolar és fonamentalment de conservació. Parlar de renovació pedagògica, de noves teories, doncs, pressuposa, per a alguns, una tasca innecessària a més d'ineficaç. Els parers dels qui consideren que l'escola és essencialment un lloc d'instrucció i de transmissió de la cultura, connecten malament amb el reformisme pedagògic. Es poden llegir opinions concretes que consideren que són les pròpies aportacions de la pedagogia les causants de la crisi educativa, del fracàs escolar i del desconcert docent; com a conseqüència es revaloritza la pedagogia del passat.

Les nostres escoles són les víctimes d'una pedagogia que sembla projectada per aconseguir la infantilització de l'alumne, i d'una educació que sembla dissenyada per assolir un grau raonable d'ignorància. Davant la vella pedagogia (...) sorgeix una nova pedagogia segons la qual la missió essencial de l'escola no és la de transmetre coneixement, sinó la d'obrir l'alumne a la convivència, la d'oferir un espai de vida on l'alumne realitzi les seves capacitats, la d'inserir l'alumne dins el seu contron, la de potenciar les facultats no intel·lectives de l'alumne, la de valorar l'alumne pel seu esforç, la d'educar l'alumne en uns valors com ara la no competitivitat, etc.

Comptat i debatut, l'anomenada nova pedagogia, a més de substituir l'aula per un salósteri, ha elevat la ignorància a categoria pedagògica. Escoltin, escoltin el que prediquen certs pedagogs (...) i probablement arribaran a la següent impressió: que l'alumne no ha d'aprendre gaires coses i que el mestre pot ignorar allò que s'ha d'ensenyar.

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

Si alguna cosa distingeix els nostres dies és l'emudiment total de la narració d'històries. L'ensenyament és en mans dels pedagogs i la ficció s'està closa en un territori ben definit, alliberada completament de transmetre qualsevol saber.

(ESPADALER, A. M., El conte del diumenge. AVUI, 7/3/1993)

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

(ESPINAS, J. M., Geografia. AVUI, 30/9/1993)

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

(PONS, A., M. E. Rodriguez. AVUI, 4/1/1990)

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

(GOMIS, L., El libro, televisión particular. LA VANGUARDIA, 2/8/1993)

Es qüestiona una pedagogia actual, o una nova pedagogia -que lògicament no s'identifica sino que se'n parla amb aquests termes genèrics- no pas perquè es prefereixi una pedagogia del passat sinó perquè no s'entenen algunes de les formulacions de la pedagogia actual que sembla que fomentin l'infantilisme, el paternalisme i una pseudotolerància. Les al·lusions iròniques a la pedagogia o a la renovació pedagògica són freqüents.

Yo sufrí el bachillerato del Examen de Estado, con la pedagogía nula y cavernícola de la época y con profesores con entretelas sólo felices produciendo suspensos.

En estos años de pedagogía con jazmines y amapolas los pobres adolescentes se pasan los fines de semana agarrados a los apuntes ininteligibles y duermen menos que un sereno de antaño.

(LORES, J., La LOSE. LA VANGUARDIA, 12/4/1990)

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

(LANDERO, L., ¡A aprender, al asilo! EL PAIS, 3/1/1991)

El gueto de la pedagogía, la reserva india de la dicha infantil, la guardería de la creatividad y la espontaneidad, resultan ser más bien el gran circo de un comercio irrespetuoso y rapaz al que nadie ni nada pone límites, dado el tamaño descomunal del botín que hay en juego.

(MUNOZ MOLINA, A., La dictadura de la dicha. EL PAIS, 12/12/1992)

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

(AZUA F. de., Del palacio a la fosa común. EL PAIS, 26/10/1991)

En fi, es vol que l'escola canviï, però les propostes de canvi de la pedagogia no són ben rebudes. En part perquè es percep la pedagogia com a un conjunt d'artificis, com a una construcció aliena a la lògica de la realitat. L'oposició pedagogia-sentit comú és implícita -i explícita també- en diversos comentaris. Es considera que la pedagogia té dificultats o té els seus límits en el moment d'intervenir directament.

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

(CASELLAS, J., Entrevista a Daniel Pennac. AVUI, 20/6/1993)

Era una escola sense gaires infules pedagògiques, però on els alumnes érem ben tractats.

(PONS, A., La Immaculada. AVUI, 9/12/1993)

Aquesta gradació tan pedagògicament estudiada fa lectors d'aquests llibres, a vegades lectors entusiastes, però potser no ajuda prou a fer lectors, després, dels llibres normals, dels llibres que es publiquen per a tothom i que es troben en quioscos i llibreries.

(ESPINAS, J. M., Els altres llibres. AVUI, 16/10/1993)

Vull dir que totes les sàvies teories pedagògiques que podrien explicar la durada i la qualitat d'aquests 25 anys s'estrellarien contra la darrera raó de l'èxit: la voluntat i la passió d'Esther Boix i Ricard Creus.
(PONS, A., Esther Boix-Ricard Creus. AVUI, 23/11/1.992)

Hi ha uns consells d'un capellà francès, totalment passat de moda, és clar, però totalment útils i il·lustratius del que volem dir: «Amb els infants cal fer només tres coses: parlar poc, tolerar molt i pregar més que cridar, en el sentit que és millor parlar d'ells a Déu que parlar-los a ells de Déu». Han passat anys i panys i mètodes i pedagogies, i aquests tres consells trobo que encara poden tenir vigència. I allà on ell deia Déu, qui vulgui que hi posi la seva dèria pròpia.
(TEIXIDOR, E., Pedagogies. AVUI, 16/7/1.990)

De fet, la desconfiança envers la pedagogia és la desconfiança envers la mediació cultural que tota didàctica comporta. Tota proposta curricular implica una síntesi globalitzadora d'un determinat saber cultural que, sovint, és vista com una operació de rebaixa en relació a la cultura majúscula i abstracta.

Como toda pedagogía, para ser efectiva, comporta una cierta simplificación, a veces los simplificadores más burdos aciertan con alguna imagen realmente educativa: lo malo es que ellos la desperdician con mala fe o la emplean al revés por torpeza.
(SAVATER, F., El experimento. EL PAIS, 17/2/1.993)

Aquesta fe absoluta en les reduccions pedagògiques o periodístiques provoca actituds tan encantadores com la que encapçala l'article: "Malgrat que són autors de la mateixa generació, tenen estils diferents i parlen de coses diferents."
(SOLSONA R., Tot i ésser del mateix temps. AVUI, 6/2/1.993)

En un altre vessant de la qüestió pedagògica es recorda que l'artifici pedagògic no pot substituir ni emmascarar l'amor i l'afectivitat que hi ha d'haver en tota relació educativa i en la relació dels protagonistes d'aquesta amb el saber.

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

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

(CARDUS, S., Nens i nenes, AVUI, 7/1/1991)

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

(CRUZ, J. ARIAS, J. Entrevista a Emilio Lledó, EL PAIS, 6/6/1992)

Bona part dels qui reclamen la prioritat de la instrucció com a tasca essencial de l'escola, critiquen el "pedagogisme" que ha envaït l'escola contemporània, considerant-lo com l'enfoc tècnic que es correspon a una escola que només es preocupa d'ensinistrar especialistes per al mercat laboral menystenint la formació integral humanística; o bé veient-lo com una conjunt de construccions teòriques que no fan altra cosa que desviar l'escola de les seves tasques i funcions fonamentals. L'atac a formulacions com la de "aprendre a aprendre" en serien alguns exemples.

¿Qué vol dir això d'aprendre a aprendre? Simplement que cadascu s'ha d'espavilar pel seu propi compte, que no cal que compti pas amb l'escola.

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

Qui pugui aprendre a aprendre que aprengui!

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

(VERDAGUER, P., Aprender a aprender, o prender el pel?, 30/8/1991)

No és estrany que, com a conseqüència d'aquestes visions, "el gremi" dels pedagogs i, per extensió dels docents, sigui un col·lectiu que se'l caracteritza per fer servir una retòrica més complicada del

compte, abstrusa, sovint inintel·ligible quan el que es demana precisament és el contrari.

Sin embargo, siempre quedarán demasiadas palabras abstractas, demasiadas palabras acabadas en "ción", demasiados giros profesorales, y eso que tengo la impresión de haber evitado bastante el estilo del pedagogo locuaz que caracteriza tantos textos críticos considerados brillantes."
(ROUDAUT, J., Entrevista a Jean Starobinski. A VANGUARDIA, 13/11/1990)

El conjunt resultant és, com acabem d'apuntar, força equilibrat i cadascun dels seus components prou entenedor, tot i que algun dels autors insisteixi, potser excessivament, en aquestes figures pretèsament esquemàtiques i clarificadores amb què enterboleixen i decoren els seus treballs certs pedagogs. Ja se sap, però, que cada gènere té la seva particular retòrica.
(BARGALLO, J., Ensenyar a llegir en l'era audio-visual. AVUI, 21/3/1993)

Pero ho fa sense cap mena de rastre d'aquella mena de cantarella beneïtona que de vegades posen els educadors quan parlen del seu ofici, sinó descabdellant un discurs basat en l'experiència i el coneixement.
(PONS, A., Serrallonga, Carme. AVUI, 11/9/1993)

També es remarcable que les connotacions negatives que l'element pedagògic rep en determinats comentaris sobre la realitat escolar i social es transformen en qualitats elogiabls quan el caràcter de ser "pedagògic" es fa servir en el pla individual, quan es personalitza en algú; i molt especialment quan aquest algú *no* és un professional de l'educació. És una concepció molt comuna en el camp de l'art, que és on aquesta qualitat es prestigia més, vinculada a la transmissió personal i individualitzada.

Això volia dir que, sense abandonar la pintura, m'havia de plantejar les possibilitats pedagògiques de l'art. L'art no es pot ensenyar, però jo no ensenyava art, sinó color. L'experiència pedagògica era sinònim de donar, però també de rebre allò que et donen els alumnes, que pot ser d'una intensitat insospitada.
(NAVARRO, ARISA, J. J., Entrevista a Rafols Casamada. EL PAIS, 11/2/1993)

La pedagogía es un reto constante. Tener que dar respuestas nos obliga a formularnos preguntas y esto es un estímulo permanente.
(MALLOFRE, A., Entrevista a Benet Casabiancas. LA VANGUARDIA, 12/5/1991)

Jaume Vidal assumeix, com ja vaig dir en un article d'urgència escrit el mateix dia de la seva mort, el paper d'intel·lectual que reacciona davant les modes estètiques i polítiques no solament per afany de singularització sinó com a pràctica pedagògica que incita a no donar res per definitiu.

(PONS, A., Vidal Alcover, Jaume. AVUI, 9/1/1991)

També hi ha comentaris sobre el caràcter intencional de la pedagogia. Alguns són crítics en el sentit de remarcar el vessant adoctrinador i imperatiu de la pedagogia o d'una pedagogia determinada. Es veu la intervenció pedagògica com un constrenyiment, com una voluntat de influir forçadament. D'altres, en canvi, n'assenyalen el vessant propedèutic d'aquesta intencionalitat.

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

(TEIXIDOR, E., Mercat i pedagogia. AVUI, 24/5/1993)

Hay una pedagogia de las convicciones, muy extendida en este país, que hace la duda sospechosa y premia la rigidez de la certeza por encima del valor de la pregunta.

(RAMONEDA, La duda. LA VANGUARDIA, 23/11/1993)

Me llegan noticias sobre el interés de la Conselleria de Cultura por introducir en las escuelas el himno nacional de Cataluña. Me parece una propuesta lógica: desde siempre, la formación del espíritu nacional ha estado más o menos implícita en las pedagogías.

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

Desde la revista la postura es exponer e informar, nunca utilizar el imperativo, la pedagogía, el dogmatismo ni la tutela. La mujer debe dar rienda suelta a sus propias emociones como sugerimos en el eslogan de cabecera de "Woman".

(HERNANDO, R., Entrevista a Joana Bonet. LA VANGUARDIA, 20/7/1993)

Adoptar una actitud pedagògica, buscar una direccionalitat i uns motius en cada treball, tot això a mi no em preocupa. Jo vull fer llibres que siguin bonics, que siguin sensibles, que puguin ser inoblidables per al nen.

(BLAY, P., Entrevista a Ziraldo ALVES. AVUI, 29/12/1990)

En la meua voluntat d'escriure sempre hi ha hagut aquest llast o rastre de l'home que s'ha dedicat a l'educació. He estat en gairebé tots els registres educatius: EGB, institut, Universitat, i això m'ha permès veure de tot. Per tant, sempre hi ha hagut aquella cosa de l'animeta pedagògica, de voler ensenyar alguna cosa.

(BLAY, P., Entrevista a Gabriel Janer Manifa, AVUI, 21/12/1992)

Finalment, hi ha també un considerable nombre d'articles que parlen de la necessitat de la pedagogia. Es reclama la presència d'aquesta en múltiples àmbits de la vida col·lectiva. Es reivindica aquell paper orientador dels pedagogs i de la pedagogia per tal que guïi la infància en el laberint de la vida contemporània, ja que es troba envoltada per mitjans de comunicació de masses, per fluxos d'influència diversos, que requereixen una orientació. Es troben a faltar pedagogs que puguin oposar-se a astròlegs, mags de la comunicació, administradors els quals cobreixen els buits formatius que molts infants tenen en la seva vida diària. Així mateix, es valoren les dificultats del pedagog en la seva actuació, a dins i fora de l'escola.

Però mentre siguin els astròlegs, més que els especialistes en política, economia o tecnologia, els autors dels pronòstics, poca cosa podran fer els pedagogs denunciant els presumptes efectes negatius de les tortugues.
DURAN, X., Les tortugues i l'exorcista, AVUI, 24/1/1991

Estamos faltos de pedagogos y sobrados de administradores, gente que se limita a aplicar códigos y que no se hace responsable del daño social de sus errores.
BARRIL, J., Absolución, EL PAIS, 4/6/1992

El hombre de mañana es el niño de hoy, pero ya casi no quedan grandes pedagogos que investiguen la mejor manera de crecerlos. Donde antes había pedagogos ahora hay magos de la comunicación hasta el punto que los únicos niños que valen la pena son los niños prodigios.
BARRIL, J., El país de la infancia, LA VANGUARDIA, 1/3/1993

És un film que incideix en el debat educatiu —i ara que ve la reforma escolar sembla un tema prou oportú— del qual els entusiastes diuen que demostra la impossibilitat que un autèntic pedagog trobi lloc en l'actual sistema educatiu.

—i aquesta ja seria una conclusió prou revolucionària— i a qui els detractors acusen de sensible i romàntic, en la pitjor acceptació d'aquest mot.
PONS, A., Keating, professor. AVUI, 8/3/1.990

La mayor parte de las dificultades a las que se enfrenta el pedagogo provienen de los choques y disfuncionalidades entre el proceso educativo, que apunta a un modelo ideal, y el de socialización, que reproduce las pautas establecidas.

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

La educación ayer, en una cultura històricament més proclive a les tasques de la indocinació i la propaganda teològic-política que a la pedagogia en el sentit clàssic e il·lustrat de la paraula, no donà resposta a les preguntes elementals per als seus fins, seus valors, seus principis cognitius i ètics.

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

4.2.1.1. Pedagogia i política

La necessitat de la pedagogia, que es fa palesa en els paràgrafs anteriors, es torna a posar de relleu en articles relacionats amb l'activitat política. L'expressió "Fer pedagogia" esdevé un sinònim de bona actuació en el terreny polític. És una expressió utilitzada en el camp polític que, en canvi, no es fa servir en el context educatiu. També és paradoxal perquè justament una de les raons per les quals es manifesten reticències cap a la pedagogia, quan es refereix a l'escola, és el seu caràcter extramadament retòric, la d'una disciplina que no soluciona els problemes que hauria de solucionar perquè es mou en intervencions i activitats merament discursives. En el sentit de "dir" molt i "fer" poc. En canvi, en el camp polític, es dona molta importància a que s'expliquin les coses. Com si, efectivament, la pedagogia pogués reduir-se a donar explicacions, a raonar, a exposar.

Dar al Gobierno de Madrid un aprobado por su participación sería aunque titubeante en el conflicto y un suspenso por la falta de explicación clara y pedagógica a los ciudadanos.

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

Algunas de sus intervenciones en el Parlamento español causaron una gran expectación y definieron sobradamente, pero de manera muy pedagógica, algunos de los elementos fundamentales del catalanismo político.
(ROCA, M., La actualidad de Ramon Trias. LA VANGUARDIA, 22/10/1.993)

Vull dir que la visita pot millorar el seu balanç si en neix una pedagogia de la catalanitat de cara a l'exterior, una explicació a càrrec de la Corona dels drets polítics i lingüístics dels catalans, reconeguts al llarg d'aquest viatge. Això serviria d'alguna cosa. El que s'ha dit de Catalunya a Catalunya tranquilitza, perquè ho diu qui ho diu, però ja ens ho sabem. Seria pedagògic que el príncep, que la Corona, també ho diguessin fora. Perquè al cap i a la fi el príncep ha continuat parlant més de voluntats que de realitats. I ara és la realitat la que necessita una empenya.
(VILLATORO, V., Pedagogia. AVUI, 22/4/1.990)

Llevar razón quienes afirman que queda mucha pedagogía por hacer hasta que toda España entienda y acepte como patrimonio propio el hecho de que el castellano no sea el único idioma del país.
(GONZALEZ CABEZAS, J. R., Inmersión. LA VANGUARDIA, 16/9/1.993)

També es interessant constatar que, quan es parla de l'èxit d'una pedagogia s'assenyala que depèn dels interlocutors o d'un alumnat difícil. Aspecte que no es tenia en compte en l'apartat anterior en què els fracassos escolars de la pedagogia anaven a càrrec d'aquesta.

La pedagogia sobre Catalunya, que cada vegada és més urgent en proporció a com ha crescut el sentiment d'antipatia envers nosaltres, difícilment es pot fer des de Catalunya.
Però la pedagogia no només fracassa per la dificultat de fer interlocutors. Pedagogia, doncs? És obligatori fer-la, però es recomanable no ser optimista amb els resultats.
(RAHOLA, P., Pedagogia. AVUI, 7/2/1.993)

Potser seria ètic, i d'utilitat política, que tots els partits catalans signessin un document explicatiu del famós 15% i el publicuessin com un anunci en diaris d'Espanya. Ja sé que és una proposta ingènua. D'una banda, es poden posar d'acord, els nostre partits, per signar un document encara que sigui de raó? I de l'altra, tindria cap eficàcia pedagògica davant els qui són al·lèrgics a les raons?
(ESPINAS, J. M., Els dolents. AVUI, 15/9/1.993)

El drama de este país no es ya la pobreza de nuestra vida política, sino los estragos de la falta de pedagogía cívica y democrática.
Basta muy poco para que rebroten los estigmas de nuestros fantasmas

familiars, así que habrá que pensar que o seguimos sin buenos pedagogos, o nuestros grandes pedagogos se expresan mal, o es que decididamente somos discípulos difíciles y la cosa requiere tiempo. Acaso las tres cosas a la vez, para que nadie se moleste.

(GONZALEZ CABEZAS, J. Pedagogía. LA VANGUARDIA, 11/9/1991)

Durant la campanya Pilar Rahola va proposar com a objectiu del seu escó a Madrid fer pedagogia de l'independentisme.

Ja fa pedagogia, però l'alumnat és difícil. Això sí, ha aconseguit un objectiu: evitar la indiferència.

(EDITORIAL, Una difícil pedagogia a Madrid. AVUI, 4/7/1993)

En definitiva, sembla que no hi ha política possible sense la pedagogia, la qual n'és part integrant. L'assimilació de pedagogia amb saber explicar és ben clara. El polític i els seus electors (o per extensió, els ciutadans) són els agents d'aquesta relació pedagògica. Tanmateix, sovint s'oblida que, com tota relació educativa, només té raó de ser si la realitat (en forma de millores socials, en forma de nous aprenentatges) es transforma en benefici de tots. I, com ens recorda el darrer article que transcriu en aquest apartat, la pedagogia són fonamentalment, fets i no paraules.

Hi ha una manera segura de saber si un professor és bo. Els estudiants llestos la saben: fixar-se en si el professor aprèn quan ensenya, si els estudiants li són una font d'ensenyament sense que ells se'n adonin. En política passa igual (hauria de passar igual, a casa nostra). Explicar és com els polítics, els governants, a Ajuntaments, autonomies, governs i Parlaments, aprendrien que és el poble que governa.

Exercir el poder sense fer pedagogia és sempre, per molt demòcrates sincers que siguin els qui són al poder fer un pas cap a la tirania.

(ALBA, V. Poder sense pedagogia. AVUI, 20/9/1993)

Eso ya pasa actualmente en el mundo anglosajón, donde el diputado además de ser voz del elector es también un pedagogo que expone las conveniencias de ciertas políticas.

(Entrevista a Herrero de Miñón. LA VANGUARDIA, 15/12/1993)

En aquelles intervencions, a Felipe González se l'entenia. Contra un discurs polític molt sovint tecnificat, per a experts, ple d'abstraccions i de dades, González construïa un discurs pedagògic dirigit al seu elector real, articulat d'una manera comprensible.

Per capacitat, per necessitat o per convicció, els líders polítics importants tenen el do de la pedagogia política. Tenen el do de fer-se entendre. Tenen el

do de saber explicar allò que fan i allò que no fan d'una manera que el seu elector té la sensació de comprendre i per tant de poder afegir-s'hi, de fer-ho seu. Hi ha en la política una funció pedagògica que els líders que esdevenen populars compleixen d'una manera natural.

No parlar al Parlament és potser descortesia política. No parlar a la gent és abandonar la funció pedagògica de l'activitat política. I sense pedagogia, la política és només manar.

(VILLATORO, V., La funció pedagògica, AVUI, 30/8/1.990)

Cuando procede del poder político, el discurso pedagógico y moralizante por fuerza acaba siendo sospechoso y, en todo caso, corre el grave riesgo de la contradicción.

La pedagogía como acción continuada es asunto de la sociedad civil y de las instituciones intermedias. La única pedagogía que se exige y espera del poder político es una gestión honesta y eficaz de los asuntos públicos. Sería mucho más que suficiente.

(GONZALEZ CABEZAS, R., Estética, LA VANGUARDIA, 27/11/1.991)

4.2.2. LA REFORMA EDUCATIVA.

La cinquantena llarga de textos recollits reflecteixen la doble perspectiva a partir de la qual es valora socialment la reforma educativa del 1.990 -per situar-la en l'any de la promulgació de la Llei, tot i que des de força anys abans ja se'n parla sota aquest nom genèric de "reforma" - i, per extensió, les reformes educatives en general. Aquesta doble perspectiva és la següent: d'una banda es valora la necessitat d'afrontar canvis en el sistema educatiu, però per l'altra es dubte de l'eficàcia real.

Efectivament, es considera que calen reformes educatives com una necessitat de renovació inherent al funcionament dels sistemes; també es remarca filosòficament que l'activitat *reformista* és pròpia de la condició humana. A més hi ha prous indicadors que assenyalen que les coses no funcionen; els índexs de fracàs escolar són un dels elements que es fan servir per a destacar aquesta inadequació del sistema educatiu a la realitat que l'envolta.

Reformen l'ensenyament perquè els homes som, de manera constitutiva, innovació, rellevament, substitució, muda, trasllat i alteració persistents i perseverants.

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

Por doquier se habla de reformas del sistema de educación o de libertad educativa, y se mentan los presupuestos para educación, las medidas de la gestión educativa, el progreso, la crisis, las deficiencias y las perspectivas de nuestros sistemas educativos. La educación se ha convertido en un gran interrogante.

(SUBIRATS, E., ¿La educación y el futuro?. EL PAIS, 12/9/1.990)

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

(VERDAGUER, P., Aprender a aprender, o prender el pel?. AVUI, 30/8/1.991)

Avui, només el vuit per cent dels joves no ha assolit l'EGB ni ha continuat estudiant cap modalitat d'aprenentatge. És una dada que ve a confirmar

l'oportunitat de la reforma educativa.
(ALCOBERRO, A., Estudios o trabajos?, AVUI, 12/12/1.991)

La nueva concepción y regulación de la educación infantil cuya reforma se emprende en este curso también será un elemento determinante de la mejora de la calidad. En determinados casos, el fracaso del alumno en su escolaridad obligatoria se debe, unas veces, a no haber contado con educación preescolar, y otras, a que ésta no haya sido la adecuada.
(EDITORIAL, Reforma profesional, EL PAIS, 16/9/1.991)

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, J.; DOMENECH, J. Las «escolas d'estiu». LA VANGUARDIA, 31/7/1.991)

La valoració que complementa la necessitat de reformes és, com he dit, la que posa de manifest les limitacions o els dubtes sobre la capacitat que tenen les reformes educatives per produir canvis reals profunds en uns sistemes educatius mastodòntics. En relació a determinats països es recorda que unes reformes educatives per elles mateixes no transformen la societat si abans no s'han cobert necessitats més bàsiques. S'assenyalen alguns elements que comprometen seriosament l'aplicació de les noves orientacions educatives; fonamentalment, són dos: la manca de pressupost per a afrontar els canvis estructurals i la desconfiança dels diferents sectors de la comunitat educativa entre ells, en relació a l'administració i en relació al desenvolupament real i concret de la reforma.

Un altre grup de valoracions negatives es posen de relleu quan la inevitabilitat de la successió de reformes és vista com una pèrdua progressiva de qualitat o de sentit educatiu de les nostres escoles. Són valoracions que pretenen denunciar la burocratització progressiva dels sistemes educatius, un fenomen en el qual les reformes no hi juguen altra paper que el d'esdevenir un esglaó més cap a aquest fi i que és confrontat amb una determinada tradició pedagògica que no estava encotillada per directrius generals.

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

(VARGAS LLOSA, M., La libertad y la igualdad. EL PAIS, 20/10/1991)

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.

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. LA VANGUARDIA, 12/4/1990)

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 aureola 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 soto 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.

(SOLSONA, R., Violins de cartró, trompetes de goma. AVUI, 19/6/1991)

No noto, sin embargo, que tanta enmienda, tanta reforma, tanto cambio hayan ido en el sentido de menos a más, o de mejor a peor. No creo que ahora se aprenda más, o, por lo menos, no veo gente más lista o más preparada. Eso sí, hay más personas con títulos. Pero eso depende, sobre todo, de la constancia y el dinero de los padres.

(HARÓ TECGLÉN, E., Estudios, planes, señoritas. EL PAIS, 17/6/1991)

Per a millorar la qualitat educativa i per tal que les reformes siguin eficaces, l'autonomia dels centres educatius és reivindicada com un element essencial per tal de vincular més l'escola a la seva comunitat, o bé per tal de mantenir una certa personalitat pròpia i capacitat d'oferta pel que fa a l'ensenyament privat. Si per un costat es veu l'autonomia dels centres com una conseqüència i un fonament de la reforma, també és vist com l'instrument per enfrontar-se a una excessiva reglamentació o ordenació educatives.

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. LA VANGUARDIA, 10/10/1992)

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, I., La reforma educativa en perspectiva autonòmica. AVUI, 3/4/1990)

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.

(ESTEVA, F., La reforma educativa. LA VANGUARDIA, 27/5/1991)

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.

(MARZAL, A., Enseñanza. LA VANGUARDIA, 15/4/1990)

L'altre gran punt crític al voltant de reformes, en tant que processos successius i continuats de transformacions dels sistemes educatius, és la preocupació per la progressiva desaparició de determinats continguts dels plans d'estudis. La crítica al menysteniment de les humanitats, del llatí i el grec, de la filosofia en l'ensenyament secundari apareixen clarament i excusivament vinculades a la implantació de la reforma educativa i, en conseqüència és valora negativament l'existència d'aquests processos de canvi perquè es creu que afectarà, sens dubte, a aspectes fonamentals de la cultura humanística. Sobre aquest darrer aspecte en parlaré en un apartat específic en el següent capítol dedicat al currículum. En tot cas, en el present apartat s'assenyala com es responsabilitza a la reforma de la desaparició de determinades assignatures o àrees.

...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.

(PASCUAL, R., La información de la ciencia. LA VANGUARDIA, 9/5/1.993)

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. LA VANGUARDIA, 27/4/1.992)

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?. LA VANGUARDIA, 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., Latín, grègo y otras «sandeces». LA VANGUARDIA, 25/12/1.990)

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.
(LANDERO, L., ¡A aprender, al asilo!. EL PAIS, 3/1/1.991)

Pel que fa a la manca de pressupost o de dotació econòmica, la unanimitat és clara. Per un costat es manifesta el desig que una reforma educativa tingui una bona base de finançament donat que està en joc el futur del país. Per l'altra, s'assenyalen els temors que la financiació no arribi, o es denunciïn clarament les insuficiències econòmiques ja detectades. Com es pot comprovar l'aspecte econòmic de les reformes educatives és un dels temes centrals de les editorials dels diaris.

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.
(EDITORIAL, Un impuls per a la reforma educativa, AVUI, 16/9/1.993)

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, AVUI, 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 bilio 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.
(EDITORIAL, La reforma educativa: diners i autonomia, AVUI, 8/9/1.990)

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, EL PAIS, 15/9/1.992)

Un punt fosc que he assenyalat de cara a la viabilitat de la reforma educativa actual i de qualsevol altra, és la confiança mutua entre els agents intervinents, les expectatives i pronòstics que es puguin fer i l'autoestima professional dels qui l'han d'aplicar més directament. En aquest sentit, el panorama descrit pels articles d'opinió no és gens afavoridor de bones perspectives per a la reforma. Aquests constaten un to desmoralitzant, un baix estat d'ànim entre els professionals, una manca de recolzament a l'escola i una falta de sintonia entre el sistema educatiu i la societat.

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.

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, AVUI, 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.

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

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.

(TORRENTS, R., L'efecte Pygmalíó, AVUI, 26/10/1.992)

La majoria d'articles consideren essencial el paper dels mestres en la reforma educativa, sempre i quan es pugui superar aquesta situació de desconfiança i de manca de recolzament social al

professorat. La necessitat de mestres i professors imaginatius, preparats i il·lusionats, topa amb la manca de preparació psicopedagògica dels professors de la nova secundària, topa amb el rebuig a exercir la tasca de directors de centre ja sigui per un fet concret, ja sigui en general, i topa amb un difús malestar o cansament professional. Es remarca, com a conseqüència, un escepticisme envers la reforma ja sigui perquè l'articulista ho posa de manifest respecte de terceres persones o grups, ja sigui perquè ell mateix palesa aquest escepticisme. Tractant-se d'aquesta temàtica, no és estrany que es configuri un conjunt de textos amb una important presència d'articulistes que, a la vegada, són 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?, AVUI, 20/6/1991)

Els apòstols de la reforma no es cansen de dir que aquesta es fonamenta en la tasca mediadora 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, AVUI, 8/4/1991)

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, AVUI, 1/8/1990)

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.
(BADIA, J., Poden perquè creuen que poden, AVUI, 25/9/1991)

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. AVUI, 16/3/1.992)

¿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. AVUI, 10/4/1.991)

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. AVUI, 14/7/1.991)

Un darrer aspecte a comentar és el calendari d'implantació de la reforma. Les assimetries entre les previsions del govern català i el central també són motiu d'anàlisi.

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. AVUI, 19/2/1.991)

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.

(EDITORIAL, El ritmo de la reforma educativa. EL PAIS, 22/1/1.993)

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. AVUI, 3/12/1.991)

En conjunt i repassant els fragments seleccionats, es pot afirmar que els comentaris sobre la reforma educativa que apareixen en les pàgines d'opinió dels diaris remarquen, sobretot, la seva incidència social i menys els continguts o plantejaments concrets i específics. La reforma educativa, aquesta i qualsevol, té un interès polític, social i econòmic considerable. La prova d'això és el nombre d'articles editorials dedicats a la qüestió. Només la temàtica de la selectivitat té tanta presència editorial. En efecte, "Reforma educativa" i "Examens i selectivitat" són els dos aspectes de la vida educativa que tenen més ressò oficiós i oficial a la premsa escrita. En el cas que ens ocupa, sembla obvi que la promulgació d'una llei orgànica d'educació tingui un tractament destacat en el vessant més polític de l'àmbit de l'opinió, que són les editorials dels diaris. És per això també que els aspectes polítics generals o més relacionats amb les condicions d'aplicació (pressupost, calendari...) apareixen amb més freqüència a les pàgines d'opinió que no pas els aspectes tècnico-pedagògics més directament relacionats amb el contingut específic de la reforma educativa.

També s'ha de dir que parlar dels continguts de la reforma és difícil de fer des de les pàgines d'opinió. Probablement l'explicació més o menys detallada de la reforma caldria buscar-la en altres seccions dels diaris; per exemple, en reportatges que sintetitzen els eixos bàsics de la LLei, en monogràfics... Habitualment, els inicis de curs solen ser moments en què els diaris recapitulen calendaris, novetats, canvis en l'ensenyament obligatori i post obligatori. En les pàgines d'opinió, en canvi, es donen per sabudes (o s'ignoren) les qüestions bàsiques i s'analitzen els enfocaments ideològics, els components polítics i les condicions d'aplicació.

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

Les referències a la història passada i recent de l'educació, les al·lusions a pedagogs, mestres i institucions educatives que han deixat la seva empremta individual o col·lectivament, tenen també un lloc en els articles d'opinió dels diaris. Els motius són diversos i passo a comentar-los tot seguit.

a) El cas majoritari és quan un article sencer rememora alguna de les personalitats i institucions més rellevants de l'evolució pedagògica. Aquests articles solen aparèixer vinculats a un fet d'actualitat, per exemple:

I. Personalitats que són recordades o citades degut a la seva mort, que es produeix en el període d'anàlisi:

- Angeleta Ferrer, filla de Rosa Sensat, professora a l'Institut-Escola, i personalitat relacionada amb les més importants institucions de la pedagogia catalana que fa de pont entre la renovació pedagògica anterior i posterior a la guerra civil.
- Maria Rúbies matemàtica i també, durant un període, diputada al Parlament de Catalunya; impulsora de la renovació pedagògica a les terres de Lleida, i fundadora d'escoles "actives"; especialista en l'àmbit de la didàctica de les matemàtiques, i protagonista també en el camp de la formació del professorat i en càrrecs institucionals com al Consell Escolar de Catalunya.
- M^a Aurèlia Capmany, escriptora i personalitat polifacètica en el món de la cultura catalana, regidora a Barcelona, alumna a l'Institut-Escola i professora al col·legi "Isabel de Villena".
- Antoni Riera, mestre, company de Pere Vergés i Gibert Camins, participa a les principals experiències educatives del primer terç de segle; mor a Suïssa on residia.
- Felix Carrasquer, mestre anarquista que impulsa escoles llibertàries a Barcelona i Monzón durant el període de la Guerra

Civil. Es recordat pel dirigent socialista Joan Reventós que coincidí amb ell a la presó.

II. Personalitats que apareixen perquè se'ls distingeix amb algun premi, homenatge o perquè se'ls recorda o se'ls entrevista amb motiu de jubilar-se de determinades activitats:

- Joan Triadú: se li concedeix el Premi d'Honor de les Lletres Catalanes; crític literari i pedagog, qualificatiu que ell prefereix per a definir la seva activitat; impulsor de nombroses institucions en el camp educatiu entre les quals destaca CIC, l'escola Thau, i entitats relacionades amb l'ensenyament del català.

- Carme Serrallonga: professora de l'Institut-Escola, directora de l'escola "Isabel de Villena" i reconeguda traductora, rep distincions i és la protagonista d'algun reportatge periodístic.

- Oriol Martorell: professor universitari, pedagog musical i director de la "Coral Sant Jordi". Deixa d'exercir aquesta darrera funció, la qual cosa s'aprofita per a recordar el seu pare, Artur Martorell, així com la relació d'Oriol Martorell i la coral esmentada amb la renovació pedagògica catalana durant el franquisme.

- Rosa M^a Farré: col·laboradora d'Alexandre Galí i de Joan Triadú; entre d'altres, la seva jubilació com a secretària del CIC mereix articles i entrevistes en alguns diaris.

- M^a Teresa Codina: Una altra jubilació en aquest cas d'una de les impulsores de l'Associació "Rosa Sensat" i de l'escola Talitha, entre d'altres.

- Pedro Poveda: El fundador de la Institución Teresiana, entitat de gran influència en l'educació espanyola, mereix diversos articles degut a la seva canonització pel Vaticà.

Si la tesi hagués inclòs l'àmbit universitari, aquest apartat hagués augmentat considerablement la nòmina de personatges. Es molt notable l'atenció de determinats diaris, especialment "La Vanguardia", als professors i catedràtics de prestigi que es jubilen: José M^a Valverde, Emilio Lledó, Josep Alsina, Emili Giralt... En tot

cas, alguns fragments de les seves entrevistes sí que els he utilitzat en altres apartats perquè plantegen qüestions educatives no exclusivament universitàries.

III. Diverses institucions i personalitat pedagògiques són recordades amb motiu de la publicació de llibres:

- Una publicació governamental sobre arquitectura escolar porta a parlar de l'arquitectura escolar noucentista i modernista vinculada a la renovació pedagògica catalana de primer terç de segle.
- Apareix un llibre sobre Cebrià de Montoliu, personatge polifacètic de la ciència i la societat catalanes de començaments de segle, el qual es pot considerar un dels "heterodoxes" de la pedagogia catalana.
- Un llibre sobre Magí Valls, mestre i escolapi comporta un article de caràcter biogràfic sobre aquesta persona.
- El mateix succeeix al voltant del pedagog renaixentista, Lluís Vives de qui es situa el context de la seva obra en un article de ressenya del llibre.
- L'aparició d'un text municipal sobre educació cívica i urbanitat ciutadana elaborat per Marta Mata és motiu d'una polèmica que es reflecteix en la premsa i en la qual es fan referències històriques a l'evolució recent de la pedagogia catalana.
- La publicació d'una tesi doctoral sobre "Blanquerna" porta a l'articulista de "La Vanguardia", Llorenç Gomis, ex-alumne d'aquella institució, a fer-ne la recordança.

IV. Institucions i personalitats educatives apareixen també en aniversaris, reivindicacions i fets diversos:

- Davant de l'obertura de nous carrers i l'adjudicació de noms (entre els quals hi haurà els d'Artur Martorell, Emili Mira i d'altres) un articulista, Sempronio, demana un nom per a l'educador Mn. Pedragosa.
- La premsa es fa ressò, en forma d'articles, d'actes en record de l'Institut-Escola, actes d'ex alumnes de Blanquerna, Virtèlia...

- Es comenta, per part d'articulistes, alguns d'ells ex alumnes, l'aniversari dels Instituts de Batxillerat "Milà i Fontanals" i "Montserrat".
- El mateix succeeix amb l'aniversari de "L'Arc", centre educatiu en el camp de les expressions (plàstica, musical...).
- La instal·lació d'un monument de Ferrer i Guàrdia a Montjuïc, rèplica del monument existent a Brusel·les, crea polèmica al voltant dels "mèrits" de l'educador racionalista. Tanmateix, aquesta polèmica es fa palesa al 1.990 i no està plenament recollida en la base documental, donat que durant aquest any duc a terme un buidatge exploratori no exhaustiu i, per tant, no es recull completament.
- També apareixen les donacions a la biblioteca "Rosa Sensat" en un article que recorda les principals aportacions de la pedagogia catalana

Com que la majoria d'articles són de caràcter biogràfic on s'explica la vida i l'obra d'un personatge determinat o es descriu una institució educativa, no he reproduït cap fragment concret d'aquests articles els quals, però, poden llegir-se als annexos.

b) Un altre bloc d'al·lusions a la història de l'educació fa referència a noms de personalitats i institucions que apareixen en articles sobre qüestions educatives del present en els quals s'utilitzen sentències d'aquelles personalitats o es posen determinades institucions com a exemple. Es fa al·lusió a la tradició pedagògica (catalana, majoritàriament) o bé es valoren aspectes específics d'aquesta tradició.

Com a catalans desitjariem 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.
(CADEVALL, M., El calendari de la reforma educativa. AVUI, 19/2/1991)

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 aquest esforç col·lectiu noms il·lustres.
(GALI, J., El gran oblidat. AVUI, 12/9/1.990)

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, Ángela Ferrer, Carme Serrallonga y tantos otros, son bien elocuentes y están vinculados a la época de oro de la pedagogía de la Generación republicana.
(VERGES, R., Cataluña y la mujer que trabaja. LA VANGUARDIA, 3/4/1.991)

Es preciso, pues, una intensa labor de pedagogía de la libertad. En este aspecto debemos evocar una vez más los grandes maestros, en el sentido más literal, de la pedagogía catalana, los Alexandre Gali, 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. LA VANGUARDIA, 3/10/1.991)

Pero 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 discolor.
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 explicarlo a los hombres y mujeres del mañana.
(BARRIL, J., Angeleta, maestra de maestros. EL PAIS, 2/12/1.992)

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.
(LEOVET, J., Emocionada despedida de Oriol Martorell. LA VANGUARDIA, 9/6/1.991)

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?. EL PAIS, 12/9/1.990)

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). La verdadera educación de los pueblos 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, LA VANGUARDIA, 29/5/1.992)

c) Hi ha noms d'institucions educatives que tenen un paper simbòlic en el món de l'educació. Són institucions emblemàtiques que són citades com a models educatius; en la majoria dels casos es tracta d'institucions universitàries que, en tot cas, consigno aquí com a representatives de la màxima expressió de l'excel·lència i són els emblemes de la persona formada. Harvard, Oxford i Cambridge representen aquest paper, a molta distància respecte d'altres.

"Esta rebelde con causa sabe bien que el sindicalista del siglo XXI deberá renunciar a la crispación en la formas y habrá sustituido el macuto por un master en Harvard."

¿Cómo debemos imaginarnos al sindicalista del siglo XXI? ¿Con un master en Harvard?

(ESCUR, N. Entrevista a M^a Jesús Paredes, LA VANGUARDIA, 30/6/1.991)

"Cualquier vistazo en torno nos muestra que ya no hay más cine que el americano ni más cultura de imágenes que la suya. Está bien, está bien, hemos perdido, y se ve a los chicos sin escolarizar llevando camisetas de Harvard por nuestros burgos podridos; algo. Por si les entra por la piel, por ósmosis."

(HARO TECLEN, E. Oscar, EL PAIS, 29/3/1.992)

"Pero el modelo viene con la idea de poder, de dinero, de dominio: unos, con camisetas de Harvard, pero sin esfuerzos por salir de la primaria; otras pagan mucho, se frotan con cremas, usan aparatos de tortura, comen verde y sufren insomnios por enfadarse con su arquetipo para tener un cuerpo más mercantil."

(HARO TECLEN, E. Las dietas, EL PAIS, 29/3/1.992)

Tenga o no razón, lo encantador de este libro es ver el empeño de un caballero inteligente y sabio en explicarse... y convencer. Y explicarse no

sólo ante el ilustrado gremio universitario de Cambridge sino a la tropa civil que puede llegar a creer que determinados pensamientos sólo pueden tenerlos quienes están en el secreto de aquella ciencia.
(DELCLOS, T. Galbraith. EL PAIS, 13/6/1.992)

Para ver la televisión hay que ser un demócrata. Puede uno haber estudiado en Harvard y ser un aristócrata de la física matemática, pero cada noche este sujeto tan exquisito tiene una cita inconfesable con el idiota más casposo ante el televisor y como la convivencia entre dos siempre se establece por el nivel más bajo es el idiota el que impone el gusto.
(VICENT, M., Programa. EL PAIS, 22/8/1.993)

Un altre símbol a la manera de *Harvard*, que comporta un conjunt de connotacions, podria ser el de *maig del 68* : uns fets o una data que ha esdevingut un referent constant i també una fórmula funcional per a utilitzar quan es produeixen mobilitzacions d'estudiants tal com es veurà més endavant. Tant si s'utilitza com a model o com a tòpic; o bé davant de símptomes de descontentament respecte del funcionament dels sistemes educatius; i també com a punt cronològic d'inflexió o precedent respecte de determinats plantejaments culturals i pedagògics de les darreres dècades.

d) Finalment, les institucions i personalitats pedagògiques apareixen en articles de temàtica general, social política; és a dir, de temàtica no educativa.

Molts d'aquests articles són de caràcter autobiogràfic i també apareixen en entrevistes a personatges diversos en què les institucions educatives formen part del currículum personal d'articulistes i entrevistats. En aquest terreny es destaquen sobre tot les universitats que són mencionades fonamentalment en el gènere d'entrevistes pel fet que molts escriptors, artistes i també polítics provenen com a alumnes de determinades universitats o bé hi exerceixen o hi han exercit: Barcelona, Autònoma de Barcelona, Complutense, Sorbona, Heidelberg, Berlin, Eton... El component

escolar autobiogràfic també és habitual en articulistes d'una certa edat els quals fan referència a institucions educatives dels anys trenta (l'Institut-Escola i Blanquerna, ja citats, la Institución Libre de Enseñanza...) o fan al·lusions de caràcter genèric a l'escola de la República. En el cas d'articulistes de menys edat es fa palesa l'escolarització en el franquisme que s'explicita com a antídoto a determinades recuperacions nostàlgiques de l'escola durant la dictadura que sota la rememoració indulgent del passat infantil, acaba per operar amnèsicament sobre les misèries d'aquell sistema educatiu. En aquest sentit, alguns articles de caràcter general al·ludeixen a la pedagogia dels anys trentes com a referent de la cultura que podia haver estat i com a contrast amb la pobra culturalització actual; en aquesta temàtica cal destacar les columnes diàries de crítica televisiva i radiofònica de Eduardo Haro Tecglen que destaca per la seva continuada referència a l'educació republicana i als perjudicis culturals i educatius dels anys del franquisme.

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. EL PAIS, 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. EL PAIS, 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 TECGLEN, E., Degradación. EL PAIS, 23/4/1.993)

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. EL PAÍS, 10/10/1993)

El recompte dels noms importants de la pedagogia universal que apareixen en les pàgines d'opinió permet constatar que els més citats no són mestres o pedagogs *sensu strictu* sino que es tracta de personatges que són referents de la cultura europea en general i que solen servir per a acompanyar, en forma de cites, articles i comentaris ben diversos. El seu paper en la història de l'educació és un component més de la seva importància en molts camps del conjut de sabers que constitueixen el nostre *background* cultural. Es el cas de Plató i d'altres noms fonamentals de la cultura que han incidit també en el món educatiu: Sòcrates, Llull, Aristòtil, Montaigne, Rousseau....

Ara bé, altres noms específics de la pedagogia clàssica i contemporània no apareixen regularment a la premsa. Es evident que la nòmina dels pedagogs no té punt de comparació amb la presència d'escriptors i artistes, els quals tenen una assidua presència a les pàgines d'opinió o de cultura dels periòdics. Tanmateix, no tinc prou elements per afirmar si la presència de pedagogs és una presència comparativament menor en relació a altres camps del saber que no siguin el literari o artístic. Però, per exemple, noms com els de John Dewey o de Céléstin Freinet no apareixen mai. Condorcet, posem per cas, és citat dues úniques vegades en tres anys i en un sol dels diaris analitzats.

En els quadres següents sintetitzo els noms citats més vegades. Tal com es pot veure, Alexandre Galí és el pedagog del país que apareix més. Altres noms de personatges vinculats a la història de la pedagogia catalana que l'acompanyen són els de Eugeni d'Ors, Artur Martorell, Ferrer i Guàrdia, Maria Montessori, Joaquim Xirau i Josep

Estalella. Més propers en el temps, o contemporanis, es poden llegir els noms de Marta Mata, Maria Rúbies, Angeleta Ferrer, M^a Aurèlia Capmany i Joan Triadú, alguns dels quals apareixen per les raons ja esmentades.

Altres noms que no he comentat i que apareixen amb assiduitat són els de la UNESCO i del seu Director General, Mayor Zaragoza. Tot i que el camp d'actuació d'aquest organisme internacional abasta aspectes més amplis que el de l'educació escolar, cal remarcar també la seva presència en aquestes pàgines pel fet que l'actuació en els darrers temps d'aquest organisme -i les intervencions de l'actual Director General així ho posen de manifest- ha situat el paper de l'educació al capdavant de les seves preocupacions i prioritats.

En quant a altres institucions, els noms que es poden llegir a continuació identifiquen algunes de les entitats més conegudes del passat i el present pedagògics: són els Moviments de Renovació Pedagògica, l'Associació de Mestres "Rosa Sensat", el Consell Escolar de Catalunya i el CIC. A més, la Mútua Escolar Blanquerna, l'Institut-Escola, la Institución Libre de Enseñanza, i l'ordre dels jesuïtes.

EL PAIS VANGUARDIA AVUI TOTALS

Alexandre Galí		8	5	13
Plató	6	7		13
MRP	3	2	7	12
"Rosa Sensat"	2	4	5	11
Marta Mata	3	5	3	11
Mútua Escolar Blanquerna	1	8	2	11
Eugeni d'Ors	2	7	1	10
Institut-Escola		4	6	10
J. J. Rousseau	2	4	3	9
Daniel Pennac		6	3	9
CEC	3	3	2	8
Jesuïtes	4	4		8
CIC		3	4	7
Maria Rúbies		3	4	7
Angeleta Ferrer	1	4	2	7
M ^a Aurèlia Capmany	1	3	3	7
Artur Martorell		7		7
Montaigne Michel de	2	2	3	7
ILE - Residencia Estudiantes	2	4		6
Aristòtil		6		6
Ferrer i Guàrdia	1	2	3	6
Jules Ferry		2	3	5
Ramon Llull	1	4		5
Montessori, Maria		2	3	5
Sòcrates	2	3		5
Joaquim Xirau		5		5
Victòria Camps	3	1	1	5
Estalella, J.,		3	2	5
Joan Triadú		1	4	5
Harvard	8	8		16
Oxford	3	7	4	14
Cambridge	7	4	2	13
Maig 68	3	7	5	15
UNESCO	4	2	4	10
F. Mayor Zaragoza	2	3	2	7

	EL PAIS	LA VANGUARDIA	AVUI	Totals
Rosa Sensat	1	3		4
Pau Vila		4		4
Oriol Martorell		2	2	4
Sant Agustí	1	1	1	3
Mn. Batlle		2	1	3
Erasme	1	2		3
Giner de los Ríos	1	2		3
Ventura Gasol		2	1	3
M ^a Teresa Codina		2	1	3
Carme Serrallonga		2	1	3
"Costa i Llobera"		2	1	3
"Talitha"		2	1	3
"Sant Gregori"		3		3
"Escuela Moderna"		1	2	3
Jaume Bofill		2		2
Gibert i Camins		1	1	2
Cató	1	1		2
Bartolomé Cossío		2		2
Condorcet	2			2
Joaquín Costa		2		2
Ramon Fuster		1	1	2
Angeleta Garriga			2	2
Rosa M ^a Farré		1	1	2
John Locke	1	1		2
Jean Piaget			2	2
Padre Poveda		2		2
F. Schiller	1	1		2
Lleó Tolstoi		1	1	2
Pere Vergés		1	1	2
Voltaire	1		1	2
"Virtèlia"		2		2
"Escola del Parc"		1	1	2
"Escola del Bosc"			2	2
"Escola del Mar"			2	2
"Isabel de Villena"		1	1	2
"Escoles Districte VI"		1	1	2
"Patronat Escolar"			2	2

4.2.4. L'EDUCACIÓ I L'ENSENYAMENT A ALTRES PAÏSOS.

Si bé es poden llegir diverses referències a la situació internacional de l'educació, la majoria d'al·lusions i exemplificacions es circumscriuen a uns pocs països. Concretament, França, Gran Bretanya i Estats Units són els estats que concentren el major nombre dels comentaris d'opinió de la premsa escrita. En un segon terme hi trobem Itàlia i Alemanya, i també alguna al·lusió puntual a l'Europa de l'Est motivada pels darrers canvis en aquella zona del continent. Es remarcable, doncs, la focalització en l'àmbit cultural més proper. Hi ha escasses al·lusions a Llatinoamèrica que solen venir de la mà de les col·laboracions de Vargas Llosa a "El País" i la resta de comentaris en relació l'educació als països poc desenvolupats no passen de les reflexions generals sobre els desequilibris regionals i sobre la desigualtat en el progrés social i econòmic. Si es repassessin els reportatges (sobretot dels magazine dominicals o suplementes específics), el panorama seria una mica diferent, però no crec que corregís aquesta perspectiva tan centrada en els estats europeus i nord-americà.

Les al·lusions a l'educació a d'altres països són dutes a terme fonamentalment pels articulistes habituals dels diaris entre els quals cal remarcar la presència d'autors originaris d'aquests països que, ocasionalment, tracten la temàtica educativa. Com a exemples, es pot citar al professor nord-americà resident a Barcelona, Gabriel Jackson, que escriu al diari "EL PAIS"; el periodista italià Indro Montanelli o l'escriptor francès Jean François Revel que regularment signen articles a "LA VANGUARDIA". A continuació assenyalo, breument i sintètica, els trets més característics de les col·laboracions periodístiques referides a l'educació en els països més citats.

4.2.4.1. França.

Si fem cas de la premsa, l'estat francès és el representant paradigmàtic del que significa un sistema educatiu. En efecte, l'escola és una de les instàncies que defineixen la pròpia essència francesa; l'escola i la república francesa són indestriables des de la Revolució Francesa i des de l'estructuració educativa de Jules Ferry. Tanmateix, alguns articles posen de relleu que aquest fenomen està entrant en crisi. Als fluxos immigratoris i a la misèria urbana en determinats barris perifèrics de les grans ciutats, cal afegir-hi -paral·lelament o com a conseqüència- que l'escola laica, republicana, centralitzada i estatal ja no fa, com abans, aquella funció de "nacionalització francesa" pròpia del seu sistema educatiu des de sempre. Els conflictes (violència urbana, confrontacions socials, integrisme, fonamentalisme i racisme creixents...), doncs, són a l'ordre del dia.

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

(REDACCIO. Entrevista a F. Giudice. LA VANGUARDIA, 2/12/1.990)

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.

(FULLAT, O., Calidad escolar. LA VANGUARDIA, 7/1/1.991)

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. AVUI, 21/1/1990)

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.

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. LA VANGUARDIA, 4/6/1991)

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.

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. LA VANGUARDIA, 26/10/1991)

La prohibició d'entrar a les aules a unes col·legials que porten el xador o "foulard" islàmic, -fet que es produeix a finals del 1.989 i que es reproduirà amb altres casos durant el 1.994 degut a una nova reglamentació governamental i a l'augment de l'activitat fonamentalista a França-, s'incrusta en aquesta problemàtica i apareix com a episodi significatiu en diversos fragments periodístics, tot i que el debat periodístic es produeix fonamentalment fora del període de la tesi. La laïcitat, com a tret definidor de l'escola i la república franceses, és confrontada amb la necessitat d'acceptar o de rebatre trets distintius de religions arribades recentment.

L'altre tret definidor de l'educació i l'estat veí, el caràcter públic de la seva escola, també és questionat. D'entrada, es planteja la fi de

l'estatalització i la necessitat de descentralitzar; finalment, s'arriba a la discussió oberta sobre la via privatitzadora. Aquesta problemàtica arriba als carrers francesos en forma de mobilitzacions i, també als diaris d'aquí, on mereix una editorial de "La Vanguardia". També es poden llegir algunes crítiques als anteriors governs d'esquerres i a la força de les corporacions sindicals dels ensenyants.

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. 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.

(TEIXIDOR, E., Les millors escoles. AVUI, 13/9/1993)

Els partits d'esquerra, que han afluïtat 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.

(VERDAGUER, P., Privatitzar l'ensenyament. AVUI, 4/1/1991)

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. LA VANGUARDIA, 19/12/1993)

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, I., Lo que piensan los franceses. EL PAIS, 27/11/1991)

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 fer ni a quin futur trucar, que els francesos.

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.

(TEIXIDOR, E., Carreres i oficis. AVUI, 19/8/1991)

Els altres temes al voltant de l'educació francesa es relacionen amb la crisi de les humanitats, amb la preservació del llegat clàssic, amb la crisi de la lectura i amb la reforma ortogràfica de la llengua francesa. Un conjunt de qüestions interrelacionades que des de fa anys constitueixen un debat permanent que respon a la importància que la llengua i la cultura de "les lletres" té en l'ensenyament i el món cultural francès.

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 espada que ciñen y que han hecho servir para la ocasión.

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.

(SENTIS, C., La batalla del francés. LA VANGUARDIA, 16/2/1991)

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.

Habitualmente procuro alejarme de números o datos estadísticos, pero hoy, para el caso, valga 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. LA VANGUARDIA, 20/2/1993)

4.2.4.2. Gran Bretanya.

Si en els textos que comenten l'educació a França, la temàtica gira al voltant de l'anàlisi general o sectorial del sistema educatiu francès, les al·lusions relacionades amb la Gran Bretanya apareixen vinculades a les biografies de personatges. És remarcable aquest contrast sobre les característiques i motius diferencials a l'hora de

parlar de l'educació a França o a la Gran Bretanya. L'educació anglesa que apareix a la premsa diària és, fonamentalment, un conjunt d'allusions a l'educació rebuda per part d'alguns personatges coneguts, especialment escriptors de prestigi que són entrevistats o sobre els quals s'escriuen articles al voltant de la seva vida i la seva obra.

Es el cas de Tom Sharpe, Lawrence Durrell, Graham Greene, David Lodge, Roahl Dahl, John Le Carré, Anthony Burgess; hi ha alguna referència també a personatges com Lady Di. Es un conjunt que destaca per la seva importància literària que reitera i remou l'argument de l'aprenentatge de la hipocresia social que es du a terme en les grans institucions educatives angleses i que tenen com a exemple emblemàtic la trajectòria d'alguns joves de l'èlite social que més tard esdevindran espies a favor de la Unió Soviètica. L'educació anglesa és acusada de fomentar una formació mancada d'humanitat.

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 cataveradas que la clase educada cometa y por mucha rebeldía que se aplique al sistema, siempre queda aquello de que «es uno de los nuestros» (FOIX, LL., El inglés que noveló a los perdedores. LA VANGUARDIA, 4/4/1.991).

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.

(IBARZ, M. Entrevista a Tom Sharpe. LA VANGUARDIA, 9/6/1.992)

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.

(MADUENO, E., Entrevista a José Martí Gómez. LA VANGUARDIA, 19/7/1.992)

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. LA VANGUARDIA, 9/11/1.990)

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.

(INFANTE, G., El hombrecito que se negó a crecer. EL PAIS, 24/12/1.992)

La influència cultural i civil dels grans col·legis i, específicament, el pes d'Oxbridge (nom que s'utilitza per parlar d'Oxford i Cambridge) en la vida i en el conjunt de l'educació anglesa té la seva correspondència en els *comment* d'articulistes, columnistes i crítics. A continuació, però, es posa de manifest la progressiva dualització social: al costat de les grans i prestigioses institucions educatives o socials -cal afegir-hi el selectiu club de Wimbledon-, s'hi troben les escoles públiques dels barris marginals i perifèrics. Aquesta qüestió es destaca quan s'analitza el cas dels dos nens de Liverpool que maten a un altre nen; també es comenta per la problemàtica dels *hooligans* i el gamberrisme en general. El deteriorament dels serveis públics és vist per alguns com una herència de la dura política liberal-conservadora de Margaret Thatcher i d'altres, en canvi, elogien la seva política de control envers els sectors professionals de la universitat i de l'ensenyament en general.

Por 25.000 pelus se tiran una semana a pan y cuchillo y lo único que quieren es tomar el sol y atiborrarse de cervezas. Especialmente los ingleses, esos 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...

(DE ESPAÑA, R. Planeta Magalluf. EL PAIS, 12/8/1.993)

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 excepcions. 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, AVUI, 20/12/1.992)

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."

(MARTI GOMEZ, J., Roald Dahl, la última entrevista, LA VANGUARDIA, 18/12/1.990)

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

(GONZALEZ, E., Churchill, el gran fiasco, EL PAIS, 10/1/1.992)

Per últim, però relacionat amb els dos temes anteriors, es poden llegir comentaris, majoritàriament aportats per Emili Teixidor, un articulista especialment atent a la premsa internacional, que destaca alguns aspectes bàsics dels processos de reforma endegats també a la Gran Bretanya, els quals volen corregir dèficits profunds del propi sistema educatiu i com a relançament econòmic de la nació. Els debats sobre la privatització i la centralització educatives també hi apareixen.

(Per començar, el casos que els crítics anunciaven 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.

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

Les recomanacions per a l'ensenyament de l'anglès arriben a establir que els mestres corregeixen els alumnes que el parlin descuradament a l'hora d'esbarjo. I que als 14 anys tots seran examinats de la lectura d'alguna d'aquestes tres obres de Shakespeare: 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.

(TEIXIDOR, E., Retorn a l'escola. AVUI, 15/9/1992)

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 veïen que a la indústria mancava mà d'obra altament qualificada. I els alemanys els han guanyat la postguerra.

(TEIXIDOR, E., Més educació. AVUI, 3/6/1991)

4.2.4.3. Estats Units.

El tema central dels comentaris sobre l'educació nord-americana és, sense cap mena de dubte, la dualització creixent de la societat USA i la crisi del *welfare state*. Aquest argument, que ja apareixia referit a la Gran Bretanya, es palesa clarament en relació als EUA. Alguns esdeveniments ho posen dramàticament de relleu, com són els avalots de Los Angeles que es produeixen l'any 1992. Els comentaris posteriors a aquells fets assenyalen l'educació com l'alternativa única i fonamental per a donar sortida a la desesperació continguda als barris i ghettos de Los Angeles però també de Chicago, o Washington.

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.

(A. T., Entrevista a Burt Neuborne, AVUI, 17/5/1992)

¿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, por 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.

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.

(JACKSON, G., Un dilema americano, EL PAIS, 20/5/1991)

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.

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, EL PAIS, 10/2/1992)

La dualització social es manifesta d'una banda per l'existència de magnífics centres educatius; amb una part de la societat estructurada en una societat civil poderosíssima -constituïda per una xarxa d'associacions d'ex-alumnes, fundacions, etc.- que dóna consistència cívica a prestigiosos campus i institucions educatives i culturals; de l'altra, la fallida dels serveis públics i el deteriorament de la convivència social i escolar. La presència d'armes a escoles i instituts i, els cada vegada més habituals, episodis de violència a dins i fora dels establiments educatius en són els símptomes més evidents.

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 esa misma 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. Estas actitudes y estas lealtades voluntarias constituyen una característica esencial y profundamente admirable de la *sociedad civil* norteamericana. (JACKSON, G., Quincuagésima reunión. EL PAIS, 25/7/1.992)

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

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. EL PAIS, 8/3/1.991)

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. (CASTELLS, M., Los Angeles sin ley. EL PAIS, 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. A (JACKSON, G., De la pobreza y la violencia urbanas. EL PAIS, 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. (RIVIERE, M., El telefilme. LA VANGUARDIA, 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. (ERO, Escolares con revólver. LA VANGUARDIA, 9/3/1.993)

Una altra temàtica que afecta al sistema educatiu nord-americà i que apareix en els continguts periodístics, tal com es pot veure en els darrers fragments, és la pressió de determinats sectors per tal que els continguts de l'ensenyament i les relacions educatives siguin *políticament correctes*. Es tracta del moviment -conegut per les sigles PC- que vol moralitzar el vocabulari perquè es considera que, degut al seu etnocentrisme, estableix i promou prejudicis sobre persones i grups humans. Nascut en els campus universitaris el PC ha esdevingut una doctrina comparable a un maccartysme de dretes (LIBERATION, 1995). L'objectiu de combatre visions del món d'una única perspectiva (blanca, del nord, masculina, europea, etc.) es converteix en una pràctica inquisitorial que afecta a una part important de la cultura clàssica; per tant, tot i ser una dinàmica desfermada en els campus universitaris, afecta, en part, a l'ensenyament secundari i als continguts dels llibres de text i material didàctic.

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, «como 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.

(VARGAS LLOSA, M., Saúl Bellow y los cuentos chinos, EL PAIS, 1/12/1991)

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, EL PAIS, 8/9/1991)

4.3. MESTRES I PROFESSORS.

4.3.1. EL CONCEPTE DE MESTRE.

Una primera consideració sobre la representació dels docents es refereix a la utilització dels conceptes de mestre i de professor. En els darrers anys s'ha generalitzat l'ús del terme "professor" que si fins fa ben poc es feia servir per al professor de secundària o el professor d'universitat, darrerament s'ha eixamplat el seu ús als docents de l'ensenyament bàsic o primari. Aquesta generalització del nom de "professor" també va fomentar-se a partir de l'establiment de l'EGB i la reforma dels estudis de magisteri als anys setantes. Recentment, ha tornat a haver-hi canvis de noms en la formació inicial i s'ha tornat al nom oficial de mestre, afegint-hi l'especialització corresponent. Sigui com vulgui, mestre i professor són utilitzats indistintament per a l'etapa d'ensenyament primari amb avantatge per al nom de "mestre". Però no hi ha usos neutres. Segons en quin context es fa servir, *parlar de* o escriure "mestre", "professor", "ensenyant", "professional de l'educació" pot voler dir coses diferents. Els canvis de noms o la diversa utilització d'aquests connoten altres consideracions tal com es pot llegir en molts fragments periodístics.

Per exemple, el canvi que es va fer al seu moment i que suposava la substitució de *mestre* pel de *professor d'EGB* és vist no com un canvi per a accentuar un progrés de caràcter professionalitzador, sino que s'hi veu una tendència perillosa a la corporativització o funcionarització; en conseqüència, la generalització del nom de *professor* és considerada com una pèrdua d'identitat o d'autoritat moral i també en relació al saber.

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. AVUI, 19/3/1990)

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.

(ROIG, M., Rap a la catalana. AVUI, 8/11/1990)

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! EL PAÍS, 17/9/1991)

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. EL PAÍS, 8/10/1991)

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. AVUI, 2/6/1993)

Si el nom de *professor* esdevé en l'opinió d'un sector d'articulistes com un concepte proper semànticament a la funcionarització, encara és més clar en aquest sentit el mot *ensenyant*, un nom que s'associa a mestres manifestant-se, a mestres-en-lluita, o a activitats corporatives.

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. LA VANGUARDIA, 3/10/1991)

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., Estudar és de nenes. AVUI, 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. Un maestro es mucho más que esto.
(ROVIRA, B., Entrevista a Teresa Codina. LA VANGUARDIA, 21/3/1.992)

Si s'aprofundeix en l'anàlisi dels fragments que utilitzen el nom de "mestre" apareix la següent distinció: hi ha una valoració elogiosa de la figura del mestre individual; per exemple, es destaca la qualitat de mestre en aquelles personalitats que han deixat d'exercir en la seva professió, tant si és la docència com si són d'altres camps. En canvi, els mestres en plural, en tant que membres d'un nombrós col·lectiu professional, com a membres d'una corporació, reben una consideració diferent. És clar que hi ha articulistes i columnistes vinculats directament a la professió que no comparteixen aquesta concepció entre altres coses perquè ells mateixos són docents; hi ha articles vinculats a les plataformes de renovació pedagògica que, precisament, postulen la viabilitat d'una docència de qualitat al mateix temps que col·lectivament organitzada (Moviments de Renovació Pedagògica, Document "100 mesures", Escoles d'Estiu...). Però, a banda d'aquest grup específic, es fa difícil de conciliar la figura del mestre enmig d'un sistema educatiu massificat. És molt diferent, en definitiva, parlar de *el mestre* o parlar de *els mestres*. I quan es parla del mestre individual, el més probable és que s'estigui sortint del camp escolar o s'estigui homenatjant alguna persona; els mestratges no es troben necessàriament a l'escola tot i que sovint es nega la possibilitat que també n'hi hagi a l'escola. En aquests fragments heterogenis apareixen també al·lusions al "maître-à-penser", al mestre-pensador i a la necessitat o no de la seva presència.

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. LA VANGUARDIA, 22/11/1993)

Oriol Martorell ha exercit de mestre amb tanta paciència com saviesa: els braços enlaira, els gestos concisos i segurs, talment un profeta encaminant el fervor tumultuós dels deixebles.
(PONS, A., Martorell, Oriol. AVUI, 5/6/1991)

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. LA VANGUARDIA, 20/2/1990)

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 Stanislavski. Rodero no fue maestro de otros, o no lo creo; tampoco discípulo.
(HARO TECGLÉN, E., Ahora sigue el tiroteo. EL PAÍS, 16/5/1991)

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. EL PAÍS, 3/4/1992)

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.
(BILBENY, N., El vacío del pensamiento. LA VANGUARDIA, 30/3/1993)

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». LA VANGUARDIA, 9/10/1992)

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. AVUI, 11/9/1993)