

11.000 (1000) ...
12.000 (1000) ...

858

- 1. El currículum
- 2. El sistema de evaluación
- 3. El profesorado
- 4. El aprendizaje
- 5. El currículum
- 6. El currículum
- 7. El currículum
- 8. El currículum
- 9. El currículum
- 10. El currículum

UNA VISIO ACTUAL DE L'EDUCACIO

Autors

- Josep M^e Domènech
- Adalberto Ferrández
- Octavi Fullat
- Josep Pallach
- Jaume Sarramona
- Lluís Tarín

Coordinació: Jaume Sarramona

Professors del Departament de Ciències de l'Educació
de la Universitat Autònoma de Barcelona

Part I.- Concepte i justificació de l'educació

Capítol 1.- Conceptes generals.

El concepte d'educació. Aclariments terminològics.
Característiques de l'educació sistemàtica actual.

Capítol 2.- Economia i educació.

Breu història. Educació i desenvolupament.
Relació de l'economia sobre l'educació. Notes.

Capítol 3.- Finalitats de l'educació

L'home: animal de finalitats. Dues finalitats.
des. Fer "educables" i no "educats".

Capítol 4.- Bases biològiques, psíquiques i socials relacionades amb l'educació.

Comprendre el comportament humà. Herència i maduració.
El seny. Maduració.

Part II.- Tipus d'educació

Capítol 5 Educació familiar

Concepte. Consideracions per a una adequada educació familiar. Notes.

Capítol 6.- Educació escolar

Concepte. Missions específiques de l'escola. La instrucció a l'escola. Problemes de l'escola actual. Notes.

Capítol 7.- Educació ambiental

El grup d'iguals. Característiques educatives del grup d'iguals. Els "mass-media". L'escola paral·lela.

Capítol 8.- L'escola i l'educació religiosa

Principis generals. Església i món escolar. Església i evangelització. Escola i catequesi. Escola i pastoral. Cat de la Conferència Episcopal Espanyola. Els canals de la qüestió escolar. Declaració de l'Escola Universal. "Què és l'Església i el món escolar".

Part III - Sistemes educatius avui.

Capítol 9.- Sistema educatiu pre-escolar

Concepte. Història. El conflicte de les guarderies a Barcelona. Notes

Capítol 10.- Ensenyament elemental

Concepte. L'educació elemental a Espanya. Notes

Capítol 11.- Ensenyament mitjà.

Concepte. Característiques didàctiques. L'ensenyament mitjà a Espanya. Notes.

Capítol 12.- Ensenyament superior

Capítol 13.- Ensenyament professional

Concepte. Marc històric. Variació històrica. La situació actual de l'ensenyament professional. Camins de futur per l'ensenyament professional. Conclusió

Capítol 14.- L'educació permanent

Definició d'educació permanent. Educació permanent i societat. Futur de l'educació permanent.

Part IV. El sistema educatiu a l'Estat Espanyol

Capítol 15. Antecedents de l'actual llei d'Educació

Capítol 16. Llei General d'Educació del 1970

Anàlisi general. A) Títol preliminar. B) Nivells educatius. C) Centres docents. D) Professorat. E) Els alumnes i l'administració educativa. Què ha passat amb l'esperit de la llei?

Capítol 17. Alguns problemes de fons:

Escola pública i escola privada
Finalitat i realitat de la formació del professorat
El problema de la llengua. Selectivitat i orientació.

Part V. El fet educatiu a Catalunya

Capítol 18. Història del fet educatiu a Catalunya

Capítol 19. Institucions educatives catalanes d'avui

El Centre Excursionista de Catalunya. Omnium Cultural.
El Consell Català d'Ensenyament. El servei de Colònies de vacances i l'Escola de l'Esplai. Junta Arxivera per als estudis de català. Rosa Sensat.

PART. I.-

CONCEPTE I JUSTIFICACIO DE L'EDUCACIO

CONCEPTES GENERALSEl concepte d'educació

El terme "educació" és d'ús comú, cosa molt comprensible donada la riquesa i importància del seu significat.

En tots els intents de definició s'hi adverteixen uns denominadors comuns, especialment la idea de perfeccionament -una persona educada és més perfecta que una altra sense educar-, però també s'hi observen diferències remarcables o, si més no, una insistència en alguna dimensió o conseqüència per sobre les altres. El fet és que a tota definició s'hi projecta una interpretació de l'home i de la vida: resumint, una filosofia.

Per donar-se compte de la complexitat i riquesa del terme "educació", res millor que passar revista, encara que sigui breument, a les principals dimensions en les que insisteixen els autors, a l'hora que analitzem la filosofia general que inclou cada una d'elles.

1.- Culminació de les possibilitats de l'home. Mitjançant l'educació l'home assoleix la culminació de la seva naturalesa. No s'afirma tan sols que un home educat és més perfecte que un altre sense educar, sinó que la manca absoluta d'influència educativa faria impossible l'ascensió a la humanització. Els casos de "nens salvatges", abandonats gairebé acabats de néixer (1), confirma aquesta asseveració.

Autors que remarquen aquestes possibilitats de l'educació són, per exemple:

- Kant: "L'educació és el desenvolupament de tota la perfecció que porta l'home en la seva naturalesa"
- Stuart Mill: "L'educació ens acostava a la perfecció de la nostra naturalesa".

Encara que amb un concepte diferent de la naturalesa humana, tant Kant com Mill veuen en l'educació el desenvolupament d'una capacitat intrínseca a l'home. Es tracta d'afirmar que la tasca educativa és l'acció suprema que es pot fer a la naturalesa humana perquè aquesta logri la seva plenitud. L'optimisme quant als resultats és, doncs, ben palès. Altres definicions que insisteixen també en l'educació com a mitjà per complir el destí humà podrien ésser:

- Dant: "L'objectiu de l'educació és assegurar a l'home l'eternitat".
- Spencer: "La funció d'educar és la de preparar la vida completa".

2.- Influència deguda a l'acció humana. Tots els autors estan d'acord en que l'educació presuposa perfeccionament, però no tot perfeccionament és fruit de l'educació. Es així que cap diferenciar educació d'evolució o desenrotllament.

El desenrotllament es deu a un conjunt d'estímuls interns i externs produïts exclusivament per el ser humà. Aquesta faceta de l'educació és una de les més remarcades pels autors:

- Nassif: "L'educació és l'acció d'un home cabal sobre un home total".
- Willman: "L'educació és l'influx previsor, directiu i formatiu de la joventut, de cara a fer-la participar dels béns que serveixen de fonament a la societat".

Així, doncs, s'exclouen com a influències propiament educatives totes les que serien causades per la naturalesa física. Només en sentit figurat es pot parlar de l'"educatiu" que resulta la contemplació d'un paisatge, posem pel cas.

Però molts autors no s'acontenten amb afirmar que les influències educatives són les exclusivament humanes, sinó que només otorguen aquest valor a les que s'exerceixen d'una manera planejada, intencional, és a dir, de cara a la finalitat que es pretèn assolir:

- Cohn: "L'educació és l'influx conscient i continu sobre la joventut dúctil amb el propòsit de formar-la".
- García Hoz: "L'educació és el perfeccionament intencional de les facultats específiques de l'home".
- Planchard: "L'educació consisteix en una activitat sistemàtica exercida pels adults sobre els infants i adolescents, principalment per preparar-los per a la vida completa en un medi determinat".

3.- Ajuda i auxili a partir de la cooperació voluntaria. L'educació no és una imposició; demana la lliure adhesió del subjecte als estímuls i ajudes que se li ofereixen. Aquesta afirmació la sostenen sobretot els autors que, per una banda són conscients del poder limitat que té l'acció

educativa, i, per l'altra, parteixen del principi de la llibertat personal.

- Debesse: "L'educació no crea l'home, l'ajuda a crear-se a ell mateix".
- Hubert: "L'educació és una tutela que té per objecte menar el subjecte fins que no necessita d'ella".

Insistir en la col.laboració voluntària, en la lliure adhesió als principis sustinguts per una determinada acció educativa, presuposa rebutjar l'adoctrinament i la imposició com accions no-educatives. El problema sorgeix quan la influència educativa s'esdevé sobre subjectes que encara no han assolit l'estadi de maduresa que permet la reflexió i la lliure adhesió a uns principis. Llavors, s'hauria d'admetre que no és possible parlar d'educació en sentit estricte.

4.- Procés de realització individual. Tots els que situen la individualització com a meta primordial de l'ésser humà insisteixen especialment en aquesta conseqüència de l'educació:

- Kerschensteiner: "L'educació consisteix en distribuir la cultura perquè l'home organitzi els seus valors a la seva consciència i a la seva manera, d'acord amb la seva individualitat".

5.- Procés de socialització. Gràcies a l'educació l'individu s'incorpora a la cultura i normes vigents en el medi social. Aquest tret social de l'educació és destacat sobretot per quants la consideren com a primordial:

- Durkheim: "L'educació té com a missió desenvolupar en el educand els estats físics, intel.lectuals i mentals que exigeixen d'ell la societat política i el mitjà social al que està destinat".
- Suchodolski: "El contingut essencial de l'educació radica, sobretot, en formar un home capaç d'elevare al nivell de la civilització moderna, o sigui, de trobar el sentit de la vida en aquest món nou".

Aclariments terminològics

No es tracta, per suposat, de fer una definició que inclogui les cinc dimensions comentades, encara que no cap dubte de que l'educació

les comprén a totes. Som conscients de que qualsevol definició que aven
turéssim seria igualment parcial; per aixó es millor que el lector
s'arrisqui a cercar la seva personal.

Amb aquesta intenció creïem necessari clarificar el significat
d'una sèrie de termes que molt sovint s'usen inadecuadament com a síndò-
nims.

Per a molts formació equival a educació. Aquest terme fou encunyat
per Willmann (2) considerant de que venia a ser el resultat de l'educa-
ció; d'aquesta mateixa opinió foren autors com Flitner i Göttler, les
idees dels quals s'han d'interpretar baix el supòsit de que l'educació
sigui patrimoni exclusiu d'una etapa de la vida humana (3).

Un altre autor alemany, Kriekemans, ja estableix els matisos que
avui considerem com a vàlids: l'educació fa referència preferent a la
voluntat mentre la formació està referida al intel.lecte, al coneixement
integrat plenament en la personalitat del subjecte (4). Tan sols ens per-
metem afegir una matisació per la nostra part: els coneixements adqui-
rits seràn formatius sempre que siguin concordes amb l'escala de valors
que pretén l'educació; d'altra forma es tractaria de coneixements defor-
matius. Però la referència al intel.lecte que fa la formació ens porta
a un altre concepte important, i sovint també confós amb l'educació:
l'instrucció.

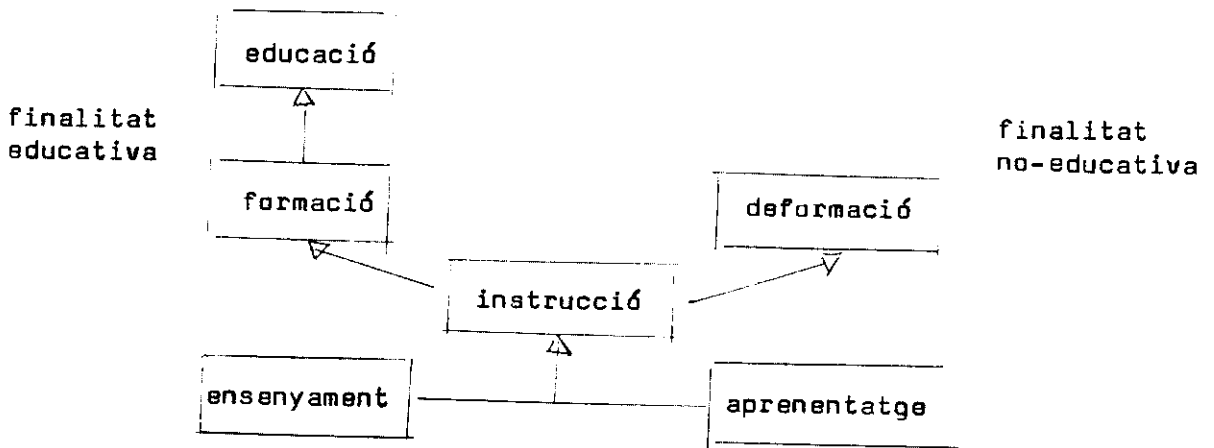
La instrucció, terme derivat de in-struere, significa etimològica-
ment construir dintre, la podem estudiar com un producte o com un procés.
Com a producte, cal diferenciar-la de l'educació i la formació. La ins-
trucció es distingeix de l'educació en el fet de que la primera es refe-
reix exclusivament al terreny intel.lectual, mentre que l'educació com-
prén totes les capacitats de l'home.

Una persona instruïda és la que poseix coneixements fermes d'una ma-
teria, sense que aixó suposi cap referència a la seva moralitat. Però
quan la instrucció es troba amb harmonia amb l'escala de valors educatius,
podem parlar de instrucció formativa; en el cas contrari, ens trobaríem
davant d'una instrucció deformatora, com hem dit anteriorment. Per il.lus-
trar aquesta diferència, pensi's, per exemple, en l'adquisició de coneix-
ements matemàtics i en l'adquisició de coneixements sobre com robar.

Com a procés, la instrucció comprén dues fases: l'ensenyament o

acció de presentació dels coneixements i l'aprenentatge o acció de captació -i a vegades ulterior modificació- dels esmentats coneixements. Tindrem instrucció quan ambdues fases del procés conflueixin armònicament, ja que, com escriu Titone, "una cosa és ensenyar i un altra instruir. Instruir és ensenyar amb afecte" (5).

Les relacions que mantenen els conceptes esmentats podríem representar-les així:



Per últim, voldríem comentar un altre concepte, no emprat aquest cop com a sinònim de l'educació, sinó ja adelantat com a diferent; ens referim a l'adoctrinament.

És difícil conseguir una unanimitat tocant al significat del verb "adoctrinar". Alguns autors només insisteixen en el tipus de continguts que intervenen en el procés; altres ho fan en la forma de presentar-los. Al nostre entendre, un autor que ha tractat la qüestió amb tota claredat és J. Passmore, quan escriu:

"... les diferències entre l'educador i l'adoctrinador resideixen en que aquest últim tracte les normes com "inherents a la naturalesa de les coses", com si no fos ni tan sols concebible que poguessin ser dolentes... L'educador pel contrari, saluda al criticisme; està preparat per admetre que no sempre coneix les respostes" (6).

Així, doncs, l'acte d'adoctrinar no es presenta com un diàleg obert, on els interlocutors s'expressin amb llibertat i intercanviïn els seus criteris i opinions. En el adoctrinament existeix una pressió per obligar i convèncer a l'altre, tot al contrari d'alló que es deu perseguir en el diàleg educatiu.

Característiques de l'educació sistemàtica actual

Encara que el terme "actual" o "modern" sigui sempre relatiu, sota aquest títol situarem les principals tendències de l'educació segons proclamem la majoria dels pedagogs que treballen en els moments presents.

1.- L'educació com a tasca permanent. Aquest qualificatiu -educació permanent- fou adoptat per la Unesco el 1965, després del informe de Paul Lengrand, i pretén concebir l'educació com una organització integrada que abarqui alhora tota la vida temporal del individu i tots els drets d'aquesta vida. Els mots del missatge de R. Maheu amb motiu de l'Any Internacional de l'Educació (1970), són molt il·lustratius al respecte:

"L'educació deu manifestar-se com una activitat permanent i omnipresent. No es pot ja concebir-la com una preparació per a la vida, sinó com una dimensió d'aquesta, caracteritzada per una adquisició continua de coneixements i una constant revisió dels nostres conceptes".

L'educació com a tasca permanent conclueix amb la vella divisió de la vida humana en dues etapes: de preparació i d'aplicació dels coneixements adquirits. També romp amb la creença de que els adults no tenen flexibilitat per aprendre i que els coneixements i actituds fonamentals deuriem adquirir-se durant el període d'escolarització obligatòria.

Les conseqüències d'aquesta concepció de l'educació són múltiples, tan a nivell personal com social. La principal és, segurament, la insistència amb la necessitat de unir l'estudi amb la pràctica, l'aula amb la professió, tal com ja han fet països com Xina i Suècia.

2.- Democratització. Després que tota la història de la humanitat prova que l'educació sistemàtica ha sigut d'ús exclusiu d'una minoria, reclamem avui que sigui un dret de tot ciutadà, com a garantia d'igualtat i democràcia social. I encara es demana més: les institucions educatives no han de limitar-se a impartir la mateixa educació per a tothom, sinó que deuen preocupar-se de compensar les desigualtats que són fruit del diferent origen social.

Tot això sense menysprear les característiques personals de cada subjecte, el qual només és idèntic a ell mateix i mereix un tracte edu-

catiu d'acord amb les seves qualitats i característiques personals. La democràcia educativa no s'ha d'entendre, per tant, com "una educació idèntica per a tothom", sinó com una educació personalitzada.

Per portar a la pràctica aquests desitjos es demana una escolarització obligatòria i gratuïta i el lliure accés a tots els nivells de l'educació. Tot i que no manquen veus que, també en defensa de la democratització, consideren que s'hauria de suprimir el sistema d'educació escolar, com a primer pas per aconseguir-la (Illich, Reimer, Cirigliano, Goodman, etc.).

3.- L'educació com a tasca crítico-reflexiva. La visió actual de l'educació no es limita a la reproducció de models, amb una sobrevalorització de la memòria i capacitat imitativa.

Concebuda l'educació com un diàleg enriquidor entre dues personalitats, el principal objectiu que pretén es la clara consciència de la realitat que rodeja el subjecte perquè, coneixent-la, actui en ella d'una manera lliure i reflexiva. És el que Freire ha denominat "conscientització".

Només la crítica reflexiva davant la realitat proporciona la flexibilitat necessària per adaptar-se als continus i accelerats canvis socials. Només així serà possible fomentar aquesta finalitat tan important per la llibertat: la creativitat, important no sols a nivell individual, sinó també a nivell col·lectiu, a la recerca de societats no-conformistes.

L'educació crítica ha plantejat profunds canvis metodològics, com l'incorporació del treball en grup i la participació dels educands a l'acció crítica; és en el diàleg grupal a on apareixen diferents concepcions de la realitat que permeten ampliar i reflexionar sobre les diferents maneres d'entendre el món i la vida.

4.- L'educació com a tasca sistemàtica controlada. L'avanç assolit en les diferents ciències de l'educació permet superar la concepció de l'educació com una tasca rutinària i intuïtiva.

L'educació actual es nutreix dels assoliments científics de la Psicologia, Biologia, Antropologia, Història, etc., a més de la seva específica tasca investigadora. Els resultats han sigut la incorporació de

la metodologia vigent en les diferents ciències socials, la planificació tecnològica del procés didàctic -"tecnologia educacional"-, la incorporació de la teoria de sistemes a l'organització escolar, la consideració de criteris de rentabilitat aplicats a la avaluació dels resultats, etc.

En aquest terreny sabem que encara falta molt per fer, però les creixents exigències a que es sotmet a l'educador professional -la preparació del qual tendeix a ser universitària a tot el món- es una bona prova de que s'està en un camí irreversible.

5.- Les fonts d'informació i formació han desbordat els murs de l'escola. Sense cap afany d'esgotar tot quant hem considerat com a característiques de l'educació actual, concluirem amb aquesta.

La difusió de nous mitjans d'informació i comunicació, els "mass-media": premsa, radio, cine, televisió, telèfon, ordenadors, etc., ha suparat la consideració de que la informació hauria d'obtenirse del "Llibre" (així, en majúscula, donada la seva unicitat i caràcter sagrat), o del savi que la transmet de viva veu. Actualment, una gran part dels nostres coneixements i criteris els hem obtingut "extramurs" de la institució escolar. És per aixó que resulta habitual parlar d'auto-instrucció i auto-educació, com expressions d'aquesta recerca i adquisició personal, de la mateixa manera que parlem d'ensenyança a distància per expressar la possibilitat de presentació de missatges sense necessitat de contacte físic entre professors i alumnes.

La introducció dels "mass-media" a l'escola es sollicitada no sols per la seva eficàcia i rendabilitat, sinó com a justificació dels fins de l'escola que deu ésser fidel reflexe i preparar per a una realitat social en la que aquells estiguin vigents. La actitud crítico-reflexiva envers els "mass-media" sols pot sorgir del seu estudi i ús.

NOTES

(1) La literatura sobre el tema ha arribat a exagerar el nombre de casos dels anomenats "nens salvatges", molts dels quals són fruit de la fantasia o només casos d'abandó parcial. No obstant, s'en troben alguns del tot fidedignes, com són els "nens-llop" de Midnapore (Índia), de dos i quatre anys, i el "jove salvatge" d'Aveyron (França), estudiat per Itard.

- (2) Teoría de la formación humana, C.S.I.C., Madrid, 1948.
- (3) "La formació en sentit actiu (no en el d'estar format, sinó en el de comunicar coneixements, etc.) no és tan sols una part de l'educació, sinó que sobrepasa considerablement l'hàbit d'aquesta, per quan no es circumscriu a l'etapa del desenvolupament; vostè i jo ens formem aprenen anglès, per exemple, encara que la nostra educació s'acavà ja fa bastants anys" (Göttler, J.: Pedagogía sistemática, Herder, Barcelona, 1965, pàg. 48).
- (4) Kriekemans, A.: Pedagogía general, Herder, Barcelona, 1968, pàgs. 17-18.
- (5) Titone, R.: Metodología didáctica, Rialp, Madrid, 1970, 4ª edic., pàg. 30.
- (6) Passmore, J.: "La enseñanza del criticismo", El concepto de educación, Paidós, Buenos Aires, 1969, pàgs. 319-320.

ECONOMIA I EDUCACIÓBreu història

Des del segle XVIII els economistes s'han preocupat per l'educació i les seves conseqüències econòmico-socials. La preocupació inicial (Smith, Hume) residia en la recerca de criteris d'eficàcia per a l'ensenyament, en contraposició a la tradició i la religiositat com a únics mòduls avaluadors; és així com Smith en la seva Riquesa de les nacions remarca l'importància de la formació del treballador per a la producció.

Més tard, ja en el segle XIX, amb Malthus i Mill es va veure en l'educació un mitjà d'elevat el nivell social de la població i, d'aquesta manera, limitar la natalitat (1). Per a aconseguir aquests objectius es sol·licita una educació bàsica per a tots, mentre el nivell superior quedaria reservat per a les "ments privilegiades". Aquest principi constituï la doctrina bàsica lliberal tocant a l'educació.

Amb l'auge del maquinisme i en plena era industrial surgeix la necessitat d'una preparació tècnica. Alfred Marshall (1890), seguint la tradició de Smith, es refereix ja a l'educació com una "inversió econòmica nacional" i demana una formació tècnica per a les classes obreres i mitjanes. Es parla ja de que "el capital més valuós es el invertit en els éssers humans". En aquesta mateixa línia apareix Marx. L'educació es considera un element fonamental de l'estructura social, desballestada per les contradiccions internes del capitalisme fins que apareixi la nova societat. Per a Marx la preparació tècnica de les classes treballadores i la mateixa acumulació de misèria serà la font de revolució socialista. El paper que otorga a l'educació és el d'acostar al treballador als mitjans de producció, alhora que el prepara tècnicament per a desenvolupar-lo en la seva doble condició d'home i productor.

Amb tot i així el problema de les relacions i mutues influències entre l'educació u l'economia no arriba a estudiar-se sistemàticament fins a la segona meitat del present segle. Apareixen els noms de Edding, Denison, Vaizey, Becker, etc.. Aquest retard es deu a diferents motius: des de la resistència a considerar l'home com a un bé físic, fins a la manca de dades estadístiques fiables que permetessin elaborar explicacions macro-econòmiques de la relació entre educació i economia.

Educació i desenvolupament

Avui ningú discuteix la importància que té l'educació en el desenvolupament econòmic. Vaizey indica que tot programa d'educació hauria de ésser concebut com una part d'un programa per a elevar el nivell econòmic d'una comunitat (2).

Per a demostrar la influència que té l'educació sobre l'economia s'han emprat els raonaments teòrics del "sentit comú" i els mètodes empírics. Aquests últims adopten tres fórmules generals (3):

a) Mètode de correlació. S'estudia la relació dependencial entre el nivell educatiu i l'econòmic, representats, respectivament, per índex com el nombre d'alumnes o les despeses en educació i la renda per càpita. Aquest sistema l'han seguit autors com Schultz, Bowman, Anderson, Harbison, Myers, etc.. El problema que el mètode planteja es fàcil deduir-lo: la correlació és un procediment estadístic que manifesta dependència, però no causalitat; aquesta pot ser una variable aliena a les dues correlacionades. Per altra banda, s'ha constatat com en educació "la demanda provoca demanda" (4).

b) Mètode residual. Consisteix en avalorar el creixement de la renda nacional d'un país i veure en quina mesura és atribuïble a l'aument dels factors quantificables clàssics: treball, capital, etc.. La "resta" no explicada seria atribuïble a factors residuals, entre els quals l'educació tindria un paper preponderant. Aquest mètode, denominat "coeficient de la nostra ignorància", l'han seguit autors com Tinbergen, Kendrick, Solow, Denison, etc.. Com s'adverteix, seguim sense saber quina part dels "factores residuals" correspon realment a l'educació.

c) Enfocament dels rendiments (o dels costos-beneficis). Es basa en la comparació de les rendes guanyades pels individus amb l'ensenyament rebut. Han seguit aquesta tècnica autors com: Mincer, Milton, Friedman, Schultz, Becker, Eicher, Weisbrod, Denison, etc.. La dificultat resideix, com és de suposar, en aïllar la influència d'altres factors com: intel·ligència, origen social, personalitat, etc.

No és d'extranyar, doncs, que a la vista dels problemes que presenten els mètodes empírics s'hagi tornat una mica a les explicacions teòri

ques per esbrinar la relació entre educació i economia, sobretot a les que fan referència a l'experiència històrica.

Els resultats de l'educació es poden contemplar des de dues perspectives: social i personal.

Quan pretenim estudiar la dimensió econòmic-social de l'educació ens trobem amb manifestes diferències segons es tracti de països pobres o països desenvolupats. Als països pobres els resulta impossible recollir els fons suficients per a costejar les seves necessitats d'educació. Els professors són mal pagats i la seva tasca es veu menyspreada i resulta poc eficaç. En conseqüència, en aquests països els rics segueixen mantenint la seva supremacia social puix que també monopolitzen l'educació.

Mentrestant, en els països desenvolupats el desenvolupament de l'educació sembla haver arribat al final del "boom" característic dels anys compresos entre 1950-1970. Les explicacions són diverses. Una d'elles és l'impossibilitat material de seguir augmentant el tant per cent del P.N.B. dedicat a l'educació. Vaizey assenyala a aquest respecte que seguin amb aquell ritme a l'any 2000 es deuria invertir el 100% del P.N.B. (5).

Una altra explicació que adelanta l'esmentat autor és que: "es va vendre massa l'ensenyament com a mitjà per a aconseguir el creixement econòmic, amb la qual cosa, a l'esdevenir períodes de crisi, s'insisteix en alternatives com la desescolarització.

En síntesi s'ha de dir que s'assignen tres papers a l'educació des de la dimensió econòmic-social (6):

1.- Suministrar potencial humà ensinistrat, sense el qual seria balafiat el capital físic.

2.- Produir "un clima de desenvolupament", donant a les masses una capacitat de pensar més enllà de les seves necessitats i preocupacions immediates.

3.- Ensenyar als membres de la societat certes habilitats senzilles i elementals que produeixin un petit excedent sobre el consum, el qual pot constituir la base de l'acumulació física.

Si s'analitzen els efectes econòmic-personals de l'educació, apareix com a consum i inversió personal -sense per aixó deixar de ser inversió i consum social, naturalment-. Sota d'aquest prisma, s'ha desenvolupat la teoria lliberal de que l'ensenyança superior, ja que reporta posteriorment superiors ingressos personals, ha de ésser costejada per el mateix subjecte, ja sigui mitjançant el pagament immediat o per crèdits a llarg tèrmini. El problema, no obstant i aixó, no rep unitat de tractament entre els mateixos economistes quant s'estudia també la dimensió social.

Incidència de l'economia sobre l'educació

Aquesta és una qüestió molt més tractada pels mateixos economistes de l'educació.

Part de la inversió en educació es dedica a la millora de la qualitat del sistema educatiu i no a una simple extensió quantitativa. Per tant, l'educació es converteix també en efecte del desenvolupament econòmic i no sols en una de les seves possibles causes (7). Aquest aspecte ha sigut remarcat en els últims anys, precisament després de la constatació de les dificultats que planteja el quantificar el paper causal de l'educació sobre l'economia.

Quan tractem d'analitzar els rendiments aconseguits amb els mitjans disponibles forçosament entrem en el terreny dels fins de l'educació. Des d'una perspectiva exclusivament econòmica, no hi ha dubte de que una educació enfrontada a la societat "és més costosa en esforços i en temps i tindrà menys èxit que si marxés d'acord amb ella" (8), no obstant és lògic que l'educador ha de plantejar els fins de l'educació en funció del perfeccionament personal i social, per damunt de la simple economia. Aixó sense oblidar que les possibilitats econòmiques disponibles son sempre una condicionant a l'hora de plantejar la política educativa en general.

La limitació mutua que existeix entre l'estructura econòmica i l'educativa no permet definir clarament quina antecedeix a l'altra. Però, seguin a Cirigliano, no hi ha dubte que "el pressupost, sigui aquest d'origen privat o estatal, es un límit efectiu a l'existència de l'educació..." i que "el fet d'invertir en educació depen del valor que a aquesta s'assigni" (9).

NOTES

- (1) Aquesta teoria ha sigut confirmada per autors actuals, com Richard Jolly.
- (2) Vaizey, J.: Educación y economía, Rialp, Madrid, 1962, pàg. 173.
- (3) García de Diego, L.: "La economía de la educación. Visión general", Revista de Educación, Madrid, nº 236-237, any XXIII, gener-abril, 1975, pàgs. 8 i ss.
- (4) Coombs, Ph. H.: "Necesidad de una nueva estrategia de desarrollo educativo", La educación en marcha, Teide, Barcelona, 1976, pàg. 51.
- (5) Vaizey, J.: "Problemas de la Economía de la Educación", Revista de Educación, nº 236-237, any XXIII, gener-abril, 1975, pàgs. 15-22.
- (6) Vaizey, J.: Obra cit., pàg. 174.
- (7) Debeauvais, M.: "Educación y empleo", La educación en marcha, pàg. 67.
- (8) Vaizey, J.: Obra cit., pàg. 210.
- (9) Cirigliano, G.J.: Educación y futuro, Columba, Buenos Aires, 1967, pàg. 86.

FINALITATS DE L'EDUCACIOL'home: animal de finalitats

Malgrat ser, hom, cadell dintre del grup humà, malgrat ser el resultat biològic d'un còdex genètic típic de la espècie humana, si després no s'enceta un procés educatiu, no obtindrem res que de fet sigui diferent dels animals no-humans. Una herència biològica humana sense educació o introducció dins l'àmbit cultural d'una societat d'homes no basta per a que obtinguem un ésser humà. Al 1968 moria a l'hospital de Lucknow -India-, als 24 anys d'edat, un home que havia viscut gairebé des del naixement fins als 10 anys entre llops. Els 14 anys següents d'hospitalització no obtingueren cap progrés. Davant d'aquest fet podríem parlar d'algú que té herència humana però que esta mancat d'educació humana; el resultat d'aixó en fou un tipus que pròpiament no era home. El procés educatiu, doncs, és d'absoluta necessitat si volem obtenir un individu clarament humà.

Dins del nostre cervell es distingeixen com tres cervells, cada un dels quals juga papers funcionals diferents. L'hipotàlam o cervell reptilià primitiu -més o menys coincident amb el paleocòrtex- és el lloc on s'instal·len les estructures instintives o hereditades com és ara la gana i la set. L'hipocamp o cervell límbic -potser l'anomenat mesocòrtex- és el lloc on s'instal·len els comportaments adquirits amb el procés educador, entés àmpliament a manera de procés culturalitzador o socialitzador. Finalment el lòbul òrbito-frontal -tal volta el neocòrtex d'altres vocabularis- és el lloc on s'instal·len la consciència, la imaginació creadora i la llibertat. Els termes metafísics i tradicionals amb els quals es designaven més o menys els llocs suara esmentats, on s'instal·len determinades funcions, han estat els de: cos -"soma"-, ànima -"psyké"- i esperit -"pneuma"-.

Des d'aquesta topografia resulta més fàcil d'entendre la praxi educativa, tot adivinant-ne la seva necessitat en la dinàmica d'una història que es converteix en antropogènesi.

El cervell antic quan funciona es tradueix en exigències o necessitats biològiques fonamentals: cal respirar, cal menjar i beure, cal satisfer el sexe... Fins aquí tot és comú amb els animals; però ve't aquí

que des del primer instant les institucions socials, de manera particular la família -la mare, de forma eminent-, intervenen damunt de tanta i tan forta espontaneïtat hereditada, tot manipulant, modificant, desviant, formant (o donant forma distinta de l'original) allò primigeni i biològic. Aquest procés educador inicial s'exercita mercès al joc de reflexos condicionats que posen en marxa el mesocòrtex, el qual cervell juga un paper inhibitor de la naturalitat primera. Hom menja, certament, i beu i orina però segons unes regulacions culturals; hom un dia desitja una dona o fa el coït amb ella però sotmés sempre a una normativa ètica o religiosa o social.

Tota institució social -de forma especialitzada, unes, com l'escola, indirectament d'altres, com la televisió- intervé en aquest macroprocés educacional, o censorador, gràcies al qual ens separem de la objectivitat animal possibilitant el naixement d'un "subjecte".

N'hi ha prou amb no tenir pa a l'ull per adonar-se'n que els processos educacionals són diferents al llarg de la història i àdhuc dins del mateix moment temporal. ¿De què depèn aital diferenciació de models d'educació?, doncs preferentment de les diverses cultures i subcultures que impregnen les esmentades institucions. Una família -o similar- d'una tribu massai africana educa diferentment a la seva prole de còm ho farà una família actual sueca i de còm ho realitzarà una família contemporània barcelonina. Tot dependrà de la cultura que els té dominats. Amb la paraula "cultura" anem aquí la interpretació o hermenèutica que un grup humà té del seu context, bé sigui físic bé social. Tota cultura abraçarà un conjunt de models de coneixement -models físics, astronòmics, mèdics...- i de conducta -normes d'urbanitat, de moral, d'estètica...-. Quan els dits models resulten uniformes no surgeixen greus problemes d'educació; tothom sap què cal dir i què cal fer. Emperò, cada vegada això resulta menys freqüent, trobant-se els educadors amb pluralitat de models.

Si els models fan referència a ciències formals (lògica i matemàtiques), a ciències empírico-naturals (física, química, biologia i geologia) i a ciències empírico-humanes (psicologia, sociologia, economia i història), els problemes que es puguin presentar seran sempre petits al costat de les dificultats que sorgeixen quan es tracta de models axiolò-

gics o que prescriuen conductes. En aquesta segona circumstància, els educadors han d'escollir una concreta normativa entre totes les ofertes. Amb l'agreujant que mentre en el cas de les ciències hom pot sortir del dubte sotmetent a prova -matemàtica o de verificació- allò que s'enuncia, tractant-se de normes i de valors això no és possible, i només la llibertat i la responsabilitat permeten sortir del dubte. Aquí neix el tema de la teleologia, o finalitat educativa.

Així, doncs, mentre l'educació entesa com instrucció tendirà a ser dogmàtica -en el sentit de que no és discutible que $2 + 2 = 4$ -, l'educació entesa com formació o valoració de la realitat caldrà que sigui obertament democràtica, respectuosa, antidogmàtica -així, sobre la immoralitat del control de natalitat, cal parlar-ne, apartant tota mena de dictats-. Sobre ciències estrictes, poc camp hi ha per a la llibertat; en canvi, aquesta reinarà en el terreny de les normes i dels valors.

Educar, doncs, és una tasca complicada en essència. Però hi ha moments històrics en què aquesta complicació pren l'aspecte d'impossible. Una de les facetes de la labor educativa és la "conducció". Educar és "conduir devers". Devers on? Devers el prototipus humà vigent en una civilització concreta. Es viu sempre en un determinat clima cultural i en una determinada època històrica. Es "instal.lats" en aquesta atmosfera que tot es porta a terme: s'inventa, es discuteix, es pinta, s'estima, es resa, s'escriu, es viatja, es politiqueja, es fan revolucions... Aquests climes i aquestes atmosferes varien amb els temps i amb les regions. En la porció europea hi ha hagut diferents climes: el grec, el romà, el medieval, el modern... Quan un clima és vigent, educar serà feina difícil, però no impossible. Quan s'educava un jove romà, o grec, hom el preparava per a una determinada concepció de la vida, que estava en vigor i que tots acceptaven.

Però, quan avui eduquem, ¿per a quin tipus cultural i ciutadà ho fem? Actualment, ¿en tenim algun en plena vigència?, ¿no estem inserits en una fase transitòria, en la qual el tipus d'"home modern" ja no val, i ignorem, d'altra banda, el tipus humà que ens segueix darrera? Educar, en una situació de trànsit cultural, és veritablement una tasca que porta posada la careta de l'impossible.

Dues finalitats oposades

Els engranatges escolars són cada dia més complicats en gairebé tots els Estats del món. Som lluny de les estructures educativo-didàctiques de l'Imperi romà, per exemple. La complexitat ha envaït tots els camps de l'estructura docent, ja sia de l'organització, de la metodologia, de la tècnica, de l'administració, etcètera; definitivament, l'"Escola" ha penetrat en el món complex. Malgrat això, el complicat engranatge ensenyant de les nostres societats no constitueix el problema més greu que tenim plantejat, sense ànim d'empetitir el seu embalum. Al capdevall, els mètodes pedagògics, els llibres de text, les màquines d'ensenyar, les inspeccions, els programes d'estudi, l'organització de cada escola com l'organització del conjunt d'escoles a nivell estatal, els reglaments, la preparació del professorat, etcètera, no són altra cosa que "instruments", un utilitatge del qual ens servim per a; i ara ve la tremenda pregunta: per a què? La finalitat d'aquesta tasca ingent que s'anomena l'"Ensenyament" en un Estat és quelcom fonamental i previ a aquesta mateixa tasca; al contrari, ens pot succeir allò de la fàula: "Tantas idas y venidas, tantas vueltas y revueltas..."

L'engrenatge estructurat de la tasca ensenyant, tant a nivell d'unitat com a nivell estatal, només és un mitjà; el que s'esdevé és que ens fa tant d'embalum el cotxe i tant ens crida l'atenció que anem distrets amb l'instrumental i ignorem cap on ens dirigim. I la pèrdua d'horitzó és greument perjudicial. Amb un instrument es poden dur a terme coses molt diverses; i això és el que ens importa: seleccionar què és el que farem amb ell.

No ens mourem d'un mateix pla en la selecció de fins educatius: prestarem només atenció als aspectes temporals. Fonamentalment, els èxtasis del temps són tres: pretèrit, present i futur. ¿Cap a quin d'aquests hem d'enfocar tota la feina educadora i didàctica? Tots a l'una responen: cap al "futur". Però resulta que amb aquest crit unànim i entusiàstic no hem dit absolutament res i, en canvi, hem posat una careta a la realitat real. Afirmara crits: "Eduquem i ensenyem per al futur" és resoldre en el pensament -i, potser, fóra millor dir en l'afectivitat -el que ha d'ésser resolt en l'àmbit del real.

Cal distingir l'ordre fàctic, el dels fets, i l'ordre axiològic, el

dels valors; el que es fa i el que s'hauria de fer. Referent al primer, ¿no estarem educant per al temps fugit i irreversiblement desaparegut? En alguns centres, o en alguns aspectes, ¿no s'estan projectant no tan sols solucions, sinó àdhuc problemes pretèrits sobre els actuals educands?. Determinats ghettos professorals -alguns grups de religiosos, -posem per cas- viuen en constant risc d'anacronisme pedagògic atesa la seva actitud refractària del temps. Però, abandonem aquesta referència al passat i al terreny dels fets, per abordar els temps present i futur amb finalitats temporals de l'educació. I abordem el tema des de l'angle valoratiu i no des dels judicis de realitat.

Nosaltres formularem la pregunta en els termes següents: ¿S'ha d'educar per integrar els alumnes al present, o bé cal educar-los a fi que ens el canviïn? Amb altres paraules: la finalitat de l'Escola, ¿consisteix a servir l'statu quo socioeconòmic, fabricant-li, per exemple, tècnica de tota mena i uns quants ideòlegs -dels "seus"-, o, al contrari, s'ha de proposar com a fi la modificació i fins l'extinció de l'statu quo circumstant? Parem esment que aquesta pregunta bifront és plena a rebentar de conseqüències.

Dos són, doncs, els enfocaments a donar a tota tasca educativa, ja sia que es contempli en la unitat d'un centre o en el vast camp d'un Estat. Tot l'engranatge pateix les conseqüències de la finalitat adoptada. O ens aferrem al present laborant en la seva perpetuació, o ens aventurem cap al futur, que realment ho sigui i no simple continuació d'un present. O ens proposem obtenir educands que diguin amén o bé els cerquem crítics i innovadors.

No hem pretès altra cosa, de moment, que cridar l'atenció sobre l'enorme pes que les finalitats, o teleologia, en la tasca ensenyant. Bo és trobar mètodes excel·lents per a l'aprenentatge de la lectura, po sem per cas, però és molt més important el problema de les finalitats escolars. I això ho marginem perquè és fonamentalment polític; com que som uns panxacontents que no volem posar-nos pedres al fetge, retallem la tasca escolar a allò que és metodològic i esquivem el que ens podria portar maldecaps; és a dir, la dimensió política de l'Escola. A fi de tranquil·litzar-nos la consciència ens diem molt pietosament que "el pro fessor no s'ha de ficar en política perquè aquesta no és la seva feina".

I d'aquesta faisó restem satisfets i enganyats. Les monges i els religiosos de manera especial -bé que no són pas els únics- marginen el plantejament polític de l'educació -les finalitats de tot el quefer escolar-; i això per guardar la "puresa", que, traduït al camp del conscient, vol dir: per poder "anar tirant" sense sacseigs.

Dues finalitats té l'Escola: la primera és revolucionària -fer alumnes que transformin la infraestructura de la societat-, i la segona és conservadora -obtenir alumnes que conservin l'actual sistema de producció, tot embellint-lo amb novetats boniques-. Cal prendre una decisió, la qual serà sempre un afer polític. Aquells que no prenen decisió, ja l'han presa abans, ja que accepten de fet la realitat que els envolta. No abandonem la clarividència a fi d'emascarar-nos la immoralitat; sempre és més saludable ésser immoral sabent-ho. D'aquí pot brollar la resurrecció. D'una consciència satisfeta, per manca de claredat en les seves anàlisis, no en surten altres coses que l'esterilitat i la mort.

Fer "educables" i no "educats"

Per a què volem l'Escola? El mot "Escola" ens remet ordinàriament a l'antic ensenyament primari, però ara no l'entendem així. Amb el terme "Escola" indiquem tot el procés d'ensenyament que va des del Kindergarten -o Jardí d'Infància- fins als cursos monogràfics de doctorat.

Es parla de crisi escolar, gairebé diríem que es crida aquesta crisi; i que més qui menys tothom pretén aportar, si no una solució, sí, almenys, una crítica a com estan ara les coses de l'ensenyament. Que si professors mal remunerats, que si manca d'edificis, que si programes anacrònics o informement turgents, que si mètodes d'ensenyament antiquats, que si precipitació en el fet d'aplicar la llei, que si falta de material didàctic, que si excessiu control per part de l'administració corresponent, etcètera. Res del que acabem de ressenyar no ens posa en gran sobresalt ni ens amoïna excessivament. Tanmateix, ja fa algun temps que estem inquiets per la tasca escolar, i allò que ens desassossega és la terrible pregunta de saber: "Per a què serveix l'Escola?. Aquí radica l'arrel de la veritable inquietud quan algú es fa qüestió de la tasca didàctico-escolar.

Imagineu-vos que posseïm una màquina de proporcions gegantines, amb la qual estem disposats a jugar-nos-ho tot per tal que funcioni a meravel·la; però, heus ací el greu del cas: ignorem per a què serveix el magnífic invent que tenim davant els ulls i que tants desvetllaments ens proporciona. ¿Què fer amb el grandió instrument?, sabates o botifarres? Encara que no ho sembli, la malaltia que ha atacat el cos de l'Escola és precisament aquesta: ¿què fer amb els escolars que tenim atapeïts en els diversos centres d'ensenyament? I no ens referim només a Espanya, a aque·lla Espanya tan diferent segons deia el quasi-desafortunat eslògan publicitari; parlem de la problemàtica escolar a tot arreu. La crisi dels centres educatius és general i no pas específica del nostre geni peculiar.

Quan afirmem que ens està trontollant el "per a què" de l'Escola, ens limitem a una finalitat escolar immediata i no última, aquesta vegada -en contra del que hem fet abans. I consti que la finalitat última escolar, com ja hem escrit, també està sacsejada, ja que si bé és cert que tots convenim a sostenir que el darrer fi de la tasca educativa és "fer l'home", ja no ens posem d'acord quan es tracta de definir què sigui un ésser humà, amb la qual cosa el "per a què" darrer de l'Escola queda entre parèntesis o bé fraccionat en mil fronts. I no perdem de vista que tot el que es faci "cada dia" amb els alumnes ha d'estar en funció de la idea que tinguem d'"home".

No ens perdem en semblants laberints, sinó que ens preocupem per quelcom més modest, ja que no anem més enllà que a inquirir quin model d'"ensenyat" exigeix la nostra civilització, tant a l'Est com a l'Oest, tant en el sistema socialista com al capitalista. ¿Hem de confeccionar -que no molesti aquesta paraula- gent que sàpiga moltes coses o bé individus capacitats per a la invenció? ¿Hem de preparar subjectes dòcils o bé persones independents? Molts més interrogants podríem col·locar encara tot seguit, però n'hi ha prou d'aquests perquè ens trobem situats en el tema. Tenim una dada summament expressiva i que ens brinda molta llum a l'entorn d'això: el 90 per cent de tots els inventors -anomenem-los "savis" si així es vol- que han existit a la humanitat viuen en els nostres dies. Aquesta xifra no acaba amb la curiositat, sinó que ens remet el ritme gairebé esfereïdor a què ens veiem obligats a córrer. Estem im·mergits en el canvi, en el trastorn continu. Tot el que Arquímedes, per

exemple, inventava, es païa durant alguns segles. Actualment viuen milers d'Arquímedes, i encara no acaba un d'inventar quelcom que el del seu costat ja ho modifica i ofereix coses noves. No creguem que això de la transformació és un esdevenir passatger; la xifra que més amunt hem esmentat ens parla de creixent acceleració. ¿I què té a veure això amb l'"Escola"? Doncs, moltíssim. Programes, material escolar, llibres, jocs, professorat, tipus d'exàmens, mètodes educatius..., tot, cal disposar-ho amb la finalitat de preparar "gent-apta-per-al-canvi". L'home del futur immediat, o serà un home capacitat per a la modificació, o serà un material propici per a la neurosi. Tota la tasca escolar, doncs, s'ha de trobar dirigida a promoure aquest nou tipus d'home que comença al segle XX.

El 1970, la U.N.E.S.C.O. celebrà l'Any Internacional de l'Educació.

No, la U.N.E.S.C.O. no muntà aquest eslògan per fer propaganda de la seva existència i justificar les enormes quantitats de diners que consumeix. Tots estem convençuts de la greu crisi per la qual travessa la tasca ensenyant, crisi que es posa de manifest de mil formes diverses: aldarulls universitaris, falta de col·locació dels titulats, nens sense escola, canvis accelerats de plans d'ensenyament, etcètera. La U.N.E.S.C.O. portava de cap la intenció lloable de convidar governs i especialistes perquè aprofundissin reflexivament entorn del vast camp dels problemes educatius. Pensem novament sobre un tema nuclear de la feina educadora.

No ens fiquem amb els problemes estructurals socioeconòmics que té plantejats l'educació i que, per tant, són previs a tot tractament. Donem per assentat que no ens toca a nosaltres d'abordar-los a fons, i que és aquesta matèria per a sociòlegs, economistes i polítics, però que desborda el pedagog estricte, que només podria deixar anar foteses sobre el particular. Ens cenyim, doncs, a l'específicament educacional, encara que tractant una qüestió que tant afecta el sistema socialista com el capitalista. Ens referim, de bell nou, a la relació "educació-canvi". Cal insistir sobre aquest tema, bé que, ara, ho fem des d'un altre angle.

Es molta la gent de bona fe que queda astorada davant tanta modificació de plans d'ensenyament i de lleis d'educació. "No se'ns dóna temps per a posar a la pràctica un pla en tots els cursos, que ja ens en cau damunt un altre de més nou", t'engeguen alguns. Tant moviment pot ésser conseqüència d'improvisació o de vedetisme infantilista, però també podria molt bé ésser que només reflectís l'acceleració a què es veu sotme

sa la Història. Estem tips de repetir-nos: "Com es transforma tot!", i, tanmateix, caiem en la incongruència de meravellar-nos que se succeeixin ràpidament plans d'estudi. Ens ve costa amunt això del córrer, cada dia més vertiginós, del temps històric. I, tanmateix, es tracte d'un fenomen que abraça tots els països i que és irreversible. Haver descobert els cervells electrònics no és cosa fútil; mai no ens serà permès de viure com fa poc. Cal prendre acta d'aquesta dada.

Les convulsions observables en el camp de l'ensenyament es deuen essencialment a la inadequació entre context econòmic, social i polític, d'una banda, i sistemes ensenyants de l'altra. El primer context evoluciona en progressió geomètrica -es tracta d'una simple imatge, no d'un càlcul-, mentre que els sistemes ensenyants ho fan en progressió aritmètica; el primers es modifiquen qualitativament, quan els segons no arriben a superar l'esfera del quantitatiu. El desfasament entre societat i escola és excessiu i, si no hi posem remei, serà cada dia més gran. El nen modern coneix, des de l'edat de sis anys, tantes estructures com el seu avi a seixanta. M'he referit als desfasaments que tant es donen en socialisme com en capitalisme; és a dir, a inadequacions en la línia diacrònica però no en la sincrònica.

A fi d'adonar-nos plenament del canvi que s'opera més enllà de l'escola, valgui aquesta dada: als Estats Units, el 1968, el 40 per cent dels productes tenien menys de quinze anys d'existència; el 1980 seran ja el 60 per cent dels productes. L'acceleració científica i tècnica que aquest fet implica sobrepasa en molt les empentes de bona voluntat dutes a terme en el terreny pedagògic. L'Escola amb el seu relatiu retard no satisfà les necessitats culturals, ni les de la col·lectivitat, ni les de l'individu, malgrat les mutacions en curs, i això tant si es tracta dels Estats Units com de l'U.R.S.S.

La llaga que acabem de fregar requereix tractaments diversos; només n'apuntarem un, tenint present la pressa amb què volem escriure. Amb ànim de rompre el cercle viciós en el qual ens trobem ficats proposem fer de l'alumnat una promoció d'"educables" -no escric "educats"; i en la diferència hi ha el moll de la nostre proposta-, en lloc de fabricar "instruïts-amb-diploma". Amb això assenyalem amb fermesa la necessitat d'una educació permanent. S'acabaren el metge, l'enginyer, el llicenciat...,

que en sortir de la Universitat ho sabien tot per la resta de la seva vida. S'impesa ja un constant "posar-se al dia".

L'alumne sortirà "educable" del centre d'ensenyament mitjà o superior si ha adquirit l'"habitud del canvi" i de la readaptació, superant els traumatismes que tota transformació comporta. A més, haurà d'adquirir una altra qualitat que podem definir com el "sentit de creació". Atès que tot no se li ha pogut explicar -el futur ens espera cada dia amb més sorpreses-, hom ha de posseir inventiva per afrontar les situacions, ja sia tècniques, polítiques, econòmiques, pedagògiques, etcètera, que se li vagin presentant.

No és minsa cosa aquesta que proposem, ja que estàvem acostumats que l'Escola -Universitat també, o més si convé- ensenyés sabers "de sempre" i "per sempre", ja sia sabers tècnics, científics, lletrats, religiosos, artístics, o, simplement, d'urbanitat. Si els educadors no adoptem un estil interior de disposició al canvi, difícilment promocionarem "educables", i continuaran sortint "instruïts", de molt valor uns anys enrera, però gairebé perjudicials en els moments present i, sobretot, futur.

BASES BIOLÒGIQUES, PSÍQUIQUES I SOCIALS RELACIONADES
AMB L'EDUCACIÓ

Comprendre el comportament humà:

Sovint, hom s'interroga fins a quin punt, el comportament de nosaltres, éssers humans, és producte dels condicionaments anatòmics i fisiològics o més aviat producte d'una cria que per part d'altres éssers humans s'ens ha fet.

Avui en dia, els psicòlegs, ens diuen que ambdós factors tenen importància. Cal, però, valorar relativament cada un d'ells.

L'any 1933, un experimentador dels Estats Units d'Amèrica, en W. Kellog, va realitzar un experiment força curiós. Volia descobrir quines serien les semblances i les diferències aparegudes al criar, en les mateixes condicions, un mico i un infant. L'experiment durà nou mesos. Tant l'infant com el mico foren igualment tractats. Tots dos dormien en un bressol, portaven sabates i sortien a passeig en un cotxet igual. Si a un dels dos se li feien manifestacions de tipus afectiu, també se li feien a l'altre. Podem dir que tots dos eren tractats de la mateixa forma. Per tant, si existís alguna diferència en el seu comportament, podria ser deguda, sens dubte, a una diferència en la seva constitució biològica.

En realitat, durant els primers mesos, el mico es desenvolupà molt més ràpidament que l'infant. Era molt més espavilat a l'hora de menjar amb cullera, beure amb got i obrir les portes.

En d'altres aspectes el comportament era pràcticament igual. Tots dos manifestaven afecte als pares i es sentien inquiets davant d'extranys.

A mesura que el temps avançava i començà a aparéixer en l'infant la capacitat simbòlica o conceptual, a partir de la qual es desenvolupa el llenguatge, l'infant va reeixir i manifestà una notable superioritat, en tot, per sobre del mico.

Aquesta experiència ens mostra com el comportament humà és determinat per certes característiques i estructures úniques del cervell humà. Per més entrenament que el mico hagués tingut no hauria pogut comportar-se com un home.

Podríem preguntar-nos, també, si el ser humà assoleix un comportament normal degut, únicament, al desenvolupament de les seves dotacions biològiques.

Aquesta pregunta ha trobat resposta gràcies a uns fets totalment fortuits i que ben bé poden anomenar-se experiments naturals: és el cas, conegut sens dubte dels infants salvatges.

L'any 1.921, a l'Índia varen descobrir-se dues nenes que vivien al bellmig de la selva compartint l'existència amb uns llops. L'una devia tenir uns tres anys i l'altra uns 9 anys. A l'observar sistemàticament el seu comportament, de cap manera podia afirmar-se que fos humà. La forma de caminar no era sobre les extremitats inferiors, sinó que caminaven amb les mans i els peus alhora. Per menjar, tot ho llepaven amb la llengua. La seva forma de comunicar-se, en fi, era mitjançant uns sorolls guturals de to mes aviat baix.

Evidentment es va intentar ensenyar a les dues nenes tot el que els hi faltava. De fet aprengueren l'utilització de la cullera, plats i gots. Aprengueren a caminar dretes sobre les cames, fins i tot arribaren a utilitzar un vocabulari d'unes 100 paraules. Malgrat tot, però, mai pogueren reeixir més enllà d'un nivell de tres anys d'edat normal.

Esdeveniments com aquest ens fan comprendre el sentit, de la nostra pregunta inicial: Pot l'home assolir un comportament humà normal, desenvolupant, únicament, les seves característiques i estructures biològiques?

El comportament humà no ve determinat exclusivament per la dotació biològica, però al mateix temps tampoc el comportament humà és fruit d'una simple associació o companyia amb els homes.

La conducta de l'ésser humà ve determinada tant pels factors de dotació biològica humana (herència) com per la societat humana (medi). Si en definitiva, volem comprendre, en profunditat, la forma d'actuar dels homes hem de fer referència a tres factors fonamentals:

L'herència, la maduració, la socialització.

Herència i maduració

La major part de l'estructura biològica de l'organisme és producte de l'herència, àdhuc la capacitat per aprendre, de l'experiència, i del medi cultural.

Al començar la vida, l'ésser humà, l'enceta com una sola cèl.lula formada per la unió de l'espermatozoide patern i la cèl.lula ovular materna. Aquesta cèl.lula inicial i en el seu nucli està formada per unes estructures com a bastonets que són els cromosomes. Cada cromosoma està constituït per fileres de l'àcid desoxirribonucleic (ADN). Aquest, és una molècula complexa que té per missió, transmetre en els seus nivells més elementals les influències hereditàries.

Si parlem amb precisió hem de dir que el comportament no s'hereda directament. En canvi algunes de les característiques de tipus físic i que sabem hereditàriament determinades, com podria ser l'estructura cerebral, poden, sens dubte, influir sobre el comportament.

Els estudis referits als factors hereditaris que influeixen en la conducta humana, demostren cada cop amb més precisió, que tant l'herència com el medi ambient contribueixen a la conformació de la conducta de l'home.

Ambdós factors s'interrelacionen de tal manera que el pes de cada factor depèn de la participació de l'altre.

D'entre aquests estudis sobresurt l'estudi dels bessons, que de fet proporcionen la major part de les proves que fan referència a l'herència dels factors psicològics a l'ésser humà.

Els bessons - ~~XXXXXXXXXX~~

Per analitzar el paper de l'herència en el comportament, troben els investigadors fortes i insuperables dificultats, ja que no es pot atribuir d'una manera certa, què és el que correspon a l'herència i què al medi ambient. No obstant això els bessons idèntics, és a dir aquells que tenen el seu origen en un únic ou, posseeixen la mateixa dotació genètica, i en conseqüència les diferències que en el seu comportament es reflexen poden ser atribuïdes primordialment al medi ambient.

Per mitjà dels estudis realitzats amb bessons es comparen les semblances i les diferències entre diverses característiques en els bessons idèntics, en els bessons no idèntics (nascuts d'ous diferents) i en els fills comuns. Així es pot arribar a calcular la influència relativa dels factors denominats hereditaris i els factors corresponents al medi ambient.

Alguns dels resultats es reflexen en el quadre següent:

Semblança en la talla corresponent a parells de fills dels mateixos pares		
PARELLS DE NENS	Nº DE PARELLS	COEFICIENT DE CORRELACIÓ
Germans (del mateix sexe)	52	0,60
Bessons no idèntics (del mateix sexe)	52	0,64
Bessons idèntics	50	0,93

En aquest quadre es pot apreciar, tenint en compte que el coeficient de correlació igual a 1,00 indica la correspondència exacta en l'alçada de dos individus, com en els bessons idèntics l'alçada és molt semblant, encara que no sigui del tot igual.

El seu coeficient de correlació és de 0,93.

Els bessons no idèntics mostren una correlació de 0,64 en l'alçada, això ens demostra que posseeixen una tendència a ser menys semblants en aquesta característica que els bessons idèntics.

Al mateix temps els germans ordinaris, al mostrar un índex de 0,60 manifesten que encara que no son bessons, tantmateix no per això deixen de ser significativament, menys semblants que els bessons no idèntics.

Analitzant més detingudament les dades presentades, es pot dir que l'alçada, característica física sens dubte, ve en gran part determinada per l'herència.

En realitat, dos individus (els bessons idèntics) que posseeixen la mateixa herència són molt semblants en l'alçada. També podem apreciar com els parells de bessons no idèntics, tenen aproximadament unes diferències en les alçades que gairebé corresponen a les mateixes que s'observen en els parells de nens-germans normals.

Aquests mateixos investigadors van intentar d'averiguar que passava a l'estudiar la semblança no en una característica física com és l'alçada, sinó en una característica psíquica com és la intel·ligència.

També aquest experiment demostrà que els bessons idèntics tendeixen a assemblar-se més en l'aspecte de la intel·ligència que els bessons no idèntics i els germans.

Els resultats, tal com apareixen a continuació, mostren aquests aspectes assenyalats.

Semblança en la intel·ligència corresponent a parells de fills dels mateixos pares		
PARELLS DE NENS	Nº DE PARELLS	COEFICIENT DE CORRELACIÓ
Germans	382	0,53
Bessons no idèntics	52	0,63
Bessons idèntics	50	0,88

Hom es podria preguntar el perquè de la diferència entre els coeficients de correlació corresponents a la intel·ligència i a l'alçada. Evidentment els resultats mostren una menor semblança pels bessons idèntics en la intel·ligència.

Aquesta menor semblança podria atribuir-se a la influència del medi ambient.

Tantmateix, és a partir dels estudis amb bessons idèntics separats, que han pogut expressar-se conclusions més precises, encara que mai definitives sobre el problema.

Aquells bessons idèntics que han estat separats s'assemblen molt més per el que respecta a característiques físiques, que els bessons no idèntics i els germans criats en el mateix ambient.

Les correlacions trobades són tant idèntiques que permeten afirmar amb força certesa que les variacions fonamentals en el medi ambient no es corresponen amb les característiques físiques.

Respecte a la intel·ligència els resultats són certament diferents. Els bessons idèntics separats s'assemblen en intel·ligència, molt més que els bessons no idèntics no separats, és a dir criats junts.

Però al mateix temps els bessons idèntics separats són menys semblants en la intel·ligència que els bessons idèntics criats junts.

Aquestes dades proporcionen, com ja hem dit, suficients elements de judici com per afirmar-nos, de forma condicional, que el medi ambient compleix un paper de més gran importància en el desenvolupament intel·lectual que en el desenvolupament de les característiques físiques.

Maduració

Els estudis que es realitzen amb els bessons com també amb els nens-adoptats, a fi d'aïllar la influència relativa de l'herència i del medi ambient, forma part del que normalment se'n diu genètica de conducta.

Els científics actualment estan elaborant, dins del camp de la genètica de la conducta, estudis de cria en animals, amb el propòsit

d'aïllar la influència dels elements genètics en característiques com la capacitat emocional i fins i tot la intel·ligència.

Els estudis de Nichols (1967) referents a la genètica de la conducta a l'alcoholisme i dependència amb respecte als opiacis són típics al respecte.

Aquests tipus d'estudis ens permeten d'observar que determinades formes de comportar-se depenen directament de l'estructura física bàsica, de la conformació bioquímica i al mateix temps ens indueix a pensar en els efectes de la maduració.

Des del començament de la vida, en els mamífers, per exemple, es poden veure nombrosos exemples en els que la seva conducta sembla dependre en gran part del creixement d'estructures físiques subjacents i molt poc de l'estimulació del medi ambient.

Normalment es denomina Maduració, a aquells processos de creixement físic que influeixen per donar lloc a un desenvolupament de conducta ordenada o subjecta a un tipus conegut. Quan determinada conducta es mostra en tots els membres de la mateixa espècie, aproximadament en la mateixa època, sense que intervingui entrenament especial, es pot dir que aquest comportament és producte de la maduració i en ell no ha influït l'aprenentatge.

Els nens acabats de néixer no realitzen la conducta que mostren nens grans o adults. La pregunta que cal fer-se és ¿Quins són els factors que donen lloc al desenvolupament d'aquesta conducta? La resposta té tres possibilitats. La conducta pot ser deguda a la maduració, a l'aprenentatge, o a una combinació d'ambdós.

PART II.-

TIPUS D'EDUCACIO

EDUCACIÓ FAMILIARConcepte

Abans de posar-nos a estudiar els drets i els deures de la família tocant a l'educació, cal analitzar breument quines són les característiques peculiars de la família actual.

Com a conseqüència de la revolució industrial, la família ha deixat de ser el nucli bàsic de producció per veure's integrada en sistemes complexes que tenen el poder de la producció i la distribució. L'àmbit laboral i els mitjans de comunicació han ampliat les relacions entre no-consanguinis, alhora que s'han reduït entre els familiars. Les famílies es limiten al nombre de membres que habiten sota un mateix sostre; en la pràctica, pares i fills solament. A aquets fets s'ajunten altres peculiaritats de l'actual vida familiar: vida independent de molts joves, retard en el matrimoni, etc., i especialment la desvalorització dels llaços i principis tradicionals de la autoritat familiar.

Malgrat aquests canvis, la procreació i educació dels fills segueix siguent una tasca fonamental de l'institució familiar. L'educació en la família es presenta, doncs, en la doble vessant d'un dret i un deure, altrament d'ésser reconeguda per les mateixes lleis. La Llei General d'Educació diu en el seu article 5-2:

"La família té com a deure i dret primer i inalienable l'educació dels seus fills. En conseqüència constitueix una obligació familiar, jurídicament exigible, acomplir i fer complir les lleis en matèria d'educació obligatòria, ajudar als fills a beneficiar-se de les oportunitats que s'els brindi per a estudis posteriors i a coadjuvar a l'acció dels centres docents".

Poc haurem d'insistir, aixó no obstant, en que el dret de la família pel que respecta a l'educació dels fills no és absolut, sinó que ha d'estar subordinat al dret dels propis fills i a les exigències socials. Cal no oblidar que la família no és l'únic àmbit de vida del individu i, per tant, l'educació haurà d'ésser integral, abastant totes les dimensions de la vida personal i social. Volem dir que l'educació

familiar no s'ésgota en ella mateixa i que, com ha assenyalat algun autor, totes les aberracions de l'educació familiar són conseqüència de que els pares no contempen el moment en que el fill haurà de prescindir d'ells (1).

Per altra banda: a) la família representa sempre interessos privats que deuen coordinar-se amb els comunitaris; b) en l'actualitat, difícilment poden comptar els pares amb els coneixements i temps necessaris per a responsabilitzar-se de l'educació total dels seus fills; i c) pot també presentar-se el cas d'algunes famílies anormals que no poden complir la seva responsabilitat educativa.

Tot això sense restar importància ni transcendència a l'educació familiar, a causa, sobretot, dels aspectes que conflueixen en ella:

1) Els primers anys de la vida són decisius per a el desenvolupament de la personalitat ulterior, tant en el que respecta als aspectes intel·lectuals com als afectius i morals.

2) En segon lloc, conflueixen en la família una sèrie de circumstàncies que la fan especialment adequada per a exercir l'acció educativa:

2.1) Els pares són els custodis i responsables dels fills per pur principi natural.

2.2) Els pares tenen, per el seu paper de progenitors, l'ascendència i autoritat exigibles a l'educador.

2.3) Les relacions pares-fills estan basades en l'amor i el respecte, que són requisits propis de tota relació educativa.

2.4) L'educació familiar, encara que no sigui sistemàtica, és constant i conscient.

Consideracions per a una adequada educació familiar

L'educació familiar complirà la seva eficàcia quan concorrin tots els requisits deguts. Aquets requisits es refereixen tant a determinades característiques personals dels pares, com a circumstàncies ambientals en les quals es desenvolupa la família.

Tocant a les característiques personals dels pares com educadors no ens estendrem massa perquè són les comunes amb l'educador en general, llevat del que fa referència als aspectes tècnics per impartir una docència eficaç.

Les qualitats que són exigibles als pares són les que faciliten la comunicació amb els fills: amor, estabilitat emocional, sinceritat, generositat i comprensió.

Dintre dels requisits que considerem "ambientals" es destaquen les relacions afectives que uneixen als pares entre ells. La falta d'amor entre els pares, encara que siguin visquen junts, comporten conseqüències negatives de desinterés, projeccions d'agressivitat o sobreprotecció per a compensar la manca d'amor matrimonial. En el cas d'optar-se pel divorci o la separació, les conseqüències són igualment perniciosos per al futur dels fills, com s'ha comprovat en nombroses investigacions; n'hi haurà prou amb citar les de Hafter, Heuyer o Michaux.

Tot i que siguin imponents les relacions positives dels pares entre ells, s'han de complementar amb les establertes entre pares i fills. Les causes del conflicte poden ser moltes, la majoria dels casos a nivell inconscient: fills no desitjats, poca dedicació a causa de les ocupacions laborals, gelosia per considerar que el fill "roba" l'amor del cònjuge, etc.. Les conseqüències estan a la vista si s'analitzen les relacions que els delinqüents han tingut amb els seus pares. Serveix d'exemple una investigació feta a Itàlia per Bruno Ravario entorn a dos-cents delinqüents juvenils; les dades observades foren: (2)

- Conflicte amb els pares	31%
- Cap vinculació amb els pares	27%
- Vinculació feble	26%
- Vinculació bona	10%
- Vinculació ambivalent	5%

Si d'una manera més concreta s'observen les relacions sostingudes amb el pare, les dades foren:

- Conflicte amb el pare	32%
- Relació feble o nul.la	20%
- Abandó a càrrec de la mare	14%
- El pare es limita al manteniment	9%
- Bona relació amb el pare	7%

No cal profunditzar massa en les teories psicoanalítiques per constatar la importància que el pare té de cara a la futura adaptació social. El pare simbolitza la llei a nivell inconscient i, com a representant de l'autoritat, és a la vegada objecte d'hostilitat, admiració i amor. D'aquesta forma, la llei moral i la llei social s'identifiquen amb el pare.

Aquesta influència paterna s'ha de veure també indirectament per mitjà de la mare, la conducta de la qual vers el fill està generalment influïda pel marit amb respecte d'ella.

La relació específica amb la mare no té una influència menor; incideix directament sobre el desenvolupament intel·lectual i afectiu del individu. Són mundialment famoses les investigacions portades a terme per R. Spitz envers els nens mancats de la relació i amor maternals. Les conseqüències que comporta aquest mancament són: desenvolupament tardà, desordres de tipus psíquic o debilitat mental. Es pot afirmar, sense cap dubte, que l'afecte segur i continuat de la mare és una condició primordial per a la salut, harmonia i equilibri personal (3).

A més de les relacions dels fills amb els seus pares i de aquests entre ells, hi ha les relacions dels mateixos germans en la doble dimensió quantitativa i qualitativa. Les famílies nombroses presenten importants condicionants econòmics, d'escolarització, etc., però les observacions semblen demostrar que el seu ambient moral general es superior a les de fill únic. La dimensió qualitativa es manifesta en l'aspecte competitiu, sense que per això s'exclueixi l'ajuda mutua.

En general sembla que:

- a) El fill únic desenvolupa sentiments de dependència.
- b) El germà gran sol posseir una major tendència a dominar, com a conseqüència d'haver de vèncer dificultats i responsabilitats anticipades.
- c) Els germans mitjans tendeixen a accentuar les inclinacions competitives, sobretot amb el germà gran.
- d) Els germans petits -sobretot si són tardans- tenen algunes característiques del fill únic, bé que si aconsegueixen superar-les solen assolir un fort equilibri i afany personal de superació.

Es difícil establir l'influència dels restants membres de la família. La seva incidència es nota quan suplantem a l'acció paterna o es contraposen a les seves directrius.

Per últim, no cal oblidar la incidència que les condicions materials i socials tenen en el ambient familiar. La vida urbana, amb la seva massificació i reducció d'espais en els habitatges, sumades a les estreteses econòmiques de la gran part de població suburbial constitueixen indubitablement fonts de conflicte i malestar familiar. Les condicions materials a les que fem relació tenen que veure també amb les joguines, llibres, mobiliari, aparells de radio i televisió, etc., d'una gran influència en el desenvolupament de les capacitats personals. Es clar que la millora de les condicions materials esmentades correspon al terreny polític.

NOTES

(1) Gilliard, E.: La escuela contra la vida, Redondo editor, Barcelona, 1973, pàg. 83.

(2) Citat per Ríos, J.S. y Perearnau, M^a. A.: Interrogantes de la pedagogía familiar, Paraninfo, Madrid, 1973.

(3) Richard, G.: Psicoanálisis y educación, Oikos-Tau, Vilassar de Mar (Barcelona), 1972, pàg. 42.

EDUCACIO ESCOLARConcepte

L'escola com a institució és un fet ja entre els primers pobles històrics. Els ensenyaments de Confuci i Buda, denoten ja una experiència anterior en reunions de mestres i alumnes en llocs fixos o esporàdics, per a rebre informació. El guru de l'educació hindú té uns objectius clars que demostren el sistematisme i la intencionalitat de l'educació escolar. Com a mestre que és té una primera funció, que és la instrucció. Deu donar orientació a l'estudi dels alumnes, resoldre llurs dubtes, respondre les preguntes, subministrar temes d'estudi i de meditació, indicar-hi els aspectes que els cal aprofundir, etc. (1). Són molt paleses les funcions del professor dins de l'escola: explicació, motivació, ajuda i orientació, que a hores d'ara són encara vigents.

Les cultures del Nil ens han llegat l'organització escolar de llurs "escoles d'instrucció" i "escoles d'escribes" en les quals existia una diferenciació de nivells i graus. La localització és fixa i sempre a l'interior dels temples, guardians de la cultura egípcia.

No cal concretar l'estructura escolar de Grècia i Roma, car com a institució i metodologia han perviscut d'una manera o altra gairebé fins als nostres temps.

La realitat és que el nen neix en el si d'una família i que aquesta té possibilitats d'educació i d'instrucció. Aquest fet ens obliga a detectar les raons que determinen el naixement de la institució escolar, com a estament complementari de la família en l'educació. En un principi la pròpia família o com a cas més ampli, la tribu són capaces de constituir-se en dipositàries fidedignes dels béns formatius i culturals. Però arriba un moment que les noves adquisicions culturals foragiten el marc estrictament familiar. Al mateix temps l'estructura social dels pobles distribueix les tasques entre els membres que els fan prohibitiva l'estada suficient en la família per a encarregar-se dels fills. Cal encarregar a algú l'ocupació de transmetres les valors culturals.

En principi doncs, neix com subsidiària de la tasca familiar i dins un marc molt amarat de contingut religiós: Posteriorment la successiva

tecnificació de la societat va motivar que en la seua major part passés a patrimoni públic.

Missions específiques de l'escola

En el moment actual l'escola ve a completar la labor familiar, actuant com a baula intermitja entre família i societat. L'escola reuneix els alumnes de diferents orígens en un àmbit comunitari que fa possible la formació, sense les limitacions que s'observen en la família. Allò que no pot fer mai l'escola és usurpar el domini de la família, quan aquest compleix correctament amb la seva obligació.

A la pràctica, però, l'escola ha pres tal desenvolupament i amplitud d'acció que ha desbordat les seves primitives funcions, per a esdevenir una veritable monopolitzadora de la formació de les joves generacions en tots els aspectes. Encara que darrerament s'ha assenyalat que "educació no és l'equivalent a escolarització" administrativament s'han reunit ambdós conceptes. Per tot això hom s'ha afirmat que "l'escola és ara el lloc on els alumnes són obligats per la llei a passar la major part del seu temps de juvenesa; on el professor -que no és més que un servidor del sistema- decideix abans que l'alumne què ha d'aprendre i que és considerat 'deficient'; i on la gent de diversos orígens i idees són afaïçonats per a una concepció comuna de la societat (2).

Tanmateix un dels objectes primers de l'escola es la socialització: "transferir als grups secundaris gran part de les energies afectives i volitives que l'infant havia dedicat fins aleshores als grups primaris (3). Es a dir, aprofitar l'experiència de l'infant en grups petits units afectivament i amb relacions directes perquè participi en grups compostos per molts membres, generalment esparsos i els llaços d'unió dels quals més tost racionals que afectius.

Afirmacions com aquesta ens obliguen a considerar la influència que té l'escola en la societat i inversament. El pedagog espanyol García Hoz destaca que en parlar de l'escola i de la comunitat no es planteja el problema de les relacions entre l'escola i la societat en general, sinó les relacions d'una escola, o d'un tipus d'escoles en particular, amb la comunitat en què es troba situada (4). Això no obstant, el mateix autor refereix en un altre lloc "que l'estructura oficial que determina l'escola és determinada per un context més ampli que la simple comunitat local per a arribar a relacionar-se amb els factors polítics d'un país (5).

Per tant la incidència de l'escola amb la comunitat es refereix a la comunitat local de forma immediata, però també amb la comunitat nacional, a causa que administrativament i tècnicament es troba sota la supervisió de l'Estat.

Les idees anteriors obliguen a una pregunta quan volem passar al camp pràctic: ¿pot l'escola restar asèptica davant la problemàtica social que la volta? Hubert (6) que parteix de la consideració de l'escola pública, afirma que aquesta deu ésser autònoma. Com a tal no pot esdevenir l'instrument d'una secta ni d'un partit. L'escola és primer que res, i sens dubte no pot deixar d'ésser-ho, una iniciació en tots els aspectes de la vida material i cultural, però alhora es proposa en tot moment el coneixement de la totalitat de la ciència, de la tècnica, de la moralitat, en una paraula, de tots els béns de la civilització comuns a la humanitat sencera.

Ara bé, quan l'escola no és pública en el seu genuí sentit i pot ésser neutral si la família, l'Església i l'Estat estan exercint sobre ella una pressió constant? Ningú millor que Octavi Fullat, escriptor sempre preocupat per temes pedagògics, ens pot donar la solució a la pregunta. Presentem doncs amb aquest motiu, una sèrie d'idees publicades en la seva obra "Educació i escola dia rera dia"(7)

"L'escola no es pot muntar sobre un "i ami què" de les realitats socials concretes"

"Una escola girada d'esquena a les realitats del seu país, és una escola sense vocació, una escola que va a la deriva... L'escola compta en el progrés de les comunitats humanes; és clar, que no tota escola, sinó només aquella que promociona tots els membres d'una col·lectivitat"

"L'escola ha d'estar al servei del progrés econòmic i humà i no del d'uns quants. Aquesta és la seva justificació i el seu sentit, d'altra manera fóra un absurd"

"Encara que a molts els espanti i considerin que l'escola perd així la seva virginitat, hem de dir que l'educació no es dona en abstracte, en un món ideal platònic, sinó que és una tasca extraordinàriament encarnada i així ha d'ésser"

En conclusió l'escola no té per única finalitat la constant renovació metodològica, per fer cada vegada més eficaç el seu treball de culturalització. L'escola ha d'ésser una comunitat on hom aprenga a viure socialment, un centre motivador i formatiu, on cascú desenvolupi la seva personalitat al màxim de les seves possibilitats i un testimoni atent a les manifestacions que tenen lloc al seu voltant.

La instrucció a l'escola

No hi ha dubte que una de les funcions de l'escola es la de transmetre la cultura. Per a aquest fi li cal una persona que la transmeti -professor- i una altra o unes altres que la integrin -alumnes-; és aquest el procés que es diu instrucció. Però per a aconseguir una eficaç i veritable qualitat de l'aprenentatge, cal que entre el mestre i alumne existeixin uns mètodes adequats; si aquests no són adients o no existeixen, no es produirà l'aprenentatge.

Es potser l'aspecte del mètode el que més ha preocupat a la institució escolar i des dels temps més antics hi ha hagut persones que s'han dedicat a buscar el millor mètode per al treball convergent de professor i alumne.

El model socràtic primer, basat en preguntes i respostes i l'humanista-naixcut de la pedagogia jesuítica- després han dominat l'àmbit de la instrucció fins l'edat contemporània. A hores d'ara mantenen encara reductes molt sòlids.

Aquests models d'instrucció han produït un aprenentatge llibresc, molt carregat de memorització, amb poca càrrega d'aplicació pràctica. Amb aquestes característiques no es pot oblidar el sistema de motivació i d'estímul basats sempre en els premis i en els càstigs.

Els avançaments biològics, sociològics, i pedagògics provoquen un canvi rotund en la concepció del mètode. En primer lloc l'escola deixa d'ésser la productora d'uns programes i d'uns textos i centra tota la seva atenció en l'infant. Aquesta revolució es coneix com el primer balbuceig del paidocentrisme -el nen és l'important- sobre el logocentrisme -importància del contingut del'aprenentatge-.

Les noves aportacions metodològiques a les quals cal sumar les organitzatives comporten una complexitat desconeguda fins ara, en tot l'àmbit de l'educació escolar. Però a això s'ha d'afegir la dificultat d'adaptar les noves tècniques a situacions concretes i no generalitzades com a solucions universals. Un exemple clar és la importància del pla Dalton americà a Anglaterra. Lynch que és l'importador es veu obligat a introduir alguns canvis (augment de l'edat de vuit a dotze anys, com a principi de la instrucció segons aquest pla) i també li cal afegir aspectes desconeguts en el pla original.

Sembla que el paidocentrisme de què parlem, ha decantat en una metodologia individualitzada. Són famosos els mètodes Dalton, Winnetha, Mail de Dottreux i els actuals "project plan", etc. que malden en realitzar per adaptar-se al tarannà individual de cada alumne, per a augmentar en la mesura que sigui possible les diferències: Cada alumne treballa al seu ritme i segons les seves possibilitats.

Darrerament s'aspecte social que es combina amb l'individual i es produeix una simbiosi de mètodes socialitzats i individualitzats, amb el fi de cobrir tots els aspectes de la personalitat humana: individu que esdevé persona quan es comunica.

A la complexitat del mètode cal afegir la contínua aportació de nou material. Els llibres de text es perfeccionen, augmenten els llibres de consulta i cada dia abasseguen més l'atenció els mitjans audiovisuals, les diapositives, les diaquines, els projectors, etc. s'introdueix a l'aula la realitat de la natura i les idees de la ciència quan és impossible traslladar-se al lloc on es troben.

Pot afirmar-se doncs, que de la simplicitat de l'escola antiga estem arribant a un sistema complex, les condicions del qual són difícils de preveure. Hom ha dit que cada temps ha merescut la seva escola i en el nostre de desorientació i crisi en institucions que han perdut la seva finalitat inicial, l'escola lluita igualment per trobar el seu propi lloc. La recerca i la troballa de la nova interpretació i funcions de l'escola no vindrà, no cal dir-ho, després de tancar-se en una urna de cristall, aïllada de tot quant al seu voltant hi ha, perquè és una institució que té mútues influències amb la realitat, amb les necessitats

tècniques i els nous descobriments de la ciència pedagògica.

Problemes de l'escola actual

Una sèrie de crítiques incideixen avui en el concepte de l'escola com a institució educativa. A més de l'aspecte societat-escola, que ja hem tractat, cal afegir la crítica referent a la manca d'eficàcia de l'escola: "Per primera vegada a la història diverses societats comencen a rebutjar un gran nombre de productes oferts per l'educació institucionalitzada (8).

En aquest aspecte parla la crítica formulada per Joan Illich.

Les seves tesis sobre l'escola que ha fet la volta al món, pot titular-se desescolarització. Segons aquest autor, l'escola és una institució manipuladora l'objectiu de la qual és la producció i el consum: "Les escoles creen una demanda per a la gamma completa de les institucions que es troben a la dreta -els manipuladors- de l'espectre institucional (9).

Tota la tesi d'Illich es pot contra argumentar, sense intenció d'ésser exhaustius de la següent manera:

- La supressió de l'escola no és cap garantia del canvi social. Sembla més lògic dir que l'estructura social condicioni el tipus d'escola.

La substitució de l'escola per un sistema educatiu més efectiu i democràtic, sols és factible en una societat que renunciés als privilegis de la minoria.

L'estructura dels grups educatius que persegueixen un lloc comú de reunió, busquen l'ajut de persones expertes en la matèria i creen "bancs per a l'intercanvi de coneixements" acaben novament en l'escola que s'havia intentat bandejar.

Les diferències exclusivament econòmiques no són l'única causa de les diferències en les possibilitats educatives. Demostra a més influència de l'ambient en l'aprenentatge, la desaparició de l'escola no faria sinó augmentar les dites diferències. L'escola precisament segueix essent un remei per a subsanar en part aquestes diferències.

La desescolarització més que la real igualtat d'oportunitats seria origen de la creació de negocis basats en la ignorància.

Tant el paper que Illich atorga a l'escola, com l'atorgat pel professor, s'han advertit consideracions pseudoteològiques, de mena carismàtica que depassen la influència real d'ambdós elements en la societat. (Friedmont).

Cal advertir però, que en opinió d'alguns docents dels pertanyents de la desescolarització, en segons quines edats i en segons quins ensenyaments, és completament necessària alguna forma d'escolartització, és clar que sense cap dels condicionaments que han estat especialment criticats.

NOTES

- (1) Galino, M^a.A.: Historia de la educación, Ed. Gredos, Madrid, 1966, pàg. 66.
- (2) Buckman, P.: Education without schools, Souvenir Press Ltd., Londres, 1973, pàg. 1.
- (3) Maillo, A.: Educación social y cívica, Enciclopedia de Didáctica Aplicada, tomo II, Ed. Labor, Barcelona, 1974, pàg. 480.
- (4) Principios de Pedagogía Sistemática, Rialp, Madrid, 1969, pàg. 157.
- (5) Ibídem, pàg. 156.
- (6) Tratado de Pedagogía General, "El Ateneo", Buenos Aires, 1970, 6^a edic., pàgs. 250-52.
- (7) Fullat, O.: Educació i escola dia rera dia, Ed. Pòrtic, Barcelona, 1973, pp. 250-52.
- (8) Fauze y otros: Aprender a ser, Alianza Editorial, Unesco, 1973, pàg. 63.
- (9) La sociedad ^{desescolarizada} ~~desescolarizada~~, Barral, Barcelona, 1974, pàg. 104.

L'EDUCACIO AMBIENTAL.

L'educació ambiental es diferencia de l'educació escolar i familiar. L'educació escolar tal com hem vist demana una relació - entre el mestre i l'alumne que es intencional i està dirigida cap a l'edu- cació, l'ensinistrament i la perfecció.

L'educació familiar suposa una relació pares-fills que ve donada, es dir no escollida. Al mateix temps es dirigida per el pares segons l'ideal d'home que tinguin.

L'educació ambiental enten aquell ambit educatiu fermat per tots aquells estímuls que no son sitematicament educatius.

Es evident que tot ser humà viu voltat d'elements que no - tenen directament dinalitats educatives. En realitat pressionan de for- mas més o menys incidental sobre éll.

En aquest apartat anem a estudiar aquells elements que amb més força actuan sobre l'home: El Grup d'igualts i els Mass Media.

El grup d'iguals.

A partir dels quatre anys val a dir que el mon social de l'in- fant canvia radicalment. D'un mon que es per dir-ho d'alguna forma, es- tret i completament centrat en la familia, s'amplia en un mon mes obert a on els individuos iguals son el centre de les relacions.

El grup d'iguals es un mon amb les seves pròpies costums, - tradicions, comportament especific i també amb un llenguatge propi. Fa-

cilment pot distingir-se del mon dels adults. Tan es axis que a voltes pot entrar amb conflicte amb ell.

~~El grup d'iguals: una estructura especial educativa~~

Els individus que es troben en el grup d'iguals no es senten amb un status inferior o superior. En el grup d'iguals els individus tenen un status d'igualtat.

En el grup d'iguals hi ha una llebertat psicológica mes gran. Hon. pot expressr lliurament les seves actituts, els seus judicis i el seu esperit critic. Podem dir que allí podem der-se eleccions més personals i organitzar d'una forma mes lliure les relacions amb els demes.

Característiques educatives del grup d'iguals.

A) Culturals. La subcultura que hi ha en grup manifesta i reflexa, la cultura ambiental de la societat adhuc reforça la majorfa - dels valors dominants.

B) Informatives. Es una font d'informació diferent al camp de les relacions socials. Es parla dels esports, de politica, d'avions etc, ... Aquestes informacions unes vegades son objectives, en canvi d'altres ho son menys. Aquest fet, però, no te importancia. El que realment interessa es ampliar el camp d'interessos i curiössitats. Axis aumenta el fons informatiu de l'individu en a, bit dels seus interesos.

C) Socials. En el grup d'iguals s'apren comportaments diferents als apresos en familia. A la familia poden aprendrés els comportaments de fill o de germá. En el grup d'iguals es pot aprendre a esser -- amic o enemic, capdevante o segon.

Els "Mass-Media."

Els Mass Media ocupen avui en dia un lloc molt considerable en la vida de tothom. Actuen profundament sobre la manera de pensar i d'actuar de l'individu, presideixen i sovint orienten els nostres moments d'esplai. Els Mass Media donen informació, opinions i fets. Ens ofereixen també una forma especial de presentar, interpretar i judicar els fets. Pot dir-se que la seva influència determina el comportament de forma tant subtil que es difícil d'adonar-s'en. Parlem dels medis que més influencien avui la nostra societat: El cinema, La radio i la Televisió, La Literatura.

El cinema, La radio i la Televisió.

L'influència socialitzadora del cinema es molt important. Es de tothom conegut que el cinema ha sigut expressió d'un conformisme social moral i polític. Moltes vegades ha sigut posat al servei dels valors, dels prejudicis, de les parcialitats i dels ideals que són l'os de l'ideologia de la nostra societat.

Cal conèixer que els medis de comunicació massius són el medi per els que la societat comunica i expressa les seves formes d'interpretar la realitat. Podem dir que en general els Mass Media tendeixen a seguir l'opinió pública, al mateix temps, però, al explicar-la i precisar-la, sense dubte la reforçan, accentuen els seus trets.

Val a dir que poc a poc els Mass Media aconsegueixen un conformisme general. Una unanimitat concient envers uns determinats valors i actituds.

La radio i la televisió ha invadit totes les llars actuals. Aquests medis augmenten la cultura en formes molt diverses: música, teatre, enquestes, documentals, conferències.

L'influència que tenen sobre el infant, ha portat als investigadors, a resultats contradictoris. Sembla però, demostrat que l'impresió causada per les imatges depèn en gran part del receptor. De la seva personalitat, de la se-

La força d'aquets tipus d'escola, la trobem fonamentalment en la gran difusió i possibilitats tècniques aixís com en el fet de estar relacionada amb el nivell afectiu, excitat per l'actualitat, la realitat l'invenció, la sexualitat.

L'escola paralela apareix davant de l'infant com plena de vida i actualitat. Hi ha sens dubte una postura antitètica davant de l'escola normal. En aquesta la comunicació dels coneixaments es fa per mitja dels mestres al voltant de conceptes i abstraccions.

L'escola paralela amb el seu món d'imatges i sons es vehicle d'un coneixement sense cos, i multiforme, però enermement atractiu. L'adquisició del coneixement es fa en desordre, sense programa establert, sense models estereotipats ~~per a donar~~ per a donar seguretat.

L'ESCOLA I L'EDUCACIÓ RELIGIOSAPrincipis generals.

En el camp de l'escola, són evidents en aquest moment els símptomes de descontentament pel que fa a una empresa que li ha estat confiada tradicionalment: la iniciació dels infants i adolescents en la consciència religiosa de la comunitat. Aquesta empresa s'ha anomenat successivament "ensenyança religiosa", "formació religiosa", "educació de la fe o en la fe", i ha estat cavall de batalla entre les pretensions de l'Església i l'Estat, matèria negociable i concordatària.

El seu prestigi ha variat en perdre's el monolitisme religiós i en passar al camp de les ciències físiques, històriques o humanes la consecució d'alguns dels objectius que una societat pre-científica confiava a l'explicació religiosa.

Els passos donats són clars: de la religió com a matèria d'ensenyament per a tothom, a la religió conjunt d'ensenyances opcional o a demanda dels pares, fins a l'exclusió de tot ensenyament religiós a l'escola, imposada pel laïcisme dogmàtic. Això per un costat, el costat de l'escola.

Però pel costat de l'Església, cal fer atenció a un procés que desplaça la religió com a matèria escolar i resitua la fe com una vivència de la comunitat, alterant notablement la competència de l'escola com a vehicle de transmissió de la mateixa.

La religió per molt de temps ha satisfet la set de coneixement de l'home fins els seus més petits detalls, substituint-se, podriem dir, a la mateixa ciència. Per un costat aquesta estava en bolquers; per altre, la religió venia aureolada pel prestigi de la revelació, paraula que venia de part de Déu que ni es pot enganyar ni vol enganyar. Les afirmacions donades per la religió s'anaren absolutitzant i convertint-se en norma rígida de veritat, sense poder evitar els conflictes amb una naixent ciència que a tort i a dret cercava d'afirmar-se.

Déu servia d'explicació a quasi tot i esdevenia un element més de l'univers a tenir en compte, en plena competència amb l'home. Això ha fet que amb l'avenç de la ciència, Déu hagi hagut d'anar reculant: la qual cosa ha desprestigiàt el fet religiós, acabant per considerar-lo

com a superat per les ciències i obrint innecessàriament crisis de fe que no ho són, essent com són de ciència. Això no vol pas dir que la fe no tingui res a veure amb el coneixement, i que no suposi, per a qui més, per a qui menys, una base informativa i cultural, àdhuc com a visió del món. I segurament que és encara aquí, en el dir què creuen els homes, on l'escola té una missió peculiar a complir. Aquest no era més que el primer objectiu d'una formació religiosa tradicional. N'hi ha dos d'altres: un de tipus moral i un segon de tipus sacral.

El comportament òptim moral en tota societat cal que sigui legítim, i era aquest conjunt, valor-legitimació, el que la religió presentava. La societat es servia de l'escola, com a canal quasi únic i autoritzat, per a proposar-lo, tot i envoltant-lo d'aspectes que el feien plenament irrefusable: premi al bon comportament, càstig etern i definitiu al mal comportament. També per a saber què era el bo i el dolent, la religió hi deia la seva paraula, i era la més autoritzada.

Tot el culte apareixia com una empresa per fer entrar l'home en un sentit de deure, intent de domesticació del sagrat paorós, lligat amb un sentit esotèric de la santificació, que redueix els sagraments i la pregària a mer auxiliis. Dins d'aquest mecanisme, com un costum adquirit per la repetició, calia introduir-hi l'infant.

L'Escola era la responsable de la reeixida d'aquesta empresa total religiosa, destinada a sotmetre enteniment, voluntat i actes compensadors... Que els nois sàpiguen, que els nois facin, que els nois vagin a missa... Tot això és tributari d'un temps i d'una situació que tenen molt poc a veure amb l'avui que estan vivint amb tota intensitat.

Avui l'home en la seva totalitat es situa diferentment respecte a la veritat, a la bondat, mentre mesura altrament també les seves possibilitats i forces. Si per un costat no demana que sigui Déu qui doni resposta a les qüestions que es planteja sobre l'origen i la fi de l'espècie, i no accepta uns comportaments morals com a imposats i apriorísticament òptims, i ha canviat en el seu respecte al sagrat, no per això es pot afirmar que l'home modern hagi de ser ateu, ni que el que hem inclòs sota el mot de religió ja no tingui cap sentit. Les raons del viure i del fer, allò que toca de més a prop la significació del jo, no de

penen pas de la ciència ni de la recerca de les ciències humanes: la vida de l'home apareix com un projecte i àdhuc com una crida al més allà. La religió dóna una resposta total i satisfactòria al "què n'haig de fer de la vida" i "què n'he de fer dels altres", mes enllà de totes les dades científiques. Veure el món d'una certa manera, engatjar-se en aquesta línia, portar-lo cap allà, com a resposta a una crida personal feta per Déu i coneguda en el temps, aquesta és la imatge de la fe avui, més enllà dels llenguatges religiosos.

Això ja li va gran a l'escola. Aquí ja cal parar-se i preguntar-se, sense prejudicar el que hem fet abans i si estava ben fet o no, què cal fer avui. Avui el problema de la "formació religiosa" es presenta diferentment, perquè l'home viu en una situació diferent i superadora de l'anterior, per a la qual fou pensada. La religió no es pot identificar a res de l'ahir, a cap llenguatge ni a cap comportament: el que interessa és el camí, que es fa caminant, i que l'home seguirà per afrontar les seves responsabilitats d'ésser històric.

En aquest punt, és clar que només podem demanar a l'escola que no negui aquesta volada de la persona humana: que digui com els homes d'ahir, però sobretot els d'avui, veuen i viuen el sentit de la vida i la relació amb els altres, i en nom de què. No es demana a l'escola que no en vulgui saber res: això seria escapar l'educació i quedar-se sense el seu costat més engrescador.

No es pot educar, ni informar, sense partir d'una tria, conscient o inconscient, dels fets pels quals creiem que hi passa la vida i la història. Tampoc es demana a l'escola que faci arqueologia: si ha de donar raó del passat, més n'ha de donar de l'avui i del demà: les religions dels egipcis deuen interessar molt, però interessa molt més com els homes d'avui veuen i viuen la seva vocació d'homes. La nostra esqola avui ha de fer un esforç encara molt considerable si vol preparar per a la vida, alliberant-se d'antigues pretensions, però assumint seriosament una tasca que li és pròpia: primer, informar seriosament, objectivament, que no vol dir asèpticament, del fet religiós i del seu sentit avui.

Església i mon escolar

Per a entendre'ns,

- "escola": és una institució al servei de l'educació;
- "educació": és un procés de socialització;
- la "Societat global": no s'identifica amb cap grup ni ideològic, ni religiós, ni hi està sotmès: la Societat és secular;
- "l'Església" (o les esglésies): és una comunitat de persones que, vivint en el món, creuen en Déu per Jesucrist, i constitueixen l'expressió del fet religiós.

A partir d'aquests supòsits, desenrotllem el nostre pensament.

L'escola no s'identifica amb cap comunitat d'Església: L'escola és de la societat per a la societat. Cap grup religiós no pot apropiarse de l'escola. Un grup religiós que porti una escola no educa per a la se va Església sinó per a la societat.

L'escola no pot ignorar que l'Església existeix, que és un fet social, cultural, històric, en el si de la societat. L'escola ha de donar una resposta a les preguntes que es fan els membres de la societat: "què són els cristians?; què creuen?; què fan?".

L'escola, doncs, ha d'informar i donar raó del fenomen religiós i de les seves concrecions en la societat a la qual serveix.

Això no vol pas dir que hagi de demostrar l'existència de Déu o d'intentar el convèncer els escolars que esdevinguin creients: això per toca a les esglésies. No es crida a la fe sinó des de la comunitat de fe.

Això no vol dir tampoc que les portes de l'escola estiguin tancades a les esglésies com a aitals. Qui millor pot informar de la fe que el qui creu?.

La llibertat religiosa no és respectada en una presentació panoràmica de les religions. Les religions arrelen en un teixit social determinat i són un factor d'integració en un tipus donat de societat.

Escola i evangelització

L'evangelització consisteix a anunciar el fet pasqual des d'una po situra de fe. L'evangelització com a tal no es pot exigir a l'escola. Però tampoc no es pot prohibir que els creients anunciïn Jesucrist a

l'escola. Ans al contrari, els cristians en el món escolar han d'aparèixer com una comunitat que confessa Jesucrist. La qual cosa no té res a veure amb la utilització de l'escola amb fins de proselitisme.

Remarquem que en el món escolar, com en altres móns, els cristians no poden anunciar vàlidament Jesucrist, si no és formant església, ja que és a través d'ella que el Crist es manifesta als homes.

Aquesta comunitat d'Església present en el món escolar no pot consistir a posar a part els escolars cristians.

Ultra aparèixer com a ghetto, l'Església semblaria una comunitat d'infants. Ambdues formes no reflectirien la manera de ser de l'Església en el món.

Tampoc no ens sembla que l'Església seria present a l'escola a través d'un ministre que té cura dels cristians de l'establiment escolar.

Creiem que la presència evangelitzadora de l'Església a l'escola només és possible a base d'existir unes relacions evangèliques viscudes a nivell de consciència per tots els qui a la institució escolar confessen Jesucrist. Estem convençuts que no es tracta pas de tenir escoles catòliques, sinó d'ésser catòlic a l'escola.

Les actituds evangèliques de la llibertat i de l'amor haurien d'ésser viscudes en tots els nivells (pares, mestres, escolars) perquè el nostre engatjament de fe deixés d'ésser percebut com a sociològic i aparagués com a personalitzat i personalitzant.

El Crist serà anunciat eficaçment als escolars quan aquests es trobin davant una comunitat adulta que sigui capaç de reflectir la imatge de l'Església fidel a Jesucrist, i en la qual ells puguin ocupar el lloc que els pertoca.

Escola i catequesi

En quina mida l'escola és o pot ésser utilitzada com una institució catequètica?

Creiem que l'escola està al servei de tota la societat. Creiem tam

bé en una societat secular i pluralista. Això sol ens faria descartar la possibilitat d'una institució catequètica escolar adreçada a escolars.

Encara més, no hi ha per què l'educació de la fe hagi de tenir o d'emprar els mateixos mitjans que empra la societat per a la transmissió de la cultura: edat escolar, classe escolar, mètodes escolars, i el risc de confondre l'educació amb la quantitat d'informació rebuda o ordenada.

Sembla clar que la catequesi és una funció intra-eclesial i que pertant és l'Església qui n'ha de crear les estructures. La primera d'aquestes és el context evangelitzador, fora del qual cap catequesi no és possible.

Les estructures catequètiques han d'ésser pensades des de la fe i des de la voluntat de voler aprofundir la pròpia fe. Cap delegació ni cap mandat de l'Església no asseguren la fe del mestre en funció catequètica.

Convertir el catecisme en un afer del sacerdot que ve a l'escola, és clericalitzar la fe i creure'n possible la transmissió de forma magisterial.

La catequesi a l'escola no respecta la llibertat de les famílies: la cultura o la formació religiosa sí que respecta aquesta llibertat.

Possiblement, molts professors de Religió creuen catequitzar. Llavors, ¿on són les comunitats d'Església rejuenides per aquesta acció? Alguns, o potser molts, es troben incòmodes dins la situació ambigua d'una assignatura catequètica. I són víctimes de la pròpia engoixa. ¿No seria més honest, i més tranquil·litzador, de no demanar a la classe de religió el que no pot donar? ¿Perquè pretendre, doncs, que la classe de religió té una finalitat catequètica? I ben segur que els coneixements que dona es poden donar en un context catequètic, on hi hagi un acord sobre el llenguatge, per exemple.

Honestament, per a mi, crec que la solució al problema de la classe de religió no és metodològica sinó institucional. Solucionar-lo millorant mètodes, introduint-ne de catequètics, no farà més que fer aparèixer la contradicció que la situació comporta. Fem fer a la classe de re

ligió el que ella pot fer, i com a Església cerquem quines han d'ésser les estructures catequètiques vàlides per a atendre tota l'Església i sobretot els seus membres més febles.

Escola i pastoral

Suposant que els cristians del món escolar (pares, mestres y escolars) arribessin a establir entre ells aquests lligams que permeten de sentir-se Església i de presentar-se com a tal, llavors el planteig de la catequesi hauria de fer-se dins d'una acció pastoral.

Creiem que la fe no es transmet de persona a persona, sinó que és la comunitat de fe, l'Església, la mare dels nous cristians. Creiem que la catequesi és insuficient, si no inútil, quan no s'insereix dins una acció pastoral. Avui tots sentim la temptació de reduir l'acció pastoral a l'acció catequètica, i fem dels cristians homes com els altres amb creences particulars.

Això ens porta a fer-nos aquesta pregunta: Si no n'hi ha prou de creure, sinó que cal fer, què hem de fer els cristians en el món escolar?

Creiem que la prioritat de tot esforç pastoral hauria d'anar adreçat als adults -pares i mestres- sense els quals és impossible que els escolars vegin l'Església.

La condició cristiana dels infants i dels adolescents, que ells accepten hauria de ser ben tinguda en compte, i a partir d'aquesta caldria fer la convocatòria a l'Església, mai a títol de membre de la comunitat escolar. Els cristians haurien d'aparèixer com els primers respectuosos de la dignitat dels altres, com els defensors de l'amor i de la llibertat dins la comunitat escolar.

La comunitat església hauria de ser acollidora de tothom, no un refugi d'uns quants, els cristians de l'escola.

La comunitat església hauria de respectar les situacions diferents de fe. Respectar, que no vol pas dir desentendre's. Ningú no hauria d'ésser discriminat a l'escola per la seva fe o per la seva no-fe.

La comunitat hauria de tenir el dret de fer tot allò que li perme

tés d'aparèixer com el que ella creu ésser. No es tracta pas d'una església enfront de l'escola, sinó de l'Església que és a l'escola.

Finalment, la vida de la comunitat cristiana en el món escolar hauria de criticar i de contestar la mateixa escola i la societat per a la qual prepara, perquè aquesta restés sempre oberta al progrés i a l'acció del Crist.

A continuació presentem una sèrie de textos que il·lustren aquestes qüestions.

Comunicat de la Conferència Episcopal Espanyola

L'Assemblea Plenària de l'Episcopat ha estat informada del significat de les posicions mantingudes recentment per diversos sectors que propugnen algunes reformes en el camp de l'educació que poden comportar la desaparició de l'escola lliure i de l'escola específicament catòlica en una societat que en aquests moments cerca formes democràtiques de convivència.

Deures y drets dels pares. Els bisbes han recordat la responsabilitat fonamental que en aquest sector de la vida social correspon als pares de família, testimonis fidels i defensors nats del dret radical del ciutadà a ser educat segons les possibilitats de la comunitat humana i a rebre formació religiosa com a dimensió bàsica de la seva educació integral, sobretot en el cas de pertinença explícita a l'Església. Els pares catòlics tenen el deure imperiós de fer-se activament presents en la vida pública col·laborant en la promoció i l'establiment d'una més gran justícia i llibertat en l'educació.

Llibertat i finançament. L'Assemblea Plenària s'ha fet ressò d'una preocupació que esperona els educadors i centres catòlics que desitgen de debò d'estar al servei de totes les classes socials; no és possible la supervivència de centres no estatals oberts a tothom, i la llibertat dels pares en aquest camp resulta no real, sinó merament formal, si un servei tan costós no és finançat per l'Estat, mitjançant les formalitats i modalitats que seran considerades tècnicament més idònies.

Formació religiosa en els centres docents de l'Estat. L'Episcopat espanyol ha observat, amb no menys greu preocupació, el camp de la formació religiosa en els centres estatals dels diversos nivells. Els problemes

que trobem en aquest sector depenen en gran part, amb vista a llur solució, que l'Administració Pública es decideixi a dictar normes i resolucions la demora de les quals ha causat ja a l'educació cristiana espanyola perjudicis irreversibles.

Sotmès a votació aquest comunicat, dels 69 bisbes presents hi ha gué 66 vots afirmatius, 2 de negatius i 1 en blanc. - Madrid, 8 de febrer del 1976.

Els cristians davant la qüestió escolar

Darrerament, la vella qüestió escolar -ja plantejada entre nosaltres amb motiu de la Llei General d'Educació del 1970- rebrota amb virulència amb ocasió de la nova situació del canvi polític en què anem entrant progressivament. Les posicions es polaritzen i podria fer la impressió, de vegades, que la reivindicació d'una escola pública unitària amagués una voluntat de domini ideològic o que els drets fonamentals de la persona humana i les exigències de la fe cristiana en aquest camp obliguessin a arrencar-se en una defensa de l'ensenyament privat d'encuny liberal.

Amb vista a això, voldríem fer constar:

Que la institució escolar pertany a la societat i que aquesta, com a tal, és secular; que, a més, la nostra societat va deixant de sentir-se unànimement confessional. En aquest marc, considerem que defensar la confessionalitat del nostre sistema escolar és un contrasentit i fins un abús.

Que la gran qüestió que els cristians tenim plantejada avui ens és comuna amb tots els altres ciutadans; consisteix a fer de l'escola un autèntic servei públic per a tothom: democràtic, respectuós de les diverses maneres de pensar, compensador de desigualtats i gratuït.

Hem de participar al costat dels nostres companys no cristians en la prossecució d'una escola més democràtica, crítica i alliberadora.

Hem de promoure la Catequesi a l'interior de les comunitats cristianes. Aquesta és la institució d'Església necessària i genuïna amb què respondrem al dret dels pares que vulguin donar als seus fills una educació en la fe.

Un grup de cristians. - 8 de abril del 1976.

Declaració de l'Escola Universitària "Blanquerna"

Volem una escola que tingui la coherència interna que exigeix la seva funció educativa. Tant des del punt de vista ideològic com pedagògic, oberta a tothom sense discriminació de cap mena i que respecti les ideologies i tendències de pares i alumnes.

Creiem, doncs, que no es pot acceptar una "escola pública" com a entitat neutra -sense ideologia-, única -totalitzadora- i, per tant, antidemocràtica i centralitzada, que nega la llibertat de pares i educadors a exercir els seus drets reconeguts i la necessària autonomia que exigeix el pluralisme polític, religiós i pedagògic de grups culturals i d'institucionals.

Barcelona, 16 de febrer del 1976.

L'Església i el món escolar

Declaració dels bisbes de la comissió permanent. Reunió celebrada a Madrid entre el 21 i el 24 d'aquest mes. Setembre del 1976.

No es pot aconseguir la maduresa de la persona si en l'educació per a la llibertat no es respecten les arrels culturals del propi país i regió, i si no s'assumeix el progrés realitzat per la humanitat en tots els ordres. Tampoc no hi ha maduració si no es busquen creativament les respostes a les qüestions fonamentals de l'existència i si es prescindeix de la dimensió transcendent de la persona. La formació integral exigeix que, juntament amb els altres aspectes de la personalitat, es tingui en compte la dimensió religiosa. L'obertura de l'home a la transcendència és una dimensió radical de l'ésser humà. Per això, una formació integral exigeix que hom presti atenció a l'univers religiós de la persona.

Precisament en les primeres edats de la vida, quan l'alumne no ha aconseguit encara la seva maduresa d'elecció i la seva autonomia, són els pares els qui tenen dret preferent, respecte a d'altres educadors i institucions, a triar el tipus d'educació que desitgen per a llurs fills. En aquest sentit, l'Estat té l'obligació d'aconseguir que el tipus d'educació que es doni als centres estatals respecti els drets dels alumnes i

dels pares de família, sobretot en allò que es refereix al sentit de la vida humana i als valors morals i religiosos.

En la formació religiosa de les noves generacions tenen un paper bàsic i preponderant la família i les institucions pastorals de la comunitat cristiana. Però també l'escola, en tant que comunitat en què els batejats reben una formació integral, té una funció pròpia en la formació religiosa. L'escola és un lloc privilegiat per a la transmissió d'uns coneixements orgànics de la fe, i sempre relacionats amb la resta dels coneixements que l'escola ofereix.

PART III.-

SISTEMES EDUCATIUS AVUI

SISTEMA EDUCATIU PRE-ESCOLARConcepte

Bloom assenyala que de la intel·ligència mesurada als 16 anys, l'adquirida a l'edat d'un any representa, almenys, el 20%, als quatre anys el 50%, als vuit anys el 80%, i als 13 anys el 92% (1).

Aquesta investigació, com moltes altres que es podrien citar, ressalta la importància que els primers anys de vida -precisament aquells en que l'escolarització no es obligatòria- tenen per al futur desenvolupament intel·lectual de l'individu.

Centrant-nos, per tant, en aquesta dimensió de la persona s'advertirà la transcendència que per al futur té el poder accedir des dels primers anys a un procés sistemàtic d'exercici intel·lectual com el desenvolupat en els nivells pre-escolars.

Les circumstàncies de la vida moderna no són sempre les més adequades per a proporcionar en el mitjà familiar la comunicació i relació social que serien desitjables: poc contacte amb els pares, incidència de la televisió, pocs iguals amb qui conviure, etc..

Un altre factor cal també assenyalar a l'hora de considerar la incidència de l'escolaritat no obligatòria sobre el futur desenvolupament del subjecte. Es tracta de situarnos en el context d'una societat competitiva com és l'occidental, en la qual els triums escolars suposen títols que després es converteixen en claus mestres per obrir privilegis socials. No hi ha dubte de que els nens que tenen ensenyança pre-escolar entren en l'escolaritat obligatòria amb un clar avantatge sobre els altres, en quant es refereix a coneixements i hàbits de treball escolar.

Per això és comprèn la tendència general que existeix per ampliar l'educació pre-escolar, recolzada en altres principis com la incorporació de la dona al món laboral (2), encara que les mides per portar-la a la pràctica variïn segons les característiques i possibilitats dels països.

Hi ha dues maneres possibles d'entendre la preconitzada ampliació:

1) Extensió vertical cap avall. Es tracta d'iniciar l'escola en una edat més primerenca. El seu problema es el cost, però sembla la solució ideal.

Solucions intermèdies poden ser l'animar aquesta escolarització més primerenca sense que arribi a ésser gratuïta. Es pot citar, per exemple, el cas de Suècia a on existeix el projecte de que els municipis financien a cada nen, almenys un any d'educació pre-escolar.

2) Extensió lateral. Suposaria l'ampliació de la capacitat dels centres públics, sempre amb el fi de complementar l'educació familiar.

Història

Les institucions educatives pre-escolars tenen dos orígens diferents:

1.- Socio-benèfiques. Paral·lelament al desenvolupament del treball femení fora de la llar, sorgia la necessitat de fundar institucions, asils, que guardessin els nens de classes socials baixes. Oberlin fundà, en el segle XVIII, a França, les primeres institucions d'aquest tipus, que aleshores es denominaren "asils", i que avui vindrien en molts casos a coincidir amb el que coneixem com a "parkings" infantils.

2.- Educatives estrictes. Apareixen amb Fröebel (segle XIX) i els motius no són l'exclusiva recerca de protecció sinó un clar interès per a educar. Foren els famosos "kindergarden" o "jardins d'infància".

Aquestes dues corrents es fongueren a finals del segle XIX. Els asils es converteixen en centres educatius i les germanes Agazzi, per exemple, es preocupen d'educar alhora que custodiar als nens pobres italians. No obstant, el impuls definitiu de l'educació pre-escolar arribaria amb l'aplicació a les primeres edats del material i metodologia desenvolupada per Decroly, a Bèlgica, i Montessori, a Itàlia, en un principi pensats per a nens deficientes mentals.

D'un major interès pot ser per a nosaltres donar una visió històrica de l'educació pre-escolar a Espanya (3).

En el 1836 apareix una R.O. manant als caps polítics de cada província que promoguin la creació d'escoles de pàrvuls. Com a conseqüència inme-

diata comencen a aparèixer en diverses províncies. La primera es fundá a Madrid i es denominá "Escuela de Virio", en memòria del seu fundador i mecenes.

Amb la llei Moyano (1857) es diu en el seu article 105 que "El Govern cuidarà que, almenys en les capitals de província i pobles que arribin a 10.000 ànimes, s'estableixin a més escoles de pàrvuls". El 1863 s'aprovà el reglament de la "Escuela Normal de Pàrvulos de Madrid", derogat tres anys després a l'establir-se el sistema Fröbel. El 1886 es fundà una institució model: els "jardins d'infància" de la plaça Alfons XII. Ja en el curs 1873-74 a la "Escuela de Instituciones", de Madrid, s'obre una classe de pedagogia segons el sistema Fröbel. El 1882 es determina que les escoles de pàrvuls estiguin regentades per mestres.

En el segle XX ens trobem amb l'aparició del mètode Montessori, i l'epicentre de l'educació pre-escolar es trasllada de Madrid a Barcelona.

El rector de la Sagrada Família fundá un pàrvulari, construït per Gaudí, dintre del moviment renovador de l'Escola Nova. El 1913, per iniciativa del "Consell de Pedagogia", s'inicià a la Casa de Maternitat de la Diputació un assaig del mètode Montessori. La mateixa Diputació organitzava el 1916 el IV Curs Internacional Montessori, que dirigí ella personalment. Més tard, fins a la Dictadura, la doctora Montessori es quedà a viure a Barcelona amb la càtedra de Pedagogia. S'arribà a tenir unes vint escoles a la regió catalana i valenciana.

Amb la Llei d'Educació Primària de 1945 s'estableix la diferenciació entre: a) escoles maternals (fins a quatre anys) i de pàrvuls (4-6 anys). En el seu article 19 es deia que: "les escoles maternals i de pàrvuls seràn creades en els nuclis de població que permetin matrícula suficient". També es determinà que el professorat fos exclusivament femení.

En el "Libro Blanco", previ a la vigent Llei d'Educació es reconeixia l'existència "d'una forta pressió social per la creació d'escoles maternals i de pàrvuls, originada, entre altres factors per la creixen incorporació de la dona a la població activa. La conveniència d'atendre aquesta demanda és evident per raons diverses socials i pedagògiques" (4).

La Llei General d'Educació de 1970 diu en el seu article 13.1: "L'edu-

cació pre-escolar té com a objectiu fonamental el desenvolupament harmònic de la personalitat del nen". S'assenyala que el seu caràcter es voluntari i comprén dues etapes: jardí d'infància (2-3 anys) i pàrvuls (4-5). El professorat deurà ser diplomad universitari. Les orientacions pedagògiques foren publicades en l'orde del 27 de juliol de 1973.

Si del terreny legislatiu passem al de les xifres, ens trobem amb les següents dades: (5)

<u>curs</u>	<u>centres privats</u>	<u>centres estatals</u>	<u>total</u>	<u>professors</u>	<u>alumnes</u>
1973-74	14.145	8.978	23.123	22.578	829.000
1974-75	14.766	9.169	23.935	23.104	853.322

Comparant els percentatges de nens escolaritzats el 1973 sobre el total de la població pre-escolar, ens trobem amb les següents xifres, en diferents països europeus:

	<u>4 anys</u>	<u>5 anys</u>
Bèlgica	95%	99%
França	87%	100%
Països Baixos	84%	96%
Espanya	43%	49%
Regne Unit	30%	98%

Ens adonem com mentre la gairebé totalitat dels nens de cinc anys es troben escolaritzats en aquests països, a Espanya només arriben a la meitat.

Analitzades les dades d'escolarització de l'Estat espanyol per províncies, segons el quadre anexe, en podem treure una sèrie de conclusions (6):

- La mitja de l'Estat és del 32%, trobant-se per sota d'ella un total de 27 províncies.

- Existeix una clara preponderància del sector privat en províncies industrialitzades, com Barcelona, Madrid, Sevilla, València, Valladolid, etc., mentre la proporció s'inverteix en el cas de províncies agrícoles, com Albacete, Almeria, Badajoz, Cáceres, etc.. Això fa adonar-nos de com l'ensenyament pre-escolar no resulta gratuït en les zones on la dona s'incorpora en una major proporció al món laboral i hi ha una major renda per cápita.

Cuadro II: Tasas de escolarización en Educación Preescolar

PROVINCIAS	TOTAL	ESTATAL	NO ESTATAL
Alava	43,55	27,71	17,84
Albacete	32,26	21,35	10,90
Alicante	40,69	18,59	22,10
Almería	19,87	13,07	6,81
Ávila	8,82	6,20	2,61
Badajoz	28,15	20,42	7,73
Baleares (P. Mallorca)	66,18	12,82	53,35
Barcelona	50,55	9,66	40,88
Burgos	30,29	10,61	19,67
Cáceres	24,71	16,87	7,84
Cádiz	17,67	5,83	11,83
Castellón	48,91	28,60	20,30
Ciudad Real	27,58	19,71	7,87
Córdoba	24,40	13,27	11,13
Coruña, La	19,99	7,20	12,78
Cuenca	32,97	27,48	5,40
Gerona	58,21	32,17	26,03
Granada	16,78	7,01	9,76
Guadalajara	42,47	23,92	18,51
Guipúzcoa (S. Sebastián)	41,65	23,18	21,47
Huelva	16,82	6,42	10,39
Huesca	45,26	28,59	16,67
Juán	15,70	8,20	7,50
Las Palmas de G. Canaria	15,21	3,96	11,44
León	27,32	14,88	12,44
Lérida	47,99	24,80	23,19
Logroño	44,00	25,70	18,29
Lugo	21,74	15,49	6,25
Madrid	27,58	5,60	21,98
Málaga	27,97	10,36	17,61
Murcia	25,08	11,78	13,30
Navarra (Pamplona)	45,26	18,53	26,71
Orense	19,83	11,53	8,29
Oviedo	20,76	9,01	11,75
Palencia	31,29	19,15	12,13
Pontevedra	20,43	7,27	13,15
Salamanca	24,82	16,36	8,46
Santa Cruz de Tenerife	10,39	1,46	8,92
Santander	19,13	4,84	14,29
Segovia	41,03	33,68	7,35
Sevilla	18,89	6,35	12,53
Soria	38,01	28,15	9,86
Tarragona	51,34	24,61	26,72
Teruel	36,66	27,96	8,70
Toledo	33,13	18,58	14,55
Valencia	49,05	17,75	31,29
Valladolid	34,27	13,43	20,84
Vizcaya (Bilbao)	37,52	19,33	18,18
Zamora	26,60	16,73	9,87
Zaragoza	50,50	17,76	32,74
Total Nacional	32,63	12,70	19,93

FUENTES: Estadísticas provisionales de la enseñanza. Curso 1973-74. M.E.C. Datos de población y proyecciones del III Plan de Desarrollo.

- Pel que es refereix a les províncies catalanes, totes están pel damunt de la mitja general, la de major percentatge d'escolarització és Girona (58,21%) i la de menor Lleida (47,99%), però l'ordre s'inverteix en observar la incidència de l'Estat sobre el sector.

- Evidentment, l'educació pre-escolar és el nivell pitjor atés per part del M.E.C., amb escàs desenvolupament en els últims anys, si el comparem amb els restants. Això es veu agreujat pel fet de que la concentració escolar de les zones rurals ha fet desaparèixer l'atenció que pogués existir pels menors de sis anys.

- Tot el que s'ha dit fa ben patent la primera gran font de selectivitat escolar: la meitat dels nens espanyols inicien l'escolaritat obligatòria amb desavantatge davant l'altre meitat que ha rebut educació pre-escolar. Només una efectiva gratuïtat i obligatorietat d'aquest nivell d'ensenyament, almenys a partir dels quatre anys, podria salvar el problema.

El conflicte de les guarderies a Barcelona

La situació descrita resulta intrínsequeament conflictiva, encara que en molts casos la problemàtica no arribi a aflorar. No és aquest, però, el cas de Barcelona ciutat.

Efectivament, des del curs 1972-73, les guarderies barcelonines salten a les pàgines dels periòdics, i els noms de "Cascavell", "Llard'Infants", "Cargol", "Esquirol", "Gimbó", "Tin-Tin", etc., son ja ben coneguts pel públic. L'últim conflicte, amb manifestacions i tancaments en un total de catorze guarderies es produí durant els últims dies de maig de 1976. Els motius, com en els casos anteriors, són la manca de mitjans per a atendre unes institucions que, a part de complir la funció de custodiar els nens durant la jornada laboral dels pares, pretenen realitzar tasques autènticament educatives (7).

Tot i que el Ministeri de Treball preveu la creació de guarderies a les empreses de certes dimensions, aquestes encara són escasses i les creades per l'Ajuntament, Auxili Social, Caixes d'Estalvis o parròquies, no cobreixen l'enorme dèficit existent. Per això han proliferat les d'iniciativa privada, que en molts casos només han vist en elles la possibilitat del lucre, sense cap preocupació educativa o social.

NOTES

- (1) Bloom, B.: Stability and Change in Human Characteristics, New York, 1964.
- (2) En el deceni 1960 1970 els percentatges de dones que treballen han passat del 45 al 50% a Austria, del 44 al 58% a Dinamarca, del 53 al 59% a Suècia, etc., passant ja del 50% a tots els països industrialitzats.
- (3) Faubell, V.: "Notas históricas sobre preescolarización en España", Revista de Ciencias de la Educación, Madrid, nº 79, Any XX, juliol-septembre, 1974, pàgs. 283-312.
- (4) M.E.C.: La educación en España. Bases para una política educativa. Madrid, 1969, pàg.43.
- (5) Dades de la Subdirecció General d'Organització i Automació de Serveis.
- (6) Seminari de Pedagogia del Col·legi de Doctors i Llicenciats de Madrid: "Breve estudio de la educación preescolar en España", Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, nº 2, febrer, 1975, pàgs. 26-29.
- (7) Els resultats immediats d'aquesta acció han estat l'adjudicació de vuit-centes cinquanta beques, per part de l'Ajuntament, per un valor de quatre-centes pessetes mensuals durant onze mesos.

ENSENYAMENT ELEMENTALConcepte

El nivell d'ensenyament elemental primari ha tingut per missió tradicional la iniciació sistemàtica en els béns culturals. Per mitjà d'aquest es forneixen els mínims culturals que permetin adaptar-se dignament tots els subjectes d'una comunitat determinada. Això vol dir que no és missió del nivell primari de l'educació, el domini de les ciències, sinó dels seus elements bàsics; tampoc no pretén el domini complet del patrimoni cultural de la societat, sinó de les seves bases.

A la reunió d'experts que la UNESCO va organitzar a París el 1974, sota el títol "El cicle bàsic en l'educació" es va tenir un esment especial en diferenciar l'educació primària o elemental de l'educació bàsica. La finalitat que s'hi atorgava a aquesta darrera: "facilitar aquest equipament mínim per a les exigències que planteja un món en canvi, on l'explosió de coneixements obliga a més alts nivells de preparació" (1), és difícil de separar, de l'atorgada a l'ensenyament primari o elemental i sembla més aviat una adaptació a les exigències del temps, tenint en compte que els avanços científics es produeixen amb gran rapidesa. Així es pot explicar la denominació d'"educació general bàsica" usada a Espanya en referir-nos al primer nivell de l'ensenyament.

En qualsevol cas, allò que cal no confondre és el nivell d'educació bàsica elemental o primària amb l'escolarització obligatòria. L'escolarització obligatòria comprén un nombre d'anys depenent de la política i de l'economia de cada país, de manera que als països desenvolupats, no sols abraça un nivell elemental sinó també el nivell mitjà i de fet part del preescolar. D'altra banda, encara hi ha una trentena de països on l'escolarització obligatòria no és encara una realitat.

Cal remarcar que les exigències de l'educació elemental, més que en una ampliació dels anys d'escolaritat, rau en la concepció contínua i integradora del sistema educatiu. És així que l'educació elemental s'inscriu avui en el marc de la concepció permanent de l'educació, perquè no sols és el primer nivell d'educació sistemàtica, sinó que assenta les bases per tal de possibilitar la formació posterior. Els objectius que deurà complir l'

educació bàsica o elemental per a constituir aqueix primer pas de l'educació són:

- Desenvolupar les capacitats personals en totes les dimensions: psicològiques, intel·lectuals, socials i morals.
- Esser ciutadà eficaç i productiu.
- Assentar les actituds necessàries per a desitjar continuar la formació durant tota la vida.
- Desenvolupar l'activitat crítica i creadora.
- Desenvolupar la possibilitat de comprensió i comunicació, mitjançant distints llenguatges.
- Fornir les bases culturals necessàries per a tenir una visió personal del món i de la vida.

Tots aquests objectius que ningú no discuteix a nivell teòric presenten multitud de dificultats quan hom pretén materialitzar. La primera i més corrent sol ésser la determinació del "curriculum" (2) que haurà de proporcionar la pretesa formació integral i que ha de comprendre no sols les esmentades bases científiques, sinó també les dimensions: estètica, moral, social, religiosa, etc. tot això amb un marcat accent orientador.

L'anhel general és que el nivell d'educació elemental ha d'estar a l'abast de tothom, amb independència de les seves possibilitats econòmiques, en altres paraules es demana que sigui obligatòria i gratuïta si bé aquest últim qualificatiu mai no pot prendre's en sentit absolut, (car els fons públics han d'ésser recollits entre la població). L'obligatorietat s'ha anat estenent amb diferent rapidesa segons els diversos països, vegem algunes dades històriques: (3)

A la Gran Bretanya les primeres subvencions a l'escola daten del 1833, però l'ensenyament primari no constitueix un ensenyament complet fins la seva implantació el 1870 per mitjà de la Foster Act.

A Alemanya l'educació primària obligatòria data en alguns länder del segle XVI per impuls de les idees luteranes. La primera redacció de les

normes constitucionals en matèria escolar apareix a la Constitució del 1849 que posa l'ensenyament sota control de l'Estat i proclama la gratuïtat de l'ensenyament primari i professional.

La primera sèrie de lleis franceses sobre l'obligació de subvencions a les escoles data del 1833, però la gratuïtat i l'obligatorietat no es faran plenament efectives fins el 1881.

L'obligació legal no va ésser suficient per abolir l'analfabetisme. El 1875 el percentatge mitjà d'analfabetisme a Europa era del 20 al 25% amb un repartiment molt desigual, augmentat a l'est i cap al sud; a Itàlia era del 57%, a Rússia del 79%. El 1914 n'hi havia un 50% d'analfabets a Espanya i un 60% a Portugal i un 30% a Itàlia.

El període d'entre guerres amb les crisis econòmiques dels anys vint, és molt propici per la superació del problema, tanmateix la pressió de la Unió Soviètica amb les seves reformes i el progressiu desenvolupament industrial dels anys 30 provoquen una forta creixença de les exigències educatives.

Després del 1950 l'evolució és encare més espectacular. L'estabilització que presenten les xifres d'escolarització cal buscar-la en l'estabilització dels naixements. Només a via d'exemple valguin unes dades. Sobre un coeficient 100 el 1950, els coeficients d'escolarització el 1970 eren:

Alemanya Federal	132
Bèlgica	138
Espanya	156
França	121
Itàlia	109
Noruega	131
Suècia	119
URSS	159 (100 el 1955)

Si volem concretar-nos més en les xifres espanyoles d'analfabetisme, tenim que, segons dades fetes públiques pel Ministeri d'Educació i Ciència del febrer del 1975 -a les acaballes del 1970- no sabien ni llegir ni escriure el 8,9% dels espanyols majors de 10 anys. Per sexes eren analfabets el 5,1% dels homes i el 12,3% de les dones (4). El repartiment per edats era el següent:

Dels 10 als 14 anys	.....	0.5 %
" 15 " 19 "	.....	1.8 %
" 20 " 24 "	.....	2.1 %
" 25 " 34 "	.....	4.4 %
" 35 " 44 "	.....	7.4 %
" 45 " 54 "	.....	9.1 %
" 55 " 64 "	.....	16.0 %
De 65 i més "	.....	28.4 %

Les províncies amb major percentatge d'analfabets, entre els quinze i els seixanta anys, eren: Melilla (11.29%), Múrcia (9.7%), Còrdova (9.07%), Badajoz (8.82%), Les Palmes (7.95%), Albacete (7.77%), etc. En canvi les províncies amb un percentatge més petit eren les de Alaba (0.50%), Balears (0.35%), Burgos (0.77%), La Corunya (0.92%), Oviedo (0.17%), Huesca (Osca) (0.04%), etc.

La realitat és que en xifres absolutes creix el nombre d'analfabets en el món. El 1960 existien uns 735 milions, el 1970 ja eren uns 783 milions i per al 1980 hom espera uns 820 milions. A l'Àfrica només un de cada quatre adults sap llegir i escriure, a l'Àsia o l'Amèrica del Sud, un de cada dos (5).

Tan sols un extraordinari esforç en l'educació bàsica i una generalització dels mitjans d'analfabetització tecnològics i humans -a exemple de l'ocorregut a Cuba- pot resoldre'ns el problema. Com destaca Pallach "es demana quelcom més que mitjans econòmics, per indispensables que aquests siguim. Exigeix entusiasme col·lectiu, és a dir, una pregona sensibilització de la població del país que sap que són en joc els fonaments mateixos de l'existència com a grup L'adult aprèn de llegir i escriure perquè sent que hi adquireix així noves capacitats d'autorealització personal, una major integració amb el seu medi social i vital, i major dignitat en el seu ser. Per tant el problema és, com sempre la motivació. I cal preguntar-se si els mitjans fins ara utilitzats han tingut en compte aquest principi, per altra banda bàsic en qualsevol aprenentatge." (6)

L'educació elemental a Espanya

La llei general d'educació vigent des del 1970 estableix un nivell d'educació general bàsica (EGB), únic, obligatori i gratuït per a tots els

nens compresos entre els sis i els tretze anys. Aquest nivell comprèn dues etapes i la seva finalitat és la de "fornir una formació integral, fonamentalment igual per a tothom i adaptada tant com sigui possible a les aptituds i capacitats de cadascú". (Art. 15-1)

Aquesta unificació a banda dels problemes reals de la seva posada en pràctica, sobretot en el que pertoca a la gratuitat no hi ha que constitueix un important avanç no sols amb respecte a la situació espanyola anterior, sinó amb respecte a d'altres països de l'Europa Occidental que mantenen distints nivells dintre d'una mateixa etapa (França) o diversos tipus d'escolarització (Gran Bretanya).

Els continguts de l'EGB se centren sobretot en les anomenades formes d'expressió i àrees d'experiència. Les primeres pretenen ensinistrar l'alumne per a la comunicació a través del llenguatge oral, matemàtic, plàstic i dinàmic, contenen els instruments bàsics per al posterior desenvolupament personal i constitueixen el nucli bàsic del quefer escolar. Així és com la informació -àrees d'experiència- té un segon lloc, amb relació a l'expressió. Les formes d'expressió i àrees d'experiència tenen un tractament globalitzat a la primera etapa de l'EGB; en la segona etapa (d'ençà dels onze anys) s'inicia la diferenciació i sistematització de la informació, alhora que es fa atenció a les tasques d'orientació, per tal de facilitar a l'alumne les ulteriors opcions d'estudi i de treball (Art. 15-2b).

Després de la publicació de la llei, aparegueren les Orientacions pedagògiques per a l'EGB aprovades per ordre ministerial del 2 de desembre del 1970 i actualitzades per l'OM del sis d'agost del 1971. S'hi resumeixen les principals innovacions metodològiques, s'hi estructuren el contingut i els objectius de cada nivell, s'hi fan normes sobre l'avaluació contínua, etc. Es pot afirmar doncs, que la llei va aconseguir l'objectiu de renovació didàctica proposada, encara que no hagi abastat els seus objectius d'obligatorietat i especialment gratuïtat d'aquest nivell educatiu.

Algunes dades ens poden il·luminar més sobre el volum i el desenvolupament assolits per l'ensenyament elemental a l'Estat espanyol.

<u>Cens</u>	<u>Escoles</u>	<u>Alumnes</u>	<u>Mestres</u>
1933/34	40.830	2.397.562	46.260
1975/76	(aules) 159.922	5.358.771	164.692

N O T E S

- (1) MARIN, R.: "La educación de base" Didascalía nº 45 any VI, Madrid, octubre del 1974, pp. 40-44.
- (2) Hom s'entén per "curriculum" la programació dels continguts que integren un curs o un nivell d'ensenyament.
- (3) SAUVY, A. et GIRARD, A.: "Vers l'enseignement pour tous", Elsevier Séquoia, Brussel.les 1974, pp. 15-19.
- (4) Dades obtingudes sobre una "mostra" del 2% del cens de població.
- (5) FAURE, E. i altres: Aprender a ser, Ed. Alianza Editorial, Madrid, 1974, pp. 93 i 86.
- (6) PALLACH, J.: La explosión educativa, Salvat, Barceloma 1975, pàg.36.

Concepte

L'ensenyament mitjà o educació secundària va néixer a l'Occident europeu com a conseqüència del desig de diferenciar la noblesa i la naixent burgesia, de les classes populars, per mitjà de l'educació. Tanmateix això no va ésser obstacle perquè es donessin dues direccions contraposades en la concepció d'aquest nivell de l'ensenyament seguint l'elemental; segons la possibilitat que es perseguia: davant uns continguts humanísticoteòrics, concebuts sobretot com a "ornament social" diferenciador i sense finalitat pràctica ni utilitària de cap mena; va sorgir una altra direcció que buscava els continguts científic-naturals, com una preparació per a dominar i transformar el món.

De manera general, les finalitats que s'atorgaven a l'ensenyament mitjà clàssic han estat:

1r. Preparació per a la Universitat. A tal efecte resulten especialment il·lustratives les paraules de Durkheim: "per ensenyament secundari s'entén exclusivament aquell que prepara per a la Universitat i hom defineix particularment, per l'absència de tota preocupació professional immediata"(1). A Espanya en l'article 25 del Pla d'Estudis de 1845 s'afirmava: "la instrucció secundària comprén aquells estudis (....) necessaris (...) per a seguir amb fruit les Facultats Majors i Escoles Especials"

2n. Orientació humanístic-clàssica. Aquesta orientació era clarament marcada per la importància atorgada a les llengües clàssiques. En el pla citat del 1845 el llatí era l'única disciplina que s'estudiava en els cinc cursos de l'ensenyament mitjà.

3r. Per últim, l'ensenyament mitjà fou un distintiu social. Això va ésser una realitat fins l'entrada en escena política de les classes obreres.

Davant les exigències de les masses populars i per a cobrir les necessitats de la nova economia, es desenvoluparen una sèrie d'ensenyaments mitjans paral·lels de la clàssica, el batxillerat al mateix temps que aquest seguia tenint una valor de marcada tendència humanístic-clàssica,

per a l'accés a la Universitat. Es produïa una dura selectivitat entre els alumnes, basada principalment en l'estatus econòmic, per mitjà del qual els més "capacitats" seguien la versió que els portava directament a la Universitat, mentre la resta es preparava per al treball professional. L'equilibri però es trencà definitivament quan les classes populars es decantaren també pel batxillerat clàssic que assolí uns índexs de creixements en les dècades 1950-1970 més grans que mai.

Les conseqüències d'aquesta situació han estat diverses, des del descens del nivell d'eficàcia fins al desfasament de la proporció professors-alumnes i principalment la naixença d'un batxillerat que sense perdre el seu classicisme incorpora la dimensió tecnològica de la vida moderna.

Així arribem als anys setanta i hi observem quatre tipus generals d'organització dels estudis secundaris:

1r. El primer tipus correspon al model tradicional vigent fins fa poc de temps a tots els països d'Europa.

Després de quatre o sis anys d'estudis comuns (fins els 10 ó 12 anys d'edat) hi ha una diferenciació que pot prendre tres formes diferents, segons siguin alumnes destinats a:

- a) la Universitat
- b) la docència o el comerç
- c) la formació professional

Cal advertir que aquest sistema té tendència a desaparèixer perquè, encare que siguin previstos teòricament possibles transvassaments, els estatus són generalment definitius i és difícilment justificable una orientació tan prematura.

Es el sistema vigent a Austria, alguns estats de l'Alemanya federal, certs cantons suïssos i l'existent a l'Estat espanyol fins la Llei del 1970.

2n. Un segon tipus d'estudis secundaris marca les diferències en el primer cicle de l'escola secundària, determinades segons el centre escol·lit (Gran Bretanya) o segons la secció a la qual s'assisteix dins del centre (França).

També és un tipus d'ensenyament mitjà en revisió, com ho prova el des-
envolupament de les "comprehensive schools" angleses, que retarden l'edat
d'orientació i la llei de reforma de l'ensenyament secundari francès, apro-
vada en març del 1974.

3r. El tercer model diferencia a partir dels 14-15 anys d'edat, des-
prés d'un primer cicle secundari generalitzat i polivalent. Els ensenya-
ments d'aquest primer cicle s'imparteixen en un centre específic com és el
cas de les escoles mitjanes italianes, o les txugako japoneses; o es per-
llonga integrant-lo en l'escolaritat primària, en una "comprehensive scho-
ol", de set, vuit o més anys (Dinamarca, Suècia, etc.). Amb l'últim any d'
estudis se solen oferir orientacions per a estudis posteriors, universita-
ris o professionals.

Aquest seria el cas d'Espanya on la segona de l'E.G.B., fóra l'equi-
valència al primer cicle de secundari a què ens hem referit. El batxille-
rat pròpiament qualificat com a tal, és el segon cicle de secundària que
prepara directament per a l'accés a la Universitat, mentre la formació pro-
fessional ho fa per al món laboral.

4t. Per últim, existeix una concepció de l'educació mitjana com un
tronc unit a l'educació primària, en una estructura única i polivalent,
almenys fins al començament de l'últim any d'estudis, en el qual s'elegei-
xen diferents matèries. Aquestes eleccions i els resultats obtinguts, de-
terminen sovint la continuació o la no continuació dels estudis i en el
primer cas, la tria del centre d'ensenyament superior elegit.

L'orientació que prenen aquests estudis mitjans varia entre els paï-
sos que l'adopten. En uns casos és marcadament professional com és ara als
països socialistes de l'est europeu (l'URSS, La RDA, etc.) en uns altres
és més teòrico-científic (EUA, Canadà, etc.)

El problema del pas dels estudis elementals als mitjans, preocupa ac-
tualment a tots els nivells. Es clar que l'avanç científic i les exigèn-
cies de la vida social moderna demanen un nivell cultural elevat en els
ciutadans, el qual difícilment pot ésser cobert per l'ensenyament elemen-
tal. Però el que podríem qualificar com d'estricta necessitat fins i tot
justícia social, topa amb la tradició d'uns estudis que marcaven diferèn-

cies socials. El batxillerat actual és sotmès a les pressions que li demanen que sigui: polivalent, obligatori per a tothom, una preparació per a estudis superiors, etc.

Característiques didàctiques

La metodologia de l'ensenyament mitjà ha d'ésser adaptada a la psicologia de l'adolescent, caracteritzada entre altres coses, per una elevada capacitat ideatòria i d'anàlisi, però una escassa voluntat de persistència.

Es el moment de consolidar la responsabilitat i l'esperit de col·laboració. Són ja possibles l'autogestió en una pila d'aspectes organitzatius i didàctics, tenint en compte el desenvolupament de l'esperit de solidaritat, dedicació i generositat en l'adolescència. El grup s'erigeix en element d'estímul de primera magnitud, l'esperit crític s'aguditza alhora que es desenvolupa la capacitat d'adquirir visions complexes i globals dels problemes socials, històrics, econòmics, polítics, etc. encara que existeixi una clara tendència a simplificar les qüestions; la preocupació per l'"ego" és desmesurada en un moment en què la personalitat és en ple període de conformació.

A causa de tot això no té sentit una didàctica que es limiti a l'estricta implantació del coneixement teòric-científic, sense buscar la projecció personal de l'alumne, la crítica i l'explicació social, les relacions amb la realitat immediata.

En aquest nivell és ja perfectament factible l'ús de tota mena de recursos tecnològics de què disposa l'ensenyament modern: ràdio, televisió, telèfon, ordenadors electrònics, microfilms, etc.. De manera especial convé tenir en compte les possibilitats d'aprenentatge individualitzat, sense menyspreu del treball en grup, que permet l'avançament segons els interessos i les capacitats de cada subjecte.

Existeixen interessants experiències en aquest camp, preferentment als EUA on l'ordenador juga un paper de diagnòstic i d'informació, mentre el professor se centra especialment en tasques d'ajut i orientació.

A Espanya existeix (1975) el recentment creat "Institut Nacional de

Batxillerat a Distància" que té la responsabilitat d'impartir l'ensenyament del nou batxillerat. Aquest centre podrà recollir les experiències dels anteriors "Centre Nacional d'Ensenyament Mitjà i Televisió" (1963) i "Institut Nacional d'Ensenyament Mitjà a Distància" (1973). La metodologia utilitzada es basa en l'ensenyament per correspondència, complementada amb l'ensenyament per ràdio i aules presencials.

L'ensenyament mitjà a Espanya

Abans de situar-nos en el moment present, comentarem una breu panoràmica històrica, iniciada en el nostre segle.

El 1901 Romanones modifica substancialment els estudis de batxillerat, que es mantenien gairebé sense variacions des de la llei Moyano del 1857. Va establir un pla de sis anys amb un intent d'equilibri entre ciències i lletres, sense que per això deixés de tenir la finalitat exclusiva de prosseguir estudis superiors.

El 1926 neix un nou pla de batxillerat, el pla Calleja. Els estudis mitjans queden aleshores dividits en dos graus, un batxillerat elemental compost d'ingrés i de tres cursos; i un grau superior compost d'un quart curs comú i els 5è i 6è d'especialització en ciències o en lletres. Se suprimeixen els cursos preparatoris per a accedir a les Facultats, però el batxillerat es continuava tenint com a única justificació el fet d'arribar-hi. Amb l'adveniment de la República hi ha una nova reestructuració (1932) en la qual les matemàtiques són essencials en el tronc únic de sis anys més un setè curs de preparació per a la Universitat.

En plena guerra civil, el 20 de setembre del 1938, apareix la "Llei de Reforma de l'Ensenyament Mitjà" amb l'objectiu primordial de "descontaminar" els cervells i eliminar els principis sòcio-polítics republicans. Les directrius pedagògiques d'aquest nou batxillerat compost de set cursos, més un Examen d'Estat, van ser: cultura clàssica, formació religiosopatriòtica i uniformitat en els continguts. A nivell institucional es va sobrevalorar la iniciativa privada, sense diferenciar-la de la religiosa.

Envers els anys cinquanta, apareix la "Llei d'ensenyament mitjà i professional" (16 juliol del 1949). S'hi crea el batxillerat laboral o tècnic, de cinc anys de durada, ampliada després a dos de nivell superior,

més una revàlida, com a resposta a les creixents demandes de les classes mitjanes.

Amb l'arribada al Ministeri de l'Educació de Ruiz Jiménez, es va enca-
tar una altra reforma que originaria la "Llei d'Ordenació de l'ensenyament
mitjà" (26 de febrer del 1953). Els estudis de batxillerat es dividiren en
dos nivells: elemental -quatre anys- i superior -dos anys- aquest darrer
amb opcions de ciències i lletres. Cada nivell era superat després d'una
revàlida i per a entrar a la Universitat, era requerit a més, un curs pre-
universitari. Les conseqüències immediates van ésser el "boom" del primer
nivell del batxillerat i la proliferació dels centres privats i semiofi-
cials.

Les dues modalitats de batxillerat -tècnica i clàssica- desaparegue-
ren per llei d'abril del 1967, però va continuar la discriminació, realitza-
da als deu anys, entre els que seguien els estudis primaris i els qui feien
els de batxillerat elemental, fins la llei del 1970.

La vigent llei d'Educació ha creat el nou "batxillerat unificat i po-
livalent" (BUP), la qual reglamentació aparegué per decret del 23 de gener
del 1975. La seva duració és de tres anys i el pla d'estudis comprèn matè-
ries comunes, optatives i ensenyaments i activitats tècnico-professionals.
Malgrat una petita incidència en la tecnologia, manté la clàssica missió
de preparar exclusivament per als estudis superiors.

Els problemes dels estudis mitjans a Espanya no són previstos per l'
Estat i per tant són molt lluny de la seva resolució.

La dicotomia educatiu-social que suposa la doble via existent el bat-
xillerat i la formació professional, només pot resoldre's amb la constitu-
ció d'un tronc unificat i comú per a tots els joves espanyols, tal com de-
manen diferents organismes i persones preocupats per la democratització de
l'ensenyament. Una altra qüestió és la necessitat d'estar estretament lli-
gats amb la realitat sòcio-laboral, per tal de suprimir definitivament la
separació entre estudi i treball.

TAULA I

Alumnes de batxillerat tècnic

Cursos	M o d a l i t a t s				Total
	Agrícola	Industrial	Marítima	Administrativa	
1950/51	524	168	28	-	720
1960/61	9.462	5.376	1.064	7.476	23.378
1965/66	16.225	11.476	1.284	20.781	49.796
1970/71(x)	4.684	3.860	222	7.530	16.296

(x) en fase d'extinció.

Fonts: Datos y cifras de la enseñanza en España en 1972
MEC. Madrid, 1973.

TAULA II

Alumnat del batxillerat general durant els últims quaranta anys

a)

Xifres totals per cursos

<u>Cursos</u>	<u>Alumnes</u>	<u>Proporció per mil habitants</u>
1935/36	124.900	-
1940/41	157.707	61
1950/51	221.809	78
1960/61	474.057	150
1970/71	1.521.857	488
1974/75	792.179	233

b)

<u>Cursos</u>	<u>Nivell Elemental</u>	<u>Superior</u>	<u>Preuniversitari</u>
1935/36	-	-	-
1940/41	-	-	-
1950/51	-	-	-
1960/61	394.629	60.207	19.221
1970/71	1.228.268	241.680	51.990
1974/75	792.179	-	-

c)

Classe d'ensenyament

<u>Cursos</u>	<u>Oficial</u>	<u>Privat</u>	<u>Lliure</u>
1935/36	-	-	-
1940/41	53.702	104.005	-
1950/51	35.749	136.508	49.502
1960/61	81.896	242.284	150.877
1970/71	542.394	605.603	373.960
1974/75	405.327	386.852	-

- (1) Fonts: Didascalia Madrid, nº 56, novembre del 1975
- (2) No hi són comptats els alumnes lliures.
- (3) Cal tenir present que els alumnes de l'antic batxillerat elemental han restat inclosos en l'EGB.

Fonts: Datos y Cifras de la enseñanza en España, 1972
MEC. Madrid, 1973

TAULA III

Centres i professors de batxillerat

Cursos	C e n t r e s			P r o f e s s o r s		
	<u>Oficials</u>	<u>Privats</u>	<u>Totals</u>	<u>Oficials</u>	<u>Privats</u>	<u>Totals</u>
1940/41	115	-	115	2.762	-	2.762
1950/51	119	954	1.073	3.353	13.065	16.418
1960/61	120	1.248	1.368	5.104	16.519	21.623
1970/71	854	2.285	3.139	21.585	40.684	62.269
1974/75	691	1.714	2.405	23.447	25.653	49.100

Fonts: AMOR, A. La enseñanza en España, 1920-1972
Didascalia, nº 56, novembre del 1975.

N O T E S

- (1) L'Evolution pédagogique en France, PUF, Paris, 1964, pág. 364.
- (2) OCDE: "Políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria" reproduit per Revista de Educación, Madrid, nº 230/31, any XXII, gener-abril, 1974. pp. 218-220.
- (3) Vegeu les obres d'Unruh, GC and Alexander, W.H.: Innovations in Secondary Education, Holt, Rinehart and Winston, New-York 1970; Hines and others: Independent Study in Secondary Schools", New-York, 1967.

ENSENYAMENT SUPERIOR.

PROBLEMATICA, Universitat - Societat

L'ensenyament superior representa l'últim nivell del sistema educatiu institucional.

Es tanta la tinta utilitzada per a parlar de la crisi de l'Universitat actual, de la seva incapacitat per a respondre a les peticions de tots els estaments implicats, que és del tot impossible descriure en poques pàgines les mútues relacions entre Universitat i Societat. Tal vegada la visió d'en Maravall -- podria sintetitzar la situació:

" La societat no veu amb claretat la funció i el paper que cal donar a l'Universitat, i no ho veu clar degut a que tampoc hi veu clar el seu paper (...) L'Universitat no pot reformar-se fins que és reformada la societat i amb ella la mentalitat amb que des de la societat hom compren aquest instrument essencialment seu -- que és l'Universitat ". (2)

No és arriscat pensar que l'Universitat, així com l'escola, és una caixa a on resonen les inquietuts i dificultats que pateix la societat mateixa.

Podem dir que el que ha fet crisis és la idea lliberal d'educació que inspira l'Universitat desde els seus inicis. I aixó és degut, certament, a les actuals exigències socio-polítiques que no poden reconciliar-se fàcilment amb ella.

L'educació lliberal a nivell universitari suposa basicament considerar que el tarannà més adequat i específic de l'home és el seu desitg de capir només recercant aquest fi, l'home és un dervitable home i realment lliure (2)

No és difícil senyalar les causes que han fet ineficaç i també insuficient el concepte d'educació lliberal :

- 1.- En primer lloc hi trobem, la progressiva democratització de l'ensenyament, que, amb la conseqüent massificació, ha fet de l'ensenyament superior -encara que no ha reeixit del tot- una possibilitat per totes les classes socials.
- 2.- Un segon^x obstacle el troben en la condició d'hereus de les tradicions intel·lectuals. (3) Cal lluitar contra el perill de petrificació dels coneixements, fentlos útils i vigents per el moment històric que vivim.
- 3.- Un tercer obstacle, referenciat per en Klein, es la relació entre l'educació lliberal i la communitat política, ja esmentada. L'educació lliberal acentua l'individualisme, talment que avui ne es ni possible ni ètic, mantindre-ho.
La societat es una tasca col·lectiva que demana l'esforç comú, - la preparació -educació- de tothom.

En resum, podem preguntar-nos quins serveis pot denar l'Universitat a la Societat, heus açí com respón un grup d'investigadors del "Plan Europa 2000".

" En principi l'Universitat hauria d'acellerar la difusió del progrés, estendre les noves idees, assumir una crítica permanent de les orientacions de la societat, permetre l'experimentació de formes noves d'interacció social, afavorir la mobilitat social (tant joves com adults) en resum contribuir a l'esforç racional (de forma crítica i constructiva) al projecte d'una "Societat Oberta" " (4)

Finalitats intrínseques de l'Universitat.

Donat que els fins generals intrínsecs de l'Universitat: docència i inves-

tigació, son generalment admesos per tothom, no ens estendrem gaire al considerar-los. De totes formes, cal fer un anàlisi breu de les seves mutues relacions i de les possibilitats de portar-los a la pràctica en les actuals circumstàncies.

L'Universitat mitjeval ~~com a única finalitat~~ ^{s'impesa} la docència. Avui però, aquesta ha pres una nova dimensió davant de la constant evolució tècnica i cultural. La docència Universitària ha de lluitar contra l'envel·liment dels coneixements i fer front als perills, referenciats per en Fletcher (5):

↳ El primer el troben en el fet de que sovint els cursos universitaris van sobre carregats de dades, que fan perdre el temps i el esforç necessari per una comprensió de la matèria.

↳ El segon perill esboçat per l'autor es troba en l'estrema especialització a que quedem sotmesos els coneixements, com a conseqüència de que el professor s'anadona de que sols pot aventajar a l'alumne en una àrea molt reduïda del coneixement científic.

L'Universitat doncs, cal que sigui concebuda com aquell lloc a on es troben els mitjans humans i material necessaris per donar una formació d'acord amb els interessos i aptituds dels alumnes, al temps que proporciona una imatge de la vida social i del paper del individu en ella.

Aixó, ja no es possible, ~~al temps que proporciona una imatge de la vida social i del paper~~ aconseguir-ho reduint l'ensenyament superior a un professorat i horari determinat. L'Universitat tant sols podrà complir la seva tasca cultural en la mesura que potencii la seva eficàcia metodològica, per un cantó, i fomenti la capacitat d'autoformació per un altre. Aixó suposa emprar recursos tecnològics per l'informació i tècniques d'aprenentatge individualitzat per l'aprenentatge.

La tasca investigadora de l'Universitat és més polèmica. Fins fa ben poc no pot negar-se que l'Universitat ha sigut la capdevantera del progrés -

científic, i en molts d'aspectes encara ho es. Es indubtable, però, que l'aument d'institucions i organismes estrauniversitaris han minuat, en part, aquest privilegi. No manquen arguments de tipus econòmic, sobre tot, que justifiquen aquesta situació. La recerca per part de l'Universitat dels mitjans necessaris per a realitzar investigacions al ritme dels temps, acostuma a produir la perda de l'autonomia científica, -- passant a dependre de grups de presi6 --econòmics o polítics-- que indiquen els camps específics d'investigaci6.

Així, doncs, l'Universitat es troba en una situaci6 en la que davant d'un potencial investigador no pot oferir recursos materials necessaris.

Es ~~possible negar~~ imposible negar la necessitat de que l'Universitat consagri una part de la seva activitat a la investigaci6, si es que vol ser --consecuent amb les seves fites docents de maxim nivell. Es, però, també cert que dificilment podem mantindre's en els àmbits universitaris -- l'organitzaci6 i el taranná que aquesta activitat demana.

Segons hom accentui la docència o l'investigaci6 ens trovem davant -- d'un model universitari preocupat preferentment per la professionalitzaci6 --model francès-- o per la ciencia pura --model Alemany.

Fins la segona guerra mundial la funci6 professional de l'Universitat la trovem centrada en la preparaci6 de professors per l'ensenyament superior i mig i en la formaci6 de professionals lliberals; cal afegir, també, tot el mon dirigent dels sectors secundaris i terciaris. Aquesta progressiva importancia de la professionalitzaci6 de l'Universitat cal cercar-la, evidentment, en el pes que els títols superiors tenen en l'estatus social. Les raons de l'aument en la demanda universitaria la trovem en la possibilitat de obtindre un lloc social ben pagat i considerat, doncs posseir el títol supossa el reconeixement de certs avantatges.

Aquesta situació que avui per avui continua amb validesa ha iniciat - unes variacions en determinades nacions.

Durant el curs 1.973-74, per primera vegada en els últims deu anys, desminuí en un 1% el nombre de peticions d'ingrés a les Universitats d'Anglaterra. Tambè hom observa un descens en els últims anys en el nombre d'ingresats a les universitats de Suècia. No es molt suposar, - per tant, que en el futur pot minvar l'importància de les titulacions.

Com a mostra de l'evolució de l'alumnat universitari veiem unes dades comparatives (6)

	MILERS D'ESTUDIANTS					Proporció per 10000 habita.	
	1950	1970	Index de base 10			1950	1970
			1950	1960	1970		
Alemanya Federal	127	441	100	223	349	26	74
Bèlgica	24	107	100	217	447	28	114
Bulgaria	35	95*	100	173	271*	48	116*
Espanya	55	214	100	156	389	20	63
EE.U.U	2.297	8.739	100	158	381	152	427
França	134	523	100	161	390	32	103
Hungria	27	53*	100	107	196*	29	51*
Itàlia	145	490	100	132	341	31	91
Polònia	125	322*	100	133	258*	50	98*
Anglaterra	131	432	100	142	361	25	79
Suècia	17	124	100	129	184	35	61
U.R.S.S.	1.247	4550*	100	182	364*	70	188*

*Dades de l'any 1969

Les dades de 1975, referides a Espanya eren les següents: (Facultats, Escoles tècniques Superiors i Escoles Universitàries)

- CENTRES ————— 371
 - ALUMNES ————— 420.000
 - PROFESSORS ————— 26.880

La selectivitat en l'ensenyament superior.

Cap a finals de juny de l'any 1.973 hom celebrà a Paris una conferència organitzada per L'O.C.D.E. com a document de treball bàsic hom elaborà un informe anomenat "Polítiques d'admissió per l'ensenyament post-secundari" d'ell entreurem les properes idees.

Gairebé, en tots els països de L'O.C.D.E. els sistemes d'ensenyament superior mostren fases de transició entre un ensenyament per uns pocs i un ensenyament per a molts. Això provoca desacords entre l'oferta i la demanda, que influencien de forma directa sobre les condicions d'accés. Conseqüències directes d'aquesta situació son entre altres:

- a) Saturació de la capacitat dels centres existents amb una baixa en la qualitat dels serveis.
- b) Defectuosa orientació dels estudiants, basada moltes vegades en les facilitats d'ingrés o en el prestigi de les institucions.
- c) Existència d'un sistema de selecció per falla en els anys inicials
- d) Impossibilitat de planificacions racionals.

Poden diferenciar-se dues formes d'admissió a l'ensenyament superior segons el tipus de control final demanat en l'ensenyament mig:

- 1) Exterior a l'Universitat mateixa
- 2) En el moment d'ingrés al Centre Superior.

1.- Si l'admissió en l'ensenyament superior és realitzada mitjançant proves generals al finalitzar els estudis secundaris, gairebé tots els titulats segueixen estudis Universitaris.

Aquest era el cas d'Espanya, fins les últimes mesures donades sobre els examens de selectivitat."

Alguns centres, però, podem posar unes condicions especials, que -- no afecten a la demanda general, sinó a la concreta d'una professió -- o tipus d'estudis. Gairebé en totes les situacions, estudiants que de sitjarien començar estudis tècnics o de medicina, perden l'anim en -- favor de les Humanitats, Ciències Socials o Dret. Exemples clars son -- les Facultats de Medicina a Espanya, França, Països Baixos, Alemania.....,

- 2.- La selecció d'estudiants en el moment de l'ingrés és seguida per països com Anglaterra, Irlanda, Finlàndia, en els que el diploma o titulació -- secundària és condició necessària però no suficient. S'inclouen, també, exàmens d'aptituds, recomenacions dels professors, nivell de califica -- cions...

Anglaterra, per exemple, ha acceptat a les Universitats, tant sols el 48% de les peticions d'ingrés. També, al Japó, Estats Units i Canada, hom -- realitz^aa una rigurosa selecció.

En canvi les nacions que han decidit aquest sistema, acostumbren a de ixar gran llibertat en l'accés als estudis curts (Junios Colleges). Aquesta tendència, sembla que fora la desitjada per les autoritats ministerials -- Espanyoles amb l'inclusió de les "Probes de selectivitat", Cal dir, però, que fins al moment i per motius diversos, no han aconseguit plenament -- els seus propòsits.

Un altre tipus de selectivitat és deguda a les desigualtats d'origen social i geogràfic.

En el quadre anexe nom pot comprovar, amb dades fins 1.965, L'inciden -- cia del tipus de professió dels pares sobre les possibilitats d'accés a -- l'ensenyament superior (veure quadre).

Les possibilitats dels joves que pertanyen a famílies poc afavorides han augmentat, certament, però continuen baixes amb relació amb les possi -- *ibilitats* d'aquells que pertanyen a les classes més ~~privilegi~~ privilegiades.

Durant 1.960, 1.970 les proporcions han passat de 1: 58 a 1: 12 a Alama

Comparació dels diferents orígens socials dels estudiants que van a l'Universitat a alguns països de l'Europa Occidental (les xifres representen el nombre d'estudiants per 1000 treballadors actius de la mateixa categoria socio - econòmica.) (7)

PROFESSIONS							
Països	Any	Intel.lectuals	Empleats d'oficina - i comerç.	Propietaris d'exploració agrícola.	Altres Treballadors independents	Obrers i empleats de servei.	Total.
Alemanya	1964-65	50'2	23'0	28'7		1'4	14'1
França	1964-65	138'4	38'8	9'9	38'4	4'4	24'7
Itàlia	1964-65	37'1	15'3	5'3		1'1	4'6
Suecia	1960-61	77'0	52'6	10'1	34'4	5'5	21'4

Origen social dels estudiants universitaris en comparació amb el total de la població a alguns països de l'Europa Oriental.

PROFESSIONS						
Països	Any	Obrers	Agricultors	Intel.lectuals	Altres	
		Estud. Pobla.	Estud. Pobla.	Estud. Pobla.	Estud. Pobla.	Estud. Pobla.
Bulgària	1965	35	41'5	18	46	17
Hungria	1963	33	55'8	10'8	56'2	18'7
Polònia	1964	30'4	35'7	18'8	45'4	17'8
R.D.A.	1965	35	55	5'9	52'4	20
Xecoslovàquia	1963	37'9	70	8'3	53'8	10'6
Yugoslàvia	1965	12	30	25'5	47'4	15
						15'1
						5

(7) Font: Vers l'enseignement pour tous, obra cit.

nya Federal; de 1:84 a 1:28 a França; de 1:8 a 1:5 a EE.UU.; de 1:9 a 1:5 a Suecia.

Quelcom de semblant podrien dir respecte al sexe. Les dones son exclo- ses sistemàticament de certes carreres. Com a dades, prou valdrán - les ~~de l'Acadèmia~~ d'Espanya durant el curs 1.970- 71.

% D'estudiants femenins matriculats	32%
% D'estudiants femenins matriculats a Escoles Artístiques	62'2 %
% D'estudiants demenins matriculats a Escoles Tècniques	2'7 %

A l'Universitat Complutense de Madrid, durant el curs 1.972-73 les do- nes ocupaven el 40% del total de Matriculats. Per facultats es repartian com segueix:

Filosofia i lletres	61'8 %
Farmacia	60'7 %
Polítiques	57'3 %
Ciències	32'2 %
Medecina	31'3 %
Dret	30 %
Ciències de l'informació'	24'3 %
Econòmiques	19 %

Per finalitzar aquest apartat diguem que els partidaris de la selecció - justifiquen la seva postura com a mitjà per regular el nombre d'admesos en cada una de les branques d'estudi segons el nombre i naturalesa de - les sortides professionals esperades, per ~~oixta~~ evitar l'excedent de diplo- mats i per fer eficaç i permetre la planificació del sistema d'ensenyament superior.

Els adversaris de la selecció hi veuen una forma de comprometre el dret

als estudiants i la democratització. Afageixen que en realitat es tracta de mantenir minories elitistes, rebutjant la realitat d'un ensenyament de masses per por dels riscos socio-polítics que el fet comportaria.

La manca de recursos- afageixen- podem millorar-se potenciant els medis i mètodes d'ensenyament avui dia emprats.

Ensenyament Universitari no convencional (8)

Per poder resoldre les limitacions d'accés a l'Universitat, quan es necessari -- tral-ladar-se a un centre concret i subjectar-se a un horari rígit, neixen els sistemes d'ensenyament universitari a distància; actualment els trovem extesos per gairabè tot el món.

Al parlar d'ensenyament universitari a distància cal fer una triple diferenciació metodològica:

- 1.- L'Universitat ofereix cursos a distància per mitjà d'un departament creat per a aquest fi, però l'institució no és responsable de l'aprenentatge dels alumnes.

El paper del centre es limita a examinar.

En aquests casos hi ha una clara diferenciació entre alumnes - "interns" i "externs" amb diferenciació de curriculum. Aquest és el cas de l'Universitat de Londres.

En realitat més que d'ensenyament a distància cal parlar d'una "certa atenció als alumnes lliures", que realitzen persones no - responsables dels ensenyaments universitaris orals.

2.- En segon lloc hi trovem aquella situació en que l'Universitat -- ofereix cursos a distància, elaborats i continuats per el mateix cos docent responsable dels alumnes interns. Aquest sistema -- exclou una titulació específica per l'alumnat extern, donat que matèries i professorat son idéntics per tothom.

Com exemple d'aquesta metodologia hom pot citar algunes Universitats d'EE.UU. i d'Australia.

3.- La tercera possibilitat es presenta en les Universitats dedicades ~~exclusivament~~ ^{exclusivament} a l'estudi a distància. En aquestes no s'admeten -- alumnes interns i el professorat es dedica exclusivament a la preparació i manteniment d'aquest cursos.

En els darrers anys hom ha desenvolupat considerablement -- aquest tipus d'universitat, que asovint pren un caire nacional o, al menys neix d'una reunió d'alguns centres o organitzacions. -- Exemples son "L'Open University " britànica, l'universitat de Sud-Africa i l'Universitat Nacional d'Educació a Distància espanyola (U.N.E.D.)

L'U.N.E.D. inicià les seves activitats l'any 1.973; en l'any 1.976 s'impartí el primer cicle de deu carreres, amb un total de 168 assignatures diferents, sense contar alguns cursos d'actualització de professionals. El nombre total d'alumnes fou de 25.000.

L'U.N.E.D., basat, la seva metodologia en l'ensenyament per correspondència complementat amb programes radiofònics i una xarxa de " Centres associats " (16 en total), on els alumnes s'examinen i cercan l'orientació d'els professors -- tutors.

Nº TES

- (1) Marevall J.A.: " El problema social de la Universidad española"
La Universidad, Ciencia Nueva, Madrid, págs 254-
255.
- (2) Klein, J. "El concepto de la educación liberal", *Ibid*, pág. 45-46
- (3) *Ibid*, pág. 43
- (4) L'Université de demain, Elsevier Séquoia, Bruxelles, 1974, pág. 48
- (5) Fletcher, B: Universities in the Modern World, Pergamon Press.
Oxford, 1.968, págs 48-49.
- (6) Dades tretes de l'obra d'en Sauvy A et Girard, A. Vers l'ensei-
nement pour tous. Elsevier Séquoia, Bruxelles, 1.974.
- (7) Font: Vers l'enseignement pour tous, obra cit.
- (8) Savramona, J.: "La ensenyanza universitaria a distan-
cia," Perspectivas Pedagógicas, Barcelona, nº 33, vol.
IX, Gener - Juny, 1974, págs. 59-74

Concepte

Amb l'expansió de la revolució industrial, la preocupació per la formació professional ha estat força important. Com a conseqüència d'aquesta revolució industrial han sorgit nous llocs de treball que precisen uns nivells d'instrucció específics.

Amb el terme general d'ensenyament tècnic i professional cal entendre tots els aspectes del procés educatiu, que a més d'una ensenyança general comporten l'estudi de tecnologies i ciències afins, així com l'adquisició de coneixements pràctics, teòrics i actituds referents al treball en els diferents sectors de la nostra vida econòmica i social.

Si bé podem dir, que a partir de la segona guerra mundial la preocupació per l'ensenyament tècnic i professional s'ha incrementat en tots els països no ha estat semblant, en canvi, l'augment referent a la valoració que d'aquesta ensenyança generalment es fa.

Encara, avui dia, continua la tendència a ser valorada com a un tipus d'educació de segona categoria. Es pensa que l'ensenyança professional, té menys importància que l'educació que porta fins a la universitat. L'ensenyament professional seria doncs per les masses, mentre que la universitat pels escollits.

Marc històric

Abans que les màquines s'introduïssin en el procés productiu, l'orientació cap al treball, es feia fonamentalment, per mitjà de l'aprenentatge en els tallers dels artesans. Els joves, els aprenents, aconseguien formar-se gràcies a l'estret contacte que establien amb els experts. D'ells, sens dubte, aprenien els fonaments i les tècniques del seu ofici.

Aquesta situació, fou vàlida, a dins d'un sistema a on la producció dels béns podia seguir-se desde la primera transformació de les matèries primes, fins a l'acabament del producte.

En el moment en que aquesta situació fou alterada, canvià també

la manera d'entendre l'ensenyança professional.

El progrés de la industrialització ha portat una nova situació: la divisió de funcions. En ella cadascú realitza una sèrie de funcions.

Amb aquest sistema, que ha invadit tot el món s'ha produït un canvi en la concepció del treball manual. És evident que el treball manual ha estat menyspreuat. Les funcions han esdevingut, simplement, executives i repetitives. El treballador perd tota possibilitat d'influència en el procés de producció.

Aquest fet ha influenciat totalment la concepció de l'ensenyament professional quedant, aquest, en un segon terme respecte a la universitat.

A dins d'aquesta evolució hi ha hagut una excepció. Es un dels pocs exemples a on la formació professional, en la 1ª meitat del segle XX, va reeixir per sobre dels plans de racionalització del treball. Fou el programa d'educació politècnica utilitzat a la Unió Soviètica, després de la Revolució d'Octubre.

En Lenin considerà com a preminent la formació professional. Per això es produí una declaració del Consell de Comissaris del poble el 30 de Juny de l'any 1919 a on afirmava la necessària preparació tècnica dels obrers i camperols per a la definitiva instauració de la Revolució.

Aquesta i d'altres manifestacions aconseguiren que l'any 1920, i en el mes de Juliol es promulgés la llei de formació professional.

En aquesta llei s'obligava a que tots els treballadors entre 18 i 40 anys fossin ensenyats en l'àmbit de la formació professional.

El pla d'estudis, que tenia en compte el baix nivell cultural de la majoria del poble oferia aquest planteig: Llengua i Literatura Russa. Matemàtiques, Ciències naturals, Ciències Socials, Geografia, Estadística Industrial, Història de la Cultura, Dibuix, Legislació Laboral. Legislació Social, Mecànica, Construccions elèctriques, Higiene Industrial, Organització Científica del Treball, Prevenció d'accidents, Organització de l'economia nacional i de la producció. A més hi havien els continguts específics corresponents a un sector específic productiu.

Aquest pla fou, evidentment, una excepció, en la norma històrica abans ~~en~~ enyalada.

Variació històrica

L'evolució que hem vist fins ara, ens descriu la situació general fins a la primera meitat del segle XX.

A partir de la segona guerra mundial, s'han produït diverses acceleracions en els processos històrics degudes fonamentalment a tres factors:

- a) Les pressions socials
- b) L'evolució de les necessitats en l'economia
- c) La transformació dels sistemes d'ensenyament.

És evident que el desenvolupament dels moviments socialistes, ha portat a una progressiva conscienciació de l'alienació que comporta el treball subordinat i monòton. A més aquest fet s'agreuja quan no existeix una adequada preparació general i específica en els mètodes i l'organització de la producció, així com en les lleis econòmiques que la regulen.

Al mateix temps, les necessitats econòmiques han induït a una explosió en les peticions de treballadors especialitzats, per fer front a un consum de béns cada vegada més alt, més exigent i amb més competència.

A tot això cal afegir el canvi total que en els sistemes d'ensenyança han introduït les tècniques de gestió i control, convertint els sistemes d'ensenyança en instrument de transformació i de repetició de la societat.

Aquests canvis que s'estant produint com a conseqüència dels tres factors anomenats han afectat a tres categories de l'ensenyança professional.

1- Educació General i Ensenyança Professional

La situació degradada de l'ensenyament professional mostra una clara tendència al canvi. Aquest apunta cap a una integració de l'educació general i de l'ensenyança professional.

L'educació general, que sens dubte ha d'ésser patrimoni de tothom, integraria a l'ensenyança professional. També es pensa en una revisió de l'ensenyança mitja i professional.

2- Continguts de l'ensenyança professional

Cada vegada amb més insistència apareix la tendència a superar el concepte de la formació professional entesa com un entrenament per adquirir habilitats pràctiques. Avui en dia es pensa en substituir aquesta concepció, per una altra que permeti la capacitat de comprensió d'aquelles bases científiques que son fonamentals.

3- Formació professional contínua

L'acceleració tècnica ha limitat la durada de moltes professions. Molts treballadors han de canviar de treball durant el llarg de la seva vida.

Es fa necessari construir un sistema que permeti aquesta adaptació en el treball.

La situació actual de l'ensenyament^{ment} professional

En l'actualitat l'ensenyament professional es troba en una situació de canvi. El punt de partida d'aquest canvi ha sigut el que ja ara podem anomenar el pla tradicional professional.

Aquest pla tradicional es composava d'una escola primària amb uns texts uniformes en quasi tots els països, una escola secundària a on podia diferenciar-se ben bé un tipus de formació humanística i un altre de formació tècnica i professional, i unes institucions d'ensenyança superior.

Aquest punt de partida s'ha anat deixant per anar desenvolupant estructures educatives de caire polivalent que compreguin almenys el cicle de l'anomenada escolaritat obligatòria.

Aquest nou punt que marca la direcció del canvi que estem comentant ha donat lloc a una nova concepció política de l'ensenyança professional. S'està eliminant en el primer cicle de l'ensenyament secundari, les separacions entre els sistemes de caire "formatiu" amb una inspiració clarament "humanista" i els sistemes de caire "pràctic" amb una inspiració clarament "professional".

Un dels indicatius que ajuden més a entendre el planteig actual de l'ensenyança professional es l'edat en la que els estudiants han d'escollir opcions de futur.

Podem dir que fonamentalment hi han dos grans grups.

1 - Un primer grup compostat per aquells països que han decidit deixar que els estudiants escolleixin les opcions del seu futur a l'acabar l'escola primària.

Aquí tenim el Regne Unit, França, Alemanya, Holanda.

2 - Un segon grup compostat per aquells països que decideixen retardar per molt mes tard l'elecció de futur en els estudiants.

Aquí tenim Bèlgica, Suècia, Txecoslovàquia, Polònia, La Unió Soviètica, Alemanya Oriental, Itàlia.

Un altre dels indicatius es el grau de compenetració en el sistema dels enfoc humanistes i els enfoc professionals.

En aquells països que tenen el sistema escolar tradicional, coexisteixen en l'ensenyament secundari les orientacions humanistes (Grammar School, Gymnasium) les orientacions general i menys compromeses (Modern school, Hauptschule) i les orientacions de tipus tècnic i professional.

En d'altres països existeix la tendència a donar relleu al caràcter unitari del primer cicle de l'ensenyament secundari. Aquest cicle de vegades no es diferencia de l'ensenyament primari i forma amb ell un cicle únic.

Exemples d'aquesta concepció els tenim a Suècia (Grundskola); Txecoslovàquia, Polònia i Espanya (E.G.B.).

També a la Unió Soviètica, que després de la promulgació de l'Estatut de L'Escola Mitja d'Instrucció General (Octubre 1970) propicia una escola única de 10 anys de durada.

En l'actualitat els estudis del cicle secundari tenen tres direccions:

1- Humanista (Gymnasium).

2- Tècnica (Instituts Politècnics, Technical Scholl, Lycée technique, Fachschulen, Istituti tecnici).

3- Professional (Centres de formació professional, Vocational Education, Berufsschulen, École professionnelle, Istituti professionali).

Ficats ja a dins de l'ensenyament secundari relacionat amb el professional, podem dir que ja alguns països caminen cap a la unificació del que s'anomena escola secundària.

Entre ells tenim a Suècia, República Democràtica Alemanya, i la Unió Soviètica.

En el pla mundial podem dir que generalitzant hi han dos corrents diversificades: la de tipus socialista i la de tipus capitalista.

En els països de caire socialista ens trobem amb una idea mare que ho presideix tot: integrar l'escola amb la vida.

Aquesta idea matriu es tradueix a la pràctica en la introducció de l'ensenyament tècnic, l'ensinistrament per al treball; l'estudi dels problemes de la producció, a totes les escoles.

El sistema que aquesta idea genera es un sistema amb una base força humanista, en el que aquest humanisme no s'enten com a resultat de les disciplines tradicionals (Història, Llengua, Matemàtiques, Ciències...) sinó com a resultat d'un estudi teòric i pràctic dels problemes del treball.

En els països de caire capitalista existeix una orientació força diferent.

La preparació professional és sistemàticament retrassada. Llavors, a l'escola secundària s'estableix un tipus de formació general polivalent. A dins d'aquest sistema és possible el trobar moltes i variades accions que orienten els estudis en una determinada direcció.

Camins de futur per l'ensenyament professional

L'ensenyament professional ha de contribuir decisivament al desenvolupament econòmic i cultural de la societat, fent-la al mateix temps més justa i democràtica.

L'home, gràcies a l'ensenyament professional s'ha d'incloure equi-

libradament en el món del treball i en la societat, a l'hora que es troba davant d'un horitzó de promoció sense traves.

Aquestes idees cal anar-les concretant dins dels sistemes educatius de forma que es tradueixin en opcions polítiques clares.

1. Ensenyament Professional i general-bàsic

L'ensenyament tècnic i professional cal que s'integri en l'educació general i bàsica de tots els homes, en forma d'una iniciació a la tecnologia.

Es molt convenient dintre d'aquesta fase que l'estudiant no se senti un receptacle passiu de totes les tecnologies que l'envolten.

Dintre de l'ensenyament general i bàsic sembla que l'ensenyança professional hi ha de tenir un lloc. Un lloc ben diferent del que podem dir treballs manuals. Les tecnologies elementals o pretecnologies no volen directament fomentar l'habilitat de les mans. Les pretecnologies han d'aconseguir que els estudiants pensin per poder aplicar uns coneixements tècnics.

Al mateix temps la iniciació a la tecnologia cal que es plantegi l'estudi dels materials i dels productes, també els processos de producció comercialització i consum.

2. Ensenyament Professional i Ensenyament mitjà

Decididament es camina cap a un refús de l'ensenyament professional previ a l'ensenyament mitjà.

A més en el futur sembla que s'integrarà l'ensenyança professional a dins de la mateixa ensenyança mitja.

Aquesta integració requerirà evidentment una forta especialització, uns mitjans materials cars, amb instal·lacions complexes, com també una alta dedicació a les pràctiques, sobre tot a les fases finals.

Aquestes exigències potser faran retrassar algun temps el canvi, però el fet de que Ensenyament Professional i Ensenyament Mitjà coexisteixin àdhuc paral·lelament pot portar amb massa facilitat a desequilibris i enfrontaments.

En un futur l'ensenyament mig anirà desapareixent com a tal. Anirà sorgint una ensenyança polivalent, amb plans d'estudis oberts i diversificats, incloent en les últimes fases programes d'estudi i de treball que permetran l'accés a una professió o a l'ensenyament Superior.

D'aquesta forma s'anirà considerant l'ensenyament professional no com una educació de segona categoria sinó com a part d'un sistema d'educació que parteix de suposats d'igualtat i de democràcia que tractin d'evitar les discriminacions que en tota societat poden produir-se.

Conclusió

Sembla, doncs, que l'ensenyament professional camina cap a una nova configuració. Potser dues de les recomanacions aprovades en la XXXIV reunió de la conferència Internacional de l'Educació, feta a Ginebra del 19 al 27 de setembre de l'any 1973, sota el guiatge de la UNESCO, podrien resumir tot el dit fins ara.

1.- "Reorganitzar l'Ensenyament Secundari, trencant amb el seu caràcter acadèmic tradicional, font d'elitisme i segregació, i combinant en un equilibri armònic i flexiblement diversificat els ensenyaments generals, tècnic i professional que contribueixen a la formació individual del jove i a la seva integració en la vida de la col·lectivitat".

2.- "La reforma de l'Ensenyament Secundari hauria de suprimir, a dins de l'estructura de l'ensenyament escolar, quan sigui necessari, el dualisme i l'elitisme, que fins ara han servit molts cops de base a la distinció entre l'ensenyament secundari general i l'ensenyament tècnic i professional, i recórrer a la integració dels establiments de diversos tipus i a la revisió dels sistemes d'administració i gestió, per aconseguir que desaparegui tota mena de discriminació a l'educació i formació de la joventut".

L'EDUCACIÓ PERMANENTDefinició d'educació permanent

Els vint anys darrers han conegut una expansió massiva de l'ensenyament secundari a tots els països desenvolupats. En conseqüència, i amb l'ànim d'encaminar-se -formalment o realment, no es ara l'hora de discutir-ho- vers un ideal de justícia social, Europa i El Japó, seguint l'exemple dels Estats Units, han iniciat un ensenyament superior obertament massiu si el comparem amb les dades de pocs anys enrera. Sembla que estiguin convençuts que quinze o vint anys d'escolarització ininterrompuda constitueixen la manera més òptima d'aconseguir, tant la formació dels individus, com la consecució de la igualtat social.

El nou concepte d'educació permanent estableix un plantejament molt diferent de la qüestió. És una alternativa del tot distinta, contraposada precisament a l'anterior. Ni la instrucció ni l'educació no han de pertanyer a un període limitat d'estudis, per més que aquests s'allarguin, sinó que han de constituir unes possibilitats ofertes a tots els ciutadans i al llarg de la seva vida. L'expansió dels anys d'escolaritat no ha portat la igualtat social promesa; per tant es tracta d'assajar altres camins. La realitat és que l'ensenyament escolar pateix un divorci entre l'escola i la vida; perllongar aquell ensenyament implica dilatar els anys d'aquest divorci. D'altra banda, els constants canvis socials, econòmics tècnics i científics no s'aturen quan algú abandona el període d'escolarització per entrar a la vida productiva, i és així ni que hagi seguit estudis universitaris. En poc temps es troba desferrat de la cultura de la seva època. Per tant, convé rebutjar l'actual solució educativa que fa distinció entre temps escolar, preparatori, i temps d'acció, exercici professional a la vida. L'educació permanent senyala nous camins.

Aquesta última concepció educadora s'inicia a arrel de la I Guerra Mundial. A França, els Compagnons de l'Université Nouvelle van forjar l'idea d'escola única, que va resultà notablement revolucionària. Gran Bretanya va llençar el concepte d'educació permanent. La II Guerra Mundial despertà de bell nou l'afany de serioses reformes educatives. A Gran Bretanya l'Educació Act va democratitzar sensiblement el sistema escolar. El moviment francès Peuple et Culture, nascut a la Resistència, va in-

fluir en el desenrotllament de l'educació popular. El 1955, el llibre de Horner Kempfer, Adult Education, editat a Nova York, anticipa varies de les idees que actualment fa seves l'educació permanent. La III Conferència Internacional sobre Educació d'Adults, que tingué lloc a Tokio el 1927, volgué imposar a la consciència dels Estats la idea de l'educació permanent. El sentit de l'educació es modifica paulatinament. Va deixant de ser pura adquisició de coneixements per transformar-se en desenrotllament de l'ésser humà, desenrotllament que s'aconsegueix a través de les experiències possibilitadores que tenen lloc al llarg de la vida. Es perfila l'educació permanent: Cal instal·lar les estructures i mètodes perquè tots els homes puguin continuar formant-se durant la seva existència. Situats en aquesta perspectiva, la institució escolar és obertament insuficient. Aquests canvis pressuposen, endemés, la modificació del concepte mateix de cultura. Aquesta s'entenia com l'acumulació d'informacions, ja fossin tècniques, científiques o literàries: es canvia ara la idea de cultura, la qual recobra, en gran part, el vell significat grec de paidea (educació). La cultura ja no és la quantitat de coses sabudes, sinó el conjunt d'experiències i esforços que fan dels homes uns éssers que s'acosten a valors lliurement admesos i, si es vol, fins lliurament -amb responsabilitat- creats.

El concepte actual d'educació permanent apunta cap a una educació integral que abarca tota la vida i totes les possibilitats de l'ésser humà. Hom ha d'educar-se desde que neix fins que es mora. A més tantes virtualitats com niuen en els homes es converteixen en objecte d'educació. Dins d'aquest espai mental perd sentit la separació entre "l'escolar" i "l'extraescolar", entre "edat escolar" i "edat productora": la vida sencera de cada home es constitueix en procés educador. En l'àmbit d'aquesta nova mentalitat educativa ja no pot privilegiar-se la possibilitat d'entendre -preponderància de les assignatures, per exemple, als centres actuals- per sobre les altres possibilitats que tenim els homes (com la de creativitat, de comunicació social). Té més sentit parlar de "ciutat educadora", de clima social educador, que de "centre educador" -escola, col·legi, institut o universitat-. L'educació es converteix en un procés continuat -durant tota la vida- i en un procés global -totes les virtualitats de cada home-.

Actualment, encara estem molt acostumats a distingir a les biografies humanes dues etapes bastant diferenciades: la de preparació per a la vida, que coincideix amb el temps de permanència als centres docents, i l'etapa de la vida, en la que es posen a la pràctica totes les coses apreses a la precedent. Aquesta visió perd la peculiaritat històrica de l'ens humà, el qual és fonamentalment biografia social. L'educació permanent pretén corregir l'error en defensar una educació al llarg del temps.

També es pateix una altra equivocació en la manera d'entendre el fenomen educatiu: els educadors actuals es dirigeixen de manera gairebé exclusiva a la verbalització de l'home i perden les altres capacitats d'aquest: estimar, organitzar, sentir la bellesa, conviure amb el proïsme, crear models de coneixement i de conducta... L'educació permanent vol modificar aquestes anomalies proporcionant una educació integral.

La dimensió temporal guanya importància desde la nova perspectiva educadora; el temps és un factor d'enriquiment. El fet que l'home sigui temporal otorga significat a la seva educació. Durant tota la vida està en joc l'educació, i en totes les dimensions de l'existència humana s'hi troba al bell mig. Admès això, brota com a conseqüència que l'educació ha de sortir del marc de l'escola, perquè li queda estret, i passar a ocupar totes les activitats dels homes -treball, oci, família, estudis...-. L'educació abasta la vida humana enterament i no només a les hores escolars. L'escola és un parèntesi en la vida de l'ésser humà: s'hi entra i s'en surt: l'educació, ben al contrari, ha d'empapar-ne la seva existència. Emperò, no es tracta de confondre els processos psicossocials dels homes tal com són en el terreny dels fets, amb l'educació permanent. Del que ací es tracta és de prendre la realitat social per tal d'organitzar-la en vistes a certs criteris -que poden ser múltiples, però aquí no els discutim- sobre el significat de l'ésser humà. Actualment, succeeix que la formació rebuda al taller no concorda amb l'escolar, ni aquesta amb la familiar, la de la televisió, la del sindicat, etc.. Del que es tracta és de conciliar objectius a fi efecte que també concordin els resultats.

No s'han d'igualar l'educació escolar i l'educació permanent, però tampoc es pot equiparar aquesta darrera amb la d'adults. L'educació per-

manent exigeix una reorganització total del sistema escolar així com un replantejament de les diverses educacions d'adults. No es tracta de suprimir, sinó de que, tant l'escola com els ensenyaments impartits als adults, tinguin altres papers, però tot això organitzat en funció del concepte molt més ampli de "societat educadora". L'educació permanent ha d'operar sobre els objectius, estructures i mètodes de totes les institucions que a compleixen papers educants a les nostres societats. L'educació d'adults, en canvi, es limita a remeiar, a curt termini, les deficiències de formació que acusen la gent gran.

Educació permanent i societat

Donat que l'educació permanent, tal como aquí s'exposa, és encara una idea, resulta inesquivable desentranyar tots els perills que existeixen de convertir-se en ideologia social.

Quasi podríem parlar d'unanimitat en la convicció de que el sistema educatiu pateix actualment una crisi aguda. Les actes de reunions i congressos, tant nacionals com internacionals, que s'ocupen de la política de l'ensenyament acusen tothora la sensació de crisi generalitzada que pateixen els especialistes en aquestes qüestions. Es podrà dir que les crítiques fetes al sistema escolar resulten injustes des del moment que es radicalitzen, defensant que l'educació ni que confessi els seus fracassos, ha resultat positiva tant culturalment com social i econòmicament. També es podrà afegir que girar-se contra l'escola és castigar l'innocent, ja que la culpa, si per cas, s'ha de buscar en la societat. Sigui com sigui, l'indiscutible és que la consciència de crisi de la institució escolar existeix, constituint una dada. Difícilment hauria pres forma la idea d'educació permanent si abans no s'hagués produït la crisi a l'escola. D'alguna manera, l'educació permanent està jugant el paper de taula de salvació dins del naufragi educatiu. Fins en el suposat d'Illich, de què estem confesant el fracàs de l'escolarització prenent curar-lo precisament amb més escolartització -per ell, l'educació permanent és portar l'escola a tot arreu-, la veritat és que la majoria no contempla les coses així, sinó que es refugia en l'educació permanent per escapar de l'enfonsament de l'escola. L'educació permanent, que és encara una simple concepció, pot resultar molt bé una droga social impressionant.

Encara que no s'hagi tractat d'educació permanent, tal com la descrivim aquí, sinó de la formació contínua dels treballadors, s'han donat i es donen dues concepcions oposades enfront d'ella. Les teories anarcosindicalistes la defensen per considerar que els treballadors podran prescindir dels patrons el dia que siguin capaços de dominar totes les passes de la producció, el dia que coneguin l'ofici a fons. Les teories marxistes, ans el contrari, s'oposen a aquest punt de vista. La formació que cal proporcionar als productors, segons la corrent marxista, és molt diferent: se'ls ha de dotar dels coneixements científics que va elaborar Marx entorn als engranatges socials i de la manera de transitar d'una societat capitalista a una de socialista. Als treballadors se'ls armarà amb les teories científiques sobre la lluita de classes i dels mecanismes socioeconòmics.

Com pot apreciar-se, l'educació permanent constituiria pel marxista una ideologia perillosa i tan sols l'acceptarà com a tàctica en la mesura en que se'n pugui valdre a fi d'ensenyar el marxisme en el si de la institució capitalista.

Amb tot el que portem escrit s'està perfilant una seriosa preocupació. L'educació permanent, per ser una idea mal definida i no un fet, resulta d'una gran ambigüitat que es presta a greus destroces per l'ésser humà. El fons de la qüestió està en saber quin serà el context econòmic, social i polític dins del qual podrà encarnar-se. És a dir, platicar entorn de l'educació permanent és perfectament vacu i fins i tot perillós, a menys que abans es respongui a certs interrogants: educació permanent, per a qui?; per part de qui?; amb quina finalitat?; sobre qui?; en quin mitjà sociopolític?, i de quina manera?.

És gairebé segur que l'educació continua d'adults -concepte que no coincideix amb el que aquí hem establert d'educació permanent-, que comença a instal·lar-se ja a alguns països, no soluciona -ni probablement ho intenta- les desigualtats socials. En realitat, tracta de resoldre certs problemes que el desenrotllament de la forma industrial de producció ha vingut plantejant, com és ara, la necessitat de redistribuir i adaptar la força del treball i la tècnica d'aquest -sense suprimir, per certs, la seva divisió social-. En aquest cas, els cursos de formació professional per adults legitimen la divisió de la societat en classes. El més

probable és que, a les societats tal com les coneixem, l'educació continua servirà perquè els més instruits ho puguin ser més encara, obtenint més èxits dins d'una col·lectivitat competitiva. Si es concebeix la futura educació permanent a la manera de les actuals "formacions contínues" -posem per cas els cursos professionals-, hi haurà motius per temer seriosament pel futur de l'home. Seguint aquest camí, probablement s'arribarà a la pèrdua de l'autonomia, a la privació del dret de decidir per un mateix, doncs incumbirà als ensenyants o animadors traçar els models de vida, ni que metodològicament -i tan sols metodològicament- hom prengui part en aitals decisions. D'altra banda, ningú no ens assegura que una societat els membres de la qual es trobin sotmesos a una perpètua movilitat cultural constitueixi una comunitat humana, una comunitat en el si de la qual cada ciutadà pugui ser amic dels altres.

Vistes així les coses, ens hem de referir a l'educació permanent desde unes altres perspectives no assajades encara a la realitat. Convé subratllar que un distintiu vertebrant de l'educació permanent és la seva qualitat d'utòpica. Tal educació és una utopia en el sentit de no ser encara una dada històrica, però també en el significat de justificar determinades empreses de la comunitat humana. La utopia, en la significació de meta atractiva, però inabastable, no li escau a l'educació permanent, ja que allò que en un context és inabastable -utòpic-, en una circumstància distinta pot ser perfectament realitzable, com, segons creiem, succeeix en el present cas. De moment, aquest tipus d'educació ha de jugar un paper suggerent i encisador que forci l'element voluntarista de la història (quan s'estableixin les circumstàncies objectives) a crear aquell medi social i polític en el que pugui prendre carn la idea d'educació permanent.

Tal educació, com pot apreciar-se, no és un mètode pedagògic nou, sino un inèdit model social, i aquí rau la seva novetat. Parlar d'educació permanent és considerar qüestions polítiques, socials i culturals. doncs es tracta, ni més ni menys, que la totalitat de la "polis" es converteixi en educadora. Expressions com "revolució cultural", "revolució permanent", "societat nova", "antropogènesi", etc., son pinzellades que remetenen al concepte que portem entre mans.

Totes les grans utopies s'han plantejat la qüestió educativa: sigui Plató a Les Lleis; Tomasso Campanella a la Ciutat del Sol; Tomàs Moro; Charles Fourier, amb els seus Falansteris; Pétr A. Kropotkin, que rebut-

java una societat dividida en treballadors intel·lectuals i treballadors manuals; Robert Owen, el leit motiv del qual era, "no hi ha pedagogia no va sense una societat nova i viceversa"; o es tracti dels deixebles de Saint-Simon. Utopia pedagògica i utopia social -recordem que aquí no es dóna un significat pesimista al significat "utopia"-, ambdues van sempre plegades. Actualment, la utopia per una societat subdesenvolupada serà una societat amb escola, mentre que la d'una societat hiperindustrialitzada es concentrarà en una societat sense escola. La utopia, tal com està redactada al Manifest Comunista de 1948, parla de "combinar l'educació i la producció".

Les utopies educatives s'inscriuen sempre dins de contextos socials utòpics al seu torn. L'educació permanent que no sigui mera formació professional o ensenyament d'adults, designa un altre model de societat diferent dels coneguts. Potser un distintiu de la societat postulada sigui la llibertat real dels individus en col·lectivitat, llibertat que de moment no es coneix ni en els capitalismes ni en els socialismes històrics -prescindint ara dels capitalismes i socialismes simplement dits. Es persegueix una educació la missió de la qual no consisteix en integrar els subjectes a la societat tal com és, controlant-los i regulant-los, sinó que es dediqui a formar els individus perquè aquests abastin l'alliberament; es desitja que, a més de donar herència, es proporcioni espontaneïtat. L'educació deixarà de ser instructora per convertir-se en partera. Si Illich tem l'escola, no és pas perquè transmeti la desigualtat social, sinó perquè amb ella es perd autonomia -l'escola es intimidació ideològica, diplomes, obligació escolar, etc., és a dir captivitat.

La nova societat postulada per l'educació permanent exigeix canviar l'home, la seva psicologia y, per tant i com a condició prèvia, les seves relacions socials. Ens trobem, molt probablement a les vores del mite, però és possible que no es penetri en la propietat del mateix, en precisar el sentit de l'expressió mitològica "transformar l'home": els que en tinguin l'expressió com sinònim d'adaptar l'ésser humà als canvis tècnics i laborals se situen a una banda, i els que amb tal expressió signi fiquen que cal donar naixement a llibertats reals prenen un altre partit. En ambdós casos, s'han apartat del mite.

L'educació permanent segueix el segon camí. Defuig el perill de la

meravella i del sortilegi que posseiria una societat que hagués eliminat el risc a les grans aventures humanes -probablement tres: l'amor, la mort i el domini dels uns sobre els altres-, la nova educació exigeix unes societats que siguin menys opaques i en les que cadascú disfruti de major llibertat. Mentre en una col·lectivitat existeixin esclaus, ningú no es veurà lliure de caure en l'esclavitud. Es requereix un model de societat on la cultura no sigui propietat privada d'uns quants, ni tampoc verbalisme, sinó participació vital, a fi de satisfer les necessitats d'autonomia, amistat i felicitat. La imatge actual de la formació es resumeix en que un ésser humà es posa en mans d'un altre amb la finalitat de desenvolupar-se. La presència de l'intermediari resulta sempre perillosa; és preferible, per tant, que la formació es desenrotlli als llocs naturals de l'existència humana: el treball, el descans, la vida familiar, el paisatge. L'educació permanent desplaça els temps i els llocs de la formació, exigeix pluralisme cultural i experiència de la vida en societat. Illich, tot i així, la rebutjarà per considerar-la una manera dissimulada de fer-se l'escola present en aquells camps que encara no domina.

El que succeeix és que aquest autor enten per educació permanent el que nosaltres hem qualificat com a "formació d'adults".

Forçosament, resulta imprecisa la referència a la societat sustentàcul de l'educació permanent. És probable que una societat socialista democràtica -que encara no existeix enlloc- sigui el cultiu ideal pel nou model educador.

El que sembla fora de dubtes és que no naixerà l'educació permanent si abans no es canvien estructures socials, polítiques i econòmiques. Els que es refereixen a tal tipus d'educació esquivant tocar els canvis suara apuntats, utilitzen l'educació permanent de manera ideològica, sigui concient o inconscientment. L'educació educativa és un procés social localitzable en el pla estructural de la societat, extraordinàriament imbricat amb els altres elements de la superestructura -la cultura i les institucions- i lligat, també, amb les formes i les relacions productives -la infraestructura-. Com qualsevol altre tipus d'acció, el fet educatiu adquireix significació humana des del moment en que queda sotmès a l'ètica. Existeixen processos educadors correctes i altres que no ho

són. La correcció i la incorrecció tan sols adquireixen sentit enfrontades amb els valors; amb això volem dir que l'educació, com a fenomen social, ens remet a l'ètica de l'educació, i aquesta, al seu torn, ens envia a l'antropologia de l'educació. Perquè hom s'instal·la lliure, creadora i significativament en una concepció entorn de l'home, descobreix educacions bonés i dolentes, i es veu forçat a posar en marxa les primeres, evitant les segones. Quan en la realització del sistema educatiu, subjectivament -sí bé no insolidàriament- elegit, s'ensopega amb barreres insalvables, l'acció política exigeix treure-les del davant perquè pugui establir-se l'educació humanitzadora, o que s'hi consideri-hi. Aquest i no cap altre, és el cas de l'educació permanent com ha estat descrita en aquestes pàgines. No és seriós plantejar-se la viabilitat d'aquesta educació del futur sense tocar els temes polítics i socials.

Sense negar la influència descendent i catalitzadora del fet educatiu sobre l'ordre social i productor, considerem irreal l'afirmació que sosté que, podrem alterar substancialment les seves institucions i les seves relacions socials. La societat produeix educació i no pas al revés. No es tracta d'implantar l'educació i modificar així la col·lectivitat humana, sinó que és qüestió de cercar, inventar i imposar noves estructures econòmiques, polítiques i socials perquè pugui neixer simultàniament l'educació permanent, la qual vivificarà la nova societat amb les estrenades condicions de treball i de cultura.

Resulta impensable el nou model educatiu, per exemple, si no es posa fi a la separació de les funcions directives i d'execució dins del procés productiu. Mentre ambdues funcions segueixin separades, existirà una cultura elitista i una cultura de masses a la que s'hi podrà sumar la cultura dels tècnics, al servei de la primera. Amb altres paraules: l'educació permanent no es pot concebre sense una gestió productora. És molt discutible que el progrés social, el desenvolupament tècnic i el creixement econòmic siguin fenòmens que avancin conjuntament. El més probable és que la ideologia productivista es converteixi en un excel·lent instrument d'explotació dels treballadors. És molt difícil casar les necessitats empresarials i les aspiracions personals del món del treball. Aquestes consideracions fan pensar que només la lluita podrà engendrar una educació permanent.

Si no s'enfoca la nova educació des d'una perspectiva política, aquella es converteix en "il·lusionisme populista", és a dir, en ideologia. El més greu en educació no rau tant en la modalitat cultural -cultura verbalista i retòrica- com en la transmissió organitzada d'aquesta; i en aquest punt es toca de ple lo polític.

Ens sembla fora de dubte que, si l'educació permanent demana uns éssers humans autònoms i creadors, cal transformar l'organització productiva, modificant radicalment l'actual divisió del treball i excogitant una encara desconeguda repartició dels poders dins de la societat. Tot això no s'oposa pas a las actuals "formacions contínues" d'adults, doncs aquestes i altres modalitats educadores, actualment en marxa, actuen a manera de mediacions -ni que no siguin decisives; això es reserva per l'"aferr polític" estricte- entre la manera tradicional d'educar i la formació permanent que esperem amb l'ajuda de les mutacions que la política imposi. La formació continua d'adults que coneixen -cursos nocturns, per correspondència, conferències, etc.- inicia una nova pedagogia -per exemple, desconeguda fins a l'hora present entre ensenyant i ensenyat- i una nova cultura -com una superior valoració de l'experiència viscuda-. Tals dades ens obliguen a comptar amb les experiències obtingudes en l'educació d'adults a fi d'enfocar més certament l'educació permanent. El llibre Education permanente et socialisme, de François Mitterrand, es troba en la línia descrita d'apoiar la formació d'adults a fi de progressar vers una societat socialista autogestionada.

Tot model educatiu que en l'actualitat potenciï la dimensió crítica dels educands es converteix en una força que ens obliga a avançar cap a la societat de l'educació permanent, doncs aquesta consistirà en potenciar les possibilitats de comprensió del món on vivim i les possibilitats d'acció sobre el mateix. Les esmentades possibilitats estan en funció de la capacitat de dominar la informació tant individual com col·lectivament. Senyorejar entorn d'això és quelcom més que acumular sabers i notícies -els continguts-: és valorar les dades i disposar de mitjans que permetin organitzar-los de manera coherent. Però l'esperit crític de l'educació permanent abasta més encara: suposa reflexionar sobre l'experiència professional, comprenent el treball que hom realitza i el paper que s'acompleix en el context social. La crítica exigida per ella analitzarà la societat amb les seves explotacions, els seus monopolis del poder, les se-

ves administracions paralizadores, etc.. Dirigirnos vers una educació permanent, entesa en sentit estricte, és encaminarnos vers una formació de constant crítica social.

No podem acabar aquest apartat, on han estat abordades les relacions que s'estableixen entre educació permanent i societat, sense tocar els greus perills que des d'aquest angle social amenacen a la tan manipulada educació. Constitueix un veritable risc acceptar-la, des d'aquell mite que es formula: "Com més instrucció tant més bé per la humanitat". Com hem considerat abans, l'ésser humà es realitza en profunditat -anàlisi qualitatiu de la informació- i no pas en superfície -quantitat d'informacions-. Un altre greu perill es procurar l'establiment d'aquesta educació sense modificar substancialment el context social a on tindrà lloc, doncs en tals circumstàncies ens hem de preguntar a qui beneficia: als treballadors o al sistema? Si no s'altera el sistema productiu, una formació professional o general acaba per integrar la classe obrera a les institucions del poder establert, convertint-la en més apta per exercir el seu ofici a les empreses i assimilant-la al sistema de valors vigent a la societat. Una educació permanent reduïda a formació professional és estèril amb miras a les esperances posades en ella, perquè queda tancada en l'"imperatiu industrial" que la utilitzarà per regular la política del lloc de treball i per salvar les dificultats de la qualificació, exigida pel progrés tecnològic. Una educació permanent que fós una escolarització generalitzada seria el blanc dels anàlisis crítics elaborats per Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron.

L'últim dels perills, indicat seguidament, que afecta aquesta educació resulta francament impressionant. En la mesura en que aquesta sigui omnicompreensiva del subjecte humà -durant tota la vida i en totes les seves possibilitats- i ho sigui de manera eficaç -al treball, a l'oci, a la família, a l'estudi i a través de tècniques fortes, com les audiovisuals i l'ensenyament programat-, es compren fàcilment que pugui convertir-se en un totalitarisme cultural absolut al servei del poder econòmic i polític establert. Per això hem insistit tant en la necessitat d'instaurar l'educació permanent al si d'una societat realment democràtica, la qual, per ara, no existeix enlloc.

Futur de l'educació permanent

Resulta força dificultós pronunciar-se sobre la viabilitat històrica de la idea d'educació permanent aquí defensada, i més encara quan aquesta mateixa idea va encara embolcallada en la imprecissió perquè no es tracta pas d'un fet, sinó d'un concepte que pertany a l'esfera axiològica en lloc del món de la Natura o bé a l'àmbit dels sabers formals. Podem, malgrat això, descobrir per una banda signes prometedors, com també resulta possible forçar certes coses en el terreny dels aconteixements de manera que l'educació permanent es pugui portar a terme tal com l'hem descrita en la seva situació límit. No obstant, no entrarem en les tàctiques i estratègies específicament polítiques per no extrapolar la temàtica d'aquest escrit. Ara bé, aquesta decissió no desconeix que el veritable futur d'una plena educació permanent radica en les accions polítiques que es possin en joc.

Heus ací uns quants objectius tàctics a curt termini. Els últims cursos de l'escolaritat obligatòria -la bàsica a Espanya- haurien de comprendre tal programa d'estudis que permetés a tots els alumnes la possibilitat real de posar-se després a treballar (pretecnologia?). Finalitzats els estudis obligatoris, tots els alumnes haurien d'enrolar-se en el treball productiu. Després, en el moment més convenient per cadascú, se'ls hauria d'oferir a tots l'accés a l'ensenyament postobligatori, i això al llarg de la vida de cada u. Tant el treball productiu com l'experiència social constituïrien elements fonamentals perquè algú fós admes als estudis no-obligatoris. Hauria de ser fàcil poder realitzar una carrera de manera intermitent, alternant anys d'estudi i anys de treball. Els programes d'ensenyament a desenrotllar haurien de confeccionar-se d'acord amb els diversos grups interessats -estudiants, ensenyants, administració, necessitats laborals, etc.-. Els diplomes no constituïrien un resultat final, sinó una etapa dins d'un procés de formació que s'extendria al llarg de la vida.

En un camp més laboral, certes mesures ajudarien a l'adveniment de l'educació permanent: que les empreses es preocupessin del desenvolupament humà i tècnic del seu personal; que es distribuís de tal manera l'horari laboral que resultés possible seguir estudis o cursos de formació general. No obstant, reconeixem que aquestes coses són difícils d'a-

conseguir si els treballadors no participen en l'administració de les empreses.

Pensant més concretament en Espanya, considerem suggerent un treball de la Revista Española de la Opinión Pública -1974-, en el qual es pronostica el sistema educatiu espanyol fins l'any 2.000. Durant aquest temps augmentarà significativament la formació professional d'adults per tal d'aconseguir la reconversió de molt: la televisió llençarà emissions de formació general, d'ensenyament d'idiomes, etc.: hi haurà instrucció per correspondència a gran escala; s'impartirà "reciclage" (1) d'algunes professions -enginyers, arquitectes, metges, veterinaris, etc.-, existiran moltes més instal·lacions de servei públic -museus científics, biblioteques, filmoteques, etc.-. En la dècada anterior a l'any 2.000, Espanya es convertirà en una "societat científica". En aquest moment, tant l'escola com el professor hauran perdut el seu sentit tradicional; l'ensenyament formal acadèmic anirà desapareixent, transformant-se en una xarxa complicada d'institucions dedicades a la creació, al tractament i a la transmissió de la informació culturalment valuosa: serà una "indústria d'idees".

L'educació permanent al si d'una societat veritablement humanista -lliure-, potser sigui una utopia irrealitzable durant moltíssims anys -o sempre? -: ara bé, aquest fet no la converteix pas en una ideologia inservible, doncs pot i ha de jugar el paper de meta atractiva que faci intolerable tot present social-educatiu. D'aquesta faisó, convertir en desgraciada la consciència humana, no és doncs tasca de poca envergadura, i això correspon, d'entrada, a l'educació permanent en la seva situació límit, obligant així als homes a desitjar coses radicalment noves.

Amb aquesta educació -el dia que sigui una realitat- ja no hi haurà més "final d'estudis" ni "entrada a la vida"; serem nòmades per sempre. La vida humana serà éxode permanent. Pot tenir això sentit, si no es va enlloc?.

(1) Reciclage. Formació complementària que permet als especialistes adaptar-se, dins de la seva professió, als progressos de la ciència i de la tecnologia i a les noves necessitats de la professió.

PART IV.-

EL SISTEMA EDUCATIU A L'ESTAT ESPANYOL

L'ACTUAL
ANTECEDENTS DE LLEI D'EDUCACIÓ

No és fins als inicis del segle XIX que apareixen els primers intents seriosos de sistematitzar legalment la instrucció pública, com a fruit, per una banda, de plantejar-se clarament el problema de l'ensenyament, i, per altra, de l'esperit centralitzador i fiscalitzador d'inspiració francesa.

Fins llavors, les disposicions legals sobre aquest ram dictades pels borbons atenien principalment el magisteri com a cos social, assenyalant-ne la seva organització i privilegis. En aquest sentit, Felip V, en la seva Provisió de l'1 de setembre del 1743 els assenyalà les prerrogatives i exencions pròpies dels que exerceixen les arts liberals, privilegis que els ratificarien Carles III el 1762 i Carles IV el 1790. Per a accedir a aquest cos, Carles III n'assenyalà les condicions en la R.P. de l'11 de juliol del 1771: una certificació dels srs. rectors conforme havien estat examinats i aprovats de Doctrina Cristiana; un certificat de puresa de sang i bona conducta, i un examen de lectura, escriptura i comptar.

Juntament a aquestes disposicions n'aparegueren d'altres del mateix monarca encaminades a un cert sentit d'obligatorietat en l'ensenyament. La R.C. de 14 d'agost del 1768, recordant disposicions anteriors, qualificava el segon ensenyament de necessari i indispensable a tota mena de joves, i la del 12 d'agost del 1781 intimava els pares benestants a donar educació als seus fills, i a les autoritats civils a tenir cura dels nois desamparats.

L'esperit centralitzador començà a deixar-se sentir de forma clara a les universitats: el 1767 es limitava la llibertat d'ensenyament, prohibint tot allò que anés contra el regalisme; dos anys més tard la R.C. del 14 de març del 1769 centralitzava les universitats passant-les a fer dependre directament del govern. També s'envigorí la disciplina escolar, exigint-se el 1771 que en formalitzar la matrícula l'estudiant jurés plena obediència al Rector.

A finals de segle l'activitat legislativa fou també intensa a les universitats, ara reformant les matèries d'ensenyament: per diverses disposicions se suprimiren els estudis de dret públic, natural i de gents

(1794) i s'establí en canvi l'ensenyament del dret espanyol (1802); es reduïren els exercicis de la llicència en dret (1794) i es prohibí de seguir a la vegada dos cursos d'estudi (1804). Tot això portà a la redacció d'un pla d'universitats, el 12 de juliol del 1807, on es regula va i unificava la vida docent de tots els centres de l'estat, prenent com a model la universitat de Salamanca. L'oposició d'algunes universi tats i els fets de la vida política dels anys següents, reduïren a l'es terilitat aquestes reformes.

En l'inici del segle XIX la qüestió de l'ensenyament esdevé ja cab dal. Les Corts de Cadis, en el nº 6 de l'article 25 de la Constitució del 1812 assenyalarien clarament el principi d'obligatorietat de l'ense nyança, en fixar que des del 1830 haurien de saber llegir i escriure els qui de nou entressin en l'exercici dels drets de ciutadà. La matei xa constitució ordenà l'establiment d'escoles de primeres lletres a tots els pobles, i el potenciament de les universitats i altres centres d'ins trucció. A les mateixes Corts es presentà, el 9 de setembre del 1813, l'informe que sobre la manera d'ordenar la instrucció pública havia en carregat la Junta de la Regència al poeta Quintana. En el seu informe, després d'assenyalar l'ensenyament com a universal, uniforme i gratuït, públic i lliure, es disposava, l'obertura d'una escola de primeres lle tres a tots els pobles, així com la creació d'instituts de segon ense nyament i d'escoles de comerç, atenent igualment a l'ensenyament de la dona. I, pel que fa a les Universitats, cesava del tot la seva autonomia, introduint-hi un règim de caire napoleònic.

El retorn a l'absolutisme anulà aquesta embranzida de les Corts de Cadis, retornant als plantejaments anteriors i sense cap iniciativa ofi cial important en el camp legislatiu. Caldria esperar el parèntesi del trienni liberal (1820-1823) per a donar nous impulsos a l'ensenyament. D'aquest temps és el Reglament general d'Instrucció Pública, tret el 10 de juliol del 1821, on es feia distinció entre ensenyament públic -uni forme i gratuït- i privat (possible a tota mena d'estudis) i es dividia l'ensenyament en primer grau o de primeres lletres, segon ensenyament com a pas per altres estudis, i tercer ensenyament que habilitava per a certes professions. Però també el retorn a l'absolutisme deixà aquests plans sense afectivitat. El Pla Calomarde de 14 d'octubre del 1824, no feia aportacions interessants, car era més de caire administratiu -esta

blint una total uniformitat en tots els nivells de l'ensenyament- que pe
dagògic. Aquest pla quedà arrodonit pels reglaments de primer ensenya-
ment de 16 de febrer del 1825 i d'humanitats o segon ensenyament de 27
de novembre del 1825. Un cert retorn als plantejaments del pla del 1821
fou el del Duc de Rivas, promulgat el 4 d'agost del 1836 i de molt poca
durada, car fou suspès el mes següent, el 4 de setembre, retornat-se al
Pla Calomarde de 1824, que seria novament derogat amb el Pla d'Instruc-
ció primària de 21 de juliol del 1838, en què s'establí l'obligatorie-
tat escolar dels 6 als 13 anys i la gratuïtat. Un nou pla, el 17 de se-
tembre del 1845, redactat per Gil de Zárate (Pla Pidal) insistia en la
secularització i total centralització de l'ensenyament. En ell el segon
ensenyament era continuació de la instrucció primària, i es dividia en
elemental i d'aplicació. Els "estudis superiors" conferien el grau de
doctor, i els "estudis especials" habilitaven per a carreres i professions
fora de les universitats. Amb aquest pla, a més, s'eliminava tota resta
autonòmica universitària, conferint a totes un mateix model a la france-
sa, com seguiran els plans d'estudi de 8 de juliol del 1847 i 28 d'agost
del 1850.

Després de tants canvis apareix un pla cridat a tenir llarga vida,
pràcticament fins la darrera llei general d'educació de 1970. És la llei
Moyano de 9 de setembre del 1857 que abraçarà totes les qüestions de l'en-
senyament, des dels cursos a l'administració. La primera secció referida
a la part d'estudis; la instrucció primària, dividida en elemental -obli-
gatòria per a tots i gratuïta per als pobres- i superior, sense fixar
els temps de durada de cada una d'elles; el segon ensenyament, de 5 anys,
després dels quals, amb una revàlida, s'obtenia el grau de batxiller en
arts, amb el qual es podia passar a la Universitat, cursant els estudis
en alguna de les seves facultats: teologia, filosofia i lletres, dret,
ciències, medicina i farmàcia. El doctorat només podia obtenir-se a la
Universitat. També els estudis en escoles especials (enginyeria, belles
arts, diplomàtica i notariat) i professionals (veterinària, professorat
mercantil, nàutica, mestres d'obres i magisteri). I, finalment, es regu-
lava la manera d'ensenyar, els llibres de text, i els estudis a l'estrang-
ger. La segona secció, referida als establiments d'ensenyament: públics,
privats, l'ensenyament domèstic i les Acadèmies, Biblioteques, Arxius i
Museus. La tercera secció era dedicada al professorat de tots els nivells
d'estudis, i per fi en la quarta secció es tractava de l'administració i

govern de la Instrucció Pública. Arrodoniren aquestes disposicions els reglaments de segon ensenyament i d'universitats del 22 de maig del 1859.

Interessants pels seus conceptes són les reformes del període revolucionari de la "Gloriosa" (1868), que insisteixen dràsticament en la secularització de l'ensenyament (derogats el 14 d'octubre del 1868 els privil·legis dels ordes religiosos en l'ensenyament) i sobretot en la total llibertat d'ensenyament com a únic camí per a no malmetre de cap manera la veritat i la ciència. Criteris que foren eliminats per la legislació de la restauració, limitant aquesta llibertat d'ensenyament (29 de juliol del 1874), i anant a afavorir l'ensenyament privat, especialment el dels ordes religiosos, culminant en el decret del ministre Pidal de 18 d'agost del 1885, en què s'establien tres tipus d'ensenyament: l'oficial, el privat i l'"assimilat" a l'oficial, el dels ordes religiosos, que, a més, no precisaven de titulació per a ensenyar ni havien de satisfer cap dret de matrícula, com si hi havien de fer els oficials. Aquestes disposicions foren anul·lades pel decret de 5 de novembre del 1886, en què es retornava a l'estat anterior.

Durant aquests temps prengué solidesa el segon ensenyament. Aquest, fixat per la llei Moyano, havia estat reformat per la revolució setembrina el 25 d'octubre del 1868, segons els criteris àmpliament liberals del moment, i per la república el 3 de juny del 1873, retornant-se, però, a la situació anterior el 13 d'agost del 1880. Però a finals de segle, les reformes en el segon ensenyament foren contínues: començà Groizard amb el seu pla de 16 de setembre del 1894, que dividia l'ensenyament secundari en estudis generals i preparatius, els primers de tres cursos i els segons de dos, podent-se optar pels estudis de ciències morals o els de ciències físico-naturals. Fou derogat per Bosch el 15 de setembre del 1898, retornant-se al 1857. Tres anys després, un nou pla d'estudis, el Pla Gamazo de 15 de setembre del 1898, ampliava en un any el pla d'estudis, pla que era derogat l'any següent, amb el Pla Pidal de 26 de maig del 1899, que ampliava el segon ensenyament a set anys, reduint però les assignatures i les condicions pel seu ingrés. Pla derogat també al cap d'un any pel pla de 20 de juliol del 1900 de García Alix, primer ministre del creat Ministeri d'Instrucció Pública, que també seria derogat poc després pel pla Romanones de 17 d'agost del 1901, de caire integral i realista, que, amb les reformes que s'establirien en el pla d'estudis del 6

de setembre del 1903, tindria una vida més llarga. Pel que fa a les universitats, cal citar el projecte d'autonomia universitària del ministre Romanones (1902) i el decret de Cèsar Silió (1919), de poca durada.

L'adveniment de la dictadura de Primo de Rivera suposà una legislació de tipus restrictiu i repressiu: el 12 de febrer del 1924 s'atorgà a tots els inspectors de primer ensenyament un control ideològic sobre els centres docents, per tal de garantir les orientacions del nou règim, i un R.D. de 13 de setembre del 1924 reorganitzà tot el ministeri d'Instrucció Pública i òrgans afins, així com la plantilla docent de tots els nivells, sobretot l'universitari. El batxillerat quedà reordenat per un nou pla, el Pla Callejo, de 1924.

Amb la República s'inicià un nou període de fecunda activitat en el camp docent, sobre els principis d'escola laica, coeducativa, única i obligatòria. No s'elaborà cap pla general que respongués als nous plantejaments, malgrat haver convidat el nou Consell d'Instrucció Pública el 3 de setembre del 1931 tots els organismes i entitats relacionades amb l'ensenyament que aportessin idees a aquest objectiu. Però l'activitat legislativa enmarcà suficientment els principis amb què s'estrenà la 2ª República. Les primeres disposicions anaren encaminades a la secularització, suprimint l'obligatorietat de l'ensenyament de la religió (6 de maig del 1931), així com les subvencions a les institucions culturals religioses (11 de juny del 1931). I, sobretot, la llei de 2 de juny del 1933 prohibint l'ensenyament a les congregacions religioses. Però també l'activitat legislativa s'encaminà a un millorament de l'ensenyament. Ja el mateix 1931 el decret de 29 de setembre i les ordres del 17 i 30 d'octubre reorganitzaren els estudis del magisteri. Al març del 1933 s'iniciaren els treballs per a la reforma de tots els nivells de l'ensenyament, així com el decret d'autonomia de la Universitat de Barcelona d'1 de juny de 1933. Però la reacció pels fets d'octubre i el govern republicà de dretes truncaren els projectes de reorganització. Ben al contrari dels propòsits anteriors, el 29 d'agost del 1934 es publicava un decret reorganitzant el segon ensenyament segons les "tradicions clàssiques i la psicologia del poble espanyol". El triomf del front popular el febrer del 1936 permetria de nou retrobar els anteriors principis i actuacions, que es veurién novament i definitivament truncats per la victòria franquista en la guerra civil.

L'accés del franquisme al poder suposà, com en les passades èpoques d'autoritarisme, i més en aquest cas en què s'implantava el règim després de tres anys de guerra, un desfer l'obra del període anterior, amb supressió d'institucions i centres de caire autonòmic i progressista, i depuració dels cossos docents. Paral·lelament es muntà un nou esquema educatiu més orientat a fixar la ideologia del règim que no pas preocupat per l'eficàcia pedagògica. En primer lloc, la llei de reforma del segon ensenyament del 20 de setembre del 1938, que tenia com a rerafons l'aiguabarreig d'imperialisme, patriotisme i religió i que pretenia la formació de la classe dirigent i privilegiada per el manteniment de l'estructura ideològica. Semblantment l'O. del 15 de desembre del 1938 sobre programes, mètodes i normes per a l'educació primària i encara la Llei d'educació primària del 17 de juliol del 1945, que assenyalava com a objectiu l'adequació del caràcter i consciència del noi als ideals de pàtria fixats pel "Movimiento". Finalment rebé idèntics plantejaments la Universitat, segons la Llei d'ordenació universitària de juliol del 1943 i les Escoles de Magisteri, reorganitzades el 1941 i 1950. Durant el que s'ha anomenat primeraobertura del règim, es reformà l'ensenyament mitjà (27 de febrer del 1953) establint en el batxillerat superior l'especialització en lletres i ciències, i sobretot insistint més en els aspectes tècnicopedagògics. Semblantment la nova llei d'Educació Primària de 1965, que allargà el primer ensenyament fins els 14 anys, abraçant 8 cursos. En el fons, però, els pressupòsits que informaven aquestes reformes no havien variat, i encara aquests canvis eren fruit -com es recordarà en el preàmbul de la Llei del 1970- no pas del desig d'avançar-se a les noves exigències del temps, sinó a remolc de les pressions socials i econòmiques. Per això la Llei General d'Educació de 4 d'agost del 1970, de mà del ministre Villar Palasí, prengué la pretensió d'adequar el vell sistema fill encara de la secular Llei Moyano a les noves situacions, però sense perdre els privilegis del franquisme ni renunciar a cap de les posicions conquerides. Heus aquí els objectius assenyalats en el preàmbul de la llei: "Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrela-

ciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país".

LLEI GENERAL D'EDUCACIÓ DEL 1970

Les dècades dels anys seixanta i setanta, se signifiquen per l'esforç dels pobles en millorar la qualitat de l'ensenyament. I això no és un fet propi d'Espanya sinó de la major part de les nacions, que al mateix temps han fet atenció a la crida de les Nacions Unides. En companyia de la millor qualitat cavalca la demanda de democratització i l'expansió a tots els sectors de la societat.

Ens proposem ara fer algunes consideracions sobre aquests objectius generals i les variables que se'n deriven en la llei del quatre d'agost del 1970. El títol exacte és: Llei General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa. Després de més de sis anys de la seva posada en pràctica, es pot veure quins aspectes han restat solament en el camp de la pura teoria i quins en la dialèctica política i aquells que han assolit l'eficàcia que els legisladors pensaren quan eixí a la llum pública.

Anàlisi general

No hi cap dubte que un país no pot regir la seva educació per unes lleis centenàries, car les estructures generals i encara més a l'època actual canvien a passos gegantins. El títol preliminar de la llei de l'any 1970 parteix tot diferenciant objectius d'una i altra època "El marc legal que ha regit el nostre sistema educatiu en el seu conjunt responia a l'esquema ja centenari de la llei Moyano. Els fins educatius eren concebuts d'una manera molt distinta en aquells temps i reflectien un estil classista oposat a l'aspiració -avui generalitzada- de democratització de l'ensenyament"(1).

Durant les darreres dècades s'han anat fent de mica en mica petits canvis de l'estructura de l'antic sistema educatiu, però no han estat d'importància suficient per a cobrir les exigències de la demanda social. El moment d'una reforma integral no es podia esperar més, la qual partint d'uns objectius generals arribés a determinar amb tota exactitud les minúcies de la tasca educativa.

Potser un dels millors intents de l'esperit de la llei en el seu origen, és la capacitat de flexibilitat i acomodació "L'esperit de la

lleï no consisteix doncs, ni en l'establiment d'un cos de dogmes pedagògics reconeguts per tots, ni en la imposició autoritària d'un determinat tipus de criteris. Lluny d'això aquesta lleï és inspirada en la convicció que tothom que participi en els treballs educatius han d'estar subordinats a l'èxit de l'obra educativa i que els qui tenen la responsabilitat d'aquestes tasques han de tenir l'ànim obert a l'assaig, a la reforma, a la col.laboració, vingui aquesta d'on sigui" (2).

Abans de l'anàlisi dels apartats més significatius és imprescindible enumerar els objectius concrets que la lleï es proposa aconseguir amb la seva nova estructura:

1r. Fer particip de l'educació a tota la població espanyola, basant la seva orientació en les més genuïnes i tradicionals virtuts patriòtiques.

2n. Completar l'educació general amb una preparació professional que capaciti per a la incorporació fecunda de l'individu a la vida del treball.

3r. Oferir a tothom la igualtat d'oportunitats educatives, sense més limitacions que la capacitat per a l'estudi.

4rt. Establir un sistema educatiu que es caracteritzi per la unitat, flexibilitat i interrelacions, alhora que es facilita una àmplia gamma de possibilitats d'educació permanent i una estreta relació amb les necessitats que planteja la dinàmica de l'evolució econòmica i social del país.

5è. Construir un sistema educatiu permanent no concebut com sedàs selectiu dels alumnes, sinó capaç de desenvolupar fins al màxim la capacitat de tots i cadascun dels espanyols.

A.- Títol preliminar

En aquest capítol introductori es legislen les grans línies de l'educació, l'admissió de les diferències individuals regionals, l'obligatorietat i gratuïtat de l'EGB, la igualtat d'oportunitats per als nivells (pre escolar, batxillerat, universitat) no gratuïts a hores d'ara. La necessi-

tat de col.laboració i perfeccionament d'alumnes i professors, les atribucions que posa el govern, el reconeixement de l'ensenyament privat, el dret dels pares a participar en l'educació i els drets de l'església catòlica segons els concordats vigents.

Posteriorment la Llei planifica tot el referent al sistema educatiu, des dels continguts i mètodes fins la valoració del rendiment d'alumnes i de centres. Exposat tot això anterior com a línia programàtica general, tot està disposat per a una anàlisi més exhaustiva dels elements que hi intervénen en aquest procés educatiu.

B.- Nivells educatius

Amb el fi de no estendre'ns excessivament presentem tot seguit un organigrama general en què apareixen els nivells educatius i les relacions que existeixen entre ells.

Potser caldrà aclarir un aspecte interessant que es produeix al final de l'EGB perquè hi ha alguns que portats per una ànsia d'estudis superiors obliguen els seus fills o bé els convencen perquè continuïn els estudis del batxillerat.

Per a poder accedir a estudis de batxillerat cal que l'alumne hagi superat tots els cursos de l'EGB. En haver-los finalitzat se li concedeix el títol de graduat escolar, si així ho demostra a l'avaluació contínua i a la prova de maduresa. En cas contrari els alumnes rebran un certificat d'escolaritat. El títol de Graduat Escolar permet l'accés a qualsevol nivell superior (batxillerat o Ensenyament professional) mentre que el certificat d'escolaritat permetrà solament l'ingrés en centres de formació professional del primer grau.

No anem ara a entrar en discussions relatives a aquesta selectivitat natural, ni tampoc en consideracions d'immaturitat momentània. La realitat pràctica és tota una altra: Si un determinat alumne no ha pogut superar amb èxit l'EGB, i més encara, si ha assolit el Certificat amb alguna dificultat, no és preparat en cap manera per a començar els estudis del batxillerat.

Però el problema és més profund. Quan l'alumne ha començat el batxi

l·lerat ha de superar quatre cursos (tres del batxillerat i el darrer el curs d'orientació universitària 'COU'), després d'aquests cursos encara haurà de continuar, perquè encara no té eixida al món del treball amb una titulació adient. Per tal d'aconseguir aquesta titulació haurà de superar tres cursos universitaris i aconseguir el títol de Diplomata, no més llavors és quan té la titulació suficient per a accedir al món professional.

Això vol dir que un fracàs en el primer nivell (Batxillerat) només té sortida cap enrera, és a dir, tornant al primer curs de Formació Professional de primer grau. Per manca d'orientació i judici en l'elecció, s'ha produït una pèrdua de temps que influeix en el subjecte i en darrer extrem en la societat.

Es més lògic en el cas de deficiències en l'aprenentatge legals o reals, passar a l'ensenyament professional, perquè en cas de mantenir-se la deficiència, dos o tres anys seran prou per a posseir un títol adequat que permeti exercir en el món laboral. Si en el transcurs d'aquest temps es produeix un canvi de maduració, de motivació o qualsevol altre factor que garanteixi l'èxit instructiu, pot continuar la seva educació per via de Formació professional o bé per via universitària, com es pot veure en l'organigrama.

A més dels nivells exposats que ocupen la generalitat de l'educació la llei contempla aquelles modalitats que se separen de la normalitat: Educació permanent d'adults. Ensenyaments especialitzats i Educació Especial. En qualsevol d'aquests casos el Ministeri es reserva el dret de planificació i de supervisió, però alhora estimula la iniciativa privada que estarà subjecta a allò que el ministeri determini.

C.- Centres docents

L'aspecte fonamental i al mateix temps més problemàtic en aquest apartat és la dualitat admesa per la llei de centres docents estatals i no estatals. Les polèmiques hagudes durant els últims mesos relatives a aquest tema, van des de les posicions més conservadores fins a les més innovadores. ~~_____~~

Potser que la principal crítica a l'ensenyament privat vingui pel seu esperit elitista nascut en realitat d'una selecció per possibilitats econòmiques: l'ensenyament privat és més car per a l'economia familiar que no pas l'estatal. Però si l'esperit de la llei pogués assolir el 1980 els seus objectius, tant l'ensenyament privat com l'estatal serien gratuïts:

"En el termini més breu possible i a tot estirar en concloure el període previst per l'aplicació de la present llei, l'Educació General Bàsica, així com la Formació Professional de Primer Grau seran gratuïtes en tots els centres estatals i no estatals. Aquests darrers seran subven^ucionats per l'Estat en la mateixa quantitat que representi el cost de manteniment per alumne en l'ensenyament dels centres estatals, més les quotes d'amortització i interessos de les inversions requerides" (3).

En el següent apartat exposarem la crítica adequada a aquest fet, perquè ací només volem fer una presentació lo més objectiva possible de

l'esperit de la llei. De tota manera, presentem tot seguit una taula de dades relatives a la distribució d'alumnes entre l'ensenyament privat i estatal en el mateix any de la implantació de la llei.

El que sembla més clar és l'ajut que l'escola privada ha anortat a les possibilitats d'escolarització del país:

	<u>Estatat</u>	<u>No Estatal</u>	<u>Total</u>	<u>% Estatal</u>	<u>% Privada</u>
Preescolar	362,940	456,970	819,910	44.3	55.7
EGB	3.270,522	1.887,315	5.157,837	63.4	36.6
BUP i COU	103,792	187,797	291,589	35.4	64.6
Professional	51,452	100,308	151,760	33.9	66.1
Superior	205,602	7,557	213,159	96.5	3.5
	<u>3.994,308</u>	<u>2.641,</u>	<u>4</u>		

(Fonts: Institut Nacional d'Estadística)

Cal observar que les mitjanes del total, encara que representatives de la realitat, no són bones per a considerar el fet amb objectivitat, puix que apareix molt desfigurats per la diferència que existeix en l'ensenyament superior.

D.- El professorat

La llei preconitza als quatre costats la millora dels rendiments i la qualitat del sistema. Inmediatament l'esguard de tothom es gira envers els principals responsables de l'educació: els professors "En aquest ordre es considera fonamental la formació i perfeccionament continuat del professorat, així com la dignificació social i econòmica de la professió docent.

La dificultat fonamental prové no del mateix professorat, sinó dels elements establerts per la llei per a assolir aquesta formació permanent del professorat. La major responsabilitat descansa en els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE): "La universitat per mitjà dels instituts de ciències de l'educació i dels centres experimentals adjunts, va assumir una funció d'orientació i d'especial responsabilitat en la formació i perfeccionament del personal docent i directiu dels centres d'ensenyament

(4). Tanmateix els ICE o no han interpretat bé el seu veritable treball o han concedit més importància a funcions secundàries. Solament els cursos d'Aptitud Pedagògica (CAP), han emprés amb prou seriositat i això a causa de la pressió dels mateixos llicenciats que la necessiten per tal d'exercir la professió llur en l'ensenyament privat.

Només els professors d'EGB i els titulats superiors en Ciències de l'Educació són exempts d'aquest requisit. Tots els altres es regeixen per l'article nº 124 de la llei, el qual en la seva part final diu així: "L'habilitació per a l'ensenyament en els centres no estatals serà obtinguda completant la titulació corresponent amb un curs seguit en els Instituts de Ciències de l'Educació."

Un altre aspecte és la discriminació existent entre el professor estatal i el privat, encara que la llei els iguali segons diu l'article 124 ja esmentat: "El professorat no estatal és subjecte a totes aquelles normes d'aquesta llei i a les disposicions que el desenvolupen que li siguin aplicables, especialment aquelles que facin referència a la titulació mínima necessària i a les normes laborals i estatutàries que reglamentin la seva relació de serveis als centres on els imparteixin, els quals caldrà que servin analogia amb les regulacions del professorat estatal".

Sota el nostre punt de vista l'equiparació és en l'esperit de la llei, encara que aquesta la determina amb un mot que pot produir confusions: servar analogia.

Al mateix temps que apareix la llei, neixen unes altres publicacions d'estaments organitzats 'ad-hoc' com és ara: "Las nuevas orientaciones de la E.G.B." que presentaven al professorat les línies programàtiques de la planificació de l'ensenyament amb intenció de millorar-ne la qualitat. En aquestes orientacions es confia en la "fe i entusiasme" del professor i hom suposa que se sentirà solidari amb els objectius de la llei, encara que cap d'aquests estaments docents ni cap professor no han participat en la programació o redacció de la llei.

No hi ha cap dubte que molts professionals d'antuvi es feren solidaris amb l'esperit de la reforma educativa, però ja no se'ls ha donat res

més. Tot va quedar establert en les primeres publicacions com a veritats evangèliques que no sofririen cap variació malgrat les experiències que demostraven el contrari.

E.- Els alumnes i l'administració educativa

Els dos últims títols de la llei fixen els drets i obligacions de l'estudiant i l'organització completa de l'educació en matèria administrativa.

En quant als estudiants s'hi proposa un deure inalienable: el deure social de l'estudi, i amb ell una sèrie de drets que recopilem concisament:

1r. L'elecció del centre més adequat a les seves preferències (sempre que hi hagi places disponibles).

2n. Orientació educativa i professional al llarg de tota la vida escolar.

3r. Cooperació activa en l'obra educativa de la forma més adient i amb els límits que imposi l'edat de cadascun.

4rt. Assegurança social que el protegeixi com a qualsevol altre treballador.

5è. Ajuts econòmics que produeixin discriminacions i facilitats per a exercir activitats recreatives i esportives "que puguin contribuir al benestar estudiantí".

6è. Protecció jurídica a l'estudi que en garanteixi el rendiment normal.

7è. Construcció de cercles culturals a partir del nivell del Batxillerat i Formació Professional.

En el títol corresponent a l'Administració escolar, apareix tot l'aparat de control, competència ministerial i òrgans administratius locals, provincials i nacionals.

Com a disposició final "resta autoritzat el Ministeri d'Educació i Ciència per a aclarir i interpretar la present Llei i per a dictar en

l'esfera de la seva competència o proposar en altre cas al govern, totes les disposicions complementàries que calguin per a la seva millor aplicació.

Què ha passat amb l'esperit de la Llei?

Una crítica objectiva de cadascun dels punts exposats, descentraria els objectius d'aquest breu estudi. Ens limitem doncs en el nostre treball als aspectes que més preponderància tenen i als que més criden l'atenció de l'opinió pública involucrada en el tema educatiu.

Després de sis anys de la seva publicació i vista en el seu conjunt apareix un clar esperit de reforma que no va tantejar les possibilitats tècniques, econòmiques, socials i polítiques de la societat a la qual va destinada. Les solucions educatives que proposa la Llei General d'Educació i Finançament de la Reforma educativa apareixen ara com a nascudes d'una filosofia excessivament teòrica i de l'ànnsia d'una imatge política d'avançada de cara a les demandes estrangeres.

Però això no és un desavantatge; cal coordinar una sèrie de variables crítiques i donar a tota la legislació categoria de realisme i participació.

Potser sigui la no participació dels interessats i del poble en l'estructura de la llei el motiu que ha produït l'excessiu teorisme d'aquesta llei.

1r. S'ha dit anteriorment que un dels objectius fonamentals és la millora de l'educació, allò que s'ha anomenat qualitat de l'educació. Però per tal d'aconseguir-la cal, com també s'ha assenyalat, la preparació del professorat.

La llei va agafar per sorpresa els professionals de l'educació que els obligava a uns menesters desconeguts i a unes exigències tècniques per a les quals no estaven preparats. Només cal que considerem l'article 18-1 de la dita llei: "Els mètodes didàctics en l'Educació General Bàsica hauran de fomentar l'originalitat i creativitat dels escolars, així com el desenvolupament d'activitats i aptitud de cooperació per mitjà del treball en equip de professors i alumnes. S'hi faran servir àmpliament les

tècniques audiovisuals". S'havia fet quelcom de semblant anteriorment? Què és el treball socialitzat i quines tècniques són les més idònies? Totes aquestes preguntes apareixen a l'instant en la ment dels professors.

Aquests primers requisits aixecaren una onada d'incertituds, intranquil·litat i escepticisme entre els esperits més conservadors i una demanda de formació que mai no arribà per la via normal, en els més avançats.

Sembla lògic pensar que hauran de passar dues generacions perquè els professionals de l'educació estiguin capacitats per a portar a bon terme tot això. És a dir, els alumnes que començaran l'EGB amb el nou sistema hauran de passar tots els cicles i una vegada aconseguida llur formació professional, es dedicaran amb una idea perfecta de la seva essència a l'aplicació de tots els suposats de la llei.

Però el descontentament, nascut d'unes exigències tècniques no conegudes, es veu augmentat per les prometes de reconeixement social de la seva funció, i d'unes retribucions econòmiques adients amb la seva missió. Les solucions del coeficient promès de 3.6 per exemple, es varen fer mitjançant retribucions complementàries, cosa que manifestava una situació transitòria.

El problema de la reforma no se solucionarà mentre no hom trobi solució al problema del personal docent, tant socialment com tècnicament i econòmicament.

A tot l'anterior cal afegir les marcades diferències entre el professorat estatal i numerari i el privat i no numerari. Bona prova d'això són les vagues i manifestacions que tingueren lloc en el curs 1975/76 i les ja iniciades al començament del curs 1976/77.

Peró l'esperit teòric, propagandístic i crític de la llei arriba més lluny en considerar les actituds relatives al professorat universitari. L'article 103-3 diu taxativament: "Els professors d'Educació Universitària tindran dret cada set anys a una llicència amb sou durant un curs per a realitzar viatges d'estudis o estudis especials, prèvia aprovació del sistema de treball, la qual realització caldrà que sigui justificada posteriorment (5).

Si haguérem de criticar el teoricisme d'aquest apartat, només caldria dir que la universitat ha bloquejat la nova contractació de professors, excepte en casos molt excepcionals. El compliment d'aquest article obligaria els departaments universitaris a tenir un nombre de professors superiors a les seves necessitats perquè els qui portin set anys puguin fer el seu reciclatge.

Amb totes aquestes dificultats és difícil que el professorat mantingui la seva fe i il·lusió en la que el director general d'Ensenyament primari d'aleshores, Eugenio López y López posava la bona marxa de la Reforma educativa.

2n. Un altre estament implicat en el procés educatiu és la família. La llei li dóna una importància capital i li atribueix funcions de participació i assessorament en la gestió educativa. Així s'expressa l'article 5è en els apartats 2, 3, 4 i 5. Ens semblen importants aquestes idees, encara més tenint en compte que han estat molt poc comentades pels mitjans de comunicació i moltes vegades ocultades pels mateixos directius escolars, que hi veien elements estranys en la seva gestió:

5.2.- La família té com a deure i dret primer i inalienable l'educació dels seus fills. En conseqüència constitueix una obligació famíliar, jurídicament exigible, complir i fer complir les normes establertes en matèria d'educació obligatòria, ajudar els fills a beneficiar-se de les oportunitats que se'ls presentin per a estudis posteriors i co-ajudar a l'acció dels centres docents.

5.3.- Els pares i en el seu cas els tutors o guardadors legals, tenen dret a elegir per als menors i incapacitats els centres docents entre els legalment establerts i a ésser informats periòdicament sobre els aspectes essencials del procés educatiu.

5.4.- Es desenvoluparan programes d'educació familiar per a proporcionar als pares i tutors coneixements i orientacions tècniques relacionats amb llur missió educadora i de cooperació amb l'acció dels centres docents.

5.5.- S'estimularà la constitució d'associacions de pares d'alumnes per centres, poblacions, comarques i províncies i s'establiran les vies legals per a llur participació en la funció educativa.

Tot s'ha pensat perquè funcioni tot el procés, però ens preguntem: -funciona? Tot és preparat perquè els pares cooperin, però es permet que així ho facin? i així fos no se'ls hi posen entrebancs? Si el pare no està ben preparat té dret a un programa de formació (article 5.4) però, es de-

senvolupa aquest programa? si no és amb un afany de proselitisme adoctrinador?.

Potser que no cal que hi insistem més, altrament ens veuríem obligats a acusar la llei per la seva utopia i als dirigents (potser no directors) dels centres educatius de no deixar participar a un dels primers protagonistes: la família.

3r. L'aspecte de la llei més comentat ha estat el de la gratuïtat, però potser que tot s'hagi portat de manera demagògica, exposant només allò que interessava als mitjans de comunicació, tant per la dreta com per l'esquerra. La llei admet l'obligatorietat i la gratuïtat de l'educació en l'EGB i ensenyament professional de primer grau. Però només es promet gratuïtat per a l'ensenyament, la qual cosa deixa fora els transport, els menjadors, els llibres, activitats extraescolars, etc.. D'altra banda es dóna un termini per a complir la promesa, el qual finalitza en l'any 1980, com a objectius que són, resten encara de tres a quatre cursos escolars, segons com s'interpreti per a complir aquesta legislació.

Cal no oblidar que després de la promulgació de la Llei el Ministeri d'Educació i Ciència es va trobar tot sol i tingué que anar "esgarrapant" diners dels pressupostos dedicats a d'altres activitats. D'aquesta manera no sols es produïren desequilibris en l'EGB i formació professional de primer grau, sinó en altres àmbits el pressupost dels quals, va ésser eliminat o molt disminuït per tal d'aplicar-lo allò que és més peremptori.

A més d'aquesta solitud, la inflació ha fet osca en les promeses, i l'esforç econòmic del país ha hagut de dedicar-se a uns altres camps d'activitat. Perquè el Ministeri ja tenia previst un augment dels impostos, però no havia pas previst la situació global del país. A l'exposició de motius es diu: "Un expandiment del sistema educatiu com el que la present llei contempla comporta un augment consegüent de les despeses públiques. Això exigirà un esforç important del País, perquè tot sistema educatiu eficaç resulta necessàriament costós." *conseqüents*

Altres molts problemes resten sense solucionar, després de sis anys; quin sentit té el COU amb una duració d'un any? Què s'han fet de les promeses d'augmentar els pressupostos per a investigació? Hi ha suficients

llocs escolars? No manquen encara llocs de treball per als professors? En fi, un estudi exhaustiu ens portaria a la publicació d'un volum complet i aquest no és pas l'objectiu del present treball.

Que la llei ha aconseguit molt és una realitat, però no ho és menys que resta encara molt de camí a fer. Sols un replantejament nascut de l'experiència i una participació democràtica dels protagonistes de l'educcació portarien solucions realistes estranyes a tota propaganda política i a teories utòpiques.

NOTES

- (1) Exposición de motivos: BOE nº 187, 6 d'agost del 1970
- (2) Ibídem
- (3) Títol II, capítol III, pgf. 3ª
- (4) Títol III, capítol I, 103-1
- (5) Les línies subratllades corresponen a l'autor; al text de la llei no n'hi ha res subratllat.

Finalitats i realitats

Un mínim anàlisi de les realitats que apareixen implícites en l'articulat de la Llei d'Educació contradiu seriosament uns objectius democràtics que s'explicita^m en el preàmbul: "ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio".

Actualment ja no podem dubtar que aquesta "igualdad de oportunitats educatives" passa pels següents criteris fonamentals:

- 1.- Evitar la discriminació que suposa l'existència de dues menes d'escola: una, ben equipada de mitjans i oberta a les corrents pedagògiques modernes i una altra poc o ~~mal~~ mal equipada, rutinària i sotmesa a tots els inconvenients econòmics. La gratuïtat de l'ensenyament és una condició sine qua non per evitar aquesta primera discriminació.
- 2.- Adhuc en els païses ~~on~~ ^{on} s'ha conseguit la total gratuïtat subsisteix un altre factor discriminatori que nega "la igualtat d'oportunitats", i es el diferent nivell socio-cultural familiar, puix es sobretot a l'interior de la família que es fan els principals aprenentatges en el període fonamental que va de la naixença als 6 anys. És difícil de minvar aquesta segona discriminació; intentar-ho en tot cas implica sempre una gran expansió de l'ensenyament preescolar i d'escola maternal, i també la voluntat d'establir sistemes compensatoris d'aquesta desigualtat inicial familiar (curses de "rattrapage", millor professorat, classes amb menys alumnes, grups de nivell) evitant sempre, en el possible, el simple "repetir curs", que es el mecanisme que consolida i reprodueix les desigualtats inicials.
- 3.- Aquests esforços educatius - que son els de la majoria de païses europeus - s'acompanyen sempre de l'esforç per assegurar un constant procés d'orientació de l'estudiant, es a dir de l'esforç per assegurar-li ajuda i informació suficient que li permeti de construir a ell i a la seva família els distints aspectes del propi "curriculum" educatiu fins a la plena integració al món del treball productiu.
- 4.- Finalment, pero no es el menys important, existeix també, sempre, en el sistema educatiu modern, si vol assegurar la igualtat d'oportunitat, la possibilitat de canviar d'orientació; d'assegurar la promoció i adhuc d'una certa reversibilitat de decisions preses, que s'expressa en l'existència d'un trenc comú de coneix-

xences ofertes igualment a tots els estudiants, fins a una determinada edat (que acostuma a ésser els 16 anys a Europa) , i en un conjunt d'opcions diverses que van conduint el noi i la noia (quan ja saben i poden escollir) cap a la seva professió. La possibilitat d'asegurar ~~xxxx~~ una formació e de millorar l'anterior a tot moment, àdhuc en l'edat adulta es ~~encara~~ una de les característiques del sistema educatiu: es evident que això reposa en aquesta primera condició que hem senyalat abans: una educació bàsica per a tots que els permeti l'accés, després, als diferents centres segons els seus gustos i capacitats: és segur que ha d'anar més enllà del 13 anys. Va actualment fins a 15 o 16 anys arreu d'Europa.

Demandar que aquest 4 criteris s'haguessin realitzat totalment al cap dels sis anys de vigència de La Llei General d'Educació seria exigir impossibles i hem de reconèixer que ~~la~~ ^{en} realitat, tampoc als altres països europeus no s'han totalment realitzat. Però el que calia almenys es que inspirassin tota la legislació i, sobretot, que s'hagués avançat en la seva implantació. I això és el que no és cert. Pel que fa al primer punt, gratuïtat, s'ha avançat molt poc i avui encara l'accés a l'escola es en gran part funció de les possibilitats econòmiques familiars. Pel que fa al preescolar la situació és encara més greu, car la Llei que afirma molt justament que té com a objectiu fonamental "el desenvolupament armoniós de la personalitat del infant", preveu únicament que "te un caracter voluntari" i per tant deixa a l'iniciativa privada - i a la llei del mercat - la creació e no d'aquesta mena de centres. La conclusió és obvia. Falta preescolar precisament a les zones on més es necessita: barrriades obreres superpoblades de les viles industrials, zones rurals on no es dificil trobar encara moltes escoles "unitàries". Pel que fa a l'orientació educativa, que es una de les expressions més emprades a la Llei, es també evident que no s'han creat el mínim de condicions per a fer-les efectives, ni al ensenyament bàsic, ni tampoc al mitjà. El fracàs del curs que s'enomenà precisament d'orientació (el COU), es la mostra més clara del què diem, puix que finalment es reinstaurà a l'examen final que vol tenir un caracter selectiu, però que de ben poca cosa serveix adhuc en aquest aspecte, que no té res a veure, i adhuc el contrari, amb l'orientació. D'altra banda l'edat mateixa en què es decideix el pas a l'Institut per fer el B.U.P. o a la F.P. (quan existeix) constitueix igualment un gravíssim defecte en aquesta prespectiva orientativa. 13 Anys es molt aviat per a decidir sobre les inclinacions del noi o de la noia. En resum, la politica educativa real que s'expressa a través de la Llei actual tendeix a reproduir la desigualtat en centes de millorar-la e de transformar-la. Qualsevol estudi sociològic ens confirmaria aquest fet. Malgrat les frases brillants i les expresions que recullen

intencions pedagògiques modernes (i que a Catalunya ja havien arribat fa molta anys, donant lloc al moviment de renovació pedagògica que fou destruït al final de la guerra civil), es molt clar que les estructures educatives no corresponen a les intencions democratitzadores. Bo i reconeixent, si no volem fer demagògia, que no és fàcil d'aconseguir la democratització, hem de dir però que sense un plantejament educatiu fonamentalment distint, que es el preconitzat per partits polítics que representen les forces socials populars, no és possible d'imaginar que es pugui avançar realment.

De les altres finalitats de la política educativa de l'Estat Espanyol, explícitament senyalades en l'article 1er. de la Llei és possible les mateixes contradiccions que ja manifestaven una crisi profunda en funció de la crisi política i social del país, que la mort del Cap de l'Estat no feu més que accelerar, però que ja era visible precisament en l'aparell educatiu: els docents i els dicents sabien igualment que "la preparació per l'exercici responsable de la llibertat" - que es un bell objectiu - i el "desenvolupament de l'esperit de ~~XXXXXX~~ convivència" era constantment contradit per la pràctica cotidiana de refús de les llibertats essencials, de reunió, d'associació, d'expressió etc. etc., que en aquests darrers anys provocà a l'universitat vaga darrera vaga, conflicte darrera conflicte. Una política educativa pot ésser bona e dolenta en funció del criteri que ens mereixen els objectius. Però el que és evident es que una política educativa ha d'ésser coherent: les finalitats de l'acció educadora han d'ésser congruents amb els medis utilitzats, amb els instruments que es creen, sobretot en el context polític i social dins els quals s'exerceix la funció. L'al·lusió a les Lleis Fonamentals del Reino i als Principis del Moviment Nacional que s'assegurava que devien animar "la preparació per l'exercici de la llibertat", indicava fins a quin punt era greu la contradicció que en realitat, minà per dintre, des del primer moment, tot l'edifici de la Llei.


El mateix podriem dir de la finalitat que s'expressa en l'apartat nº 3 i que diu també que l'educació a Espanya cercarà "la incorporación de las particularidades culturales que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España". Aquí també havia de regir l'extraordinària contradicció política que existeix entre aquesta afirmació, que és ambigua, però que sembla indicar la reconeixença d'un pluralisme cultural i lingüístic peninsular (la qual cosa es la veritat reconeguda per les més diverses autoritats internacionals) i la voluntat uniformadora entorn de la llengua i cultura castellana, servida per un aparell burocràtic enormement centralitzat, presoner de totes les rutines i incapaç d'iniciatives que per altres bandes serien yegulades molt aviat en el cas d'intentar-les.

Les dificultats per obtenir unes reivindicacions mínimes a l'ensenyament

ment en la llengua de l'infant, que es recomenat únicament per l'UNESCO
C.O. , ens indica de ~~can~~ ^{can} la distància existent entre l'afirmació
dels fins i les realitats que s'amaguen darrera.

Les altres crítiques que s'han fet a la Llei d'Educació - la qual, sense dubte, significà però un progrés en relació a la Llei anterior, almenys perquè es plantejaven problemes que fins aleshores s'havien escametejat) son prou conegudes. La més important es la que senyala que sense un pla de financiació de la reforma és impossible ni tan sols començar a fer efectius els projectes: l'actual massificació universitària planteja problemes pràcticament insolubles de ~~manx~~ dotacions pel professorat, d'aules, de laboratoris i de Biblioteques. Una formació professional que durant 40 anys ^{foi} la parenta pobre de l'aparell educatiu fa molt difícil que la gran demanda social d'educació que, a Espanya, com a tot Europa, es el fet clau del segle, pugui satisfer-se per altres mitjans que l'accés a un batxillerat desprestigiat i inadaptat... ~~La~~ que només porta a unes Facultats que son expandidurries de títols, els quals cada vegada menys asseguren un lloc de treball als graduats... Finalment tot el sistema professoral es presoner d'una rígida estatització i del ~~l~~ sistema de selecció que, contra el que diu la pròpia Llei (cap.II, art.107 (2)) no pot apreciar bé ni els antecedents acadèmics del candidat, ni sobretot les aptituds didàctiques, puix que "les oposicions" son el núcli idèni de l'accés als distints "Cuerpos"...

La conclusió és senzilla: l'edifici enter s'ha de repensar i una nova Llei d'Educació , surgida d'un Parlament elegit democràticament ha d'enfocar el futur. El més aviat possible car els problemes cada dia s'agreugen quan es deixen sense resoldre.



es resolent convenientment- sobre tots els altres problemes d'ordre polític i social i agreujant-los encara.

Quines son les grans línies de solució que podem preveure's?

Caldria, per començar, senyalar la diferència que existeix entre l'escola estatal i l'escola pública. L'escola estatal es una determinada fórmula (ni la més recixida, ni la més coneguda) d'escola pública. És evident que ^{pot} haver-hi escoles públiques, finançades per diners públics, gestionades per organismes públics i obertes al públic en general, que no siguin purament estatals. Més encara: si hi ha una tradició real a Catalunya de centres públics educatius, aquesta és la tradició municipal. Sense remuntar-nos a l'edat mitjana on els Payers de Lleida organitzaven l'Estudi General, son nombroses les escoles municipals, organitzades pels Ajuntaments d'algunes viles que durant els segles XVII i XVIII constitueixen les úniques escoles que, - amb les de l'Església -, ensenyen les primeres lletres i son autèntiques cel.lules vives de cultura a la Catalunya de l'època

L'Estat, en canvi, malgrat la Llei Moyano (1854) que li imposava aquestes obligacions fallà enterament ^{en} la seva missió: ~~la~~

: el model francès que, en aquest com en altres aspectes, fou imitat a l'Espanya del segle XIX, fou incapaç d'ésser altre cosa que això: un model. A finals del segle la totalitat de la població escolar francesa tenia plaça a l'escola estatal. ; aquí l'Estat no havia escolaritzat realment més del 35 o 40% de la població. I encara, amb quines condicions! I es aquest terrible buit el que vingué a omplir l'ensenyament privat, el qual naturalment s'instal.là, segons les lleis del mercat, deixant abandonades les barriades pobres (cobertes amb grans dificultats per les iniciatives estatals i instal.lant-se essencialment en el centre, on hi havia una demanda suficient per assegurar la rentabilitat i els beneficis de l'empresa. L'Estat no haurà de donar la culpa a ningú del què actualment ocorre: es, simplement, conseqüència de ~~la~~ la seva deixadesa que, per altre banda, s'explica també molt bé en funció d'aquest fet: la gran burgesia dels segles XIX i XXè, la pagesia rica, les classes adinerades tingueren de totes maneres les seves pròpies escoles: les escoles privades religioses sobretot estigueren pràcticament sempre freqüentades pels fills d'aquest grup social - mentres els altres sectors de la societat (obriers i pagesos ~~amb~~ pobres) devien conformar-se amb la seva "escola nacional" que, malgrat els grans esforços de molts mestres, arribava a difícil-

ment a competir amb la privada o amb la religiosa: escolapis, jesuïtes o maristes.

Unicament en el període del Patronat Municipal de Barcelona es trencà aquest plantejament i l'Ajuntament reprengué amb gran èxit les antigues tradicions municipals barcelonines, que també havia sabut crear entorn de la Llotja l'únic ensenyament professional que hi havia hagut fins aleshores...

Ara bé, l'ensenyament privat actualment pot difícilment subsistir sense diners ~~xxx~~ públics, sense subvencions importants. L'ensenyament és car, ho són les inversions i ho és el funcionament. El problema de les subvencions a l'ensenyament privat està ja clarament plantejat i sembla segur que ho serà cada dia més.

Quines solucions es poden preveure?

Dues grans perspectives poden senyalar-se. La primera afirmaria la necessitat de subvencionar l'educació a través d'una subvenció que rebrien les famílies amb infants, les quals financiaríen així el centre on els fills rebessin ensenyament. No és impossible de realitzar i assegurar així el dret dels pares a escollir lliurement l'escola, o a crear-la si ho voleu. Ens sembla evident però que aquest sistema pot continuar una discriminació entre classes socials i assegurar la desigualtat. La funció educativa és una funció que no esgota les seves exigències una vegada assegurats els drets de la família; aquesta, ~~±~~ igual que l'individu, pot delegar - i de fet delega en les societats democràtiques - múltiples funcions importantíssimes, perquè la dimensió social, comunitària, existeix també i enriqueix amb molts conceptes el propi grup familiar que pot preferir un altre tipus d'escola: l'escola pública.

L'esforç per la justícia, per la igualtat, la defensa de la personalitat, que el nen porta a dintre s'assegurarien millor, sens dubte, amb un sistema d'escola pública, pluralista, capaç de respectar l'esperit del nen i les exigències del pares (que també han de respectar les d'aquest ésser en devenir que és el fill) i que, a més, posant els nens junts des del primer dia, reunint-los en el joc i en l'estudi, contribuiria, molt millor que separant-los en escoles diferents, a forjar aquest hàbit de comprensió mútua i de tolerància que es signe actual de la cultura europea, tant difícilment congruent...

El problema existeix, i a mesura que la vida política va organitzant-se prendrà cada dia major relleu. Els diversos partits polítics que s'han anat estructurant aquests temps han anat prenent posició. Hi ha un refús general d'opcions escolars totalitàries que són les que regeixen en règims de dictadura, l'exemple de les quals les trobem clares a l'

Alemania nazi, però que també es manifesten als països del Est, on un únic partit, el comunista, ^{abassega} ~~ha~~ tots els poders, inclosos els educatius. I es per cercar solucions democràtiques que a Catalunya, un Consell Català d'Ensenyament que reuneix les diverses tendències democràtiques - liberals, socialistes, o democrata-cristianes - ha fixat ja uns quants criteris que poden ésser meditats per anar trobant solucions a la qüestió. És una simple declaració de principis; però és segur que aquests ofereixen alternatives plausibles en una societat democràtica on la formació de la persona sigui la finalitat essencial de l'aparell educatiu, però en no s'oblidin també els essencials valors de justícia, de llibertat i de fraternitat, gràcies als quals, precisament, es forja la dimensió personal de l'individu. ~~_____~~
~~_____~~

~~_____~~
~~_____~~
~~_____~~

La formació del professorat.

En l'exposició de motius que fa la Llei General d'educació s'assenyala com a fonamental la formació i perfeccionament del professorat.

Tambè i en el títol preliminar es parla de les qualitats humanes i pedagògiques que els professors cal que tinguin, així com de l'esforç que l'estat farà a fi de formar convenientment al professorat.

En els articles 102 fins a 105 s'hi troven els punts mes importants referents a la formació del professorat.

En principi podem dir que la llei marca dues classes de professors: Uns, els de l'etapa preescolar: Ensenyament General Bàsic i els altres compost per professors d'altres etapes.

Els professors de preescolar i Ensenyança General Bàsica, a mes d'adquirir el diploma Universitari corresponent adquireixen una formació pedagògica en les Escoles Universitàries corresponents, es a dir en les Escoles Universitàries de Formació del Professorat.

Els altres professors, a més d'adquirir la seva titulació corresponent segons l'etapa a on exerceixin el seu magisteri, son formats pedagògicament per mitjà dels Instituts de Ciències de l'educació.

Crítica al planteig general

Aquest planteig general de la formació del professorat, té en realitat greus deficiències. En primer lloc cal veure la gran diferència entre la formació del professorat de Preescolar i Ensenyament General Bàsic i els altres professors.

Cal preguntar-se, si els professors d'ensenyament professional mig o Universitari no necessiten tenir una preparació professional adient.

Per a ser professor no cal només dominar els continguts científics de les diverses matèries, cal també saber-los transmetre utilitzant uns mètodes pedagògics adients, i cal animar diferenciadament als alumnes

per a que aprenguin.

Podria argumentar-se que aquesta formació de tipus pedagògic pot adquirir-se una vegada acabada la carrera, per mitjà de cursets o cur
sos adients.

Res mes capciós i fals que aquest raonament.

Avui, saben que resulta molt difícil preparar professionalment, els professors d'aquests nivells degut principalment a que tot procés d'ensenyança-aprenentatge comporta un lligam estret entre continguts i metodologia pedagògica. Es nefast per els professors el aprendre els continguts a les Facultats o Escoles Universitàries i aprendre les didàctiques d'aquests continguts, després, amb cursets.

La formació dels mestres

Aquest grup de professors que segons la llei cal que es formin "especialment" correspon al grup que tots anomenem generalment mestres.

La formació dels professors de l'ensenyança general bàsica, es sens dubte un dels punts mes crítics de tot sistema educatiu.

En l'actualitat els nostres professors d'E.G.B. i Preescolar, es formen a les Escoles de formació del professorat, que son Escoles Universitàries.

Allí durant 3 anys van adquirint els coneixements i la professionalització adequada a la seva funció.

La problemàtica d'aquesta formació es, sens dubte, força complexa.

Ens trobem davant dels dilemes següents:

- a) Cal aprendre molts continguts, o mes aviat cal aprofundir en les didàctiques? A on es troba el punt mig?
- b) Quina es la relació entre la teoria i la pràctica?
- c) Poden les escoles Universitàries de formació del professorat establir plans autònoms d'estudi i funcionament?
- d) Cal incrementar el nivell científic dels plans d'estudi?

Al nostre entendre la formació del professorat necessita urgement

un replanteig. Un replanteig que comporti un adequar-se a la realitat dels països de l'estat Espanyol. Cal una autonomia que permeti establir plans d'estudi i de funcionament propis. Al mateix temps cal augmentar la relació estreta entre teoria i pràctica procurant que els plantetjos didàctics no siguin teòrics, sinó deduits d'una realitat de treball pedagògic.

Els nivells científics no haurien de produir cap mena de problema. Els professors de E.G.B. deuen tindre accés als mateixos continguts que el reste d'universitaris i es afavorir divisions el mediatitzar els continguts donats a les Escoles de Formació del professorat.

La Formació dels professors d'ensenyament mig, professional i Universitari

En aquest sector les deficiències son molt mes notables. Acabada la seva carrera de continguts, s'els obliga a realitzar, si es que volen tenir el Certificat d'Aptitud Pedagògica, uns curssets desenvolupats en dos cicles.

El C.A.P. (Certificat d'Aptitud Pedagògica) habilita segons la llei per a poder efectuar professionalment l'ofici d'ensenyant.

En realitat el C.A.P. serveix de ben poc, doncs parteix de la divisió entre continguts i didàctiques.

Per altre part hi ha en la mateixa estructura del C.A.P. una divisió entre teoria i pràctica que es reflexa en els dos cicles del programa.

En realitat el que succeeix es que la majoria d'aquest professorat exerceix o sense cap mena de preparació professional o han tingut d'autoformar-se sovint per mitjà d'una experiència dura.

Un nou planteig de la formació del professorat

Hem vist com pràcticament la formació del professorat ve determinada no pas per una professionalització, sinó mes aviat per el tipus d'estudi que realitza. Així, doncs, la titulació es la que dona el paper de professor.

En realitat les titulacions son el final d'una cursa, una cursa o carrera que está composta d'anys, que en total no son iguals per a tots els professors.

Uns professors necessiten tres anys, d'altres cinc. També cal dir que els estudis es realitzen en centres diferents: uns a les Escoles Universitàries de Formació del professorat, d'altres a les Escoles Universitàries, i d'altres a les Facultats Universitàries.

Per últim cal dir que les condicions de treball dels diversos estaments del professorat son també diferents.

Aquest planteig, no es pas el mes adient per als nous sistemes que l'educació está tenint.

En els diferent nivells que tot sistema educatiu ofereix, i tenin en compte l'etapa evolutiva psicològica de l'estudiant, no es veu el problema com una graduació de dificultats, sinó que mes aviat el problema es presenta en el sentit de què cada etapa educativa demana un nivell de formació i especialització adequada.

Veient així la situació resulta que el més important no és la transmissió d'uns coneixements que es va fent cada vegada mes superior a mesura que s'avança en les etapes educatives, sinó mes aviat la necessitat de donar un caràcter específic a les diverses etapes de l'ensenyament.

Creure lo primer ha comportat l'idea de que per a impartir el Bachillerat calien molts mes anys de formació que per a l'E.G.B.

Cal acabar amb aquestes discriminacions i diferencies entre els professors. Fora útil, per a poder iniciar un canvi, que tots els professors, sigues quin sigues el nivell a on impartisin l'ensenyança, tinguessin una preparació pròpia que els permetés realitzar la tasca pedagògica amb eficacia. No haurien de diferenciar-se per motius de títols o degut al centre d'estudi, sinó mes aviat per les diverses especialitats que cada una de les etapes del sistema educatiu hem vist que demanen.

Aquest planteig, sens dubte, necessita fonamentalment una concepció diferent de l'educació i de l'ensenyament dintre de la societat.

El problema de la llengua.

La Llei d'Educació vigent contempla, en els seus articles 14-1 i 16-1, la possibilitat de que es cultivi "en el seu cas, la llengua nativa". No obstant això, fins a 1975 no apareixien els decrets reguladors que habien d'especificar aquelles directrius legals.

Per un Decret del 30 de maig es permetia que, "amb caràcter expetimental", i a partir del curs 1975-76, s'inclogués l'ensenyança de les llengües natives espanyoles com a matèria voluntària per als alumnes dels centres d'Educació Pre-escolar i d'Educació General Bàsica.

Més tart, el 31 d'octubre del mateix any, surt un altre Decret amb la intenció de "respectar i emparar el cultiu de les llengües regionals, deixant salvaguardada la importància trascendental del idioma castellà com a llengua oficial". En ell s'especificava l'ús possible de les "llengües regionals" en els actes públics i oficials, ara que ja es consideraven "llengües nacionals", al mateix temps que restava vigent per a l'ensenyança tot quant assenyalava el Decret del 30 maig.

Si el primer dels decrets esmentats no podia satisfer les necessitats de les nacionalitats espanyoles, que havien vist postergats durant gairebé quaranta anys l'ús i desenvolupament normal del seu idioma, el segon pretenia l'oficialitat exclusiva del idioma castellà, quan fins aleshores no existia cap legislació que així ho especificués.

No es pot negar l'avanc assolit amb respecte les èpoques de la llarga postguerra civil, quan abundaven els rètols i inscripcions com: "Si eres español, habla español", "Habla la lengua del Imperio", "No ladres, habla cristiano", però ens trobem encara molt lluny d'aconseguir la deguda normalització.

En diverses ocasions s'ha manifestat la preocupació que significa el cultiu del idioma amb caràcter voluntari, quan aquest es diferent del castellà. A vegades s'ha utilitzat com excusa la població immigrada, com si realment no fos el cultiu del idioma vigent en el lloc on viuen el primer pas per assolir la tan desitjada integració. El problema ha d'ésser estudiat en el conjunt d'implicacions i conseqüències que suposa una situació de bilingüisme.

No hi ha una tipologia única del bilingüisme. En aquest concepte s'inclou tant el cas en que la llengua familiar no és l'escolar, com l'altre en que la família o l'escola usen dues llengües. El fons de la qüestió, no obstant, és la consideració de si realment s'és bilingüe de forma completa, i, el que és més important, "si les situacions socio-polítiques respecten sempre la "igualtat d'oportunitats" entre les llengües".

En el cas d'Espanya és ben palés que la situació amb que es troben les altres llengües amb respecte al castellà no es de bilingüisme, sinó de disglosia, entenent aquesta com la superposició d'una llengua que gaudeix de tots els avantatges i ajuts de l'oficialitat sobre una altra que queda relegada a les converses de caràcter familiar. Podríem plantejar la qüestió d'una altra manera, si es vol, el bilingüisme pot ésser una situació personal, mentre la disglosia és de caràcter social.

Concretant la qüestió a l'àmbit dels Països Catalans, tenim la clara consciència de que només l'oficialitat exclusiva del idioma català pot rompre la situació d'inferioritat en que es troba sotmés. Aquesta oficialitat suposa l'ensenyança en català i no sols l'ensenyança del ca talà.

Com ja hem dit, sabem que la reacció immediata enfront d'aquesta demanda és el pretés respecte a la llengua i llibertat dels immigrants, per altra banda molt nombrosos en els Països Catalans. És ben justa aquesta preocupació, però estranya una mica que la tinguin molts que no l'han manifestat pels catalans que no han pogut aprendre el seu idioma. La normativa pedagògica exigeix partir de la realitat lingüística dels alumnes; per tant, així s'hauria de fer en el futur, però per aconseguir l'ús normalitzat del català com a idioma col·lectiu dels Països Catalans.

Aquesta qüestió ha prés clares implicacions polítiques en els mateixos partits catalans, entre els quals n'hi han de partidaris de la co-oficialitat del català amb el castellà, i partidaris de l'oficialitat exclusiva del català en l'àmbit dels Països Catalans. La polèmica ha passat als mitjans de comunicació (1).

Sens dubte, ha d'ésser l'escola a on la llengua es fomenti i garan titzi la seva supervivència. Ara tenim un dur camí per a recórrer, quan

son una minoria els professors nadius, en tots els nivells d'ensenyament, i són menys encara els que dominen el català amb la necessària desimboltura com per a fer d'ell un instrument normal de comunicació oral i escrita a l'escola, a més d'haver d'omplir el buit de la gran manca de bibliografia científica en català. Empreses com l'anunciat Congrés de Cultura Catalana constituiràn una valuosa ajuda i signifiquen un clar revulsiu enfront paradoxals situacions, com les produïdes per un grup de regidors que en el 1975 negaren fons de l'Ajuntament de Barcelona per a subvencionar l'ensenyança del català.

La solució no pot ésser una altra que un equilibrat bilingüisme en els primers nivells de l'escolaritat -es a dir, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en ambdues llengües- però un ús col·loquial i habitual del idioma del nostre país, el català. Aixó no suposa, com s'ha demostrat en algunes experiències, que els alumnes perdin domini del idioma castellà, ans al contrari. A manera d'exemple resumirem les conclusions d'una investigació portada a terme en el I.C.E. de la Universitat de Barcelona (2):

- Els escolars catalano-parlants del grup experimental que seguien el programa bilingüe no eren significativament inferiors als escolars castellano-parlants del grup control en cap dels factors mesurats en el idioma castellà.

- Els escolars catalans que segueixen el programa bilingüe poseïen en les dues llengües una major riquesa expressiva que els escolars catalans que desde el principi participen en l'ensenyança monolingüe en castellà.

(1) Vegeu especialment la suscitada en el periòdic "AVUI", a partir dels finals del mes de maig de 1976.

(2) Diversos: Bilingüismo y educación en Cataluña, Teide, Barcelona, 1975.

PART V.-

EL FET EDUCATIU A CATALUNYA

HISTÒRIA DEL FET EDUCATIU A CATALUNYA

Per a parlar del fet educatiu a Catalunya no ens hem pas de remetre massa enllà, perquè l'ensenyament, tal i com avui l'entendem com a institució d'àmbit social i públic, no pren forma sinó modernament. En un principi l'escola era vinculada als convents i monestirs dels llocs que en disposaven o a la bona voluntat dels capellans de la parròquia. A poc a poc, però, l'ensenyament es veurà com una necessitat a la què els municipis han de socòrrer, i durant uns quants segles, fins ben entrat el segle XIX, aquests eran els únics responsables de l'ensenyament. Serà el comú qui seleccioni les persones aptes per a ensenyar i n'estableixi el contracte, on s'establirà el règim a seguir, no sols l'horari, les festes, el sou del mestre i el que podrà cobrar de cada alumne que no sigui pobre, sinó també els mètodes, llibres i altres indicacions pedagògiques.

Però la tradició religiosa no es desvincularia pas de l'ensenyament en responsabilitzar-se'n el municipi. Al contrari, aquests veuran en els clergues la millor solució al problema educatiu que ells han de resoldre, i oi més en els segles XVII i XVIII, amb l'expandiment dels clergues regulars, especialment amb l'aparició d'alguns d'ells fundats específicament per a dedicar-se a l'ensenyament. Llavors serà amb ells amb qui pactarà el municipi, beneficiant-se dels avantatges culturals i institucionals que els ordes religiosos els ofereixen, enfront d'un magisteri per organitzar i sense garanties de formació i continuïtat en el ministeri. Amb això ens trobem, doncs, a les acaballes del s. XVII, a vigílies dels anys en què l'ensenyament començarà a ser pres com a necessitat col·lectiva i factor important en el progrés de la societat.

D'anys enrera, però, les universitats asseguraven l'alt ensenyament i el cultiu de tots els rams de la cultura i ciència del moment. La primera d'ells, a Catalunya, fou la de Lleida, fundada per Jaume II l'1 de setembre del 1.300. Seria la Universitat catalana de més puixança i importància, al costat de les que s'anirien creant: Pere IV fundà els Estudis Generals d'Osca i Perpinyà, el 1.345 i 1.350, respectivament, i el 1.450 el Consell municipal barcelonès obtingué del papa Nicolau II el poder-ne crear a Barcelona, amb els mateixos privilegis que els de Lleida i Perpinyà, que consolidarien l'obra iniciada per Martí I el 1.400. Altres poblacions catalanes que gaudirien d'estudis superiors serien Girona,

erigida i dotada per Felip II el 1551; Tarragona, el 1.5772; Vic el 1.599, Solsona el 1.620 i Tortosa el 1.645.

Tots aquests centres universitaris arribarien fins el començament del segle XVIII (encara que algun d'ells amb una vida molt minsa) en què serien suprimits i traslladats a Cervera, la universitat de Felip V. Primer, el 1714 s'hi traslladarien els estudis de teologia, cànons, filosofia i lleis, i el 1717 totes les universitats del principat, prenent-se, a més, la mesura de prohibir l'any 1722 l'anada dels catalans a les universitats estrangeres o a la de Gandia. Malgrat els pressupòsits inicials, aconseguí un manteniment del to educatiu a Catalunya, sobretot amb l'escola jesuítica cerverina de Josep Finestres, Antoni Codorniu i Pere Ferrusola. A més, la supressió de la Universitat de Barcelona portà a un potenciament dels col·legis que aquest ordre tenia a Barcelona: el col·legi de Betlem, creat el 1544 i on durant el segle XVIII s'hi ensenyà i conferiren graus de filosofia i teologia, i el de Cordelles, fundat el 1593 i on el 1757 fou creada una càtedra de matemàtiques i el 1764 s'hi creà la "Conferència Físico-matemàtica Experimental", origen de l'Acadèmia de Ciències i Arts de Barcelona. Igualment succeí amb el Seminari que, restaurat el 1735, acollí bon nombre d'estudiants seglars.

Paral·lelament es consolidava l'acció de l'església en l'ensenyament primari, per mitjà dels escolapis, introduïts a la Península per Catalunya, amb la fundació del col·legi de Moià el 1683, al que en seguirien d'altres en poblacions més importants com Igualada, Mataró, Solsona, etc., i que el 1751 esdevindrien plenament autònoms, respecte a l'orde, dins del Principat.

Especial menció mereix la popular figura de Mn. Baldiri Reixach, rector de Sant Martí d'Ollers, al Gironès, d'on fou mestre de minyons. La seva obra "Instruccions per a l'ensenyança de minyons", publicada el 1749, i que fou reeditada força vegades i fins traduïda al francès i castellà, recull un resum de pedagogia i educació cívica i religiosa, amb ressó de l'escola de Port-Royal. Però per a nosaltres té la significació d'insistir en la necessitat d'educar els nois en la seva pròpia llengua. Una segona part de la seva obra ha estat darrerament descoberta a Girona, inèdita, i que comprèn les instruccions per a l'ensenyament de les matemàtiques, lògica, física i geografia.

Però el magisteri secular també va afermant-se i prenent força corporativa: l'any 1760 la confraria de Sant Cassià féu reconèixer i reglamentar la seva situació, aprovant-se aquell mateix any els seus estatuts. El 1793 es creava una altra corporació, el col·legi o acadèmia de primeres lletres. Ambdós cossos s'unirien el 1799, constituint l'acadèmia de primera educació, convertida en Junta d'exàmens el 1804 fins la seva suspensió el 1834. Els mestres es veurien afavorits per les mesures secularitzadores de Carles III, especialment l'expulsió dels jesuïtes l'any 1767, si bé els caldria anar lluitant per a aconseguir el seu terreny: el mateix any de l'expulsió dels jesuïtes, el bisbe Climent de Barcelona instà a la creació d'escoles gratuïtes als convents de la ciutat, i fins el 1777 no aconseguiren de fer-les plegar per tal de no veure's menystinguts en la seva docència.

En aquesta segona meitat del segle XVIII l'ensenyament humanístic donà pas a l'experimental i positiu. Ja hem citat la creació de càtedres de matemàtiques al col·legi de Cordelles. El 1760 es fundava el col·legi de cirurgia de Barcelona, que donaria títols equivalents als universitaris, i que a partir de 1827 donaria igualment títols de metge, en unir-se definitivament amb la càtedra de Medicina Pràctica de l'Hospital de la Santa Creu. La Junta de Comerç de Barcelona, creada el 1758, portà igualment a terme una gran tasca cultural de promoció tècnica i de suplència de la manca d'universitat a Barcelona: les escoles de nàutica (1769), taquigrafia (1775), dibuix i gravat (1774) -que passarien a convertir-se en l'Escola de Nobles Arts de Barcelona o "Escola de Llotja"-, química (1805), mecànica (1808) i física i economia (1814). Institucions que serien complementades per les escoles navals que es formarien a Arenys de Mar (1779) i Mataró (1780), l'escola de belles arts d'Olot (1783) i a Barcelona les escoles de comerç (1789), botànica i agricultura (1807) i càlcul (1815).

Encetat el segle XIX cal indicar una iniciativa privada capdavantera: l'assaig d'escola pestalozziana, per primera vegada a l'estat espanyol, que tingué lloc a Tarragona el 1803, sota la direcció d'un oficial suís. Però passats els anys de la guerra de la independència, no massa propicis a les bones condicions de l'ensenyament, especialment degut al saqueig per part dels francesos de convents i pobles, la situació escolar a Catalunya no varia massa. Durant la primera part del segle el

règim absolutista afavoreix les velles fórmules i l'enfortiment dels or
des religiosos: els jesuïtes retornaran el 1815, i els escolapis aconse
guiran d'introduir-se a la capital del Principat, després de nombroses
tentatives anteriors.

Només el parèntesi del trienni liberal (1820-1823) permetrà de pen
sar l'ensenyament en forma més secular, amb la supressió dels ordes re
ligiosos, si bé exceptuant-ne els escolapis, cosa que també passarà en
les supressions de 1835 i 1868, i mentre el seu ministeri no pogués ser
suplert per mestres seglars. A Barcelona, el trienni liberal permetrà
de reprendre la Universitat, cosa que quedarà truncada amb el retorn
dels absolutistes al poder. El 1837, però, de nou amb un règim liberal,
es passarà definitivament la Universitat de Cervera a Barcelona. Tres
anys abans s'havien organitzat escoles especials per a mestres, obrint-
se la primera Normal a Barcelona el 1845.

A partir dels anys quaranta d'aquell segle, es van perfilant els
elements que seran presents a l'hora de plantejar-se amb profunditat
els problemes de l'ensenyament: per un cantó l'apropament a les necessi
tats de la creixença industrial, que portarà a la creació de l'Escola
Industrial de Barcelona, en un primer període breu (1852-1865). Per un
altre cantó, el dualisme escola privada-escola pública, car mentre l'es
tat va prenent l'organització de l'ensenyament, s'envigoreix la inicia
tiva privada. L'ecclesial, desitjosa de no perdre les seves posicions en
front d'un estat cada vegada menys vinculada a ella, i el secular, vo
luntariós d'emancipació i llibertat. El 1841 l'Ajuntament de Barcelona
inaugurava 14 escoles, i a la vegada certs patricis fundaven col.legis
particulars amb ànsies d'alta qualitat pedagògica: el col.legi de l'An
tiga, creat el 1849, el nou col.legi Carreras inaugurat el 1846, el de
Valldemia a Mataró, de 1866, el de Miró fundat el 1878, etc.. I són els
anys en què els Instituts d'ensenyament secundari oficial queden fixats
per la llei d'ensenyament de 1845. A Catalunya s'establiran els de
Lleida (1843), Tarragona, Girona i Figueres (1845), Barcelona (1859) i
més endavant el de Reus (1875). A Barcelona, abans, havia funcionat
l'Institut Barcelonès, fundat el 1835 per la societat de Foment de la
Il.lustració, de caràcter privat.

La iniciativa privada no vinculada a l'església, prendrà encara

més embranzida amb la revolució septembrina de 1868, la "Gloriosa", que alçarà ben alt el principi de llibertat total en l'ensenyament, jatsia per a professor, jatsia per a obrir col·legis o per a desenrotllar tota mena d'activitats instructives en qualsevol lloc. Amb la Restauració i fins a finals de segle, malgrat l'intent de tornar a posicions anteriors, la situació serà irreversible i trobarem la presència de tots aquests elements en el panorama educatiu de Catalunya.

En primer lloc l'estat, amb vida gairebé minsa i amb poques iniciatives importants, i això tant en l'escola primària com en la Universitat, que s'anirà abocant a un sistema purament burocràtic i rutinari.

Per altra banda, la iniciativa de l'Església amb la favorable acció legislativa del govern, es veurà enfortida pel suport que rebrà de la classe dominant: així ni aquella perdrà els seus privilegis, ni aquesta la seva formació elitista i acurada que la farà seguir mantenint-se per sobre de les classes populars, desateses en la seva instrucció. D'aquí no sols la puixança dels ordres establerts, que obriran nous col·legis o edificaran de nou els ja existents, sinó també la introducció de nous ordes, com els germans de la doctrina cristiana (1879) i sobretot la creació de gran nombre d'institucions religioses especialment dedicades a l'ensenyament, moltes d'elles nascudes a Catalunya: les creades per Joaquina de Vedruna a Vic (1826), Paula Montalt a Figueres (1829), Joaquim Masmitjà a Olot (1848), Francesc Coll a Vic (1856), Palau i Quer (1860), Teresa Toda (1878), etc., que prendran ràpidament gran volada a tot el Principat.

L'ensenyament privat secular tindrà dues derivacions importants. En primer lloc una acció catalanitzadora que a partir d'incipients llibres de text per a l'ús del català, talment com "El auxiliar del maestro catalán" de Salvador Genís (1869), "Plançons" (1882) i "Eloquència catalana" (1884) de Francesc Fayos i "Lo trovador català" de Bori i Fontestà (1892) arribarà a l'erecció d'una escola plenament catalana, el Col·legi Sant Jordi. Fou l'obra de Flos i Calcat, que després d'algunes activitats artístiques es dedicà a l'ensenyament, obrint a Barcelona aquest col·legi que esdevindria la primera escola catalana, posant així en pràctica l'acord del Congrés de mestres de 1888 d'educar els nois a base de l'idioma matern; i dotant-lo d'un bon esperit de renovació pedagògica. Per sostenir el col·legi i fruit dels concursos que hi organitzà sobre història de Catalunya, naixia així l'any següent l'Associació Protectora de

l'Ensenyança Catalana, que en els seus llargs anys de vida desenrotllaria una gran tasca de catalanització de l'escola, sobretot a partir de 1915.

Una altra derivació de l'ensenyament privat serien les escoles de tipus laic, racionaliste, anarquistes o simplement populars, nascudes al redós dels ateneus, societats obreres i grups lliure-pensadors, d'una certa inestabilitat i no massa proveïts de mitjans, però d'una àmplia tasca. Gairebé tots els ateneus i centres obrers tenien les seves escoles, tant per a nois com per a obrers adults, i malgrat les sovintejades repressions. D'entre aquestes destacarà, per la seva anomenada, L'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, sota els principis de racionalitat (bandejament de tot prejudici patriòtic, militarista i religiós), coeducació de sexes i classes i orientació anti-estatal. La primera començà a funcionar el 8 de setembre de 1901 a Barcelona, i seria clausurada el 15 de juny del 1906, per l'acusació contra Ferrer de complicitat amb Mateo Morral, l'anarquista que llançà una bomba al pas de la caravana nupcial del casament d'Alfons XIII.

Amb el primer terç del segle XX, el fet educatiu a Catalunya podrà assolir fites ben importants i pròpies, malauradament truncades l'any 1939. Catalunya comptarà no sols amb un bon nombre d'educadors clarividents i voluntariosos envers el model de l'Escola Nova i les necessitats escolars a casa nostra, sinó que a més es podrà comptar amb el suport d'institucions pròpies que promouran i sostindran el moviment de renovació pedagògica catalana. Recordem, de passada, el moviment que amb el nom ja citat d'"Escola Nova" es va plasmar en l'escola d'Abbotshone (Anglaterra) fundada l'any 1889 i que marcà els principis que impulsaren la renovació que Ferrière fixà en 30 punts l'any 1912.

En principi foren només experiències isolades, vinculades a institucions particulars no sempre de caire popular. N'encetà les realitzacions Pau Vila i Dinarès, l'any 1905, amb la creació al carrer Mercaders de Barcelona de l'Escola Horaciana, després d'haver passat per l'escola de Ferrer i Guàrdia, amb qui no compartí els mateixos pressupòsits, per la qual cosa es llançà a l'aventura pròpia, sota els signes d'avantposar educació a instrucció i d'atendre a les necessitats del noi, establint igualment la coeducació i donant gran importància a l'educació estètica i els treballs manuals.

Un altre capdavanter de la renovació pedagògica fou Joan Bardina, que ja des de començaments de segle havia dut a terme una gran campanya des de la premsa per a un ensenyament millor i català. L'any 1906 engendria la seva gran obra: l'"Escola de Mestres" que per dificultats econòmiques només pogué durar fins 1910, però que formà unes generacions de mestres amb una fresca alenada de renovació, treball, activitats i experiències, que, tancada l'escola, es continuaria a través de la "Revista de Educación", substituïda de la "Revista Catalana d'Educació", ambdues dirigides per Joan Bardina.

Altres iniciatives a citar són el col·legi "Mont d'Or", creat per Joan Palau i Vera, el 1908, i orientat envers les classes benestants, i el "Nou Col·legi Mont d'Or" dirigit per Manuel Ainaud el 1910 i posteriorment per Pau Vila; l'Escola Vallparadís de Terrassa, dirigida per Alexandre Galí el 1910, qui després seria figura cabdal de les institucions pedagògiques catalanes; i les escoles del Temple de la Sagrada Família, a cura de Mn. Gil Parés, creades el 1910. A aquests intents privats no restà al marge el professorat oficial, sinó que hi participaren igualment a través de les "Converses pedagògiques" iniciades a Girona el 1901 i que amb el temps donarien lloc a la "Federació de Mestres Nacionals de Catalunya" i del Congrés de Primer ensenyament de Barcelona el 1909.

Aquest moviment a l'ensenyament primari tingué també parió a la Universitat, els alumnes de la qual fixarien els seus ideals de renovació pedagògica, autonomia i catalanitat en el Primer Congrés Universitari Català celebrat els dies 31 de gener i 1 i 2 de febrer de 1903, enfront del caire centralista de la Universitat. En canvi, res no podem assenyalar respecte del Segon Ensenyament, que no prendrà la vitalitat dels altres nivells, i serà l'absent del moviment de renovació pedagògica, absència només trencada per la creació de l'Institut Escola l'any 1931.

A la segona dècada de segle trobem ja la participació dels organismes oficials, mercès als progressos autonomistes fets en el camp polític. Ja abans, el 1908, havia obert foc l'Ajuntament de Barcelona amb el "pressupost de cultura" que volia aplicar els excedents a la construcció de quatre grups escolars modèlics on a més s'establissin els nous

conceptes educatius de catalanitat, laïcisme i coeducació, propòsits que foren impossibilitats per l'acció de les forces eclesiàstiques i dretanes, alentades pel bandejament que es volia fer-hi de l'obligatorietat de l'ensenyament de la religió. El 1914 crearia l'"Escola del Bosc" a Montjuïc, una escola a l'aire lliure sota la direcció de Rosa Sensat. Aquell mateix any afavoria la introducció dels mètodes montessori, becant al II Congrés Internacional Montessori de Roma quatre mestres que després, el 1915, obririen dos parvularis municipals, i una d'elles crearia l'única escola Nacional amb mètode Montessori de Barcelona. I, sobre tot, la constitució, el 1916, de la Comissió Municipal de Cultura, confiada a Manuel Ainaud, que portaria endavant una renovació de les construccions escolars ja de temps anhelada. Entre aquests nous edificis cal citar el Grup Escolar Baixeras, el Pere Vila, les escoles del patronat Domènech, les escoles graduades de nenes de Vallcarca, els grups escolars Ramon Llull, Milà i Fontanals i Lluïsa Cura, i Lluís Vives. Amb aquests centres, una llarga llista d'institucions i activitats docents, com l'escola del mar, la de treballs de la dona, les escoles de Vilajoana per a sord-muts, cecs i deficients, els banys de mar, jardins d'infància, cantines escolars, colònies i granjes escolars, etc..

Especialment important fou també la contribució de la Diputació de Barcelona, que ja temps abans havia fundat, el 1907, l'Institut d'Estudis Catalans, i impulsaria el Patronat de l'Escola Industrial, començada el 1909 amb l'Escola de Filats i Teixits, i que s'ampliaria decididament d'ençà de 1910, amb les diverses escoles d'agricultura, tintoreria, bells oficis, electricitat i mecànica, etc.. Però també participà en el moviment de l'escola nova, malgrat no ser de la seva competència el manteniment d'escoles. La seva tasca, sota la promoció de Prat de la Riba i Puig i Cadafalch, es veuria encara més fecunda a partir de la constitució de la Mancomunitat de Catalunya. El 1913 creà el Consell de Pedagogia, la secretaria del qual fou confiada a Alexandre Galí. Les primeres iniciatives de la Diputació, a instàncies del Consell, s'encaminaren a propiciar el moviment montessorianà. El mateix 1913 es decidí d'instal·lar una escola montessoriana a la Casa Provincial de Caritat, per a la qual cosa s'envià a Joan Palau i Vera a Itàlia, d'on retornà el 1914 obrint-se la primera escola montessoriana d'Espanya. També becà, com l'Ajuntament, dues mestres al II Congrés Internacional Montessori, i gestionà amb èxit que el

IV se celebrés a Barcelona l'any 1916. A més el 1918 establí un Laboratori i Seminari de Pedagogia, que fou confiat a la pròpia doctora Montessori, per a lo qual romangé a Barcelona alguns anys. El Consell de Pedagogia propicià igualment la formació dels mestres, mitjançant les Escoles d'Estiu, que s'iniciaren el 1914 i foren interrompudes per la Dictadura el 1923. Amb la caiguda d'aquesta, serien de nou repeses, de 1930 a 1935. També amb el mateix propòsit creà el 1915 els "Quaderns d'Estudi", especialment dirigit a tots els mestres oficials de Catalunya, als quals els era repartit gratuïtament. Des del 1922 se'n publicà també un suplement, el "Butlletí dels mestres", d'àmplia difusió. Finalment, el 1919 inaugurà també els Estudis Normals, per a millor formació dels mestres, suplint així les greus deficiències dels estudis normals oficials.

Amb la dictadura totes aquestes iniciatives quedaren truncades, amb la supressió del Consell de Cultura i del Patronat Escolar que havia creat l'any anterior l'Ajuntament de Barcelona per a l'assistència de les escoles a ell confiades. La repressió, a més, s'estengué a les persones, a la Universitat i fins i tot als llibres de la Biblioteca de Pedagogia que havia creat la Comissió de Cultura Municipal.

Només amb el restabliment de la llibertat i l'adveniment de la Segona República el 1931, la vitalitat pedagògica de Catalunya retrobaria de nou la seva plena expansió, comptant, a més, amb el règim autonòmic de la Generalitat, a qui l'article 7 de l'Estatut d'Autonomia permetia de crear i sostenir els centres d'ensenyament que cregués oportú en tots els graus. Per tal d'evitar duplicitats amb l'estat, la Generalitat procurá d'intervenir aprofitant els òrgans estatals: així creava el 1931 l'Escola Normal, i el 1933 aconseguia l'autonomia de la Universitat de Barcelona, propòsit ja de temps anhelat, i que, abans de la dictadura, havia estat explícitament formulat en el Segon Congrés Universitari Català de 1918. Paral·lelament l'acció de l'església topà amb serioses dificultats, degut a les disposicions laïcitzants de la República sobre Congregacions Religioses, l'expulsió dels jesuïtes i la prohibició el 1933 que les ordes religioses ensenyessin, mesura, però, que no fou realment posada en pràctica. El bienni negre (1934-1936) constituí un autèntic parèntesi, amb la supressió de les institucions guanyades fins llavors i fins l'empresonament de persones vinculades a elles. Però amb

el triomf del Front Popular el febrer de 1936 es consolidaren els propòsits dels corrents imperants, culminant en la creació, el 27 de juliol, del Consell de l'Escola Nova Unificada (C.E.N.U.) que substituïria totalment l'ensenyament privat i organitzà l'ensenyament de Catalunya sota els principis de gratuïtat, coeducació, catalanitat, laïcisme i unificació de l'ensenyament, des dels primers anys escolars del noi fins trobar aquest el seu lloc professional dins la societat. Les tasques del C.E.N.U., malgrat les dificultats de la guerra, aconseguiren d'anar endavant, fins la victòria del bàndol franquista el 1939, amb la consegüent desmantelació indiscriminada de totes les realitzacions del bàndol vençut, i en definitiva de Catalunya. Per l'ordre del 28 de gener del 1939 quedava dissolta la Universitat Autònoma, els Consells de primer i segon ensenyament i el Patronat escolar, i passaven a dependre de l'estat tots els centres docents de la Generalitat.

INSTITUCIONS EDUCATIVES CATALANES D'AVUI

No pretenem, de cap manera, explicar aquí totes les Institucions educatives que avui en dia hi han a Catalunya. Son molt nombroses i variades.

Tampoc les que aquí s'anomenen, son les mes importants.

Hem escollit algunes que per la seva funció social i cultural o inclus per la seva història les hem cregut significatives.

Així veurem:

1. EL CENTRE EXCURSIONISTA DE CATALUNYA
2. OMNIUM CULTURAL
3. EL CONSELL CATALA D'ENSENYAMENT
4. EL SERVEI DE COLONIES DE VACANCES I
L'ESCOLA DE L'ESPLAI (S.C.V.)
6. ROSA SENSAT
5. JUNTA ASSESSORA PER ALS ESTUDIS DE CATALA (JAEC)

El Centre Excursionista de Catalunya

El 26 de novembre del 1876, sis amics, Pau Gibert, Josep Fiter, Eudald Canibell, Ramon Ambròs, Marçal Ambròs i Romà Arnet, anaven d'excurió al Turó de Montgat retornant pel Masnou. No va ésser una sortida qualsevol sinó de trascendental importància ja que, en el curs de la mateixa decidiren fundar la primera associació excursionista de Catalunya (i, donant mostra d'esperit pràctic, en el mateix vagó de tren feren efectives les primeres quotes).

El diumenge següent, 3 de desembre del 1876, els fundadors aprovaven el projecte de reglament. La finalitat de la recent creada societat era: "visitar alguns llocs notables de la nostra terra, ja en sentit pintoresc ja en sentit artístic".

Varen ésser conegut com "Els savis del carrer del Paradís". I efectivament, en aquest cas el nom feia la cosa ja que, la curiositat científica que els animà des del primer moment i el local del carrer Para-

dís han obligat sempre a l'Entitat durant aquests cent primers anys d'existència.

El que ha anat canviant ha estat l'objectiu de la societat. El factor científic i cultural no ha estat mai abandonat, afegint desde 1881 la publicació del seu butlletí. Però ben aviat hi van afegir l'aspecte esportiu, primer en excursionisme i més tard amb la introducció de l'esport de l'esquí. L'espeleologia, l'escalada (en definitiva l'alpinisme) i tantes altres activitats que s'hi han anat incorporant al llarg dels temps.

El Centre Excursionista de Catalunya ha estat fidel, tot un segle, a aquestes tres paraules. En primer lloc, ha estat i és un centre, que vol dir un punt de coincidència, de decisiva importància en èpoques de crisi col·lectiva. Quan els camins eren barrats, ens trobàvem al centre -al Centre- i compensàvem les limitacions de l'acció amb l'enfortiment de la identitat. Al llarg de la història, el Centre ha sabut jugar al doble paper de centre de refugi i de centre de llançament.

L'excursionisme és la forma de manifestació del Centre Excursionista de Catalunya, però fins d'aquesta forma hi ha un contingut que depassa etiquetes i classificacions. El Centre també ha estat fidel al concepte d'excursió -"acció de recórrer una certa extensió del país"-, tan fidel que no s'ha limitat a recórrer el país físic, sinó que ha explorat el país històric i cultural. Al costat de les excursions -"ex" : cap enfora- ha fet i fa autèntiques "incursions", o sigui moviments cap endins, en recerca de profunditat, amb l'ànim d'il·luminar l'essència del seu tercer element distintiu: Catalunya.

La distinció amb la resta d'entitats és que han estat capaços de portar a terme durant aquests cent anys i conjuntament, tres coses bàsiques: fer activitats, crear un patrimoni i tenir molta cura de les seves publicacions.

Pel que fa a activitats, tant les culturals com les esportives, no han estat mai abandonades.

Activitats:

- Excursionisme
- Alpinisme

- † - Escalada
- Camping
- Esquí de pista
- Esquí de fons
- Esquí d'Alta Muntanya
- Espeleologia
- 7 - Fotografia
- 8 - Història
- Geografia
- Geologia
- Arqueologia
- Pintura
- Botànica
- 9 - Art
- Mineralogia
- 10 - Cinema amateur
- Coral
- 11 - Biblioteca
- Cartografia
- 12 - Defensa del mitjà ambient
- Defensa del paisatge

En l'aspecte patrimonial, els refugis d'Ull de Ter, la Renclusa, César August Torras, A Mitges, Ciriac Bonet, Ventosa i Calvell, Josep Ma. Blanc, La Mussara i els xalets de La Molina i Salardú, en són una mostra ben palesa.

Les publicacions gairebé no necessiten ni presentació puix que ja siguin els llibres o bé les guies o bé el seu butlletí, que surt actualment amb el nom de "Muntanya", recullen tota la història de l'excursionisme a la nostra pàtria.

Publicacions actuals

Revistes:

- Muntanya
- Otro Cine
- Speleon
- Speleòleg

Llibres:

- Alt Berguedà i Cardener
- Pedraforca
- Pallars-Aran
- Posets-Maladeta
- Vignemale-Monte Perdido
- Meteorologia de l'excursionista
- Guia per a conèixer els arbres
- Guia per a conèixer el arbusts i les lianes
- La Fou de Bor i cavitats de l'alta Vall del Segre
- Cerdanya

Publicacions en preparació

Llibres:

- Història del Centre Excursionista de Catalunya
- L'Alta Muntanya Catalana. Flora i vegetació.

Arreu del món, quan s'ha conegut un català o un espanyol seduït per la muntanya, seguidor de la nova religió de l'esquí i de la competició blanca, la primera pregunta ha estat relacionada amb el Centre Excursionista de Catalunya. La universalitat del Centre s'ha estès per tots els ambients esportius i muntanyencs, per totes les biblioteques, fins a tots els estudiosos i aimants de la naturalesa, de l'esport, i de l'esforç gratuït. Haver sentit el Centre Excursionista de Catalunya és una de les credencials més fermes d'Universalitat, i d'amor al nostre país, a les nostres coses i a les nostres institucions.

Òmnium Cultural

Òmnium Cultural és una Associació que té com a finalitat la promoció de la cultura i sobretot de la cultura catalana en totes les seves manifestacions.

D'acord amb els seus estatuts Òmnium Cultural té per àmbit d'actuació tot el territori de l'antic Principat de Catalunya.

Òmnium Cultural es proposa les següents finalitats:

- a) De promoure i costejar l'edició, traducció i publicació d'obres literàries i científiques i d'altres publicacions.

- b) De crear i sostenir premis literaris i artístics.
- c) D'organitzar, costejar o subvencionar cursos i conferències per a l'ensenyament de llengües o sobre temes de caràcter cultural.
- d) De concedir beques i matrícules per a estudis.
- e) De sostenir biblioteques per a la conservació, catalogació i servei de consulta de llibres i d'obres literàries i científiques.
- f) De concedir subvencions a persones, entitats i institucions per a llur dedicació a treballs d'investigació o de difusió cultural o artística, compresa l'organització d'exposicions, espectacles i concerts, i cultivar i fomentar aquestes manifestacions culturals.

Òmnium Cultural actua en tres sentits:

sosteniment
promoció
coordinació

Dóna suport econòmic i sosté, així, del tot o en part, institucions catalanes, obres d'acció sociocultural diversa i organismes de creació de cultura, com és ara: el sosteniment de l'Institut d'Estudis Catalans i dels Estudis Universitaris Catalans; la formació de professors de català; l'organització i subvenció de cursos orals i de cursos per correspondència de català, etc.

Promociona activitats culturals o socioculturals, mitjançant una inversió econòmica directa, un ajut d'orientació tècnica o la prestació d'uns serveis concrets. Per exemple: la "Festa de Maig" de les lletres catalanes, amb la dotació del Premi d'Honor; la difusió dels nostres valors culturals dins i fora de Catalunya; la campanya "català a l'escola" i altres iniciatives per a la normalització en l'ús de la nostra llengua; l'acció de difusió del llibre i del disc catalans mitjançant "Cultura en Ruta" i la col.laboració a exposicions i biblioteques monogràfiques i generals; l'Obra del Ballet Popular; el Secretariat dels Orfeons de Catalunya; etc.

Coordina accions o iniciatives diverses amb el propòsit d'establir les bases d'una acció cultural de conjunt, com: la convocatòria conjunta

dels "premis a obres catalanes" amb la festa de la Nit de Santa Llúcia i la "Festa de Maig" de les lletres catalanes; la invitació i la recepció d'escriptors estrangers; l'assistència a Congressos Internacionals relacionats amb la llengua i la cultura catalanes; l'organització coordinada de conferències, concursos i altres actes culturals a les ciutats i a les comarques; etc.

Organització interna

A part la Junta Directiva, elegida per l'assemblea general de socis, l'Associació té una Junta Consultiva d'àmplia representativitat intel·lectual, amb la missió concreta d'assessorar i orientar l'actuació de l'entitat. La continuïtat pràctica d'aquesta Junta Consultiva és assegurada per quatre dels seus membres, els quals, juntament amb el secretari tècnic, en constitueixen la Comissió Permanent.

El Comitè Executiu, integrat per membres de la Junta Directiva, vetlla de prop la marxa de l'Associació i es val de Ponències, Comissions i Delegacions per al millor acompliment de les finalitats estatutàries, amb el vist i plau del ple de la dita Junta.

Pel que fa a les Delegacions, n'hi ha de funcionals, com a comissions delegades en relació amb aspectes concrets de l'actuació de l'entitat, i n'hi ha de territorials, les quals apleguen els socis d'alguna ciutat o comarca d'una manera efectiva, per tal que, amb responsables directes escollits d'entre ells mateixos, duguin a terme les finalitats de l'Associació en un sector determinat, a la vegada que serveixin d'enllaç amb la Junta Directiva per a un millor coneixement de realitats concretes i per a una major eficàcia en l'actuació.

Els serveis de l'Associació són diversos. Hom pot destacar-ne, entre d'altres, el d'informació, el qual, pel que fa als socis, resta assegurat per mitjà del "Butlletí Interior Informatiu d'Òmnium Cultural", publicació trimestral que aplega notícies de l'Entitat i moltes més de caire cultural.

El Consell Català d'Ensenyament

El Consell Català d'Ensenyament és un organisme que té per objectius l'elaboració de propostes i l'aportació de realitzacions, orientades a la configuració d'una política educativa catalana. Vol ser un lloc de trobament de totes aquelles persones i entitats que es defineixen activament per un ensenyament català, democràtic i pluralista en l'àmbit dels Països Catalans. La seva representativitat recolzarà en l'adhesió als principis enunciats pel dit Consell i en el seu treball, el qual restarà a la disposició de qualsevol govern democràticament elegit.

El òrgans del Consell són els següents:

- a) L'Assemble General (òrgan sobirà)
- b) La Comissió Permanent (òrgan de govern)
- c) El Secretariat (òrgan executiu)
- d) Les comissions de Treball (òrgans de realització)
- d) La Comissió Política i la Comissió d'Entitats (òrgans de consulta i d'actuació).

Les Comissions de Treball seran formades pels membres del Consell que tinguin interès a treballar en qualsevol dels serveis que s'expressen a continuació (o en d'altres serveis que podran ésser creats). Aquestes Comissions de Treball seran coordinades pel Secretari General.

- a) Estudi i planificació educativa (promoure i acollir propostes de planificació que s'adeqüin a les necessitats dels Països Catalans), segons l'Enunciació de Principis del Consell.
- b) Actuacions públiques
- c) Publicacions
- d) Conferències, cursets i seminaris
- e) Centre de Documentació històrica de l'Educació als Països Catalans.
- f) Servei permanent d'assessorament didàctic, diversificat en nivells i àrees, per a tots els graus de l'ensenyament, amb prioritat envers els aspectes avui més negligits.
- g) Serveis de premsa, ràdio i televisió (difusió de les publicacions del Consell o acollides pel Consell, campanyes, informació d'activitats, etc.)

h) Dedicació expressa als sectors següents del món educatiu i de la seva problemàtica: ensenyament especial, formació tècnico-profes-sional en zones rurals i minusvàlids.

La Comissió Política d'Assessorament, serà l'òrgan específic de treball i de coordinació dels membres del Consell Català d'Ensenyament, d'una dedicació expressa a l'actuació política dins organitzacions polítiques els centres de decisió dels quals siguin a l'àrea dels Països Catalans. Tindrà un paper d'obligada consulta en les grans línies d'actuació del Consell, i la missió d'establir, -d'acord amb la Comissió Permanent-, contactes i coordinació amb els partits i òrgans polítics de l'àrea catalana. En la Comissió es respectarà un equilibri entre les diverses forces polítiques representades.

La Comissió d'Entitats serà l'òrgan específic de treball i de coordinació dels membres del Consell d'una dedicació expressa com a membres actius d'entitats culturals o cíviques. Tindrà un paper de consulta obligada en els projectes d'actuació i en l'elaboració de les declaracions públiques del Consell, i la missió d'establir contacte i de concertar actuacions comunes, -d'acord amb la Comissió Permanent-, amb institucions i entitats culturals, professionals o cíviques dels Països Catalans.

Principis que informen el Consell Català d'Ensenyament

L'Educació és una tasca que lliga creadorament la dimensió individual i la dimensió social de la persona en el procés de perfeccionament que li és privatiu.

Aquest lligam creador demana que la societat accepti les diferents opcions educatives així com la presència de les diverses alternatives que cada moment històric ofereix.

L'Educació es desenvolupa en un ambient de diàleg, que no imposa cap opció davant la vida, sinó que promou i acull la lliure adhesió a una escala de valors.

Tanmateix en una societat democràtica l'Educació no comporta cap mena d'indiferentisme, perquè la llibertat personal s'expressa en la capacitat d'opció compromesa que el pluralisme alhora possibilita i produeix.

Aquests principis tenen unes conseqüències per a l'Escola.

L'escola, a la qual tot ciutadà té dret a poder accedir, és col.laboradora de la família en nom de la societat, i col.laboradora de la societat en nom de la família. En conseqüència no ha d'esdevenir mai un instrument dels poders públics per tal d'imposar a les famílies o a l'individu una determinada opció ideològica. Entenem, però, que l'Escola és per naturalesa un instrument actiu de canvi i de renovació social.

Dimensió política de l'Escola

L'educació -i específicament l'educació escolar- sempre té una dimensió política en la mesura que capacita els ciutadans per a l'adopció d'opcions pròpies de llur condició.

El Consell Català d'Ensenyament enten aixís les característiques generals del sistema educatiu:

El sistema educatiu ha de comportar que l'ensenyament, en tots els seus graus, sigui un servei públic.

En conseqüència, l'escola, alhora pública i diversa, cal que sigui oberta a tots, absolutament gratuïta i finançada íntegrament per les Entitats públiques, les quals, mitjançant control, n'hauran d'assegurar la qualitat de l'ensenyament, l'adequació a les necessitats del progrés social, la gestió administrativa correcta i el caràcter pluralista.

Pluralisme

Enten per "pluralista" la situació resultant -segons les possibilitats concretes de cada lloc- o bé de la diversitat d'escoles suficient per a permetre una autèntica llibertat d'opció, o bé d'un absolut respecte als diversos sistemes de valors d'una societat democràtica i als diversos estaments que concorren a cada institució escolar.

Sistema educatiu compensador de desigualtats

L'Educació escolar, tant per ella mateixa com ateses les deriva-cions que se'n segueixen a la vida adulta, és un dret de tota persona, amb independència de les seves possibilitats econòmiques. Encara més: l'escola no s'haurà de limitar a proporcionar un igual ensenyament a tothom, sinó que l'haurà de donar de manera que compensi les desigualtats que

afecten negativament l'evolució dels alumnes, per exemple, les d'origen social, de constitució biopatològica, de medi familiar, etc.

Política educativa realista i generosa

Els objectius òptims d'una planificació educativa estan i estaran subjectes a les limitacions econòmiques i de finançament de qualsevol societat. Afirmem, però, la prioritat valorativa de les necessitats de l'ensenyament, a l'hora de distribuir el pressupost públic.

Catalanitat

L'escola i la Universitat a Catalunya seran nacionals catalanes. Això significa, essencialment, en l'aspecte lingüístic, l'oficialitat de la llengua catalana com a idioma institucional, i l'ús preferent de la llengua catalana com a llengua docent. Pel que fa als continguts, se ran objecte de tracte preferent tots els temes (culturals, socials, polítics, científics i tècnics) que siguin específics de la realitat catalana.

Obertura a les altres cultures

Cal preveure, alhora, no sols la llibertat sinó el conreu específic de la llengua i de la cultura castellanes en l'àmbit escolar i universitari. Cal no oblidar que l'educació -i específicament l'educació escolar- ha de ser ensems integradora i oberta. La que nosaltres propunem s'obre a la comprensió de tots els homes i de totes les cultures, precisament des de la vivència de la realitat i de la cultura catalanes.

El Consell Català d'Ensenyament creu com a fonamental la participació dels ciutadans en el sistema educatiu:

En la planificació

En la futura organització de l'educació, i pel que fa a la planificació escolar a tots els nivells, caldrà trobar els canals de participació, individual i associada, dels ciutadans, de manera que a cada ciutat i comarca la gratuïtat i el pluralisme siguin eficaçment assolits.

En el control de la qualitat i de la gestió

Caldrà també que la participació ciutadana tingui accés al control

verificador de la qualitat de l'ensenyament, de l'adequació a les necessitats del progrés social i de la gestió administrativa correcta. Tal participació a aquests controls caldrà que s'exerceixi en l'àmbit de l'avaluació global del sistema educatiu, de l'eficax ordenació dels diversos nivells educatius, i en cadascuna de les institucions docents, inclosa la Universitat.

El Consell defensa que el sistema educatiu ha de recolzar en la democràcia, i és, doncs, contrari a tot tipus d'autoritarisme. Ha d'encoratjar i enriquir les iniciatives i el desenvolupament personal de professors i alumnes.

El Consell propugna, en conseqüència, que en la gestió de tota mena de centres educatius intervinguin les persones directament interessades, que són, bàsicament, els ensenyants, els pares i els alumnes (segons els graus d'ensenyament), el personal no docent, i els representants de les entitats públiques que financien els centres.

Dins de cada institució docent cal establir els òrgans de participació d'aquests estaments.

Per el Consell cal assegurar alhora l'operativitat i l'eficàcia en la direcció, individual o col·legiada, dels centres educatius, fent que l'elecció dels càrrecs i l'atorgament dels corresponents poders siguin decisions lliurement acceptades.

L'autonomia dels centres hauria d'assolir una plenitud compatible amb la subjecció a:

- a) Les lleis generals del país, especialment les gran línies i fines assenyalades en les lleis d'educació vigents.
- b) Els tribunals, en relació amb l'observació de les lleis.
- c) Les normes sorgides d'un òrgan integrat pel conjunt de centres escolars junt amb institucions i associacions tals com els Ajuntaments, els Sindicats, les Associacions de veïns, les Associacions de pares...., òrgan al qual la legislació caldrà que reconegui un lloc en el sistema educatiu.

El Consell enten que en tot aquest procés pluralista i participatiu

cal preveure i establir uns mitjans democràtics i eficients capaços de resoldre les situacions conflictives que es puguin produir. Les vies d'instància i de recurs previstes cal que siguin clares i fomentin la solució dels conflictes amb un esperit de diàleg constructiu.

El Servei Colònies de Vacances i
L'Escola de L'Esplai

El Servei Colònies de Vacances de Barcelona

1 - El Servei Colònies de Vacances es:

- . una entitat filial de Càritas Diocesana
- . una federació de Centres d'Esplai relacionats i/o participants

2 - El Servei Colònies de Vacances preten:

a) com a servei,

oferir una colla de serveis als Centres d'Esplai amb ell relacionats:

- . cases per a estades i Colònies
- . beques per a Colònies
- . assegurances
- . informació
- . tràmits legals
- . borsa de monitors
- . materials

(Alguns d'aquests serveis estan oberts a tothom, però especialment a les altres institucions educatives).

b) com a federació de Centres,

- . ajudar a la seva creació en llocs on no n'hi ha
- . potenciar la qualitat dels Participants
- . vertebrar una línia comú entre els Participants

a través de:

- . jornades de reflexió
- . cursets de formació (per l'Escola de l'Esplai)
- . publicacions.

- c) com a institució al servei de l'educació en l'esplai,
- . col.laborar en l'esforç pedagògic comú del país
 - . relacionar-se amb les altres entitats educatives
 - . sensibilitzar la societat sobre la importància de l'esplai i de la seva educació, sobretot en els infants, adolescents i joves.

3 - Els Centres d'Esplai del S.C.V. són:

- Relacionats: . reben informació
- . poden usar tots els serveis que ofereix el SCV
 - . tenen veu a l'Assamblea de Centres

Participants:

- . formen pròpiament el nucli de la federació
- . tenen veu i vot a l'Assamblea de Centres
- . poden presentar candidats al Consell Permanent del SCV
- . reben informació
- . han de tenir, com a mínim, un 25 per cent de monitors titulats
- . poden usar tots els serveis que ofereix el SCV

4 - Els Centres d'Esplai del S.C.V. fan:

- Colònies: . a l'estiu
- . un o varis torns, segons el nombre d'infants i de monitors
 - . en casa, campament o ruta

Club d'Esplai:

- . durant la resta de l'any
 - . funciona sobretot els dissabtes tarda i diumenges al matí
- (algun funciona diàriament)

L'Escola de l'Esplai de Barcelona

1 - Els monitors que animen l'esplai dels nois i noies necessiten preparació humana i tècnica:

- . maduresa personal

- . consciència del perquè de la seva tasca pedagògica i dels camins aptes per a dur-la a terme
- . coneixement pràctic de les diverses tècniques i recursos de l'esplai.

2 - L'Escola de l'Esplai vol proporcionar els mitjans necessaris per a aquesta preparació.

Es, per tant, un centre de formació obert a tothom que s'interessi per l'animació del temps lliure d'infants i joves.

3 - La formació dels monitors es realitza, sobretot, a través de nombrosos cursos i publicacions que van a càrrec d'un equip de més de 20 especialistes.

Aquests s'agrupen en diversos Departaments de treball: pedagogia, psicologia, expressió i animació, natura-ecologia, educació de la Fe...

4 - Els cursos de formació tenen lloc a diversos nivells i modalitats per tal d'adequar-se millor a les necessitats reals dels qui hi participen.

Alguns són globals i d'altres especialitzats en algun aspecte monogràfic.

Tenen lloc a tres nivells progressius d'aprofundiment:

nivell/enfoc	GLOBAL	ESPECIALITZAT
1r. nivell	Curs d'Introducció	Cursets de Centres d'Interès
2n. nivell	Curs de Monitors	Cursets de Centres d'Interès
3r. nivell	Curs de Responsables	Seminaris d'Aprofundiment

5 - A més de l'edició d'alguns documents en ciclostil, articles de revistes i llibres, l'Escola de l'Esplai publica periòdicament unes fitxes tècniques, anomenades ESTRIS, que volen ser un bon

estri de treball i de formació permanent per als animadors de l'esplai.

Al nostre país unes institucions que han aconseguit certa credibilitat social i que pedagògicament mereixen més atenció en el àmbit de l'esplai son:

1 - Els Clubs d'Esplai

Al Club d'Esplai els infants hi van un cop a la setmana, en la majoria dels llocs. Alguns altres estan oberts diàriament. Les seves activitats estan ajudades per les tècniques d'animació de grups, d'expressió i contacte amb la natura.

2 - Els casals d'estiu

Arrelats bàsicament a la província de Girona, funcionen durant tot un mes, aproximadament, en el mateix medi ambient en el qual es mouen els infants i adolescents.

3 - Les colònies de vacances

Moment privilegiat dins els curs del Club d'Esplai. O activitat que per les seves característiques d'intensa convivència i contacte amb la natura, té consistència per ella mateixa i esdevé una situació educativa del tot interessant, a través dels jocs, les vetlles, els tallers, els racons, les construccions, el bany...

4 - Els campaments

Semblants a les Colònies, però en lloc de conuiu en una casa es fa en tendes, amb la qual cosa s'accentua més encara el contacte amb el medi natural.

La J.A.E.C.

El 12 de juliol de 1961 quedà constituïda la Junta Assessora per als Estudis de Català, per acord de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans, reunida a casa del senyor Jaep M. de Segarra. Hi assistia el ple de la Secció i el senyor Triadú com a informant. Aquest any 1976, es el 15 aniversari de la J.A.E.C.

Van formar la Junta els senyors Josep M. de Casacuberta com a president; Joan Coromines, Ramon Aramon i Serra, com a representants de l'Institut, i els professors Srs. Josep Miracle, Eduard Artells i Joan Triadú, secretari.

Les primeres convocatòries d'examen foren l'octubre del 1961 i el gener del 1962. La Junta aspirava a dotar els estudis de català d'un cos de professors que cobrés les necessitats d'una manera progressiva i solvent. Des de llavors s'han celebrat 40 convocatòries fins el febrer del 1976. En l'actualitat hi ha 1.068 professors titulats entre els graus elemental i mitjà.

Ben aviat els cursos de català es van multiplicar als llocs més im pensats, centres excursionistes i esportius, parròquies, entitats de ba rris, empreses... i les primeres escoles, encara que moltes vegades en horaris inconvenients però amb una assistència cada cop més nombrosa i entusiasta.

El 1962 es va constituir la Comissió Delegada d'Ensenyament d'Òm-nium Cultural, per tal de donar suport a l'organització de cursos, cada cop més sol·licitats. Durant el parèntesi de suspensió forçosa d'Òm-nium, fins que no van ser aprovats els seus estatuts el 1967 estigué acollida al Centre d'Estudis Francesc Eiximenis i a partir de novembre del 1969 es va transformar en una delegació funcional sota el nom de Delegació d'Ensenyament de Català, nom que darrerament ha estat modificat per Dele gació d'Ensenyament Català, volent així expressar la voluntat de poten-ciar un ensenyament totalment català per als infants del nostre país.

Si, doncs, un gran nombre de titulats de la J.A.E.C. s'han aplegat a la D.E.C. i són socis d'Òm-nium a través d'ella, la J.A.E.C. és un orga-nisme independent, vinculat a la Secció Filològica de l'Institut i conti-nuador del Tribunal Permanent de Català instituït per la Generalitat. Així, es inexacte parlar de títols de l'Òm-nium o de títols privats: els nostres organismes autòctons sempre han estat públics, per més somorta que hagués d'ésser llur acció.

El retorn lent i limitat a la normalitat va fer possible la creació de càtedres de llengua i literatura catalanes a la Universitat de Barcel-lona i a la Universitat Autònoma de Barcelona. Molts dels seus alumnes

han obtingut abans els títols de la J.A.E.C. i a través d'aquest inici han continuat després orientant la seva vida professional cap a l'estudi als més alts nivells de la nostra cultura i a l'ensenyament. L'any 1975, davant la realitat esponerosa dels milers de nens i centenars de professors a les escoles d'arreu de Catalunya, va quedar establert el certificat per a l'ensenyament a E.G.B., el qual certificat fou atorgat per les dues Universitats per convalidació als posseïdors del títol de la J.A.E.C. Aquesta continua celebrant anualment dues convocatòries, ja que els seus certificats en dos nivells, elemental i mitjà, constitueixen una fita de comprovació dels coneixements i un estímul en l'estudi i la formació de molts aspirants al professorat, tant de cara a les escoles d'E.G.B. com en d'altres nivells superiors. Per tal de facilitar-ho, hom accepta a la prova de grau mitjà els posseïdors del certificat d'E.G.B. de la Universitat directament.

Ja fa temps, també, des del 1971 que va ser instituïda l'anomenada Prova d'Aptitud, que organitza l'Assessoria de Didàctica del Català, per encàrrec de la J.A.E.C. Aquesta prova vol oferir a qualsevol persona la constatació del seu grau de coneixement del català, com a coronació dels estudis secundaris o de cursos específics de català. Aquells que hi obtenen un mínim de Notable, poden, si ho desitgen, presentar-se a la prova de professorat elemental.

Un miler llarg de persones de totes edats i condicions, de tots els racons de la nostra geografia, reten un tribut de fidelitat activa i pràctica a la llengua "d'un poble que no vol morir", fidels al mestratge científic i cívic de Pompeu Fabra i amb una fe total en el nostre redreçament integral, del qual la llengua -esdevinguda instrument perfectament elaborat i flexible gràcies a la tasca clarivent de Fabra i els seus col.laboradors i feta possible per Enric Prat de la Riba, mitjançant un instrument tan modest com el de la Mancomunitat- n'és element fonamental.

"Rosa Sensat".-

El 29 de setembre de 1.965 els promotors (mestres i ciutadans) d'una nova institució, que anomenaren "Rosa Sensat", en feien la presentació pública als locals de Franciscàlia. I el 4 d'octubre, al voltant d'una taula de menjador, "Rosa Sensat" començava el primer curs -- d'activitats. Ningú no hauria estat capaç de preveure que la tasca envers aquell grup de 16 mestres-alumnes era l'embrió d'unes activitats que avui ens apareixen tan puixants. Ara en fa 10 anys.

La intenció inicial de "Rosa Sensat" era de donar als mestres en exercici una formació post-Normal que tingués en compte la teoria i la pràctica d'una psicologia (conèixer bé els nens), d'una pedagogia (ser realment mestre respectant el nen) i d'una sociologia (inserció en la realitat d'un país i d'una societat concreta).

S'intentava també, aglutinar mestres que treballaven en aquest sentit per tal que traspassessin als seus companys les seves experiències, i obtenir un suport ciutadà que es traduís en una col·laboració de difusió i de sensibilització al mateix temps que econòmica.

Les motivacions bàsiques que impulsaren la creació de "Rosa Sensat" foren la contestació, trista i indignada, de la poca o mala formació que rebien els mestres durant el seu pas per la Normal, formació que repercutia desfavorablement en la seva tasca educativa a les escoles. Per altra banda, el record i constància de la situació educativa a Catalunya abans del 1.939 esperonava els joves mestres a recuperar el fil d'una tradició que -- sortosament no s'havia arribat a trencar del tot.

Per donar un nom a la nova institució s'escollí el d'una de les figures més rellevants de la renovació pedagògica d'abans de la guerra, D^a Rosa Sensat († 1.962), qui entre altres activitats havia estat la iniciadora i directora de l'Escola de Bosc de Montjuïc, primera de les noves escoles de l'Ajuntament de Barcelona (1.914).