

#### 4.3.2. LA CORPORACIO ENSENYANT.

La constatació que els mestres com a col·lectiu no reben una opinió tan favorable com la que rep el mestre singular, té una continuïtat lògica en la preocupació que el periodisme d'opinió manifesta davant la funcionarització dels docents i la corporativització del sistema educatiu en el seu conjunt. Remarco "en el seu conjunt" perquè la corporativització inclou també els seus aparells i òrgans administratius. Es un àmbit del sistema educatiu que habitualment s'oblida i s'ha de dir que, quan les crítiques a la funcionarització dels docents vénen de sectors de l'administració són a sarcasme donat que aquests són part integrant, quan no responsables parcials, d'aquests processos.

La manca d'esglaons per a millorar professionalment, determinades normatives, etc. són factors que fomenten la burocratització i que alguns comentaristes denuncien. En general, però, el corporativisme, l'egoïsmes gregari, l'homogeneïtzació per baix, són fenòmens que s'associen ràpidament a qualsevol actuació del col·lectiu docent. En aquest sentit, les reivindicacions dels mestres dutes a terme mitjançant mobilitzacions i vagues són comentades amb gran duresa. També es pot consignar alguna excepció que valora el paper del nombrós col·lectiu de funcionaris mestres i professors com a responsables de la total escolarització a l'Estat i que, en definitiva, no deixa de ser un contrapunt a un conjunt de discursos que questionen el sistema docent.

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

(EDITORIAL, Reforma educativa i debat social, AVUI, 14/7/1991)

Un mestre, un professor, no pot exculpar la seva negligència professional en les possibles mancances de l'Administració. El mateix podria dir-se d'un metge, d'un periodista, d'un empleat de la Renfe, de qualsevol persona que practiqui un ofici amb repercussions sobre el públic.

(PONS, A. Dinar a la casa dels Canonges, AVUI, 20/12/1992)

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

(LORES, J., La LOSE. LA VANGUARDIA, 12/4/1.990)

Pero creo que recalcar el carácter funcional del mestre, si volem dignificar la profesio, pot ser dolent per la mala fama que té el funcionari des de fa temps.

Quan els mestres trien els curssets segons els punts que hi guanyen i no per la utilitat que n'obtenen... en fi, quan en lloc de bons mestres es converteixen en allò que els anglesos en diuen indiferent performers, o sigui en executors indiferents, han caigut en els defectes del funcionari. Que en els funcionaris potser són virtut: una freda eficàcia executiva. Però tots sabem que els mestres van més enllà d'això. Els bons mestres. La majoria. Els que valen. Encara que aquesta avaluació en pessetes sigui difícil, segons veiem.

(TEIXIDOR, E., Mestres i funcionaris. AVUI, 11/1/1.991)

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

(PONS, A., Núria T., AVUI, 15/2/1.992)

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

(PORTA PERALES, M., Les vagues a l'ensenyament. AVUI, 21/11/1.991)

¿Cuál es la manifiesta ambición de todo profesor ambicioso? Ser catedrático. Sin embargo si pregunta a alguno de ellos le contarán una milonga emotiva sobre su pasión por la pedagogía y la entrega a sus discípulos.

(MORAN, G., El Gobierno del melón, 16/3/1.991)

Yo sé que a mi madre le hubiera gustado que fuese maestro, profesor o funcionario, algo que se ejercite bajo techo y al abrigo de las impías borrascas del noroeste. Para ella sólo existen dos grandes grupos sociales: los que trabajan con calefacción y los que se mojan.

(RIVAS, M., La esperanza del mundo. EL PAIS, 8/10/1.991)

Los citados profesores, en número de 40.000, desean intervenir en la aplicación de la reforma educativa (...) pero nuestra democracia no es

corporativista, no tiene que ser el gremialismo quien decida sobre el modelo educativo u otras cuestiones que afecten a los principios rectores y a su desarrollo, que dependen del Parlamento, elegido por el pueblo para ejercer así su soberanía, plasmada en la Constitución y el Estatut.  
(PORCEL, B., Docentes. LA VANGUARDIA, 13/2/1.992)

A diferència dels metges, dels arquitectes o de qualsevol altra professió liberal, en ensenyament els millors professionals no són pas els qui cobren més: víctimes d'un pseudo-igualitarisme que, per raons inconfessables, Administració i sindicats sostenen.  
(BADIA, J., Podem perquè creuen que podem. AVUI, 25/9/1.991)

### 4.3.3. CRITIQUES ALS MESTRES.

A banda de les opinions que expressen temença pel que fa a la burocratització i a l'augment del corporativisme, les crítiques que es dirigeixen als mestres són les següents:

- Defecció de la tasca d'educar. Una negació de la responsabilitat d'educar que és generalitzable a pares i a altres agents educatius però que és més greu tractant-se de professionals:

Quien dimite de esa tarea, madre, padre o maestro, no está dejando al niño en libertad de elegir: lo está entregando en manos de otros educadores que irradian sus consignas siniestras desde casi todas partes, pero sobre todo desde la televisión, y más que nunca cuando se va acercando el desafortunado bazar de la Navidad y de los Reyes Magos.  
(MUÑOZ MOLINA, A., La dictadura de la dicha. EL PAIS, 12/12/1992)

- Manca d'ideals. La resistència a influir, per a formar, es relaciona també amb una progressiva desaparició de l'idealisme que podia haver caracteritzat els mestres, els quals tendeixen, en el seu conjunt i com d'altres sectors socials, cap a un pragmatisme acomodaticí.

Entro a la festa on m'ha portat el taxi i parlo amb un professor que em diu: "Abans els mestres, com els metges i altres professions, fèiem coses per idealisme. Després la ideologia va desplaçar l'idealisme. Després la ideologia va desplaçar l'idealisme. Després els diners van reemplaçar la ideologia. I avui, molts, no tenim res que ens aguantí. Per això estem en crisi."  
(TEIXIDOR, E., L'enemic secret. AVUI, 23/3/1992)

- El foment de l'infantilisme i de la manca d'exigència. Algunes crítiques van dirigides contra l'adopció d'estratègies educatives poc rigoroses, desvinculades de la cultura clàssica i abocades a una pedagogia infantílista i lúdica de la qual ja se n'ha parlat

anteriorment.

¿Hay un auge de la narrativa española ? ¿No se trata acaso de un montaje, de una moda, de algo artificial, inflado por los medios y los editores estrella, abonado por la venalidad de los críticos y la tontería de los profesores ? Esos críticos que, según se dice, están dispuestos a alabar todo, esos profesores que, olvidando que el universitario debe leer lo esencial, arrojan a los estudiantes a la precaria novedad de algún coetáneo convertido en lectura obligatoria. Por último ¿qué decir de la universal tontería de los profesores. Admitámosla pero pidámos que describan los mecanismos de la ficción de modo que tal originalidad de los maestros y la epigonalidad de los contemporáneos despierte la presumible sensibilidad del estudiante y lo impregne de la nostalgia de los clásicos."

(CATELLI, N., En el espejo de Narciso. LA VANGUARDIA, 15/5/1990)

- Funcionament crític. La didàctica, les seves finalitats i objectius així com la mateixa actuació dels mestres són aspectes que, en algun cas, es veuen com a incomprensibles per a les famílies. S'assenyalen, doncs, uns dèficits de comunicació imputables als professionals de l'ensenyament.

Per a la majoria dels pares, els punts de vista dels professors resulten indesxifrables, entre altres raons, perquè tal com funcionen actualment els instituts públics, cada professor es una mena de regne de taifes amb criteris propis a l'hora de l'explicació de l'assignatura i de la corresponent avaluació. (PONS, A., Lopez Rodriguez, A., AVUI, 24/11/1993)

- Pèrdua de l'exemplaritat social. Fets concrets, especialment una manifestació de professors interins que acaba amb llançament d'ous i tomàquets mereix els comentaris d'alguns articulistes sobre la impossibilitat que s'imparteixi una bona educació amb contingents de mestres com els responsables d'aquelles accions.

Reivindicacions al marge, sorprenen algunes accions de protesta d'aquest grup d'educadors. Reduït però sorollós. Talis de trànsit, llançament d'ous i tomàquets i algun vidre trencat són característiques del seu comportament. No obstant això i comprenent el cansament que la impotència produeix, es fa difícil acceptar que una persona que ha triat la pedagogia com a element de

realització personal i professional, inclogui en el seu haver les mostres més incíviques que l'home, com a ésser humà, és capaç de mostrar.  
(CUNI, J., Professors. AVUI, 2/3/1.991)

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

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

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

«Procurando inculcar a las futuras generaciones y por medio de la escuela el ideal de una urbe menos zafia que la actual? Tengo mis dudas sobre el éxito de esa tarea educativa desde que he descubierto la existencia de algunos enseñantes que no han dudado a pintarrapear paredes o adoptar otras actitudes incívicas para hacer públicas sus reivindicaciones laborales.  
(JARDI, E., Problemática «guapura». LA VANGUARDIA, 4/3/1.991)

- Simplificació i distanciament respecte de l'alumnat. Si per un costat, hi ha articulistes que desitjarien una escola centrada en el continguts clàssics, d'altres blasmen la incapacitat dels mestres de conèixer, apropar-se i acostar-se als infants i joves actuals.

Els nens, no sé si us hi heu fixat, fan nosa als hotels; i als veïns, quan fan soroll -com si aquests veïns no haguessin estat nens i no haguessin fet mai soroll-, i fan nosa a molts mestres i professors -que es passen el dia queixant-se dels nens o "grups" que els han tocat en sort, del seu baix nivell, etcètera-.  
(PONS, A., M. E. Rodriguez. AVUI, 4/1/1.990)

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

- El dogmatisme i l'adoctrinament. També es critiquen les imposicions o la manca de sensibilitat. En aquest apartat s'hi inclourien crítiques més ideologitzades; la majoria s'expliquen per

l'oposició d'articulistes concrets a les preses de posicions del sector més mobilitzat dels mestres enfront de la guerra del golf, fonamentalment; i les al·lusions d'alguns comentaristes a l'adopció del marxisme duta a terme per part de collectius de mestres.

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

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

(MOIX, T., A un modern Telemaco. EL PAIS, 4/10/1992)

La guerra dels mestres (és a dir, la guerra segons la veuen i la transmeten els mestres) està aconseguint que entre els nostres escolars ressuscitin els vells fantasmes i els vells dimonis de sempre.

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

(PORTA PERALES, M., La guerra dels mestres. AVUI, 13/2/1993)

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

(PONS, A., Rúbies, Maria. AVUI, 16/1/1993)

#### 4.3.4. CONSIDERACIO I PRESTIGI SOCIAL DEL PROFESSORAT.

Fins ací una mostra dels aspectes més crítics respecte dels docents i la seva tasca. Tanmateix, hi ha altres comentaris que fan referència a la situació i als condicionants que té l'exercici de la professió de mestre o de professor en es temps actuals. Hi ha valoracions ben positives o si més no receptives envers la dificultat d'ensenyar professionalment en el món d'avui; de manera que si s'hagués de comparar quantitativament el pes d'unes o altres valoracions, el balanç que en resultaria seria força equilibrat. Des d'aquesta perspectiva de comprensió envers la feina de mestres i professors, es constata la manca de prestigi i/o de consideració social per un costat, i, per l'altra el cansament o desencant dels docents. Són uns fenòmens considerats com a greus perquè afecten a la qualitat de l'ensenyament, a l'autoestima del docent i perquè condicionen l'èxit de les reformes educatives. En alguns casos, un article d'opinió al voltant de la temàtica en qüestió ha estat motivat per algun reportatge televisiu sobre el cansament dels mestres o per algun fet concret que ha palesat aquest desànim del docent, però no deixa de coincidir amb les anàlisis de múltiples documents i informes fets des dels propis sectors educatius sobre l'estat de l'educació ací i a fora.

La perspectiva més general interpreta la manca de consideració social de la tasca docent com una conseqüència del dèficit general de referents col·lectius; per tant, es valora des d'una perspectiva social més àmplia de crisi de valors, en què el mestre o el professor en seria una víctima. Alguns articulistes ho imputen al descrèdit que, si més no durant alguns anys, ha patit l'autoritat i, en conseqüència, les professions que han d'exercir-la. La crisi de la funció directiva també aniria lligada a aquest estat de coses. Com a mesures de millora s'apunta per damunt de tot la millora de les retribucions. En menor grau es parla d'una major dignificació en



termes abstractes, i també d'una millora en la formació del professorat.

No és un atzar que la primera professió que genera depressions sigui la de professor d'institut. Aquests s'enfronten amb ramats d'estudiants que no tenen consideració per ells mateixos perquè ningú no els n'ha atorgat, i que no respecten els professors perquè la nostra societat no en sent cap respecte. (ROIG, M., Esquers d'un món flonjo i duríssim. AVUI, 17/7/1.991)

La massificació patida per l'ensenyament durant un pilot d'anys ha obligat a cremar etapes en el procés de formació del professorat i aquest estament després de treballar a preu fet té ara un cansament històric que no convida a l'optimisme. (ALSIUS, S., Mesures aclaparats. AVUI, 8/4/1.991)

En el desánimo de los maestros y en la dejación educativa de los padres se encuentra el fermento de una sociedad futura insolidaria y brusca. En esos maestros cansados y mal considerados, con una vida profesional activa que no suele superar los 15 años, se percibe el vacío de un sistema ... (BARRIL, J., ¡Ríndete, papá! EL PAÍS, 17/9/1.991)

Que apugin el sou a la mateixa alcada, per exemple, que els presentadors dels telediaris —una feina amb molta menys responsabilitat social— i veureu com s'hi abraonen tots, mascles i femelles, i la tasca es converteix, sociològicament parlant, en unisex, com a mínim. (TEIXIDOR, E., Més mestres. AVUI, 26/3/1.990)

Teòricament la funció docent és tan bàsica per a la societat com ho és la del jutge i la del metge. Només teòricament. En la pràctica no és així. Començant pels poders públics, que no estalvien gestos i missatges de suport al món empresarial, però que no fan sentir alienades d'ànim als professionals de l'ensenyament. (SOLSONA, R., Confiar en els mestres. AVUI, 15/9/1.993)

La imatge d'uns docents expasant les seves reivindicacions a través de pintades a les parets indica un notable deteriorament de l'autoestima. La imatge d'uns mestres asseguts a la banqueta dels acusats i condemnats per uns fets de difícil previsió i dels quals ells són els primers a doldre's indica com aquest deteriorament del rol social dels mestres està arribant a nivells espectaculars. (EDITORIAL, Els límits de la responsabilitat docent. AVUI, 22/3/1.991)

D'altra banda, però —i només en una aparent paradoxa—, la feina del mestre és cada cop menys valorada socialment i la situació del col·lectiu d'ensenyants avança inexorablement vers una inevitable devaluació. Penso que el gran nombre d'esperances que la societat diposita en l'escola són algunes de les causes del desànim que avui s'estén entre els nostres mestres. Decididament, cal dir ben fort que l'educació no és només tasca dels mestres.

Cal retornar la confiança als ensenyants i la dignitat a l'ensenyament.  
(ALCOBERRO, A., ¿L'escola pot arreglar-ho tot? AVUI, 24/9/1993)

Ver en el niño una persona formada y no una persona en formación es, bajo la apariencia del más generoso de los liberalismos, pagarle ferozmente la irresponsabilidad, la despreocupación, la imprudencia, que son sus prerrogativas fundamentales, para exponerle, mientras se halla sin defensas, a todos los condicionamientos y a todas las codicias.

O, dicho de otra manera: el enemigo de los nuevos amigos de los niños no es ni el doctrinario ávido de cerebros frescos y maleables ni el publicista que con su más amplia sonrisa estrecha su cerco sobre su majestad el bebé cliente; el enemigo de los nuevos amigos de los niños es ese maestro volcado en la anacrónica y ahora sacrílega tarea de formar la capacidad racional de sus alumnos.

(FINKIELKRAUT, A., La nueva estatua de Pavel Morozov. EL PAIS, 14/1/1990)

#### 4.3.5. CONDICIONAMENTS I RESPONSABILITAT DOCENT.

D'una banda, doncs, els valors socials predominants no recolzen la tasca educativa; en aquest context, fer de mestre com fer de pare i mare esdevenen funcions difícils. De l'altra, i en relació als mestres, es fan evidents alguns condicionants negatius i handicaps que compliquen la tasca docent. Són tots els aspectes vinculats a les limitacions d'infraestructures, d'equipaments, de coordinació de tots els serveis que intervenen en la jornada escolar. La majoria dels articles i columnes que tracten d'una manera o d'una altra aquesta temàtica estan relacionats amb els comentaris que provoca la condemna d'un director d'escola davant l'accident sofert per un alumne d'aquest centre. Són un conjunt de textos que posen de manifest la "pressió judicialitzadora", com es diu en un dels fragments seleccionats, sota la qual actua el professorat. L'elogi dels mestres que exerceixen la seva tasca fora de les parets de l'escola, assistint a exposicions, fires i visites diverses, és un argument que ve acompanyat d'altres articles que denuncien la indefensió i les limitacions dels mestres davant d'aquestes activitats que poden desaparèixer sino s'arbitren solucions. El ressò d'aquell accident esmentat en els articles d'opinió és prou evident tal com es pot comprovar (vegi's annexos corresponents) amb les dates de la majoria de fragments sobre aquesta temàtica que es situen al voltant del març, l'abril i el maig del 1.991. A banda dels articles d'opinió generats per aquest fet i que són signats majoritàriament per mestres i per persones de sectors sindicals i jurídics vinculats als col·lectius docents, la resta d'articles fan referència a la necessitat de millorar els equipaments també des de l'òrbita de l'escola privada i la necessitat de millorar la funció directiva i la gestió escolar.

En un moment difícil per a les activitats extraescolars, sota la forta pressió judicialitzadora a què se sotmet el professorat, encara hi ha qui acompanya els nois i noies a la neu, a Andalusia, a Londres, a Holanda, a França, a Itàlia, a Tunísia.

(SOLSONA, R., A propòsit de Sa Blanca Dona. AVUI, 2/4/1.993)

...aquests esforçats ensenyants que van pel món amb una trentena de nens i nenes que no aixequen dos pams de terra apareixen com uns autèntics herois. Com els mestres d'escolars més grans que se'ls emporten de colònies o, encara més, els que acompanyen a viatges de final d'estudis a una banda descobrada d'adolescents amb ganes d'esbravar-se.

El que no pot ser —i si ha pogut ser fins ara, s'hauria d'acabar definitivament— és que la qualitat de l'ensenyament s'hagi d'aconseguir a expenses del voluntarisme dels ensenyants. Si més no dels que tenen autèntica vocació i que treballen amb competència, que també val a dir que no són pas tots.

(ALSIUS, S., Mestres herois. AVUI, 25/3/1.991)

Probablement el que més dol als professionals de l'educació és que, massa sovint, se'ls vulgui fer asseure al banc dels acusats per circumstàncies alienes a la seva millor o pitjor conducta. Es promouen accions penals contra ells, o bé com a pur mitjà possibilitador d'indemnitzacions, o bé perquè els ha tocat també ser ells víctimes d'unes deficiències la solució de les quals no és a les seves mans.

(PLANDIURA, R., La responsabilitat penal dels mestres. AVUI, 28/3/1.991)

Seria molt negatiu que el sentiment d'inseguretat es traduís en una disminució d'activitats. Això podria disminuir la qualitat de l'ensenyament a l'escola pública i posar en perill els avenços pedagògics assolits per molts equips de mestres.

(CADEVALL, M., La responsabilitat penal i civil dels mestres. AVUI, 2/5/1.991)

Tothom convindrà que els casos d'incompetència, descuit o negligència són excepcions a una regla de dedicació o feina ben feta envers malalts i joves. Però les denúncies de pares a mestres i escoles augmenten de manera alarmant. Això fa que molts mestres es retreguin a l'hora de planificar excursions, colònies o activitats extraescolars. «I als mestres qui els indemnitza per les tensions i l'empat dels pares?»

(TELXIDOR, E., Pares i mestres. AVUI, 30/11/1.992)

Es preocupante que la mayoría de las veces que se ha hecho pasar a los docentes por presuntos delincuentes los hechos eran consecuencia de deficiencias y insuficiencias de las que no eran responsables.

(GONZALEZ, X. B., El profesor «culpable». EL PAIS, 17/4/1.991)

«Quién va a ocuparse de las tareas de gestión en esos centros educativos? Hoy por hoy esas tareas recaen en las espaldas de los directores y secretarios. Es decir, de profesores que temporalmente ocupan esas responsabilidades de dirección y que, sin motivación ni preparación específica para ello, se ven obligados a hacer de responsables académicos y jefes de personal y mantenimiento, a atender a padres preocupados o irritados, a relacionarse constantemente con la consejería o el ayuntamiento, a controlar presupuestos e ir resolviendo los mil y un problemas diarios.

(SUBIRATS, J., Gestión de escuelas. EL PAIS, 4/8/1.993)

#### 4.3.6. QUALITATS DOCENTS I RELACIO EDUCATIVA.

Del conjunt heterogeni de fragments relacionats amb les qualitats del mestre, es destaca fonamentalment la relació mestre-alumne, una relació que exigeix comprensió, proximitat, afectivitat. Les al·lusions a les relacions sentimentals entre mestres i alumnes apareixen com a conseqüència del fet d'una fuga duta a terme per una alumna i el seu mestre i ocorreguda a primers del 1.993. A banda de la relació d'algun article amb aquest fet, el cert és que els escrits desitjant l'existència d'uns mestres atents a la vida dels seus alumnes xoca amb l'inevitable enfrontament o conflicte generacional en la mesura que els joves d'avui són diferents dels d'ahir i que el professor que havia estat jove ara es sent -o el veuen- allunyat de les vivències dels seus alumnes.

El resum seria que una majoria demanen mestres comprensius, pacients, encoratjadors, que sàpiguen escoltar i animar els alumnes, que els deixin parlar, humils, capaços de ser informals quan convé... Una petita meravella, vaja.

(TEIXIDOR, E., Final de curs. AVUI, 11/6/1990)

Hi ha qui somnia desfilades de mestres en comptes de desfilades militars. Tant de bo. Ep, mentre cada mestre fes la feina ben feta. Perquè un mal mestre és pitjor que una bomba de napalm, deixa tarat per tota la vida. I que ho digui qualsevol.

(BALLARIN, J. M., Analfabets. AVUI, 19/1/1992)

Todos los niños son buenos si tienen buenos profesores.

(MARTI GOMEZ, J., Roald Dahl, la última entrevista. LA VANGUARDIA, 18/12/1990)

La de profesor es probablemente la profesión que más jeans usa; es difícil distinguir a un profesor de sus alumnos en un pasillo de instituto, ya que viste como ellos. Es normal, quizá esta profesión sea el frente de la guerra entre jóvenes y adultos, y los adultos tienen las de perder ante la cultura juvenil dominante. Es lógico que muchos profesores prefiriesen seguir siendo alumnos que verse investidos de profesores. Es como pasarse al enemigo, ¿no?

DEL TORO, S., Jóvenes obligados y profesionales. EL PAIS, 10/12/1993)

Pasaba lista, tenía a cada alumno en su propia mesa e intentaba que se realizara en clase todo el trabajo. Creí que así defendía a los alumnos que

tenían verdadero interés por sus estudios. No me equivoqué. Aquella disciplina dio paso a una relación estrecha.

No era disciplina gratuita, porque yo soy antidogmático. Mi espíritu era el del personaje de «Les nourritures terrestres», la obra de André Gide, aquel que dice: «Escúchame y respétame mientras te hablo, y luego olvídame».  
(MOIX, LL., Entrevista a F. Correa. LA VANGUARDIA, 7/10/1.990)

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

-Y odiado. Ser odiado es muy emocionante.

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

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

(ALAMEDA, S., Entrevista a Francisco Sáenz de Oiza. EL PAIS, 3/6/1.990)

Muchas niñas se enamoran o creen haberse enamorado de su profesor (como muchos niños de su profesora), y no pasa nada. Los profesores comprenden que es propio de la inmadurez infantil, y además su sentido de la responsabilidad jamás consentiría que ningún equivoco pervirtiera los objetivos de la función docente. En cambio, si el profesor adopta la actitud contraria estableciendo una relación íntima con la alumna enamorada, y no digamos si concierda con ella darse a la fuga, eso puede suponer un asalto a su vulnerable afectividad, un abuso de su ingenuidad infantil, una fractura en el normal desarrollo de su niñez, que quizá lamente la muchacha después y la deje traumatizada para toda la vida.

(VIDAL, J., Fuga. EL PAIS, 9/3/1.993)

Molts professors saben sàviament enganyar-se pensant que els seus alumnes són més capaços del que realment són, fins al punt, que seduïts per la seva obra, acaben pensant que els han ensenyat el que idealment els volien ensenyar.

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

La relación educativa no es binaria, entre profesor y alumna, como es habitual imaginar, sino que es cuestión de una relación ternaria. En la relación educacional tendremos, en consecuencia, y simplifico, un profesor, una alumna y aquello en función de lo cual se ha establecido un proceso educador.

(FULLAT, O., Amor de alumna. LA VANGUARDIA, 19/3/1.993)

Profesor y alumno se miran a los ojos, se miden las fuerzas, calculan el próximo movimiento, como en una partida de ajedrez.

(GOMIS, L., Cola en la biblioteca. LA VANGUARDIA, 1/6/1.992)

La qualitat del professor també es relaciona amb la qüestió d'aprovar i suspendre que també apareix en alguns comentaris periodístics.

La data del diari era la de fa dos o tres dies, però el professor de batxillerat encara el brandia enfurismat i em feia pagar els plats trencats de la meua professió, cosa a la qual, d'altra banda, ja estic acostumat.

«Ara resulta —quasi bramava— que si hi ha pocs suspensos és senyal que les proves no serveixen, i si n'hi ha molts diuen aquella tontería que aleshores és el professor el que hauria de ser suspès».

(ALSIUS, S., Professor geniut. AVUI, 22/7/1991)

Sobre quién es el verdadero culpable de los suspensos hay criterios discordantes: desde el dicho popular de que el maestro que suspende se cataea a sí mismo, hasta el convencimiento de que hay alumnos irredentos para quienes aprender es un purgatorio.

(EDITORIAL, Amargo verano. EL PAIS, 29/8/1991)

Un altra dificultat per a l'establiment d'una relació educativa positiva ve pel cantó de la manca de disciplina, de la dificultat de mantenir l'ordre a les aules i dels problemes d'agressivitat i violència habituals en determinats països com poden ser els EUA i que comencen a fer-se freqüents ací.

Avui les iras d'un professor energumen o les amenaces d'un estudiant suspès no impressionen ja ningú i com que a més a més existeixen els jutjats de guàrdia, les antigues vexacions entre professors i estudiants s'han acabat.

(TORRENTS, R., De vicis i de virtuts. AVUI, 27/8/1991)

En muchos centros de enseñanza, los profesores, tanto los de primaria como los de secundaria, despilfarran la mayor parte de sus energías en mantener el orden en las clases.

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

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, 9/3/1993)

#### 4.3.7. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.

La formació del professorat no és un tema primordial en les preocupacions educatives dels articulistes. Algunes de les consideracions que apareixen estan relacionades amb la manca d'adequació de la formació enfront dels nous reptes educatius com són l'oci infantil electrònic (TV, videojocs, etc.), i amb la manca general de formació tan científica com humanística fent especial referència a la docència en la secundària.

El segment educatiu de la secundària obligatòria és molt delicat, perquè no ha precedents al nostre país, i si hi són no han resultat gaire reeixits. Per això els professionals que se'n facin càrrec han de ser sobretot educadors, i d'aquests tant n'hi ha entre els mestres com entre els llicenciats. Són aquells que posen llurs alumnes per davant dels programes de les seves assignatures i que, a més de futurs enginyers, lampistes o metges, prenen formar ciutadans capaços de decidir.

(CANDELA, F., Tradició i reforma a l'ensenyament... AVUI, 29/9/1990)

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

(EDITORIAL, La lenta catalanització de l'ensenyament, AVUI, 24/10/1993)

Cal parar atenció a les escoles de professorat, de les quals, de vegades, els professors només surten havent fet una ampliació d'allò que han estudiat al COU.

(MUNNE, A., Entrevista amb Ramon Besora, EL PAIS, 21/5/1992)

Mentrestant les Facultats de Pedagogia continuen preparant mestres i pedagogs en cinc o més anys, mentre que la TV ens prepara un presentador d'espais infantils o adults en pocs dies.

(TELXIDOR, E., Un crít d'alerta, AVUI, 25/10/1993)

És el vell problema que ja plantejava Plató: qui educa els educadors? I els primers educadors, abans que els mestres, són els pares.

Però sembla que ni els ministres ni els consellers, ni els mestres i inspectors ni ningú s'adona de la importància d'educar els educadors (i la veritat és que els mestres també necessiten educar-se, car l'índex de lectura entre ells, fora de l'escola, és molt baix; dels tretze esmentats abans, només nou compren el diari cada dia i només set pensaven fer un curslet de perfeccionament l'estiu que ve).

(ALBA, V., Els pares, a l'escola!, AVUI, 2/6/1993)





## 4.4. ALUMNES I ESTUDIANTS.

### 4.4.1. DIVERSITAT DE PERFILS

En la relació escolar es fa difícil parlar del mestre o professor sense parlar de l'alumne i viceversa; per tant, ja s'han pogut llegir comentaris al voltant de l'alumne. En aquest apartat destacaré altres comentaris significatius. Val a dir que la impressió general és polièdrica, d'una gran diversitat. Probablement no podria ser d'altra manera. Els alumnes d'avui en tant que infants i joves viuen realitats molt diferenciades i, en molts casos també, contradictòries. Un dels articles recollits, de Montserrat Roig, serveix per a encapçalar aquest apartat.

Potser són els signes d'una època eufòrica, o d'una època que té massa por, però els nois i les noies han de viure avui en la contradicció de ser els principals aviciats d'un món aparentment fofó i, alhora, terriblement dur. (ROIG, M., Esquers d'un món fofó i duríssim. AVUI, 17/7/1991)

Les contradiccions que el noi i la noia viuen en el món d'avui es reflecteixen també en els articles que relacionen infantesa i escolaritat. Uns infants protegits com mai en la història però que fan nosa a tot arreu. Uns escolars que viuen en un activisme permanent, com a *children non stop*, però que s'avorreixen. Amb més formació i amb molta tecnologia a l'abast, però extraordinàriament atrets per l'atavisme i la superstició. Adultització precoç i infantilisme permanent. Etcètera.

Els perfils que apareixen, doncs, en els diaris són una mostra d'aquesta diversitat i d'aquestes contradiccions. Els escenaris socials que definien l'infant i l'escolar també han canviat substancialment, tal com es pot llegir en alguns dels articles. Probablement es podria

dir que, en tot cas, l'escola ja no defineix l'infant. Potser no l'ha definit mai però en períodes anteriors la condició d'escolar era especialment rellevant i cobria bona part de la vida infantil. En els moments presents, l'escolaritat no és tan significativa.

Hi ha mainada que passa directament de l'últim dia de classe a la primera sessió del taller de macramé organitzat pel centre d'espai del barri. No cal dir que és millor que els joves siguin atesos i que els poders públics se'n preocupin. No anem contra una millora social objectiva i democràtica. Allò que és qüestionable és la constant publicitat d'un tipus de vida en què fer moltes coses no és un mitjà sinó un objectiu —l'objectiu— en si mateix. (ALVARO, F. M., Un estiu per avorrit-se. AVUI, 28/5/1993)

Amb l'extensió de l'ensenyament obligatori que s'inicia a una edat petitíssima, els nens es veuen abocats al gran món sense haver tingut temps d'aprendre res. I com que a les escoles s'ensenyen unes matèries ben precises —dibuixar, retallar, cantar, fer pastissos—, quan es troben enmig del carrer és com si fossin enmig del pati, per al qual no hi ha instruccions. O sia, barra lliure, pulmó obert i ciatellada a l'últim.

No fa pas gaire vaig acompanyar el meu fill —noti's la meua posició subordinada— a veure els Hollywood cars. Poques vegades a la vida he tingut tant la impressió que el seny havia deixat de ser patrimoni d'aquest país. Allò era un guirigall descomunal, exacerbant per la megafonia i l'emotivitat desfermada dels infants. Fàcil de comprendre: crec els nens els qui duïen de la mà els seus pares, seguint aquella lògica que els caracteritza. El sensacional —i m'hi incloc— és que no hi havia cap pare que desobeís. (ESPADALER, A. M., La nova infància. AVUI, 30/7/1993)

Ho vulguin o no, Sopa de Cabra, Sau, Els Pets i Sangtraït deuen, ara com ara, el seu èxit a l'aposta de la generació olímpica, els bolliciaos que han estat escolaritzats en català, han llegit "El Mecanoscrit del segon origen" i ja no seran preguntats sobre Marx a les proves de selectivitat.

Ben criats amb les papilles més estabilitzades i els petit suisse, els programes infantils més pedagògics, les robes de més coloraines, les escoles més alegres i els mestres més tolerants, encara que també més desencantats. (ALVARO, F. M., La força dels bolliciaos. AVUI, 16/6/1991)

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

Por mi parte, soy bastante escéptico ante tanta campanuda llamada de atención y tanto tópico sobre el asunto que nos ocupa, y lo soy porque nuestras percepciones, estando como están inevitablemente ligadas a lo que ha sido nuestra experiencia vital y nuestra educación, no pueden servir de referencia absoluta, sino que deben ponerse en perspectiva. (LOPEZ, C., Perplejidades informáticas. EL PAIS, 23/11/1993)

Todavía en el siglo XVIII, si a un niño se le podía sacar un dinero, se le sacaba. 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. Los niños estaban insertos en el proceso económico como entes productivos, fuera dejándose la piel en las salinas y las minas, fuera sobre un clavecín con marquetería de nácar. Mozart era un niño perfectamente normal, o, si se prefiere, explotado con total normalidad. (AZUA F. de., Del palacio a la fosa común. EL PAIS, 26/10/1991)

... a lo que más se parece un niño es a un adulto. Pueden ser, como nosotros, viles o bondadosos, inocentes o pérfidos, generosos o mezquinos, listos o tontos. Si no es encauzada y educada, su célebre espontaneidad se vuelve rápidamente monstruosa y estéril para ellos mismos: por sí solo nadie aprende a caminar ni a hablar, a ser considerado, a respetar a los otros, a comprender que todos los bienes del mundo no están ilimitadamente a nuestra disposición. (MUÑOZ MOLINA, A., La dictadura de la dicha. EL PAIS, 12/12/1992)

#### 4.4.1.1. Alumne-alumna.

Dintre d'aquest conjunt de retrats de l'infant i l'escolar d'avui, la temàtica de les diferències entre escolars en raó del sexe, té la seva importància en les pàgines d'opinió i editorials. Tant pel que fa a l'educació rebuda, a les experiències viscudes com per les diferències a l'hora del rendiment acadèmic.

Es que al hombre, desde niño, su madre o hermana le han puesto la mesa y le han puesto la muda. Y a la niña eso se le ha impuesto de la forma más tirana del mundo. Ya puedes tener vocación, ya puedes ser inteligente, que no puedes con ello. Nos educaron así y es muy difícil liberarse de ello. (ANTOLIN, E., Entrevista a M. Moreno. EL PAIS, 17/10/1992)

Si viniera un extraterrestre y pretendiera conocernos por los libros de texto no sabría que aquí hay mujeres. Hasta Isabel la Católica ha desaparecido de algunos libros. (MACPHERSON, A., Entrevista a M. Subirats. LA VANGUARDIA, 6/9/1993)

Els nens tenen més distraccions que els aparten de la disciplina que exigeix l'activitat intel·lectual mentre que les nenes potser esperonades per un feminisme difús que poc o molt ha anat calant a la societat s'esforcen més per obtenir uns bons resultats escolars. (ALSIUS, S., Estudiar és de nenes. AVUI, 28/9/1992)

Las mujeres españolas cada vez estudian más. Si de los aproximadamente nueve millones de mujeres de más de 40 años, solamente 900.00 tienen estudios medios o superiores, de los 6,5 millones de mujeres menores de esa edad, casi cuatro millones tienen estudios superiores a los primarios. (BUSTELO, C., Hacia la igualdad en el año 2000. EL PAIS, 8/3/1.991)

Otro fenómeno sociológico es la desvalorización de la figura del hombre en familias provenientes de sociedades mediterráneas con una fuerte estructura patriarcal mientras las hijas (animadas por unas madres con necesidad de revancha) a menudo han tenido más éxito que sus hermanos, sobre todo en la escuela. (BALTA, P., El mal en la periferia. EL PAIS, 1/7/1.991)

Ahora reaparece (o hay más medios de detección de los casos) entre los escolares. Y las escolares: la igualdad de sexos empieza ahí, con el cigarrillo, el alcohol y la droga (se queja una lectora de que en Babelia, número 100, escribiéramos muchos más hombres que mujeres; el daño, creo, está en lo que pasa en las escuelas, las casas, la sociedad, para que todavía lleguen más hombres que mujeres a la situación de las muestras públicas). (HARO TECGLÉN, E., «En el "mogollón"». EL PAIS, 28/9/1.993)

#### 4.4.2. L'ESCOLARITZACIÓ COM A CONTENCIÓ.

L'escolarització s'ha allargat i generalitzat. La gran conquesta social que això suposa va associada a la preocupació per la pèrdua de qualitat, tal com assenyalava en el capítol anterior. Que el sistema educatiu fa de contenció davant la manca de perspectives laborals, és un fet que corroboren molts articulistes que veuen com es transformen els centres educatius, amb nous contingents i nous costums.

L'atur és també una realitat omnipresent, i afecta sobretot els menys qualificats: un de cada tres nois o noies que no han accedit al graduat escolar ni han continuat els estudis es troba, o s'ha trobat recentment, desocupat. Potser per això una tendència clara del nostre jovent és la d'estudiar molt més temps que no pas les promocions anteriors. 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. Però pot ser entesa, també, com l'altra cara d'una moneda que ja hem comentat: l'allargament de la joventut com a estadi de transitorietat. (ALCOBERRO, A., *Estudies o treballes?* AVUI, 12/12/1.991)

Si al juny, el temps de les carbasses, és freqüent de sentir parlar els professionals de l'ensenyament sobre el baix nivell de coneixements de l'estudiant, ara a l'octubre, el temps de les castanyades, és no menys freqüent de veure'ls comentant el que bé podríem anomenar la parvularització de les aules universitàries.

És sabut que aquestes, ja fa anys, compleixen una funció primordial de guarderia.

Cert i positiu, en qualsevol cas, és que els estudiants que accedeixen als estudis dits superiors no tan sols ignoren cada cop més coses de les realitats històriques i científiques elementals, sinó que tendeixen a comportar-se dins l'aula com si d'una prolongació del pati del col·legi es tractés. (MURGADES, J., *La parvularització de les aules*, AVUI, 15/10/1.993)

¿No vemos cómo los institutos se están convirtiendo en un espacio de acogida social en el que los estudiantes tienen la oportunidad de encontrar a sus amigos en vez de ser un lugar de educación? Los profesores, ¿son los dueños de esta situación? Parece que no. ¿No se quejan muchos de tener la sensación de hablar en el desierto porque el supuesto alumnado se encuentra en el centro para alternar y no para estudiar? (FULLAT, O., *Sobre la escuela*, LA VANGUARDIA, 17/9/1.993)

#### 4.4.3. EL FRACÀS ESCOLAR.

Una de les problemàtiques que poden destacar-se com a més rellevants des del punt de vista educatiu és la del fracàs escolar, fenomen que afecta a la població en general i també a aquells alumnes amb característiques específiques com els dislèxics o els superdotats. De tota manera la presència d'aquest fenomen és menys important en les pàgines d'opinió del que es es podria suposar d'entrada. Del conjunt dels articles seleccionats, la majoria responsabilitza el sistema educatiu del fracàs escolar perquè no respon a les necessitats dels col·lectius amb més risc, que no només són les casos de marginació social, sino que hi podem trobar dislèxics, superdotats, etc.

Dan Quayle, no es va tallar gens ni mica a l'hora de demostrar públicament que era incapaç d'escriure correctament la paraula patates en anglès. Hi ha professors, d'institut i d'Universitat, que, en privat, al·lucinen amb respostes dels seus alumnes. "No saben res", diuen. O bé rematen: "No saben res i, a més a més, no els fa cap mena de vergonya no saber res de res". La visió d'un món futur governat pels deacendents del senyor Quayle no és gaire estimulante.

(PAMIES, S., ¿Analfabets? AVUI, 13/12/1992)

Diuen que més d'un setanta per cent dels estudiants de BUP i COU suspenen alguna assignatura al mes de juny. Això vol dir que només una ridícula quarta part passa el curs sencer. Qui són aquests estudiants? Jo diria que no són solament els millors, un qualificatiu que no ens faria posar d'acord, sino que són els que estan fets amb la matèria dels supervivents.

Són els que saben sobreviure en instituts bruts, els que no són afectats per l'amuntegament, els que no temen la soledat de ser un desconegut dins l'anonimat, els que han après a viure sense haver de demostrar res. Ni als pares, ni als professors, ni a ells mateixos.

(ROIG, M., Esquers d'un món fionjo i duríssim. AVUI, 17/7/1991)

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

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

enormement el diagnòstic i l'ajuda."  
(BONADA, LL., Entrevista a M. Estiltes. AVUI, 10/3/1.990)

Un niño superdotado en una clase normal se aburre, no presta atención, desconecta y, por tanto, puede tener malas notas. Pongámosle en una clase en que seguir el ritmo mantenga su interés, que el profesor sepa que con él hay que ser más exigente. Un superdotado no detectado es un fracasado escolar.  
(FLORES, F., Entrevista a Francisco M. Kovacs. LA VANGUARDIA, 10/9/1.991)

#### 4.4.3.1. La violència infantil i l'escola.

La qüestió de la violència infantil i juvenil, que també incideix en les aules escolars, té cada vegada més importància. L'assassinat d'un nen anglès a mans de dos altres nens a Liverpool va impactar, amb raó, l'opinió pública britànica i internacional i va ser contingut preferent en molts articulistes, dies després del succés. Els fragments contradiuen l'esperit rousseauià i recorden que els infants han de ser educats si no es vol que aquests fets es produeixin. Al mateix temps es constata la fallida del sistema escolar sobretot en determinades àrees suburbials de les ciutats europees. Un funcionament discutible que paral·lel a la fallida de les altres institucions com la família o la comunitat. La violència de determinades tribus urbanes també es relaciona amb la manca d'escolarització.

Y mientras, el juez Michael Morland concluye que A y B, los niños terribles, no pueden alegar ignorancia en lo tocante a distinguir el bien del mal, porque para eso han frecuentado una escuela de la Iglesia de Inglaterra. Parecida, probablemente, a aquella en la que el certero magistrado adquirió los fundamentos de su envidiable nitidez moral.  
SAVATER, La edad de la culpa. EL PAIS, 27/11/1.993

El hombre es el hijo del niño. Veremos que hombres surgen de unos niños a los que los adultos han dejado de la mano de Dios pero sobre los que luego cae la ira de los que no supieron o no quisieron educarles.  
EDITORIAL, Disciplina inglesa. LA VANGUARDIA, 26/11/1.993

Pero la violencia sigue anidando en nuestro interior y nos presenta un futuro oscuro porque la estamos inoculando en las jóvenes generaciones. A los jóvenes les hemos hecho protagonistas de nuestro abandono. Quizás, en nuestra infancia y juventud, no tuvimos excesiva suerte con maestros y



educadores. Pero, ¿qué hemos hecho nosotros por nuestros jóvenes? En lugar de una educación liberal, contrapuesta a la autoritaria y represiva que recibimos, les hemos enseñado una ética difusa, una amoralidad insolidaria; hemos practicado con ellos el absentismo. Eso sí, les hemos atorgado el papel de protagonistas, triste protagonismo: convertirlos en personajes de un consumo desmedido y exclusivo, el consumismo de la moda, la música, el vestuario, los coches y las motos, el disparatado sistema de la vida...

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

Tot apunta que la parella d'infants de Liverpool estava situada en massa llindars a l'hora. Des de l'estrictament temperamental que els marcava conductes i disposicions peculiars, fins al d'un sistema escolar de funcionament més que discutible o la convivència amb uns models familiars ben especials també.

(TOBENA, A., Crim i castig a Anglaterra, AVUI, 30/11/1.993)

Hace un año, pululaban por allí skins que, por las trazas, pertenecían a nuestra misma clase social, pero han desaparecido. Los que ahora haya a menudo apenas si saben hablar, llegan de los barrios marginales, sin escolarizar y con problemas de droga.

(PORCEL, B., Un joven de los 90, LA VANGUARDIA, 6/11/1.991)

#### 4.4.4. ELS EXÀMENS.

Del conjunt d'activitats escolars o acadèmiques, una destaca per damunt de les altres i és l'exàmen. La seva rellevància social es posa de manifest resseguint els escrits d'articulistes i columnistes, sobretot si es tracta de l'examen de selectivitat al qual em referiré més endavant.

Com que es tracta d'un tema sempre actual que es repeteix anualment i que té una enorme transcendència en les famílies, la presència dels examens i de l'examen específic de selectivitat ha acabat tenint un lloc estable en la premsa quotidiana, especialment durant els mesos de juny i juliol. Així, aproximadament la meitat dels articles recollits (32/63) apareixen durant aquests dos mesos. I aproximadament, els dos terços es publiquen entre maig i setembre. Aquest caràcter ritual es comentarà en l'apartat següent d'aquest capítol que tracta del calendari i de l'horari escolars.

Val a dir que ens trobem davant d'un apartat que es centra molt clarament en l'etapa de secundària tant per l'examen de selectivitat com pel fet mateix d'examinar-se, donat que a l'etapa de primària l'examen puntual i decisiu ha anat perdent terreny en benefici d'una avaluació formativa i processual, tal com marca la legislació vigent. (Tot i així, en els cursos més elevats la pressió també hi és i, sovint, arriba de manera brusca després d'uns primers anys de primària poc exigents des d'aquest punt de vista). Del conjunt d'articles seleccionats es poden formular les següents consideracions:

- Articles de caràcter descriptiu i narratiu en què s'explica el desenvolupament o les petites anècdotes d'un examen. També s'explica algun fet ocorregut relacionat amb els exàmens. (Per exemple, un estudiant atrapat mentre feia un examen connectat per

ràdio amb l'exterior).

Professors i alumnes entren en la síndrome de l'examen, que presenta uns signes inconfusibles: estats d'eufòria i d'agressivitat alternen amb períodes depressius que s'accentuen la vigília de la prova, en el cas dels alumnes, o l'endemà, davant del pilot de textos a corregir, pel que fa als professors.  
(PONS, A., Wilt. Henry. AVUI, 26/5/1990)

Els exàmens són un acte individual que, com els grans partits, tenen un punt agònic. No sé què diuen els pedagogs; però llegetxo que els deportistes atribueixen un gran poder a la tranquil·litat i a la concentració. No voldria que em malinterpretessin però em sembla que això, en època d'exàmens, només es pot aprendre mirant partits per la televisió.  
(ESPADALER, A. M., Escola Moderna Roland Garros. AVUI, 2/6/1991)

En las casas quedan las madres poniéndole una vela a San Antonio, y en la oficina, los padres, sin dar pie con bola, pendientes del teléfono para saber si hubo un milagro y el chavalín contestó las preguntas con fundamento. Los examinadores deberían tener en cuenta estas y otras dificultades que plantea la vida moderna a los suspensos de junio y aprobarlos a todos. A fin de cuentas, el mal rato que están pasando no se lo merecen ni el interminable Lope, ni el astuto Arquímedes, ni la procelosa ciencia matemática juntos.  
(VIDAL, J., A examen. EL PAIS, 3/9/1991)

Diuen que això dels exàmens és un invent xinès. Veient els maldecaps que comporten no seria gens estrany que tinguessin el seu origen en una derivació involuntària de la cèlebre habilitat torturadora dels sicaris imperials. De fet, compleixen tots els requisits per fer trontollar la personalitat més equilibrada fins a convertir-la en un enze desossificat.  
(CULLELL, P., L'últim recurs. AVUI, 29/6/1991)

- La no realització dels exàmens es presenta com un tret característic de centres educatius d'avantguarda (Summerhill, Institut-Escola). Relacionat amb aquesta consideració, es critica el fet que hom ensenya o es fa un tipus d'aprenentatge només per a passar un examen o per a competir, i no s'ensenya o s'aprèn per al saber en si mateix, o per a formar-se, per a ser.

A Summerhill encara creuen que la gent neix per ser feliç i que només aprenem bé allò que aprenem de gust.  
«Els pares —diu Zoe— no porten els fills aquí per passar exàmens, com qui

passa obstacles. La gent sol pensar que la llibertat és fàcil. I és l'assignatura més difícil de treballar i d'aprovar»  
TEIXIDOR, E., Summerhill. AVUI, 14/1/1991

Estudiar en un col·legi on no se fan exàmens és un vell somni que la majoria de les nenes tenen alguna vegada, i ho va viure durant uns pocs anys, -del 1932 a 1939- una realitat per als alumnes dels tres instituts-escola de Barcelona, en el marc d'una innovadora experiència pedagògica fatalment truncada per la guerra i les seves conseqüències.  
ALONSO, A., Otra forma de enseñar. LA VANGUARDIA, 24/11/1993

- Comentaris sobre tipologies d'exàmens i qüestions específiques. Per exemple, Emili Lledó, que ha desenvolupat bona part de la seva tasca docent a Berlín, s'escandalitza en un parell d'entrevistes pel fet que els llistats de suspesos apareixin penjats públicament en cartelleres dels centres de secundària i universitat. A. M<sup>a</sup> Espadaler critica els exàmens tipus test perquè no fomenten la capacitat de redactar correctament i Llorenç Gomis assenyala la prova oral com el sistema d'examen més pur, més relacionat amb la confrontació acadèmica entre professor i alumne, a diferència de l'escrit que té un caràcter d'exercitació.

Per a total desgràcia cada dia guanya més terreny l'examen test (la irracionalitat del qual queda perfectament demostrada si dic que em va permetre aprovar les milícies universitàries, cosa que altrament ha estat més aviat miraculosa).  
(ESPADALER, A. M<sup>a</sup>, Redacció. AVUI, 9/12/1990)

En el examen escrito hay que repasar luego los papeles y convencer al alumno reprobado de que sus respuestas no merecian el pase. Algunos son reacios a darse por convencidos. Con el examen oral, en cambio, la justicia es instantánea. Profesor y alumno se miran a los ojos, se miden las fuerzas, calculan el próximo movimiento, como en una partida de ajedrez. A veces los tantos van cayendo, uno en el lado del aprobado, otro en el lado del suspenso. La última pregunta es la definitiva, la que salva o convence al propio alumno de que el fallo es inapelable.  
El examen oral es más examen que el escrito, que es más bien un ejercicio, una prueba. Luego está el trabajo, que puede ser refrito o una intrincada colaboración editorial.  
(GOMIS, L., Cola en la biblioteca. LA VANGUARDIA, 1/6/1992)

No hay biblioteca, pero abundan los vehículos de cuatro y de dos ruedas para los estudiantes, que de este modo acuden a unas aulas en las que apenas caben, para ser luego sometidos al terror de unos exámenes cuyos suspensos se exhiben en unas listas públicas como si se tratara de delitos contra la sociedad.

(CARRION, I., Fin de semana con Emilio Lledó. EL PAIS, 12/7/1.992)

- No queda clara la utilitat dels exàmens davant d'un futur professional. Cada vegada s'exigeix més nivell per a aconseguir ocupacions laborals poc qualificades. I, per un altre cantó, la qüestió no consisteix en aprovar sino en treure molt bona nota i millor que els altres estudiants. Aquest aspecte es fa evident sobretot en la selectivitat. La solució no passa per la supressió dels examens i, a desgrat d'algunes opinions desinformades, a secundària no anul·len pas els examens. De tota manera, la connexió entre examens i vida o entre examens i ocupació professional exterior, cada vegada és menys directa per la dificultat de comptar amb llocs de treballs per als joves que acaben els estudis i per a comptar amb més places universitàries de les que es tenen actualment.

Ara per entrar a treballar a una acereria cal passar un examen de matemàtiques i de ciències. Les feines senzilles s'han acabat. El repte de l'educació i la pràctica dels nous treballadors per a la nova economia determinarà la mena de futur que tindrà Amèrica.

(TEIXIDOR, E., Més educació. AVUI, 3/6/1.991)

Els demanaven experiència i bona presència i un munt de coses més. Els van examinar en tongades de quaranta. Examen psicotècnic. Proves pericials. Reconeixement mèdic. Problemes d'intuïció. Idiomes. Do de gent. Preguntes laberíntiques. Omplir enquestes. La Bíblia en vers. Algun títol. I resulta que el van avisar. Dels 180, ell va ser el millor.

Quan va arribar a casa després del primer dia de feina, els pares li van preguntar: què, què... Es van quedar muts de sorpresa quan els va contestar que tantes proves, tantes, i no feia altra cosa que engomar a tota pastilla, amb un copet de palanca, sobres de carta. Segons l'experiència dels companys de feina, es passarà tot l'any fent el mateix.

(CANDEL, F., Una feina de selectivitat. AVUI, 5/4/1.993)

Con las elecciones hemos hablado mucho de que los jóvenes querían el cambio. Pero muchos de ellos, una parte de los cuales votaban por primera vez, lo que padecen estos días son los exámenes anuales, sean universitarios o en cualquier enseñanza. Y políticamente ni nos damos cuenta. Exámenes que

si ayer resultaban difíciles o detestables, hoy son fatídicos; ya no se trata de obtener un título ni, siquiera, de saber, sino de tener que andar con la lengua fuera para conseguir las notas lo más altas posibles por el norte y por el sur, por el este y el oeste.

(PORCEL, B., El número uno. LA VANGUARDIA, 13/6/1993)

Recordé entonces a aquel tan querido Josep M<sup>e</sup> Pi i Sunyer, quien tenía la buena costumbre de no suspender a sus alumnos de Derecho Civil. Cuando algunos colegas se lo afeaban, respondía: "Ya les suspenderá la vida". ...En los párrafos precedentes he aspirado a demostrar que nada me mueve contra los jóvenes. Me entristece, eso sí, tanto como me indigna, ver cuántas facilidades dan para que la vida les suspenda."

(SAENZ GUERRERO, H., Que la vida les suspenda. LA VANGUARDIA, 12/10/1993)

El problema, per tant, no consisteix a demanar la supressió dels exàmens, sinó a analitzar de quin tipus són i quins haurien d'ésser per garantir judicis objectius i exhaustius dels coneixements i les habilitats dels alumnes.

(SARRAMONA, J., Epoca d'exàmens. AVUI, 17/6/1991)

El professorat deixa passar massa coses i es detecta que no estan sempre prou ben preparats. Els alumnes no reben la conscienciació necessària i els pares defensen els seus fills de manera poc constructiva i lleugera. Fins i tot és possible que alguns mètodes educatius que en el seu moment van suposar tota una revolució siguin dignes de revisió. No sé si la nova llei resoldrà algun d'aquests problemes. En són tants que es fa difícil de creure-ho.

(CUNI, J., Exàmens. AVUI, 25/6/1991)

#### 4.4.4.1 L'examen de selectivitat.

De tots els exàmens, el més important des del punt de vista social i també mediàtic és l'examen de selectivitat. Es tracta de la porta d'entrada o la barrera per accedir a la universitat i hauria de ser la culminació de la secundària, perspectiva a partir de la qual he tingut en compte aquesta temàtica.

Pero de los exámenes, al parecer, podría decirse lo mismo que sentenció Churchill a propósito de la democracia: es el peor sistema, exceptuando todos los restantes. Por esta razón, tanto en el sistema democrático como en el sistema de exámenes, deben perseguirse objetivos de progreso mediante su perfeccionamiento y mediante la profundización en sus valores positivos y razonables. Desde hace años, el examen que afecta a más jóvenes y, por extensión, a más familias es el de la selectividad para el acceso a las universidades.

(CASASUS, J. M., Los exámenes. LA VANGUARDIA, 5/7/1993)

Este carácter de puerta de acceso a la universidad, con la simbología social de cierta mayoría de edad que ello comporta, hace del examen de selectividad uno de los momentos más sensibles del proceso educativo. El estudiante quiere saltar la barrera con todos los honores y el profesor que le ha acompañado durante todo el año se siente de algún modo implicado en el resultado que el alumno obtenga.

(RAMONEDA, J., María. LA VANGUARDIA, 13/7/1.993)

Unas estudiantes preciosas: la selectividad angustia a cientos de miles de jóvenes y a sus desventuradas familias, y los reporteros procuran que siempre queden a la vista las angustiadas más bellas.

No sé si está mal o bien, sé que es así y que estas señoritas de decoración van a tener en la vida mejor suerte que otras. Han ganado ya la selectividad. Puede que sea injusto.

(HARO TECLEN, E., Estudios, planes, señoritas, EL PAIS, 17/6/1.991)

Como un rito anual los medios de comunicación nos han informado ampliamente sobre la realización de las famosas pruebas de acceso a las universidades, la selectividad, y del posterior ingreso de los estudiantes en los distintos centros.

Dado que en nuestro sistema educativo no hay ningún tipo de contrastación del nivel, independiente del propio centro de primaria o de secundaria, parece lógica también la superación de alguna prueba de carácter general que indique un cierto nivel general de conocimientos.

(PASCUAL, R., La selectividad. LA VANGUARDIA, 27/7/1.991)

Ja s'ha assenyalat al començament d'aquest apartat com els mesos de juny i juliol donen a l'articulista l'oportunitat d'utilitzar la selectivitat com a tema periodístic en correspondència amb l'atenció social que rep aquest examen entre els joves i les seves famílies. La presència en la premsa, doncs, és constant i reiterativa d'any en any. Aquest és un fet que anirà en augment, si es compara amb el que succeeix a altres països.<sup>1</sup> Alguns autors repeteixen temàtica. Un cop d'ull als titulars d'algunes columnes posa en evidència el ressò que tenen les proves:

---

<sup>1</sup> Es habitual en importants diaris europeus com Le Monde o La Repubblica, la reproducció de les proves de selectivitat o similars. S'hi resolen els problemes matemàtics que s'han demanat s'apunten solucions i comentaris a les altres preguntes i es fan anàlisis sobre les temàtiques "vedette", etc.

- SAVATER, F., Selectividad, 17/6/1.990
- VIDAL, J., Selectividad, 3/7/1.990
- VIDAL, J., Selectividad , 11/6/1.991
- EDITORIAL, Selectividad, 8/7/1.991
- PASCUAL, R., La selectividad, 27/7/1.991
- EDITORIAL, Dudas selectivas, 13/8/1.991
- EDITORIAL, Crispación y selectividad, 28/5/1.992
- ALSIUS, S., Selectivitat, 6/7/1.992
- FEBRES, X., Selectivitat n'hi ha més d'una, 13/12/1.992
- CANDEL, F., Una feina de selectivitat, 5/4/1.993
- ALSIUS, S., L'altra selectivitat, 28/6/1.993
- SOLSONA, R., Selectivitat i demagògia, 7/7/1.993
- EDITORIAL, El acceso a las universidades, 17/7/1.993

La lectura d'aquesta llista, aportada a tall d'il·lustració, introdueix també un nou element que reforça la incidència social de la selectivitat i és el fet que les redaccions dels diaris hi dediquen força articles editorials, tal com ja he assenyalat en l'apartat dedicat a la reforma educativa, l'altre gran focus d'atenció educativa dels editorialistes. Una quarta part dels textos recollits són editorials dels diaris. El ressò del sistema d'accés a la universitat també s'entén pel fet que aquesta qüestió té molt a veure amb les mobilitzacions d'estudiants dels darrers anys.

La impossibilitat d'aconseguir la plaça universitària que es desitja tot i haver aprovat la selectivitat o bé la impossibilitat de no poder accedir a la universitat són problemàtiques socials d'una considerable gravetat perquè condicionen les expectatives dels joves i perquè generen frustracions lamentables. El conjunt d'articles, editorials i columnes no fan altra cosa que dibuixar els diferents contorns d'aquesta situació complexa que no té fàcil solució. L'examen de selectivitat acaba per esdevenir el menys dolent dels sistemes, perquè tot i que s'assenyala la seva imperfecció, tampoc s'accepta una reivindicació estudiantil que



comporti la supressió de proves d'accés. No només perquè no hi hauria suficients places univesitàries sino perquè es considera que hi ha d'haver alguna fórmula o altra que exigeixi i que filtri les capacitats dels estudiants. Per tant, al costat dels qui subratllen la injustícia dels exàmens i de la selectivitat, hi ha els qui assenyalen la necessitat de passar per proves sense que això signifiqui un trauma insuperable i, hi ha, finalment els qui defensen clarament la selecció com a forma de promoció social.

En cuanto al universitario, es evidente que sólo una estricta selectividad puede preparar bien a unas elites dirigentes, creadoras. Pero que esta selección se produzca a los 17 años y no a los 20 o 24 constituye una arbitrariedad garrafal.

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

A los 17 años hay chicos formalitos y empollones que de mayores no lo serán tanto y hay trastos con la cabeza a pájaros que, en cuanto maduren, tendrán la mente tranquila para poder con todo, álgebras y latines incluidos. Pero entonces ya será tarde: la selectividad les habrá llevado por derroteros ajenos a su vocación, que conducen al fracaso.

O sea, que sobre inciertas e injustas, son una solemne idiotez. Ahora bien, como se trata de fijar un criterio de selección y caiga quien caiga, que los examinadores cojan a los examinandos por la nariz, y el que aguante más tiempo sin respirar, ése elige carrera.

(VIDAL, J., Selectividad. EL PAIS, 3/7/1.990)

El paraíso se lee como sigue, confíjame si me equivoco. Primero, una enseñanza infantil primaria orientada por la creatividad y el juego, sin memorismos, destinada a despertar la genialidad espontánea de cada alumno. Caso de no aflorar esta, cúlpese a la sociedad represiva o a los maestros. Segundo, una educación secundaria crítica y no competitiva, en la que sería absurdo imponer a nadie la coacción de malvenidos suspensos, pues cada cual debe ir a su aire y a su ritmo. El único suspenso tolerable es el de Hitchcock. El bachillerato prolonga este criterio y supone el paso automático a la enseñanza universitaria, derecho inalienable de todo hijo de vecino por asco que le tenga a los libros. ¿No han ido siempre a la universidad los hijos de papá, por burros que fueren? Pues ahora todo el mundo será hijo de papá, y cerrojazo definitivo al elitismo nefando.

(SAVATER, F., Selectividad. EL PAIS, 17/6/1.990)

Desde hace veintidós años, ninguna reivindicación estudiantil o universitaria concierne a la enseñanza propiamente dicha, salvo una, que se produce con regularidad: el rechazo de la selección. Nadie se pregunta si un diploma que no sea selectivo no es otra cosa que un pasaporte para el paro. La enseñanza francesa se ha fundado durante dos siglos en la responsabilización precoz de la juventud. Hoy se funda en la

irresponsabilidad prolongada. Y la de los alumnos se ha extendido a sus profesores.  
(REVEL, J. F., Tras la calle, el vacío. LA VANGUARDIA, 22/11/1991)

Queda clar també que el problema no és superar la selectivitat, objectiu que assoleix la majoria, sino que el quid de la qüestió rau en aconseguir una plaça en la carrera desitjada la qual cosa és extraordinàriament difícil.

Aquests dies s'han donat a conèixer les xifres d'estudiants que han aprovat les proves de selectivitat: 85% aproximadament. Es tracta, tanmateix, d'una xifra enganyosa. En primer lloc, perquè l'examen de selectivitat no és, en aquests moments, el lloc on es fa la criba d'alumnes; aquesta criba es fa en els primers anys de batxillerat i en el primer curs de carrera. En segon lloc, perquè d'aquest 85% no tots, ni de bon tros, podran cursar la carrera triada.  
EDITORIAL, Reforma educativa i debat social. AVUI, 14/7/1991)

(La famosa selectividad, que en verdad selecciona bien poco, puesto que la inmensa mayoría de los que se presentan la superan, pero que está desempeñando en los últimos años un papel creciente en la posibilidad efectiva de acceso a las diferentes facultades y escuelas.  
(EDITORIAL, Oferta docente. EL PAIS, 5/6/1991)

Sobre la manca de places universitàries o sobre el desig de la majoria per a accedir a la universitat, es fan al·lusions al reforçament de la formació professional i a la consolidació i divulgació d'altres estudis superiors no universitaris, com a forma de paliar els fluxes massius cap a les facultats. No cal dir que amb una millor formació professional de grau superior un jove pot veure ampliat el ventall d'oferta per a continuar la seva formació, sense que necessàriament hagi d'anar a la universitat, trobant altres àmbits de formació prou atractius; també és cert, però, que tot augment d'escolarització en el nivell que sigui, augmenta les necessitats formatives posteriors, no les redueix. Per tant, no sembla que pugui frenar-se la voluntat d'accedir a la universitat per part d'una gran majoria de joves amb la consegüent dificultat social per a facilitar-ho i també per a acceptar-ho.

No es razonable que queden frustradas más de ocho mil personas que aspiran a seguir sus estudios superiores, pero tampoco lo es que se incentiven socialmente las expectativas universitarias en detrimento de otras vías de preparación profesional tanto o más dignas y recomendables, como la formación profesional o determinadas titulaciones para las que no se exige la selectividad.

(EDITORIAL, El acceso a las universidades. LA VANGUARDIA, 17/1/1993)

La cobardía de los gobiernos y de las propias universidades para impulsar una selectividad descentralizada y severa es también un elemento clave de la masificación.

La masificación proviene en primer lugar de la incentivación desmesurada con que el ministerio presiona a los escolares, en vez de fomentar una formación profesional a la que nadie ha limpiado la imagen de ser una universidad de segunda división.

(EDITORIAL, La otra cara de la universidad. LA VANGUARDIA, 15/11/1993)

El crecimiento incesante de la demanda de enseñanza universitaria seguramente se ajustará a un ritmo más racional cuando, al término de los estudios secundarios, los jóvenes cuenten con una oferta de educación profesional verdaderamente atractiva y con una inequívoca y más rápida posibilidad de acceso al mercado laboral que la que permite hoy la educación universitaria.

(EDITORIAL, Reforma profesional. EL PAIS, 16/9/1991)

Ara bé, també seria un factor de democratització i de prosperitat garantir el nivell desitjable de qualitat de la Universitat, de la mateixa manera que posar al dia la formació professional com a branca tan essencial i digna de l'ensenyament superior.

(FEBRES, X., Selectivitat n'hi ha més d'una. AVUI, 13/12/1992)

Un altre aspecte a remarcar en relació a la selectivitat és la poca coherència i la discontinuïtat existent entre aquest examen i el currículum i les activitats que l'estudiant ha desenvolupat al llarg dels anys de batxillerat i de COU; un curs que, per altra banda, queda desvirtuat davant la preparació de l'examen. Una preparació que porta als centres d'ensenyament a utilitzar diverses estratègies que arriben fins al punt d'inflar notes de cara als promigs necessaris per a accedir a les millors places. Davant d'aquests fenòmens, editorialistes i columnistes demanen una major transparència en l'actuació dels centres educatius i una millora general de la formació del professorat, sobretot pel que fa a

l'orientació dels estudiants.

Un dossier que publica el departament del ram explica el futur batxillerat com un conte il·lustrat amb diagrames. En cap moment diu que en dos anys s'haurà de preparar el nivell d'accés a la Universitat. Tot allò que sona a esforç i a exigència està dissimulat. En lloc d'exàmens, es fan servir eufemismes com crèdits de síntesi, mecanismes d'avaluació i estratègies de recuperació. ¿Tant difícil és dir les coses pel seu nom?  
(SOLSONA, R., Violins de cartó, trompetes de goma. AVUI, 19/6/1.991)

No parece que haya nada que impida conocer cómo se comportan curso tras curso, ante el hecho de la selectividad, todos y cada uno de los centros: los públicos y los privados.

Esa sí que sería una manera verdaderamente útil de facilitar una auténtica libertad de enseñanza, expresión casi únicamente vinculada, a lo largo de la conflictiva historia de la educación en España, al problema del ideario de los centros.

Finalmente, ese estrepitoso descenso de las calificaciones en el examen de la selectividad nos lleva de la mano a la cuestión más importante: ¿hasta qué punto hay una mínima correlación entre el expediente y la prueba, entre los criterios de evaluación de los tribunales de selectividad y los del profesorado del bachillerato y del COU?

(EDITORIAL, Dudas selectivas. EL PAIS, 13/8/1.991)

Los exámenes de selectividad están cumpliendo una misión que va más allá de aquella para la que fueron instaurados. La misión básica consistía en verificar la capacidad para seguir con aprovechamiento los estudios en la Universidad y también para compensar, siquiera parcialmente, las posibles tendencias a calificar demasiado alto o demasiado bajo de los diferentes institutos y colegios.

Pero donde no hay duda que debe mejorarse, mucho y rápido, es en la estructura y el contenido de las pruebas, más cercanas a un nuevo examen de COU que a una verdadera verificación de la capacidad para aprender cosas nuevas.

(EDITORIAL, Selectividad. EL PAIS, 8/7/1.991)

La salida no está únicamente en la supresión o mejora técnica de la prueba de selectividad, sino en dar también al COU el sentido que pretende su propia denominación: un curso de orientación y antesala a la universidad, no una simple barrera ante ella.

(EDITORIAL, Crispación y selectividad. EL PAIS, 28/5/1.992)

#### 4.4.5. ELS ALUMNES COM A MANIFESTANTS.

Bona part del protagonisme periodístic dels alumnes es produeix precisament quan no són a l'aula. Les mobilitzacions estudiantils, les manifestacions al carrer són uns esdeveniments que provoquen molts comentaris en relació a la circumstància vital de ser alumne. D'altra banda, les manifestacions d'estudiants són molt agraïdes per als articulistes degut a la seva incidència social immediata per la presència de joves al carrer i per l'impacte polític-social d'aquestes mobilitzacions en l'opinió pública i en la governabilitat dels estats respectius. També ho són perquè els articulistes atribueixen a aquestes mobilitzacions un caràcter estacional i ritualitzant que, com ja s'ha explicat és molt grat al llenguatge periodístic:

„Hem de resignar-nos a aquestes erupcions estudiantils cada de tant en tant?”

- „És només un gest d'orenetes, una rutina estacional que crida l'atenció per l'elevat nombre de manifestants però que passarà sense deixar fruits?”

- „Irrumpen en estos actos esporádicos en la cosa pública porque no creen en los canales normales de participación en ella.”

- „Las movilizaciones estudiantiles en contra de la subida de las tasas tienen, por otra parte, un valor coyuntural que no debería distorsionar la atención serena...”

- „I és que més enllà del ritualisme i la retòrica antisistema...”

I també se'n parla i s'aprofita per a introduir-hi les referències *mítiques* al maig 68. Aquesta data continua essent l'inesgotable recurs, ja sigui per la simple associació que relaciona estudiants al carrer amb el maig francès, ja sigui per a marcar-ne les diferències:

- „I, ara que els adolescents es manifesten, els que surten als papers tornen a recordar el Maig del 68”.

- „La referència inevitable és el Maig del 68.”

- „Lo que reivindican hoy no es lo del 68 en Francia, ni lo del 31 en España.”

ni la constante presión que hicieron contra Franco.

- "Mientras sus padres organizaron una de las ensaladas estudiantiles más famosas de la historia ..."

- "Mayo del 68 fue otra cosa."

- "Haríamos mal los proyectos sesentayochistas al intentar yuxtaponer las postales de la revuelta predemocrática con las actuales protestas postolímpicas."

De tota manera, analitzant els comentaris que s'escriuen a les pàgines d'opinió, no es pot pas concloure que les mobilitzacions siguin ben rebudes. Força articulistes reben les manifestacions -sigui quin sigui el motiu: per qüestions educatives, contra la guerra del Golf i d'altres- amb dures crítiques que blasmen el tarannà acomodatici, egoïsta i lúdic de les protestes estudiantils

I és que més enllà del ritualisme i la retòrica antisistema que caracteritza bona part de les manifestacions juvenils de protesta, els joves —amb les excepcions que es vulgui— no són sinó uns conservadors disfressats de radicals que aspiren a integrar-se amb garanties dins un Sistema que, de facto, legalitzen.

(PORTA PERALES, M., Els joves. AVUI, 19/11/1993)

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

Dudo mucho de que sus nietos italianos de hoy sabrían hacer lo mismo.

(MONTANELLI, I., Los estudiantes y la guerra. LA VANGUARDIA, 29/1/1991)

Mientras sus padres organizaron una de las ensaladas estudiantiles más famosas de la historia para terminar con la presencia de policías en las universidades, sus hijos se manifiestan hoy para pedir todo lo contrario.

Los bachilleres, sin embargo, no se manifestaron solos. Les acompañaron los profesores y los papás. Todos los sindicatos izquierdistas de docentes se sumaron en bloque. Los de padres todavía no se han inventado, pero a este paso todo llegará.

Uno sigue preguntándose si en lugar de criar hijos no estaremos educando flores de invernadero.

(SORIA, I. M., Flores de invernadero. LA VANGUARDIA, 15/11/1990)

En las aulas nadie, o casi nadie, se preocupa ahora de las cuestiones políticas. Terminamos todos el siglo XX bajo la bandera del conformismo. Es descorazonador, e invita al pesimismo, ver desfilar a los jóvenes por las calles tras las banderas y los cartelones de los inmovilistas decadentes. La mayoría pretende un puesto confortable en la sociedad existente.  
(JIMENEZ DE PARGA, M., Mayo del 68 fue otra cosa. LA VANGUARDIA, 18/11/1.990)

Altres analistes, en canvi, accepten i creuen justificades les mobilitzacions davant les deficiències del sistema educatiu, la incertesa futura, la duresa social i la manca de sensibilitat dels poders públics envers els problemes dels joves estudiants.

¿Qui pot deixar de simpatitzar amb qui s'està proclamant —amb raó— ni més ni menys que el futur? ¿Com es pot no dir que si quan demanen un ensenyament millor, de més qualitat, amb menys alumnes per classe, més dedicació professoral, millor equipament tècnic i, si pot ser, gratis?  
(BOCOS, F., El problema del nostre temps, AVUI, 20/11/1.993)

Irrumpen en estos actos esporádicos en la cosa pública porque no creen en los canales normales de participación en ella. Los países occidentales han podido tener una opinión pública domesticada en su pedagogía para hacer aceptable la guerra como único recurso. Pero a esta opinión pública le ha salido, con los jóvenes, la criada respondona.  
(LORES, J., La esperanza de la juventud, LA VANGUARDIA, 17/11/1.991)

Sembla evident que hi ha una base objectiva en les motivacions que addueixen els joves per protestar. Els universitaris han deixat la iniciativa als batxillers. I, per aquesta matèria raó, no és estrany que també el moviment es manifesti amb més immaduresa i que s'hi puguin barrejar més fàcilment grups d'agitació violenta.  
(EDITORIAL, Les noves protestes d'estudiants, AVUI, 14/11/1.990)

Aquella era la revolta d'uns nois mimats que volien trencar amb un passat, aquesta és la protesta d'uns nois preocupats per la incertesa del seu futur. Abans reclamaven una revolta social, ara demanen una renovació acadèmica: millors condicions materials, més dedicació de professors, programes més adequats a les exigències laborals. El 68 volien viure d'una altra manera, ara volen estudiar d'una altra manera.  
(TELXIDOR, E., Els fills de Mitterrand, AVUI, 19/11/1.990)

Les mobilitzacions d'estudiants són també, i sobretot, el símptoma de l'existència de processos socials més profunds que els joves pateixen i que posen de relleu manifestant-se.

Per exemple, els estudiants catalans tenen raó quan es queixen d'una mala política de beques. Per la resta, el malestar estudiantil em sembla més vinculable al malestar general que provoca una situació de crisi econòmica i de perspectives personals i professionals difuses —amb una sensació que el pas per la Universitat no esdevé un factor suficient per aclarir i millorar aquestes expectatives— que als problemes estrictament universitaris.  
(VILLATORO, V., Taxes. AVUI, 24/10/1.993)

El joven de hoy, cuando protesta, ya no lo hace contra una sociedad autoritaria, sino contra una sociedad que de tan abierta ha perdido los límites de los caminos y ha dejado a los jóvenes extraviados entre la niebla.  
(BARRIL, J., El grito del joven. LA VANGUARDIA, 30/10/1.993)

Una actitud de revolta, en els joves, ho és precisament contra una societat que els tanca els horitzons. I l'experiència de competència quotidiana per un projecte d'èxit social vehiculat pels estudis, martellejat pels missatges familiars i institucionals, on la por del fracàs és l'anticipació de tantes pors futures, acaba no deixant escales per a altres horitzons —com ara l'estudi entès com una recerca, un camí de solidaritat o un plaer.  
(TORNER, C., Els estudiants al carrer. AVUI, 5/11/1.993)

Més enllà de les taxes, la revolta dels joves s'inscriu en aquesta alarma general de privatització de la solidaritat futura. És el gest que tradueix, de manera intuitiva i confusa, aquesta condició d'últims convidats a la festa que tenen els més joves. És rebel·lia contra el gran tíó que reclama continuar sent alimentat però ja ni tan sols promet regalar serradures.  
...els joves són revolucionaris i conservadors a la vegada, perquè el futur no ha deixat de ser un ideal més o menys utòpic i ja ha començat a ser vist com un malson amenaçador. Potser el pitjor d'aquest estat de crisi és que la por acaba colonitzant tots els arguments.  
(ALVARO, F. M., Blindar-se l'avenir. AVUI, 19/11/1.993)

Finalment, s'assenyala des de les pròpies pàgines de la premsa, l'interès ja comentat del periodisme per a assistir des de la primera fila informativa i mediàtica al desenvolupament de possibles revoltes:



Sin duda más de un comentarista desea el espectáculo de los estudiantes airados por unas tasas que son más baratas que el carnet de conducir. Al fin y al cabo el barullo vende, y una revuelta estudiantil siempre es una fuente de inspiración.

(BARRIL, J., La rebelión de las tasas, LA VANGUARDIA, 29/9/1993)

#### 4.4.6. ACTIVITATS ESCOLARS.

L'alumne o el conjunt d'alumnes són valorats en la seva tasca d'aprendre quan realitzen determinades activitats que l'articulista coneix directament -com a escriptor convidat, com a jurat d'un premi, com a testimoni d'una experiència innovadora-. En aquests casos, l'esforç, el treball en equip i la creativitat reben uns elogis que també són atribuïts als mestres. La referència a activitats escolars concretes en les pàgines d'opinió, doncs, depèn en bona part de la pròpia participació de l'articulista en alguna d'elles o del coneixement que en té com a espectador directe. Un primer grup d'aquestes activitats són les visites que alguns dels qui escriuen en els diaris realitzen a un determinat centre educatiu convidats habitualment per la seva condició d'escriptors. En els fragments recollits apareixen Joan Perucho, Ramon Solsona, Joaquim Carbó, Francesc Candel, entre d'altres. La valoració d'aquestes visites i activitats són extraordinàriament positives i l'article mateix que en parla n'és una conseqüència. Així mateix alguns dels articulistes habituals dels diaris es fan ressò d'altres experiències viscudes o no directament.

Van ser uns alumnes generosos. Em van ensenyar el poble i els seus voltants. Em van cantar cançons. Em van dur a veure el seu alcalde. Una paret de l'escola, la van omplir de cal·ligrames amb el meu nom. En una altra hi tenien tot de cartells fets per ells, uns cartells coloristes, de frases enginyoses, incitant a la lectura. Va ser un dia molt feliç.

(CANDEL, F., Nens de Begur paladins de la lectura. AVUI, 3/12/1996)

Naturalment, ja sé que hi ha altres grups escolars que també publiquen la seva revista, però a mi m'ha emocionat l'amor i l'entusiasme que aquest grup d'alumnes senten per la seva terra (per la seva fauna i la seva flora), que és,

en molts casos, la dels seus pares i la dels seus avis, molts d'ells encara vivents, i que Déu els conservi la vida molts anys. Però alguns no ho són pas d'aquí i, això no obstant, pensen i senten com si en fossin, igual que els seus companys. Se senten dintre d'una tradició i es miren com a guardians d'uns actes i uns costums que si no fos pel seu interès es perdrien irremissiblement. El temps, bolcat a l'estandardització de la cultura (hi ajuda el cinema, les revistes i la televisió) no està gaire per a aquestes coses. (PERUCHO, J., Els escolars de Benissanet. AVUI, 9/6/1991)

Molts autors i autores catalans, especialment d'obres juvenils, han passat per l'experiència de les aules, el col·loqui directe amb els lectors joves, que és una mena de màquina de la veritat sense pèls a la llengua. La rendibilitat pedagògica d'aquestes xerrades sol ser molt elevada, especialment —i perdoneu la insistència— quan s'ha fet prèviament una bona tasca de preparació a l'aula. (SOLSONA, R., A propòsit de Sa Blanca Dona. AVUI, 2/4/1993)

Vat a dir, encara que sigui de passada, que —amb més o menys flors i violes— els concursos literaris que per aquelles dates del voltant de Sant Jordi se solen fer a les escoles són una aportació inestimable al foment de la sensibilitat artística i de l'amor a la llengua, i que s'hi pot descobrir un potencial creatiu formidable. (ALSÍUS, S., Gotes d'aigua. AVUI, 14/6/1993)

Es gratificante conocer a tus lectores y ver que te aceptan. El año pasado visité 90 escuelas y los niños te dicen lo que piensan de tus libros. Lo que haces para adultos no saben muy bien a que manos va a parar. (PINOL, R. M., Entrevista a Joaquim Carbo. LA VANGUARDIA, 17/11/1991)

Con motivo del día de Sant Jordi, en la clase de mi hija mayor, siete años, tienen las criaturas, han confeccionado un libro en que cada alumno, a base de textos y dibujos, explica qué querrá ser cuando sea mayor. El objetivo último, claro está, es conseguir que los respectivos padres alcancen un estado de levitación cercana al nirvana o al paroxismo místico y lo dejen todo perdido de baba. (TRALLERO, M., Cosas de niños. LA VANGUARDIA, 2/6/1992)

El próximo viernes los alumnos de diversas escuelas de Cataluña y de otras partes participarán en una acción de solidaridad comunicativa con los chicos y chicas del campo de refugiados bosnios de Veli loze, en Croacia. La telemática al servicio de una educación solidaria alivia el sufrimiento de unas víctimas inocentes de la guerra en los Balcanes. El próximo viernes, unos niños bosnios, catalanes, norteamericanos, holandeses, israelíes y australianos se enviarán por correo electrónico sus crónicas de paz. (CASASUS, J. M., Crónica de paz. LA VANGUARDIA, 22/2/1993)

Un altre grup d'activitats escolars que apareixen en els textos recollits tracta de les "sortides escolars". En aquest cas, les valoracions palesen un clar contrast: per un costat s'elogia el treball del mestre quan duu a terme, per exemple, un itinerari literari-paisatgístic, o es valora la presència d'escolars a mercats, fires o exposicions.

La feria del paseo es un ámbito ideal para que las escuelas lleven a airearse a sus chavales en estos días sobrados de fin de curso y sorprende el contraste entre el griterío adolescente y el silencio denso de esas hornacinas de cultura. El del libro es un mercado callado donde la mercancía habla por sí misma y los vendedores adoptan una actitud de chambelanes que vigilan pero no muerden y que cuando cobran lo hacen sin avaricia, como subrayando que el libro es más espíritu que mercancía, más pariente del trueque que de la factura.

(BARRIL, J., Los libros yacientes. EL PAIS, 7/6/1991)

Aquests dies sol ser més freqüent que de costum la presència de fileres de pàrvuls que transiten amb els seus mestres pel centre de Barcelona. La fira de Santa Llúcia que es fa als voltants de la catedral és una visita propícia als plantejaments educatius que volen travessar els murs gruixuts de les escoles.

(ALSIUS, S., Najua i uns quants més. AVUI, 20/12/1993)

Per un altre cantó, però, es mostra la incomoditat, les molèsties i els problemes logístics que els infants provoquen en les visites que una escola ha promogut, per exemple, a una emissora de ràdio o a una exposició: la presència de l'escolar en la "via pública" és problematitzada. En molts casos es planteja implícitament la manca de contextualització i orientació sobre allò que es va a veure i també s'assenyalen les deficiències pel que fa a la disciplina o el silenci que han de presidir determinades visites o sortides. Això comporta que no sempre es vegin clars els beneficis pedagògics d'aquestes sortides com si fossin activitats irrellevants de fi de curs.

Perteneixen a un col·legi molt exclusiu que té en la orla algunes princeses i molts retoños de les altes finances. Estaban realitzant una excursió pedagògica. Havia arribat a este poblado de chabolas para ver de cerca cómo vivían algunas familias gitanas y, al mando de una monitora, el grupo de niñas doradas se adentró en aquel laberinto de bidones en compañía de algunos perros sarnosos y mientras éstos ladraban unos patriarcas ofrecían caramelos a las colegialas y a cierta distancia una barra de jovencuelos colgados contemplaba la ceremonia. De pronto todas las niñas rodearon la alambrada. En medio estaba aquel hombre sentado en una de las 50 tazas de retrete, bajo el sol, hablando por un teléfono inalámbrico. Y una de aquellas gacelas, de belleza casi anfibia, decía: mira, mira, este señor ha estudiado en la Universidad de Wisconsin.  
(VICENT, M., Excursión EL PAIS, 12/9/1993)

Llegué a la emisora a la hora prevista y me tocó, como suele suceder cada vez que te dejan dar la labarra en alguna radio, esperar unos minutos en un sillón mientras un tropel de escolares devastaba la recepción en una de esas visitas organizadas que montan los colegios para que los niños se familiaricen con los entresijos del cuarto poder.  
(DE ESPAÑA, R., La candidata y el apuntador. EL PAIS, 30/1/1992)

D'un temps ençà en aquesta ciutat que fou olímpica, es fa gairebé impossibles d'anar a un espectacle teatral, als museus o a singulars mostres d'interès sense tenir la sensació d'haver assistit a un acte dadaïsta, en una incomoditat, un xivarri i un desori monumentals. Ja comprenc que els escolars no poden passar-se el dia asseguts en un pupitre; es tornarien intel·lectuals i això és una llaua. D'altra banda, la cultura d'un poble no cap a les aules. Cal, doncs, anar a cercar-la allà on és o s'exposa. Ara, només en dies assenyalats. Els que calgui i com més millor, i que quedi un dia, o mig, o només unes hores, per a espectadors sense qualificar i públic en general, en què sigui possible de veure les coses amb repòs i silenci.  
(ESPADALER, A. M., Roma i la plebs. EL PAIS, 22/11/1992)

Ara, des de la tribuna d'un infern al qual el van condemnar per enveja o per pobresa mental, Salvador Dalí ha pogut contemplar com els alumnes de les escoles de Figueres sortien al carrer per manifestar el seu desacord amb una decisió del Ministeri de Cultura. (La ubicació del quadre "El gran masturbador" a Madrid). És clar que no hi donarà gaire importància perquè sap perfectament que quan els alumnes surten al carrer és perquè ho ordenen els mestres i perquè als adolescents els entusiasma no fer classe o devorar uns donuts de xocolata a la rambla de Figueres.  
(PAMIES, S., Els grans masturbadors. AVUI, 27/2/1990)

#### 4.4.7. HISTÒRIES EXEMPLARS.

Un darrer conjunt d'articles està format per retrats reals o imaginaris d'un alumnes concrets. Són articles de caràcter narratiu que he recollit sota l'epígraf de "Històries Exemplars" i que per les seves característiques no poden fragmentar-se fàcilment; per tant, poden llegir-se als annexos (pàgina 247 i ss.) La majoria d'articles solen explicar històries moralitzants que posen de relleu alguna problemàtica social especialment significativa ja sigui per la seva actualitat conjuntural o per la seva importància intrínseca. Els alumnes i les temàtiques que hi apareixen són els següents:

- Vanessa (una noia cega que cursa tercer de batxillerat): la integració escolar de persones amb deficiències.
- Montse Sierra (una nena de Màlaga amb anticossos): la marginació social de persones a causa de la malaltia de la sida.
- Cèsar (un cas de suïcidi a València): suïcidis juvenils i pressions acadèmiques.
- Raquel (una companya de curs de la narradora): la convivència de persones de diferents cultures i religions
- Marc, Meritxell, Xavier (estudiants que participen en manifestacions contra l'augment de les taxes acadèmiques, contra les agressions de grups feixistes, contra la Guerra del Golf): la relació, els contrastos entre la vida escolar i la vida civil. Primeres experiències enfront un sistema social que no funciona.
- Yvonne (una nena bretona que s'escolaritza a l'escola francesa): l'assimilació cultural, la immersió lingüística i la persistència dels orígens propis.
- Una feina de selectivitat (un noi al qual ofereixen una feina després d'una dura selecció): la manca de llocs de treball que es corresponguin als estudis realitzats.
- Un noi com els altres (jove que passa de cop i volta a comptar amb diners): la introducció al món de la droga.
- i d'altres narracions que presenten a infants perplexos davant les

normes del món dels adults; que dibuixen diferents perfils biogràfics i diferents itineraris d'adaptació o d'inadaptació social de companys de classe del narrador de la història.

#### 4.4.8. ELS RECORDS D'ALUMNES.

Per a cloure aquest apartat dedicat a l'alumnat cal fer referència inevitablement als records escolars dels qui escriuen a les pàgines d'opinió. El recurs a les experiències autobiogràfiques és molt habitual, ja sigui a causa d'un motiu concret, ja sigui com a descripció sense que hi hagi cap esdeveniment que ho justifiqui. Pels fragments que fins ara he seleccionat s'ha pogut comprovar que les referències autobiogràfiques són constants i apareixen contínuament. Però les narracions autobiogràfiques il·lustren fonamentalment la vida escolar més enllà de les pràctiques i del currículum oficials. Així apareixen les relacions entre els companys, la confrontació amb els professors, les activitats més properes a allò que anomenem currículum ocult de la pròpia escolarització. En aquest conjunt també hi ha declaracions d'alguns personatges famosos quan són entrevistats, les quals al·ludeixen a les experiències escolars viscudes. A continuació transcriu una petita mostra de les nombroses referències autobiogràfiques que descriuen estils d'alumnes i d'institucions i que il·lustren sobre el paper dels records personals en la valoració de l'escola.

He sido alumno. Soy ex alumno. Esa es mi militancia. Me he curtido en los pupitres, he conspirado en los recreos mientras compartíamos el bocata de chorizo y he llevado la contraria por dignidad generacional. (RIVAS, M., La esperanza del mundo, EL PAIS, 8/10/1.991)

Els mestres s'esborronaven només de pensar que haurien de fer-se-les amb els quatre. Al cap de tres mesos de lluitar amb nosaltres, un culapi va dir que no podia més, i el Pujades, Déu el beneeixi, em va marcar de prop cinc anys. Tant ell com nosaltres fórem feliços, anàvem a veure qui podia més. Vam empatar. Els tres haurien pogut enrajolar el terra amb zeros de conducta, també haurien pogut empaperar les parets amb matrícules d'honor.

(BALLARIN, J. M<sup>a</sup>. Quatre de col·legi. AVUI, 23/8/1992)

Nunca gané un mal premio o recibí una simple distinción. No figuro en ningún sitio. En trece años de colegio, se dice pronto, ni una sola vez aparecí en el cuadro de honor de «Can Culapi» de Balmes, una marca todavía imbatida. (TRALLERO, M. La placa entrañable. LA VANGUARDIA, 24/6/1991)

...Se han animado a pasar un par de días en la Cerdania, volar en autocar pagando alegremente todos los peajes, cruzar la frontera en busca de algún queso y mostrar a sus parejas la extraña solidaridad que crea haber estudiado juntos, divididos en bandos de romanos y cartagineses, haberse visto militarmente encuadrados en las mismas «brigadas» o «divisiones», haber sufrido la vetusta competitividad de un estricto y cambiante orden de clase y haberse quedado huérfanos de los mismos «padres», pues no les queda ninguno ya de los profesores que tanto estudiaron desde los pupitres y los bancos. Decía Chesterton que a lo que realmente van los colegiales es a estudiar el carácter de sus profesores.

Los compañeros de colegio certifican con su presencia y su memoria que ya hace cincuenta años vivíamos ya realmente

(GOMIS, L., Cincuenta años después. LA VANGUARDIA, 11/5/1992)

«Yo era tan revoltoso como los demás, pero no se lo acababan de creer. Una vez nos subimos a la torre del colegio, cosa que estaba prohibida, y se resistían a creer que yo también hubiera estado allí» rememora. Pesaba más en sus profesores que José María formara parte de la junta mayor de la congregación mariana del colegio.

(FUENTE, I., José María Álvarez del Manzano. EL PAIS, 2/6/1991)

Siempre ha confiado en sí mismo. Incluso en el colegio de los jesuitas, «donde si no jugabas bien al fútbol no eras nadie, no pertenecías al grupo de los héroes»

(ALAMEDA, S., Entrevista a Rafael Moneo. EL PAIS, 26/4/1992)

Y en el colegio las monjas me decían que yo tenía muy buen corazón, pero que me hacía falta muchísima disciplina. En el colegio me habían puesto el mote de A Buen Inez Mejor Testigo, porque yo era la que siempre saltaba y protestaba.

Es que yo creo que aprendí desde pequeña que tenía que disciplinarme, no porque me lo dijeran las monjas sino porque de otro modo veía que la cosa podía ser un desastre.

(MONTERO, R., Carmen Alborch, aire de huracán. EL PAIS, 15/8/1993)

A los nueve años la llevaron interna al colegio de las Esclavas de La Coruña, y allí ella, que había sido muy buena en los estudios hasta entonces, se convirtió en un desastre. Hasta que la trasladaron a un instituto de Orense, donde recuperó su antigua afición por los libros, que ya no la abandonaría. En el colegio, no es que se llevara mal con las monjas, es que aquello era una lucha entre ellas y la joven alumna. Porque en realidad Elena Fernández López Ochoa las consideraba inofensivas. Tanto, que recuerda aquellos años como un juego de poder. Y, por supuesto, ella lo ganó.

(ALAMEDA, S., Entrevista a Elena Ochoa. EL PAIS, 22/9/1991)

Entre las primeras cosas que los mayores nos enseñaban, así que nos consideraban merecedores de su confianza, era, además de a callar, a fumar con soltura y a hacernos pajas. A la ida y a la vuelta del colegio, a la mitad del camino, nos escondíamos tras unos árboles y, puestos todos en círculo, nos entregábamos al estudio de tan áridas materias bajo la dirección de los más expertos, que eran siempre, finalmente, los únicos que aprobaban: con apenas 11 años había muchos, como yo, a los que el humo nos mareaba, y respecto de la otra asignatura, que al parecer era la llave para acceder, sobre todo, a más altas enseñanzas, ni siquiera éramos capaces todavía de excitarnos.

(LLAMAZARES, J., Feliz Navidad, EL PAIS, 24/12/1.990)

Nunca participó en nada. El único juego que conocía era explicar historias, escondido en un rincón del patio, a tres chavales electrizados que le escuchaban atentamente en aquellas elucubraciones de textos que él había leído a altas horas de la noche más allá de la hora familiarmente permitida.

(ESCUR, N., Entrevista a Pere Gimferrer, LA VANGUARDIA, 5/1/1.992)

En el colegio me pasaba la vida castigado, me mandaban a la esquina y me pintaba la cara de blanco con las tizas para entretener a mis compañeros. Era el payaso de la clase y sigo siendo el mismo payaso. Por lo menos, eso me gustaría.

(CASTELLANO, K., Nicholson, EL PAIS, 7/3/1.993)

Los compañeros de la escuela se referían a mí despectivamente como el 'yanqui', y eso me hizo volverme tímido y solitario. El colegio, católico, era además muy severo y los curas no dudaban en repartir cachetes cuando lo creían apropiado. Pero con el tiempo me adapté.

(RAMOS, R., Entrevista a M. Gibson, LA VANGUARDIA, 2/2/1.991)

Si no hubiera sido porque jugaba un poco bien a baloncesto me hubieran expulsado cincuenta veces de la escuela. Yo era el clásico niño tremendo y creo que se lo hice pasar algo mal a mis padres porque me escapaba de la conducta que ellas esperaban de mí.

(ESCUR, N., Entrevista a J. Corbella, LA VANGUARDIA, 24/1/1.993)

Quise demostrar a los demás, por razones personales, que yo era alguien. Ahora denuncio ese proceso porque fui su víctima. A causa de mi conducta me convertí en un politécnico; esto es, en un muchacho que, en los buenos años de la vida, esos en los que se descubre el mundo, estaba encerrado en un aula, donde aprendía cosas sin interés, con el único fin de destacar en los exámenes. Esas asignaturas se aprenden porque estaban en el programa, de otro modo no se habrían aprendido. Esto es todo lo contrario de una apertura al mundo, de un desarrollo de la inteligencia. Observe el resultado: esos pobres politécnicos, esos pobres enarcas, que son los prototipos del individuo que sólo ha aprendido a hablar por boca de otros, a escribir por mano de otros, a responder preguntas, jamás a formularlas.

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



1000

1000

## 4.5. TEMPS, ESPAI, EQUIPAMENTS I RECURSOS.

### 4.5.1. CALENDARI I JORNADA ESCOLARS.

El calendari escolar, o més explícitament, els inicis i finals de curs acadèmic tenen una clara traducció en l'opinió periodística. Ens trobem davant d'un fenomen *estacional*, que es repeteix cada any i que dóna l'oportunitat als articulistes de glosar-ho en els seus escrits. Com ja he comentat, la repetició anual d'alguns rituals socials troba en el llenguatge periodístic el seu marc idoni, un llenguatge que inclourà al·lusions al pas del temps, a les estacions de l'any, al clima... En aquest sentit, i a banda de factors específics que s'hi incorporen cada any (la reforma, mobilitzacions d'estudiants, els atacs a la immersió lingüística, etc.), els inicis o acabaments de curs són sempre presents en les pàgines d'opinió perquè la seva actualitat rau precisament en el fet que es repeteixen cada any, perquè tenen una data en l'agenda, també cíclica, dels diaris. I se'n parla també pel vessant personalitzat que impregna les reflexions sobre educació: la tornada a l'escola o l'acabament del curs ofereixen a l'articulista la possibilitat de connectar aquest present d'actualitat amb un temps educatiu permanent que es renova anualment i amb un passat escolar autobiogràfic.

Repetició ritualitzada, connexió amb les biografies personals i, és clar, una importància social de primer ordre amb canvis de costums a les ciutats, al trànsit, a les famílies. Els canvis organitzatius familiars i socials deguts a l'obertura o al tancament dels centres d'ensenyament, justifiquen que any rera any, la premsa en el seu vessant d'opinió hi digui la seva; tant és així que hi ha articles que podrien intercanviar-se sense problemes a l'inici d'un curs acadèmic d'un any o d'un altre.

Com es pot veure en els fragments seleccionats, juny, setembre i octubre són els mesos en els que es concentren els comentaris que fan referència al calendari escolar; representen les tres quartes parts del fragments recollits. Alguns articles tracten altres qüestions però al·ludeixen d'una manera o d'una altra a aquests dies en què les pràctiques quotidianes es transformen degut a l'inici o l'acabament del curs acadèmic. Les vacances esdevenen un període i un marc d'activitats individuals i col·lectives que es contraposen a la pràctiques que es desenvolupen mentre hi ha escola. L'accent en la condició d'infant i jove és més perceptible quan es parla de les vacances i, en canvi, el curs acadèmic reforça, és clar, la condició d'escolar. També apareix la dificultat de les famílies d'organitzar i oferir un lleure coherent i correcte. Alguns textos posen en guàrdia davant un activisme desenfrenat dels infants potenciat per tota mena de noves empreses de serveis para-educatius o para-escolars que pretenen ocupar els temps dels infants quan no hi ha escola. La necessitat d'ordenar el lleure infantil i d'oferir propostes serioses, que és la finalitat de moltes institucions educatives de caràcter social o associatiu, té el seu cantó negatiu en un augment de la compulsivitat per tal que l'infant estigui sempre fent alguna cosa. De fet, i com comentaré més endavant, la qüestió de fons és la custòdia dels infants en una societat urbanitzada i més complexa des del punt de vista organitzatiu. És lògic que, en aquest aspecte, les vacances tinguin un paper destacat en aquest conjunt d'articles; com a contraposició a l'escola i com a conflicte social davant l'activitat infantil. La temàtica és molt àmplia i afectaria a tota la qüestió de la infantesa. Com que hem acotat el camp de la tesi a *l'escolaritat*, esmentem aquesta problemàtica sempre en relació a la vida acadèmica.

Por razones del calendario convencional de la enseñanza universal, en la experiencia íntima de los estudiantes de nuestro hemisferio suele producirse una paradójica asociación de imágenes e ideas: las primeras yemas verdes que estallan en las copas de los plátanos de la ciudad, las primeras rosas y los

primeros efluvios de jazmín que franquean las tapias de los jardines les advierten del trance que les espera.

Esta es una causa de las frustraciones que convierten todas las primaveras del mundo de muchas personas en una amarga estación.

(CASASUS, J. M., Los exámenes. LA VANGUARDIA, 5/7/1.993)

El final de curs coincideix amb l'inici de l'estiu i de les vacances. I cada any, o cada final de curs, cada vegada més coincideix amb més anuncis d'escoles d'estiu, curssets de vacances, Universitats d'estiu i tota mena d'ofertes educatives situades fora del sistema o a la frontera del sistema.

(TEIXIDOR, E., Final de curs. AVUI, 17/6/1.991)

Però quan comença el curs escolar tots ens fem un any més vells, i els costums ancestrals del Mes de Maria i dels braços en creu de cara a la paret també van quedant més i més lluny a poc a poc, per sort.

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

Ara que ha arribat l'estiu i han començat les vacances, moltes famílies valoren més la feina dels mestres i el paper de l'escola, perquè els pares s'han de convertir una mica en organitzadors i animadors del temps lliure dels fills (...) els pares no tenen temps ni es veuen amb preparació per transformar en temps útil i agradable les hores lliures dels seus fills.

(TEIXIDOR, E., Coses de l'estiu. AVUI, 6/7/1.992)

Ahí, la ciutat estava presa per una legió de soldats curts de talla que s'acabaven de llicenciar de la mili 90-91. Els col·les van tirar persiana avall i els seus alumnes encetaven les que seran glorioses vacances '91.

El millor sempre és el primer mes, aquell llarg parèntesi entre les vacances d'escola i les vacances paternes que obre les portes d'una imaginació encotillada per les darreres sobredosis d'exàmens. Quan hagi passat la ressaca de Sant Joan, dimarts que ve, alguna cosa haurà canviat a la ciutat.

Els petards són l'inici de la cursa.

(CUELELL, P., A jugar I. AVUI, 22/6/1.991)

Hoy se inició el vaciado de las ciudades. Los automóviles ofrecían la apariencia del panteón familiar. Padre y madre con cara de lápida dijeron adiós al sepulturero automático. Hijos de rostro gráfico se proveían de auriculares y pilas, que conectaron a los tímpanos del esqueleto.

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

Montones de niños salen estos días de sus casas a primera hora de la mañana, y tienen cara de llevar media en las agujas. A lo mejor la llevan. Son los suspensos de junio, que van a examen; la mayoría temblándoles las piernecillas, porque ya no disponen de otro septiembre para enderezar las consecuencias de su mala cabeza.

(VIDAL, J., A examen. EL PAIS, 3/9/1.991)

Y en estos comienzos del otoño, con los primeros escatofríos de la temporada y la aparición de los autobuses escolares, nos ha brotado en el estómago el mismo nudo de angustia de entonces y hemos tenido la impresión de que también para nosotros ha empezado el colegio.

(MILLAS, J. J., Apariciones. EL PAIS, 9/10/1.992)

Para su querido nietecito, las fiestas de la Mercè marcaban el final del verano y la prueba innegable de que se había acabado lo de ir a la playa y no dar golpe y de que volvían los madrugones para acudir a las aulas de los Escolapios de Diputación, donde, en teoría, se habían propuesto desasnarme. Curiosamente, nada más empezar el curso se acababan las lluvias. Ya lo dice el refrán: Sempre plou quan no hi ha escola.

(DE ESPAÑA, R., Misión imposible. EL PAIS, 24/9/1.993)

El primer día de curso señalaba el retorno a lo que solemos llamar normalidad. El signo externo de esa necesidad social es que la gente trabaja y los niños están donde deben estar, en la escuela.

(EDITORIAL, Empieza el curso, 16/9/1.991)

Així mateix es posa de manifest la improvització i la incongruència a l'hora de fer "ponts", de celebrar determinades festivitats del calendari inclús a l'hora d'establir períodes de formació dels mestres de cara a la reforma. Una improvització que rep crítiques editorials. De la lectura d'alguns articles s'en treu la impressió que el món educatiu actua amb lleugeresa en aquest terreny i que les decisions sobre el calendari, no sempre lògiques, arrosseguen els sectors productius i les famílies. Es a dir, si els infants no tenen escola es produeix un efecte multiplicador en els altres sectors socials. De tota manera, la necessitat d'establir un calendari més regular xoca amb la voluntat de preservar la celebració d'algunes festes, d'entre les quals els comentaris destaquen la diada de Reis, una celebració molt vinculada al món infantil.

Quant a la festa dels Reis, em sembla que aguanta força bé, tot i que l'arbre té l'indiscutible avantatge de la seva aparició en el calendari: quan comencen les festes nadalenques, és a dir, les vacances escolars, i els infants tenen més dies per conviure amb les joguines.

Que les vacances durin més que les joguines, o que la il·lusió per les joguines, pot produir frustració; l'avantatge dels Reis és que al cap d'un parell de dies cal que el nen torni a l'escola i, obligat a desconnectar-se dels regals, les joguines i les il·lusions poden allargar una mica més la vida.

(ESPINAS, J. M., L'arbre sant. AVUI, 9/12/1.993)

(Eran sus Majestades los encargados de traer los juguetes y repartirlos, puntualmente, la noche del 5 al 6 de enero. Y todo el mundo tenía el metabolismo lúdico adecuado a esta continencia, a pesar de que el día 7 era

laboral y colegial y los niños abandonaban los juguetes nada más estrenarlos, con el pescuezo dividido entre el camino que llevaba al colegio y el que les devolvía a sus juguetes nuevos.

(VAZQUEZ MONTALBAN, M., Salvem l'Epifania! EL PAIS, 5/1/1991)

Hi ha coses que mai no fallen. Per exemple, que quan s'albira un pont a l'horitzó del calendari, comencen les càbales sobre si aquell pont és dels que es faran o dels que no. Unes setmanes abans del dia d'actes, comencen els temptejos al si de les famílies: el pare diu que tindrà pont, la mare encara no ho sap del cert, i a l'escola dels nens diuen que depèn.

En aquesta ocasió, el pont del Pilar sembla que serà majoritari. Ho ha afavorit el calendari escolar, que l'ha donat per bo, i també el fet que molts funcionaris han estat autoritzats a fer-lo.

(ALSIUS, S., Ponting. AVUI, 11/10/1993)

De la mateixa manera que es demana una coherència i un consens respecte del calendari anual, també s'apunta en la necessitat d'unificar horaris diversos al llarg de la jornada. Es considera que hi ha un desequilibri i una assimetria molt notable entre els horaris laborals, els escolars, de lleure, de menjars, etc. Les propostes d'anar cap a una jornada escolar intensiva configuren una temàtica molt sensible, socialment parlant, i això es reflecteix en comentaris editorials. D'una banda, es planteja la flexibilització del temps escolar per permetre una millor formació musical, per exemple. Per l'altra, es palpa la preocupació per l'excés d'activitat infantil durant la jornada si s'ajunten activitat escolar i extraescolar; d'aquesta intensitat se'n desprèn la dificultat per a trobar situacions tranquil·les: per a poder llegir o per a progressar en habilitats específiques que demanen més exclusivitat i menys dispersió.

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

(MORGADES, L., Entrevista a Gerard y Lluís Claret, EL PAIS, 9/10/1993)

Tras la interminable —para ellos y los profesores, que no para los padres—

jornada de nueve a cinco, más las actividades extraescolares —guitarra, deporte, inglés—, e incluido el baño y la cena. ¿De dónde quieres —protestan— que saquemos tiempo para leer?

(GUARDIA, M. A., El cuarto de hora de lectura de los niños. LA VANGUARDIA, 22/12/1.992)

Luego vinieron nuestros abuelos y esos, tras muchísima sangre y no poca revolución, consiguieron realizar la utopía de los tres ochos: ocho horas para trabajar, ocho para dormir y ocho para formarse.

(BARNILS, R., El problema. LA VANGUARDIA, 12/11/1.993)

El problema dels horaris és extensible a molts dels apartats que conformen la vida quotidiana. El trobem a les escoles. L'èxit de les classes de vespre complementàries també es deu que els pares no poden tornar a casa a la mateixa hora que els fills. I no parlem del període de vacances d'estiu i el conflicte que provoca als pares que treballen fora de la llar. Quin gran invent el de les colònies! Però tot i així no ho resol completament. I no sempre hi ha uns avis disponibles.

(CUNI, J., Horari i desori. AVUI, 15/10/1.993)

Algunos sindicatos de profesores parecen dispuestos a replantear el viejo debate sobre la conveniencia de la jornada continuada en la enseñanza.

De todos modos, si el debate se abre, convendría liberarlo de antemano de generalizaciones gratuitas e injustas como la especie según la cual hoy las familias españolas, supuestamente nada o mínimamente interesadas por la verdadera educación de sus hijos, sólo conciben el sistema educativo como un aparcamiento para sus vástagos mientras los padres se dedican a sus cosas. Generalización tan injusta como la de quienes, desde el otro lado, se muestran convencidos de que los maestros carecen del menor interés por su trabajo y de que las dos únicas razones para que alguien decida hacerse profesor se llaman julio y agosto.

(EDITORIAL, La jornada escolar. EL PAIS, 10/2/1.992)

Enseñantes públicos y privados van a lo suyo, lo cual equivale a decir que ustedes —que ya habían pagado sus impuestos o la mensualidad, o ambas cosas a la vez— van a encontrarse, de nuevo, con los crios en casa.

(REDACCIO, Y los crios en casa. LA VANGUARDIA, 29/10/1.991)

Els petits quedaven aparcats en jardins d'infància, escoles, activitats extraescolars i centres d'esplai, amb més hores prop d'estranyos que dels propis. I la societat adulta es disposava a ocupar els floes de poder i comandament, i a triomfar. Tothom a la seva capsota intocable i blindada, amb el seu llenguatge i les seves dèries que la biologia i la cronologia marquen.

(ALVARO, F.M., Tornar a la sopa d'all. AVUI, 3/12/1.993)

Els articles posen de manifest la compulsivitat pròpia de la vida moderna que afecta també els escolars. El fet que uns infants hagin de desplaçar-se diàriament en transport escolar, així com els problemes de trànsit i d'aparcament en relació a l'entrada i/o sortida de l'escola són qüestions que preocupen els articulistes, alguns dels quals segurament també formen part del col·lectiu de pares que pateixen aquestes situacions.

Un altre aspecte que es posa de manifest és el canvi sofert en pocs anys, pel que fa a l'itinerari per arribar a l'escola i per tornar a casa. L'anada i tornada a peu era un context ple de vivències molt específiques dels alumnes; un àmbit d'experiències moltes vegades fora del control dels adults i on els aprenentatges informals, al voltant del grup de companys d'escola, eren molts i diversos. La motorització, els inconvenients de la vida contemporània com els problemes de seguretat, la manca de temps i les presses han modificat aquest espai intersticial tan important en la vida dels infants.

La ronda dels autobusos escolars es fa present a la ciutat, però crea molts menys problemes que l'acumulació de cotxes que transporten nens i nenes a les hores d'entrada i sortida dels col·legis.

La variant caminadora del retorn a l'escola és més tranquil·la i socialment més rica. Els meus itineraris quotidians em fan passar, sovint, per davant d'una escola a l'hora del migdia, quan avis i mares esperen la sortida dels nens.

(ESPINAS, J. M., Nens a l'escola. AVUI, 29/9/1991)

Por entonces había comenzado el primer curso de bachillerato, y para asistir a clase tenía que desplazarme hasta un pueblo cercano, en el que estaba el colegio, caminando tres kilómetros y medio (y volviendo a desandarlos por la tarde) junto con los otros chicos del pueblo que también estaban estudiando. Como en aquella época aún no había números clausus y cada uno podía repetir el mismo curso las veces que quisiera —y sus padres le aguantaran—, la expedición que cada mañana salía del pueblo con las primeras luces del alba la integraban desde niños de 10 años, recién salidos del nido, hasta canallas de 18, algunos de los cuales aún no habían conseguido pasar del segundo o tercer curso en varios años. No es difícil, por tanto, imaginar el carácter iniciático, de aprendizaje rápido, que para los más pequeños tenían aquellos viajes.

(LLAMAZARES, J., Feliz Navidad. EL PAIS, 24/12/1990)



Visc en un barri de Barcelona que durant el curs escolar ofereix als seus moradors, i a tot curios que s'hi aventuri, l'espectacle diari d'entrada i sortida d'una quantitat ingent de nens dels seus col·legis respectius. Constitueix, no hi ha dubte, un dels esdeveniments més antipedagògics que hom pugui aspirar a contemplar en aquesta vida. La raó, les bones maneres, la lògica, el control de si, la solidaritat, tot desapareix en una confusió eixelebrada que fa que els nens comencin el dia amb una inevitable i fonda sensació de perplexitat. I provoca —amb l'auxili inestimable de mant comportament patern— que els nens iniciïn la jornada amb una excitació nerviosa que convida més a calar foc al pupitre que a seure-hi reposadament.

(ESPADALER, A. M., La set dels mestres, AVUI, 29/9/1991)

Qué duda cabe que el placer de ver saltar de la cama a una jovencita que ha dormido frescamente no tiene nada que ver con los niños, que ya están esperando el autobús (cómo esta sociedad permite que sus hijos pasen al día hora y media o dos en los autobuses colegiales es algo que no comprendo: una estafa).

(HARO TECLEN, E., Leticia Sabater, EL PAIS, 6/12/1992)

Cada hora tiene sus sombras, sus ruidos, su tipo de gente, sus olores, sus ritos: niños que salen de las escuelas, vapores de guisos que asoman por las ventanas, guardias urbanos que guardan el silbato en el bolsillo, la súbita estampida de los bancarios a las tres y el estrépito sepulcral de los comercios al cerrarse.

(BARRIL, J., «Carquinyolis» y campanas, EL PAIS, 24/3/1992)

Un aspecte rellevant que té relació amb el que acabem de dir i que té ressò a la premsa d'opinió és la manca de coordinació horària i de serveis complementaris com a causes indirectes d'accidents d'escolars. El cas concret ocorregut a Sant Cugat del Vallès tindrà una gran incidència en el sector educatiu (mobilitzacions, dimissions, negociacions) i el periodisme d'opinió ho reflectirà durant força dies. Si bé el tema central del debat serà el de la responsabilitat civil i penal dels mestres, no és menys cert que el context de l'accident posa de manifest també les mancances respecte el control i la coordinació horària i de serveis.

Un espacio de tiempo en que los chavales, dejados en la escuela por los correspondientes autobuses, no podían, sin embargo, entrar en ella porque los maestros acudían unos minutos más tarde. Tiempo suficiente para que los niños, abandonados a sus travesuras, pudieran meterse, por ejemplo, en una casa cercana, abandonada y ruinesa, donde tuvo lugar el desgraciado suceso. El poder político responsable del transporte escolar no llegó, me temo, ni a

hacerse cargo de la situación. No le interesaba. Era un problema tan pequeño que no merecía el esfuerzo —mínimo, estoy segura— que hubiera costado hacerle frente.

(CAMPS, V., Las fisuras de la escuela pública. LA VANGUARDIA, 11/4/1991)

De tot aquest conjunt de comentaris al voltant de l'accés físic al centre escolar i sobre els horaris i el calendari, és a dir, sobre la "mobilització" social que comporta l'assistència a l'escola, es poden fer dues consideracions generals:

a) *hi ha un reforçament de la funció de custòdia* : la complexitat de la vida social, especialment a les grans ciutats, les transformacions en l'organització familiar, l'augment del treball de les dones, etc., són factors que fan més difícil la custòdia dels infants en els dies laborables així com en períodes vacacionals. La presència dels escolars en activitats socials diverses es problematitza. Per tant, tot depèn de l'horari i el calendari escolars els quals esdevenen crucials i reben, conseqüentment, una atenció prioritària dels comentaris d'opinió de la premsa.

Així doncs, la funció de custòdia ha recuperat terreny en els darrers temps degut a les progressives complicacions que genera la societat contemporània. Els comentaris que apareixen en els textos analitzats porten directament a l'interrogant de què fer amb les criatures quan no hi ha escola. Tant és així que sembla, si més no des d'un punt de vista mediàtic, que els aspectes logístics acaben per esdevenir prioritàris enfront dels pedagògics. L'accés a l'escola acaba per semblar més important que l'estada a dintre. Un inici de curs és analitzat per les distorsions circulatòries més que no pas per les pràctiques que es reinicien al si del centre educatiu. Si es proposés un horari escalonat d'entrada a l'escola per a problemes de trànsit, rebria probablement el vist-i-plau generalitzat. En canvi, la mateixa proposta feta pels educadors per raons pedagògiques, no rebria pobablement els mateixos aplaudiments.

b) *hi ha una urbanització de la vida col·lectiva*; si més no, és la realitat que es reflecteix públicament en els *media*. Per exemple, quan neva o plou de manera intensa els problemes són sempre a la part alta de la ciutat de Barcelona, on es concentren nombrosos centres escolars; la centralitat de la capital comporta un protagonisme també en l'àmbit de l'opinió periodística. Tanmateix no es pot pas dir que sigui una qüestió generalitzable a la majoria dels col·legis i escoles del país. L'inici de curs a molts centres del país no es resolen amb caos circulatoris. Hom ha de pensar simplement en una petita escola rural que té, en tot cas, altres tipus de problemes a l'inici de curs. De la mateixa manera, no se sap davant d'una vaga amb manifestació de mestres inclosa si és més important la paràlització de la Diagonal o la paràlització de les escoles d'una part del país. La visió *urbanitzada* o *centralitzada* no és només un recurs per a confegir titulars o reportatges, sino que es fa palesa com a temàtica pròpia d'articles i columnes d'opinió.

#### 4.5.2. MATERIALS I RECURSOS.

##### 4.5.2.1. Vestuari escolar.

Actualment, anar a l'escola no comporta com en altres èpoques l'ús obligatori d'uniformes. Depèn del centre educatiu, especialment si és privat o privat-religiós. En els fragments recollits que fan referència al vestuari, la persistència de l'uniforme encara en alguns llocs i també com a recreació d'experiències del passat, conviu amb l'esment a la utilització generalitzada de prenes esportives, amb l'omnipresència de xandalls i sabatilles d'esport. No hi ha al·lusions al vestuari del professor excepte en un fragment que comenta l'ús dels *jeans* en la professió docent com una forma d'atenuar l'enfrontament amb els joves alumnes.

La generalització, en el conjunt de l'alumnat, del vestuari esportiu no deixa de ser una altra forma d'uniformització si bé aquesta és de caràcter social i no pas escolar, la qual cosa és prou simptomàtica dels canvis socials en relació a l'escola. Per a alguns articulistes aquestes noves peces de vestir que formen part de l'equipament de l'alumne suposen el triomf de l'activisme i l'exercitació, de l'activitat lúdica i expressiva en detriment de l'estudi i la reflexió. La substitució de la maleta en favor de la motxilla en seria un altre exemple. Irònicament s'assenyala que barrejar la roba d'esport i tota mena d'objectes amb els llibres és una contaminació que atempta a l'essència clàssica de l'ensenyament. És clar que ens trobem davant d'una temàtica menor però no és menys cert que els aspectes d'aparença personal, de moda, de consum lligat a les diferents activitats socials com ho és la pràctica escolar, cada vegada tenen més importància. La qüestió del vestuari també és un exemple de com noves formes, costums i objectes socials modifiquen el context escolar, fent-se presents en la vida de l'escola: un espai que, a diferència d'altres èpoques, ha esdevingut més permeable a les influències exteriors.

En aquesta temps de cridòria rampant, en què fins i tot les escoles han oblidat els uniformes i han abandonat els estudiants al desmanec del xandall, els nostres senadors s'haurien d'haver donat exemple de summa urbanitat a la piscina.

(TEIXIDOR, E., La piscina. AVUI, 22/2/1993)

No tengo fe en los estudiantes de ahora, no tengo envidia de su color azul pálido uniforme, de su lenguaje corto o su manera de andar.

En París (menos uniformes, más individualidad, mejores tradiciones) piden lo mismo

(HARO TECGLER, E., Estudiantes. EL PAIS, 19/11/1993)

El que ara és un guirigall de nerviosa cridòria infantil i un mostrari de motxilles Nike, abans era una formació tancada i silent de bates de ratlles blaves i blanques. Semblava que no hi hauria manera de sortir d'aquell femer ple de «las provincias Vascongadas son tres» i de Cara al sol, i ves per on els escolars d'ara entren a les aules xiulant l'última d'Eros Ramazzotti.

(VALLBONA, R., Tornar a començar. AVUI, 17/9/1990)

Convendría que Emilio Aragón se pusiera cordones en los zapatos deportivos; quizá así volvieran los colegios españoles, las discotecas y otros lugares a su antiguo orden.

Ya le imitan los jóvenes; las madres se quejan: niños y, sobre todo, niñas vuelven a casa sin cordones, y a veces sin algún zapato. Un éxito. Tránsitos de la moda. Modas o modos, estilos o maneras, en altos o pequeños grados: todo se transmite, se superficializa.

(HARO TECGLÉN, E., Modas, zapatos y asesinos. EL PAÍS, 16/6/1991)

Lo único importante es que los niños han vuelto al colegio, peladitos los chicos para estar más guapos y no coger piojos, deslumbrantes las chicas con sus trenzas y sus lazos;

(VIDAL, J., A clase. EL PAÍS, 17/9/1991)

#### 4.5.2.2. Llibres i material

Els fragments dedicats al material escolar posen de manifest l'evolució que hi ha hagut fins a arribar a la tecnologia educativa, encara que la pissarra i el pupitre continuen essent elements representatius de l'aula escolar. Tot el conjunt destil·la un aire nostàlgic que els autors dels textos deixen anar amb la recreació dels materials escolars que es feien servir abans, que feien servir ells mateixos com a alumnes; així trobem el guix, les quartilles, el cató, les regletes de càlcul, l'àbac, el quadern, els mapes de geografia. En general, es tracta d'articles de caràcter descriptiu i hi ha escasses anàlisis crítiques sobre la idoneïtat, necessitat o validesa dels diversos materials.

Quan es fan aquestes anàlisis, es comenten els problemes nous generats per la introducció de materials i aparells també nous. És el cas de la generalització de les fotocòpies que comporta el menysteniment del llibre o la desaparició del llapis en detriment del bolígraf o retoladors. El sentit d'una gran majoria de comentaris d'aquest apartat van en la direcció de reivindicar una simplicitat que s'ha anat perdent. Pel que fa a l'ús de l'ordinador, s'assenyala que els dubtes i perjudicis que es plantegen com a resultat del treball amb aquestes màquines, responen més a la dificultat dels

adults per a afrontar aquestes innovacions en contrast amb la destresa i flexibilitats amb què l'utilitzen els infants i joves.

Antes, los escolares llevaban al colegio sus carteras; ahora llevan a la escuela sus mochilas. Quizá para recordar lo difícil de la escalada.  
(EDITORIAL, Empieza el curso. LA VANGUARDIA, 16/9/1991)

Ara els nois van a l'escola amb motxilla. Aquest estri de caires bucòlics, propi de pastors, atletes i militars, és un sac incòmode, on no hi ha més ordre que el de caiguda, on tot es barreja sense solta ni volta, on els llibres de física i les samarretes suades conviuen estretament i intercanvien l'experiències. Ja sé que és moda tanquí, i que hi contribueix la importància actual del deport. Però em sembla perillós no remarcar la manca total de naturalitat del fet d'estudiar, que s'obté, entre d'altres maneres, separant els llibres de la natura que la motxilla representa, i del cos que el xandall recorda. Els llibres han d'anar a part. I qui vulgui anar a collir bolets, que s'espavilli. Pensi's que, a més, si s'abandonava la motxilla, al metro hi cabriem gairebé tots.  
(ESPADALER, A. M<sup>a</sup>, Contra la motxilla. AVUI, 13/10/1991)

Quadern és llibreta escolar, l'instrument germinal de la cultura popular: aprenentatge de la novetat per la via del contrast i del mètode de la prova i l'error; escriptura d'allò que és bàsic, enginy de la pròpia personalitat, sedàs d'autoexamen.  
(VIDAL FOLCH, X., Eina, retaula, pont. AVUI, 22/10/1992)

Deuen ser manies meves però els quaderns de vacances són uns perversos invents que, amb la coartada de la cosa lúdica, no tenen altre objectiu que martiritzar els estudiants durant l'estiu a base d'experiències tan excitants com obrir en canal de sardina i fer un dibuix de l'espectacle, empastifar una maleta amb trenta varietats de plantes autòctones o empenyar els botiguers del poble amb enquestes per a la classe de socials. (...)  
(ISERN, J.I., Un Recull d'exercicis entre curs i curs. AVUI, 19/10/1991)

Aquells mestres de després de la guerra, amb l'aula plena de galifardeus de vuit a dotze anys, tots barrejats, els grans ajudant els petits, feien meravelles per quatre rals i sense ni un llibre a la biblioteca. L'únic material de què disposaven era l'Església, vull dir el temple i els sermons, i la natura. La resta eren suor i manetes.  
(TEIXIDOR, E., M.M. i P. AVUI, 10/2/1992)

Una exposición reciente, El libro y la escuela, muestra la evolución de los libros y el material escolar: desde el cabás hasta la pizarra copiadora; desde el ábaco hasta el ordenador; desde el Catón hasta los audiovisuales. Un paso de gigante el que ha dado la enseñanza, ofreciendo a los chavales este arsenal de sofisticados medios para que sean más cultos y más sabios. Aunque no es seguro que sean más cultos y más sabios. Y si no lo son, ¿para qué sirve tanta electrónica, tanto diseño y tanta gaita?  
(VIDAL, J., Libros. EL PAIS, 15/9/1992)

Cuando yo era niño salíamos de casa con dos tablillas sujetas con unas cintas y dentro llevábamos el Catón, la cartilla, un cuaderno, un lápiz y poco más. (ANTOLIN, E., Entrevista a José Hierro. EL PAIS, 28/8/1.993)

El mundo del estudio ha cambiado mucho desde que se han popularizado las fotocopias. Ahora, con años de retraso, parece que al fin editores y autores podrán percibir derechos por fotocopia. Antes, el libro de texto era sagrado. Cada maestrillo tenía su librito. Ahora no se habla de libro, no hay filósofo o Aristóteles de referencia, no hay Cuello Catón. Ahora se habla de bibliografía. Con la informática, la bibliografía ha proliferado y no es preciso comprarse libros. Basta con copiar el capítulo que interese y, por supuesto, la bibliografía.

La fotocopia es el saber de usar y tirar, es el texto que tiene vigencia hasta que el estudiante «pasa» la asignatura. No invita la fotocopia, siempre un poco negruzca, a la conservación y el archivo. Las copias pueden pasar de la carpeta a la papelera o ser ofrecidas generosamente a otro estudiante.

(GOMIS, L., Cola en la biblioteca. LA VANGUARDIA, 1/6/1.992)

Esos treintañeros gastados entran en las aulas mínimas de sus hijos y contemplan los garabatos de la pared como si estuvieran en la más selecta de las pinacotecas. Buscan, husmean, tocan, como egiptólogos que escarban rastros de su propia estirpe. Repasan los percheros con las batas alineadas, esas que parecen banderas de una vida de patio y de canicas. Se sientan en la misma silla que su niño y evocan los tiempos en los que el mal venía de Rusia y las matemáticas todavía no eran modernas. Y, en el silencio forzado de las escuelas poco antes del verano, evocan tiempos de «eseubidú» y de cromos.

(BARRIL, J., Fin de curso. LA VANGUARDIA, 13/6/1.993)

Sobre els llibres de text i, en general, sobre els que es fan servir a l'escola, els comentaris són similars en el sentit que es recorden els llibres que es feien servir abans i es constata la gran evolució soferta que desemboca en llibres amens i plens d'il·lustracions. En relació a les consideracions al voltant de la lectura a l'escola, ja me n'he ocupat abastament en l'apartat respectiu; dels articles consignats en aquest apartat cal remarcar els següents aspectes:

- la denúncia d'errors i incorreccions en els llibres de text i en els llibres de lectura, la qual cosa hauria de valorar-se amb molta més gravetat de com succeeix habitualment.

- la importància dels llibres de text que decideixen sobre què s'estudia, ja sigui en una conjuntura de reforma o en general; per tant, convé que hi hagi llibres de text que estiguin ben elaborats;

així mateix es remarca la importància que existeixin llibres de text i manuals adaptats a les necessitats educatives actuals.

- altres fragments, en canvi, treuen la importància als llibres de text perquè son "contenedors de fitxes" o bé des de la perspectiva de l'alumne que aprèn coses diferents de les que allí s'hi troben o perquè prefereix estudiar sense llibres.

Els llibres no ensenyen a pensar car les matèries es concentren en llibres que no són altra cosa que contenidors de fitxes  
(ESPADALER, A. M<sup>a</sup>, Redacció, AVUI, 9/12/1.990)

Trobo que fer un llibre de text ha de ser, d'una part, una feina apassionant i de l'altra, angoixant. Apassionant perquè en un llibre de text es concentra d'una manera molt pura el que és l'essència de la tasca divulgativa, pròpia d'algunes activitats professionals com la dels periodisme i la del magisteri. Hi ha el reptè d'adreçar-se a un conjunt de persones, homogeni pel que fa a l'edat però heterogeni en molts altres aspectes per donar-los a conèixer d'una manera entenedora i el més agradable possible una sèrie de matèries sobre les quals cal suposar d'entrada que no saben res. (ALSIUS, S., Llibres de text, AVUI, 19/11/1.990)

La notícia d'un informe sobre errors a llibres d'història que es fan servir a les escoles, atenent la seva gravetat objectiva, hauria d'haver eclipsat els casos Naseiro i Guerra tots junts. Al capdavant, aquests errors han afectat i afectaran durant molt més temps moltes més persones, i no són imputables ni a la dolenteria intrínseca de la humanitat ni a problemes estructurals de la democràcia, com el del finançament dels partits.  
(CARDUS, S., Històries, AVUI, 21/5/1.990)

Com aquest cas, molts d'altres ha detectat l'ISPES ( Institut d'Estudis Polítics, Econòmics i Socials) italià, analitzant a fons el contingut dels llibres de text i lectures escolars d'aquell país. L'ISPES detecta pifies, inexactituds i desfiguracions a totes les disciplines, però són les obres literàries les víctimes de les atrocitats més escandaloses.

Les editores de llibres i textos literaris destinats a les escoles vetllen sobretot pel negoci. Tot allò que pugui causar polèmica o reduir les vendes és automàticament potinejat i rebaixat.  
(SOLSONA, R., Mistificacions, adulteracions, AVUI, 8/10/1.992)

A los padres nos fascinan esos libros, llenos de ilustraciones, color, cuadros, espléndidamente diseñados, con unos textos sucintos donde se condensan los elementos fundamentales del conocimiento. Nos fascinan especialmente a los acatrozados padres de aquellas generaciones, cuyos libretes no tenían ilustración alguna y cada alumno había de desbrozar del grano la paja, para lo cual era necesario leerse el libro; eso, o perecer en el oprobio del suspenso y la sala de castigados.



Había que leer entero, para enterarse de algo, el libro de la historia, con aquel inefable capítulo que empezaba diciendo: «Oscuro y problemático se presenta el reinado de Wittiza...», lapidaria frase anunciadora del ladrillo que venía después. El de ciencias, profuso en disquisiciones sobre los animalitos de Dios, y era necesario imaginárselos, pues no traía estampas de ningún tipo.

(VIDAL, J., Libros. EL PAIS, 15/9/1992)

#### 4.5.2.3 La plastilina com a símbol.

Un dels nous materials que forma part del paisatge escolar és la plastilina. Aquest material mereix un comentari apart perquè s'ha convertit des del punt de vista mediàtic en un símbol de la "nova pedagogia" o d'una determinada concreció del que s'anomena "escoles actives". Fins i tot s'arriba a transformar i passa de ser un nom que defineix un material per esdevenir un adjectiu qualificatiu o un atribut de la pedagogia: "pedagogia plastilina". Tot i que el nombre d'articles que hi fan referència és escàs, la imatge ha fet certa fortuna i és una mostra de la construcció mediàtica d'una imatge o estereotipus que neix i es desenvolupa en l'àmbit periodístic. Al darrera de la plastilina com a paradigma d'un determinat tipus d'ensenyament, hi ha la crítica i la desconfiança envers tota innovació pedagògica; en aquest sentit, caldria recuperar els comentaris que he fet en l'apartat dedicat a la pedagogia. Caldria afegir-hi, també, el menysteniment de les àrees i activitats d'expressions que també he comentat en l'apartat corresponent.

Donada la seva funció emblemàtica o de "gadget", la plastilina esdevé un dels elements de confrontació entre defensors i crítics de l'escola activa; per exemple, entre Jaume Cela, un conspicu representant dels mestres i de llurs col·lectius de renovació pedagògica, i M. Porta Perales, un crític i articulista que volent desemmascarar els doctrinarismes i els predicadors, especialment entre el col·lectiu docent, esdevé ell mateix i amb augment allò que

vol criticar. Les polèmiques entre aquests dos articulistes al voltant del paper dels mestres enfront de la guerra del Golf, o sobre les responsabilitats davant del fracàs escolar, tenen també la plastilina com a referent i com a arma dialèctica.

Que la sarcàstica i retòrica utilització de la plastilina vagi a càrrec d'intel·lectuals i escriptors de mitjana edat i de caràcter progressista (Quim Monzó, Antonio Muñoz Molina, Porta Perales...) no deu ser una casualitat i es podria hipotetitzar amb una escolarització pròpia o dels seus fills amb una "forta" presència de la plastilina. A banda de comentaris més o menys frívols cal considerar que en el fons s'està plantejant una crítica a la disminució o a la desaparició de la funció culturalitzadora de l'escola. La plastilina serveix, per a aquests autors, com a símbol d'un ensenyament banalitzat, infantilitzat i allunyat de les finalitats humanístiques i il·lustrades que la institució escolar hauria de dur a terme.

I és clar, la pedagogia activa també té altres mèrits: haver aconseguit augmentar el consum de plastilina, haver adornat les llars amb un bon nombre de treballs manuals (...) d'aquells que fomenten la creativitat i la sensibilitat de l'alumne. Comptat i debatut, l'anomenada nova pedagogia, a més de substituir l'aula per un falansteri, ha elevat la ignorància a categoria pedagògica.

(PORTA PERALES, M., La democratització de l'analfabetisme. AVUI, 26/6/1990)

I és que aquests dies els nostres escolars (a més de patir les conseqüències de la més depurada pedagogia plastilina en forma de rodolins, cançons, balls, colomets de la pau, etc) estan calcant el missatge emès pels seus mestres més unidimensionals.

(PORTA PERALES, M., La guerra dels mestres. AVUI, 13/2/1991)

El senyor Porta i Perales s'ha entretingut a llegir els articles que apareixen aquests dies als diaris, ha fet una lectura de les cartes que envien els alumnes de moltes escoles, deu haver ensopegat a l'escala de casa amb algun nen que portava un colomet de la pau fet amb plastilina —quina obsessió té l'estimat articulista amb això de la plastilina!— i deu haver escoltat una colla d'adolescents cantant el Give peace a chance.

Som conscients que no aturarem la guerra des de l'escola, ni fent colomets de la pau amb aquest material que vostè ha convertit en imatge d'una pedagogia

que no sé d'on ha tret, ni fent cap altra cosa.  
(CELA, J., La pau dels mestres. AVUI, 22/2/1991)

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.

I si convé, per expressar-ho d'alguna manera, fer colomets de plastilina, hi tornarem.  
(CELA, J., L'escola: una esperança. AVUI, 25/4/1991)

Amables psicòlegs y padres angustiados examinarán las menores irregularidades de su conducta con la finalidad de que no escapen a la tiranía de la dicha, con su lirismo de plastilina y guardería, de implacable paraíso infantil.

(MUÑOZ MOLINA, A., La dictadura de la dicha. EL PAIS, )

—M: Yo maldecía el latín, pero lo iba aprobando. Te enseña a redactar. Ahora, en cambio, lo que se premia es la plastilina.

—¿La plastilina?

—M: Sí, toda esta cosa del «taller de plástica». ¿Cómo que plástica? ¡A ver! ¿cómo a los niños les dan rotuladores a la edad de seis años? A esa edad un niño no puede tener un rotulador en la mano. Se le tiene que dar un lápiz para que, primero, dibuje. Cuando haya aprendido a dibujar, en todo caso que se le dé un lápiz de colores. Pero un lápiz de colores no es tan brillante como un rotulador, que, enseguida: «¡oh! ¡ah!». Es la cosa fácil. ¡No, no! ¡Un lápiz de colores, que lo haga bien! En cambio, la cuestión de la lengua, ¡nada! No se enseña a narrar.

—G: Claro, y todo eso con el latín si se aprendía.

—M: Yo, lo primero que haría sería abolir la plastilina. La plastilina, prohibida. Abolida. Y los rotuladores. Los rotuladores, abolidos. ¡Un lápiz, y a dibujar!

(AMELA, AMIGUET., Dos sujetos con verbo. Entrevista a Quim Monzó i Pere Gimferrer. LA VANGUARDIA, 1/8/1993)

I com que a les escoles s'ensenyen unes matèries ben precises —dibuixar, retallar, cantar, fer pastissos—, quan es troben enmig del carrer és com si fossin enmig del pati, per al qual no hi ha instruccions. O sia, barra lliure, pulmó obert i clatellada a l'últim.

(ESPADALER, A. M., La nova infància. AVUI, 30/7/1993)

#### 4.5.3. ARQUITECTURA ESCOLAR. PATIS I EDIFICIS.

Els comentaris sobre l'arquitectura escolar, els edificis, els patis, etc. segueixen la tònica de tot aquest apartat. Un apartat que bascula entre la referència a la pròpia escolarització i les evidències o necessitats actuals. Els temes tractats més rellevants són els següents:

- Elogi de la política de construccions escolars fonamentada en una arquitectura contemporània que entronca amb les construccions escolars dutes a terme per l'Ajuntament de Barcelona, Mancomunitat i Generalitat de Catalunya en altres èpoques i que suposa la construcció d'escoles alegres i d'alta qualitat.

No és per atzar que la revolució radical experimentada per la pedagogia a la primèria de segle-Decroly, Claparède, Montessori i d'altres hereus de suís Pestalozzi coincideix amb un nou estil de les construccions escolars. Les escoles de la Generalitat fetes en els darrers deu anys semblen totes cosines germanes i tenen un mateix aire de família; són inevitablement identificables.

Amb aquest parentiu en tinc prou. No exclou, naturalment, les baralles familiars. Nogensmenys, és encoratjador que l'atmosfera noucentista-proporció, serenitat, bon gust perduri en algun capítol de la vida col·lectiva. (SEMPRONIO, Aquells grups han fet tria. AVUI, 27/3/1.990)

La calidad de las escuelas públicas construidas en Cataluña en los últimos quince años no tienen parangón en otros países. Y esto representa un homenaje a la Generalitat, que las encargó. (MOIX, LL., Entrevista a Jaume Duró. LA VANGUARDIA, 21/6/1.993)

En nuestra época, se ha producido en esta extensa década una gran transformación en primer lugar y sobretodo en la construcción de edificios escolares que han dejado atrás los anodinos y adocenados de otras épocas para dejar paso a racionales instalaciones proyectadas para cada entorno geográfico. (FERRER, J. Lo prioritario en la enseñanza. LA VANGUARDIA, 19/8/1.993)

Ben criats amb les papilles més estabilitzades i els petit suisse, els programes infantils més pedagògics, les robes de més colorines, les escoles més alegres i els mestres més tolerants, encara que també més desencantats. (ALVARO, F.-M., La força dels bollics. AVUI, 16/6/1.991)

- La millora del parc escolar gràcies a una arquitectura renovada conviu i contrasta amb les mancances que es detecten en altres edificis ja existents: mala acústica, aules separades en altres locals, manca de condicions de seguretat, etc. Així mateix, es constaten problemes de manteniment en edificis nous davant de determinats fenòmens socials: vandalisme, drogaddicció...

El parvulari de Flos i Calcat, preciós, a la nit es converteix en un niu de perills i al matí és un jardí de xeringues.  
(TEIXIDOR, E., Bosses. AVUI, 1/7/1991)

Aquí, tampoc hi ha calefacció a molts instituts, ni laboratoris, les biblioteques produeixen un cert fàstic...  
Tancats a les aules, els quaranta-cinc alumnes i els professors s'ensumen com ramats de feres a l'aguait mentre passen fred i les parets s'esquerden.  
(ROIG, M., Rap a la catalana. AVUI, 8/11/1990)

Alguns es posaven nerviosos en preguntar. La resta de la classe reia. Havien de repetir les preguntes. Els edificis funcionals tenen mala acústica.  
Una paret de l'escola, la van omplir de cal·ligrames amb el meu nom. En una altra hi tenien tot de cartells fets per ells, uns cartells coloristes, de frases enginyoses, incitant a la lectura.  
(CANDEL, F., Nens de Begur paladins de la lectura. AVUI, 3/12/1990)

Però en qualsevol cas, els joves demanen més preparació, més bones condicions de treball a les aules, més protecció policial als seus instituts... però no els interessa la revolució.  
(EDITORIAL, Les noves protestes d'estudiants. AVUI, 14/11/1990)

La democratització de l'ensenyament secundari i superior ha convertit les condicions materials en totalment insuficients i inadequades per assegurar uns resultats satisfactoris.  
(TEIXIDOR, E., Els fills de Mitterrand. AVUI, 19/11/1990)

- Relacionat amb el tema anterior, s'assenyala el dèficit en equipaments de moltes escoles. Es reivindica el paper de la sala d'actes i de la biblioteca en la vida escolar tot fent referència a nombroses anècdotes biogràfiques.

Modestament proposo algunes reformetes, poc espectaculars però necessàries: personal administratiu a les escoles, biblioteques amb mitjans i personal, sales d'actes per fer teatre, música, etc., millora de la infraestructura: laboratoris, aules d'idiomes, àudio-visuals, material esportiu, mobiliari escolar, aparells reprogràfics, etc.

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

El curs escolar s'està acabant. Aquesta és una bona avinentesa per vindicar una de les grans mancances de les nostres escoles: la sala d'actes. ¿Quants col·legis i instituts actuals en tenen? Molt pocs, i els afortunats ho són perquè tenen un edifici antic, de l'època en què es considerava la sala d'actes com una part essencial de la vida escolar.

La sala d'actes té una funció fonament pedagògica. La construcció d'edificis escolars sense sala d'actes ha estat constant, fins i tot en centres de creació molt recent. El professor que fa una obra de teatre amb alumnes descobreix facetes ignorades d'aquells que creia conèixer. La relació és més agrada i l'alumne es diverteix molt més. Només en una sala d'actes s'aconsegueix aquell clima especial que al cap dels anys es recorda amb el millor sabor de l'escola.

(SOLSONA, R., Sala d'actes. AVUI, 14/6/1992)

La biblioteca ofrece la disciplina de la concentración y el regalo del silencio. Las autoridades académicas lo saben y en vez de abrir aulas vacías, donde la charla y el desorden impedirían el estudio, ofrecen bibliotecas, no tanto por los libros como por el silencio. Y los estudiantes acuden temprano y, para encontrar sitio, no les importa hacer cola.

(GOMIS, L., Cola en la biblioteca. LA VANGUARDIA, 1/6/1992)

—, ¿Qué cosas cambiaría de la Universidad Politécnica?

Los laboratorios y departamentos están muy mal dotados. A veces ves clases de Formación Profesional mucho mejor aprovechadas que las nuestras, clases que tienen cosas que aquí mis alumnos a lo mejor casi no han visto ni tocado...

(ESCUR, N., Entrevista a Alicia Casals. LA VANGUARDIA, 8/8/1991)

- Es destaca també la importància del pati. Es recorden patis i escoles que han deixat d'existir; patis englutits per la febre constructora de les grans ciutats. La manca de terreny a les escoles de ciutat és un fet constatat, tot i que hi ha qui explica la gran habilitat de determinats futbolistes de primera fila com "un subproducte" de la manca d'espai als col·legis: habitualment uns col·legis religiosos amb grans solars que de manera paulatina parcel·len i venen patis i terrenys la qual cosa comporta canviar els camps de futbol per *canchas* de mini bàsket. Es pot veure també

com els Joc Olímpics del 1.992 provoquen reflexions al voltant de la necessitat que les escoles comptin amb espais i equipaments poliesportius per tal que l'educació física i l'esport siguin una realitat palpable gràcies a la qual els Jocs Olímpics puguin passar de ser un esdeveniment extraordinari aïllat, a tenir conseqüències importants per a la qualitat de la vida quotidiana dels ciutadans.

En los fascículos que se reseñan ahora, la educación sólo aparece referida a la nueva universidad del deporte del anillo olímpico de Monjuïc; en realidad y aprovechando la ocasión, cerca de cincuenta escuelas de la ciudad habrán visto nacer o crecer su conjunto de equipamientos deportivos al servicio de la educación física, y algunos programas de tal educación, desde el nacimiento a la mayoría de edad, se habrán realizado y publicado para su difusión.  
(MATA, M., Espacios y tiempos de cultura en la ciudad. LA VANGUARDIA, 27/8/1.991)

Los Juegos Olímpicos fomentarán el deporte, pero todos han de tener las mismas oportunidades, profesor que les enseñe, cancha donde practicarlo, da igual que sean capaces de batir marcas o sirvan sólo para dar sombra al botijo.  
(VIDAL, J., Deporte. EL PAÍS, 11/8/1.992)

Sin embargo, como Emilio Butragueño, su vecino y consocio del Calasancio, o como Michel, Sanchís y Pardeza, era en realidad un subproducto de la escasez de espacio. Los grandes solares habían sido esquilimados por los constructores, y aquellos nuevos futbolistas deberían formarse en las pistas de baloncesto.  
(IGLESIAS, J. C., Rafita, el de los Escolapios. EL PAÍS, 12/10/1.992)

L'Institut Montserrat era la fruita prohibida. Una mansana més amunt, aplegava les noies de molts barris. El meu record mínim, és el d'un jardí fresquíssim que després he sabut que es va haver de defensar a capa i espasa per salvar-lo de l'apetència constructora del mateix ministeri. Un jardí on el conserge hi tenia un galliner i on les noies feien gimnàstica amb els castos bombatxos a dins d'una faldilleta que ocultava la carn púber als ulls del món.  
(SOLSONA, R., L'Institut Montserrat i el Milà, AVUI, 24/4/1.992)

Al centre del pati de la meua escola hi havia un arbre. A hores d'ara, és tot el que en queda. El primer cinturó de ronda va significar la mort de la vella torreta.  
(PONS, A., La Immaculada. AVUI, 9/12/1.993)

-No hi ha consens al voltant de les proporcions de la ratio alumne/aula. Es parla d'aules massificades i sobresaturades però sembla més un recurs al tòpic que una descripció de la realitat. Altres articulistes fan referència, en canvi, a les aules sobrees fruit de la baixa de natalitat. De fet, les dues valoracions poden coexistir sobretot si no es concreta en una etapa educativa; és molt diferent la situació a la primària, a la secundària, a l'educació infantil o a la universitat; i també és diferent segons si ens trobem amb un centre públic o amb un de privat.

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.

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

El que, als anys 60, era un greu problema (la manca d'aules a l'ensenyament primari) que va provocar, fins i tot, informes d'organismes econòmics internacionals, com ara l'OCDE, reunions d'experts i manifestacions de tot tipus, ha esdevingut una qüestió de signe invers: ¿què fer amb les aules que ja no es necessiten? ¿Haurèm de reconvertir les escoles d'EGB en escoles d'adults i/o residències per a la gent gran?

(ROCA, F., El «factor residual», trenta anys després. AVUI, 4/7/1.993)

Es posible que en Barcelona tengan que crearse algunas escuelas públicas porque las actuales no son suficientes para asegurar la escolarización de todos los alumnos que deseen acudir a ellas. Pero ¿es cierto que en tiempos recientes se han construido escuelas de planta que todavía no han abierto sus aulas por falta de alumnos?

(RIU, F., Derecho de escolarización. LA VANGUARDIA, 1/10/1.991)

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)





## 4.6. EL CURRÍCULUM. ÀREES I DISCIPLINES.

### 4.6.1. LA LECTURA I LA LITERATURA.

Si s'ha de fer cas del nombre de referències extretes del buidatge que he dut a terme, l'activitat de llegir (la lectura) i allò que es llegeix o que cal llegir (la literatura), constitueixen la temàtica "estrella" dels articulistes d'opinió de la premsa diària en relació al camp educatiu. La quantitat de referències és molt superior a qualsevol altre aspecte del currículum escolar. Les valoracions bàsiques que es poden llegir en els fragments seleccionats són les següents:

a) La lectura cau en picat. Es tracta d'una afirmació majoritària. Les causes són diverses i succeeix com amb d'altres problemes de caràcter universal o general en què les responsabilitats per la situació afecten a tothom. Algunes de les qüestions que s'apunten són les següents:

- El llibre enfront del vídeo i la televisió es converteix en quelcom avorrit i lent.

- Les classes mitjanes han desistit de la tasca cultural de formar els fills en la lectura.

- No hi ha temps. El problema de la lectura és essencialment un problema d'organització social de la jornada que impedeix un oci tranquil i suficient per tal que la lectura hi ocupi un lloc.

- La lectura no és una activitat que tingui prestigi i amb la que s'hi percebin guanys tangibles. També ha perdut el seu caràcter transgressor. La generalització de l'escolarització ha fomentat la normalitat de la lectura però també la inèrcia de molts joves que només són lectors a la institució educativa. Que llegeixin més les dones s'apunta també com un símptoma de la manca de prestigi i

funcionalitat socials.

Alguna referència, no obstant, intenta desdramatitzar la manca de lectura comparant-ho amb altres moments i emmarcant-la com a fenomen de tots els temps i de tot arreu.

Me preocupa que los niños no tengan esa experiencia de lectura que nosotros adquirimos y estoy desconcertado por las estadísticas que aseguran que sólo leen las mujeres jóvenes. No acabo de entender quién es el público lector hoy en día.

(GUARDIA, M. A. Entrevista a José Luis Giménez-Frontín. LA VANGUARDIA, 29/12/1991)

Los tiempos no acompañan. Los adultos son los principales responsables de la falta de interés de los jóvenes por la lectura. El problema de fondo está aquí, a mi juicio, y presenta dos caras relacionadas entre sí: Desorientación cultural e incapacidad de resistir demasiado tiempo solos.

Y el joven no lee principalmente porque ve que el mayor tampoco lee. Para él casi nunca somos interesantes, sino casi siempre idiotas «llenos de ruido y de furia».

(BILBENY, N., Un libro es una piedra. LA VANGUARDIA, 22/9/1992)

Yo aplaudo las iniciativas de los profesores y maestros para conseguir un mayor índice de lectura entre los escolares, pero si no existe colaboración en el seno familiar, el abuso de la televisión y las discotecas, los macroconciertos y la vida de pandilla pueden dar al traste con el interés por la lengua. Hagan sino una prueba: lleven a un niño a la librería unas cuantas veces y verán cómo se interesa.

SERRANO, R., Escolares y lectura. LA VANGUARDIA, 25/10/1993

Miro lo que se escribe para niños y comprendo que se pierda el hábito: no se entiende. Tampoco lo que se escribe para mayores: hay dos idiomas.

Y lo que se escribe para mayorías está pensado para un nivel de imbéciles. Los niños no leen porque no entienden: no se les enseña en las escuelas, en sus casas: ni en las mismas lecturas, que no estimulan a más.

(HARO TECLEN, E., Los olvidados. EL PAIS, 23/2/1993)

Porque, y en primer lugar, si no se lee es por falta de tiempo. Así de sencillo. Y éste es un problema de racionalidad horaria, es decir, un problema estructural contra el que no cabe luchar a base de sermones moralistas.

Por otra parte, no se lee porque aquí la lectura no es ni directa ni indirectamente, una fuente de prestigio y de distinción. Sólo quedan lectores de corto alcance y por obligación —la lectura escolar y académica— o algunos escasos lectores autosuficientes, que en el placer solitario de su vicio encuentran ya bastante satisfacción.

(CARDUS, S., Ahora leer será una monada. EL PAIS, 26/2/1993)

Però el que importa és el que diu Petrarca del seu noi de quinze anys: "La

seva intel·ligència no em sembla pas mediocre (...), només puc dir això: mai no he conegut ningú tan rebel a la lectura. No hi ha res que odii o li faci més por que els llibres, que considera que són els seus enemics personals." Això li passà a Petrarca, el poeta i humanista de vasta cultura, amant dels clàssics i posseïdor d'una important biblioteca. Els pares que es lamenten que els nois d'avui no llegeixen, potser trobaran consol en el precedent il·lustre de Petrarca. Fa més de sis-cents anys. (ESPINAS, J. M., Queixa antiga, AVUI, 14/6/1.992)

b) Emmig de les diverses causes sobre el descens de la lectura, l'opinió majoritària ens parla del fracàs de l'escola contemporània en l'aprenentatge de la lectura i en el foment de la lectura. És evident que a més de totes les raons adduïdes en els paràgrafs anteriors, un bon nombre d'articulistes acusen l'escola de la seva incapacitat per a ensenyar a llegir i per a crear lectors. L'escola no ensenya correctament, ni la comprensió ni la gramàtica i ha reduït la llengua a llenguatge i la literatura en assignatura. Són escassos els comentaris que remarquen la feina positiva de l'escola en aquest camp i de l'escolarització com a factor que millora la situació de la lectura entre els infants.

Segons una recent enquesta sobre els hàbits dels catalans, la relació dels ciutadans amb la passió de la lectura és cada cop més viciosa. La gent se n'absté com si fos virtut, i tendeix a substituir la moderació per l'abstinència. La constatació sociològica d'aquest hàbit viciós ha provocat els laments habituals i ha estat rebuda amb satisfacció pels predicadors de la crisi de valors. Però el problema no consisteix en els hàbits perversos de la ciutadania, que són només un símptoma, ni en les seves passions, per bé que, sens dubte, podrien estar somertes pel comerç reiterat amb llibres més aviat flàccids que se solen vendre com carn de primera, sinó en les seves facultats. L'hàbit de la lectura, en un país en què a l'escola no s'adquireixen ni la facultat de la comprensió dels textos ni la gramàtica, no és una virtut, és un miracle.

(RUIZ SIMON, J. M., Un miracle, LA VANGUARDIA, 3/11/1.992)

Pero en los colegios, ¿se enseña la literatura, se incita a la lectura, explicando que su condición y sus frutos son por entero diferentes a los de la televisión, del cine? La duda. El libro aparece como un tostón. Todo va al mismo saco de la ficción o del ocio cultural.

(PORCEL, B., Libros, ¿libros?, LA VANGUARDIA, 23/4/1.991)

Yo no sé si antes se enseñaba mejor, pero desde luego se aprendía caligrafía, ortografía y lectura. Yo me acuerdo de que nos poníamos en fila y leíamos

eso de Oigo, patria, tu aflicción... sobreactuando, engolando un poco la voz, con mucho énfasis. Podía parecer una tontería, pero te dabas cuenta del sonido y el sentido de las palabras.

(ANTOLIN, E., Entrevista a José Hierro, EL PAIS, 28/8/1993)

Tal com estan les coses, n'hi hauria prou que els estudiants sortissin del BUP o de la formació professional amb una certa estimació cap als llibres, encara que no sabessin res de dialectologia o s'equivoquessin amb els pronoms febles. Em temo, però, que, en una gran majoria dels casos, no ha anat ben bé així.

(PONS, A., Carbó, Joaquim, AVUE, 3/11/1992)

Cal parar atenció a les escoles de professorat, de les quals, de vegades, els professors només surten havent fet una ampliació d'allò que han estudiat al COU. Aleshores, es produeix allò tan lamentable que de vegades el mestre no s'ha pogut llegir el llibre que fa llegir als alumnes, i això desemboca en el fet que el nen associa llibre amb treball i no sap separar un llibre de text d'un llibre de plaer.

(MUNNE, A., Entrevista amb Ramon Besora, EL PAIS, 21/5/1992)

Siempre habrá niños lectores y niños que no leen. La escuela, afortunadamente, estimula a la lectura, gracias a que los maestros han entendido que un niño lector siempre aprovechará mejor sus lecciones.

(ECHAUZ, P., Entrevista a Josep Vallverdú, LA VANGUARDIA, 11/7/1993)

S'assenyala que l'escola menysprea el llibre amb la potenciació dels apunts i la generalització de la fotocòpia. Alguns articulistes posen d'exemple l'escola d'abans, així en abstracte, la qual, escriuen, dedicava la major del seu temps a la lectura i l'escriptura:

Incluso los centros escolares menosprecian el libro supervalorando los apuntes, casi siempre insuficientes, desordenados y antiestéticos del profesor, que de esta forma se compensa de no haber traído un solo libro al mundo. Hasta el alumno universitario construye su ridícula biblioteca de profesional a base de rebanadas inconexas de pensamiento, biblioteca de fotocopias. Semichimpancé, semihombre.

(FUELAT, O., Leer, LA VANGUARDIA, 28/6/1992)

Aquí hay otra causa: las fotocopias en la enseñanza, cada alumno fusila por curso un promedio de 230 páginas de libros diversos, que no compra, empobreciéndose culturalmente al perder la costumbre de leer y sólo consultar.

(PORCEL, B., El libro, en crisis, LA VANGUARDIA, 28/3/1993)

Un altre aspecte és la implosió de coneixements, l'excés d'informació no deixa espai per a la lectura; per tant, ens trobem no només davant d'un problema metodològic o pedagògic sino també davant de canvis sociològics que, entre altres coses, provoquen que l'alumne no entengui els beneficis de la lectura que l'adult li pretén comunicar. Ara bé, també hi ha problemes essencialment escolars com el que provoca un editorial de "El País" comentant un estudi que constata un bon nivell dels escolars espanyols a quart de primària que, en canvi, cau en picat quan s'analitza el vuitè d'EGB. De tota manera, es continua pensant igualment en l'escola com el lloc bàsic per a una educació en la lectura i, en conseqüència, es parla també de la necessitat d'una pedagogia de la lectura per a formar el lector del segle XXI. Algun comentari, però, remarca la inevitabilitat d'una selecció en funció de les habilitats, car és impossible ensenyar-ho tot i bé. Així, caldrà "especialitzar" els alumnes: els més destres en lectura i escriptura avançaran més que els altres i així successivament amb els diferents continguts importants del currículum.

En una perspectiva d'escola democràtica no és potser possible de compaginar avui una bona coneixença de la llengua escrita amb una suma d'altres coneixences que l'actual civilització fa imperatives.

Això significa que una bona coneixença de la llengua escrita s'haurà potser de considerar com una especialitat reservada a un sector dels alumnes, mentre d'altres nois i noies s'especialitzen en matemàtiques o en biologia. La idea sembla d'antuvi xocant, perquè va contra la tradició dels vells programes, però conservar-los implica també una opció política.  
(VERDAGUER, P., Saber llegir, cosa d'especialistes?, 7/7/1990)

Increasing knowledge gap: l'élite cognoscitiva, la que llegeix, i el proletariat cognoscitiu, el que només mira la tele.

(TEIXIDOR, E., Infants sense aurador, AVUI, 27/4/1992)

Llama poderosamente la atenció la contradicció que supone el que la capacitat lectora de los alumnos españoles sea, por comparación con los de otros países, relativamente peor en el octavo que en el cuarto curso de la EGB. Una primera explicación al curioso fenómeno que representan los resultados conocidos puede encontrarse en una temprana disminución de la necesaria tensión en la enseñanza sistemática de las técnicas fundamentales del aprendizaje, entre las que la lectura ocupa un lugar primordial. Seguramente esto se debe a que se da por supuesto demasiado pronto que el

alumno domina la lectura para poder pasar cuanto antes a la etapa de una enseñanza más especializada.  
(EDITORIAL, Lectura y reforma. EL PAIS. 2/11/1992)

c) Però no és fàcil trobar les fòrmules perquè l'alumne s'afeccioni pel seu compte a la lectura gràcies a l'empenta que l'escola li ha de donar. Aquesta qüestió que gira al voltant d'una hipotètica didàctica de la lectura es posa de manifest a partir de l'aparició del llibre de Daniel Pennac "Comme un roman" que desperta un gran ressò entre els intel·lectuals i escriptors, molts dels quals signen en les pàgines d'opinió dels diaris, en els suplementes de cultura o en les pàgines de crítica de llibres.

Dintre d'aquest estat d'opinió, hi ha un corrent important de comentaris que ataquen frontalment el costum escolar de l'obligatorietat de llegir determinats llibres: la consideren responsable de l'allunyament dels joves de la lectura. Es reivindica el plaer i la pràctica individual i lliure de la lectura; i es considera que l'escola o determinades pràctiques o instruccions escolars perverteixen aquesta relació amb el llibre. S'acusa a l'escola de convertir la lectura de llibres en exercicis acadèmics; el llibre no es llegeix per disfrutar d'aquest fet sino per fer-ne recensions, anàlisis gramaticals, anàlisis sintàctiques. Es considera que la imposició és absolutament contraproductiu. I alguns rebuigs a determinades lectures s'explica per la prescripció d'algun docent. D'ací a proposar la prohibició com a metodologia per tal que els alumnes aprenguin hi ha un pas molt curt que es sobrepassa per part d'alguns columnistes. Com si l'escola no pogués conjugar altres verbs que els prescriptius i imperatius en un sentit o en el seu oposat: obligar o prohibir. Com si l'escola fos una escola autoritària i amb capacitat per a exercir aquesta autoritat.

Ante todo, la lectura ha perdido prestigio porque antes era una actividad rebelde, radical, subversiva y transgresora, mientras que hoy resulta por completo inocente, usual, prosaica e inofensiva: ¿cómo sentirse atraído por algo tan poco excitante como la lectura? En segundo término, la lectura, al democratizarse tanto con la extensión masiva de la escolarización secundaria y universitaria, ha dejado ya de ser un signo de distinción elitista y ha pasado a convertirse en algo corriente y moliente, al alcance de cualquiera: de ahí que ya no pueda resultar envidiable, al revelarse como un signo de vulgaridad.

(GIL CALVO, E., Sequía lectora. EL PAÍS, 15/8/1991)

Cal anar a cercar lectors com ho fan els pescadors d'ànimes, a l'entorn familiar, a l'escola, a l'àmbit professional, entre les relacions personals. L'esquer ha de ser la pròpia secta, el fet de pertànyer a un grup d'elegits que gaudiran d'un plaer que està negat als altres.

(AGUT, J., La secta dels lectors. AVUI, 2/10/1993)

En la escuela y en el instituto, con tanta lectura obligatoria, de peso, se pierde el gusto por la lectura. O que en la universidad puede enseñarse historia o desmenzamiento analítico del texto, pero no siempre a gozar o a interpretar.

(PI DE CABANYES, O., La mona. LA VANGUARDIA, 4/3/1993)

En el bachillerato me hicieron estudiar preceptiva literaria, una asignatura que contenía la literatura más abutrida del mundo. Ello te hacía odiar las décimas y las églogas reales. Yo descubrí la literatura en una hoja de los calendarios Bona Via, en la que aparecía una «Balada de Nadal per cantar-la als pirates de la mar», de Josep Carner. Aquel y otros textos que fui descubriendo me hicieron reconciliar con la literatura.

gente a la que gustará leer poesía.  
(PINOL R. M., Entrevista a Joan Peruchó. LA VANGUARDIA, 17/3/1992)

Todo el mundo, incluso quienes no tienen ninguno en la familia, conoce a un profesor de literatura, a uno de esos personajes bienintencionados que, una de cada tres cenas, entre el segundo plato y los postres, se olvida de las buenas maneras y arranca a filosofar sobre por qué no leen los jóvenes.

Con el penaquismo, ha llegado el momento de reivindicar para los estudiantes el derecho a leer por placer. Lo cual supongo que estaría bastante bien si, al mismo tiempo, se les reconociese el derecho a aprender a leer y a escribir. Un derecho que, a juzgar por los resultados, la escolarización obligatoria no garantiza. ¿Cómo puede sentir placer con la lectura esa inmensa minoría de analfabetos funcionales que segregan las aulas de enseñanza media? Habrá que preguntárselo a nuestro querido comensal.

(RUIZ SIMON, J. M., El profesor de literatura. LA VANGUARDIA, 6/7/1993)

També apareixen alguns contrapunts a aquesta opinió sobre una escola que maleja el futur lector. Des del qui parla de seducció



pedagògica, fins al qui defensa el deure que té la institució educativa d'obligar a llegir determinats llibres bàsics per a la formació dels estudiants, encara que siguin difícils. O també del qui posa com a problema essencial la mala pedagogia de la lectura i no pas l'obligatorietat o no dels llibres, o de determinats llibres.

De modo que tan vano es propagandizar la lectura como obligación, beneficio de cultura y trabajo rentable como elogiarle livianamente la sensualidad. Un lector es alguien que en algún momento leyó para descubrir cuál es su forma de placer particular, y en realidad sigue leyendo para eso: es decir, también para saber algo oscuro. Como la mayoría de las búsquedas, ésta requiere un ejercicio, no tanto de preparación como de desaprendizaje.  
(COHEN M., El libro más pesado. LA VANGUARDIA, 6/7/1.993)

Hasta el día de hoy he conservado una desconfianza absoluta hacia quien trata de convencerme de que el «Fedón», de Platón, o las «Confesiones», de san Agustín, o «El paraíso perdido», de Milton, o hasta el «Quijote» son «divertidos». Son imprescindibles, difíciles, exigentes, prolijos. Cansan, inquietan, irritan, desmayan, dan felicidad. Pero no divierten en el sentido corriente en que se usa el término.

Pero seguiré desconfiando hasta la muerte de cualquiera, profesora o profesor, novelista o poeta, que crea que debemos dejar de leer por obligación. Leer es una obligación, una imposición, una disciplina. Se adquiere de a poco, se vuelve hábil con la técnica, se ensancha con la frustración y la práctica. Y debe ser así.

(CATELLI, N., Defensa de la obligación de leer. LA VANGUARDIA, 6/7/1.993)

Si los que gozamos y sufrimos la lectura queremos mantenerla viva creo que sólo queda un recurso: la seducción pedagógica. Leer no puede ser sólo una obligación, tiene que ser también una fiesta. Aunque a veces la fiesta acabe mal, sea dolorosa. Y, sobre todo, tiene que tener una dimensión de acto libre, de capricho, el encanto de las cosas buenas, más allá de las exigencias profesionales con las que cada uno apechuga.

(RAMONEDA, J., Lectores y lectores. LA VANGUARDIA, 6/7/1.993)

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 encuesta no electoral. AVUI, 16/3/1.992)

En el campo de las Letras, y, repito, en especial en la Literatura, hay que convencer al estudiante de que los autores que se leen en clase tienen algo importante que decir.

(ALSINA, J., Una manera de enseñar. LA VANGUARDIA, 6/7/1.992)

«Si te obligan, no te lo creas». Bastantes personas se han salvado del lavado de cerebro en la escuela —el instituto, la universidad,— gracias a este instinto.

(HARO TECLEN, E., El corazón en la pantalla. EL PAIS, 24/7/1991)

La veritat és que trobo que la gent llegeix molt poc i penso que si els obliguen es reboten. Quan jo era petit llegir estava prohibit. Deien que et quedaries tonto i era mal vist pels pares.

(MORET, X., Entrevista a Quim Monzó. EL PAIS, 4/2/93)

Leo sólo por puro placer. Para mí, los libros son como los videojuegos de los niños de ahora. Para mí, leer era un vicio, y estaba prohibido! A mí me renían en casa por leer. Mi padre me reñía. Me encantaba Emilio Salgari.

El primer libro que yo lei también era de Salgari. Lo aburrido es tener que estudiar un libro; que te obliguen a leerlo es malo.

(AMELA, AMIGUET, Dos sujetos con verbo. LA VANGUARDIA, 1/8/1993)

La literatura, de ser forzosa, dejaría de ser benefactora y subyugante y mágica. Descreo de los libros de exigible lectura: logran hacer antipáticos todos los demás. Leer no es ir a guerra alguna. En la misma página que un libro se os vuelva duro, árido o ingrato, dejadlo: no es el vuestro. El libro ha de ser cómplice, sugeridor y susurrante.

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

Entre el nen que escoltava i l'adolescent que no llegeix ha aparegut justament el dogma: l'imperatiu antipàtic de la lectura obligatòria, custodiada pels guardes jurats i els grans sacerdots del culte al llibre. Han aparegut les

graelles, els pròlegs i els apèndixs, els questionaris, les fitxes didàctiques, els resums, les tècniques d'expressió, els crèdits, els comentaris, les anàlisis, les crítiques literàries i tota mena de consignes, etiquetes i logorrees accessorïes.

(OLLE, M., Recuperar el plaer de llegir. AVUI, 16/5/1993)

Hauríem de prohibir-los llegir. Treure la literatura com a assignatura, fer desaparèixer els llibres que no són de text de les aules.

Potser podríem salvar la literatura si la convertim en un art clandestí, perseguit. Aleshores, els adolescents, que viuen amb passió l'edat de la transgressió —si més no els més interessants—, buscarien amb delit els llibres i llegirien d'amagat.

(ROIG, M., Per què no els prohibim de llegir?. AVUI, 29/11/1990)

d) El debat anterior en porta a un altre que posa sobre la taula si hi ha una literatura que tot escolar hauria de conèixer. Sobre la qüestió de quines lectures cal llegir, hi ha valoracions per a tots els gustos i posa de manifest una qüestió que preocupa molt als articulistes-escriptors. I, és clar que en funció de l'actuació que el mestre o l'escola emprenguin per tal que l'alumne llegeixi -ja es tracti d'orientar, seduir, obligar, imposar, recomanar o "prohibir"-serà viable l'existència d'una literatura escolar bàsica. A partir

d'aquí es comenta tota la indústria editorial que, per a ajudar a llegir els grans llibres, crea "guies de lectura", edicions per a l'ensenyament, productes que acaben substituïnt la lectura directa dels llibres en qüestió.

Tots els que han passat per les aules d'algun curs de literatura anglesa o nord-americana saben que la indústria editorial anglosaxona ha creat tantes coses que la major part de les vegades no cal llegir-se cap text original per passar brillantment un examen de literatura. (...)

La nota tipus pactada per les editorials anglosaxones és sucosa: «Aquesta guia de lectura no és un substitut del text original ni del seu comentari a classe, i l'estudiant que la faci servir amb aquest propòsit s'està negant una part fonamental de l'educació en la qual invertirà probablement els anys més importants de la seva vida.»

(SERRA, M., Guies de lectura. AVUI, 25/4/1.993)

«Tu estàs estudiant literatura» No calia que ell m'expliqués amb més detall que la frase estudiar literatura tenia un valor clarament negatiu. Em vaig defensar i vaig argumentar que no estudiava sinó que simplement llegia. El doctor Estalella no es va deixar enredar; intufa, sense que jo li ho digués, que l'amenaça de l'examen d'ingrés a la Universitat m'induria a devorar aquell llibre gruixut i important. El doctor Estalella va aprofitar l'ocasió per al·lçonar-me: «Si vols conèixer els autors i les obres hi ha un únic camí que és llegir aquestes obres». Em vaig veure el cel obert: «No puc pas llegir totes les obres que s'han escrit i la literatura me'n dona una puntual referència». «O sigui —va sentenciar el meu estimat doctor Estalella—, tu et proposes simular uns coneixements que no tens i això és una immoralitat».

(CAPMANY, M. A., El desprestigi de la literatura. AVUI, 30/9/1.990)

Es un fet que el sistema de la literatura obligatòria —i sobretot aquella concepció de la lectura obligatòria que es basa en la filosofia del «vosaltres us llegiu el llibre a casa que jo a classe us clavare la palissa»— s'acaba convertint tot sovint en un procés de simulació que troba un bon aliat en els estudis que parafrassegen i donen les claus del llibre a llegir.

(OLLE, M., Relectures i suports didàctics per als clàssics literaris. AVUI, 21/11/1.993)

D'entrada, es critica una literatura juvenil contemporània, qualificada de literatura d'institut: novel·les i narracions senzilles des del punt de vista del llenguatge però adaptades als contextos experiencials dels alumnes. Els seus detractors hi veuen una manca de qualitat i de profunditat característiques que sí tenen les obres clàssiques. Els seus defensors hi veuen unes històries que s'acosten

a les vivències dels nois i noies d'ara i que poden servir de porta d'accés a futures lectures més consistents. No cal oblidar tampoc que és un gènere que des del punt de vista editorial interessa pel mercat potencial que hi ha entre l'alumnat de secundària. En el conjunt de textos analitzats, apareix la crítica a l'escola i, específicament a l'escola de Catalunya d'haver bandejat els clàssics i d'haver-los substituït per una literatura poc qualificada. Literatura light vs. literatura heavy. És un tema recurrent, per exemple, per al columnista i escriptor Baltasar Porcel el qual dedica un nombre gens menyspreable de les seves columnes a criticar aquella literatura juvenil, al fet que no es fan llegir els llibres importants de debò i a criticar les reduccions, retalls i adaptacions que es fan de les obres clàssiques per a ser llegits pels nois i noies.

Els llibres per a infants es troben en una categoria una mica diferent i les crítiques anteriors van dirigides fonamentalment a una hipotètica literatura juvenil. La literatura infantil rep algunes crítiques pel cantó del didactisme o d'arguments excessivament absurds i "modernitzats" però a la vegada també es valora la seva evolució, les seves qualitats editorials, la il·lustració i el seu paper d'introducció a la literatura clàssica.

Es gratificante conocer a tus lectores y ver que te aceptan. El año pasado visité 90 escuelas y los niños te dicen lo que piensan de tus libros. Lo que haces para adultos no saben muy bien a qué manos va a parar.  
(PINOL, R. M<sup>a</sup>. Entrevista a Joaquim Carbó. LA VANGUARDIA, 17/11/1991)

También es verdad que pueden probar suerte en el campo de la literatura infantil y juvenil: con la condición de que sea lo más descafeinado y aburrida posible, para que los profesores la puedan recomendar sin comprometerse.  
(JOAN I ARINYO, M., Maldiciones bíblicas. LA VANGUARDIA, 7/2/1992)

No estic gens segur que sigui a la infància on es decideix el gust per la lectura. Ara bé, m'atreveiria a sostenir que certs contes per a infants són capaços, i amb gran poder i efectivitat, d'allunyar per sempre més del món de les belles lletres força criatures.  
(ESPADALER, A. M., Lectures infantils. AVUI, 23/6/1991)

Hi ha llibres ideals per a aprendre a llegir. Però quan el nen ja en sap, s'ha de trobar la manera de dir-li que només serà lector si llegeix uns llibres d'una altra manera. Que ha de canviar de llibres com ha canviat de dents per mastegar els aliments de la maduresa.

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

Avui dia, i gràcies a les recomanacions de lectura que es fan a les escoles, són bastants els escriptors per a infants i adolescents que es guanyen bé la vida, i alguns, amb un parell de llibres especialment encertats, tenen uns ingressos molt superiors als que proporcionen, en general, les novel·les per a adults. La contrapartida d'aquesta satisfacció és que el prestigi se l'emporten els altres, potser perquè el prestigi el concedeixen els grans. Si la crítica, i la difusió publicitària dels escriptors, estigués a les mans dels nens, la valoració pública seria una altra.

(ESPINAS, J. M., Escriptors per a adolescents. AVUI, 26/4/1991)

A més hi ha un fet evident, als 11 o als 12 anys no es pot llegir Corneille o Racine com obliguen a moltes escoles. Jo mateix encara no em sento preparat per llegir A la recerca del temps perdut, de Proust, i en canvi, el fan llegir a les escoles. A mi em dona un gran plaer que per *Un grapat de caramels* sigui el llibre més llegit pels infants de 14 anys, i a més que per a molts sigui el primer llibre que han llegit.

(BLAY, P., Entrevista a Didier Cohen. AVUI, 3/3/1990)

Tornant a la presència dels clàssics a l'escola, per a molts articulistes la qualitat d'aquests rau precisament en la seva vigència per a tractar els grans problemes existencials. Per tant, es considera que la lectura dels grans llibres ha de tenir, per força, grans beneficis per a la formació dels estudiants i de la ciutadania en general. Es troba a faltar una tradició de respecte als clàssics, de "pedagogia civil" com la que hi ha a altres països, especialment a França. Això no treu que es plantegi una certa contradicció que es posa de manifest quan articulistes, i entrevistats veuen difícil i contraproduent que es facin llegir segons quins llibres clàssics i, a la vegada es lamenten que es surti de l'ensenyament primari i secundari sense haver conegut els grans noms: de Josep Pla a La Bíblia, de Lorca a Shakespeare, de Sagarra a Montaigne.

Que un llibre que ha influït de manera tan determinant en tota la cultura europea (La Bíblia) sigui el gran absent de les escoles és un mal símptoma. Que la seva recuperació no hagi estat plantejada de manera seriosa i més enllà dels seus valors religiosos, també. Potser cal una altra enquesta sobre els grans absents.

(TEIXIDOR, E., Els llibres absents. AVUI, 18/5/1.992)

Prueba de que hay diferencia entre lo que se proclama con énfasis y la realidad, reside en la práctica de demasiados colegios para conmemorar este 500 aniversario (del "Tirant lo Blanc"): hacer leer a los alumnos una versión resumida de la obra, de 250 páginas, cuando el original tiene 1.250.

Estas versiones capoladas son como un tronco humano inerte, sin ojos ni piernas, brazos ni corazón, cuando precisamente la novela de Martorell, pese a sus meandros y peritidades, contiene páginas e historias, un lenguaje, de una vitalidad excepcional.

(PORCEL, B., Tirant lo Blanc. LA VANGUARDIA, 31/3/1.991)

Asombra que las lecturas que exigen al alumnado se limiten tanto a la literatura juvenil —en sí misma tan digna como otra—, a cuatro autores de la cofita a la moda o a amiguetes inominados fuera de su círculo ideológico. Y pasma que las conselleríes de Ensenyament o de Cultura no tomen cartas en el asunto, o las tomen mal. En castellano nadie que no fuera extraviado se salvaría a Cela, Baroja, Valle Inclán, Lorca, Hernández, a los que luego se añadirían las modas del momento.

(PORCEL, B., Polémica literaria. LA VANGUARDIA, 19/9/1.992)

En una mesa, una serie de padres con hijos en enseñanza media aseguraban que a ninguno de ellos se les había dado a leer en las aulas ni un mal libro de Pla. El país también muere.

(PORCEL, B., Lírico y escéptico. LA VANGUARDIA, 9/1/1.993)

En la escuela española se lee más que en tiempos de la dictadura, pero en general no se enseña a leer bien ni se despierta el buen gusto y el placer de la lectura. En institutos y universidades los planes racionales de lectura o brillan por su ausencia o dependen del criterio de cada titular y suelen ser arcaicos o caóticos.

¿Quién lee hoy seriamente a los clásicos en las aulas españolas?

(SALADRIGAS, R., Abrir incluso en domingo. LA VANGUARDIA, 13/9/1.991)

L'ideal seria els millors clàssics i els millors moderns. La realitat és un camí del mig, fet de lectures d'obres senceres més els molts textos comentats a classe. Els clàssics solen avorir i provocar al·lèrgia a la literatura i els moderns no sempre tenen el nivell i el rigor que hom voldria. Però parlen de l'alumne del món que l'envolta, donen entenent que la literatura es fa amb estrats que un algun moment van ser contemporanis i que avui es fa la que s'estudiarà demà.

(SOLSONA, R., La solució. AVUI, 23/9/1.992)

La ventaja de los clásicos es que no se desechan, valen para todas las épocas. Aprovechemos lo bueno de la sociedad de consumo, saquemos a los clásicos del gueto de la enseñanza.

(MASSOT, J., Entrevista a Francisco Rico. LA VANGUARDIA, 6/6/1993)

Se ha carecido aquí de una pedagogía civil de los clásicos, como en Francia o en Inglaterra, donde han ejercido sobre sus minorías una función vertebradora, de consolidación de los valores cívicos, de autenticación colectiva.

(GARCIA-POSADA, Un pleno para Cervantes. EL PAÍS, 7/8/1993)

Institucionalmente, podría decirse de otro modo: hay un momento en que el ciudadano rompe sus vínculos con el Ministerio de Educación —donde están los clásicos— y pasa a depender del de Cultura —que se ocupa más bien de los modernos—. Y así se da el caso muy corriente de alguien que se estrenó de lector con los clásicos y, según un proceso bastante lógico —o bastante absurdo, según lo veamos—, acabó a merced de los best sellers de la peor especie.

(LANDERO, RICO, Clásicos a la carta. EL PAÍS, 29/5/1993)

Avergüenza contar en cuatro líneas quién fue este admirable, reposado, escéptico Señor de la Montaña (Montaigne). Deberían enseñarlo en las escuelas, junto con los ríos, el nombre de las plantas y los pulsos del corazón y de la vida.

(TRAPIELLO, A., Un rentista ilustrado. EL PAÍS, 12/6/1993)

Cal tornar a recuperar el tema anterior. Si es defensa la no obligatorietat, tampoc és molt factible que hi pugui haver una llista de grans llibres indiscutibles que formin part del currículum escolar de la nostra societat. En aquest apartat es veu molt clarament que hi ha unes demandes cap a l'escola que no es concreten en propostes, ni es diferencia en funció d'un es dat, d'un es etapes educatives, d'uns contextos socioculturals; amb la qual cosa, tots aquests comentaris poden aparèixer com a perfectament contradictoris o poden quedar simplement com a desigs. Desig, aspiracions, apel·lacions, demandes, característiques molt pròpies de l'articulisme d'opinió.

La llista de noms clàssics que caldria conèixer és llarga i cadascú cita aquells noms que li semblen més indiscutibles o més apreciats. De tots ells, "Don Quijote" de Cervantes apareix com a paradigma de llibre clàssic espanyol. Un clàssic que no es coneix, del qual es fan

adaptacions empobridores o que s'ha avorrit justament per haver-lo llegit incorrectament a l'escola. En els fragments dedicats a aquesta obra literària es posa de manifest la dificultat de conciliar, d'una banda, la necessitat que es conegui el bagatge literari clàssic i, per l'altra l'adequació als interessos i capacitats dels alumnes. Hi ha una gran preocupació pel fet que no es coneixen prou determinats llibres, però no es veu clar com l'escola ha de proposar-ho a l'alumne.

El profesor Riquer se ha lamentado en varias ocasiones de la escasa atención que se concede en el bachillerato al estudio de las humanidades, pero rechaza también algunos excesos en sentido contrario registrados en el pasado. Confiesa insólitamente que acabó "cogiéndole manía" al Quijote porque en la escuela se lo hacían analizar gramaticalmente. "Imaginaros -concluye- como sería de delicioso encontrarse a los 20 años sin haber leído el Quijote. Sería delicioso... ¡ Qué descubrimientos haríamos !"  
REDACCIO, Entrevista al Dr. Martí de Riquer. LA VANGUARDIA, 15/1/1990)

¿Cómo le empezó ese amor por El Quijote?

Empezó mal, porque no fue el primer amor. Fue una lectura de colegio, y creo que eso, tanto en Italia como en España, es algo que predispone más bien en contra o que, en todo caso, sólo brinda un acercamiento superficial.  
(BAYON, M., Entrevista a Maurizio Scaparro. EL PAIS, 28/3/1992)

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. Nos leía un trozo de El Quijote cuando teníamos siete u ocho años, nos pedía sugerencias de la lectura y teníamos que escribirlas.

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

Qué raro, qué despegado, qué extravagante hay que ser para escribir El Quijote. Y qué viejo. Ya desde hace siglos está homologado. Y destrozado en las escuelas.

(HARO TECGLÉN E., Los raros. EL PAIS, 3/12/1993)

Em preocupa que a aquestes edats els facin llegir El Lazarillo de Tormes, perquè ningú que no tingui una determinada edat no ho pot apreciar. I s'hi pot afegir El Quixot o el mateix Tirant lo Blanc. No són llibres que en edats escolars puguin interessar. Seria més fàcil fins i tot que els ensenyessin les literatures clàssiques grega i llatina, perquè les tragèdies i les epopeies tenen uns factors molt més interessants per ser apreciats per la joventut.

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



#### 4.6.2. L'ESCRITURA.

El contrast entre el nombre de fragments dedicats a la lectura i els dedicats a l'escriptura és molt evident: junt als nombrosos articles dedicats a glossar la necessitat i la importància de la lectura, l'escriptura compta amb un nombre de ressenyes molt inferior. La meitat, pràcticament. En part s'entén pel pes que la literatura i no només la lectura té en l'apartat anterior. També cal reconèixer que separar la lectura de l'escriptura és un punt artificial, donat que la llengua escrita uneix les dues habilitats i és l'epicentre tant del llegir com de l'escriure. Podia, per tant, haver estructurat un sol apartat amb el llegir i l'escriure. Però donat que, com ja s'ha vist, la importància de la lectura es decanta desseguida cap als llibres que s'han de llegir i la literatura, he optat per mantenir l'escriptura en un apartat autònom.

Però també és simptomàtica aquesta diferència en el nombre d'articles i ho és en el sentit que des del camp de la producció d'opinió es valora més que l'escola faciliti l'accés dels alumnes al llegat cultural, que no pas al fet que l'alumne sigui ell mateix un "productor" cultural que té en l'escriptura un instrument de creació. En l'apartat dedicat a la lectura aquesta activitat apareix la major part de vegades de manera independent, té importància per ella mateixa; l'escriure, en canvi, apareix molt poc de manera exclusiva sino que en la majoria de casos va acompanyat del llegir, del parlar, del comptar, de les quatre regles, és a dir, formant part del nucli dur d'un curriculum escolar bàsic que molts articulistes continuen reivindicant. Efectivament, l'escriptura representa un element central de la nostra cultura que "des dels fenicis, ha estat pilar de civilització i convivència". En un altre article, Octavi Fullat situa l'origen de l'escola en el moment en què s'inventa l'escriptura.

La primera escuela, ¿cuándo aparece? Pues ni más ni menos cuando unos colectivos inventan la escritura, no antes.

Una vez nacidas escritura y escuela, con no ser mínimamente imprescindibles para el hombre, si se mostraron substanciales y respetables en vistas a gozar de poder, de poder económico y de poder político.  
(FULLAT, O., Escuela. LA VANGUARDIA, 4/4/1.991)

Yo pediría que en los nuevos planes de estudio se enseñara a leer y escribir bien (lo que para mí no está claro que se logre con la «lengua moderna» que se enseña), se enseñara matemáticas elementales (no «modernas») pero bien sabidas y adecuadas a la edad de los alumnos, ya que, aparentemente, matemático es el lenguaje de la naturaleza, y se enseñara a aprender y a tener inquietud intelectual y a preguntarse el porqué de las cosas.  
(PASCUAL, R., Las culturas y la LOGSE. LA VANGUARDIA, 26/9/1.991)

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, 15/9/1.992)

Llegir, escriure i comptar en la llengua pròpia, forma el que el vell Montaigne en deia "testes ben fetes" i que preferia, ja aleshores, a "testes ben plenes". I això, o es fa entre els 6 i 12 anys o difícilment es farà.  
(GALL, J., El gran oblidat. AVUI, 12/9/1.990)

Al costat d'aquesta consideració de caràcter general, la majoria d'articles d'aquest apartat posen de manifest els dèficits que els alumnes d'ara tenen respecte de l'escriptura; dèficits de redacció fonamentalment, que es concreten en defectes de puntuació, de sintaxi, de cal·ligrafia. Es reivindiquen assignatures específiques de redacció, com també una de puntuació. A banda d'aquestes demandes es considera que l'escola no ha ensenyat o ha ensenyat malament els rudiments bàsics per a una correcta escriptura; i es critica a mestres que, tot i havent canviat notablement les ratio de les aules, continuen fent servir rudimentàries metodologies sense evolucionar. Es considera, finalment, que les mancances en la capacitat d'expressar-se per escrit són un handicap des del punt de vista funcional, pel que fa al progrés laboral, econòmic i social de les persones.

Els Estats Units s'han adonat d'una cosa que ens sembla una obvietat: que la civilització de la paraula escrita no tan sols està amenaçada per altres mitjans de comunicació, sino que per escriure està anorreada per quelcom molt important, això és, perquè des de fa molt de temps no s'ensenya els nens a redactar.

(LUJAN, N., La paraula escrita. AVUI, 12/1/1991)

Avui vivim l'apoteosi de la negació de la cal·ligrafia. Com si escriure d'una manera intel·ligible fos una vergonya colossal i insuperable. Potser perquè la cal·ligrafia representa l'ordre, l'oficialitat, una idea carrinclona i banal de l'existència que només es pot trobar en els registres, en els jutjats, en lloc extravagant com els títols acadèmics i que els ordinadors eliminaran en un tres i no res.

(ESPADALER, A M., Cal·ligrafia de carrer. AVUI, 10/3/1991)

... a la FP, al BUP i a la Universitat hi ha un gran nombre d'alumnes que poden ser considerats redactors marginals. Les causes d'aquest problema són sens dubte complexes, però sembla evident que una de les seves raons fonamentals es troba en el fet que no hi ha hagut un ensenyament sistemàtic i ben seqüenciat de la redacció, alguns aspectes de la qual, com l'organització, estructuració i puntuació dels textos, s'han deixat sovint al terreny de l'adquisició espontània, intuïtiva, dels aprenents.»

(ESPINAS, J. M., El punt de la idea. AVUI, 3/7/1991)

L'escola primària s'havia fixat com a finalitat d'ensenyar de llegir, d'escriure i de comptar. Un tal projecte comporta, és clar, tota una sèrie de graus el primer dels quals és el lletrejar, saber fer el seu nom i comptar amb els dits. Ara bé, hom disposava de cinc anys per passar de l'aprenentatge a la formació. Es a dir que una vegada conegudes les lletres, hom llegia en veu alta, sota el control del mestre. Qui no llegia havia de seguir la lectura dels companys amb el dit o amb els ulls, i qui s'espavilava per jugar a altra cosa corria el risc de ser castigat. L'escriptura, per la seva banda, era reforçada pels múltiples i iteratius exercicis de llenguatge, vocabulari i gramàtica, els quotidians dictats.

(VERDAGUER, P., El fracàs de l'escola. AVUI, 19/10/1993)

Ignoro si la nueva ley de educación contempla la posibilidad de intentar que los súbditos de este reino aprendan en la escuela a redactar correctamente en alguna lengua. Lo cierto es que siguen haciéndolo en general muy mal.

(MARQUES, J. V., Aborto y literatura. EL PAIS, 1/4/1990)

El fet és que, a les portes del 92, la puntuació no s'ensenya com una assignatura independent en les escoles i, cosa encara més esgarrifosa, no disposa de càtedra en instituts ni facultats universitàries. Es deu considerar que habilitats d'aquest tipus ja es donen d'esquitllentes amb les clàssiques matèries amb denominació d'origen «Llenguatge» tan esquitllades, però, que encara no te n'has adonat que ja t'han passat de llarg.

(LLAVINA, J., Amb tots els punts i comes. AVUI, 30/1/1990)

#### 4.6.3. LA LLENGUA.

Analitzar els continguts que l'opinió periodística del nostre país ofereix al voltant de l'educació escolar, implica necessàriament dedicar un apartat destacat a la qüestió lingüística en el sentit més estricte. Fins ara s'ha parlat de la lectura, de l'accés als grans llibres, a l'escriptura. També apareixen algunes al·lusions relacionades amb l'aprenentatge de llengües estrangeres. Fins ací, crec que són qüestions que poden homologar-se a les preocupacions que hi ha en altres països propers al nostre des del punt de vista social, cultural i geogràfic. Tanmateix en les ratlles que segueixen caldrà reflectir de manera específica la qüestió de l'aprenentatge de la llengua catalana i castellana en el marc d'un sistema educatiu descentralitzat que intenta traduir educativament la realitat d'un estat plurinacional i plurilingüístic. Les implicacions polítiques de la qüestió son prou evidents i, per tant, l'articulisme d'opinió, fortament connectat als poders polítics i a les instàncies socials hegemòniques, hi intervé de manera clara.

Les temàtiques que apareixen en els articles d'opinió agrupats en aquest apartat, poden sintetitzar-se en les següents:

a) La llengua catalana es troba, encara, en inferioritat de condicions. Tanmateix es valora l'evolució positiva transcorreguda tot i que s'assenyala que la llengua depèn del seu ús social i no del seu aprenentatge a l'escola. Al mateix temps es pot llegir la reflexió que la llengua s'integra quan s'aprecia afectivament i no en base a legislacions o ideologies.

La progressiva normalització del català a l'escola ha estat possible gràcies a l'acció dels mestres i gràcies a una legislació prudent i flexible a la vegada. Es molt probable que l'impuls dels mestres no hagi estat seguit, globalment, pels professors d'institut, una branca del professorat on les inquietuds per la renovació pedagògica i l'autoreciclaje sovint queden relegades davant

d'altres consideracions de caràcter més gremial.

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

És per això que sovint els professors tenim la sensació de lluitar sols i amb una enorme responsabilitat en una guerra les batalles crucials de la qual s'hauran de lliurar en d'altres terrenys. M'esgarrija pensar que el futur del català pot dependre només de l'amor envers ell que puguem infondre en els nostres alumnes.

Com a professor de català reclamo el dret a no ser un geni, reivindico el dret a ser un professional normal. Responsable, preparat i amb ganes de fer la meua feina tan bé com pugui, però no genial.

És clar que amb un professor ideal al davant qualsevol persona aprèn qualsevol cosa, però és que la nostra llengua no hauria de ser qualsevol cosa i, per tant, la nostra societat ha de crear les condicions que facin que tot alumne vulgui aprendre, senti la necessitat d'aprendre el català, malgrat tenir al davant un professor com el de qualsevol altra matèria, amb virtuts i defectes, ni més ni menys.

(MARTINEZ, J., Ensenyament i heroisme. AVUI, 2/8/1.991)

Cap ideologia podrà manllevar mai la força que duu a enamorar-nos d'una llengua. Cap ideologia pot atribuir-se la possessió d'una llengua, perquè aquesta sempre s'escapa, esmunyedissa, dels dictats i les normes. He après el català tot escoltant-lo d'aquests que no se senten parlar. D'aquells que són la llengua sense saber-ho, que constitueixen inconscientment filigranes fonètiques, amorosides com el vi que envelleix sota la mirada d'un vinater que no té pressa. No sé si aquest enamorament es pot transmetre als estudiants de català. De ben segur que depèn dels professors. Dels professors que no s'autocastiguen en el seu odi, mai no confessat, a la llengua i als alumnes.

(ROIG, M., El professor enamorat que hi ha al darrere. AVUI, 12/7/1.991)

b) Sobre el bilingüisme i el contacte de llengües es valora de manera positiva, com un enriquiment, la relació entre el català i el castellà, o el fet del bilingüisme. Tot i així es té en compte que la qualitat expressiva oral i escrita pot quedar perjudicada en una o altra llengua i aquí apareixen enfocats diferents. Els articulistes plantegen la necessitat que no es bandegi cap llengua i que puguin compartir harmoniosament l'espai públic de la nostra societat.

Hablan el catalán con toda naturalidad, y el castellano también. Desde que los colegios enseñan el catalán, se habla mejor también el castellano. Los temores de algunos académicos son exagerados. Otra cosa es la ortografía. Hay datos para sospechar que ambas ortografías han empeorado. Quizá sea también un efecto de la falta de lectura.

(GOMIS, L., El independentista del tren. LA VANGUARDIA, 14/10/1.991)

Cinc amics d'infància que ens continuem veient, amb certa freqüència recorrem al canvi de codi en determinats fragments de la nostra conversa en espanyol, i dient-nos de vostè i pel cognom. Quan això succeeix, la interpretació és inequívoca. Estem evocant directament o indirectament el col·legi de capellans on varem passar plegats nou anys.  
(ALSIUS, S., Canvis de codis. AVUI, 9/8/1.993)

Una abrumadora majoria de catalanes contempla televisión y lee prensa y libros en castellano. Y lo hace porque ésta es su lengua, porque así le enseñaron en la escuela durante el franquismo, porque cree mejor el producto o porque se trata de otra opción posible. Ante lo cual caben tres posturas: lanzarse al ataque contra quienes actúan así, convivir hostilmente con ellos o ir todos juntos en armonía.  
(PORCEL, B., Versículos satánicos. LA VANGUARDIA, 24/3/1.993)

Con mis hijas hablo siempre en catalán aunque entre ellas usan el castellano así como con su madre. Van a un colegio donde reciben enseñanza en las dos lenguas en una proporción parecida.  
(TRALLERO, M., Sacando la lengua. LA VANGUARDIA, 5/8/1.993)

Si una comunidad es plurilingüe, realidad que jamás debe contemplarse como un estorbo, es comprensible que se quiera amparar esta riqueza cultural. Pero esas decisiones de ninguna manera deben ser ni forzadas ni maximalistas en cuanto a su puesta en práctica.  
El ejemplo escolar catalán, que se vive apenas sin fricciones, conjugando la necesaria escolarización en catalán con el aprendizaje bilingüe, puede ser útil en Euskadi.  
(EDITORIAL, Euskera y catalán. EL PAIS, 26/1/1.991)

c) Comentaris sobre la immersió lingüística. La meitat dels articles que tracten la problemàtica de la immersió educativa apareixen bàsicament entre setembre i desembre de 1.993. I cap altre esdeveniment o tema educatiu provoca en un període tan curt de temps tantes exposicions públiques en les pàgines d'opinió. És evident que el vessant pedagògic de la qüestió tot i ser l'element que es discuteix, està supeditat a les importants connotacions polítiques que el tema planteja en aquest moment determinat. Val a dir que un any abans, es podia celebrar el desè aniversari de l'inici de l'aplicació de la immersió lingüística i el tema no havia merescut pràcticament comentaris d'opinió. Una entrevista a un dels principals experts en aquestes qüestions, el Dr. Miquel Siguan,

a La Vanguardia i algun informe o reportatge en els diferents diaris. Un any després, els editorialistes i articulistes es mobilitzen, doncs, davant d'aquesta problemàtica. La reforma educativa, per exemple, genera molts articles editorials però són dilatats en el temps, pràcticament durant quatre anys. Ací ens trobem amb un trimestre on la qüestió de la immersió esdevé central en les pàgines d'opinió. La posició hegemònica que apareix és, òbviament, la defensa de la legislació vigent. En conseqüència, es minusvaloren les queixes que sorgeixen des de Catalunya mateix contra la immersió; es denuncia l'artificiositat d'una campanya contra la immersió instrumentalitzada per motius polítics; es defensa la bondat tant de la teoria com de la pràctica de la immersió en tant que estratègia factible tècnicament i acceptable democràticament. Alguns comentaris crítics alerten sobre la inconveniència de forçar més la situació.

La «inmersión» como método para aglutinar la convivencia lingüística y garantizar el conocimiento equitativo de las dos lenguas oficiales, a partir del uso preferente de una de ellas como idioma vehicular, puede ser discutible y mejorable. Pero, tras más de una década de experiencia, ha demostrado ser una opción razonablemente eficaz desde el punto de vista pedagógico y desde la perspectiva de la cohesión sociocultural. Al menos frente a la arriesgada alternativa de una doble red escolar en función del idioma. No hay sistemas perfectos, pero sí hay opciones nefastas.  
(GONZALEZ CABEZAS, J. R., Inmersión. LA VANGUARDIA, 16/9/1993)

...la inmersión escolar en el catalán no es ningún capricho, sino la única manera que tenemos de dejar a nuestros hijos, llámense Llopis o López, un mundo de concordia y de convivencia. La propuesta de crear una escuela española con una asignatura de catalán y una escuela catalana con una asignatura española ya fue contemplada en su día por algún partido catalán. Sólo la inmersión nos permite mantenernos a flote como colectividad variada y rica.  
(BARRIL, J., La lengua absuelta. LA VANGUARDIA, 24/12/1993)

El criterio de una sola comunidad con dos lenguas, una comunidad no separada en las aulas, es más ambicioso, pero también menos automático. Exige un tacto mayor en las normas y en la práctica, de modo que todos encuentren satisfacción bastante de sus aspiraciones y reconocimiento suficiente de los propios derechos.  
(EDITORIAL, Una sola comunidad. LA VANGUARDIA, 24/12/1993)

Lo cierto es que resulta difícil no reconocer el prudente y al mismo tiempo decidido ritmo con que se ha abordado el problema lingüístico. Hasta el punto de que aquellos que hablan de peligro de extinción del castellano demuestran desconocer nuestra realidad. Jordi Pujol lo ha resumido con claridad: por cada niño de 10 años que no se exprese en castellano, se podrán encontrar otros 100 que no se expresen en catalán.

(SUBIRATS, J., Por cada uno, cien. EL PAIS, 22/9/1993)

Los alumnos y los profesores que no razonen catalán van de alá en Cataluña: por orden de la Generalitat, el próximo curso sólo se utilizará el catalán en las escuelas. La medida forma parte de un ambicioso plan de dicho ente autonómico cuyo objetivo final es que todas las asignaturas se impartan allí en catalán. De donde se deduce que a los demás ya les pueden ir dando. Por ejemplo, a los profesores y alumnos que viven en Cataluña y no hablan catalán; por ejemplo, a los que, hablándolo, prefieren enseñar e instruirse en lengua castellana.

(VIDAL, J., Catalán. EL PAIS, 20/7/1993)

La doble xarxa escolar, la divisió ètnica ja des de ben petits. Una idea molt balcànica; però, per sort, gens catalana. Som un sol poble on, actualment coexisteixen dues llengües. No som ni volem ser un territori habitat per dues comunitats ètniques incomunicades.

(TUDELA, J., Diferències sobre el discurs lingüístic. AVUI, 14/7/1993)

Tal vez el bilingüismo provoque traumas psíquicos, pero también los provoca el divorcio de tus padres, y por eso no vamos a eliminar la ley del divorcio. Se han mezclado muchas cosas: educación, cultura, lenguaje, nacionalismo. Estamos en una tierra de nadie, y Dios nos la conserve muchos años. La cultura catalana ha estado un poco a la vanguardia de la cultura española. Porque el sistema educativo era más amplio, porque estaba más cerca de Francia. Pero sobre todo porque nunca ha sido una cultura oficial.

(ALAMEDA, S., Entrevista a Eduardo Mendoza. EL PAIS, 14/11/1993)

Aquest règim d'apartheid a l'ensenyament era el risc a evitar, el model del qual fugir. Perquè dos sistemes d'ensenyament acaben desembocant en dues societats i el resultat és potencialment explosiu. Un sistema únic, no una segregació dels nens en aules diferenciades, d'on surtin ciutadans perfectament capaços de fer servir les dues llengües és el fonament de la convivència.

(VILLATORO, V., I si no, què? AVUI, 24/12/1993)

La darrera temàtica que consigno en aquest apartat són les reflexions al votant de la necessitat de conèixer diversos idiomes i de no centrar-se exclusivament en la qüestió de la llengua catalana i la castellana. Hi ha una constatació de trobar-nos en un món plurilingüe en el que el contacte de llengües és una realitat



palpable. Així mateix, el coneixement funcional d'idiomes es planteja com una prioritat que a la pràctica encara no és prou evident. En aquest terreny també es posa de manifest i es lamenta el retrocés de la llengua francesa, un retrocés que s'explica per l'auge de la llengua anglesa però que no té massa raó de ser si es considera la importància cultural del francès i els interessos de tota mena que Catalunya i Espanya han de tenir amb França en raó del seu veïnatge.

Dentro de siglos el nuevo espanghish, como dicen los burlones, será un gran idioma, con su Academia, su Celta, su Umbral y todo. Ahora se aprende mal inglés, pero se olvida el castellano y leer es un esfuerzo imposible: el lenguaje escrito es arcaico con respecto al que hablan.  
(HARO TECGLÉN, E. «Scripta volant», EL PAÍS, 22/6/1992)

Un Ramon Llull, con visión certera, consiguió que la Europa de su tiempo (1311) instaurase cátedras universitarias de hebreo, caldeo y árabe. Pero por lo visto la democracia tiene su inercia, y mucha gente prefiere la rutina de lo fácil. Si el árabe fuese la segunda o por lo menos la tercera lengua en la educación española otro gallo nos cantara...  
(PANIKKAR, R., Ortografía, historia y poder. LA VANGUARDIA, 20/9/1991)

Nueva York representa muchas cosas. Es una torre de Babel; todo el mundo está aquí. No hay un lugar como éste. En una escuela del barrio de Queens, recientemente hicieron una encuesta sobre la lengua que hablaban los niños en su casa y salieron 45 lenguas. ¡ 45 lenguas en una única escuela! Es una ciudad increíble."  
(MORET, X., Las obsesiones de Paul Auster, EL PAÍS, 6/5/1990)

La gran fuerza la encuentra en el idioma extraño, aprendido en el Trinity College de Cambridge y con mucho más ahínco que los ingleses. Suele suceder: no es extraño que los alumnos extranjeros sean los primeros en la clase de lengua del país de adopción, por una angustia de superación, como esos atletas que llegan a las Olimpiadas compensando una polio de su infancia. Ionesco, Beckett, Adamov, son escritores magistrales en idiomas que no eran suyos.  
(HARO TECGLÉN, E. Idiomas, EL PAÍS, 22/5/1993)

S'imposa un urgent salt de la importància concedida a aquesta matèria en el cicle educatiu. Dominar llengües estrangeres és avui un coneixement bàsic, no un llast que s'hagi de seguir arrossegant al llarg d'una constel·lació d'acadèmies de barri o de centres especialitzats fora de l'horari escolar i, sobretot, fora de l'edat escolar.  
(FEBRES, X., Dou you speak english?, AVUI, 18/10/1992)

Però deixant de banda aquest fet, o potser no, desaprofitar l'oportunitat d'estudiar

francès a l'escola em sembla un error, perquè després ja difícilment s'anirà a estudiar prou feina dona l'anglès. Jo penso que a l'escola s'estudien algunes coses innecessàries i, en canvi, convindria que s'ensenyessin les dues llengües, l'anglès i el francès.  
(ESPINAS, J. M., Francès a la «baisse». AVUI, 9/3/1.993)

El coneixement de les llengües és un dels beneficis més positius de l'aprenentatge escolar. És lògic que el sistema no pugui garantir l'ensenyament del grec modern ni del finlandès, però soterrar el francès és un disbarat (com ho és ignorar del tot l'italià i l'alemany).  
(SOLSONA, R., Francès AVUI, 11/3/1.993)

#### 4.6.4. LA FILOSOFIA.

Per als articulistes seleccionats, bona part dels quals són ells mateixos filòsofs o professors de filosofia, aquesta disciplina representa una peça clau en l'edifici de les humanitats i els diversos articles manifesten la seva incomprensió i desencís davant la desaparició de la filosofia en tant que disciplina de l'ensenyament secundari. En relació a aquesta etapa educativa es remarca el fet que la filosofia encaixa específicament amb les inquietuds vitals, afectives, vivencials dels adolescents. Una disciplina que els pot ajudar a pensar i a respondre preguntes trascendents i a orientar-los en els conflictes de valors a partir de la interrogació sobre la seva pròpia persona. És per això que les modificacions curriculars que aparten la filosofia dels crèdits obligatoris són vistes com una lamentable i greu transformació. Coherentment amb aquest fet es critica també que la filosofia no aparegui de forma obligatòria en els plans d'estudis de les carreres de mestres en les seves diverses especialitats.

Pues si desaparece aquella materia común entre los jóvenes de dieciséis a dieciocho años desaparece una de las pocas ocasiones, si no la única, que habrán tenido para informarse y meditar con cierta seriedad de lo que ni su futura profesión ni todo el oro del mundo les van a poner después a tiro: todo lo que atañe a su ser persona.

Si el mismo esquema oficial dice que el bachillerato tiene que ser «integrador» y «orientador», una materia que ayude a la coordinación y profundización de los conocimientos, como es la Filosofía, piensa hasta el más simple de juicio que es de las primeras cosas que debieran constar.

En el proyecto actual el bachillerato quiere pagar también su cuota al chato nihilismo que se está llevando a pique la cultura inteligente que hizo a Europa.

(BILBENY, N., La filosofía en el bachillerato. LA VANGUARDIA, 9/11/1990)

«Para mí el lector ideal —señala De Crescenzo— es el muchacho de 15 años que está a punto de iniciar el estudio de la filosofía.

Yo creo que la filosofía debe ser una materia obligatoria en la enseñanza. No puedo imaginar que un individuo crezca, viva y muera sin saber quién fue Sócrates. Es algo que no puedo aceptar.

¿De quién es la culpa? La culpa es de aquellos que han contado mal la filosofía y por ello han acabado por invertir su significado. Per si uno tiene un poco de conciencia no incurre en estos errores.

(ESCALA, A., De Crescenzo, el autor todo terreno. LA VANGUARDIA, 28/5/1.991)

Un alumno de bachillerato piensa más de lo que nosotros creemos. Al fin y al cabo —recordarlo es patético— se trata de seres humanos. Los niños y los jóvenes se plantean muchos problemas apasionantes sobre la vida y la muerte, el amor y la libertad.

INSUA, J., Entrevista a Josep Maria Terricabras. LA VANGUARDIA, 19/5/1.992)

Ultimament es fan intents per arraconar la filosofia al batxillerat. (Es un autèntic escàndol que les Escoles de Magisteri no tinguin filosofia en els seus plans d'estudis). Com que la filosofia és poc científica, corre el perill de quedar només com una reliquia ideològica per a la gent de lletres.

Per aquest camí, aviat ens trobarem amb un gravíssim problema col·lectiu d'immunodeficiència intel·lectual. Més aviat ens hauríem d'esforçar per millorar i potenciar els elements reflexius i crítics en tots els nivells del sistema educatiu.

(TERRICABRAS, J. M<sup>o</sup>, Filosofia i educació. AVUI, 13/6/1.991)

Val a dir que la protesta generalitzada dels col·lectius de professors de filosofia els quals han emprès diverses accions per a denunciar i intentar corregir aquesta situació, són posteriors a l'època de la recollida de les dades d'aquesta tesi i, per tant, hi ha pocs articles que mostrin el rebuig a aquesta situació. No deixa de ser significatiu que les protestes apareguin tard. Les directrius resultants de la LOGSE fa temps que ja estan marcades; en aquest sentit sembla evident que el professorat de secundària es mobilitza en el moment que els plans de l'anomenada "Reforma Educativa" es comencen a concretar per a aquesta etapa educativa. L'oposició a la marginació de la filosofia en els curriculum de secundària apareix en les pàgines de la premsa en els últims temps i, per tant, en el present apartat només hi queda reflectida en part, en raó dels articulistes que s'avançaren en el temps a la generalització de les crítiques.

Algun article planteja la presència de la filosofia a l'educació primària com una possibilitat de millorar les habilitats intel·lectuals

de l'alumne en aspectes com la creativitat o la flexibilitat i, en segon lloc, com a disciplina o àrea del saber sobre la qual se sustenti el debat escolar al voltant de conflictes bèlics, de qüestions com el respecte o la tolerància. Els articles que es refereixen a l'educació primària assenyalen l'interès de la proposta pedagògica de "Filosofia a l'escola" que dirigeix l'IREF a partir del programa "Philosophy for children" i que ha tingut una bona acceptació en moltes escoles del país.

Interessant, aquest camí encetat pel programa Filosofia per a nens com a experiència innovadora del tractament de la filosofia als últims cursos de l'EGB i al BUP.

El pluralisme, la diversitat i el diàleg com a formes de viure i conviure a l'escola, davant el sectarisme, la intransigència i la imposició. Les decisions col·lectives per sobre de les reglamentacions autoritàries, el coneixement lògic i raonat enfront de l'aprenentatge memorístic i irracional.

(MURGUIALDAY, N., Educar per a la pau en un món en guerra. AVUI, 30/1/1991)

Es a dir, el fet que la filosofia tingut per objectiu pensar sobre el procés mateix de pensament i hagi trobat una manera d'accés als estudiants que tot just comencen a preguntar-se pel món que els envolta, obre àmplies possibilitats en un moment en que bufen per tot arreu aires de reforma educativa.

La societat demana a l'escola que adapti els seus mecanismes per tal que els estudiants siguin cada vegada més flexibles intel·lectualment, més creatius en la seva vida professional i més responsables en la seva conducta.

L'experiència que l'IREF ha recollit en els últims sis anys permet creure que la Filosofia com a disciplina intel·lectual pot col·laborar eficaçment a millorar un sistema educatiu que ja no s'adequa a la realitat que l'envolta.

(BOSCH, E., Ensenyar filosofia a l'escola primària. LA VANGUARDIA, 12/6/1990)

No deixa de ser contradictori el fet que, d'una banda, hi ha intents reeixits -si bé, no generalitzats- d'introducció de la filosofia a l'educació primària sense tenir cap espai específic en el curriculum oficial i, en canvi, desapareix en tant que disciplina obligatòria de la secundària. També és remarcable que no es saludi amb més èmfasi aquesta iniciativa de l'IREF per a l'educació primària per part dels qui blasmen el dèficit de filosofia que patiran els adolescents en la

secundària. La proposta de filosofia a l'escola pot servir d'exemple o d'hipòtesi de treball per tal que la filosofia tingui una presència a l'ensenyament obligatori (primària i secundària) encara que la disciplina com a tal no hi figuri.

Un fet concret relacionat amb la filosofia que es reflecteix en les planes d'opinió és la polèmica sobre un difícil comentari de text aparegut en l'examen de selectivitat de juny de 1.993 en l'apartat de filosofia. Una polèmica que s'ha tornat a produir amb més sordina el darrer any. D'una banda, s'acusa al professor de filosofia responsable de la selecció del text d'Aristòtil del que es destaca la seva absurda dificultat en un examen de selectivitat. De l'altra es replica que aquestes crítiques es produeixen justament perquè la filosofia continua essent una "maria" a l'ensenyament i que ningú s'estiraria els cabells si una qüestió de dificultats similars hagués aparegut en l'àrea de les matemàtiques o de les ciències experimentals.

Advertía Antich que él, a pesar de haber dedicado siete años de su vida al estudio de Aristóteles y de su metafísica, se consideraba incapaz de responder a la pregunta que se formulaba a los alumnos de COU, y subrayaba la importancia de esta pregunta a su modo de ver ininteligible con el hecho de que su respuesta acertada dependía ni más ni menos que una cuarta parte de la calificación total. En otras palabras que una pregunta averiada podía acabar provocando la avería definitiva de muchos alumnos que venían su vocación o sus esperanzas profesionales truncadas.  
(BARRIL, J., Preguntas averiadas. LA VANGUARDIA, 1/7/1.993)

Tengo la impresión de que entre profesores, alumnos y padres de los estudiantes predomina la idea que la filosofía es una disciplina tan inútil como poco seria, que carece del rigor de las disciplinas científicas, y que, abierta a los criterios y opiniones de cada uno, es territorio abonado para redondear la nota, para arrancar el punto que siempre falta. Cuando alguien habla de dificultad cunde la alarma.

Hemos visto estos días como algunos periodistas constataban con sorpresa que no entendían el examen de filosofía. Curiosamente ninguno de ellos se sorprendió de no entender el examen de física o de matemáticas.

Es una pena que una vez que la filosofía llega a la carne sea por un examen. Per ahí entramos en otra responsabilidad: la de los propios filósofos cada día más quedos y amodorrados. Las cosas que no se entienden se pueden explicar. Para ello es necesario que unos tengan curiosidad para entenderlas y otros

#### 4.6.5. LES HUMANITATS.

En l'apartat dedicat a les funcions que ha de fer l'escola ja s'ha comentat la importància que es dóna a la funció formativa. I aquesta tasca es relaciona molt directament amb la formació de caràcter humanístic que la institució educativa pugui oferir. En aquest apartat prenc en consideració el concepte específic d'humanitats o de coneixements humanístics com a aspecte constitutiu del currículum.

Aquest conjunt d'articles sobre les humanitats tenen un comú denominador que és el de la preocupació pel que s'anomena la "crisi de les humanitats" o també la crisi de la tradició que, en el context de l'ensenyament bàsic significa la disminució, la desaparició o el menysteniment d'assignatures concretes com la literatura, la filosofia, la història en els nous programes de secundària. Es un apartat que centra el seu punt de mira fonamentalment en el batxillerat o en l'ensenyament secundari en general. Els temes més destacables són els següents:

- Per formació humanística, coneixements humanístics i humanitats, la majoria d'articulistes entenen un conjunt d'àrees o disciplines vinculades al concepte tradicional de les "lletres" o el llegat clàssic literari, filosòfic i artístic. Molts pocs articles posen de manifest la relació entre les dues cultures i en molts pocs s'integra la ciència com a element integrant de les humanitats. En alguns casos hi ha una queixa d'aquest fet i en d'altres es descriu el perfil del científic contemporani com el d'un humanista.

El científico comunicador es un humanista de formación científico-técnica amplia, con experiencia práctica real y con conocimientos profundos de las técnicas comunicativas.

(FOLCH, R., Educación y subversión. LA VANGUARDIA, 17/1.992)

Es curioso que entre las dos culturas hay una situación totalmente asimétrica. Por un lado vivimos en un mundo rodeado de técnica y de

ganas de explicarias. Mientras, la filosofía se hace maría y cierto periodismo hace de la ignorancia virtud.  
(RAMONEDA, J., María. LA VANGUARDIA, 13/7/1.993)

Un darrer aspecte que apareix en els articles ressenyats és el fenomen de vulgarització i/o banalització de la filosofia en el conjunt social. D'una banda, disminueix el pes de la disciplina en l'educació formal, per l'altra sembla que el filòsof pren relleu en l'àmbit informal, amb un augment de la presència de la filosofia ("Consultoris" de filosofia, filòsofs vedettes, etc.)

Per bé que no es pot generalitzar ni extreure o extrapolar conclusions, aquest fet podria considerar-se com un símptoma de les transformacions que redueixen la influència del sistema educatiu formal i augmenta el conjunt d'ofertes diverses des d'àmbits heterogenis de la vida social.

Es en la enseñanza media, - según Alberto Hidalgo, uno de los más autorizados representantes del grupo filosófico de Oviedo que trabaja en torno a Gustavo Bueno-, donde el psicoanálisis parece cumplir algún papel en la formación filosófica de nuestros bachilleres. "se vulgariza el psicoanálisis porque proporciona un esquema fácil de la personalidad, pero no se reflexiona sobre sus implicaciones filosóficas, ni se lo analiza desde posiciones epistemológicamente bien fundadas."  
(A. CARDIN, Freud en el país de las opacidades. LA VANGUARDIA, 9/1/1.990)

Muchos profesores de filosofía se reciclan como «opinionistas», pero no por ello dejan de llamarse «profesores de filosofía». La demanda que hay de una cultura trivializada y diluida la satisfacen ahora muchas fuentes. Es en cambio muy pequeña la demanda por la cultura rigurosa.  
(PEREZ DE PABLOS, S., Entrevista a Rafael Castillo. EL PAIS, 24/7/1.993)

Se veía venir. Entre la decadencia de las aulas universitarias y el auge de los masters del universo y de todo lo universal, debía llegar antes o después el consultorio filosófico personalizado. Ya lo tenemos, aunque por el momento sólo en Holanda. Como el oftalmólogo o el psicoanalista, varios filósofos holandeses han colgado de la pared sus títulos académicos debidamente enmarcados y han abierto consulta. El cliente pide hora y acude a plantear su duda o su problema.  
(SAVATER, F., Filosofías. EL PAIS, 25/3/1.990)



números y ordenadores, pero por otro lado parece que la única cultura es la humanística, a juzgar por la importancia que recibe en los medios de comunicación.

Aún hay otra asimetría: los que conocen algo de ciencia y tecnología tienen una cultura humanística bastante considerable.

Mientras que los humanistas tienen un desconocimiento absoluto, y a veces un cierto desprecio, por la ciencia.

(PASCUAL, R., Las culturas y la LOGSE. LA VANGUARDIA, 26/9/1991)

- En la resta d'articles no s'oposa directament humanitats amb ciència, però sí que es fa clarament amb tècnica. En algun cas s'intenta diferenciar precisament que no és el mateix comptar amb unes habilitats mecàniques que tenir la categoria de científics; justament es posa l'exemple d'Einstein com a model d'integració de les dues cultures.

Si no som capaços de valorar en tota la seva profunditat aquells coneixements que en diem humanitzats, ens convertirem en uns magnífics lampistes, és a dir, gent utilíssima perquè la conducció d'aigua i d'electricitat i de gas funcioni, però no assolirem la categoria de científics.

(CAPMANY, M. A., La temptació de la ciència. AVUI, 10/3/1991)

«Estem en plena era de la mecànica, amb un menyspreu absolut per les coses que abans es deien humanitats. Einstein sabia grec i llatí i, a més, tocava el violí».

(PONS, A., Serrallonga, Carme. AVUI, 11/9/1993)

- Els fenòmens contemporanis que estan arraconant les humanitats, sempre segons els articulistes, són l'especialització, les habilitats tècniques, els tecnicismes, la burocratització, la fragmentació o la informatització... Els recels envers els progressos tècnics per la seva influència en la vida quotidiana i en l'ensenyament són evidents. Es manté un corrent subterrani d'oposició al "maquinisme".

Les noves professions cada dia més atomitzades, reclamaran una formació més i més especialitzada i, per tant, la perspectiva de totalitat humanística que podrà assolir l'individu es tornaran ínfimes, el diàleg, l'intercanvi d'idees esdevindrà, doncs, ben difícil.

(RENDE, J., Educar per al 2000?. AVUI, 27/10/1993)

La educación hoy se especializa e informatiza, se hace más técnica y más

burocràtica, más compleja y más costosa, y a menudo ineficaz y, a la postre, frustrante.

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

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

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

Si pensem que fa uns cent cinquanta anys qualsevol europeu podia triar qualsevol Universitat europea, de Bolonya a Oxford o Salamanca, per estudiar, amb la condició que dominés la llengua culta de tots els europeus que era el llatí, ens adonarem que tot el que hem progressat en economia ho hem perdut en humanitats i en cohesió.

(TEIXIDOR, E., Europa. AVUI, 1/4/1.991)

La reducció de les humanitats en favor de les tècniques —cosa que també ha arribat, com totes les modes, aquí— així ho fa sospitar. Amb menys Shakespeare i menys Montaigne potser sí que fabricaran humans que portin l'economia del país al primer lloc. Però quan siguin els més rics, hauran de consultar Shakespeare i Montaigne si volen que la riquesa els sigui útil de veritat i duradora. I si volen que l'enveja i la competitivitat desencadenada en els països que encara no són els primers no els faci mal.

(TEIXIDOR, E., Nacionalisme econòmic. AVUI, 27/5/1.991)

- La preocupació per la progressiva desaparició de la tradició humanística i liberal de l'escola es constata des de dues perspectives complementàries:

a) es defensen les humanitats com a disciplines bàsiques pel seu valor emancipador de la persona

b) es manifesta inquietud davant la pèrdua de referents i la sumissió a l'utilitarisme i l'immediatisme.

Per tant, tot i que les humanitats, com ja s'ha dit anteriorment, s'equiparen a un llegat clàssic o antic que s'hauria de conèixer i que es concreta en el món grec i romà, es valoren les humanitats pel seu caràcter formatiu i moral per damunt de l'adquisició de coneixements concrets. Els clàssics grecs són presentats com uns possibles consellers del jove que s'està formant.