

nous horitzons

N.66

**Drets laborals i
sindicals
en l'ensenyament**

Faustino Miguélez

**Finançament
i gestió
de les escoles**

Jordi Vives

**Aprenentatge:
informe del
Club de Roma**

Manuel Sacristán

OCTUBRE 80

**De la Llei General
d'Educació
a la legislació del
Parlament**

Eulàlia Vintó

**Desmitifiquem
la Universitat**

Albert Coromines

**N^o monogràfic:
ensenyament**



La calle no calla

Per estar informat.
Per poder opinar.
Per saber què fa el president.
Per que diu el Reventós
Per saber què pensa el Guti...
Cada setmana : LA CALLE
Cada dijous al quiosc



LA CALLE
la primera a
l'esquerra

nous horitzons

Núm. 66 — Octubre 1980

Director periodista:

Andreu Claret

Director responsable:

Joaquim Sempere

Consell de redacció:

Lluís Argemí

Roser Argemí

Pau Bordonava

Jordi Borja

Francesc de Carreras

Andreu Claret

Leandre Colomer

Joan Gay

Joaquim Horta

Antoni Luchetti

Àngels Martínez

Ramon Plandiura

Oriol Ramis

Ignasi Riera

Antoni Segarra

Joaquim Sempere

Laura Tremosa

Francesc Vallverdú

Jordi Vives

Consell assessor:

Pere Ardiaca

Ricard Boix

Maria Dolors Calvet

Alfons Carles Comín

Xavier Folch

Josep Lluís López Bulla

Joan Ramos

Rafael Ribó

Enric Solé

Jordi Solé Tura

Secretària de redacció

i producció:

Marina Curià

Portada i disseny:

Josep Lluís Gállego

Edita:

PSUC

Redacció i

administració:

Vallespir, 171, baixos,

Barcelona-14

Tel. 321 21 54

Producció:

Fotografia Ind. Rodríguez

Gran Vial, 9

Montornès del Vallès

(Barcelona)

Preu de l'exemplar:

125 ptes.

Subscripció: Espanya:

5 números: 625 ptes.

10 números: 1.250 ptes.

Estranger:

5 números: 1.000 ptes.

10 números: 2.000 ptes.

Publicació mensual

Dipòsit Legal: 37.808

2 de mes a mes

Catalanisme popular

Francesc Vallverdú

3

L'ofensiva ideològica de la dreta

Miguel Candel

4

De la Llei General d'Educació

Eulàlia Vintró

8

El català a l'ensenyament:

situació d'emergència

Anna Camps i Lluís López del Castillo

11

L'informe al Club de Roma

sobre l'aprenentatge

Manuel Sacristán

16

Algunes reflexions polítiques

entorn del finançament i la gestió

Jordi Vives

19

Entorn a la llibertat d'ensenyament

Ramon Plandiura

22

Drets laborals i sindicals a l'ensenyament

Faustino Miguélez Lobo

26

El sistema de provisió de places

a escoles d'EGB

José López Fernández

28

Per un treball de masses als instituts

Joan Maria Thomàs i Andreu

31

De 1979-80 a 1980-81:

Una reflexió estudianti sobre la universitat

Daniel Capella i Samper

34

Desmitifiquem la universitat

Albert Coromines

37

Taula Rodona

Acció

42

La societat davant l'ensenyament

Jaime Aznar, Josep Maria Torres, Jordi Gassull

nous horitzons compleix 20 anys

Ara fa exactament 20 anys començava la publicació d'aquesta revista, amb el nom d'**Horitzons**. Per motius de registre editorial (la revista sortia legalment a Mèxic) calgué canviar-li el nom pel de **Nous Horitzons**.

Degut a la dictadura franquista, la publicació i la difusió de **Nous Horitzons** a Catalunya trobà grans dificultats, que no li van impedir, però, d'estar present en cercles reduïts però significatius de la vida cultural i política del país. **Nous Horitzons** va tenir una època brillant, amb la intervenció intensa —entre altres— de Josep Fontana, Manuel Sacristán i Francesc Vallverdú, i va guanyar prestigi i autoritat entre la intel·lectualitat progressista. Una valoració extensa i detallada de la història de la revista pot trobar-se en les introduccions de M. Sacristán, J. Sempere, F. Vallverdú i F. Vicens al volum editat el 1979 per l'Arxiu Històric del PSUC, que conté els quatre primers números en edició facsimil.

És un fet que **Nous Horitzons**, amb els seus 70 números apareguts sense interrupció al llarg de 20 anys, és la revista socialista catalana —i escrita en català—, de més continuïtat i pes. **Nous Horitzons** ha fet una contribució no gens menyspreable a l'esforç d'interpretar la realitat social i cultural catalana de la nostra època sota una òptica marxista, i al programa comunista de fondre el moviment obrer amb el combat nacional de Catalunya. En conjunt, **Nous Horitzons** representa una aportació destacada a l'empresa de crear una cultura socialista a Catalunya.

Avui **Nous Horitzons** continua, acceptant el repte d'una època d'incerteses, de desorientació, de necessari replanteig de moltes de les suposades evidències, pel que fa tant al diagnòstic de la crisi social que travessem com a les perspectives d'alliberament. I ho fa amb una clara voluntat de diàleg i obertura, contra dogmes, esquematismes i rutines intel·lectuals.

La Redacció

Francesc Vallverdú

de mes a mes



Catalanisme popular

Hi ha expressions que són més que un mer eslògan o una consigna propagandística: són una veritable síntesi de programa polític i apunten de dret al seu contingut. Una consigna com «la terra per a qui la treballa» o la fórmula xilena de la «unitat popular», per exemple, encarnen uns continguts polítics precisos. En aquesta mateixa categoria podríem classificar l'expressió «catalanisme popular», feliçment rescatada dels estudis històrics pel secretari general del PSUC, en el seu discurs a la Festa de «Treball».

No vull dir pas amb això que, abans de recuperar aquesta noció, el projecte nacional de les forces d'esquerra restés indefinit. De cap manera. Car quan parlem de «reconstrucció nacional en el progrés», assenyallem el mateix projecte polític. Ara: la noció de catalanisme popular té l'avantatge d'arrabassar definitivament del monopoli de la dreta un «isme» de resonàncies històriques entranyables. Un «isme» que pertany, més que a ningú, a les classes populars.

Cal reconèixer que el perill del monopoli hi era —hi és encara. Quan al Congrés es forma una «Minoria Catalana» i ningú no protesta per aquest escandalós abús del nostre comú gentilici, quan CiU es presenta en el seu programa electoral com «l'alternativa catalana per al govern de Catalunya» i ningú no alça el crit contra aquesta pretensió exclusivista, s'està contribuint, vulguem o no vulguem, a deixar en mans de la dreta, el monopoli de la catalanitat.

D'aquest perill que denunciem en tenim d'altres exemples a **contrario sensu**. Jo no sé si va ser un provocador o un autèntic simpatitzant del PSUC el qui va proferir aquell lamentable «catalanes a la mierda» durant el darrer 11 de setembre. Mal-

grat que m'inclino per la primera alternativa, tots sabem dissortadament que l'anècdota podria ser certa si més no en la forma «**catalanistas a la mierda**». Però sigui quina sigui la forma adoptada, aquest exabrupte és, en qualsevol cas, totalment condemnable i denota una concepció política errònia si sorgeix d'un home d'esquerra.

En primer lloc, mai no es pot rebutjar un país o un poble en bloc, i qui els insulta no fa més que caure en un nacionalisme —per no dir racisme— del pitjor signe: el nacionalisme imperialista; i amb la seva actitud no fa altra cosa que prestar-se al joc xovinista de certs sectors convergents que el mateix 11 de Setembre expressaven el seu disgust en veure tants «castellans» assistint a la manifestació patriòtica.

En segon lloc, atribuir a Catalunya un caràcter polític qualsevol (conservador, burgès, etc.) és autoexclusió's del projecte de reconstrucció nacional defensat per les forces populars, entre les quals figura el PSUC. Aquesta autoexclusió significa deixar Catalunya en mans «d'ells», de les forces dretanes i conservadores, que no poden satisfer els interessos nacionals populars. Es tracta d'una opció reductiva i abandonista que no podem admetre de cap manera.

Cal lluitar, doncs, en la línia del **catalanisme de la majoria**, del catalanisme popular. Si els conservadors volen dir-se catalanistes, tenen tot el dret a dir-se'n. Però no podem admetre, des de l'esquerra, que el catalanisme sigui monopolitzat per ells i, el que és pitjor, que en desvirtuin el sentit. Enfront del seu catalanisme conservador —com més anem, més verbalista— cal impulsar un moviment vigorós de catalanisme popular. ●



L'ofensiva ideològica de la dreta

Miguel Candel



Tomb cap a la dreta. Ofensiva dretana. Són els tòpics del moment. Tòpics típics d'un temps de crisi profunda, no tan sols d'un mode de producció —el capitalista—, sinó de les institucions polítiques i valors socials que l'apuntalen.

Però, alhora, crisi dels ideals d'emancipació i de les organitzacions que els encarnen, incapaces de projectar la seva llum renovadora sobre les tenebres que deixen, en apagar-se, uns pansits «valors d'occident».

Sempre foren les crisis econòmiques les grans ocasions que es brindaven al moviment obrer per tal de fer forat en el front de la dominació burgesa. I sempre, fins ara, la burgesia hagué d'adoptar posicions defensives en tals ocasions, recorrent a la força bruta més directa per estintolar la seva hegemonia social i política. Si aconseguia vèncer en el terreny polític-militar (la qual cosa s'esdevenia quasi sempre), això li suposava, quasi sempre també, retrocessos importants en el terreny de la confrontació ideològica.

Però heus aquí la paradoxa del nostre temps. Els «feliços setanta»: entre les cent flors de la

prosperitat capitalista excel·leixen les tonalitats roges d'una intel·lectualitat progressista que fa del marxisme el seu codi i les seves senyes d'identitat filosòfica. Sobrevé la inflexió de 1973-75: cop militar a Xile, guerra del Iom Kippur, primera crisi petrolera, enfonsament de l'imperi colonial portuguès a l'Àfrica, escàndol de Watergate, derrota ianqui a Indoxina, caiguda més o menys formal de les tres dictadures del sud d'Europa; i la intel·lectualitat europea s'apressa, en el llindar dels vuitanta, a corregir el seu aparentment irreversible rumb, des dels coqueteigs amb la dictadura del proletariat euro-asiàtica, a l'apologia quasi cínica de la democràcia liberal euro-americana.

Cal reconèixer que el capitalisme n'ha après molt, de la crisi d'entreguerres. Ha après, en primer lloc, a utilitzar la socialdemocràcia com a lleial gestor de l'abundància o «moderador» de transicions polítiques difícils, per defenestrar-la ràpidament (Suècia, Gran Bretanya, Portugal) o fer-la degenerar fins al conservadorisme pur i simple (Alemanya, Dinamarca) tan aviat com sonen esquellots de vaques primes i les vies «moderades» s'han consolidat.

Però ha après, sobretot, a transformar les derrotes polític-militars en triomfs ideològics, tàctica exclusiva fins ara de l'esquerra revolucionària. I així, de la pedra de Watergate, ha tret el pa de l'«honestat» nord-americana (i occidental) de reconèixer els propis errors». De la derrota a la Indoxina (i gràcies al còmode expedient de devastar, en retirar-se, els camps de conreu i de negar-se després al pagament de reparacions de guerra), n'ha extret la imatge d'un Vietnam exportador de refugiats i amb vel·leïtats hegemòniques. Del triomf, amb ajuda cubana, de les forces anticolonialistes a l'Àfrica, n'ha obtingut una degradació de la imatge del castrisme com a «lacaï del social-imperialisme moscovita». I, a l'últim, del triomf i consolidació, amb intervenció directa soviètica, de la revolució d'abril del 78 a l'Afganistan, se n'ha beneficiat com excel·lent cortina de fum que no deixa veure l'escalada d'armaments i la histèria bel·licista d'Occident davant de l'emancipació galopant del Tercer Món, que amenaça d'esquarterar els peus de fang (petroli, primeres matèries) del colós imperial.

I heus aquí que l'intel·lectual ultraesquerranista del 68, l'universitari roig que corregué infatigable davant dels «grisos», corre ara darrera d'una pàgina cultural d'«El País», per comptar les puces del vell gos marxista. I al cri de «grupuscles extraparlamentaris, uniu-vos!» (llençat amb megafonia ITT des dels cenacles liberals de la «droïte di-vine»), maoïstes i ex-rojos de tota mena, es preparen a consumir la «cinquena modernització» constituint el partit radical, verd-moradenc i grogós, que el **new look** del capitalisme postkeynesià espanyol necessita com a recanvi de la colla d'amiguets i escolanets de Suárez, i com a contrapès dels gorilles de Fraga.

A aquesta gent els serveix de coartada, per l'es-

guerra, la blanor d'uns partits obrers domesticats, primer per la força, i després per l'esforç d'entrar en societat en les dures condicions de l'època. Partits que, en el cas dels comunistes, han arribat tard amb llur proposta de compromís històric (tard per engruixir llurs rengles amb l'aristocràcia obrera i amb les capes mitjanes, decantades cap al seu lloc polític natural per la crisi econòmica), oblidant que només es poden fer concessions que no degenerin en claudicacions (com molt bé saben i esbomben els senyors Brzezinski, Kissinger i Nixon), des de posicions de força.

És, doncs, la gran ocasió. Quan una intel·lectualitat i una joventut que semblaven irremissiblement perdudes per a la dreta, o bé «passen», o bé «es passen» amb armes i bagatges, o bé vagaregen perplexes aferrant-se a alternatives merament «ecologistes»; quan un moviment obrer temible i temut acusa el desconcert d'unes manobres folles de frenada i engegada brusca, i s'engarrota davant del fantasma de l'atur; quan aquestes dues condicions s'han donat, les probabilitats d'èxit d'una ofensiva cultural de gran estil són molt altes. Una ofensiva que faci seves totes les invocacions a les llibertats (d'expressió, de premsa, d'ensenyament), tot i que tan sols sigui com a mer embolcall ideològic i peanya jurídica de la **llibertat d'empresa**.

Afegim-hi la contrareforma eclesiàstica en tota regla, encoratjada per Joan Pau II al davant de l'episcopat conservador, que es prepara a recuperar la influència social de l'Església no dedicant tants esforços a la captació d'inasequibles esperits il·lustrats (com debades intentà Pau VI) i consagrant totes les energies, en canvi, a la pastura de les «ànimes senzilles». Maniobra hàbilment concebuda per tal com ja no sembla vigent entre les capes populars el vell anticlericalisme, sàviament desarmat pel progressisme eclesiàstic sorgit a l'escalf del Concili Vaticà II. ¿Quin obrer pot recelar d'un Tarancón, a qui els ultres i integristes dugueren cent vegades, en desig, al sinistre **paredón** que separa les dues Espanyes? Aquest obrer ja no va a missa, però la seva mateixa indiferència li priva de rebutjar l'intent de l'Església d'anar cap a ell i emparar-se, **velis nolls**, de la consciència dels seus fills, amb la complicitat de les institucions educatives civils, manipulades pels servicials cristiano-demòcrates o simples conservadors convençuts dels beneficis polítics d'una aliança estratègica amb l'Església.

Perfecta divisió del treball ideològic en una societat, la capitalista, que, diferentment dels països socialistes, ha sabut integrar i fer funcionals per als seus interessos bàsics, ideologies divergents i fins i tot contradictòries: els senzills, al ramat d'en Pere, que els il·lustres ja tenen llur déu en Nietzsche i en els **nouveaux philosophes**, llurs profetes. Importa poc que cada un d'aquests déus hagi decretat la mort o la condemna de l'altre: mentre el capital es valoritzi, la resta, com diu Hamlet, «paraules, paraules, paraules...» ●

Eulàlia Vintro

De la Llei General d'

El dia 4 d'agost de 1980 la Llei General d'Educació (LIGE) del ministre Villar i de les Corts franquistes farà deu anys i, segons la mateixa Llei (1), aquest era el termini fixat per tal de completar la normativa legal i assolir el ple funcionament del nou sistema educatiu en ella prefigurat.

No és ara el moment ni la ocasió de fer-ne un balanç o una valoració de conjunt, però sí creiem que cal tenir present aquest aniversari i recordar que la democràcia retrobada s'inicià el juny de 1977 i la Constitució fou refrendada el desembre de 1978.

És evident, doncs, que dins del calendari d'aplicació de la LIGE s'ha interferit, sortosament, el canvi polític i la Constitució; tanmateix, els nous responsables del Ministeri d'Educació i Ciència, Sr. Cervera (1977-1979) ara només Ministeri d'Educació (ME), i Sr. Otero (1979-1980) (2) no s'adonaren ni s'adonen de la nova realitat política i continuen actuant com els seus antecessors en el càrrec.

En el terreny de les mancances més significatives pel que fa al compliment de la LIGE hom podria esmentar la no consecució de la gratuïtat de l'ensenyament obligatori; l'existència de 803.200 nens i nenes d'EGB mal escolaritzats el curs 78-79 i de 308.180 el curs 79-80 (3) i la desatenció estatal als deficients psíquics i físics inclosos a l'etapa obligatòria; la insuficiència de places gratuïtes a preescolar; els déficits en equipaments i conservació dels actuals centres d'EGB; etcètera. I ens hem limitat a l'etapa obligatòria i al preescolar, ja que si entréssim a l'ensenyament mitjà, BUP i FP, o als altres nivells no obligatoris com adults, idiomes, arts i oficis, música... la llista esdevindria inacabable. Pel que fa al professorat, aspecte fonamental en tot procés de reforma del sistema educatiu, si bé cal reconèixer l'esforç de l'Administració a l'hora d'incrementar les plantilles dels cossos d'EGB i BUP, sobretot els darrers anys, i la funcionarització del 80% o 90% dels antics PNNs dels nivells esmentats, no és menys cert que a la Formació Professional aquest mecanisme no s'ha produït, i, cosa més greu, ni tan sols s'han creat els cossos de Catequètics i Agregats de FP previstos a la LIGE. L'increment de plantilles i de funcionaris no ha estat acompanyat d'una renovació, cada dia més urgent, en el sistema d'accés i en el de trasllats, ni de la descentralització o regionalització de concursos; fet que ha provocat i continua provocant

Educació a la legislació del Parlament

greus desajustos i retards en les adjudicacions de places i en el començament del curs.

Tampoc no s'ha avançat ni poc ni gens en l'equiparació dels professors que exerceixen a l'ensenyament privat amb els professors de la xarxa estatal, amb incompliment manifest de l'article 124.3 de la LIGE i marginant —en qüestions econòmiques, de promoció i d'estabilitat— un ampli col·lectiu de professionals.

El perfeccionament i reciclatge dels ensenyants resta exclòs dels pressupostos teòrics i pràctics del ME, tot i que cal destacar l'interès dels professors per posar-se al dia i el seu afany per seguir les Escoles d'Estiu, privades i costoses, en època de vacances. En aquest sentit, les Inspeccions, migrades en personal i recursos, no han estat renovades i tampoc no s'ha produït l'adequació entre el seu camp de competències i la nova estructura educativa regulada a la LIGE.

Tanmateix, el fet més colpidor i sobresortint de l'incompliment de la LIGE és la no gratuïtat de l'etapa obligatòria, dels 6 als 16 anys, per a tots els alumnes en condicions pedagògiques de qualitat i d'igualtat. En no aprovar les **Cortes Generals** la segona part de la Llei, la de Finançament de la Reforma educativa, n'era absolutament previsible el fracàs. En la pràctica, res no canviava: la xarxa estatal insuficient i mal dotada acolliria els nens i nenes de les zones rurals i suburbials i la xarxa privada, estratègicament situada en les grans ciutats i comarques riques, acolliria els fills de les classes altes i mitjanes. Ara bé, atès que els costos s'incrementaven i que els concerts previstos a la Llei no eren del gust de l'Església i dels grans propietaris, així com que l'Estat no estava disposat a ampliar substancialment la xarxa estatal, a partir de l'any 1973 comença, tímidament, a implantar-se el sistema de subvencions o ajudes a la gratuïtat, sistema encara vigent i que en xifres rodones ha suposat un cost de cent setanta mil milions de pessetes. Aquests diners, cal recordar-ho, han passat dels pressupostos generals de l'Estat, és a dir, dels diners de tots els contribuents, a mans privades sense cap mena de control fiable respecte a la seva adjudicació i distribució. També en xifres globals podem afirmar que el 60% d'alumnes d'EGB, etapa obligatòria, estan escolaritzats en centres estatals i, en conseqüència, gratuïts, i que del 40% restants, més de la meitat es beneficia d'algun tipus de subvenció, si bé en cap cas l'ensenyament és totalment gratuït. Caldria, també, per a donar una infor-

mació més precisa, retenir que en les escoles estatals no sempre el transport i el menjador són gratuïts i que, per a moltes famílies, aquest és un cost molt gravós, alhora que imprescindible.

Arribats a aquest punt de l'anàlisi objectiva sobre la realitat del nostre sistema educatiu a partir de l'aplicació de la llei de 1970, una única consideració és possible: la Llei Villar ha fracassat i avui, cara al futur, és menys interessant buscar qui és el responsable del fracàs que trobar les fórmules adequades per bastir un nou sistema escolar públic, gratuït, de qualitat i gestionat democràticament d'acord amb l'article 27 de la Constitució.

En la difícil i contradictòria etapa de la reforma política, des de la mort del dictador fins a la promulgació de la Constitució, per posar dos moments significatius, tot i que en molts aspectes la reforma no ha acabat i el desenvolupament constitucional n'és una bona prova, els temes educatius no han estat objecte d'un tractament prioritari ni per part del Govern ni per part dels partits d'oposició, i mentre que els uns s'han limitat a buscar solucions parcials, a posar pedaços i a fer bo l'acudit de «qui dia passa any empeny», els altres hem anat insistint, amb justícia, però amb poca perspectiva global, en les reivindicacions tradicionals: sous, estabilitat, més places escolars, renovació pedagògica, preescolar, educació especial, formació d'adults, democratització dels centres, equipaments, control de subvencions, etcètera. Seria injusta, però, aquesta valoració si no féssim un esment especial dels Pactes de la Moncloa i de la fermesa de l'esquerra, comunistes i socialistes, per tal d'incloure en les contrapartides dels acords unes clàusules educatives, les quals en essència preveïen: la construcció, en dos anys, d'un milió de llocs escolars d'EGB, BUP i preescolar, la democratització dels centres, el control dels centres subvencionats i la regulació del professorat mitjançant un Estatut propi.

D'aquestes quatre grans propostes, complementades amb altres mesures de caire més concret, en especial la relativa a l'ensenyament de les altres llengües diferents del castellà, la primera s'ha complert i durant els anys 1979 i 1980 el ritme de construccions estatals ha estat espectacular, encara que insuficient atesos els déficits anteriors. També ha millorat, amb limitacions, l'ensenyament de les llengües catalana, basca i gallega mitjançant els decrets de bilingüis-

me i els esforços de les institucions preautòniques per assolir cotes cada vegada més altes —llunyanes, també és cert— de la legítima i necessària normalització lingüística. Ara bé, ni la democràcia ha entrat en els centres, ni hi ha control de les escoles subvencionades ni s'ha promulgat l'Estatut del Professorat. L'únic grup parlamentari que intentà convertir aquestes propostes en textos legals fou el comunista, mitjançant dues proposicions de llei, «Estatut de Centres» i «Estatut del Professorat» presentades el febrer de 1978. Malauradament, la iniciativa fou derrotada i fins el juny de 1978, el govern retardà la presentació del seu «Estatut de Centres docents no universitaris» avui ja convertit en Llei Orgànica, «L'Estatut de Centres escolars», amb el qual la democràcia no només queda fora de les escoles, sinó que eleva a rang de desenvolupament constitucional orgànic una sèrie de preceptes reglamentaris i malmet les competències educatives dels Estatuts d'Autonomia català i basc, ja promulgats, i dels futurs Estatuts d'Autonomia de la resta de nacionalitats i regions de l'Estat espanyol.

De fet, i aquest és, al meu entendre, el nus de la qüestió, el govern de la UCD no té una política educativa clara i definida ni té un model escolar a bastir d'acord amb la Constitució, article 27 i Títol VIII de les Autonomies. En aquesta mancança, hi poden intervenir, d'una banda, la pròpia incapacitat teòrica i pràctica del govern i dels respectius ministres i, d'una altra, les pressions enormes de grups tan «qualificats» i poderosos com l'Església, la Confederació de Pares de Família, la CECE, etcètera. A efectes pràctics, és indiferent: la UCD no pensa derogar globalment la Llei Villar, no pensa fer una llei orgànica sobre educació, que reguli els drets i llibertats fonamentals de l'article 27 sencer, ni proposar les normes bàsiques per tal de desenvolupar l'article 27 a fi de garantir el compliment dels poders públics en aquesta matèria (art. 149.1.30). És a dir, en lloc de resituar tota la temàtica educativa en el nou marc jurídic i polític de la Constitució i de l'Estat de les Autonomies amb tot el que suposa la desaparició d'un sistema tan fortament centralista com era l'Estat espanyol i dins d'ell l'educació, el govern d'UCD s'encamina a l'elaboració de lleis parcials, unes orgàniques i altres no, sobre la base de la Llei d'Educació franquista, que anirà derogant parcialment, però que no edificaran un nou model educatiu ni donaran totes les competències que els Estatuts havien adjudicat a les Comunitats autònomes. El president Suárez ho digué clarament, fa pocs dies, al Congrés en ocasió del debat polític: es tracta de fer lleis «competenciales», «sectoriales» o «horizontales» d'unificació i d'igualació per sota de les autonomies, no de reconèixer la condició constitucional de «poder públic», d'Estat en definitiva, i, en conseqüència, la capacitat legislativa pròpia, a les Comunitats Autònomes.

L'activitat parlamentària, des de març de 1979, n'és una bona prova. El canvi de govern i de titular en el Ministeri d'Educació no suposà cap canvi substancial en l'orientació d'aquest Departament. El Sr. Otero, nou ministre, desfullà la margarida al llarg de dos mesos: retirava o ratificava l'Estatut de Centres, la Llei de finançament de l'ensenyament obligatori i l'ensenyament de la Constitució. Decidí ratificar aquestes lleis i alhora inicià un nou procediment: les esmenes d'UCD als seus propis projectes, amb la qual cosa la resta de grups parlamentaris quedaren més indefensos en no poder esmenar les esmenes del govern. A més a més, aquestes esmenes d'UCD, la finalitat original de les quals era una adequació a la Constitució ja promulgada, resultaren una nova «lectura» dels projectes amb un caire marcadament restrictiu i un empitjorament substancial dels mateixos. El debat i aprovació de l'Estatut de Centres al Congrés i al Senat demostren a bastament aquestes afirmacions; no s'han introduït esmenes de l'esquerra, pràcticament unànim en els seus plantejaments, i, en canvi, sí que s'han incorporat els criteris privatistes i conservadors de privilegi de Coalició Democràtica, dels diputats Aizpún i De las Rocas, del grup mixt, del PNB i de la Minoria Catalana.

Aquest Estatut, avui Llei Orgànica 5/1980 (BOE, 27 de juny), representa purament i clarament la consolidació de les dues xarxes escolars privada-pública, el compromís de finançament a càrrec de l'Estat de la lliure opció entre les dues xarxes, és a dir, el finançament públic de l'escola privada sense cap contrapartida i amb gran perjudici, si no s'arriba a la paralització, ateses les dificultats de la nostra economia, de l'escola pública. Com sintetitzava un document de la Comissió d'Ensenyament del Comitè Central del PCE, l'Estatut de Centres significa: a) la protecció legislativa a l'ensenyament privat, tot assegurant-li la subsistència econòmica i ideològica; b) tallar les possibilitats d'una pràctica democràtica real dins dels centres i c) l'impediment per a un coneixement del sistema públic dins d'un clima de pluralisme.

Deixant de banda aquesta llei, el Parlament espanyol ha dedicat escassa atenció als temes educatius, Universitat inclosa. Repassant els **Diarios de Sesiones** i les iniciatives legislatives del govern, hom creuria que no hi ha problemes pendents i que la Constitució no exigeix cap retoc o canvi de l'actual sistema educatiu. De fet, i si considerem els dos Pressupostos Generals de l'Estat dels anys 1979 i 1980, els tres crèdits extraordinaris per a fer front a les despeses de contractació de professorat o a les subvencions a centres no estatals de BUP i COU i les quatre ampliacions de plantilles de professors dels diversos cossos estatals d'EGB, BUP, FP i Universitat com a temes obligats i de pur tràmit anual, tot i que caldria insistir en la migradesa dels pressupostos i en la insuficiència crònica de les planti-

lles, el Ministeri d'Educació només ha tingut tres iniciatives legislatives: creació del Cos d'Inspecció de Formació Professional, el qual caldrà posar en funcionament al curs 80-81; regulació del coneixement de l'ordenació constitucional a BUP i FP, ja aplicat el curs 79-80 i el funcionament del qual és necessari vigilar d'aprop, i l'esmentat Estatut de Centres. Val a dir, a més a més, que el Sr. Otero ha demostrat poca facúndia legislativa, ja que només és d'iniciativa seva el Cos d'Inspecció. No podem silenciar, per la seva incidència educativa, els desafortunats acords en matèria d'ensenyament i afers culturals entre l'Estat espanyol i la Santa Seu, base jurídica per a les ordres ministerials sobre ensenyament de la Religió i Moral Catòlica a BUP, FP, Preescolar i EGB, així com de la Religió i Moral de les altres Esglésies, Confessions i Comunitats (BOE, 19 de juliol de 1980); les esmentades ordres modifiquen escassament les publicades l'agost de 1979 i signifiquen una clara desvirtuació de la llibertat ideològica i religiosa reconegudes a l'article 16 de la Constitució.

Per a un seguiment més detallat de l'activitat parlamentària, el PSUC ha publicat un document específic al qual em remeto.

Queden pendents, amb dos anys de retard des de la seva presentació, la Llei de Finançament i la Llei d'Autonomia universitària, les quals continuen embarrancades en els passadissos parlamentaris per diverses raons, entre d'altres, el desacord profund dins la pròpia UCD sobre el seu contingut, la forta oposició que han rebut dels altres grups parlamentaris i de l'opinió pública, amb clamoroses manifestacions estudiantils i, en el cas de la Llei de Finançament, les dificultats pressupostàries.

No és ara el moment d'analitzar a fons la Llei de Finançament, la memòria econòmica de la qual caldrà actualitzar atesos els dos anys transcorreguts des de la seva presentació; de fet, és difícil de precisar l'abast concret de la llei si tenim en compte les esmenes introduïdes per la mateixa UCD i les dels diversos grups de dreta que consti-

tuïren la majoria amb motiu de la votació de l'Estatut de Centres. Ara bé, tot i deixar de banda aspectes més concrets, la llei regula el finançament de l'ensenyament privat en condicions de privilegi respecte a la xarxa estatal i estableix com a principi bàsic el dret de l'alumne a rebre una quantitat equivalent al cost d'un lloc escolar estatal. El sistema de percepció queda a criteri de l'Administració, és a dir, el possible xec escolar o l'ampliació de les actuals subvencions, el control de les quals no es regula. A més a més de les incògnites de procediment i del cost elevadíssim que suposaria la implantació del xec, la gravetat d'aquesta opció resideix en el fet objectiu que avui la xarxa escolar és molt diferenciada i clarament discriminatòria i que situar com a eix del nou finançament la percepció dels mateixos diners per a tots els nens implica necessàriament la perpetuació de les discriminacions, de la desigualtat d'oportunitats i de marginació de les classes populars i rurals. Els poders públics, d'acord amb la Constitució, article 27.5, han de garantir el dret de tothom a l'educació mitjançant la creació de centres docents i no per la via d'ajuts econòmics als nens. En poques paraules, repartir avui la mateixa quantitat a tots els nens vol dir abaratir el cost de les escoles de luxe per als nens rics i condemnar els fills dels obrers a les escoles de suburbi sense condicions.

Tanmateix, els problemes educatius denunciats fa anys i panys per la societat i els partits d'esquerra i reconeguts pels dos darrers ministres, no troben la via legislativa per a la seva solució. El febrer de 1978, el Sr. Caverio anuncià com a imminents projectes relatius a l'ensenyament preescolar, a l'EGB, a l'Estatut del professorat universitari, a l'educació especial i a les ensenyances artístiques. El juny de 1979, el Sr. Otero reiterà la seva preocupació per aquests temes i hi afegí: la reforma de l'ensenyament mitjà i professional, la reforma i especialització de la Inspecció, l'educació permanent d'adults, les escoles de formació, selecció i perfeccionament del professorat, la revisió dels llibres de text i altres qüestions més concretes. Poc abans de la seva caiguda del govern, encara declarava que tenia elaborats els projectes de reforma de l'ensenyament mitjà, de la Inspecció i de renovació de l'EGB. La trista veritat és, però, que res de tot això no ha arribat al Parlament i que els mesos i els anys passen sense que es compleixin els calendaris anunciats.

Si el febrer de 1978 eren urgents aquestes lleis, el setembre de 1980 no només són urgents sinó que el seu retard amenaça amb el col·lapse del sistema educatiu i, si això no s'esdevé, representa una molt seriosa hipoteca a la qualitat de l'ensenyament. A més a més, la Constitució promulgada a finals de 1978 prescriu una sèrie de lleis i modificacions importants en el món de l'educació que cal desenvolupar d'acord amb el seu articulat.

Sense caure en la pretensió de ser exhaustius, creiem que el Parlament espanyol hauria de legis-



lar en el sentit següent:

1) Llei orgànica dels drets i llibertats en matèria educativa (art. 81).

2) Normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 de la Constitució, a fi de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics en aquesta matèria (art. 149.1.30).

3) Regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació dels títols acadèmics i professionals (art. 149.1.30).

Simultàniament, des de l'Administració, s'ha de procedir a una ràpida i completa transferència de competències a les Comunitats autònomes i Ens preautònoms que així ho desitgin, per tal d'omplir de continguts el Títol VIII de la Constitució i els Estatuts d'Autonomia ja vigents, i obrir el camí de l'Estat de les Autonomies que consagra la nostra màxima norma jurídica.

A partir d'aquestes dues actuacions, la Llei General d'Educació de 1970 quedaria derogada i els Parlaments autònoms haurien de bastir la seva legislació educativa, sense més limitacions que les constitucionals i les estatutàries.

La via començada amb l'Estatut de Centres, llei orgànica en tots els seus articles i amb una disposició addicional de dubtosa juridicitat, no respon ni poc ni gens al plantejament suau indicat i si és denunciabile pel seu contingut regressiu, encara és més alarmant pel que suposa de plantejament legislatiu incorrecte i, en alguns punts, possiblement anticonstitucional.

A més a més, aquesta situació d'indefinió jurídica de nul·les perspectives de desenvolupament constitucional coherent, poden ser aprofitades pels dos Parlaments autònoms avui constituïts en el sentit de no encarar amb fermesa i decisió l'ordenació jurídica que legalment els correspon. No podem oblidar les majories que ara per ara els governen i que, en tantes ocasions, coincideixen amb les propostes d'UCD. Cal recordar, doncs, que tant si el govern central ho fa com si no ho fa, els Parlaments autònoms tenen capacitat legislativa en educació i que després del fracàs de la Llei d'Educació és absolutament imprescindible fer un nou marc jurídic per a l'ensenyament. Seria, però, un error imperdonable iniciar la tasca legislativa deixant de banda els protagonistes del sistema educatiu: ensenyants, alumnes i pares, i més que un error seria garantia d'un nou fracàs. La reforma de l'ensenyament no s'ha de fer ni amb paternalismes ni cedint a inevitables corporativismes. És un repte de primera magnitud per a tota la societat, des de les forces polítiques a les sindicals, organitzacions estudiantils i associacions de pares. De l'encert amb què actuïn totes i cadascuna d'elles depèn el nostre futur.

1. Disposició transitòria 1ª.

2. El canvi de ministre realitzat a primers de setembre, no permet de valorar la significació política del nou responsable, tot i que la seva vinculació a la Democràcia cristiana és coneguda i, en conseqüència, poques expectatives pot despertar.

3. Segons declaració del Sr. Otero a la Comissió d'Educació el 26 de juny de 1979. ●

Anna Camps
Lluís López del Castillo

El català a l'ensenyament: situació d'emergència

Per posar-nos d'acord sobre quin ha de ser el lloc que ocupi la llengua catalana a l'ensenyament, podem fer-ho des de dos enfocaments: els textos legals o bé els principis en què aquests textos es basen.

Si tenim present allò que hi ha legislat ara com ara (Constitució espanyola, Estatut d'Autonomia), hi trobem el català definit com a llengua oficial, bé que no exclusiva, i com a llengua pròpia. Per tant, és lògic que els desenvolupaments posteriors que se'n faran vagin en el sentit d'assegurar-ne a tots els ciutadans tant el domini com l'ús efectiu. Així, doncs, en el terreny de l'ensenyament, la Generalitat —a qui en correspon la competència plena— haurà de garantir, a tots els nivells, l'ensenyament de la llengua, la seva utilització com a vehicle d'aprenentatge i un ús ambiental clar.

Si tenim present els principis d'on partim, el sistema d'ensenyament ha d'assegurar a tots els ciutadans de Catalunya el coneixement de la llengua pròpia del país com a llegat històric i com a llegat cultural de plena vigència i vitalitat, sense el qual queda mancat qualsevol projecte cultural arrelat i amb perspectiva, doncs, de progrés social. Principi que cal aplicar, així mateix, a l'arrelament al medi, és a dir, tota la qüestió dels continguts nacionals a l'ensenyament. En aquesta perspectiva entra, per tant, la utilització del català com a vehicle de l'ensenyament.

Tots aquests principis, però, s'han d'acomodar a un context com el de la societat catalana actual, d'una gran complexitat política, social, cultural i lingüística. És per això, doncs, que només a partir d'una política lingüística general i d'una política educativa podem orientar les actuacions de tots els sectors relacionats amb l'ensenyament i, essent conscients dels límits que la situació imposa, podem també constatar els avenços que el país va fent en la seva normalització cultural i lingüística.

Dins d'aquesta política general és important d'aclarir el lloc que ocupa la llengua castellana, llengua familiar d'un sector important de la socie-



tat catalana —especialment dins les classes populars—, llengua que cal ensenyar a tothom com a oficial de l'estat. Aquest segon aspecte no demana sinó un pla racional dins el pla general d'estudis, atenent aspectes tècnics i didàctics concrets, com és ara la manera d'ensenyar-la segons quina sigui la llengua familiar i la preparació adequada que els mestres han de tenir.

L'accés real i efectiu a la llengua i a la cultura catalanes i, encara més, la seva vivència com a cosa pròpia, és un dret que el sistema d'ensenyament ha d'assegurar a tothom. El coneixement i la comprensió d'una realitat i d'una llengua no poden ser considerats com una imposició. Són un dret que fins ara ha estat negat a tot el poble i que tots hauríem de reclamar.

Així doncs, el sistema d'ensenyament a Catalunya ha de garantir el dret que tenen tots els escolars al coneixement i a l'ús de la llengua catalana i que els continguts que reben a l'escola estiguin inserits en la realitat en què viuen, la qual, amb tota la seva complexitat i amb tots els seus problemes, és la realitat catalana.

La situació actual no és, encara, massa esperançadora. Hi ha nens de parla no catalana que no reben cap ensenyament en català ni de català, i, el que és més greu encara, que no tenen cap contacte amb la llengua catalana o en tenen molt poc. És també preocupant la situació de tots aquells nens catalanoparlants que, no tan sols no reben l'ensenyament en la seva pròpia llengua, sinó que per a ells l'escola és un medi que els n'allunya.

El procés per aconseguir la plena normalització lingüística a l'escola serà llarg i laboriós. Però cal ja des d'ara establir unes bases que ens permetin d'anar-nos-hi acostant.

En primer lloc, és urgent que els continguts dels programes de tots els nivells (EGB, FP, BUP, etcètera) s'adeqüin a la realitat catalana. Ja des de moments polítics molt més adversos, molts

sectors de mestres i de professors han fet esforços per tal que els coneixements que els nois rebien a l'escola fossin un instrument d'interpretació crítica de la realitat. No comencem, doncs, de zero; però caldria ara que tots aquests treballs, més institucionalitzats uns, individuals uns altres, fossin impulsats i generalitzats des d'una perspectiva de govern. I no parlem, només, és clar, dels programes de llengua catalana. La llengua no pot ser una assignatura més, separada del context que l'ha feta instrument de comunicació i d'interpretació del món.

La segona consideració se centra ja en l'ús de la llengua a l'escola. L'escola és una institució en la qual el noi, al llarg dels seus anys d'escolarització estableix múltiples relacions i desenvolupa nombroses activitats que no es limiten a les del grup classe. I l'escola a Catalunya ha de fer de la llengua catalana vehicle d'expressió normal, tant a les activitats internes —revista escolar, claustres, festes, reunions, cartells, rètols, etcètera— com a les externes —conferències, reunions de pares, etcètera— com també a les activitats administratives —actes, comunicats, avaluacions, etcètera—. És a dir, hi ha d'haver un ús ambiental del català, la llengua catalana ha de ser present a l'escola com un mitjà de comunicació normal.

L'últim aspecte que cal enfrontar decididament és el de la llengua de l'ensenyament. Per nosaltres és clar que la llengua de l'ensenyament per als nens de parla catalana ha de ser el català. Sembla aquesta una afirmació innecessària, òbvia; però, com ja hem dit abans, som encara lluny d'aconseguir-ho.

Quan sentim a parlar d'imposició d'una llengua i no es planteja la que pateixen encara els nens de parla catalana, tenim la impressió que s'està desenfocant el problema molt abans que se n'hagi enfocat adequadament la solució.



Per als nens de parla no catalana és imprescindible que sigui atès el dret que tenen de rebre l'ensenyament del català i d'utilitzar-lo com a vehicle d'aprenentatge quan convingui, perquè és la llengua pròpia i oficial de Catalunya, i no fer-ho seria, des del nostre punt de vista, mantenir-los en un «ghetto», en aquest cas lingüístic, que els limitaria les possibilitats de desenvolupar-se personalment i professional.

Nombrosos problemes interfereixen en aquest camí i el més important és, sens dubte, la llengua dels mestres i llur preparació lingüística moltes vegades insuficient.

Un segon, i no menys greu problema, és la falta de contacte que amb la llengua catalana tenen amplis sectors de la població immigrada a causa de la quasi absència del català en els mitjans de comunicació i de l'aïllament cultural en què s'han vist obligats a viure.

Veiem, doncs, que un dels aspectes importants en el procés de normalització lingüística és el de la formació i preparació del professorat.

És realment esperançador veure com han aconseguit els mestres en exercici els cursos de reciclatge, iniciats ja per la Generalitat provisional, que representaven per a ells unes hores de feina fora del seu horari normal de treball.

Però el reciclatge ha de ser un servei que s'ofereix a tots aquells mestres que en la seva formació no van rebre una preparació suficient en llengua i cultura catalanes. No pot ser el mitjà normal de preparació.

Les Escoles de Magisteri de Catalunya han d'adequar els plans d'estudi tal com ja ho ha començat a fer alguna d'elles, de tal manera que tots els mestres que en surtin tinguin la capacitat necessària en llengua i cultura catalanes, cadascun d'acord amb les exigències de la seva especialitat. Cal, per això, un reconeixement oficial d'aquesta necessitat i les competències per a fer-ho efectiu d'una manera immediata.

També les Universitats catalanes, on es formen els futurs professors d'ensenyament mitjà, i molts de la segona etapa, hauran de posar els mitjans perquè els titulats que en surtin ho facin també amb la preparació suficient per impartir les seves classes en català.

Però els decrets i les normes legals no resolen tots sols els problemes. Els mestres haurien de tenir a la seva disposició tots els mitjans que calen per a portar a terme aquesta tasca de normalització. Molts ajuntaments democràtics, a través de les regidories d'ensenyament i de cultura, ja han iniciat una tasca important de col·laboració amb les escoles, facilitant-los material, organitzant grups de treball, cursets, etcètera, participant en l'organització d'escoles d'estiu.

Aquest és un camí interessant. Cal que la Generalitat impulsi aquest treball descentralitzat que permet, a més, de treballar d'acord amb el que més amunt apuntàvem: arrelar l'escola en el medi en què es troba. ●

Hom pot preveure que llegiran aquest informe no únicament moltes de les més de 30.000.000 de persones que, segons que sembla, som a tot el món professionals de l'ensenyament. No menys lectors agafaran el llibre interessats per una nova empresa del Club de Roma. Ni els uns ni els altres no se'n sentiran defraudats. I els uns i els altres notaran, probablement, que l'interès més peculiar d'aquest estudi és degut al fet que enllaça els problemes de l'aprenentatge amb els que els anteriors informes al Club de Roma, des de **Los límites del crecimiento**, anomenen «la problemàtica mundial». En el pròleg d'Aurelio Peccei a aquest nou informe (1), es pot llegir: «El Club de Roma obrí un cicle el 1972 amb una provocativa presentació dels **límits exteriors** que redueixen les nostres possibilitats de creixement material en un planeta finit. El cicle es tanca ara amb aquest estudi sobre els marges interiors flexibles que, altrament, existeixen dins de nosaltres mateixos i estan carregats amb la potència d'un progrés sense precedents.» (pàg. 16).

La contraposició entre «límits externs» i «marges interns» podria fer témer desfogaments retòrics, perquè, amb aquests termes o amb uns altres, ja s'ha produït bastant literatura de poca substància (la qual, per cert, compta entre els seus autors amb un membre destacat del Club de Roma, el filòsof novaiorquès Ervin Lászlo (2), que ha intervingut, en canvi, útilment, en la discussió d'aquest informe a la Conferència de Salzburg sobre l'aprenentatge (juny del 1979). Però el temor no es confirma. Els autors situen realment llur assumpte en el quadre de problemes al qual s'ha arribat per mèrit, entre d'altres estímuls, dels anteriors informes al Club de Roma. Com a conseqüència d'aquesta «problemàtica mundial» afirmen els autors que «és dins del possible, tant una realització sense precedents de l'ésser humà com que sobrevingui una catàstrofe definitiva. No obstant això, el que succeeixi dependrà d'un altre factor important i, a ulls veients, decisiu: l'enteniment i l'activitat humana.» (19). En aquesta darrera frase (...) s'al·ludeix a la situació del problema de l'aprenentatge segons la ment dels autors. Aquests ofereixen tres exemples de la insuficiència del tractament purament tècnicomaterial dels problemes mundials, arguint amb això la necessitat d'una consideració intensiva del «factor humà», capaç d'aprendre; els exemples en són la Revolució Verda, o, més pròpiament, els seus efectes secundaris nocius i imprevistos (24), la impossibilitat de refer el consens social bàsic per via tecnològica i la necessitat d'«indicadors humans» per tal de replantejar el concepte de creixement (25). La dialèctica entre els problemes materials i els més peculiarment humans permet als autors indicar amb unes expressions molt suggeridores l'entroncament d'uns problemes en altres. Així ho fan, per exemple, en parlar de «malbaratament de potencial humà d'aprenentatge» (107), o en donar el nom de «Cinquè Món» a

L'INFORME AL CLUB DE ROMA SOBRE L'APRESENTATGE

les poblacions analfabetes en el sentit ampli que proposa l'informe, sentit amb el qual es precisa l'especificitat de la present problemàtica humana: «Aquest enfocament més ampli de l'analfabetització suposa que s'ha d'eixamplar el 'mapa' del que hem anomenat 'Cinquè Món', de manera que abrasi també els països desenvolupats i s'estengui a moltes poblacions que no solen considerar-se analfabetes. Aquest concepte ampliat d'analfabetisme —no limitat a les poblacions del Tercer Món que, malgrat que són incapaces de llegir i escriure, poden posseir un elevat nivell ètic— reflectiria més precisament els problemes més greus tocant al deteriorament de la condició humana.» (129).

En el concepte ampliat d'analfabetisme —un analfabetisme ètic— recullen els autors el risc de descomposició moral en què es troben les societats humanes, risc les arrels del qual sembla que veuen en els perills materials bàsics de l'època, estudiats en els anteriors informes al Club de Roma. En expressar els dos fins de l'aprenentatge que proposaran, els autors lliguen els dos fils de llur pensament; aquells fins són **la supervivència** enfront dels perills materials directes i la defensa de **la dignitat**, enfront dels indirectes i morals (36,37).

La tesi principal de l'informe: aprenentatge de manteniment i aprenentatge renovador

La tesi principal dels autors de l'informe, el que ells anomenen la seva «proposta», diu que una condició necessària per tal d'assegurar la supervivència i preservar o recuperar la dignitat dels éssers humans entre els perills de la problemàtica actual consisteix a superar el tradicio-

nal «aprenentatge de manteniment» incloent-lo en un «aprenentatge innovador». L'aprenentatge de manteniment, que és el practicat generalment per les societats i els individus, llevat de breus interrupcions innovadores provocades per l'impacte d'esdeveniments imprevistos i externs al sistema d'aprenentatge, es defineix d'una manera que recorda la noció de «ciència normal» del filòsof Th. S. Kuhn: «L'aprenentatge de manteniment és l'adquisició de criteris, mètodes i regles fixos per tal de fer front a situacions conegudes i recurrents.» (30). Completament inevitable de l'aprenentatge del simple manteniment del quadre cultural donat és l'«aprenentatge per **shock**», causat per la necessitat de traumes més o menys greus per a aprendre a innovar. L'aprenentatge de manteniment és una adaptació a les circumstàncies, un foment de l'ajustament biològic a determinats canvis d'experiència (75). El canvi d'aquesta provoca una ruptura, un **shock** que determina la brusca substitució d'una tendència adaptativa per una altra, d'un aprenentatge de manteniment per un altre de lògica anàloga i dades diferents. «Al llarg de la història, la fórmula convencionalment utilitzada (...). Fins i tot avui dia, la humanitat continua esperant que es produeixin esdeveniments o crisis que catalitzin o imposin aquest importantíssim **aprenentatge per shock** (aprenentatge violent).» (31).

Amb aquest propòsit tornen a aflorar en aquest informe els punts de vista sobre la «problemàtica mundial» adquirits en els anteriors informes al Club de Roma. Els autors, en efecte, hi expressen la convicció que, en presència dels problemes ecològics, econòmic-internacionals i de desintegració polític-moral en les societats contemporànies, en suma, «en les actuals condicions d'incertesa al nivell mundial, l'aprenentatge per **shock** és una fórmula condemnada al desastre» (31). D'aquesta tesi (la plausibilitat de la qual salta als ulls si pensem que el **shock** didàctic —tardament didàctic— pot ser la guerra amb armes nuclears) es desprèn la conseqüència que «per a la supervivència a llarg termini» cal recórrer a una altra mena d'aprenentatge, a una «mena d'aprenentatge que pot suportar canvi, renovació, reestructuració i reformulació de problemes». Aquesta mena d'aprenentatge, proposen els autors d'anomenar-lo «aprenentatge innovador» (31). Quan els autors afegeixen que es tracta d'una mena d'aprenentatge que «posi en un primer pla la creació de valors, en lloc de llur conservació» (33), el lector precavut se sent una mica incòmode, perquè l'afirmació li sembla una mica lleugera i precipitada. Lleugera, perquè no sembla ni desitjable ni tan sols imaginable que els valors es puguin fabricar a voluntat, tot i que el fabricant sigui pedagog; lleugera, perquè la veritat és que valors contraposats a la situació actual de «problemàtica mundial» a la qual ha portat la moderna civilització capitalista des de la meitat del segle XIX, són presents des de fa temps en les grans religions

universals i en les tradicions socials revolucionàries.

Però, com en no poques d'altres qüestions tractades en aquest informe, passos d'aquesta debilitat, probablement deguts a una altra debilitat inevitable dels equips del Club de Roma, només són una indicació involuntària de la limitació d'escrits d'aquesta mena. Més endavant es presta poca atenció a aquesta debilitat. Aquí és més just documentar que els autors entenen amb alguna concreció llur «aprenentatge innovador», malgrat la lleugeresa de les primeres frases amb què el presenten.

La cosa que distingeix principalment l'aprenentatge innovador del de manteniment és «el paper dels valors». «L'aprenentatge de manteniment tendeix a ignorar aquells valors no inherents a les estructures socials o polítiques que mira de preservar.» En canvi, «és aquesta tensió creada per a seleccionar d'entre els múltiples valors el que actua com a catalitzador en l'aprenentatge innovador» (67).

L'aprenentatge innovador serveix a les dues finalitats de supervivència i de dignitat mitjançant els seus trets d'anticipació de les necessitats futures i participació dels individus que aprenen. Aquests dos trets enforteixen l'un a l'altre sinèrgicament (34-36). Els trets de l'aprenentatge innovador es desenvolupen sociològicament i ètica, amb bastant de detall, que no cal intentar repassar. Es pot recordar aquí només, a tall d'exemple, l'associació del tret **anticipació** amb la «solidaritat en el temps» amb les generacions futures (idea en què es manifesta la consciència ecològico-social dels autors) i la del tret **participació** amb la «solidaritat en l'espai», expressiva de la inspiració democràtica de l'informe. Per cert que aquesta inspiració insisteix en la concepció descentralitzadora i antijerarquica de l'aprenentatge innovador, el marc del qual queda, naturalment, reduït per la centralització i la jerarquia (d'«innecessàries», relativitzen els autors l'afirmació, en una de les moltes submissions al compromís que és el ciment conglomerador de llur equip) (68).

Conseqüències de la tesi principal...

...per a la didàctica: La proposta d'un aprenentatge innovador, entès com a anticipador i participatiu, suggereix certes interessants línies d'orientació didàctica. Per exemple, i assenyaladament, l'abandó de la presentació predominantment abstracta i tancada dels continguts, a benefici de llur inclusió en els contextos reals, socials (46). O també, la crítica de tècniques didàctiques que s'han anat generalitzant després de la segona guerra mundial, i darrera la modernitat merament tècnica de les quals els autors descobreixen el manteniment, i fins l'augment, de la passivitat del qui aprèn. Així, descriuen com a

«imatge d'un aprenentatge no participatiu» la de l'estudiant «assegut al davant d'un terminal d'ordinador, pitjant botons amb un «sí» o un «no», mirant fixament i hipnòtica una pantalla de televisió» (57). A propòsit d'això mateix, és molt penetrant i suggeridora d'integressants generalitzacions (en part explícites en el text) una observació dels autors sobre les tècniques automàtiques o mecàniques d'ensenyament. Indiquen que l'aprenentatge cibernètic té el perill de recarregar l'accent en la resolució de problemes —la qual cosa manifesta la seva funció «mantenidora», i no «innovadora»—, i en concluen: «Si bé és sorprenent el que els ordinadors poden arribar a aprendre, sempre ho fan a partir d'un conjunt donat. El 'conjunt donat' és a la cibernètica el que l'entorn donat' és a la biologia» (80).

També els llibres de text clàssics s'examinen amb rigor, i s'els retreu «una actitud no gens crítica»: «En les ciències naturals, per exemple, clares vegades es descriuen els orígens i les limitacions dels descobriments científics. Els textos es concentren a presentar allò que creiem que sabem, però passen per alt allò que hauríem de saber.» (61). Aquesta observació hauria d'ésser matèria de reflexió —i fins ocasió de penediment i propòsit d'esmena— no tan sols per als pedagogs rutinàriament «competents», sinó també per als filòsofs impertorbablement ancorats en la «lògica de la ciència» i zelosos mantenidors d'una distància fingidament respectuosa envers els psicòlegs, sociòlegs i historiadors de la ciència.

...sobre la universitat: Els caràcter anticipador i participatiu de l'aprenentatge innovador que l'informe considera imposat per les dificultats contemporànies orienten cap a un treball universitari molt més amantent als problemes de la societat. Sense deixar de reconèixer la importància de la universitat com a lloc en què es fomenta la investigació lliure i desinteressada, els autors opinen que aquesta institució, a més, hauria d'«ajudar a comprendre, anticipar i, quan serà possible, resoldre els problemes actuals de la societat» (135). D'això es desprenen desideratums institucionals i d'organització del treball universitari. Entre els primers, en destaca el d'«un grau mínim d'autonomia» (135). D'entre els segons, la flexibilitat de la reglamentació, la concepció que anomenem «rodant» dels plans d'estudi (o sigui, llur adaptabilitat i revisabilitat permanents) per a quedar prop dels «problemes pràctics» i, principalment, la idea d'aplegar sobretot els estudis acadèmics per «problemes reals, i no tan sols, ni sempre, segons les disciplines» (135).

La manera que tenen els autors d'expressar aquests desideratums universitaris permet de considerar que pensen més en el professorat (sobretot, el personal investigador ja format) que en els estudiants. Tanmateix, també per a aquests podria ser bona l'adopció d'aquest mode centrat en problemes d'estudiar i aprendre.

...sobre els grans mitjans de comunicació: El principi de participació fa de la televisió amb comunicació en tots dos sentits un instrument favorit dels autors. A propòsit d'aquest mitjà exposen, a més, un projecte de distribució del temps que recorda curiosament la vella reivindicació obrera dels «tres vuits». En aquest cas, és una tripartició del mitjà, «una redistribució dels programes de televisió de manera que aproximadament un terç es dediqués a l'educació, un altre als assumptes públics i culturals i l'última a l'entreteniment (137-138).

...i sobre la filosofia i la política de la ciència: Ja hem dit que la tendència a veure la ciència tan sols com a producte surt bastant mal parada, per les seves implicacions per a l'aprenentatge, en diversos llocs de l'informe. Però en un, l'assumpte es tracta explícitament, amb paraules que recorden populars motius de Th. S. Kuhn (com també hem dit), però que, d'altra banda, també són compatibles amb tradicions molt diferents, fins i tot la filosofia analítica més corrent: «Un dels principals problemes de la ciència i de la tecnologia és atribuïble a la seva imatge pública de producte final i no de procés d'aprenentatge. La ciència és, primer de tot, el procés de fer i desfer hipòtesis, axiomes, imatges, lleis i paradigmes (...). És un procés d'aprenentatge. Si aquest procés s'ha d'emprar per a ajudar de cara a la solució de problemes globals, haurà de ser un procés dirigit. En canvi, la norma que ha guiat els avenços científics fins a hores d'ara no s'ha inspirat en allò que 's'hauria' de fer, sinó més aviat en allò que 'podia' fer-se; no en allò 'desitjable', sinó en allò 'possible'» (153-154).

Aquest és el missatge que els autors adrecen als filòsofs i als polítics de la ciència des del punt de vista anticipatiu de llur projecte d'aprenentatge. Pel que fa al punt de vista participatiu, els autors fan seu un redescobriments de la Comissió Econòmica Regional de l'ONU per a l'Àfrica (Monròvia, febrer del 1979), és a saber, que els discursos sobre transferència de ciència són bastant buits, perquè l'operació així esmentada és en rigor impossible, ja que tota ciència ha d'arrelar profundament en la societat que la cultiva. D'això, se'n pot dir redescobriments, perquè Ortega y Gasset havia dit en substància el mateix (tot

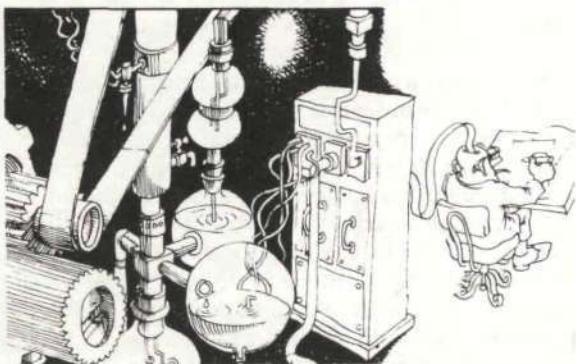
i que, és cert, amb certa desagradable supèrbia eurocèntrica) fa uns quaranta anys. Els autors ho diuen així: «Els qui pensen que la ciència, o fins la tecnologia, pot transferir-se o comprar-se tan sols es fixen en llurs productes finals (...). La ciència és, per la seva mateixa naturalesa, un procés endogen, intransferible per definició. La seva funció orientació i distribució depenen de les nostres capacitats d'aprenentatge, dels nostres sistemes de valors i de la nostra cultura» (154).

La sociologia de l'informe

L'anàlisi sociològica que es trasllueix de tant en tant en l'informe permet d'apreciar que l'ambiciosa proposta d'un aprenentatge innovador no es basa en una estimació optimista de les possibilitats més visibles, sinó, altrament, en una sèrie de fets amenaçadors, principalment la disminució del consentiment social tàcit: «Més gent coneix i utilitza llur capacitat per a obstruir», escriuen els autors, «en lloc de per a fer costat a decisions preses sense llur concurs, amb independència dels mèrits de tals decisions» (54). Sembla com si la proposta d'un aprenentatge participatiu es basés, precisament, en l'observació que una vida social culturalment tan inorgànica com ara la contemporània no tingués més salvació que un agraïble salt qualitatiu de la consciència social. Ja que la comprovació d'aquest estat tan poc satisfactori de la integració de les societats modernes suggereix als autors la conseqüència oposada a la que obtingué d'aquest mateix fet l'informe de la Comissió Trilateral sobre la creixent «ingovernabilitat de les democràcies». Els nostres autors en conclouen, no pas que la gent s'hagi d'inhibir i aguantar amb aquestes «decisiones preses sense el seu concurs», sinó, altrament, que «és necessària la interacció social inherent a la participació, tant per a reconciliar anticipacions diverses com per a aconseguir harmonia o consens essencial per a posar en pràctica una solució donada» (54).

Els autors insisteixen amb realisme en el fet que coneixen la quantitat d'obstacles que s'oposen a la implantació d'un aprenentatge participatiu i anticipatiu. En un de llurs atreviments més grans enfront dels poders del món —atreuiments tots ells bastant tímids i quasi soterrats amb pesats eufemismes—, els autors arriben a insinuar que aquests obstacles tenen a veure amb l'autoritarisme dels règims de l'Est i amb el buidament dels règims formalment democràtics (54).

Els obstacles principals a què es refereixen els autors són l'abús del poder i els impediments estructurals. Estudien l'un i els altres amb cert detall i, generalment, amb no tants embuts com en d'altres capítols. A propòsit, per exemple, d'una de les causes d'obstacles a l'aprenentatge innovador, s'expressen així: «La primera i més



notòria és que la immobilització de recursos, tant intel·lectuals com financers, priva el sistema social d'una font important d'innovació, resolució de problemes i autorenovació. En el sector bàsic de la investigació i el desenvolupament, més de mig milió de científics i enginyers—quasi la meitat de la xifra total mundial— col·laboren en les tasques de la investigació sobre armaments. A una mitjana de trenta mil milions de dòlars per any, la investigació i el desenvolupament militar consumeixen més fons públics que tota la investigació en educació, sanitat, energia i alimentació juntes» (84).

Després de considerar els obstacles, els autors estimen amb cautela, però amb convicció, les perspectives de realització de llur proposta; es refereixen a la necessitat de mesures menors o administratives (com, per exemple, el reciclatge i la renovació sovintejada del professorat) i desemboquen en el marc general que donaria eficàcia a aquelles mesures: el marc del canvi polític i social. Per una banda, «el desenvolupament d'un nou enfocament de l'aprenentatge és a l'abast de les actuals capacitats de l'home»; però, per altra banda, aquest enfocament «requereix una nova voluntat política d'introduir canvis», perquè «un aprenentatge que persegueixi els fins de la supervivència i de la dignitat humanes no pot fomentar-se en el buit», sinó en un terreny que els autors consideren ben descrit pel mexicà Pablo Latapí en els seus quatre punts, adduïts en una nota al text de l'informe: 1r. transformació material; 2n. transformació de les estructures socials; 3r. transformació dels processos socio-psicològics que acompanyen els canvis en les estructures socials; 4t. canvis dels valors i de les aspiracions (122).

A l'últim, els autors reconeixen que llur projecte d'aprenentatge innovador comporta els naturals «risks d'innovació». Però estimen que «en comparació de l'aprenentatge per *shock*, els perills plantejats per l'aprenentatge innovador són, sens dubte, mínims» (122-123).

Les principals limitacions de l'informe

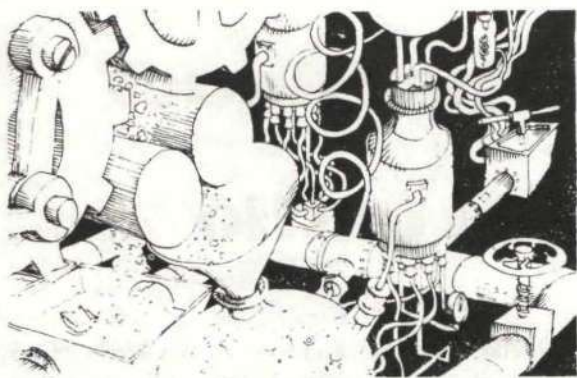
Segurament no s'ha de comptar entre les llacunes de l'informe el fet que no presenti els seus suports estadístics més que en clares ocasions. En això continua l'estil dels anteriors informes al Club de Roma, que es destinen al major nombre possible de lectors no especialistes. D'altra banda, les dades pertinents per a la problemàtica d'aquest informe són conegudes i els autors les tenen palesament en compte.

En canvi, sí que ens deixa perplexos i insatisfets el tret de l'informe que podríem anomenar intel·lectualisme o pedagogisme, la tendència reductivista a resoldre tots els problemes socials com a problemes d'aprenentatge. És veritat que

el problema central de qualsevol estudi determina, baldament no sigui més que retòricament, un desplaçament de perspectiva, en general innocent. També és veritat que els autors no proposen com a tesi aquest pedagogisme. Ben al contrari, adverteixen: «(...) tampoc no afirmem que l'aprenentatge innovador resolgui *per se* les qüestions més urgents. Sí que sostenim, en canvi, que l'aprenentatge innovador és un procediment necessari per a preparar els individus i les societats per actuar a tenor dels dictats de les noves situacions, sobretot d'aquelles que han estat i continuen essent creades per l'home.» (34). Però en la pràctica l'informe fa això que aquí nega en teoria. Ja resulta massa pedagogisme de suggerir que la sortida de la crisi mundial en aquesta fi de segle és el bon aprenentatge. Però l'excés pot fins i tot arribar a ser un xic còmic quan es conceben així moments particularment intensos de la crisi econòmica, social i cultural que travessen els països avançats, per exemple, els conflictes universitaris i obrers de final de la dècada dels anys seixanta. Un exemple: «El que fou anomenat 'crisi de l'educació' —tipificada per les protestes estudiantesques que començaren a Berkeley el 1964 i es perllongaren en l'esperit de contestació del París del 1968— no és més que un dels molts exemples de revoltes periòdiques contra l'exagerada preponderància de l'aprenentatge de manteniment» (167-168). Adhuc sense entrar en interpretacions dels fets de maig i juny del 1968 a França, sembla clar que no es pot pas reduir a un problema de desfasament de l'aprenentatge universitari, la vaga general obrera més important del segle XX.

És obligat de dir que els mateixos autors adopten altres vegades punts de vista molt més fonamentats sociològicament. En aquesta ressenya s'han recollit abans diversos llocs de l'informe que mostren una clara percepció del fet que els problemes de l'aprenentatge, així com llurs solucions, pressuposen fets socials molt més bàsics. Passa, tanmateix, que, tot i que els autors apunten diverses vegades aquests fets socials bàsics i la necessitat de canvis político-socials importants, mai no arriben a concretar-ne res, i, quan parlen, per exemple, fins de «canvi de les institucions», no arriben a dir en quines institucions pensen, no al·ludeixen ni tan sols a les que organitzen els diferents règims de propietat, producció i govern.

Aquí rau la limitació realment fonamental dels informes al Club de Roma en general i d'aquest en particular. Preparat i redactat per equips de els membres dels quals tenen diferents opcions tocant a qüestions bàsiques, i, sobretot, tocant a la manera com hauria de canviar la societat, l'informe no es pot decidir per la construcció de cap alternativa concreta; admet la necessitat de canvi social, i fins la proclama emfàticament; però no pot precisar si ha de ser per a organitzar un neoneoliberalisme, o un neosocialisme (per tal d'as-



senyalar opcions versemblantment admissibles per a molta gent), o si cal inclinar-se per una enèssima proposta de ni l'un ni l'altre, sinó tot el contrari. Això de banda, els mateixos autors descriuen clarament llur inhibició final com a col·lectiu, precisament en explicar el que hi ha de comú en llurs motivacions. En diuen: «Les nostres opinions van néixer arran d'uns quants moviments importants que començaren a mitjan dècada del 1970. N'esmentarem aquí, a tall d'exemple, dos. L'un se centra en la satisfacció de les necessitats humanes bàsiques; l'altre en la cerca d'un consens a l'entorn dels objectius de la humanitat. Tots dos ofereixen enfocaments importants i continuen essent tema d'una suggestiva discussió» (166-167). Suggestiva, però evidentment irresoluble per al grup responsable del projecte aprenentatge, puix que els autors conclouen així: «No ha estat possible, tanmateix, posar-se d'acord per a redactar una llista de necessitats i objectius sobre la qual construir una perspectiva universal. Llevat dels casos en què l'alimentació, la salut o l'habitatge inadequats condueixen a una despesa innecessària de vida humana, el panorama de necessitats i objectius no és estable: varia amb el temps i difereix d'acord amb el punt de vista cultural de l'observador» (166-167).

Dir això és plantejar el problema de l'estimació del Club de Roma. ¿Pot donar algun fruit important l'esforç d'una institució que ha de rebre al seu si i intentar conjuminar tants «punts de vista culturals», punts de vista de classes socials antagòniques, de blocs polític-militars en competició, etcètera? Els molts bons efectes que han causat fins ara els seus informes obliguen a respondre afirmativament a aquesta pregunta (i l'elegància moral amb què el Club de Roma fa la seva tasca mereix un cordial reconeixement), però, alhora, és inevitable d'enregistrar que l'empresa comporta una limitació insuperable des de dins —una ambigüitat que pot arribar a ser inconseqüent— i també un risc considerable: el de suggerir intel·lectualísticament que els conflictes socials, les relacions interimperialistes, les dels imperis amb llurs imperats i, en general, les lluites de classes són problemes de concepte resolubles per aprenentatge científic.

Una de les gràcies del volum ressenyat és que ell mateix en reconeix alguna cosa. En apèndix a

l'informe, els editors presenten uns resums dels comentaris fets pels grups d'estudi de la Conferència de Salzburg abans de l'edició del text definitiu. El grup I (que presideix Romesh Thapar i Ervin László i moderava Carlos Mallmann) presentà algun comentari que treia suc d'alguna varietat de l'informe. Per exemple: «Caldria formular explícitament una gran fita per a l'aprenentatge innovador: enfrontar-se a i transformar les normes que promouen la maximització del consum material; la concentració del poder i el manteniment de modes de vida que són antagònics, alienants i excessivament espoliadors de la natura, la qual cosa forma part del paradigma predominant de la moderna societat industrial.» Es féu especial referència a «la necessitat urgent de posar l'aprenentatge a contribució pel que fa al problema universal de la rigidesa de les estructures socials i mentals que generen una mena de relacions paternalistes, autoritàries i masculistes» (173).

També el grup d'estudi II (amb Adam Schaff, Ricardo Díez Hochleitner i Eleonora Barbieri Masini) al·ludí directament a la debilitat principal de l'informe: «(...) en l'informe sembla que hi ha el supòsit que els problemes globals poden ser resolts per l'aprenentatge societat-innovador. La societat, tanmateix, és intrínsecament conflictiva i per tant els problemes globals no són 'solucionables' en un sentit definitiu, sinó que cal que siguin considerats com a conflictius» (176).

Val la pena notar que fins en aquestes consideracions crítiques es reflecteix un tret característic de la present atmosfera intel·lectual: la subestimació del substrat econòmic-social de la vida humana organitzada. Ni en un grup d'estudi ni en l'altre no s'esmenta per res cap institució econòmica. «Paternalisme», «autoritarisme», «masclisme», «societat industrial» i «conflictivitat» són per als autors i per als crítics del Club de Roma —en la mesura que treballen en col·lectius de composició heterogènia culturalment— entitats angèliques no encarnades, o, si més no, sense peus ni estómac. En la «ressaca del 1968», en l'eclipsi de les esperances desorbitades de canvi social radical que s'animaren en la dècada passada, l'economia ha deixat d'existir (en els caps), i per «institució» mai no s'entén les que organitzen la reproducció material de la vida. Tot això fa que, a pesar de l'efusivitat digna d'aplaudiment amb què el Club de Roma convoca gents de bona voluntat —o que creu tals— de tot arreu del món de l'esperit, tanmateix, els seus productes solen restar a un cantó de la frontera mental. Això és particularment lamentable en aquest informe, que parla tant d'innovació.

1. Botkin, James W., Mahdi Elmandjra i Mircea Malitza, *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Trad. castellana d'Aurelio Martínez Benito i José Luis Zubizarreta. Madrid, Santillana de Ediciones, 1979.

2. László, Ervin, *The inner limits of Mankind*. Oxford, Pergamon Press, 1979. ●

Algunes reflexions polítiques entorn del finançament i la gestió

Jordi Vives

La importància política i ideològica del tema del finançament i de la gestió de l'escola privada resulta evident per a qualsevol observador de l'activitat política. El debat parlamentari sobre l'Estatut de Centres Docents no universitaris ha tingut com a eix precisament aquestes qüestions. Però, per altra banda, també és un tema bàsic pel que fa a l'escola pública, encara que en aquest cas el tema es plantegi d'altres formes i amb altres implicacions. Les reflexions que segueixen volen situar algunes de les coordenades polítiques on es col·loquen aquests temes en l'actual conjuntura.

I. Pel que fa a l'escola privada, el tema del seu finançament és la qüestió clau subjacent a l'Estatut de Centres Docents i que s'explicita en el projecte de llei de Finançament de l'Escola obligatòria. Aquesta qüestió és clau a tot arreu, però encara ho és més quan el sector privat té tanta importància quantitativa i qualitativa com a casa nostra (1). Aquesta situació, òbviament, no és casual, sinó que respon a tot un procés històric que té elements comuns en altres països i elements diferencials (per exemple, la feble presència d'Universitat privada al costat de la importància del sector privat a la resta de nivells és una situació bastant específica del nostre cas).

Ara bé, en l'actual conjuntura es discuteix la qüestió de la consolidació, o no, de bona part d'aquest sector privat. I la forma de finançament (o de no finançament) és vital per a aquesta consolidació.

El debat sobre el finançament va lligat a la qüestió de les contrapartides que l'Estat plantegi a canvi del finançament i les contrapartides les podem agrupar en dos grans blocs: condicions exigibles per obtenir finançament, i control de l'ús dels recursos.

Amb tots els matisos que es vulguin, podem parlar de dues grans concepcions de les contrapartides exigibles. Dins la tradició de pensament polític liberal, per a la qual una cosa és la societat política i una altra és la societat civil, les contrapartides només són tècniques. El centre escolar ha de reunir les condicions mínimes exigibles a qualsevol centre, tant si rep ajut financer com si no, i els diners han de servir per al funcionament de l'escola. I el que en aquesta concepció és

molt clar és que de cap forma és exigible la gestió democràtica del centre, entesa com es podria aplicar en un centre no privat. Perquè això nega la raó mateixa de l'existència de la major part de centres privats: la capacitat del propietari de fixar els objectius i les normes de funcionament. I tot i que una part de l'escola privada pot buscar un benefici econòmic, de fet, l'interès principal de la majoria no és econòmic sinó ideològic i polític.

En canvi, des de posicions polítiques d'esquerra, dins la tradició política radical, de la qual el pensament comunista n'és una branca, s'entén que la contrapartida exigible a una possible transferència de recursos públics no és la del simple control tècnic sinó l'existència d'un control social. Un control social que garanteixi que l'ús dels recursos públics es fa a benefici dels usuaris d'un servei públic, en el nostre cas de l'escola.

I aquesta polèmica exemplifica molt bé les diferències entre dues formes de concebre la democràcia. Per la primera, la democràcia seria «un procediment que permet expressar en llibertat el govern i les opcions polítiques que es desitgen»; segons la segona, «una autèntica condició social, com un 'status' social que col·loqui el poble, és a dir, 'tots', en situació de participar igualment en el govern de la comunitat» (2).

Això esdevé molt evident si contemplem el debat en el seu context. L'escola privada ha gaudit durant molt de temps (i caldria no oblidar que no comença amb el règim franquista) d'una sèrie d'avantatges directes i indirectes (fonamentalment la pràctica inexistència d'una política pública d'escola llevat de períodes ben curts). En aquest moment representa una part molt important del conjunt escolar, però la seva pervivència en les actuals magnituds i característiques (i, per tant, del seu poder) depèn, a llarg termini, de la consolidació de l'ajuda financera de l'Estat. Per tota la història recent, tractar en igualtat de condicions l'escola estatal i la privada en el tema del finançament (i a manca d'una autèntica política de promoció de l'escola pública) significa reduir el tema de la democràcia a la igualtat davant la llei, a una qüestió de procediment. I a oblidar que la situació actual no és una situació d'igualtat. I, lògicament, a considerar l'escola com una qüestió de simple regulació d'un mercat on es compren i es venen uns determinats «productes».

Val la pena de tenir en compte algunes de



les circumstàncies que envolten l'actual projecte de llei de finançament. La terminologia del preàmbul correspon a la idea del «xec escolar». ¿Què és el xec escolar? En poques paraules, consisteix a donar a la família que té fills d'edats incloses en el període obligatori d'escolaritat el cost mitjà del lloc escolar (no necessàriament en efectiu, sinó en forma d'un xec), perquè porti els fills a l'escola que vulgui (que seria qui cobraria el xec a l'Estat).

Aquesta idea pertany, originalment, entre d'altres, a l'economista Milton Friedman, assessor econòmic del govern de Pinochet i premi Nobel d'Economia entre altres dades de curriculum. És congruent amb les teories neoliberals de polí-

tica econòmica. Hi ha un interessant paral·lelisme entre el tractament que el xec escolar fa de l'escola i les propostes per sortir de la crisi econòmica. Per Friedman, no es pot sortir de la crisi sense una profunda reconversió de la majoria de sectors d'activitat econòmica. I aquesta reconversió exigeix el tancament o desaparició d'aquelles empreses que no estan en condicions de sumar. La política econòmica ha de «forçar» aquest procés per tal de facilitar la sortida de la crisi. I això exigeix una disminució de l'intervencionisme econòmic de l'Estat, característic del període recent en la direcció de les orientacions keynesianes. Això afecta tota la «política del benestar» i també l'escola, com veurem més endavant.

Però seguim amb el paral·lelisme. La doctrina del «xec escolar» pressuposa que, gràcies a ell, tota la demanda escolar es converteix en solvent. Llavors les escoles que responguin millor al que els diversos sectors de pares volen com a educació dels seus fills no tindran problemes per subsistir (com en tenen ara, segons l'argument).

I, en canvi, aquelles que ofereixin un «producte escolar» que no trobi «comprador» hauran de tancar.

I, ¿en quin context pren força la idea de «xec escolar», políticament parlant, a casa nostra? És interessant constatar que poc temps després de la signatura dels Pactes de la Moncloa —on, entre moltes altres coses que no es van dur a terme, es deia que es faria un Estatut dels centres subvencionats—, la idea del «xec» és llençada a la premsa a base d'articles, cartes al director, etc., de forma massiva. Aquesta ofensiva culminaria amb accions de masses dirigides a pressionar el Parlament per exigir el reconeixement, en la Constitució, d'una determinada manera d'entendre la llibertat d'ensenyament, consistent a instituir l'ajuda financera a l'actual escola privada. ¿Per què la idea de «xec escolar» apareix precisament en aquest moment?

Crec que una bona interpretació en podria ser la següent: la idea d'un estatut específic dels centres subvencionats havia estat una de les contrapartides presentades per l'esquerra, amb la idea implícita d'introduir un control sobre la concessió de subvencions i el funcionament dels centres subvencionats. La simple existència d'un estatut ja implicaria que no és el mateix un centre subvencionat que un centre no subvencionat, sota la idea directriu implícita que la rebuda de recursos públics de part dels centres hauria de suposar uns controls sobre els mateixos. En la mesura que l'Estat transfereix recursos a escoles, la qüestió de la contrapartida és més fàcil de plantejar, així com també fer evident la situació de desigualtat actual. En canvi, el planteig del «xec escolar» deixa de centrar la qüestió en les escoles per remetre a la instància familiar, la qual cosa converteix en irrellevant la qüestió de la contrapartida,

ja que, ¿quin control es pot fer de la família? I amb això no vull dir que no s'hagi de continuar plantejant el control dels recursos públics si es transfereixen a l'escola privada. El que volia remarcar era que la qüestió queda desviada amb el planteig del «xec escolar», i que el que hauria estat evident per a molta gent en el primer plantejament no ho serà tant en el segon.

Que desviar el tema del control, i les conseqüències que se'n deriven, era l'objectiu principal del planteig del «xec escolar» sembla encara més evident quan, en l'articulat del projecte de llei, es parla dels centres com a la instància que demana a l'Estat poder acollir-se al finançament de l'Estat. En cap moment, ni diners ni cap «xec» no passa per les mans de la família, encara que la terminologia i la justificació del preàmbul del projecte es faci en termes del planteig del «xec escolar».

II. Fins aquest moment només s'ha tocat el tema del finançament de l'escola privada. Però hi ha també el tema del finançament de l'escola pública, normalment menys aparent però no per això poc important. Abans, en parlar de les doctrines neoliberals de política econòmica ha sortit ja un marc que ho condiciona: la crisi actual i les diverses alternatives de política econòmica.

Una de les conseqüències de la crisi en molts països està sent la reducció de les prestacions socials en general, i el de l'educació en particular. O, si més no, una reducció en el ritme de creixement. Això va esdevenir molt evident fa un any, quan el govern d'UCD va voler reduir el dèficit públic i una de les partides afectades va ser la plantilla de professors contractats. Aquí hi ha una de les causes pròximes del conflicte de començament del curs passat. I les fortes lluites populars van impedir, gairebé totalment, la forta reducció que se'n pretenia.

Cal dir que hi ha grans dificultats a estudiar a fons els pressupostos d'educació a causa del baix nivell de desglossament de moltes dades. Per exemple, tots els professors contractats, tant d'EGB com de batxillerat o formació professional, van dins de la mateixa partida. I les partides d'inversions no tenen cap desglossament territorial. Si algú vol saber què s'inverteix en noves construccions a Catalunya, no ho pot deduir dels pressupostos. Cal que obtingui directament les dades de les delegacions provincials del ministeri, o que segueixi, en el Butlletí Oficial de l'Estat, les adjudicacions d'obres.

Al darrera del finançament hi ha molts temes sobre els quals avui està començant un autèntic debat polític: nombre d'alumnes per aula admissible, índex de mestres per aula, plantilla dels

centres escolars, etcètera. Tots aquests van profundament lligats al tema del finançament. I el nus de la qüestió és compaginar els diversos criteris a tenir en compte en la planificació, un dels quals és l'economia. Ni pot ser determinant com a criteri fonamental ni tampoc no es pot planificar sense tenir-lo en compte. Una discussió a fons d'aquests problemes exigiria un altre article.

III. Ara podem retornar al tema de la gestió. Aquí cal distingir dos grans nivells: la gestió del sistema en els centres escolars i la gestió a nivells més alts (municipi, etc.).

Pel que fa a la gestió del centre escolar, hem lligat molt estretament finançament i gestió del centre privat, en la mesura que els diversos discursos sobre el finançament de l'escola privada impliquen diverses concepcions de la gestió. Aquí voldria recuperar el fil de les dues formes d'entendre la democràcia, per aplicar-lo amb major detall a la gestió. Per la liberaldemocràcia, el que compta és el moment de les eleccions. Del mecanisme electoral, en surt un govern i aquest queda legitimat fins les properes eleccions, sense altres possibilitats de representació política. En una de les seves escasses vingudes a Barcelona, l'Otero Novas, davant les fortes crítiques a la seva política que rebia en alguna reunió que ell mateix havia organitzat amb representants de pares, d'escoles, etcètera, no va tenir altre argument que dir: «Guanyin vostès les properes eleccions, perquè mentrestant la política la decideixo jo» (cita més o menys textual).

Al nivell superior al centre, la idea de participació o de control és totalment absent d'aquesta concepció. Al nivell del centre, la cosa és lleugerament diferent, perquè es fa més difícil justificar tota la defensa de l'escola privada en termes del dret dels pares i la família i després mantenir-los absolutament a fora. De totes maneres, és obvi que la possible participació dels pares no esgota el tema de la gestió democràtica i que, a més a més, és bastant fàcil d'oferir certes possibilitats d'actuació sense cedir gens de poder.

Si canviem d'òptica política, el tema de la gestió adquireix una perspectiva estratègica molt clara. L'avenç cap al socialisme en les societats capitalistes avançades exigeix la conquesta de l'hegemonia, sense oblidar, però, que les relacions de poder són relacions de força. Només aprofundint la democràcia, en el sentit d'ampliar-la, és possible de donar una alternativa al dilema clàssic «o capitalisme amb democràcia o socialisme sense democràcia». La gestió purament representativa ha d'anar sent substituïda per formes més àmplies de democràcia. Això significa, en el terreny escolar, la lluita per una gestió democràtica en l'interior del centre escolar i també en la

ENTORN DE LA LLIBERTAT D'ENSENYAMENT

resta de nivells (barri, municipi, etc.). És important adonar-se que no es tracta només del centre escolar. És tot el sistema que cal controlar, i fàcilment es podria caure en solucions particularistes si la gestió democràtica fos només al nivell del centre escolar. El control del pare és bàsic en aquest nivell, però, als nivells més alts, l'eix de la participació ha de centrar-se en categories més universals: veí, treballador, ciutadà.

No cal dir les dificultats de tot ordre que això comporta. L'experiència pràctica mostra les dificultats que cal anar superant: baix nivell d'informació i de conscienciació, corporativismes de molts tipus, manca de tradició, etcètera. Dins aquestes reflexions polítiques més generals, només em referiré amb més detall a dos tipus d'experiència. Hi ha hagut, d'una banda, intents de constituir-se en centres on realitzen models nous, trencant amb tot el context escolar (les anomenades «escoles en lluita»). Crec que, en molts casos, no podem estar d'acord ni amb els objectius concrets ni amb els mètodes que s'han utilitzat en aquestes experiències. Al marge d'altres consideracions, del que es tracta és d'avançar cap a l'hegemonia. I això significa que el procés de presa de consciència, d'elaboració de models culturals de recanvi ha d'avançar paral·lelament amb la posta en marxa d'experiències de gestió. No podem fer avançar sense inscriure-ho en un procés de creació d'una consciència col·lectiva. I difícilment ens serviran experiències que portin que, a la curta o a la llarga, una bona part dels pares treguin els seus fills de l'escola, per posar un exemple.

Podem tractar, encara que sigui breument, un altre nivell. Després de les eleccions municipals tornem a tenir la possibilitat de treballar als Ajuntaments. La dificultat de crear Consells Municipals d'Educació o coses semblants ja s'ha vist a la pràctica, com també les dificultats de racionalitzar l'equipament escolar amb un debat amb tots els afectats (recordem la qüestió de nombre d'alumnes/aula, els barems per determinar l'admissió als centres, etc.). Però és fonamental avançar en aquesta direcció.

I el fet que, en la pràctica, puguem avançar, depèn tant d'enfocar bé el tema des de l'Ajuntament (o la instància de poder que sigui), com de la capacitat que tinguem d'orientar el treball de masses en direccions no corporatives (un gran perill en molts llocs, però molt corrent en el sector de l'ensenyament); en definitiva, en la perspectiva d'una transformació socialista que exigeix tant el canvi de les relacions de producció, com la creació d'un home nou (uns altres valors, models, etc.). El que passi en la pràctica serà un bon indicador de les nostres insuficiències i errors, o de la nostra força.

Posada en el primer apartat de l'article 27 de la Constitució espanyola, l'expressió «llibertat d'ensenyament» va centrar la major part de la polèmica. Hom sap que som davant de dues paraules complexes i conflictives que amaguen no poques connotacions. El seu desenvolupament, per tant —tot i suposant-hi les millors intencions—, no podia ser senzill. L'harmonia dels dos conceptes d'acord amb les necessitats i exigències de la nostra societat era una tasca que exigia flexió i cura.

Dissortadament, però, l'expressió s'ha reduït a un eslògan i la seva reflexió ponderada ha esdevingut una campanya obsessiva. Hi ha hagut, a més, una sospitosa urgència a tirar endavant una interpretació concreta, a perseguir afanyadament lleis i partides pressupostàries determinades. És curiós constatar com els qui més activament sostingueren un règim negador de totes les llibertats, avui són els més actius propagandistes de «la llibertat d'ensenyament». Se sap que l'Església n'ha estat una de les forces més significatives, però, ¿a què hem d'atribuir aquest miracle de la conversió? ¿A què es deu aquest altre miracle que la conversió no admeti ni discussió ni espera?

Una «llibertat d'ensenyament» entre cometes

D'entrada, i com va denunciant l'oposició parlamentària, el desenvolupament del principi no sembla pas arrancar de la secció constitucional de les llibertats públiques, on hi ha justament l'article 27, al qual ens hem referit. Es tracta, més aviat, d'articular a l'educació un altre article d'una altra secció constitucional. En concret, es parteix de l'article 38, que «reconeix la llibertat d'empresa en el marc de l'economia de mercat». Tant des del punt de vista jurídic com filosòfic, es troba sempre aquí la defensa última del principi de llibertat d'ensenyament.

Convertits, i també de cop i volta, en més friedmanians que el mateix Milton, s'intenta reduir a un sol concepte (el de la llibertat d'empreses d'ensenyament) el que és una expressió marcadament pluriconceptual (llibertat d'ensenyament). Així, i en contra del que disposa l'article 27,7 de la Constitució, deia el pare Martínez

1. En un altre article hi ha un recull del pes dels diversos sectors.

2. Cerroni, V., *La libertad de los modernos*. Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1972, p. 183. ●

Fuertes en «El País»: «Tot centre no estatal deixaria de ser d'iniciativa privada en el marc constitucional si se supedita l'ajuda —o, millor, el finançament— al control i gestió per la comunitat escolar...». O, així, el teòric centrista Herrero de Miñón ha pogut afirmar la reducció de la llibertat d'ensenyament a la d'establir i dirigir centres.

No hi ha hagut, per tant, cap conversió miraculosa. Són els mateixos propietaris d'escoles del franquisme que volen consolidar i, si és possible, engrandir les barraques i els privilegis. Són certament els botiguers de sempre, però també són aquells que volen recuperar a les escoles el que perden pel seu suport d'un ordre social profundament injust. El que passa és que s'han apropiat de paraules vivament sentides per la població. Han recollit exigències (ensenyament) i principis (llibertat) i han sabut retornar-los sibil·linament canviats. Uns mitjans de comunicació fidels a la infraestructura del poder (ministèri d'Educació) i dels parapoders (escoles i parròquies) s'encarreguen de fer la resta.

Els motius d'unes presses

Ja hem apuntat que aquesta particular consolidació del principi es va fent amb molta pressa. Les causes en poden ser múltiples i diverses.

En primer lloc, cal pensar, sobretot a la llum del pensament del pare Martínez Fuertes, que del que es tracta és d'evitar el real desenvolupament de l'article 27 de la Constitució espanyola. Amb aquest succedani, ben vestit, es pretén aturar el pas de les altres exigències constitucionals. És més, en la mateixa línia de plantejament, és com si es temés que la sacrosanta llibertat d'empresa pogués rebre retalls en el camp de l'ensenyament. Així ho permetria la mateixa Constitució quan admet reserves i intervencions sobre recursos o serveis d'interès general.

Per altra banda, calia deturar la política de construccions escolars emesa arran dels Pactes de la Moncloa i, també, el compliment d'altres aspectes qualitatius d'aquells Pactes. El fre a l'extensió i millora global de l'ensenyament estatal resultava imprescindible de cara a potenciar l'escola privada. Tal com s'interpreta la llibertat d'ensenyament —i seguint amb els termes friedmanians— calia que les escoles privades no tinguessin la competència d'una xarxa pública àmplia i de qualitat. En aquest sentit i amb menys cabrioles, ja fa anys que «L'Osservatore Romano» denunciava que les regions i municipis italians governats per socialistes i comunistes «es dediquen a crear nous centres, de vegades al costat dels de l'Església, amb gran aparell de propaganda i mitjans». En el fons, com planteja la qüestió el mateix «L'Osservatore», es tracta menys d'escollir una escola religiosa o no que d'escollir-ne una de digna i amb mitjans.

I tampoc no cal perdre de vista què passa amb la Llei General d'Educació. Ara compleix els deu anys previstos per a la seva total posta en pràctica i, malauradament, també queden en el tinter els seus aspectes més progressius. I, ¿com tirar-la endavant sense desenvolupar-los? Convenir, per tant, arxivar de fet aquella llei i començar-ne d'altres que permetessin altre cop el progrés. En concret, i respecte al principi que comentem, calia fugir del règim de concerts per finançar la privacitat d'ensenyament. Exigia massa compromisos. Feia falta trobar una altra fórmula que respectés l'absoluta llibertat empresarial, àdhuc a les escoles sostingudes per fons públics. Els nostres empresaris d'escoles tenien una greu contradicció: volien més finançament de l'Estat i no podien demanar el compliment de la llei donat que el règim de concerts els imposava les corresponents contraprestacions. També d'aquí, doncs, poden venir totes les presses.

No és estrany, per tant, que la retallada de pressupostos a l'escola estatal i la nova legislació educativa en conjunt acontenti veritablement als titulars d'escoles. No en va, en el darrer congrés de les Escoles Lliures celebrat a Barcelona, l'empresariat va poder manifestar que «el Govern ha estat receptiu a les nostres demandes».

L'atracció de la llibertat d'elecció de centre

De totes maneres, preocupa que aquest enfocament de la llibertat empresarial d'ensenyament sincronitzi amb un determinat sector de la població. Ja n'hem dit els mitjans i les xarxes i som conscients de la força de la publicitat i del poder, però hi ha quelcom més. Tocant la fibra paternal particularista, s'ha fet abundosa propaganda de les suposades conseqüències de la llibertat empresarial d'ensenyament. Abans del dret a una educació digna, es parla de la llibertat d'elegir escola. Però, ¿fins a on arriba aquesta llibertat i qui l'exerceix en darrer terme?

Ja s'ha dit molt que la llibertat d'elecció exigeix possibilitats reals d'exercitar-la i que aquestes no són en l'actual situació de dèficit quantitatiu del nostre ensenyament. També s'ha parlat molt del contingut ideologitzant que es dona a aquesta expressió i els dubtes de la seva bondat en l'educació. Però hi ha una altra qüestió, que es va encetar en el número de maig d'aquesta revista, que no deixa de ser menys important. Es tracta de veure quines serien les exigències d'una elecció responsable.

Cal pensar que la llibertat d'elecció s'ha de completar amb un ampli dret de participació i d'intervenció a l'escola. Si no, reduïm una altra respectable llibertat a un acte formal de matrícula, a un cec acte de fe. Una elecció seriosa ha

de comportar transparència, seguiment i possibilitats reals d'intervenció. Perquè el reclam «elegix escola» fos quelcom més que un reclam comercial, faria falta que es digués també «participa, intervé a l'escola».

És clar que aquests plantejaments pressuposen, òbviament, la democratització de l'escola. I no és pas aquesta la idea que hi ha a les noves lleis ni a la filosofia dels seus promotors. L'Estatut dels Treballadors va barrar el pas de la democràcia a les empreses i, en conseqüència, a les empreses d'ensenyament, produint la marginació dels professionals. En les mateixes ordenades, la nova legislació educativa tanca també la democratització de les escoles per als pares i per als alumnes. La llibertat d'elecció no s'acompanya amb altres llibertats i drets conexas i necessaris. Per defensar aquesta posició antidemocràtica, els seus pensadors s'han remuntat a l'època de Plató. Així citen, del capítol 8 de *La República*, el pensament que diu: «tractar de portar la democràcia a àmbits que no li són propis (?) porta a la destrucció de la democràcia».

En qualsevol cas, i el que es desprèn del caire eminentment empresarial que es dona a la llibertat d'ensenyament, és que la llibertat d'elecció recau també justament sobre els propietaris del centre. Són ells els qui tenen, en exclusiva, la facultat de marcar l'ideari i, per tant, d'acotar i seleccionar, a través d'ell, els alumnes que volen. També, i com estem veient amb desesperant freqüència a les nostres escoles, són els propietaris que poden expulsar o no admetre matrícula als alumnes que arbitràriament decideixin. En definitiva, la llibertat d'elecció dels pares ocupa l'espai que li deixi la llibertat empresarial prèvia d'escollir l'alumne.

Ensenyament per la llibertat

La llibertat d'ensenyament pren raó en la mesura que possibilita una societat d'homes lliures. De tant voler la llibertat per a uns pocs es passen per alt les corresponents llibertats d'alumnes i professors. A nivell de primeres notes, avançem algunes reflexions.

Lligada la llibertat de l'home al seu patrimoni científic i cultural, les primeres mesures haurien de remoure els obstacles que, encara avui, impossibiliten que un alt nombre de nens rebi un ensenyament d'acceptable qualitat. Caldria també, prioritàriament, eixamplar el temps dedicat substancialment a l'educació i estimular i fer possible l'aprenentatge permanent. Donada la complexitat del món actual, la llibertat també va lligada fortament a coneixements i preparació.

Però convé pensar també com una educació generalitzada i de qualitat es pot encaminar

millor cap a la consecució d'un home lliure. Fa uns quants anys, en el Butlletí del Col·legi de Llicenciats, Manolo Sacristán escrivia: «En el terreny educatiu, entendre la llibertat com manteniment a carta cabal de la integració, de l'homogeneïtat interna dels grups ideològics (i socials, se sàpiga o no) de ciutadans, és confondre-la amb l'oclusió, per dir-ho així, endogàmica, amb la condemna de no superar mai la idiotesa (...) que ignora la universalitat implícita a la consciència dels homes».

D'una altra manera i en una direcció semblant, aquest tema es va plantejar en el Congrés de Diputats arran del debat sobre l'Estatut de Centres. Les forces parlamentàries d'esquerra demanaven que, com a objectius fonamentals de l'educació, s'incloguessin la tolerància, l'esperit crític i la creativitat. La nostra diputada Eulàlia Vintó argumentava que, si no es donava un lloc preminent a aquests aspectes, no es brindarien armes al nen per enfrontar-se al món que li ha tocat viure. Obviament, com totes les propostes de l'esquerra, tampoc aquesta no va prosperar. En roman, però, el valor.

I aquestes reflexions són especialment importants en aquest moment. Es repeteix arreu que els valors i continguts de la nostra societat toquen fons. El Club de Roma, i la mateixa Trilateral, van apuntant les sortides de recanvi. En els mateixos termes de la dreta, avui és més greu tancar-se en una pinya ideològica, en una reproducció mimètica. Una societat vivament qüestionada necessita homes crítics i creatius, capaços d'adonar-se'n i aportar-hi solucions. I, ¿com demanar això d'uns nens per als quals es menysprea el seu ensenyament per la llibertat?

Per un altre cantó, i tampoc no diem res de nou, convé que l'educació en aquest esperit creatiu i crític tingui el màxim paral·lelisme en l'actitud del mestre. La seva constitucional —i a pesar de tot reivindicada— llibertat de càtedra recolça sobre arguments de professió i de dret, però també, i sobretot, respon a les exigències d'un ensenyament per la llibertat. L'oposició de la llibertat de càtedra a la llibertat empresarial d'ensenyament no ho és només en el terreny de les prioritats legals. Ho és també, i aquí rau la seva importància, sobre el sentit i el paper de l'ensenyament.

Com apuntàvem al començament, s'ha de reflexionar encara molt sobre la llibertat en el camp de l'ensenyament. La distorsió que s'ha fet d'aquesta qüestió, en profit d'interessos ben determinats, ens obliga a estar amatents i a jugar a la contra, però ens deixa també tota una tasca d'elaboració per fer. Una societat manipulada, cegament autodestructiva, enrevessadament sostreta, exigirà els ulls crítics i la creativitat de l'home de demà. La dreta, aquí, a casa nostra, no sembla voler cap base per a aquests futurs homes. La seva estreta llibertat no li permet pensar que els alumnes han de ser demà, essencialment, uns homes lliures. ●

DRETS LABORALS I SINDICALS A L'ENSENYAMENT

Faustino Miguélez Lobo

Els treballadors d'aquest país han anat recuperant, durant els darrers quatre anys, alguns dels drets laborals i sindicals que el franquisme els havia arrabassat. Però no tots els drets, car, en alguns casos, la legislació laboral d'UCD va fent retrocedir situacions «de facto» —que el paternalisme franquista havia concedit per tal de fer front a les lluites obreres i a una forta pressió social— cap a una normativa que retalla descaradament drets dels quals tots els treballadors europeus gaudeixen. Només cal pensar en l'**Estatut dels Treballadors** d'UCD i en les lleis de vaga i de sindicació anunciades.

En mig d'aquest panorama emergeix, d'una manera escandalosa dintre del nostre país, i, encara més, si ho comparem amb la immensa majoria dels països europeus, la desamparança legal dels treballadors de l'àrea pública i, entre aquests, dels de l'ensenyament. Llurs salaris i condicions de treball són regulats administrativament; els augments anyals —que en els darrers temps resulten sistemàticament per sota de l'IPC— resten en mans d'una **Junta de Retribucions**, màxim exponent del corporativisme i del favoritisme en el qual els **alts cossos** es perpetuen. L'instrument fonamental amb què la resta dels treballadors pressionen per les seves reivindicacions, la negociació col·lectiva, és negat en tota l'àrea pública, amb algunes excepcions a l'Administració Local i així mateix passa en les eleccions i els drets sindicals, amb excepcions idèntiques i alguna altra en els ens autònoms, com poden ésser les universitats.

Aquesta situació de fet, que durant el franquisme pretenia convertir els treballadors de l'àrea pública en ciutadans aparentment privilegiats en segregar-los de la situació de treballadors i que, de fet, els convertia en treballadors de segona classe i en el cas dels ensenyants en estranys per als treballadors —posició que ha contribuït més que cap altre factor a promoure entre ells plantejaments verbalment molt d'esquerra i en la pràctica profundament corporatius— s'ha vist coronada amb el recent **Estatut dels Treballadors** de l'àmbit del qual, segons l'article 1 del capítol 1, en queden exclosos els funcionaris públics.

En realitat, potser tampoc els treballadors de l'ensenyament privat s'han vist emparats per una sort millor. Els darrers anys, la patronal del ram s'ha negat sistemàticament a negociar els convenis, ha impedit en molts casos la celebració d'eleccions sindicals i ha retallat sistemàticament els drets de què gaudien els delegats en altres sectors. Això ha estat possible per tal com els propietaris han pogut imposar llurs interessos gràcies que molts treballadors no tenien contractes,



o en tenien d'eventuals, i, per tant, romanien en una inseguretat total; no cal dir que també ha estat possible en molts centres grans gràcies al control ideològic —un ideari de centre que no s'ha inventat ara el Sr. Otero Novas, ministre d'Educació, sinó que ja és practicat des de fa molts anys pels de la seva corda política i social— imposat, també, cal dir-ho tot, per la feblesa dels mateixos sindicats que no han sabut exigir en la pràctica drets teòricament reconeguts per als treballadors de l'ensenyament privat. Però ací volem referir-nos als treballadors de l'ensenyament estatal.

La lluita pels drets laborals i sindicals

En tots els països capitalistes, l'obtenció dels drets laborals i sindicals en llur plenitud, ha fet necessària una llarga lluita en què han intervingut, de manera decisiva, les centrals obreres, demostrant claríssimament que tant sols assumint els drets d'aquest col·lectiu de treballadors, com a cosa pròpia del conjunt de la classe, és possible anar endavant. Puix que tenint en compte la negativa per part dels governs burgesos de concedir als funcionaris públics els mateixos drets que a la resta dels treballadors, veiem el propòsit de separar-los-en, de magnificar i diferenciar llurs funcions com una cosa que es troba per sobre de les diferències entre les classes i de la lluita política, com si es tractés de funcions merament tècniques, d'un aparell que ha de fer camí amb independència dels interessos que entren en joc dintre de la societat. La separació d'aquests treballadors fa impossible tant llur integració en el teixit social en funció dels seus propis interessos com la penetració de les reivindicacions populars a l'interior dels diversos aparells i, per tant, la possibilitat de la seva democratització i transformació en sentit progressista. Quan es tracta de l'ensenyament,

els problemes encara són més complexos per tal com si bé és veritat que el poder té menys possibilitats d'imposar un control polític i funcional damunt d'aquests treballadors, la mateixa ideologia dominant, que diu que els ensenyants són transmissors privilegiats —una mena de summes sacerdots dels valors, d'allò que està bé i d'allò que està malament, de la manera de pensar i d'actuar, de la consagració pràctica en la vida de cada dia de la jerarquització de la societat, de la divisió social del treball, de les sagrades ensenyances de la tradició— tal com hom els ensenya a la Normal, a les Facultats, en les exigències socials dominants, els fa tendir a segregar-se dels interessos i dels objectius de les classes treballadores. Naturalment, cal afegir a tot això altres factors: l'origen burgès de molts ensenyants, gràcies a la dificultat —almenys relativa— de l'accés dels treballadors a certs graus de l'educació, les condicions de treball privilegiades o pseudoprivilegiades, on no sols té un valor allò que es guanya, sinó també la pròpia llibertat d'acció dintre de la professió, el desprestigi de les feines manuals, etcètera.

Per tant, la conscienciació en aquest sector que es tracta de treballadors és la primera batalla, i potser la més difícil, que cal guanyar per tal de lluitar pels propis drets col·lectius. Batalla en què, d'altra banda, com ha demostrat l'experiència històrica, és la classe obrera i les seves organitzacions les que hi han de posar el pes decisiu.

Els drets laborals plens

Al llarg dels darrers anys s'han succeït nombroses lluites dels treballadors de l'ensenyament per les seves reivindicacions econòmiques, per condicions de treball, per qualitat de l'ensenyament: les vagues de mestres, les mobilitzacions dels PNN d'Universitat, les pressions dels PND, les de FP pel reconeixement d'un status semblant al dels altres col·lectius de la ensenyança, etcètera. Totes aquestes mobilitzacions, ultra respondre a reivindicacions específiques, posen de manifest dues qüestions fonamentals: la problemàtica sobre el principal instrument de lluita que cal emprar, la vaga, i la necessitat de trobar una sortida «institucionalitzada» a les reivindicacions a través de la negociació.

En primer lloc i en la majoria dels casos, les lluites dels treballadors de l'ensenyament han topat amb la inexistència del dret de vaga. Es pot objectar, naturalment, que era una situació molt semblant a la de la resta dels sectors assalariats que, sota el franquisme, no fruíren d'aquest dret i, durant el postfranquisme, l'han tingut sempre retallat. No obstant, en aquests darrers és un dret que s'ha imposat i que respon a una valoració contínua de les centrals obreres sobre les formes de vaga i sobre llur eficàcia, és a dir, a una valora-

ció contínua de les necessitats dels treballadors. En l'ensenyament, les vagues han estat, molt sovint, un mer trasllat mecànic de les que es feien en altres sectors. Per part del ministeri, s'han deixat podrir les situacions de vaga de manera que, a vegades, han revertit en desprestigi dels treballadors del sector davant els pares i altres capes socials. De totes maneres, allò que preocupa és que, en la normalització que preveu la UCD a través de l'Estatut de la Funció Pública, l'exercici del dret de vaga resta greument condicionat no per decisions col·lectives d'aquests treballadors, sinó per la intervenció de certes instàncies superiors. Perquè la plenitud del dret de vaga no s'oposa a un concepte que, darrerament, apareix amb força per part de les centrals sindicals, que és l'autoregulació de la vaga en els serveis públics. Els plantejaments d'autoregulació sorgeixen —i han sorgit anteriorment en d'altres països— de la consideració del caràcter del treball que hom realitza, un servei públic, en el cas de l'ensenyament d'extraordinària importància per als propis treballadors, la interrupció del qual pot repercutir negativament sobre llurs interessos. Aquesta autoregulació ha de partir del reconeixement explícit del dret de vaga en tota la seva plenitud, la limitació del qual —sense que això no vulgui dir que en determinades ocasions, serà un dret que haurà d'ésser exercit— han de decidir-la els mateixos treballadors assumint-la àmpliament i que ha d'anar acompanyada amb la recerca d'altres formes de lluita, potser específiques del ram, que puguin pressionar efectivament, quan convingui, sobre els organismes públics. De totes maneres, l'autoregulació no és senzillament cosa dels sindicats del ram sinó de les centrals puix que són elles les que han d'assumir-la igual com també les mesures substitutives. Això, per dos motius: un, perquè els treballadors d'aquest sector formen part d'un col·lectiu molt més ample i, l'altre, perquè les mesures substitutives, per a tenir eficàcia, han d'ésser acceptades pel conjunt de la classe, tota vegada que és per als interessos de la mateixa que l'autoregulació és duta a terme. Per entendre'ns, una vaga de quinze dies a l'ensenyament estatal podria no tenir eficàcia ultra deteriorar profundament aquest servei, però una vaga d'una hora en totes les branques a favor de l'ensenyança pot ésser d'una eficàcia profunda. Tenim exemples recents, com ha estat el cas de les mobilitzacions populars i laborals de Catalunya el setembre de 1979 contra la retallada de mestres d'EGB.

Un dels objectius bàsics en totes les lluites del sector els darrers anys ha estat el de **negociar** les reivindicacions amb el ministeri. Els augments salarials, l'estabilitat de la feina, el reconeixement dels anys d'exercici professional, el respecte a l'exigència d'igual salari per un treball igual i tants altres han estat els punts que, d'una manera repetida, aquests treballadors han pretès portar a

la taula de la negociació. Però en la majoria dels casos, la negociació no s'ha fet o s'ha desenvolupat a l'entorn de punts secundaris o ha donat origen a acords que no han sortit del paper en haver-se basat únicament en «la paraula de cavaller» del ministre o del director de torn. Gerents o delegats han tirat pilotes fora cap al ministeri d'Educació o d'Universitats; aquests cap al de Finances i aquest darrer s'ha tancat en la inexistència de la negociació reconeguda legalment. Quan en algun cas, com ha estat el conveni de laborals d'Universitat firmat per gerents d'un costat i per CCOO i UGT d'un altre, les autoritats competents han donat pas a la negociació, el ministeri de Finances no ha volgut homologar el conveni.

En teoria, el govern espanyol ha firmat el protocol de la OIT que reconeix el dret a la negociació per als treballadors de l'àrea pública, però aquest dret haurà d'ésser conquerit en la pràctica.

La falta de poder de negociació dels sindicats en aquesta àrea és, sense cap dubte, un greu handicap per a la implantació sindical. Un gran nombre de treballadors no s'adonen «de per a què serveixen» els sindicats si no canalitzen positivament les reivindicacions dels treballadors. I és difícil canalitzar-les si la via negociadora és bloquejada. Les seves lluites aconseguixen, a tot estirar, crear un cert estat d'opinió o, a vegades, arrencar certes concessions complementàries. Però els grans problemes continuen essent decidits administrativament o, potser, per via parlamentària però sense que els protagonistes laborals tinguin res a dir-hi. És per això que existeix el perill de sobreideologització dels sindicats —ja que un nombre important dels actuals afiliats ho són per un mer convenciment de la importància del sindicat i de la sindicació— o el perill de sobrepolitització, tota vegada que les qüestions en què el sindicat pot tenir més èxit són aquelles que es refereixen als aspectes político-socials: transformació democràtica de l'ensenyament, gratuïtat, lluita per l'escola pública. La conquesta del dret a la negociació és una tasca primordial que cal plantejar-se amb dos objectius: equiparar aquests treballadors a tots els altres, d'una banda, i enfortir la mateixa sindicació, de l'altra.

És, finalment, un dret que difícilment serà conquerit si no és amb la pràctica lenta: intentant de negociar a l'hora dels pressupostos generals de l'Estat el capítol de despeses de personal, provant de negociar la política de concursos de trasllat, provant de negociar la qüestió de les oposicions, la situació dels interins, etcètera.

Els drets sindicals

La situació és més greu, encara, en allò que es refereix als drets sindicals. Exceptuant els PND d'Universitat i d'alguna escola aïllada en què les eleccions no foren altra cosa que un pur volunta-

risme, en l'ensenyament estatal no hi ha hagut eleccions sindicals. Això significa que no hi ha representants davant de la direcció per als múltiples problemes que poden sorgir envers ella i envers els pares, ja sigui per condicions de treball o bé davant de la delegació provincial o del mateix ministeri. Sovint, els mateixos treballadors del sector tenen tan assumida la solució administrativa a tots llurs problemes que veuen amb una certa dificultat el «perquè» dels representants sindicals. I no obstant, en un centre d'ensenyament hi ha, igual com en una fàbrica o en una empresa de serveis, l'importantíssim capítol de les condicions de treball: hores de treball, material, nombre d'estudiants, ambient, higiene, etc. que han d'ésser reivindicats des de la base del lloc de treball, amb independència d'on es trobi el que hi tingui poder; en aquest cas la delegació, la inspecció, el ministeri o l'ajuntament en les escoles municipals. També és en el centre de treball on s'han de discutir les condicions salarials puix que el salari és funció del treball desenvolupat i és allí on pot entendre's el seu veritable significat. Però el centre de treball té, en l'ensenyament, una altra dimensió important: la possibilitat i la necessitat de discutir amb el «client» d'aquest important servei, o sigui amb els pares i amb els estudiants, no solament els aspectes socio-polítics —qualitat, democratització, pluralisme, etc.— sinó l'acompliment de la tasca i les exigències dels treballadors del centre. Aquest és un aspecte, no cal dir-ho, íntimament lligat a l'anterior, tal com certs aspectes de la carrera professional, encara que altres hagin d'ésser discutits i decidits a d'altres nivells.

Per totes aquestes raons, els treballadors tenen dret a intervenir col·lectivament i organitzadament i, per tant, sindicalment, en i des del centre de treball. Per això la millor manera de representació neix de l'elecció de representants a l'esmentat nivell. L'escola, l'Institut, la Facultat són els grups homogenis de treball a partir dels quals els treballadors —ensenyants, administratius, laborals— elegeixen aquells que els representen col·lectivament. Això no exclou, tenint en compte la configuració de l'empresa que no deixa d'ésser el ministeri, l'elecció de comitès a nivells superiors —de localitat, de província, estatal— que englobin, sempre, tots els subsectors de l'ensenyança que pertanyin al mateix ministeri.

Certes posicions que tendeixen a marginar aquests treballadors de la resta o que no acaben d'admetre que es tracta de treballadors en el sentit ple del terme, pretén donar al sindicalisme en l'ensenyament un caràcter purament folklòric. Això és un gran error o un gran perill. En realitat, si reivindicuem el sindicalisme en l'ensenyament hem de fer-ho amb totes les conseqüències. Per tant, cal reivindicar també hores sindicals que hauran de fer-se compatibles amb l'objectiu social de l'ensenyança, però que han d'existir per tal

que es pugui actuar sindicalment. I, també, garanties sindicals, com en la empresa privada, contra possibles arbitrarietats de direccions, delegacions o ajuntaments.

Drets i ensenyament públics

Des d'una perspectiva de classe, les eleccions sindicals i els drets sindicals són fonamentals en l'ensenyament. Constitueixen un pas decisiu en el camí vers l'escola pública. La presència sindical en els centres de treball podrà suposar —i més en l'actual situació d'enduriment de la dreta— un avenç més ràpid en democratització, pluralisme, etcètera. En la mesura que aquests sindicats estiguin vinculats a les confederacions obreres s'aconseguirà un ensenyament i un funcionament de l'escola més d'acord amb les necessitats populars i amb els interessos dels treballadors en general. Ací rau la importància de CCOO a l'ensenyament i la necessitat que els comunistes ens prenguem seriosament el sindicalisme dintre del sector. Però hi ha d'altres qüestions: en la mesura que la dinàmica de la qualitat de l'ensenyament sigui iniciada en els centres escolars entre treballadors, pares i estudiants, aquesta podrà donar-se en profunditat i vincular-se realment a les necessitats del medi social.

La legislació laboral de la UCD i la mateixa legislació sobre l'ensenyament tracten d'eliminar, tant com poden, la presència organitzada dels treballadors dels centres. Si aquesta voluntat preval, el nostre objectiu d'ensenyança pública tardarà molts anys en materialitzar-se.

L'ideari de centre i les escoles estatals i municipals

L'ensenyança ens col·loca en un terreny de contradiccions socials molt complexes que es mouen en un nivell tan subtil com és l'ideològic, on les gradacions han d'ésser múltiples i variades; on, si bé és veritat que cal enfrontar-se amb la ideologia dominant, també ho és que les perspectives poden ésser-ne molt diferenciades. Així, doncs, no hi ha una altra manera d'aconseguir un ensenyament equilibrat i en llibertat que sobre la base del màxim respecte al pluralisme ideològic. Pluralisme que no ha de tenir cap més límit que el dogmatisme; no res que sigui dogmàtic ha de tenir cabuda dintre de l'ensenyament; al contrari, tot allò que sigui crítica, investigació —i, naturalment, «trial and error» (triar i errar) sobre bases serioses—, contacte amb la realitat, renovació pedagògica, etc. ha de tenir la més àmplia acceptació a l'escola, sigui el que sigui en termes ideolò-

gics, religiosos o polítics el mestre o el professor que ho expliqui. Això és fonamental per al progrés científic i per a convertir l'ensenyament en escola de llibertat. A tots els ciutadans, particularment a les classes treballadores, interessa que sigui així, puix que d'aquesta manera pot decantar-se més fàcilment amb aitals mètodes la victòria en la lluita ideològica. Però, encara més, si és possible, interessa als treballadors del sector, ja que el respecte d'aquest pluralisme és llur màxima garantia professional i de llur autèntica llibertat d'expressió. És ací on els sindicats tenen un important camp d'acció.

L'estatut de centres escolars deixa la porta entreoberta per tal que l'«ideari de centres» també pugui aplicar-se en l'ensenyament estatal a iniciativa de la direcció. En consonància amb això, es deixa a mans del ministeri el nomenament dels directors. El ministeri ja ha organitzat cursats de directors, els quals, més que no de capacitat tècnica, han estat de preparació per a aquesta subtil repressió ideològica. És a dir, que el terreny ja és preparat per tal que el partit governant, en aquest cas UCD, intenti imposar el seu model formatiu en l'ensenyament estatal, que nosaltres voldríem que fos públic, és a dir, del poble i per al poble —de la majoria i per a la majoria— en el sentit més estricte del terme.

La temptació d'arreglar les coses de l'ensenyament per la via de la «neteja ideològica» o de l'eliminació de treballadors «conflictius» —conflictius, perquè no van bé per a aquell qui detenta el poder?— amb l'excusa que d'aquesta manera funcionaran bé els centres pot passar pel cap, també, dels ajuntaments d'esquerra respecte les escoles municipals. De fet, ja en tenim algun cas. Si els treballadors i també els pares no defensen la llibertat d'expressió i, per tant, el pluralisme ideològic, amb totes les forces i en contra de qui sigui, estan obrint la porta al triomf de posicions ideològiques opressives que, en el sistema social en el qual vivim, prou sabem de quines forces socials acabaran sempre de procedir i sense excepcions.

Com a cloenda

No és possible d'obtenir aquests drets per a l'àrea pública al marge de la resta dels treballadors. Ací es ventila una qüestió fonamental en la lluita de classes, com és ara dotar aquests treballadors d'instruments que facin que se sentin i actuïn cada vegada més com allò que són, una part, encara que peculiar, de les classes treballadores, o, al contrari, mantenir-los en una situació de diferenciació, de separació, que és allò que vol l'Estat, a benefici dels interessos ideològics, polítics i fins tot econòmics dominants. Resumint: o les centrals obreres entren a fons en aquesta batalla o mai no serà guanyada per als treballadors.●

El sistema de provisió de places a escoles d'EGB

Un dels problemes que cada any en començar el curs tenen més ressò en l'opinió pública és el de la provisió de places en les escoles estatals. I com tots sabem molt bé, malauradament aquest ressò no és positiu. Donat que aquest és un problema que afecta majoritàriament tota la població, cal aprofundir-lo i cercar-li noves vies de solució. L'escola, especialment en el seu nivell obligatori, hauria d'ésser una preocupació prioritària d'un govern democràtic. I això, cal fer-ho entendre i cal exigir-ho als qui tenen la responsabilitat de governar. Aquí pretenem fer algunes aportacions que considerem viables per contribuir a resoldre aquesta difícil situació.

El problema del «ball de mestres» és complex i té fonamentalment dues causes: a) l'anacronisme de la reglamentació vigent, i b) l'ús poc creador que l'Administració fa d'aquesta reglamentació anacrònica. Per tal de situar mínimament el problema i deixar-ne esbossades algunes vies de solució a curt i llarg termini, considerarem tres aspectes: l'estructura actual del sistema de provisió de places; les possibilitats de millora, bo i respectant els drets dels mestres en l'actual sistema de trasllat, i, finalment, l'esbós del que podria ser un nou sistema més adequat a les necessitats actuals de l'escola i de la societat.

La provisió de places en les lleis actuals

La reglamentació actual respecte a la provisió de places a l'escola estatal té com a base legal l'«Estatuto del Magisterio», del 1947, complementat per alguns decrets i ordres ministerials posteriors. El decret més significatiu en aquest sentit és el 375/1974, del 7 de febrer (BOE, 15 febrer 1974), pel qual es regula transitòriament l'accés al cos de professors d'EGB. En aquest decret es preveu de fer les oposicions per especialitats, com a novetat més destacada, encara que aquesta mesura no s'hagi aprofitat prou a la pràctica, en no ésser vigent la reglamentació corresponent dels concursos de trasllat per especialitats. Aquesta reglamentació, l'establia l'anomenat Decret de Plantilles, del 5 de desembre de 1975 (BOE 17 gener 1976), que mai no es va aplicar perquè va ésser congelat per un nou decret, de 12 de novembre de 1976. Aquesta suspensió es va fer per raons polítiques que ara no fa al cas de comentar i és la causa fonamental que avui ens hàgim de plantejar la reestructuració dels concursos a partir de la reglamentació de 1947 i no a partir del Decret de Plantilles de 1975, que era evidentment més progressiu i adequat a les necessitats de les escoles.

Els sistemes previstos actualment per entrar al cos són dos: les oposicions i l'accés directe des de les escoles normals. En aquest segon cas, es tracta del deu per cent del total d'alumnes que surten cada any amb la carrera acabada i tenen un bon expedient acadèmic (nota mitjana de vuit i cap suspens al llarg de tota la carrera). Les oposicions de mestres tenen l'estructura clàssica de totes les oposicions que organitza l'Administració. Són unes proves, fonamentalment teòriques, que generalment no garanteixen l'encert en la tria dels professionals més qualificats per a la docència. No volem dir que les persones que aproven oposicions no siguin qualificades, sinó que aquesta capacitat, no la mesuren les oposicions i que, encara menys, la donen al qui ja no la tenia. Aquest és un problema difícil, que requereix un estudi monogràfic que no és el nostre propòsit de fer aquí, ja que les oposicions no són la causa immediata del «ball de mestres» que cada any ens preocupa, malgrat que tot vagi lligat. Les incoherències de fons del sistema actual de selecció i provisió de places s'han d'abordar havent aconseguit prèviament que els mestres ja seleccionats i dins del cos siguin adscrits immediatament a una escola en «propietat definitiva», posant fi d'una vegada a la incoherència del sistema en ell mateix, en què el mestre, una vegada aprovada l'oposició, ha de fer un peregrinatge de tres a set anys per aconseguir la plaça definitiva, amb els consegüents perjudicis personals i de les escoles. La causa immediata d'aquest desori és la manca d'agilitat dels concursos de trasllat i també la no dotació de totes les places que funcionen amb mestres contractats.

Els concursos de trasllat dels mestres

Tal com ja hem dit, el mestre, una vegada aprovada l'oposició per tenir plaça definitiva ha de recórrer un llarg calvari de tres a set anys, acudint, any rere any, al concurs general de trasllat. Si el sistema fos coherent en ell mateix, donat que les places guanyades per oposició existeixen realment, no seria lògic que hi hagués mestres provisionals, sinó que cadascun hauria de tenir un lloc estable una vegada fetes les oposicions. Si no el té, és fonamentalment per un problema d'incoherència administrativa. En primer lloc, trobem que les vacants de mestres han de ser distribuïdes en els diferents concursos (en general, els especials de localitats de més de deu mil habitants, el de pàrvuls, el d'educació especial), i dins de cada concurs es distribueixen en el torn voluntari, el «de consorts», homes i dones. Després, cada concurs té la seva pròpia dinàmica administra-

tiva respecte a convocatòria i terminis de resolució provisional i definitiva. Aquesta multiplicat de concursos fa que un mateix mestre pugui obtenir dues o més vacants, amb el dret legalment reconegut de renunciar les que no siguin del seu interès pocs dies abans de començar el curs i de vegades amb el curs ja engegat oficialment. Si a tot això afegim que les vacants anunciades en concurs són sempre moltes menys que les vacants reals i que les convocatòries i resolucions dels diferents concursos sempre es fan tard, tenim el quadre complet de la manca d'eficàcia de l'actual procediment per aconseguir que els mestres tinguin una plaça estable.

És molt clar, doncs, que l'actual reglamentació, basada en criteris d'antiguitat i en un complicat mecanisme de categories i torns, necessita una revisió urgent i que no resol cap de les necessitats bàsiques que hauria d'atendre: no facilita l'estabilitat immediata del mestre en una plaça concreta, no garanteix a una escola que li arribi el mestre que es necessita per a una especialitat de segona etapa, no afavoreix la creació i la cohesió d'equips pedagògics ni valora ni potencia el coneixement per part del mestre de la llengua i de la cultura de la realitat immediata a l'escola.

La solució definitiva del problema suposa una reestructuració a fons del sistema de selecció i provisió de places, amb criteris adaptats a les necessitats actuals. Aquesta reestructuració de fons requereix un estudi seriós, fet amb la màxima participació del professorat, i, per tant, no és viable a curt termini. Malgrat això, la urgència i la gravetat del problema justifiquen mesures provisionals immediates, correctives del caos actual.

Mesures d'urgència per al sistema actual de provisió de places

Respectant bàsicament l'actual reglamentació, sobretot respecte al criteri d'antiguitat per obtenir plaça, i els drets dels mestres «diezmilistes» parvulistes o d'educació especial, es podrien prendre unes mesures provisionals que en un parell de cursos aconseguirien que totes les escoles tinguessin les plantilles estabilitzades. Intentarem d'explicitar-les.

El cos de mestres és, entre tots els cossos docents, el que té més places cobertes per funcionaris «de carrera», és a dir, amb oposició feta. Els interins i els contractats hi són una minoria, de la qual pot dir-se pràcticament que radica tota a Catalunya i, dins de Catalunya, a Barcelona. La resta de l'Estat ja té pràcticament les plantilles estabilitzades. Caldria, per una banda, dotar les places reals que funcionen amb interins i contractats, a fi i efecte que puguin ser convocades immediatament a oposició. Aquestes oposicions es

convocarien en els llocs on realment hi ha places, fonamentalment a Barcelona, com hem dit, evitant que mestres amb oposició aprovada a la seva província on no hi ha vacants hagin de ser traslladats forçosament a d'altres, amb el consegüent aldarull que això comporta. Aquestes oposicions, fetes a Catalunya i partint de la legalitat de l'Estatut i del decret d'obligatorietat del català, haurien de valorar el coneixement de la llengua i de la cultura catalanes dels aspirants.

La convocatòria del concurs de trasllat hauria de fer-se l'octubre, màxim durant la primera quinzena de novembre, tal com és legalment establert, i no el gener o el febrer, com acostuma a passar. S'hauria de garantir la resolució el mes d'abril, i abans d'acabar el curs tots els mestres sabrien la seva destinació de l'any proper.

Considerem que es poden anunciar totes les vacants reals en una única convocatòria, si bé fent constar en cada vacant el caràcter que té de parvuls, deu mil habitants, consorts, etc., a fi i efecte d'adjudicar-la a qui tingui més dret dins de cada categoria. D'aquesta manera ens assegurariem que tots els mestres tenen una única vacant adjudicada i la unitat en la convocatòria i en la resolució. Creiem que el sistema d'ordinador ja utilitzat en els dos últims anys fa possible el que proposem. L'altra opció seria convocar-los tots alhora i resoldre'ls a la vegada, amb un termini prudent per acceptar les renúncies. Aquestes vacants serien anunciades en una primera fase estatal, a la qual solament podrien anar els propietaris definitius. Per a aquests, en cas d'optar a una vacant situada en territori amb llengua diferent del castellà, l'adjudicació de la plaça implicaria el compromís vinculant de passar per un reciclatge de la llengua i la cultura de la nova destinació en un termini raonable (de tres a cinc anys). Aquesta seria la modalitat dels qui volen canviar voluntàriament de destinació.

Totes les vacants resultants de la fase estatal s'oferirien als propietaris provisionals de la regió o nacionalitat. D'aquesta forma cada mestre seria propietari definitiu sense sortir del propi àmbit territorial. Amb aquesta proposta de concurs únic, amb llista unificada d'homes i dones, resolt per ordinador, s'aconseguiria:

- a) L'estabilitat immediata de tots els provisionals, amb la qual cosa s'acabaria aquest ball absurd de mestres, reduït al mínim que pogués comportar el moviment vegetatiu (jubilacions, excedències, trasllats voluntaris, etc.). Aconseguir aquest objectiu és una qüestió prioritària per poder començar a plantejar-se la transformació qualitativa dels centres educatius.
- b) Evitar els desplaçaments forçosos fora de la nacionalitat o de la regió.
- c) Evitar que els mestres puguin tenir una destinació duplicada o triplicada.
- d) Introduir el reconeixement de la llengua i de la cultura diferents de la castellana.

e) Respectar els drets bàsics que la legislació actual reconeix als mestres (antiguitat, «diezmilistes», etc.), als quals es donaria aquest termini de dos o tres anys per exercir-los, mentre es preparava el nou sistema.

Aquestes mesures són factibles, i de fet el mateix Ministeri en reconeix la necessitat, fins al punt que la darrera convocatòria dels concursos en recollia algunes, com és la llista única d'homes i dones i la no adjudicació de trasllats forçosos fora del propi àmbit territorial, mitjançant una fase regional del concurs, encara molt insuficient.

Esbós d'un nou planteig

L'aplicació de les mesures anteriors faria que l'estabilitat i la saturació de les plantilles a les escoles fóra un fet en un termini de dos anys. Per tant, el possible nou sistema de reclutament de mestres tindria una incidència quantitativa mínima. L'esforç per la transformació qualitativa de l'escola ha de venir dels punts següents:

—La creació d'un nou estil d'administrar l'educació, ja en el marc de l'autogovern ple de la Generalitat.

—La reorientació de la funció dels inspectors, la seva potenciació respecte d'allò que els hauria de ser més específic: l'àmbit tècnico-pedagògic.

—L'organització i el funcionament dels centres i el reciclatge dels mestres.

Cal pensar que totes aquestes tasques han de fer-se amb els actuals funcionaris, que hauran de ser la base, el primer nucli dels funcionaris de la Generalitat, encara que conservant els drets de pertànyer al cos estatal.

El reclutament dels nous mestres hauria de tenir en compte problemes com els següents:

—La revisió de les escoles normals, del seu professorat, dels plans d'estudi, la formació teòrica i pràctica que donen.

—La substitució del sistema d'oposicions pel seguiment de la formació del mestre i per un període llarg de pràctiques controlades.

Catalunya, per la seva tradició històrica i pel moment actual, és el lloc idoni per abordar i aconseguir una administració educativa de qualitat, que pot ser un fet reeixit els propers vint anys.

—Arbitrar els trasllats amb criteris que ens assegurin que atenem les necessitats de les escoles (especialistes, de segona etapa i altres). Aquests criteris haurien de valorar adequadament els coneixements de la llengua i de la cultura pròpies del territori on hi ha la vacant que és objecte de concurs. També haurien de considerar-se els mèrits d'antiguitat i l'esforç dels mestres per actualitzar els seus coneixements, tenint sempre present que la responsabilitat de la provisió de places en les escoles públiques no pot dependre mai de l'escola concreta.●

PER A UN TREBALL DE MASSES ALS INSTITUTS

Joan Maria Thomàs i Andreu



La crisi estructural en què estem immersos i la sortida que a nivell mundial li està donant la classe dominant està afectant, a distints nivells, l'escola, l'ensenyament, els països capitalistes desenvolupats. La transformació del paper de l'Estat —del seu paper assistencial als països centrals— s'està modificant profundament i avancem cap a un nou model del qual només coneixem alguns del total dels seus trets definitoris futurs. Lligada a aquests canvis, l'ofensiva reprivatitzadora de la sanitat o de l'ensenyament —concebuts dintre del *welfare state* com a serveis públics— per tal de recuperar per a l'extracció de rendes del capital aquests sectors i per reforçar, per una altra banda, el control ideològic de la burgesia sobre la societat civil i la reproducció de mà d'obra i de quadres per al sistema.

A l'Estat espanyol, a Catalunya, aquestes tendències es comproven —i no al mateix nivell d'altres països, per l'endarreriment de les nostres estructures respecte d'altres d'europesos o nord-americanes— en l'atac generalitzat a l'ensenyament estatal (no ens referim, per causes evidents, als altres sectors), tant per l'aprovació de lleis a Parlament en aquesta direcció, com a nivell de mitjans de comunicació i en favor de l'escola privada, sempre poderosa al nostre país. Les lleis de Finançament de l'Ensenyament Obligatori, d'Estatut de Centres Escolars, la discussió i aprovació dels Pressupostos Generals per a aquest any, la Llei d'Autonomia Universitària i la de Formació del Professorat, en són evidències ben contundents.

Als Instituts, aquesta situació coincideix amb la desfeta dels moviments d'ensenyants i amb una crisi de les formes de treball sindical i polític fins ara emprades. Crisi d'adaptació/desadaptació a la nova realitat sorgida els darrers anys. En efecte, les lluites dutes sota el franquisme a partir dels anys 70 —les úniques al subsector realment massives—, les dels PNN (majoritaris com a estament en aquells anys), es van vertebrar sobre la demanda d'estabilitat, i es va incloure aquesta reivindicació dins d'una plataforma (gestió democràtica, cos únic, etcètera) que implicava la lluita per un nou model d'escola. Les formes d'organització presindicals, assemblees, coordinadores (i ara hauríem de dir «i també postsindicals»), van jugar un paper important ja que eren les úniques possibles en aquells moments, i s'aconseguien avenços parcials importants. Es conjugava un moviment complex, amb aspectes corporatius i integradors al mateix temps. I el present n'és bona prova. Un cop aconseguida l'estabilitat, es va desmembrar definitivament, ja que es resolvia a la pràctica la seva veritable raó de ser per a molts. Les lluites dels altres estaments del professorat als Instituts (importants puntualment) han anat decaient progressivament. També en aquests anys es van elaborar projectes de gestió democrà-

tica que en alguns casos s'han dut a la pràctica i la supervivència dels quals està, més que mai, compromesa per la propera aplicació de la Llei d'Estatuts de Centres Escolars.

L'aparició d'un nou marc polític global a l'Estat, la represa de la iniciativa en política educativa des de la dreta, la desorientació de l'esquerra i les polèmiques internes junt amb un panorama confús de coexistència de formes d'organització dels ensenyants espontaneistes i puntuals en pugna amb centrals de classe o d'altres sindicats, han anat configurant una realitat de creixent absentisme i indiferència de sectors importants d'ensenyants que, un cop aconseguida l'estabilitat, es desenten de la lluita i se n'allunyen. I, com a resultat global, un creixent deteriorament de la imatge de l'escola estatal dins la societat. Ens trobem, per tant, en un moment de crisi profunda del moviment d'ensenyants als Instituts, amb una perspectiva de progrés i de transformació del model imperant. Crisi també de les organitzacions polítiques i sindicals. Desadaptació, manca de reflexió i d'alternatives.

Creiem que és necessari aprofundir sobre alguns aspectes del professorat i de l'estil de treball emprat als Instituts per trobar vies d'avenç al subsector. El professorat és alhora:

—Una expressió més de la tendència al capitalisme tardà cap a l'assalariament progressiu dels professionals. D'un procés de desclassament objectiu de persones d'altres orígens de classe. Desclassament que no hem de confondre amb consciència d'aquesta tendència en els implicats.

—Una capa de professionals-funcionaris amb «seguretat» vitalícia del seu lloc de treball, coexistint amb milers de llicenciats sense feina o subempleats.

—La peça fonamental de l'aparell —escola amb la funció de reproduir a través de la docència i **conjuntament amb tota l'organització escolar** la ideologia dominant i, concretament, el classisme, la jerarquització social, l'autoritarisme i l'esperit competitiu.

Aquests trets se superposen a la realitat d'uns alumnes-subjectes que, com tota la joventut actual, reben els efectes de la crisi econòmica, ideològica i de valors del món capitalista i que els afecta especialment, i acusen més que ningú els efectes de l'ofensiva ideològica dretana (reforçament del consumisme, masclisme, etcètera) però també a la realitat d'uns joves que maduren abans i que necessiten d'unes alternatives que no els arriben. La majoria responen dins l'aparell educatiu com a éssers passius, aclaparats pel pes de l'organització de l'ensenyament. D'altres perceben l'estructura educativa com a imposada, no s'hi senten implicats, rebutgen l'autoritarisme de la relació professor-alumne i sospiten que, a nivell de continguts, se'ls està enganyant. I no partici-

paran a cap moviment que no els assegurí un paper autònom, no dirigit, i no s'hi interessaran fins que no se sentin implicats en els canvis reals, diaris, que són ja necessaris a l'interior dels centres i que els donin una altra perspectiva de la funció educativa.

Al mateix temps, l'aparell-escola defineix un tipus de docent individualista, corporativista, gèlós dels seus privilegis, amb una concepció autoritària de la relació amb l'alumne. I defineix un marc (horaris antipedagògics, tipus d'assignatures, nombre d'aquestes, programes imposats i amb aspectes acientífics, jerarquies, etcètera) tendent a esclafar l'alumne, a desconnectar-lo del seu entorn, separant els seus coneixements. El professor n'és la peça clau. El professor —«professional»— encarnació dels valors a transmetre, és qui mana al centre. Els altres estaments no tenen poder real d'intervenció.

Hi ha sectors conscients de professors, d'alumnes i de pares que s'enfronten amb aquesta situació. Avui, majoritàriament, persones ideològicament en contra de les estructures educatives, però no persones guanyades o convençudes a través d'unes lluites. Però la majoria dels implicats són absentistes. **Una part** del professorat està en crisi perquè és conscient que se'l força al treball individualista i perquè s'adona que l'aparell-escola, l'organització i els continguts **impedeixen una labor pedagògica** en la qual creu, que no es basa en els pressupòsits de l'escola burgesa. Perquè està desconnectat d'altres estaments i veu com els seus coneixements s'empobreixen de curs en curs, sense que els seus intents individuals contrapesin aquesta tendència generada per les condicions de treball imperants. Que cerca relacions no autoritàries amb l'alumnat i que no les troba individualment. Es sobre aquests sectors sobre els qui hem d'incidir, **a partir dels nuclis de professors, alumnes i pares interessats** a trobar mesures aplicables ja ara a l'interior dels centres, però veient clar que si bé el treball s'ha d'enquadrar pensant en el conjunt dels implicats, no tots els ensenyants, per exemple, estan disposats a lluitar per un nou model d'escola. Hem actuat fins ara molt poc en aquest sentit. En altres condicions vam lluitar a l'interior dels centres **però no més als claustres**, no duent a terme una lluita de base, concebent en la pràctica com a homogeneïa la capa dels ensenyants i contribuint així a desenvolupar en part un tipus de mentalitat de professor «progre» de tall elitista i absentista que ara és a la majoria dels centres un obstacle per avançar en la lluita. Tenir en compte aquestes qüestions vol dir rellançar la lluita des dels centres, des de la lluita i l'elaboració dels realment interessats, concebent l'escola pública no com un conjunt de trets, sinó com un procés de lluita que ha de començar ja ara. Per tant, **reconstruir la lluita de masses** en el camí de la transformació de l'escola ha de voler dir també articular unes lluites gene-

rals per objectius concrets amb una lluita de base, als centres, **intentant dur a terme noves condicions de vida escolar**. Sabent que la transformació no serà efectiva fins que no s'aconsegueixi canviar les lleis, el marc, **però no creient que serà només canviant les lleis com avançarem en aquesta lluita**. ¿Canviaria l'escola si demà s'aproves un estatut realment democràtic?

Hi ha molt a canviar i no sabem exactament com, però sí cap a on. Cap a una escola pública tal com l'entenem. Però, enmig, hi ha molt a aprendre del treball de professors, pares i alumnes. Hem d'aconseguir articular una lluita contra uns continguts, contra una organització de l'ensenyament i contra una concepció global de l'ensenyament amb la creació d'alternatives que ens portin cap a un altre model, i anar duent-les a la pràctica en la mesura possible. Lluita de masses, lluita als centres, lluita a les institucions.

Per acabar aquestes línies generals, es poden concretar en una sèrie d'objectius:

1) Formació i participació en comissions interestamentals de tipus pedagògic, on es discuteixin els problemes de les relacions professor-alumne i es cerquin vies d'avenç —aplicables als grups on arribin els professors i els alumnes interessats, si no és possible depassar aquest marc—; elaboració d'unes línies pedagògiques generals del centre —¿què interessa que en tregui clar a tots els nivells un noi/a que ha passat tres anys al centre? (entenent, per descomptat, com a pedagògic, no només allò acadèmic) i dur-ho endavant conjuntament. Treball intern als seminaris per tal de fomentar el seu funcionament mínim. Al mateix temps, potenciar les formes dintre de cada seminari de treball col·lectiu científic. Lluita contra els privilegis estamentals. Exigir criteris pedagògics en la distribució dels horaris i de les reduccions. Potenciar les estructures realment democràtiques als centres allà on s'hagin creat i impulsar-ne l'aparició de noves a partir de l'aplicació de l'Estatut de Centres, en el camí de la coestió, per tal de transformar-lo en la pràctica en un marc democràtic. Crear comissions d'extraescolars. Fomentar les relacions amb el PND, superant així el classisme imperant als centres.

2) Lluita per la millora de les condicions laborals dels treballadors de l'ensenyament (salari, PND i professors, dedicacions, drets sindicals, etcètera).

3) Lluita per la consecució d'una infraestructura adequada per a l'escola estatal (noves construccions, etcètera).

(Aquests dos punts darrers s'hi inclouen per donar globalitat, però necessiten un tractament més profund: paper dels ajuntaments, partits, etcètera.)●

De 1979-80 a 1980-81: una reflexió estudiantil sobre la universitat

Reflexionar avui sobre la universitat i especialment des de la condició d'estudiant sembla cada cop més difícil. L'estat actual de la nostra universitat porta necessàriament més aviat a posicions abandonistes o simplement escèptiques que no pas a altres posicions (1).

Per contra, la realitat dels fets ens demostra continuament que la institució universitària és encara escenari d'importants conflictes. A casa nostra, el projecte de Llei d'Autonomia Universitària (LAU), l'afer dels professors privats d'unes càtedres per les seves idees polítiques —encara no acabat ni resolt—, la progressiva introducció de mesures de selectivitat totes ben irracionals o l'augment ja quotidià de les taxes universitàries en un 25% ens han de fer pensar. (A fora del país, a França, veiem com és retallat l'ensenyament superior a les «provincies», com és feta fora del seu treball de professora la intel·lectual franco-italiana M. Antonietti Macciocchi o com és destruïda en menys d'un mes la Universitat de Vincennes —tot un símbol del Maig del 68...)

Paral·lelament a aquests afers coneguts, la situació real de la universitat —i en especial per als estudiants— es va degradant cada dia més: la baixa qualitat de l'ensenyament, les condicions materials i psicològiques en què es desenvolupen l'estudi i la investigació, la corrupció i el desordre imperants..., tot plegat fa que els estudiants (i també moltes vegades els altres universitaris que no es beneficien de la situació) pensin que cap solució no és possible i que val més intentar la sortida individualista (acabar la carrera, entrar en un departament, passar unes oposicions...) per fugir al més ràpidament possible d'aquesta institució kafkiana en què s'ha convertit la «universitas» d'abans.

Aquesta nota vol ésser una consideració crítica d'aquesta situació a la llum de l'experiència de les lluites estudiantils del darrer curs.

La lluita estudiantil contra la LAU

La situació en calma de la universitat en els últims temps va sofrir una modificació temporal el segon trimestre del curs passat, en desvet-

llar-se un ampli moviment d'oposició al projecte de la LAU fet públic pel govern de la UCD (2).

Aviat la condemna total i global de la llei va trobar suport en tota la institució universitària espanyola, des dels acords oficials de moltes juntes de facultat i juntes de govern d'universitats fins a l'oposició més activa i notòria dels estudiants (i de no gaires PNN).

L'oposició a la LAU va ésser una expressió sintètica i el punt final de diversos conflictes més o menys locals que s'havien esdevingut ja al primer trimestre del curs 79-80 (falta de serveis per a estudiants a Santiago de Compostel·la, decret de bilingüisme al País Valencià, selectivitat a les facultats de medicina, etc.), i en general del malestar i de la insatisfacció profunds regnants entre els estudiants per l'estat de la universitat.

A Barcelona, això es traduí en la constitució, el mes de novembre, de l'embrió del que després fou la Coordinadora d'Estudiants Universitaris de Barcelona (CEUB), nascuda al principi gràcies al voluntarisme dels seus components (estudiants presents ja en altres lluites de diverses facultats). De seguida, la CEUB començà diverses activitats, entre les quals destacà l'edició de deu mil fulls reproduint un text fet per la mateixa coordinadora i titulat «Les 10 raons del no» (a la LAU), que va ésser àmpliament difós pels centres. Amb això es creia que ja es complia un primer moment de l'oposició a la llei, tot deixant per a després de vacances de Nadal una activitat més forta.

Però amb la mort, el 13 de desembre, a Madrid, de dos estudiants el procés s'accelerà: el dia següent es feia una important assemblea de districte a Econòmiques i dues manifes-

tacions de protesta pels carrers de Barcelona.

A partir d'aquest moment, i sempre de forma creixent, es difongué entre els estudiants una actitud generalitzada en contra de la LAU: actes, manifestacions i altres activitats de condemna de la llei; demandes a les juntes de facultat perquè s'hi pronunciessin en contra; creació de comitès i de coordinadores dels estudiants en lluita a tots els nivells (de centre, d'universitat, de la ciutat Barcelona, de Catalunya, de l'Estat), etc.

Tot aquest procés complex i extraordinàriament ràpid (des de la primera manifestació fins a la setmana de lluita final només passaren quaranta-cinc dies —amb vacances pel mig—, cosa que evidència l'espontaneïtat de la protesta, però també la capacitat dels estudiants d'organitzar-la) va cristal·litzar de manera definitiva i massiva en la Setmana de Lluita contra la LAU, que va tenir lloc del 28 de gener al 3 de febrer. L'acte més important en fou la manifestació del 31 de gener, convocada conjuntament pels estudiants, altres estaments universitaris, les centrals sindicals de classe i els partits d'esquerra, i que aplegà més de vuitanta mil persones sota el lema «Contra la LAU. Contra la política educativa del govern de la UCD».

Tota la important activitat de debat i de crítiques a l'entorn de la universitat que es va fer fins a la «Setmana» va començar a baixar així que aquesta es va acabar, «gràcies» als exàmens de febrer (que precisament van ésser creats al seu dia per tallar les protestes estudiantils del segon trimestre, el «més llarg») i al cansament de la gent; continuà amb una pèrdua progressiva de la participació en massa a les accions que encara es feien i al final s'acabà pràcticament amb la dissolució de les coordinadores d'estudiants creades (3).



Un intent de balanç

El que ens interessa ara és fer un balanç d'aquesta lluita, amb vista al nou curs 80-81.

Com a dades negatives de la lluita cal destacar dues coses bàsiques, de les quals se'n desprenen les altres:

a) l'escassa participació directa i activa en la mobilització d'una part important d'estudiants (que se'n van anar a estudiar o de vacances), la qual cosa va portar a discutir poc i de manera poc profunda i a la falta d'activitat a l'interior de les facultats durant la vaga, amb què només es pogueren potenciar els actes massius i globals;

b) les limitacions pròpies d'un moviment molt jove (perduda ja la memòria del «vell» moviment d'estudiants antifranquistes), i, per tant, poc cohesionat, mancat d'idees i de perspectives clares de treball i d'actuació política. La mateixa espontaneïtat del moviment el limità seriosament: falta de sentit crític en les actuacions, limitació dels objectius de la lluita (amb perill de caure en un nou corporativisme de caire estudiantil, que desprecia els altres universitaris i ignora la societat en conjunt), anul·lació dels instruments organitzatius del moviment —les coordinadores en els seus diferents nivells—, pràctiques sectàries d'individus i de grups que pretenien monopolitzar la mobilització estudiantil, etc.

Com a resultats positius cal esmentar d'entrada l'èxit d'haver aconseguit una mobilització tan ampla i generalitzada a tot l'Estat espanyol i, pel que fa a nosaltres, a tot Catalunya (amb intervenció activa de les tres universitats catalanes i de totes les delegacions de les comarques: Tarragona, Lleida, Girona, Manresa, Sabadell...). Això només és explicable en virtut de l'agilitat i de la unitat que conferiren al moviment les coordinadores d'estudiants creades. La universitat de tot l'Estat va estar tota paralitzada durant una setmana i fent activitats contra la LAU al llarg, almenys, de tot el segon trimestre.

Cal apuntar com a fet important la incorporació per primera vegada de molts universitaris a la lluita estudiantil (principalment entre els primers cursos).

En tot cas, el balanç sembla fortament positiu: els estudiants no han callat davant l'intent d'agressió que suposa la LAU. Han demostrat que

encara són capaços d'expressar públicament i en massa les seves idees sobre els temes que els afecten en la universitat. Cal valorar suficientment aquest fet, que va trencar la passivitat dels últims cursos i que pot significar la fi del més pur desençís i «passotisme» a la universitat, per passar a un moment diferent que encara no sabem bé cap a on anirà.

Les nostres valoracions han de tenir en compte el fet que aquesta setmana de vaga i de lluita contra la LAU ha estat possiblement la mobilització més important quantitativament que ha viscut la universitat espanyola, i potser ja difícilment repetible en aquesta amplitud en el futur.

El que és clar és el fet que la protesta dels estudiants universitaris, uns dels grans oblidats i marginats per la «reforma política» del senyor Suárez, no es dirigia només contra la LAU, sinó contra l'estat de coses actual a la universitat, i encara més enllà pel malestar general que sofreix cada estudiant avui per la seva condició de jove i pel seu quasi segur futur de parat.

La universitat el curs 1980-81: perspectives

Es pot dir que pràcticament subsisteixen els mateixos problemes que el curs passat, només que agreujats i augmentats quantitativament i qualitativament pel pas del temps. No és, doncs, estrany que hi torni a haver mobilitzacions importants d'estudiants aquest curs (i potser també d'altres universitaris) en dues direccions complementàries:

—bé en forma de protesta general pel «caos universitari» existent, via condemna de la reforma Seara (que serà possibilitada per la discussió parlamentària de la LAU),

—bé per problemes concrets i més localitzats, que no són sinó expressions concretes de l'anterior (com va succeir amb la llarga, conflictiva i victoriosa lluita dels estudiants de Santiago de Compostela, el curs passat, en demanda d'allotjament i d'altres serveis).

És lògic, doncs, pensar que una qüestió principal és centralitzar i unificar les lluites, coordinar-les perquè no acabin estèrilment, donar-los més continguts i demandes, tot evitant corporativismes de qualsevol mena i inserint-les en el marc més ample de totes les mobilitzacions populars que duen els moviments socials i les forces d'esquerra contra l'ofensiva actual de la dreta en tots els sectors (fóra, per exemple, útil continuar la via endegada el curs passat del diàleg amb el moviment obrer organitzat, confrontant i discutint les reivindicacions estudiantils).



Es clar que tot això serà un segon pas: primer caldrà —com el curs passat— tornar a organitzar la gent, debatre, explicar, parlar dels nostres problemes. Els cada cop més reduïts grups d'estudiants d'esquerra hauran de multiplicar-se per portar el debat i la crítica al si de tots els estudiants, cercant els suports de molts petits grups d'estudiants que són presents als centres (grups d'ecologistes, grups de dones, comissions de cultura, etc.), per intentar tots junts treballar dins de la gran massa d'estudiants, avui ja de clara inspiració conservadora en conjunt i àdhuc amb una forta presència d'elements feixistes (recordem els incidents de l'any passat amb les bandes feixistes i especialment el cas de la Facultat de Dret).

Fóra desitjable al mateix temps obrir un debat dins d'aquests grups d'estudiants per trobar una fórmula organitzativa senzilla i àgil que, lluny de somniar en la reconstrucció del SDEUB (4), doti els estudiants d'una eina vàlida per fer un treball continuat i que al mateix temps els faci interlocutors vàlids davant de les autoritats acadèmiques i dels poders públics. Això és necessari si no volem caure, any rera any, en un espontaneisme sense sortida, que ens porti a construir al llarg d'uns quants mesos unes coordinadores que després desapareixen en poques setmanes.

Amb aquest instrument de treball (encara que no representi «tots» els estudiants) es podrà fer cara d'una manera molt més efectiva a tots els problemes universitaris, en la resolució dels quals els estudiants hem de reivindicar d'ésser escoltats i de participar. I això vol dir des de la revisió d'un pla d'estudis fins a la definició dels criteris fonamentals per on hauria d'anar una vertadera llei de reforma de la universitat, passant per multitud d'aspectes i de qüestions que afecten directament l'estudiant: els serveis universitaris (menjadors, residències, esports, biblioteques...), la política de beques i ajudes, els sistemes d'ensenyament i avaluació, la selecció del professorat, la democratització dels departaments, les activitats culturals, etc.

En definitiva, cal forjar un mitjà gràcies al qual els estudiants interessats puguin fer efectius la crítica i el control de la institució universitària, tot millorant les condicions de l'estudiant, al mateix temps que es reclama el canvi substancial de tot el sistema universitari.



Els comunistes i la universitat

Per fer cara a tots aquests problemes i a totes aquestes necessitats caldrà treballar fort entre els estudiants i dins de tota la universitat. L'abandó que va tenir aquesta part dels partits polítics d'esquerra (potser per altres prioritats i més per impotència que no per raons de voluntat) té les seves conseqüències en la pobra situació actual del moviment universitari.

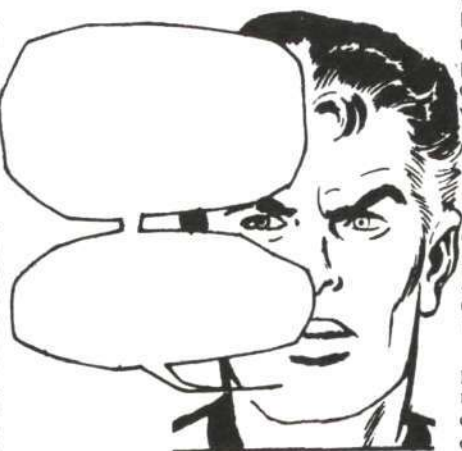
La posició hegemònica dels comunistes entre els estudiants en altres temps avui és totalment perduda. Reconèixer aquest fet és el primer pas per superar-lo positivament. L'error polític de «deixar» la universitat ha estat especialment greu pel que fa als comunistes. Avui ja no val la pena lamentar-ho. El que s'ha de fer és tornar al treball lent però segur del debat, de l'activitat, del treball sindical, polític entre els estudiants i en tots els estaments universitaris (en unes altres notes s'haurien de comentar els problemes específics de professors i PND, potser encara en una situació de sortida més difícil).

La idea que sempre hem de retenir és que per al projecte que defensem els comunistes cal una presència forta i activa a la universitat, igual, en un pla més general, com entre els intel·lectuals i en tot el món de la cultura.

És veritat que avui la situació és complexa i difícil, però també és veritat que no podem continuar resignant-nos a veure com la presència activa de l'esquerra minva cada dia més en el món universitari... per deixar pas altre cop als reaccionaris de sempre, als «nous filòsofs» (o «nous economistes», tant se val) o als feixistes! És cert que han influït en l'actual situació molts factors importants: el descens general, el caire de la «reforma» del senyor Suárez (amb l'abandó complet de la universitat), «el dubtós privilegi (dels comunistes) d'enfrontar-se pràcticament amb les dificultats que genera la dialèctica 'partit de lluita-partit de govern'» (5) a la universitat, etc.

Però també hi han intervingut factors interns i propis del treball dels

comunistes. Si no, no s'explica com la força més important present en el moviment estudiantil dels anys seixanta i setanta es troba en la situació actual (a més d'ésser l'única que va fer un intent d'estudiar i analitzar la realitat de la universitat en la nostra societat capitalista) (6).



Cal, doncs, un nou debat obert i profund, al llarg del qual es discuteixin tots els problemes actuals per a una militància i una presència activa dels comunistes a la universitat i a on s'arribi a unes bases d'actuació que serveixin per al llarg treball polític que ens espera. En aquest debat han de participar universitaris, però també hi han de dir la seva els companys del moviment obrer, aquells que tinguin responsabilitats municipals, intel·lectuals i altres persones preocupades per la universitat. Aquesta és massa important perquè es deixi només en mans dels universitaris.

Sembla que s'anuncien per a la primavera que ve unes Jornades PCE-PSUC sobre la Universitat que van per aquest camí.

Conclusions

Restarien per comentar molts més problemes. Potser el més preocupant i greu és que la institució universitària es vagi convertint en una guarderia de joves, en una immensa «fàbrica de parats» (7) que s'apropa molt a l'absurditat, mentre que l'alta burgesia es retira ràpidament als seus refugis elitistes (Universitat de Navarra, ESADE, ICAIC, etc.), formadors dels membres de la veritable classe dominant del demà.

Caldrà, doncs, continuar la reflexió de fons, teòrica, sobre la funció social real de la universitat en la societat capitalista avançada, al mateix temps que esbrinem quina hauria d'ésser la manera de realitzar l'ensenyament superior en una societat capitalista.

Finalment, només voldria recordar que la universitat ha estat un lloc pri-

vilegiat per veure el fracàs de les polítiques reformistes que no s'atreveixen a encarar els problemes reals, que deixen en mans dels «polítics professionals» la resolució dels conflictes, que ignoren aquests quan existeixen i són font de progrés i d'avenç popular. Més que mai, a la universitat ens cal «una nova cultura política» (8) que, superant la tradicional manera de fer política al nostre país, sintetitzi la doble perspectiva de transformar el món i de canviar la vida dels seus habitants.

1. Aquesta posició és clarament explicada i raonada a Paco Fernández-Buey, «La banalidad institucionalizada, ¿es posible y deseable salvar la universidad?», «El Viejo Topo», núm. 5 (febrer, 1977), pp. 7-10.

2. El projecte definitiu de la LAU és publicat al Butlletí de les Corts, el 23 de novembre de 1979, i és el que fa vuit dels coneguts. Abans d'aquesta data, els seus continguts fonamentals eren ja coneguts, àdhuc mitjançant la seva publicació en extracte a «La Vanguardia». El projecte de llei orgànica consta d'exposició de motius, 69 articles, 2 disposicions addicionals, 10 disposicions transitòries i 3 disposicions finals. A l'inici de la seva tramitació parlamentària va rebre més de 1.000 esmenes de tots els grups, incloent-n'hi diverses a la totalitat de PCE-PSUC, del PSOE i de les minories basca i catalana.

3. Per a una explicació més detallada de la lluita estudiantil contra la LAU cal consultar la revista «Zona Universitaria», núm. 1 (desembre 79-gener 80) i especialment el núm. 2 (abril 80), amb un ampli dossier (la revista es pot trobar a les llibreries de les facultats).

4. Qui no tingui clares les diferències del moment actual i el de la constitució del SDEUB que vegi els articles recollits sota el lema «Diez años de movimiento universitario» a «Materiales» núm. 2 (març-abril, 1977).

5. Vegeu aquesta i altres qüestions semblants a Albert Coromines, «4 notes sobre la política a la universitat», NOUS HORIZONS, núm. 58 (novembre 79), pp. 34-37.

6. Podem destacar les contribucions següents, a diferents nivells: Manuel Sacristán, «Tres lecciones sobre la Universidad y la división del trabajo», «Realidad», núm. 21 (setembre 1971) (reimprès a «Argumentos», núm. 6, novembre, 1977); «1ª Conferencia de los profesores comunistas de las universidades españolas» (març, 1973) (reproduït a «Materiales», núm. 2, març-abril, 1977); VV. AA., «Hacia una nueva Universidad», Ed. Ayuso, 1977.

7. Per conèixer les vertaderes dimensions del problema cal consultar: A. de Miguel-J. Martín Moreno, «Universidad, fábrica de parados», Ed. Vicens-Vives, 1979.

8. Vegeu aquesta idea a Miguel Cancio, «Por una nueva cultura política», «La Calle», núm. 126 (19-25 agost 1980), p. 20. ●



Desmitifiquem la UNIVERSITAT

Enguany es compleix, ja, mig segle de la publicació del llibre d'Ortega y Gasset **Misión de la Universidad** (1), que constitueix una referència obligada sobre el tema. Aquest aniversari, per cert, està passant ben desapercebut, malgrat que la universitat és un tema d'actualitat en la vida política del país. Tanmateix, Ortega podria sentir-se ben satisfet d'aquesta obra, perquè, més enllà de commemoracions més o menys formals, cinquanta anys després de publicada segueix tenint interès i segueix exercint una notable influència. I és lògic, perquè en aquell llibret el gran escriptor i pensador aconseguí de fer cristallitzar, amb gran brillantor, els elements fonamentals d'un cert tipus de discurs sobre la universitat, tal com posà de manifest Sacristán (2). No és pas una casualitat que en el títol hi figuri la paraula «missió», carregada de connotacions religioses, tot i que evidentment el seu sentit, en aquest cas, és el de tasca que s'encomana de complir a alguna persona o institució; però suggereix, que la universitat és alguna cosa important, que existeix amb independència de l'espai i del temps i a la qual hom (qui?) ha d'encomanar una tasca que estigui a l'altura de la seva categoria. Com és ben sabut, Ortega sosté que aquesta tasca és la de formar els dirigents, els quals han de posseir, per a ésser-ho, una cultura integral. «Hay que reconstruir con los pedazos dispersos la unidad vital del hombre europeo. ¿Quién puede hacer esto sino la universidad? (...) Es preciso lograr que cada individuo o —evitando utopismos— muchos individuos lleguen a ser, cada uno por sí, entero ese hombre.» (1, p. 325). I per què cal això? «La sociedad necesita buenos profesionales (...) y por eso está ahí la universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita, antes que eso y más que eso, asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar (...) Y por mandar no entiendo tanto el ejercicio jurídico de una autoridad como la presión e influjo diversos sobre el cuerpo social. (...) Por eso es ineludible crear de nuevo en la universidad la enseñanza de la cultura o sistema de ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la universidad.» (1, p. 323).

No tots els portaveus d'aquest corrent tenen la mateixa categoria intel·lectual d'Ortega. Si, d'una banda, això fa irritant, a vegades, la seva lectura, de l'altra, facilita la comprensió de les derivacions i de les darreres conseqüències a què condueix aquest enfocament.

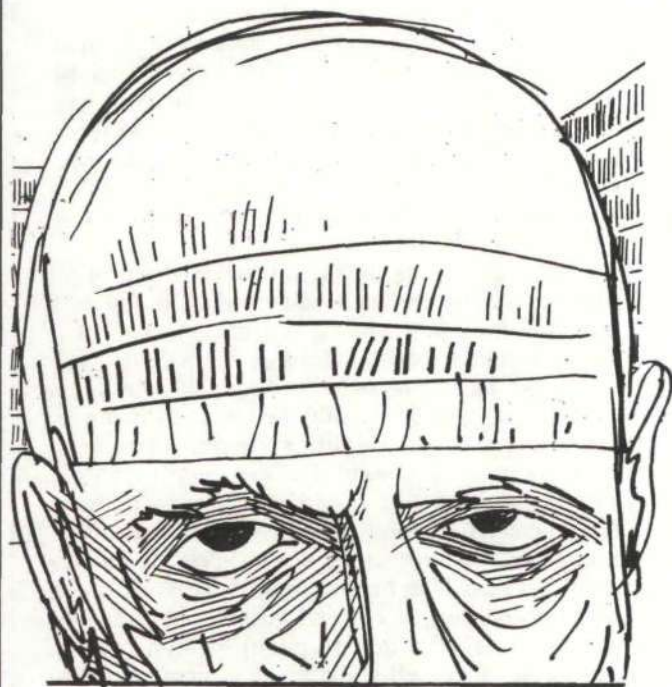
Així, Randle (citat a 2, p. 153) diu: «Si la universidad tiene todavía razón de ser es justamente porque sigue siendo el refugio de lo más selecto intelectualmente.» D'aquí a considerar la univer-

sitat com «un refugio frente a los hechos y miserias humanas en una vida excelsa, poética, contemplativa», com diu irònicament Carlos París (3, p. 35), només hi ha un pas: «Las invocaciones al 'Alma Mater' son expresivas», com diu el mateix París (3, p. 35); la universitat fóra la Mare Bona en la sina de la qual es refugiaren els privilegiats (per la seva intel·ligència, cal suposar) que tinguessin aquesta sort. Efectivament, alguns ho fan explícit i arriben a dir, com Álvaro D'Ors, que «la universidad (...) no pertenece a la tierra en que radica; está en ella pero no es de ella, del mismo modo que el cristiano está en el mundo pero no es del mundo» (4, p. 42, citat a 3, pp. 33-34); o com Paul de Lagarde, que en el seu segon escrit «sobre la llei d'ensenyament», de 1883, formulava la següent reclamació: «Exigeixo que les nostres quatre facultats siguin reduïdes a dues, els objectius de les quals han d'ésser la ciència de la naturalesa i la de l'esperit, respectivament; exigeixo que sigui empresa una depuració de les universitats pel que fa a tot allò que és pràctic» (citat a 5, p. 31). Hutchins, més pragmàtic, treu, més clarament, conclusions operatives: «La millor manera de dividir la responsabilitat entre la universitat i l'educació fóra de deixar el contingut intel·lectual, si n'hi ha, en mans de la primera i permetre que les empreses s'encarreguin de familiaritzar llurs neòfits en les operacions tècniques que hagin d'aprendre» (citat a 2, p. 143). De fet, així es posa de manifest una debilitat del planteig orteguian: no hi ha cap necessitat que la formació de professionals i la formació de dirigents sigui encomanada a la mateixa institució; però fa cinquanta anys la identificació entre professionals i dirigents devia semblar inqüestionable, i, a més, de cara a l'opinió pública sembla poc justificable una institució que només s'ocupi de formar dirigents.

També són significatives les idees que no fa gaire va expressar un conegut deixeble d'Ortega, de les quals una de les més notables és que la universitat ha d'ensenyar a pensar, ço que implica amb tota evidència que la immensa majoria de la població, la que no passa per la universitat, no està capacitada per a una activitat tan essencial com aquesta.

Aleshores, n'hi ha molts que es pensen, encara avui, que la universitat és quelcom d'especial, que està pel damunt de moltes coses, que treballar-hi proporciona autoritat davant l'opinió pública i que, per tant, se n'han de vanar sempre que hi hagi ocasió.

Es ben il·lustratiu, per exemple, analitzar l'estil emprat per la major part dels autors que tracten sobre la universitat: l'escriptura es fa com engolada i es repeteixen, amb tota tranquil·litat, afirmacions desproveïdes de fonament que es van



transmetent d'un escrit sobre la universitat a un altre escrit sobre la universitat. En cap d'ells no pot faltar, per exemple, un cant a la vocació universalista, contrària a la particularització, de la universitat, que se sol fonamentar en el significat del mateix mot «universitat».

Heus-ne aquí uns quants exemples: «La universitat, d'acord amb el seu nom, és **universitas**, el coneixement i la recerca subsisteixen com un tot» (Jaspers, citat a 2, p. 144); «La universidad es también universal» (Á. D'Ors, 4, p. 41, citat a 2, p. 33); «Todo conocimiento programáticamente aplicado, toda técnica que no participa intensamente de la interdisciplina y de una cierta universalidad, no tienen por qué ser enseñados en la universidad», perquè, «la razón de ser de la universidad es el rigor tanto como la universalidad de su quehacer intelectual» (Randle, citat a 2, p. 143). El fet més curiós és que tota aquesta glossa etimològica es basa en una tergiversació, com queda clar en els escrits de Giner (5, pp. 98-99) o, d'una forma més breu, en els treballs de Sacristán («como es obvio, 'universitas' se aplicó a los grupos de estudiantes y profesores, de individuos y no de saberes, para significar 'gremio', es decir, precisamente la particularidad, la no universalidad de un grupo que gozaba de determinados privilegios estamentales. Y en sus comienzos las universidades fueron precisamente escuelas profesionales especializadas de médicos, juristas y teólogos»; a 2, p. 144), o de Mondolfo («el proceso histórico de creación de las universidades más antiguas, lejos de obedecer a una exigencia sistemática de distinción y vinculación mutua de las ramas del saber, obedece en cada caso a una necesidad particular diferente de uno a otro lugar»; 6, p. 15).

Tot això és prou conegut. És, al capdavant, el que pot esperar-se d'un cert tipus d'actitud intel·lectual. Però ja sorprèn més la influència més o menys profunda d'aquests plantejaments, àdhuc en medis d'esquerra. No és insòlit que, a revistes teòriques marxistes, els únics autors que informen sobre el seu lloc de treball són els professors universitaris, els quals, tanmateix, no solen indicar quina és la seva especialitat, que, per tant, podria no tenir res a veure amb el tema del corresponent article; o que en els característics escrits d'adhesió a una candidatura o altra, que es prodiguen amb motiu de les campanyes electorals, les signatures dels professors d'universitat solguin destacar-se d'una forma especial. Tot això potser tindria algun sentit si la condició de professor d'universitat s'adquirís a través d'un procés rigorós, però en general (i no es tracta ara aquí d'analitzar els esforços que en això han fet algunes universitats) no és aquest el cas.

El darrer paràgraf té potser un caràcter digressiu i convé probablement tornar al fil del discurs. Massa sovint el debat d'esquerres sobre la universitat deriva cap al problema orteguian de quina és la missió de la universitat. Plantejades les coses en aquest terreny, hom pot arribar a les afirmacions més sorprenents. Així, per exemple, un conegut dirigent d'un partit d'esquerres, en un debat sobre la Llei d'Autonomia Universitària, va venir a dir, aproximadament, que la funció fonamental de la universitat havia d'ésser d'investigar i que la d'ensenyar fóra en tot cas una funció derivada de l'anterior. Això ni és cert històricament (les primeres universitats varen ésser fundades amb la finalitat de formar professionals), ni es correspon amb la realitat actual, ni té cap justificació. És difícil de traçar la frontera entre la frase «la universitat comprèn tots els aspectes del saber de la societat», del «Manifest de Bellaterra», de 1975 (8), i la de Hutchins, «la universidad se funda en el supuesto de que, en alguna parte del Estado, debe existir una organización cuyo propósito sea meditar sobre los problemas intelectuales más importantes (...) Es una comunidad que piensa» (citat a 2, p. 153, i a 3, p. 32).

Giner de los Ríos ja enfocà el tema d'una manera més realista: «El concepto **universidad** no es una idea absoluta que pueda, especulativamente, constituirse; un factor eterno, indispensable, de la vida social; sino un concepto histórico. Sólo apelando a la historia cabe, pues, definirlo. Y, al igual que toda cosa histórica, no es sino una forma peculiar de cumplirse en ciertas sociedades tal o cual función permanente que, como todas, admite soluciones muy distintas, según la condición de los tiempos.» (5, p. 93).

Un enfocament metodològic adequat del tema és, per exemple, el de M. Subirats (7), un treball que constitueix un bon punt de partida en el necessari debat per establir el nostre model d'universitat.

La universitat és, òbviament, una part del sistema educatiu, «posterior» a l'ensenyament secundari, i és una part que per molt temps no serà accessible a la totalitat de la població, que ni tan sols arriba a tenir accés al batxillerat. El sistema educatiu ha de proporcionar a tota la població els elements culturals fonamentals, que constitueixen el patrimoni d'una comunitat i també, d'acord amb les necessitats, ha de proporcionar una certa capacitat professional (la qual cosa no significa que els títols que s'obtenen en el pas pel sistema educatiu hagin de conferir automàticament atribucions professionals). Evidentment, doncs, cal descartar d'una vegada per sempre idees tals com que la universitat és la part del sistema educatiu que ensenya de pensar o la part del sistema educatiu que proporciona una formació integral de l'individu. Tal com ja s'ha apuntat més amunt, això significaria que la immensa majoria de la població estaria condemnada a una formació bàsica deficient. En aquesta fase de desenvolupament de la nostra societat, l'objectiu hauria d'ésser de fer obligatori i gratuït l'ensenyament secundari i que la seva duració i els seus continguts permetessin abastar els elements fonamentals del nostre patrimoni cultural. Per a la universitat quedaria, per tant, la capacitat en professions complexes, d'acord, tal com s'ha dit més amunt, amb les necessitats de la societat. El nostre esforç s'hauria d'orientar, doncs, a definir aquestes necessitats i els instruments polítics per planificar-ne el compliment. Fet això (i acceptant el raonament precedent), la funció principal de la universitat quedaria establerta. És clar que, a més, hi ha d'haver funcions derivades: la de recerca, la d'extensió cultural, el reciclatge, la realització de cursos per a treballadors de diverses qualificacions siguin o no titulats universitaris. El fet que la recerca sigui una funció subordinada a la docent té implicacions sobre la mena de recerca que convé de fer a la universitat. Aquest és un punt que hauria d'ésser objecte de comentari a part. Totes les altres funcions deriven de la necessitat d'aprofitar al màxim l'acumulació de coneixements i de capacitat docent que hi ha d'haver a la universitat per poder complir la seva funció primària.

El fet és que hi ha d'haver una institució o un conjunt d'institucions encarregades de la formació per a certes activitats professionals. I d'això, ara per ara, se'n diu universitat. Diu Àngel Latorre (9, p. 109) que «la mayoría de los pensadores que se han ocupado del tema han buscado en otra parte y no en la profesión lo que debía constituir la esencia de la universidad. La educación liberal para Newman, la ciencia en la idea de la universidad alemana, la cultura para Ortega, constituía la misión de la universidad. En cuanto a la formación profesional aparece siempre en un segundo plano, casi como una actividad secundaria, cuando no como una tarea casi vergonzosa a la que la universidad tenía que descender por ineludibles necesidades prácticas, pero que no formaba par-

te de su verdadera esencia. La realidad, sin embargo, ha marchado por otros caminos de los que auguraban estas doctrinas. Una universidad se ha 'profesionalizado' cada vez más, empujada por las circunstancias y por la finalidad que realmente perseguían la mayoría de los estudiantes. La consecuencia ha sido que la universidad se ha transformado en una 'escuela profesional pero con mala conciencia' (M. Scheler).»

Una vegada s'ha deixat a mans d'altres organismes, com assenyalava Aranguren (10, p. 25), allò que aquest autor anomena la «función totalizadora de la universidad», vistes les dificultats creixents perquè aquesta la continuï assumint, és evident que si la universitat deixés de formar professionals a benefici d'altres possibles funcions, deixaria immediatament d'existir, perquè no obtindria finançament. Aquesta és, doncs, la seva funció principal i totes les altres s'han de contemplar en relació amb aquesta. Aleshores, la universitat, tal com la coneixem, pot desaparèixer per dos motius: perquè certes forces socials (les empreses principals, per exemple) estimin preferible fer-se càrrec elles mateixes directament d'aquesta funció i aconseguixin d'imposar aquesta solució, o perquè se superi l'actual esquema d'organització del treball en la societat. Això últim no és per demà. La primera possibilitat és una tendència viable que cal tenir molt en compte, però la manera com es manifesta és de mantenir la forma institucional de la universitat actual, sota control privat.

Aquesta visió, diguem-ne professionalista, de la universitat podria portar a consolidar una universitat tecnocràtica. Evidentment, aquest serà l'objectiu de la dreta, i sobre aquest punt s'ha de lliurar una llarga batalla política. Es tracta d'entendre per «capacitació professional» alguna cosa més que la mera juxtaposició de coneixements científics o tècnics: cal incorporar als plans d'estudis la visió històrica i crítica d'aquests coneixements i la contextualització social i política de la pròpia professió, entesa, a més, en el sentit ampli i no en el que correspon a la rígida i cada vegada més obsoleta classificació segons els col·legis professionals existents o que van creant-se.

Amb tot això no es pretén, ni de bon tros, negar el paper de la universitat com a transmissora de la ideologia de la classe dominant. Aquest paper, el juguen totes i cada una de les parts del sistema educatiu. L'estructura de les professions es reflecteix en l'estructura de la universitat, i, a més, el «saber» que es transmet i la forma com es transmet s'orienten a configurar el paper social que han de fer els diferents tipus de professionals. La universitat transmet també ideologia de manera directa, tant per acció com per omissió. El seu paper en aquest sentit no és, per tant, negligible, però segurament ha perdut importància relativa davant d'altres instruments d'hegemonia de les classes dominants.

Ve aquí a propòsit fer un extracte de les asse-

nyades reflexions de Latorre (a 9, pp. 109-113): «El centro de gravedad de la enseñanza universitaria es la formación de profesionales y especialistas. Esta afirmación tropieza con lo que ha constituido en Europa el pensamiento tradicional sobre la universidad (...). Para que esta misión se cumpla en todo su alcance, la educación profesional no puede comprender solo el conjunto de conocimientos y técnicas necesarios para ejercer un trabajo determinado. Debe enseñar, además, cuál es la misión social de esa profesión, qué valor tiene en el conjunto de las tareas sociales, cuál es su contexto humano y su significación en una perspectiva global.»

Com totes les parts del sistema educatiu, la universitat té problemes interns i específics, però aquests són segurament els més fàcils d'abordar. Els problemes de funcions i de continguts i el de l'accés a la universitat només poden tractar-se correctament considerant el conjunt del sistema educatiu. Si això és així, caldria treure'n conseqüències de cara al treball d'elaboració d'alternatives.

És clar també que la visió de la universitat com una organització amb unes funcions i no com alguna cosa que no és ben bé d'aquesta terra (com deia el senyor D'Ors) posa en primer pla el tema del rendiment. Nosaltres volem un ensenyament públic, i, per tant, una universitat pública. Les universitats públiques són, en definitiva, empreses públiques, com expressà Ramón Tammes, i com a tals haurien d'ésser models d'eficàcia, d'aprofitament dels recursos per a l'assoliment dels objectius democràticament establerts. Aquest ha d'ésser, en conseqüència, un component essencial de la nostra política universitària.

1. José Ortega y Gasset, «Misión de la Universidad». A *Obras Completas*, 1ª ed., vol. IV. Madrid, 1947.

2. Manuel Sacristán, «Tres lecciones sobre la Universidad y la división del trabajo». Primer Curso de Sociología, ETSII, Barcelona, 1970-71. CPDA-ETSII, Barcelona, 1971 (publicat també a «Realidad», núm. 21, setembre 1971).

3. Carlos París, *La universidad española actual: posibilidades y frustraciones*. Ed. Cuadernos para el Diálogo, Divulgación Universitaria, núm. 76. Madrid, 1974.

4. Álvaro D'Ors, *Papeles del oficio universitario*. Ed. Rialp, Madrid, 1961.

5. Francisco Giner de los Ríos, *Obras Completas*, Tomo II: *La Universidad española*. Madrid, 1916.

6. Rodolfo Mondolfo, *Universidad: pasado y presente*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Cuadernos EUDEBA, núm. 154, 2ª ed., Buenos Aires, 1972.

7. Marina Subirats, «Universitat oberta o limitada, professional o cultural?». Revista «Taula de Canvi», núm. 10, març-abril, 1978.

8. Declaració de principis «Per una universitat nova en una societat democràtica» («Manifest de Bellaterra», 11-2-75, en ciclostil). També, traduït al castellà a Equipo Límite, *La agonía de la universidad franquista*. Laia Paperback, núm. 23. Barcelona, 1976.

9. Ángel Latorre, *Universidad y Sociedad*. Ariel, Barcelona, 1964. ●

Es comentari habitual en el nostre país que les coses de l'ensenyament no marxen. Per motius variats i complexos, sovint diferenciables a l'escola privada i a l'estatal i aquella i aquesta segons tipus i graus, és opinió estesa que el nostre ensenyament està malalt. Però ¿quines causes institucionals i objectives contribueixen més a la degradació del nostre ensenyament? ¿Quins fenòmens socials hi tenen més incidència? ¿Es pot parlar també de desprofesionalització dels ensenyants?

Per parlar d'aquestes qüestions, hem reunit en una taula les següents persones: Carola Ribaudi, professora estatal d'EGB i sindicalista; Josep Mª Tatjer, director d'Institut; Dolors Folch, professora de BUP de l'escola privada; Vida Ozores, catequètica d'INB; Zacaries Henar, professor d'EGB de l'escola privada i sindicalista; Josep Mª Blanch, professor d'INB; i Josep Olivares, pare.

Taula Rodona

QUALITAT D'ENSENYAMENT I PROFES- SIONALITAT



¿Hi ha causes institucionals i objectives que siguin determinants de la degradació del nostre ensenyament?

DOLORS FOLCH.— Deixant per a més endavant el tema de la desprofessionalització, em sembla que la programació actual, tant a l'EGB com al BUP, és inadequada. Els cicles estan poc pensats i, a més, es repeteixen. I tampoc no s'ha tingut en compte quina és la capacitat d'assimilació del noi a cada edat i els coneixements que rep sovint no poden ser situats en el temps i en l'espai.

Lligat amb l'anterior, un altre problema d'aquesta programació és l'absoluta desvinculació entre una gran part del que els nois estudien i el que podria ser la realitat del que ells coneixen. Es dona l'ensenyament de forma molt llibresca que, en certa manera, deslliga la cultura de la vida; és a dir, es donen una sèrie de dades que fan la impressió a l'alumne que no li seran útils. Potser, en el fons, es pensa només en el nen que seguirà a la Universitat.

JOSEP M^a TATJER.— A aquesta descripció, voldria afegir-hi un punt que afecta primordialment a l'escola pública. Em refereixo al creixement ràpid i no gens planificat que ha sofert l'ensenyament al nostre país, i que ha conduït a manques materials i a deficiències d'organització, i ha produït malestar i desencant entre el professorat.

Tot això, que es pot englobar dins del terme «creixement accelerat», crec que ha incidit brutalment en l'ensenyament. El mateix canvi que va produir la Llei General d'Educació no va fer-se, com s'havia d'haver fet, amb una preparació prèvia i amb una organització prèvia, amb suficients instal·lacions i pressupostos, amb una preparació dels professionals... Ha estat purament una expansió incontrolada, una mica com l'expansió urbanística en general.

Aquest procés ha estat brutal i, a més, ha incidit bàsicament en l'ensenyament públic perquè és el que, bé o malament, acaba absorbint tots els déficits. Malgrat les subvencions estatals, ningú no demana a l'ensenyament privat que absorbeixi els problemes de déficits socials. En canvi, es pressiona a l'ensenyament públic per resoldre els problemes, i els acaba resolent, però molt malament. Els començaments de curs són potser els moments més visibles per l'home del carrer.

CAROLA RIBAUDI.— Per mi, el punt més greu és la manca de dedicació econòmica. S'inverteixen pocs diners a l'escola i, en el repartiment pressupostari, sempre hi acaba perdent l'escola estatal. Però, fins i tot, els diners que s'hi destinen ho són sovint irracionalment o sense planificació. En aquest sentit, de vegades s'ha construït més per pressions que per necessitats, o no s'han complert els terminis de la posta a punt, o escoles acabades no s'han pogut posar en funcionament per manca de

materials o altres deficiències. Certament els pocs cèntims destinats a l'ensenyament estatal ho són sense planificació coherent i, no menys greu, sense cap mena de control.

I és clar, la falta de preocupació econòmica i el desordre de la que hi ha porten una mica tots els mals.

VIDA OZORES.— A part de molts problemes que van sortint aquí, penso que no s'estava preparat per a la massificació que hi ha hagut a les nostres escoles, tant a l'EGB (segur que més previsible) com al BUP. El creixement en massa d'alumnat s'ha trobat amb una programació no pensada per aquesta situació, sense una infraestructura mínima (edificis, instal·lacions i, fins i tot, professors) i, als instituts, amb l'arribada d'alumnes d'escoles d'EGB de quaranta nens per aula cap amunt i amb forts buits en la seva preparació bàsica.

ZACARIAS HENAR.— Penso que no s'hauria d'oblidar l'obsessió que hi ha hagut d'escolaritzar, sense preocupar-se de les condicions mínimes en què l'escolarització s'ha de fer. El nombre d'alumnes per classe, per exemple, és una qüestió vital a l'EGB. En aquest període és especialment important el tracte constant alumne-professor, alumnetutor i la permanent cura personal del mestre per cada un dels nens.

També la periòdica relació amb els pares és, en aquesta etapa, molt important. I, en aquest sentit, la distribució de la jornada laboral a l'escola privada i la manca de canals fluids de participació i relació (a part d'una manca de sensibilitat social) són handicaps que cal tenir en compte.

CAROLA RIBAUDI.— Voldria afegir que, al meu criteri, la degradació a les escoles estatals d'EGB no hi és tant i, fins i tot, es podria parlar de progressos. Si bé l'entrada de les noves generacions de mestres n'ha estat el factor més determinant, també és cert que el nombre d'escoles i les mateixes instal·lacions han millorat. Quan es parla de degradació es vol dir que es parteix de quelcom i que es baixa. La nova legislació i les retallades pressupostàries es notaran també, sens dubte, a les escoles estatals d'EGB però diria que, avui per avui, la seva degradació és menor.

De totes maneres, s'ha de preveure que la força i indiscriminada ajuda econòmica a l'escola privada, en un país que no és ric, encarrarà l'escola estatal, no la millorarà suficientment i, és clar, si no canvien les coses, la posarà en camí de la seva degradació.

JOSEP M^a TATJER.— Una de les coses que jo em pregunto és quina és la imatge social que es demana de

la qualitat d'ensenyament. Jo em temo que una de les coses que veuen més directament els pares, és la quantitat d'hores i, sobretot, de dies que el nen és a l'escola. Sabem com és d'equivoc aquest barem però, en el cas dels instituts, és clar que es fan menys classes de les que es deuen i pràcticament un mes o un mes i mig menys que a l'escola privada.

Una altra qüestió que incideix en els pares és la imatge de prestigi que té l'escola privada com a irradiació d'una escadussera i selecta escola privada. Per mi, el secret d'aquestes escoles privades de segon ordre, de les acadèmies de barri (a part que sovint manquen les places estatals) rau en el fet que s'aprofiten del prestigi dels col·legis d'èlite. És a dir, l'escola privada és l'emanació del que abans eren els jesuïtes de Casp.

Allò que els pares demanen sovint és quelcom superficial i extern. La seva idea de la qualitat no acostuma a ser la mateixa que tenen els professors. Els aspectes que preocupen freqüentment els pares tenen ben poc a veure amb la formació i amb la qualitat; més aviat tenen a veure amb coses ben externes com la disciplina, la seguretat que el fill estarà controlat, que hi hauran molts dies de classe.

JOSEP OLIVARES.— Sí, certament, els pares que ens considerem fins i tot preocupats i avançats, a falta de preparació i coneixement, ens fixem molt en les coses que es veuen i que, bé o malament, ens veiem en cor d'entendre. El que he conegut és una de les anomenades «escoles en lluita». Nosaltres ens perdem en els seus esquemes i laberints pedagògics, donat que, en general, tenim un nivell més baix que el dels mestres. Nosaltres no podem aportar-hi grans idees, però sí veiem que no ens donen ni expliquen els programes i objectius. Se'ns diu que volen trencar mol·lors, però no se'ns explica com ni quins en tenen de recanvi.

I és clar, nosaltres ens fixem en allò més elemental: els comportaments, la manera de parlar del nen, les seves ganes d'aprendre coses...

JOSEP M^a BLANCH.— Tot just acabo de sortir d'una de les escoles privades dites de prestigi i estic treballant a l'INB a Cornellà. Penso que, fins i tot en les escoles privades que en dieu irradiadores, la millor qualitat no és certa. Per mi, el nivell de qualitat dels dos llocs que coneix és dolent en els dos i no pas pitjor a l'estatal. És només un problema de vestit, en un lloc se la vesteix millor que en l'altre.

I parlant de handicaps, l'escola privada en té un de molt greu: els criteris ideològics predominen sobre els criteris professionals. Les contractacions es fan més per exa-

men de creences i pensaments que per aptituds i coneixements professionals. La qualitat, òbviament, es ressent d'aquesta manera d'enfocar l'escola.

JOSEP M^a TATJER.— Parlant de handicaps, s'ha de tenir en compte la mastodòntica maquinària que és el Ministeri d'Educació. Tant és així que la primera preocupació que té és justament que la maquinària funcioni. Pràcticament totes les forces de l'Administració van encaminades cap aquí, passant a secundàries les altres qüestions i, per tant, a desateses. El més dolent és que la maquinària administrativa tampoc no funciona bé.

¿Com hi incideix o hi participa la societat pròxima en l'ensenyament?

ZACARIAS HENAR.— He apuntat abans problemes de relació entre pares i mestres. Vull afegir que, al meu entendre, hi ha una manca de sensibilitat col·lectiva respecte a l'educació en termes d'escola. Si bé en els darrers temps s'ha observat una major consciència dels pares, aquesta ha tocat sovint amb barres institucionals (l'Administració no dóna seriosament canals de participació als estaments) i de fet (qui mana en exclusiva a l'escola privada és l'amo).

DOLORS FOLCH.— Em sembla que hi ha una qüestió clara que, durant anys, no s'hi ha vist prou: l'ensenyament és un servei públic, és a dir, un servei que la societat té l'obligació de donar i que tota la gent té el dret de rebre. En no entendre les coses d'aquesta manera, tampoc no ha existit gairabé el control d'aquesta societat. Rarament s'ha qüestionat què s'ensenyava als nans i per què servia allò que se'ls ensenyava.

En un altre sentit, però, hauriem de discutir algun dia el control de rendiment que representen els exàmens. Aquesta forma de control està institucionalitzada i podem discutir si estem o no d'acord i si el seu funcionament actual és correcte, però és gairabé l'únic que existeix.

JOSEP M^a BLANCH.— No s'han desenvolupat prou canals a fi de possibilitar que la societat pròxima incideixi raonablement i eficaç en la vida escolar. És més, tots els mecanismes de control, inspecció inclosa,

estan sostrets de la vigilància i control social i no s'han efectuat les modificacions legals i tècniques perquè això no sigui així.

De vegades es diu que l'escola privada té més mètodes de participació i control. Honestament, jo crec que en l'única cosa que avantatja avui a l'escola estatal, és en el control ideològic del seu professorat i això no té res a veure, quan no és contrari, amb la participació social de cara a una millor qualitat pedagògica.

ZACARIAS HENAR.— Estic molt d'acord amb el que diu en Josep M^a Blanch. Fins i tot l'escola privada més presentable (que tots sabem que una immensa majoria no es poden ni mirar) té greus obstacles perquè la incidència i participació de la seva pròpia societat escolar sigui real. Són, és clar, els límits del pensament del titular. Però, tanmateix, aquella forma de participació i control que aquestes escoles podrien admetre (transparència en l'economia i l'administració) també s'obstaculitza. Cal només veure els febles mecanismes previstos a les escoles subvencionades i el bloqueig que sofreixen les comissions de verificació de centre i la mateixa Comissió Provincial de control de subvencions.

Per tant, em fa l'efecte que, en aquest aspecte, és molt millor l'escola estatal i està en millor situació per ser-ho més en un futur immediat.

VIDA OZORES.— No hauriem de perdre de vista, però, a l'ensenyament estatal aquell intent d'idealització de l'article 22 bis de l'Estatut de Centres (encara que s'ha matisat l'intent en la seva redacció definitiva) i el fet que la maquinària econòmica del Ministeri és impenetrable i el control social no va pas gaire més lluny de l'aprovació de pressupostos.

També em preocupa, tornant a la qualitat, el menyspreu que té l'Estatut de Centres respecte al funcionament de departaments i seminaris, tant necessaris per a la racionalització i coherència de l'ensenyament.

CAROLA RIBAUDI.— Tinc la impressió que, a nivell de filosofia del poder i de lleis, es volen fonamentar les relacions en els principis d'autoritat i d'obediència. Això comporta evidentment que la interrelació escola-societat passi a segon terme si és que no representa una contrarietat per l'aplicació neta d'aquells principis.

Aquests exclusius principis d'autoritat i d'obediència que tots nosaltres hem patit, ja fa temps que s'han anat trencant i no és una obra de dies ni de mesos. Dubto que ara, tret de la màniga, pugui funcionar el vell sistema. Malgrat l'ensopiment actual, la societat és una altra.

Per altra banda, és probable que

un superior control social de les escoles trobi reticències per part del cos del professorat. És aquesta una qüestió sindicalment delicada. També passarà el mateix quan aquest control social s'aplica a la Seguretat Social per part del cos de metges. Però el dret del ciutadà a tenir salut passa per damunt d'interessos determinats tot i que sovint tinguin raonables fonaments.

DOLORS FOLCH.— Sembla força evident que la qualitat de l'ensenyament passa essencialment per la participació col·lectiva i pel seu control social. Quan dic això, no em refereixo a l'àmbit d'escola o de comunitat escolar, sinó a nivells globals i, especialment, a nivell de poders públics.

JOSEP M^a BLANCH.— Voldria dir que, per a mi, la crisi social de l'autoritarisme de què parlava la Carola em sembla una mica massa optimista. Si bé els mètodes autoritaris no varen servir a la nostra generació, és evident que estem assistint a un procés de dretanització social i això està passant també en els països de la nostra àrea. Potser el que passa a l'ensenyament és que s'exagera la sintonia autoritària entre les lleis i una determinada societat en un moment determinat.

Possiblement podríem lligar aquest fenomen amb tots els projectes de privatització, de transmissió d'ideologies concretes..., i que, per a fer això, es deteriora l'ensenyament estatal deixant-lo fins i tot sense la mínima infraestructura necessària. És clar que el poder també deu pensar que és sobretot a través de l'escola estatal com es podrà posar fre a aquests intents.

¿Es pot parlar també de desprofessionalització del professorat?

DOLORS FOLCH.— Hi ha certament un baixíssim nivell professional. Especialment a BUP el professor no ha estat ensenyat per a ser-ho. Sovint es troba donant classe anys i anys i segueix tenint la sensació que la seva estada a l'ensenyament és provisional. És un fenomen que caldria estudiar.

CAROLA RIBAUDI.— Em sap greu repetir que també aquí el problema és essencialment de diners. Tant com en els sous, la poca atenció econòmica es nota en les condicions i possibilitats en què els profes-

sionals han de desenvolupar la seva tasca. A part del bloqueig que sofreixen les condicions materials de les nostres escoles estatals (els presupostos se'n van massa sovint i en massa quantitat a la privada), hi ha una absoluta despreocupació també per garantir la competència del mestre. Posaré només un exemple en el camp dels reciclatges: es va imposar la matemàtica moderna i ningú no es va preocupar de posar els mitjans perquè també poguessin donar-la eficaçment aquells mestres que no l'havien estudiat.

És clar que tot canvi de contingut i de plans no és sols un acte que es fa en un despatx. És un acte que requereix tot un esforç posterior, i especialment econòmic, per a possibilitar que els professionals puguin complir amb les màximes garanties. Si no poden fer-ho així, la responsabilitat principal no és seva.

VIDA OZORES.— S'ha parlat al començament que els continguts de l'educació del nostre alumnat són dolents. Però també, i en primer lloc, són dolents els continguts que reben els mestres i llicenciats. La preparació no és sòlida ni tampoc s'ha encaminat cap al que, en la majoria dels casos, serà la seva professió. Aquesta manca de preparació s'ha anat solucionant per camins molt pobres, més formals que no reals, com ho serien els CAP.

És clar que aquestes condicions en què els professionals arriben a la docència els produeixen ja inseguretat i desencant inicials. Nosaltres, per exemple, a nivell de BUP no sabem quin és el grau de maduresa intel·lectual d'un adolescent de 14 o 15 anys, o què els passa als 17 o als 18 anys.

Tot això ve, a més, agreujat per la manca de reciclatges que patim els professionals. Gairabé no se n'ha organitzat cap des de dalt (cursets esporàdics dels ICES, seminaris voluntaristes...) i les beques donades pel Ministeri per anar a preparar-nos a l'estranger són escassíssimes. Em sap greu dir que alguns que hem pogut sortir a reciclar-nos fora ha estat per ajuts donats des de fora i no pas per ajuts de la nostra Administració.

Jo penso que el problema de la desprofessonalització, a part de la manca de condicions materials que tant se n'ha parlat, parteix essencialment d'aquí.

ZACARIAS HENAR.— Estic d'acord que a BUP hi ha més disociació entre el sentit de la carrera del professor i el treball de professor. Però, el professorat que va a parar a EGB es pot dir que no té gairabé cap més sortida professional. És mestre i té dificultats molt grans per canviar i fer una altra cosa. Això produeix un estat de frustració en una quantitat no despreciable de mestres

i, és clar, la professionalitat i, com a conseqüència, la qualitat de l'ensenyament se'n ressent.

DOLORS FOLCH.— A mi em sembla que tampoc no s'hauria de desvincular la falta de participació i control a l'ensenyament de la degradació del professorat. És dissortadament un fet real que la falta de control, de transparència i publicitat del que es fa, ajuda que s'estengui una major deixadesa dels professionals.

JOSEP M^a BLANCH.— Per parlar de desprofessonalització ha d'haver existit abans professionalització i aquesta no ha estat en el nostre país. Durant la meua vida a l'escola primer com a alumne i després com a professor, he vist buròcrates, matlàtics, kamikazes ideològics, religiosos..., però m'ha costat més de veure autèntics professionals. Tenir consciència que un professor ni és un funcionari ni un afí de creences amb el titular de la privada, és un primer pas per a poder clarificar què és un professional de l'ensenyament.

JOSEP OLIVARES.— A aquestes anomenades «escoles en lluita», que la situació general ha deixat en reduïdes, el professorat també s'ha vist abocat a pràctiques negatives. S'ha originat un dinamisme d'enfrontament i resistència que ha prevalgut sobre el rigor i la serietat pedagògica.

JOSEP M^a BLANCH.— Hi ha el problema de com mesurar la labor dels ensenyants. Qui ha de fer una peça d'unes mides determinades és fàcil de controlar: té les mides adequades o no les té. Quan es treballa en la formació de nens ja és una altra cosa. Els pares es fixen en aspectes com la presentació dels quaderns, les hores de treball directe o altres aspectes que, significatius o no, poden ser mesurats. Però la dimensió real del rendiment és molt difícil.

A l'escola privada es controla molt bé el rendiment polític dels professors, se sap mesurar si és o no és conflictiu. El rendiment pedagògic ja és una altra qüestió. Qui decideix en darrer terme és, naturalment, el propietari i, en molts casos, aquest ni és professional de l'ensenyament ni té la preparació suficient per a poder decidir.

A l'escola estatal el patró està molt lluny i la situació és diferent. Però, almenys als instituts, una organització més racional de la feina a través de seminaris i departaments, una circulació i transparència del què es fa i com es coordina, pot ajudar i ajuda a augmentar la qualitat i el rendiment. Hi ha menys barreres a l'estatal per a trobar formes de relació i control generalitzat dels professors i els pares. Penso que, en molts instituts, podem fer escoles model.

Tornant a la professionalització, cal ser cautelosos amb aquestes teories sobre la docència que advoquen per una certa indisciplina, per un activisme total, perquè no hi hagi mètodes de treball massa clars ni controls sistemàtics. Independentment que això pugui encobrir en alguns casos una dimissió professional, s'ha de tenir en compte quina és la societat en la qual el nen haurà de viure. Hem de ser reflexius sobre quan s'educa en un sentit crític i quan per al desarrelament.

No vull insistir en un problema que aquí ja ha sortit, com és el de les dificultats de relació alumne-mestre que tant vénen donades per la insuficient preparació d'aquest, com per la relació alumnes-aula, com per les distribucions d'horari i estructura de les escoles. Tampoc en això no es pot responsabilitzar al professor.

DOLORS FOLCH.— La formació que porta el professor quan entra a l'ensenyament és segurament una de les tares més grosses. Un llicenciat, per exemple, surt de la Facultat sent un especialista en Història Antiga o en Antropologia, però rarament aquest llicenciat podrà treballar en la seva especialitat concreta. Haurà de donar Història General quan no matèries connexes. Després el professional agafa del que sabia, del que li havien ensenyat a ell.

I en un alt percentatge d'escoles privades, el professor dona de 25 hores en amunt de classes a la setmana i això és esgotador, i obstaculitza seriosament que el professor pugui perfeccionar o reconduir la seva assignatura. Amb el desgast que les classes comporten, gairabé s'aboca així al professor a la rutina i al mimetisme.

JOSEP M^a TATJER.— Sovint es planteja la professionalització al nostre ram en termes vocacionals, en termes ètics. Aquests termes apareixen sempre que el treball és ingrat o no està prou remunerat o no se li proporcionen les condicions apropiades. Jo penso que hem de fugir una mica d'aquests tòpics. La professionalització dels mestres s'ha de plantejar d'una manera més objectiva.

Per mi el planteig ha de tenir lloc en un marc legal o com se li vulgui dir, de drets i obligacions, de participació preestablerta i clara. El que importa és que aquest marc no sigui ideològic en cap sentit, que no sigui tampoc un marc autoritari. És tracta de trobar un marc viable i acceptable, però és aquest marc el que ha de definir després la funció del professor. Ha de ser també un marc flexible que permeti amb facilitat el canvi i la millora, però el problema és aquest: el professor ha de fer aquestes tasques, té aquests objectius i el seu camp de treball és aquest altre.

De vegades l'Administració recor-

re al sistema fàcil de deixar fer el que vulgui al professor. Aquí no podem perdre de vista una situació que es va donant constantment: que es compensin carències econòmiques o d'altre tipus amb una reducció d'obligacions. Aquesta és una actitud que manté sovint l'Estat amb els seus funcionaris. Passen coses com aquesta: s'apuja el sou per fer una feina extra que després ja no es fa i, al cap d'un temps, es torna a pujar el sou per tornar a fer aquella mateixa feina extra. S'ha de ser molt més seriós en la política de funcionaris. L'Estat els ha d'oferir uns bons marcs de treball i exigir-los en consciència, i no pas donar-los-hi males condicions en contrapartida de fer la vista grossa.

VIDA OZORES.— La substitució d'uns marcs clars per una situació de tolerància fa que els professors de l'Estat, parlant en termes de legalitat, tinguin sempre la impressió d'estar-hi fora. Fins i tot una cosa tan elemental com entendre una nòmina i per què aquesta varia amb tanta freqüència sense coneixement de l'interessat, és una qüestió que saben ben pocs professors.

Ja coneixem que el drama dels professors de la privada és més gros: poden ser excel·lents professionals i estar dins de la més estricta legalitat, però poden saltar només per obra i gràcia del caprici de l'amo. Però, parlant de l'estatal, la inseguretat legal dels professionals hauria d'acabar-se.

JOSEP M^a BLANCH.— Lligat amb tot això que ara dieu, hi ha una qüestió que em preocupa de l'estatal. Davant de problemes determinats, que hi són i a vegades molt importants, es prenen sovint decisions fortes i extremes com són les vagues. La vaga, que és la solució darrera que té tot treballador, ha de ser presa amb molta més prudència. Moltes de les darreres vagues a l'escola estatal han contribuït més que res a deteriorar-ne el funcionament i la imatge.

Penso que, tal com està plantejada la situació educativa al nostre país, hem de fer un esforç superior per trobar fórmules de pressió, de comunicació amb la societat, que no comportin l'atur de l'activitat acadèmica. Aquí, més que en altres llocs, la vaga s'ha d'utilitzar com el què és: una mesura extrema.

JOSEP M^a TATJER.— Reemprenent el que deia, per mi, l'activitat professional dels ensenyants, la seva professionalització, és un problema d'institucionalització. S'ha de deixar certament una part de la consciència, a l'autodisciplina dels mateixos professors, però ha d'haver-hi uns marcs institucionals clars que hi ajudin i que impedeixin que, en cap cas, es pugui baixar d'uns mínims.

Però aquests marcs institucionals hi han de ser també a nivell més general. El necessari reciclatge del qual parlaven la Vida i la Carola no es pot deixar tampoc a la millor o pitjor voluntat del professor; s'han de posar els mitjans perquè formi part important del que constitueix la professió docent. ¿Què diríem d'un advocat que, per exemple, no es llegeix el BOE?

VIDA OZORES.— També a nivell global s'han d'adequar i harmonitzar les matèries i els plans d'estudis. A més a més que els actuals no puguin ser els més adients per a la societat en què ha de viure el nen, o més apropiats per a l'edat en què estudia una matèria determinada, s'ha d'evitar l'actual desincronització de les assignatures fins i tot des d'un punt de vista merament tècnic. Per exemple, jo, en anglès, anomeno complement directe a una cosa, en llatí s'en diu una altra cosa, en castellà una altra... El nen, és clar, es fa un garbuix i el professor, de vegades, també.

Però jo, malgrat tot el que s'ha dit, segueixo creient en la vocació pedagògica d'un bon nombre de professionals. Encara que el context hi ajudi molt poc (i les noves lleis no portin traça de millorar-ho), s'ha de fer un esforç perquè els seminaris, els departaments, la coordinació funcioni. Hem de vitalitzar els òrgans col·legiats, la reflexió i la tasca col·lectiva. La conjunció de l'equip és una forma eficaç de millorar la professionalitat de tots.

JOSEP M^a BLANCH.— És difícil de complir el que diu la Vida quan les noves lleis menypreen els òrgans col·lectius i quan la inestabilitat dels professors fa que un gran nombre d'aquests estiguin permanentment de pas. Almenys fins ara, a l'escola estatal, ha anat passant el que passa ara a molta privada que, per això de les bonificacions i per no tenir gent fixa, cada any canvia de professors.

Per altra banda, un dia hauríem de reflexionar amb més calma sobre aquest projecte que hi ha d'escoles de formació del professorat. És aquest un nou projecte que, de genial, no en té res.

JOSEP OLIVARES.— Jo no sé si m'aparto del tema, però el problema que hi ha més present a les escoles i entre els pares és el de la llengua, del català i del castellà. Hi ha molts ingredients polítics en aquesta polèmica, però em sembla que els professionals podrien ajudar a reconduir el problema al pla de necessitats pedagògiques, d'enfocaments tècnics. De vegades tinc la impressió que hi manca també sentit professional en encarar-se amb aquesta qüestió.

L'altra problema que jo veig entre

els professionals és que aquests són, en gran majoria, dones. Jo no sé quines repercussions això pot tenir, però el nen que ja ve de casa més lligat a la mare, es troba essencialment professores a Parvulari i a EGB. De vegades penso que s'hauria de buscar una millor proporció d'homes i dones.

Hi ha, en tercer lloc, un altre tema que també preocupa. Les noves generacions de mestres semblen tenir uns costums, una vida molt més lliberal de la del conjunt dels pares i aquests aires, per a bé o per a mal, es transmeten al nen i sovint xoquen amb l'aire que es respira a casa.

JOSEP M^a TATJER.— Sembla clar que l'escola és una matriarcat perquè es guanyen pocs cèntims i permet més hores lliures per a tenir cura de la casa, dos aspectes que socialment es vénen considerant encara com a exclusius de la dona.

CAROLA RIBAUDI.— Si, a nosaltres ens donen els nostres «feus»: la casa i els nens, l'escola i els nens. Quan la dona ha començat a treballar ho ha fet en sectors que eren delegació de la seva condició de mare: infermeres, mestres, neteja... I és clar que això influeix en l'educació.

Aquests temes que ha plantejat l'Olivares com d'altres que aquí s'han apuntat exigiran òbviament reflexió a part.●



Les diverses formes d'organització col·lectiva de la societat i, com a tals, la seva participació en l'ensenyament, és un qüestió que ha estat deixada de banda en la nostra polifàctica legislació educativa. De la seva importància social, però, ens en parla Jaime Aznar de CCOO, Josep M: Torres de FAPAC i Jordi Gasull de les Associacions de Veïns de Barcelona.

Jaime Aznar Comissió Executiva de les CCOO de Catalunya

Moviment sindical i ensenyament

Una definició sumària —potser esquemàtica— suposa considerar que el procés de transformació de la societat pot ser accelerat o frenat pel tipus d'ensenyament: aquest pot ser tant un dels instruments més valuosos per a la promoció col·lectiva, com per al manteniment de les relacions socials de dominació. Aquesta veritat general té la seva expressió vàlida en un període caracteritzat per la crisi capitalista, i encara més accentuat en el cas espanyol, pel període de «transició-restauració» en què ens trobem.

Així, des d'un punt de vista sindical, el tipus de sortida de la crisi i les seves conseqüències en el camp de l'ensenyament suposa, entre d'altres qüestions, una modificació quantitativa i qualitativa de la mà d'obra. Són per tant, també des d'aquesta perspectiva, els treballadors i llurs fills el sector social més afectat. Una conseqüència d'aquesta anàlisi porta a considerar que, per tant, és l'avenir de la classe obrera el que està en joc quan té lloc la confrontació de les distintes línies d'actuació en el camp de l'escola, de l'ensenyament i la investigació en general.

En tot moment, però més encara aquí i ara, el sindicat està destinat a intervenir i assumir el protagonisme de «subjecte polític», canalitzant la participació dels treballadors. Ai-

xò suposa, en primer lloc, que el sindicat —entès globalment— no delegui aquesta capacitat d'intervenció ni en les institucions ni en els partits polítics ni en les associacions de pares ni en les seves pròpies organitzacions de treballadors de l'ensenyament. Es tracta, en síntesi, de considerar que les institucions no són ens neutres de la lluita de classes (ben al contrari); que la imprescindible intervenció dels partits polítics és deguda, lògicament, més a plantejaments globals i ideològics que no pas a les posicions unitàries dels assalariats; que baldament les associacions de pares estiguin integrades majoritàriament per treballadors, llur mètode d'anàlisi i d'intervenció no incorpora la superior visió dialèctica fàbrica-escola que és pròpia del moviment sindical; i que, a l'últim, confiar únicament la política sindical als ensenyants és caure en el risc de posicions corporativistes incapaces d'oferir les anàlisis i alternatives del conjunt de la classe. Es tracta, en definitiva, que l'autonomia del sindicat es manifesti també en el camp de l'escola, la qual cosa, tenint en compte la importància estratègica que ella té, és alhora una condició imprescindible perquè aquesta resposta del sindicat sigui realment autònoma.

La lluita del sindicat per una sortida progressista de la crisi suposa, en l'àmbit de l'escola, de l'ensenyament i de la investigació, la lluita per

un ensenyament que, en els seus continguts i mètodes pedagògics, tingui com a principal criteri el de dotar de capacitat de reflexió, sentit crític i creativitat els homes i dones, susceptibles d'avançar cap a la construcció d'una societat on la responsabilitat individual i col·lectiva suplanti l'actual sistema autoritari i jeràrquic. Això suposaria, també, l'esforç per minvar els efectes de la divisió social del treball, per la integració del treball manual i el treball intel·lectual, de les tasques de concepció i de les de realització, per suprimir la línia divisòria entre governants i governats.

Ara per ara, aquí a Catalunya, aquesta alternativa global del sindicat ha de formar un únic cos amb la defensa dels drets i llibertats dels ensenyants per la intervenció col·lectiva del sindicat en la resolució dels problemes de l'escola i, tant a través de la seva participació en els òrgans institucionals de decisió —en la immensa majoria dels quals encara no hi és—, com en les lluites concretes i generals, esforçant-se per articular la seva unitat d'acció amb el moviment estudiantil, amb els partits, amb les associacions de pares, amb els organismes electius progressistes. Sense una alternativa global autònoma, l'acció del sindicat tendria al gremialisme; sense la seva inserció en les lluites concretes, les alternatives globals esdevindrien simples bons desitjos de paper. ●



Josep Maria Torres

Associacions de Pares i participació

Les Associacions de Pares han estat un dels moviments associatius que, a partir de l'obertura del procés democràtic, ha tingut un elevat nivell de desenvolupament, tant des del punt de vista qualitatiu com quantitatiu. Això és degut, d'una banda, al fet que les Associacions de Pares són un moviment organitzat molt de base, sense un patrimoni polític al darrera, però amb una voluntat d'intervenció sobre el fet educatiu per tal de millorar les condicions educatives dels seus fills; amb aquestes característiques, el moviment difícilment podia desenvolupar-se plenament durant el període franquista, ja que necessitava la llibertat i la democràcia per normalitzar la seva funció reivindicativa, de forma que no l'hagués de convertir constantment en un enfrontament polític que, en tant que moviment, no podia assumir. D'altra banda, les raons objectives per a la seva existència: el sistema educatiu de què disposem és altament insatisfactori i apareix una necessitat espontània d'organització per intentar fer-li front, a causa del seu estat de fort estancament en relació al període anterior.

El creixement associatiu dels pares s'ha realitzat, doncs, al llarg dels darrers 10 anys, d'una manera silenciosa, poc espectacular, despertant escassa preocupació —o bé indiferència— en forces polítiques, fins que ha estat capaç d'irrompre públicament en el si de la nostra societat. La seva presència ha tingut una especial característica, que ha estat potser la seva virtut: les Associacions de Pares s'han desenrotllat amb uns objectius i un estil de treball propis, diferenciats d'altres formacions socials i polítiques, i han creat, per tant, un espai propi que facilita la incorporació d'una part de la població sense reticències ni pors d'instrumentalització externes al moviment.

És important, però, veure en quin moment les Associacions de Pares es transformen en una veritable força social que exigeix que se la tingui en compte. És el moment en què el moviment es dota d'un òrgan com és la FAPAC, que cal veure com un instrument de les Associacions i no pas a l'inrevés. Aquest concepte d'eina al servei de les Associacions de Pares és fonamental per a entendre el procés de creixement del moviment d'una manera dialèctica, és a dir, desenvolupament qualitatiu i

quantitatiu, a la vegada que expressió de la seva representativitat. Ara bé, en parlar de representativitat, cal ser molt curós, perquè implica assumir-la d'un moviment ben heterogeni, plural —en el sentit més ampli de la paraula—, mancat de patrimoni polític i històric; per tant, només pot tenir sentit a partir d'una organització eficaç i un bon arrelament en el seu si, que pugui donar-li una visió de conjunt i no tan sols d'una part. Perquè no és cert que, en una societat democràtica, qui té més capacitat de protesta és el més representatiu. Cal no confondre la representativitat amb la capacitat de protesta d'una avantguarda minoritària.

La Federació ha estat fins ara l'expressió, tant de les minories conscienciades, de les avantguardes del moviment, com del nivell real de la gran majoria. Per als uns, la FAPAC ha actuat amb excessiva prudència en determinats casos; per als altres ha estat difícil seguir la iniciativa de la Federació. Això és una contradicció real del moviment, però el més important és que aquest no s'ha fraccionat i que s'està donant un procés d'apropament i, per tant, d'homogeneïtzació lenta, però real, de l'associacionisme de pares.

L'actitud de la FAPAC i de les Associacions de Pares davant l'Estatut de Centres n'és un exemple clarificador. Que un moviment amb els trets abans esmentats mantingui una posició crítica com a col·lectiu enfront d'un projecte que divideix les forces polítiques, que fins i tot homes representatius del moviment, amb afinitats i, en alguns casos, compromisos polítics amb forces defensores del projecte, tinguessin una activitat clarament crítica recollint l'expressió de la base, és un element que no es pot passar per alt. I no ho hem de valorar com a positiu tan sols perquè, en aquest cas, l'actitud de les Associacions de Pares hagi estat crítica envers les forces polítiques més moderades o conservadores, perquè en altres moments, el moviment també s'ha oposat activament a iniciatives dels sindicats que actuen en el món educatiu.

Aquest balanç positiu és degut al fet que l'associacionisme dels pares comença a tenir criteris i capacitat d'iniciativa política propis, i això és el que li garantirà la independència. I les forces progressistes, les forces d'esquerra, han de ser sensibles en aquestes actuacions, no solament en aquest cas, sinó també en el dels

diferents moviments i organitzacions socials que siguin independents. Perquè la independència d'un moviment genera contradiccions també dins de les forces progressistes.

Les organitzacions socials, a partir de les seves concepcions, pressionen sobre els partits i institucions, però sobre tots, no tan sols sobre una part. Això vol dir que el moviment no té una aliança concreta, específica i acabada amb cap força, ja que això representaria la seva liquidació com a tal, per passar a convertir-se simplement en un braç inútil d'un determinat partit.

Tot això no és res de nou en el si del PSUC, però cal aprofundir-hi, perquè una cosa és reconèixer-ho sobre el paper i una altra de diferent, realitzar-ho en la pràctica social quotidiana. En part, aquest pot ser un dels motius de l'escassa presència de militants dels partits dins els moviments ecològic, estudiantil...

Això no s'ha de confondre amb una posició antipartits, sinó tot al contrari. L'actitud crítica pel que fa als partits, el respecte mutu i la relació partits-organitzacions socials, reforça el funcionament democràtic de la societat i estimula la participació. La manca d'aquesta combinació explica les posicions antipartidistes d'alguns moviments com l'ecològic, perquè moltes vegades les forces progressistes, i també el PSUC, han tingut una actuació —potser involuntària— però d'imatge instrumental d'alguns moviments.

En els darrers mesos, però, els partits més importants de Catalunya han fet Congressos, Conferències, Jornades... relacionades amb l'ensenyament, i tots ells han inclòs una ponència sobre les Associacions de Pares. Això és, sens dubte, un èxit del moviment associatiu dels pares i una mostra de sensibilitat per part dels partits. Perquè és realment bo que aquests assumeixin les formes d'expressió organitzada de la nostra societat, hi reflexionin, i les entenguin com una aportació a la seva discussió.

De totes maneres, avui, encara, al PSUC hi ha militants que defensen la independència dels moviments, però a la vegada els volen «dirigir», intentant reproduir-hi el discurs polític intern del PSUC. Són companys la preocupació fonamental dels quals és «els perills del moviment», perquè les posicions d'aquests no coincideixen plenament amb les del PSUC. Militants que defensen els

moviments de masses, però a la pràctica en tenen por. La por de caure en el corporativisme, del caràcter unitari, de l'existència d'una única Federació de Pares... sense adonar-se que la por principal que cal tenir és la de quedar-se sense moviment,

sense organitzacions socials.

És per això que el moviment associatiu dels pares, que té un indubtable caire progressista, no pot ser sotmès a tensions polítiques exteriors, en tot allò que, en tant que moviment, va assumint, ja que cal tenir

en compte que és un dels pocs instruments que actua potenciant la interrelació entre els diferents sectors de la societat, tant des de la base de cada Associació de pares com des dels organismes que les representen. ●

¿Com poden participar les Associacions de Veïns en la planificació i en la gestió de l'ensenyament?

Jordi Gasull

Quan en el nostre país hom treballava per la ruptura, recordo que a la meua associació vam convocar una reunió de botiguers del barri per tal de preparar llur participació en una jornada de vaga general en un de tants intents, ara no recordo per quin fet concret. El cas és que el primer que es va presentar, enmig dels comentaris enutjats, va pronunciar poc més o menys aquestes paraules: «Ja n'estic tip que se'm convoqui per tots cantons. Sóc convocat com a pare per l'educació dels meus fills... Com a botiguer i com a consumidor per l'augment dels preus... Per l'associació, quan hi ha problemes de lloguers, o de carrers, o de places al barri... Com a usuari de la sanitat... Per l'amnistia... Per l'estatut... Per tot el que vulgueu. Ja n'hi ha prou de reunions... Jo el que vull és que em siguin reconeguts els drets de ciutadà d'aquest país».

Evidentment la queixa, avui, podria dir-se extemporània per tal com els drets de ciutadà ja han estat almenys escrits a la Constitució. Però la primera part de la queixa, amb les conseqüències que té sobre la segona, continua perfectament vigent: calen moltes reunions —hom creu que massa— per garantir que siguin escoltats i recollits els drets democràtics. En això sí que hom pot afirmar que encara no ha arribat la normalització. Tot i que els nous ajuntaments maldin per ésser permeables.

He començat amb aquesta anècdota perquè crec que abans de parlar respecte de l'ensenyament, cal fer, encara que sigui de passada, una reflexió sobre la participació ciutadana en general.

El nostre botiguer es queixava de massa reunions, però hi anava. ¿Era un home militant? Ben segur que almenys en tenia fusta. Però la sabata que li feia mal era el cansament després de les hores de treballar. La participació ciutadana és un fet social que s'oposa frontalment al mo-

del competitiu del sistema de treball de producció capitalista. Per això costa tant d'ésser reconegut a la pràctica com a fet polític. Hom s'estima més la representació política estricta que la participació en el ple sentit de la paraula. Són molts els demòcrates, creients i practicants, que addueixen l'elevat cost social en hores-treball i la seva repercussió en l'economia (¿quina?) del país; altres no en veuen la possibilitat pràctica o adverteixen dels «greus» perills de l'assembleisme. Una cosa hi ha de cert en tot això: quan no és reconegut expressament i pràcticament el dret de participació, en el ple sentit, són massa les hores, massa les reunions, massa l'esgotament per a aquells qui la practiquen i la impulsen.

Cal, doncs, abans de tot, arbitrar una política des del parlament i des dels ajuntaments que faci créixer la participació, i no simplement que l'ordeni en el seu nivell actual. Cal una declaració d'utilitat pública, una definició del seu paper en el marc de la seva comunitat, i una política de subvencions adequada. Només així les Associacions de Veïns trobaran la manera d'aixecar el nivell de participació, cosa que és imprescindible per plantejar-se les altres qüestions.

De totes maneres, com que la pregunta era aquesta, intentaré de donar aquelles reivindicacions que, des de les Associacions de Veïns, hom veu que és més necessari d'intervenir-hi.

—La previsió de places escolars i la distribució (matrícula): Enguany han estat posades les bases, en alguns districtes de Barcelona, que jo sàpiga, perquè des dels consells municipals i en coordinació entre les entitats i les escoles, fossin aplicats criteris de racionalitat per assignar les places escolars, tant les públiques com les privades subvencionades, a fi d'aconseguir de posar en pràctica que cada nen tingui l'escola al costat de casa seva.

—El control de la dignitat i qualitat de l'ensenyament: són massa les escoles conegudes per les Associacions de Veïns on encara s'apliquen sistemes, no tan sols autoritaris, sinó fins i tot despòtics. La intervenció del representant de la comunitat per raó dels problemes que aquest sistema genera és ben òbvia. Les Associacions de Veïns han d'estar representades en els consells d'escola. Evidentment aquesta aspiració és ben llunyana després de l'Estatut de Centres de la UCD.

—El control de la gestió econòmica: dret d'ésser a bastament informades, per comparar unes escoles i altres.

—Qüestions de col·laboració en matèries del lleure i activitats extraescolars.

Evidentment aquests aspectes cobreixen tan sols les relacions dels representants de la comunitat amb cada escola del seu territori. Cal encara veure la participació i influència que han de tenir les Associacions de Veïns en la política educativa en general, sobretot a nivell de Generalitat. Es fa difícil per ara i sense una pràctica anterior veure quina ha d'ésser. Però sí que em semblaria correcte afirmar que és a la comunitat organitzada i als seus representants a qui correspon canalitzar i estructurar la demanda d'ensenyament i encaixar-la amb les necessitats generals del país interpretades pels seus organismes de govern.

Les Associacions de Veïns, ¿tenen mitjans, són aptes per fer tota aquesta tasca? En la situació actual, evidentment que no. És més: per elles mateixes hom pot dubtar que ho assoleixin mai. Les Associacions de Veïns que han estat companyes de viatge o cavalls de Troia dels partits polítics, ara necessiten que aquests, des de la seva situació parlamentària els donin aquella solució política que necessiten per tirar endavant un model participatiu ampli i eficaç. ●

ZONA UNIVERSITÀRIA, una revista per als universitaris.

Arran de les mobilitzacions fetes el curs passat a la universitat catalana contra el projecte de Llei d'Autonomia Universitària (LAU), va aparèixer a les facultats la revista «Zona Universitària», de la qual fins ara s'han editat dos números, datats el primer del desembre 79/gener 80 i el segon de l'abril 80.

L'equip de redacció es compon íntegrament d'estudiants universitaris, provinents de deu centres diferents. La revista va sortir amb l'ajuda de la Universitat de Barcelona i, en un primer moment, amb el suport de la Coordinadora d'Estudiants Universitaris de Barcelona, ja que els principals membres d'aquesta ho eren a la vegada de la revista.

«Zona Universitària» intenta cobrir l'espai específic de la informació i del debat universitaris, i alhora s'insereix en debats més amplis (polítics, ecològics, culturals...), tot donant una plataforma pública d'expressió als universitaris, especialment als estudiants.

Així, en els dos primers números —ben gruixuts—, hi hem pogut veure un ampli comentari crític de la LAU, diverses reflexions de fons sobre la selectivitat, el moviment estudiantil i l'atur, la presència d'estudiants en equips de govern universitaris, els estudis de periodisme, les ciències socials, etcètera, i un interessant dossier sobre les lluites contra la LAU el curs 1979-80 (núm. 2, pp. 31-42).

D'altra banda, pel que fa a temàtica més general, cal esmentar la preocupació per la qüestió ecològica («La plétora miserable», de Paco Fernández-Buey, o l'escrit del CANC sobre Ascó i Vandellòs), els articles sobre els moviments gai i feminista o

bé una interessant nota titulada «La droga: qüestió d'estat?» Especial interès té l'article de Manuel Sacristán comentant l'informe del Club de Roma sobre l'aprenentatge (que apareixerà traduït al català a NOUS HORIZONS).

Molt interessant i completa sembla la secció de cultura (anomenada irònicament «L'artística mosca del vi negre»), amb notícies i comentaris sobre teatre, cinema, literatura, fotografia, música i arts plàstiques.

En conjunt, la revista manté un bon nivell, encara que s'hi nota a faltar una mica més d'homogeneïtat en els textos i un tractament més actualitzat i aprofundit dels temes universitaris. «Zona Universitària», «la revista per sortir de la claveguera sense fer transbord», segons diu la seva propaganda, pot ajudar a enriquir la dada crítica i cultural a la nostra universitat.

D. C.

LES NOSTRES REVISTES PEDAGOGIQUES

Als darrers temps assistim a una floració extraordinària de revistes dins del món educatiu. Pel que fa al conjunt de l'Estat espanyol cal assenyalar els diversos intents —alguns reeixits, d'altres frustrats, i d'altres en procés de consolidació— de bastir una premsa autòctona a cada nacionalitat/regió que reflecteixi els problemes lingüístics, escolars i pedagògics de cada zona. Aquestes iniciatives són animades pels col·lectius d'ensenyants que menen una lluita per la renovació pedagògica i per l'escola pública.

També les organitzacions sindicals docents —adscrites a les centrals de la classe obrera o no—, a través dels seus òrgans d'expressió, han plantejat una problemàtica que va molt més enllà de les qüestions específicament laborals i sindicals, i que afecta la política educativa de la UCD i els continguts i mètodes de l'escola.

Han aparegut també —i existeixen altres projectes en curs— revistes centrades únicament en un nivell

educatiu o àrea de coneixement. A tall d'exemple, i en el cas concret de Catalunya, hom pot esmentar-ne una de formació professional i una altra de matemàtiques.

No són, però, gaire freqüents les publicacions dependents d'un corrent pedagògic específic, llevat del que succeeix amb el moviment Freinet.

Pel que fa a la premsa pedagògica vinculada directament o indirectament a l'aparell educatiu oficial i als grups de pressió dominants (MEC, CSIC, FERE...) cal constatar la seva incidència quantitativa i el seu esforç per actualitzar, encara que sigui formalment, els seus continguts. Si bé per motius d'espai no podem estendre'ns ací en aquest punt, caldrà analitzar en un altre moment la significació de l'ofensiva de les dretes que volen també pujar al «carro» de la renovació pedagògica.

Per acabar, quatre ratlles sobre les quatre revistes més representatives que s'editen actualment a casa nostra:

«Cuadernos de Pedagogía».— La més antiga —juntament amb «Perspectiva Escolar»— i la de més tiratge. En castellà, té una bona distribució a nivell estatal. És integrada, des de fa un quant temps, a l'editorial Laia. Les seves pàgines recullen tant

els aspectes relatius a la pràctica escolar i a la difusió d'experiències, com aquells aspectes de caire teòric i sociològic que afecten el conjunt del procés educacional.

«Guix».— Escrita en català i amb una recepció creixent al conjunt dels Països Catalans. Es tracta d'una revista fonamentalment pràctica —elements i recursos metodològics i didàctics— destinada sobretot als nivells de parvulari i d'EGB. Funciona en règim de cooperativa i edita d'altres materials igualment interessants.

«Perspectiva Escolar».— Constitueix l'òrgan d'expressió de «Rosa Sensat», institució prou coneguda per la seva tasca ingent en la renovació pedagògica. En català, conté habitualment unes pàgines monogràfiques i una sèrie d'articles i comentaris referits tant a qüestions didàctiques com de política educativa.

«Reforma de la escuela».— La més recent, s'edita en castellà i arriba a tot l'Estat. Es dirigeix als ensenyants de parvulari i d'EGB. Si bé al principi pretenia ser una revista solament de pràctica escolar, darrerament inclou també d'altres temàtiques. Tradueix bastant de l'italià articles i llibres.

nous horizons

125,— PTES.