



Universitat de Lleida

L'AUTORITAT A L'EDUCACIÓ, ENTRE LA MODERNITAT I LA POSTMODERNITAT. ANÀLISI SOCIOLÒGICA DEL CONCEPTE D'AUTORITAT AL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ.

ESTUDI COMPARATIU DEL MODEL EDUCATIU FRANQUISTA I L'ACTUAL (1939-2011).

JOAN TAHULL FORT

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**L'AUTORITAT A L'EDUCACIÓ, ENTRE
LA MODERNITAT I LA POSTMODERNITAT.
ANÀLISI SOCIOLÒGICA DEL CONCEPTE
D'AUTORITAT AL SISTEMA EDUCATIU
CATALÀ.**

*ESTUDI COMPARATIU DEL MODEL EDUCATIU
FRANQUISTA I L'ACTUAL (1939-2011).*

**Tesi doctoral presentada per
JOAN TAHULL FORT**

**Per accedir al grau de
DOCTOR PER LA UNIVERSITAT DE LLEIDA**

**DIRECTOR
Dr. Fidel Molina i Luque**

Departament de Geografia i Sociologia.

Lleida, març de 2012

Agraïments

Aquesta tesi doctoral no s'hagués pogut realitzar mai sense el suport de diverses persones, les quals han estat imprescindibles per al seu desenvolupament. En primer lloc, voldria donar les gràcies més profundes al catedràtic de Sociologia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Lleida, doctor Fidel Molina, per acceptar la meva petició de dirigir-me i ser el director de la tesi. El meu agraïment és en majúscules, en tot moment ha tingut la paciència, la generositat i la intel·ligència, per donar-me forces per mirar endavant. Gràcies al meu director, allà on hi veia dificultats i obstacles, em feia veure noves alternatives i possibilitats. Per mi ha estat un privilegi haver estat dirigit per aquest sociòleg. Vull afegir que les possibles mancances i incorreccions són fruit de les meves limitacions, en cap cas del director de la tesi doctoral.

En segon lloc voldria agrair a la meva dona, Iolanda Montero, la seva enorme paciència. Durant aquests anys ha patit les moltes hores que passava llegint, prenent notes, transcrivint, escrivint i corregint. A més a més, he d'agrair-li l'esforç que ha fet corregint i matisant diverses expressions poc clares. La seva ajuda ha estat molt valuosa i imprescindible per a l'èxit final d'aquesta recerca.

En tercer lloc voldria agrair la col·laboració dels entrevistats i informants que m'han proporcionat una informació considerable i interessant per tal de realitzar la investigació. Especialment dels amics, en Raül i les dues parelles formades per en Josep i la Bea, i en Manel i la Montse.

Per concloure aquest apartat dels agraïments, voldria donar les gràcies a la meva família i amics. També voldria fer un reconeixement públic de tots els educadors, mestres i professors que he tingut durant la llarga etapa d'estudiant. Considero que sense la seva intel·ligència, capacitat, esforç, implicació i confiança en mi mai hagués arribat a presentar aquesta tesi doctoral. Per això, aquesta investigació és un petit, humil i sincer homenatge a tots els docents que he tingut al llarg de tants anys.

Índex

	Pàgina
1.- Introducció.....	8
1.1.- Objectius.....	9
1.2.- Hipòtesis.....	11
1.3.- Temàtica.....	12
1.4.- Aproximació metodològica.....	15
Bloc I: Estat de la qüestió, metodologia i marc teòric.....	17
2.- Estat de la qüestió.....	18
2.1.- Modernitat i Postmodernitat en referència a l'autoritat.....	19
2.2.- El concepte d'autoritat.....	26
2.3.- Autoritat en l'àmbit educatiu.....	34
3.- Marc teòric.....	40
3-1.- La Modernitat.....	41
3.2.- La Postmodernitat.....	46
3.3.- L'educació.....	52
4.- Metodologia.....	64
4.1.- Justificació.....	64
4.2.- Tècniques d'investigació.....	74
Bloc II: Recorregut històric de la Modernitat i la Postmodernitat.....	83
5.- La Modernitat.....	84
5.1.- L'Edat moderna. Els inicis. De finals del segle XV al segle XVIII.....	84
5.2.- Segle XIX. La consolidació de la Modernitat.....	102
5.3.- La Modernitat al segle XX.....	121
6.- La Postmodernitat.....	140
6.1.- Origen, autors i conceptes claus.....	140
6.2.- La societat postmoderna. Principals elements.....	160
6.3.- L'educació a la Postmodernitat.....	180
6.3.1.- Funcions socials de l'escola.....	181
6.3.2.- Reptes de l'educació a la Postmodernitat.....	187
6.3.3.- Formació inicial i permanent.....	192

Bloc III: El treball de camp. Comparació de l'autoritat del professorat entre l'escola franquista i l'actual a Catalunya	198
7.- El Franquisme.....	199
7.1.- El règim polític durant el Franquisme.....	199
7.2.- La religió durant el Franquisme.....	209
7.3.- Perspectives socials. Vida quotidiana. Relacions de poder durant el Franquisme.....	223
7.4.- Escola franquista. Metodologia.....	246
7.5.- La infància i la joventut. Ser alumne durant el Franquisme.....	262
7.6.- Tipologia del professorat durant el Franquisme.....	276
7.7.- El concepte d'autoritat en el professorat durant el Franquisme.....	292
8.- La Postmodernitat.....	305
8.1.- La política a la Postmodernitat.....	305
8.2.- La societat a la Postmodernitat.....	322
8.3.- Les metodologies educatives a l'actualitat.....	345
8.3.1.- La perspectiva del professorat.....	346
8.3.2.- Les mirades dels mestres.....	359
8.3.3.- Els punts de vista dels alumnes.....	364
8.4.- Tipologia de l'alumnat actual.....	372
8.4.1.- Dades quantitatives.....	372
8.4.2.- Les perspectives del professorat.....	380
8.4.3.- Les mirades dels mestres.....	389
8.4.4.- Les visions de les famílies.....	393
8.4.5.- Els punts de vista dels alumnes.....	396
8.5.- El professorat actual.....	402
8.5.1.- Dades quantitatives.....	403
8.5.2.- Com es veu el professorat.....	415
8.5.3.- Com es veuen els mestres.....	426
8.5.4.- Les visions de les famílies.....	435
8.5.5.- Els punts de vista dels alumnes.....	439
8.6.- El concepte d'autoritat en el professorat durant la Postmodernitat.....	446
9.- Conclusions. Consideracions finals.....	461
10.- Annexos.....	477
10.1.- Temes a tractar a l'entrevista.....	478

10.2.- Guió de les entrevistes.....	479
10.3.- Entrevista a l'Antònia.....	481
10.4.- Grup triangular de mestres.....	500
10.5.- Dades dels informants.....	523
11.- Bibliografia.....	528

“El aullido del profesor: Los debates televisivos y tertulias radiofónicas sobre educación tienen escasa presencia de profesorado y abundancia de políticos y psicopedagogos de despacho que, por lo visto, nunca han pisado un aula como docentes. Así se van creando leyes en el ámbito educativo y planes de estudio alejados de la problemática que nos concierne. ¿Quieren saber realmente cuáles son las causas del fracaso escolar? La mayoría del profesorado lo sabe, pero la Administración prefiere ignorarlo. (...) Hay un porcentaje de alumnos que no quieren estudiar y, como se aburren, se dedican a entorpecer sistemáticamente la labor del profesorado. No es un porcentaje mayoritario pero sí suficiente para dar al traste con todo el esfuerzo del equipo docente. (...) Eso sí, si suspenden, la culpa es del profesor que no sabe motivarlos. Supongo que una manera de motivarlos y de fomentar el esfuerzo consiste en que no puedan repetir un curso más de una vez, aunque no hayan asimilado los mínimos requeridos, o que pasen de curso con tres o cuatro asignaturas suspendidas, o fomentar una serie de medidas disciplinarias irrisorias, no vaya a ser que el alumno entre en depresión y algunos padres clamen al cielo por la injusta sanción a su hijo. Ahora pregunto yo, ¿quién va a avaluar a las cabezas pensantes del Departament d’Educació?” (Publicat a cartes al director del diari la Vanguardia, el 21 de novembre de 2008).

1.- Introducció

Els darrers anys, la presència de l’educació als mitjans de comunicació ha estat constant. S’han fet molts programes de debat, tertúlies, documentals, pel·lícules, llibres, articles de diari... que han intentat reflectir la realitat actual de l’ensenyament des de diverses perspectives. La valoració que se’n fa és generalment negativa. Coombs (1978) parla d’una crisi mundial de l’educació, Fernández Enguita (1998) creu que s’ha de fer un examen a l’escola, Cardús (2000) defensa que hi ha desconcert a l’ensenyament, Luri (2008) contraposa l’escola i el món, com si fossin dues realitats i cadascuna anés pel seu cantó, Pennac (2008) explica els mals de l’escola... Aquesta crítica no apareix únicament entre teòrics i intel·lectuals de les ciències socials; a la societat, en diversos sectors també hi ha un debat viu i intens a propòsit de l’educació.

La meva professió és la docència, des de fa uns quants anys. El meu dia a dia són les aules i la relació amb professors i alumnes. Al llarg dels anys, he tingut llargues converses amb altres docents en referència a l'educació, el rol del professor, l'evolució de la societat, les famílies, els alumnes i tot el que pugui tenir una certa relació amb l'ensenyament. Per a mi, tot el que tingui a veure amb l'educació, per poc que sigui, és quelcom que m'interessa i gaudeixo llegint o escoltant noves perspectives.

Mentre buscava un tema per fer la tesi doctoral tenia clar que havia d'estar relacionat amb aquest àmbit, ja que és la meva quotidianitat i és quelcom que m'apassiona i em captiva. Però buscar una temàtica que fos interessant i innovadora, i que pogués tenir un cert interès per als lectors i per a mi mateix, no era una tasca senzilla. Llegint, parlant, reflexionant, tornant a llegir, dialogant i pensant, se'm va acudir estudiar el concepte d'autoritat en el professorat a la Modernitat, el treball de camp del Franquisme, i la Postmodernitat a Catalunya. Un cop fetes les dues investigacions, contraposar-les, comparar-les per tal de trobar-hi les semblances i les diferències. Com he comentat, considero que en referència a aquesta temàtica, actualment, hi ha una certa preocupació social, hi ha un debat viu i intens als diversos mitjans. Curiosament, aquest cert interès públic no és contrarestat amb gaire estudis a propòsit d'aquest àmbit. Històricament, el concepte d'autoritat ha estat poc o gens estudiat¹.

1.1.- Objectius

L'educació, considerada globalment, és una disciplina que ha estat tractada reiteradament al llarg dels segles. Hi ha una bibliografia extensa; tanmateix, hi ha temàtiques escassament desenvolupades. Aquesta tesi doctoral té l'objectiu d'aprofundir en un àmbit que no ha tingut el mateix interès que altres temes educatius. La següent investigació pretén estudiar el concepte d'autoritat en el professorat a la Modernitat,

¹ Un cop vaig tenir més o menys clar l'objecte d'estudi a investigar, li vaig fer una proposta genèrica a qui ha estat el meu director de tesi, el Dr. Fidel Molina. Ell em va motivar i empènyer a tirar endavant. Jo tenia unes idees molt tangencials i ell em va ajudar a centrar el tema, a buscar un objecte d'estudi més concret, que fos susceptible de ser analitzat. Per tot això i molt més que m'és difícil d'expressar en paraules, li estic molt agraït. Arran d'aquesta conversa inicial amb el Dr. Molina, vaig decidir iniciar aquesta aventura, sense saber massa bé quins reptes havia d'afrontar. Però gràcies a la seva saviesa, coneixements i experiència he pogut tirar endavant.

específicament al Franquisme, i la Postmodernitat a Catalunya. Cercar material bibliogràfic en referència a l'autoritat és difícil. Aquest concepte no ha estat analitzat ni tractat d'una forma extensa i àmplia al llarg de la història. Pocs investigadors s'han aturat a reflexionar-hi d'una forma general; aquest buit encara és més intens en relació amb l'autoritat a l'educació. Aquesta recerca té un objectiu primari i bàsic que consisteix a relacionar dos conceptes poc estudiats d'una forma conjunta, l'educació i l'autoritat.

El concepte d'autoritat ha estat escassament analitzat d'una forma rigorosa i científica; tanmateix, això no significa que no s'utilitzi reiteradament a l'espai públic. A les tertúlies, als debats, però també entre gent anònima... es parla i dialoga constantment entorn de l'autoritat en relació a diverses institucions, com l'església, la família..., però també de la pèrdua d'autoritat del professorat a l'actualitat. En aquesta tesi doctoral m'interrogo si s'ha produït aquesta pèrdua d'autoritat i, si ha estat així, com ha estat, per què i quins elements hi estan associats. A més a més contraposo la Modernitat a la Postmodernitat i comparo els dos períodes. També analitzo, a cada moment històric, els tipus d'interaccions socials entre els diversos actors. Finalment, apunto les semblances i les diferències, per valorar si en un context modern o postmodern pot donar-se l'autoritat o existeix una altra forma de definir les interaccions socials, com la potestat.

L'objectiu principal d'aquesta investigació consisteix a analitzar el concepte d'autoritat en el professorat a la Modernitat i la Postmodernitat a Catalunya. Aquest objecte d'estudi estarà en relació amb el marc social i cultural del seu moment històric. Cada context té uns elements que el caracteritzen i aquí s'analitzarà si aquests apareixen al centre educatiu. També, farem referència a la relació entre aquest marc i el tipus d'interaccions socials existents entre l'educador i l'educand. Es definiran les característiques de cada etapa i es presentarà, si és el cas, la forma com relacionen la societat, l'escola, el professorat i l'alumnat.

Els objectius de la tesi doctoral són els següents: 1.- Conèixer els principals elements socials i culturals de la Modernitat; 2.- Identificar les característiques fonamentals de l'escola franquista; 3.- Analitzar el tipus d'interaccions socials entre professors i alumnes durant el Franquisme; 4.- Definir l'autoritat en el professorat durant el Franquisme i esbrinar si serien més escaients altres conceptes, com la

potestat...; 5.- Conèixer els principals elements socials i culturals de la Postmodernitat; 6.- Identificar les característiques fonamentals de l'escola postmoderna; 7.- Analitzar el tipus d'interaccions socials entre professors i alumnes a l'escola postmoderna; 8.- Definir l'autoritat en el professorat a l'escola postmoderna i esbrinar si serien més escaients altres conceptes, com la potestat... Aquests objectius estan delimitats geogràficament a Catalunya, encara que també es faran aportacions de l'àmbit espanyol i europeu. Així mateix, convé matisar que el treball de camp de la Modernitat està delimitat a l'escola franquista.

1.2.- Hipòtesis

Aquesta investigació parteix de diverses premisses, les quals s'aniran desenvolupant al llarg d'aquest treball, per tal de comprovar la seva validesa o, al contrari, refutar-les. La primera fa referència al fet que la societat moderna, així com el Franquisme, es caracteritza fonamentalment per ser una estructura social vertical, rígida i estable. Aquestes característiques de l'àmbit social i cultural relacionen en les diferents institucions. Això determina la forma de definir i situar els diferents actors socials, així com les interaccions socials que s'estableixen entre els membres de la comunitat. Per contra, la societat postmoderna es caracteritza per la pluralitat, l'individualisme, la complexitat, el risc...; aquests elements també apareixen a l'interior de les institucions educatives. Els dos models determinen una forma d'actuar i relacionar-se entre els diversos membres de la comunitat, així com també en les interaccions entre educadors i educands.

A la Postmodernitat, l'escola ha deixat de ser un lloc estable, previsible, estructurat... per convertir-se en un espai difús, difícil i contradictori. En aquest marc poden aparèixer uns tipus de relacions socials més conflictives entre els diversos actors. La institució no té la potència per tal de senyalar les diferències entre els seus membres d'una forma clara i rotunda. En el context postmodern pot aparèixer l'autoritat, entesa com la capacitat de certs professors per guanyar-se la confiança i l'estima dels alumnes. El docent, per la seva intel·ligència, habilitats socials, implicació, esforç... és qui pot guanyar-se o no l'autoritat.

La meua hipòtesi fonamental és que la societat moderna, així com en el Franquisme, construeix un tipus de relacions fonamentalment jeràrquiques i unidireccionals, de dalt a baix, sense dret a rèplica. En aquest context social i cultural, la relació professor-alumne no estava dominada per l'autoritat, sinó per la potestat. Per contra, a la Postmodernitat les relacions socials estan dominades per un grau més important d'igualitarisme. Això determina que les relacions socials entre professor i alumnes siguin més difícils i complexes, però també que, en conseqüència, pugui desenvolupar-se el carisma, l'admiració i l'autoritat.

Les hipòtesis d'aquesta tesi doctoral són les següents: 1.- La societat moderna, concretament durant el Franquisme, es caracteritza principalment per l'ordre, la disciplina, l'estabilitat i la jerarquia entre els diversos actors socials; 2.- Els elements de la societat franquista estan a l'interior de l'organització educativa. Aquests construeixen unes determinades interaccions socials entre professorat i alumnat; 3.- Les relacions entre docents i alumnes estan fortament jerarquitzades a l'escola franquista. Això determina unes relacions dominades per la potestat; 4.- La societat postmoderna es caracteritza per la complexitat, el risc, la contradicció i unes relacions entre els membres més igualitàries; 5.- Els elements de la societat postmoderna s'imbriquen a l'interior de l'organització educativa, construint unes determinades interaccions socials entre docents i alumnes; 6.- Les relacions entre educadors i educands són més igualitàries a l'escola postmoderna. Això determina que en el cas d'alguns professors pugui aparèixer l'admiració i l'autoritat, un reconeixement individual per part dels alumnes, famílies i altres professors de la vàlua i carisma individual de determinats docents.

1.3.- Temàtica

Aquesta tesi doctoral està estructurada en tres blocs, el quals estan estretament relacionats entre ells. El primer fa referència a les bases de la investigació i recull el marc teòric, l'estat de la qüestió i la metodologia emprada. Aquest bloc és fonamental per explicitar els fonaments dels principals conceptes tractats: la Modernitat, la Postmodernitat, l'educació i l'autoritat. Es presenta un recorregut bibliogràfic dels dos períodes estudiats, situant els principals autors i obres que hi han fet referència. En aquests períodes generals també s'hi reflecteix la perspectiva educativa. Hi ha un recull bibliogràfic que relaciona les etapes cronològiques amb l'educació. Per últim, també es

mostren diversos autors i obres que han tractat el concepte d'autoritat i termes semblants, com potestat, disciplina, obediència, autoritarisme...

El segon bloc inclou un desenvolupament teòric de la Modernitat i la Postmodernitat. L'apartat de la Modernitat es desglossa en tres capítols. El primer consisteix a situar l'inici de l'Edat moderna, finals del segle XV, i explicitar els principals esdeveniments fins al segle XVIII. El segon tracta específicament del segle XIX i el tercer desenvolupa el segle XX, fins als anys 70, en el cas d'Espanya i Catalunya fins a la mort de Franco. S'ha de tenir en compte que la Modernitat no se situa únicament a Catalunya, és un fenomen global dels països occidentals; per aquest motiu, he fet referència a fets rellevants més enllà de les terres catalanes, però fonamentals i claus per entendre l'evolució de la Modernitat a Catalunya. També s'han fet aportacions entorn de l'educació segons cada període històric.

Aquest bloc també inclou un apartat on es tracta el desenvolupament teòric de la Postmodernitat. Aquest es desglossa en tres capítols. El primer fa referència a l'origen, autors i conceptes claus de la Postmodernitat. El segon tracta de la societat postmoderna, on s'expliciten les principals característiques socials i culturals. El tercer tracta de l'educació al període postmodern. Exposo els principals canvis que s'han produït respecte a etapes anteriors. Aquesta contextualització teòrica inclou els principals fets internacionals i nacionals. S'ha de tenir en compte que encara que s'abordin fets importants esdevinguts més enllà de Catalunya, aquests són fonamentals per entendre i situar esdeveniments locals. Determinats canvis de tendència i el fet de seguir nous camins són deguts en molts casos a influències internacionals. Les terres catalanes no són una entitat aïllada i isolada, sinó intercomunicada i relacionada constantment amb tot el que passa fora. Existeix una relació fecunda, constant i bidireccional. Per aquest motiu, conèixer i interpretar adequadament determinats fets, exigeix tenir una mirada més enllà de Catalunya. El micro i el macro estan íntimament relacionats.

El tercer bloc i més llarg fa referència al treball de camp realitzat entorn de la Modernitat i la Postmodernitat. Fer un treball de camp d'un període que abraça més de 500 anys i que tingué lloc globalment als països occidentals, encara que de forma desigual, resulta una tasca impossible d'abordar per l'investigador. Aquesta etapa no

segueix un camí constant, sinó que hi va haver progressos i retrocessos. Així mateix, la forma d'interpretar-la és diversa en funció dels països i de determinades zones. Per aquest motiu, he situat més específicament el treball de camp en un temps i espai concret. Vaig creure convenient prendre com a objecte d'estudi el Franquisme a Catalunya. En aquest cas, hi ha la dificultat que aquesta etapa dura quasi 40 anys i no és un objecte d'estudi estàtic i constant. Hi ha una evolució, un canvi, un dinamisme entre el Franquisme dels anys 40 i el del final dels 60 o principis del 70. També, la forma de veure'l és divers en funció del lloc: no és el mateix en un poble rural que en una gran ciutat. Però, quin objecte d'estudi sociològic és estàtic i fix? Quin és aquell que està a l'espera perquè l'investigador pugui captar-lo amb tota tranquil·litat, amplitud i profunditat? Cap. La realitat social es caracteritza per la complexitat, el dinamisme i la diversitat. Tanmateix, presentades aquestes dificultats, considero que el Franquisme té un cert grau d'homogeneïtat i unitat que li permet ser estudiat com un tot, més enllà d'aquestes dificultats.

A més a més, s'ha de tenir en compte que el règim franquista no representava plenament els valors moderns; ans al contrari, valorava un cert retorn en diverses qüestions a un passat més conservador. Aquest període està cronològicament dins de la Modernitat, encara que en molts sentits fos un pas enrere; però considero que és una forma diferent d'interpretar-la. Finalment, i cosa important per a l'investigador, és el fet que puguin trobar-se informants per explicar les seves experiències d'una forma directa i sense intermediaris.

El treball de camp de la Modernitat, concretament del Franquisme, inclou diversos apartats, com la religió, la política i la societat. Aquests capítols són diferents, però estan estretament imbricats entre ells. Hi ha una íntima connexió. El treball de camp avança tractant temes estrictament educatius, com l'escola franquista (metodologia), la infància i la joventut (ser alumne), el professorat i l'anàlisi del concepte d'autoritat en el professorat durant el Franquisme. Tots aquests capítols són diferents, però la lectura ha de fer-se conjuntament. Els elements religiosos, polítics i socials, estan estretament lligats amb l'escola i la metodologia utilitzada. D'aquí se'n deriva una definició d'infància i joventut i, també, de professorat. L'estructura social construeix un determinat model i espera un comportament concret de cada actor social. Aquella societat era rígida, estructurada, jeràrquica i unidireccional. Aquestes

característiques també apareixen a la institució educativa i presenta una determinada definició d'autoritat del docent.

El treball de camp de la Postmodernitat, la segona part del tercer bloc, inclou diversos temes a tractar. Els primers són la política i la societat, per tal de dibuixar els principals elements del context social i cultural postmodern. A partir d'aquesta presentació general es desenvolupen els temes estrictament educatius, com les metodologies emprades als centres educatius, la definició i característiques dels alumnes i el paper i tasques del professorat. Un cop recollida aquesta informació se'n deriva una forma d'entendre el concepte d'autoritat del professorat. Els elements socials i culturals construeixen una determinada organització educativa, així com unes relacions socials concretes entre educadors i educands. En aquest cas, caracteritzades pel conflicte, l'igualitarisme, la complexitat, el dinamisme...

Aquests tres blocs finalitzen amb un últim capítol, on es presenten les conclusions d'aquesta investigació doctoral. En aquest apartat compararé el tipus d'autoritat del professorat en un context escolar modern i postmodern. Buscant les semblances i les diferències. Analitzaré si s'han assolit els objectius inicials. També valoraré les hipòtesis presentades en aquesta introducció, per contrastar-les amb la investigació. Això em permetrà validar-les o refutar-les. També faré referència a les possibles limitacions i dificultats de tot el procés d'elaboració.

1.4.- Aproximació metodològica

Per dur a terme aquesta investigació s'utilitzaran principalment eines metodològiques qualitatives, entrevistes en profunditat, històries de vida, grups de discussió, grups triangulars i observacions participants. Així mateix, el fet que la meua professió sigui la docència és una fet que utilitzaré per extreure informació del dia a dia, la qual pot resultar valuosa per la tesi. Això em permetrà valorar i situar les diferents opinions que expressin els informants. Les eines metodològiques seran principalment qualitatives, però també s'utilitzaran les quantitatives. Principalment dades numèriques, taules, gràfiques... que permeten presentar d'una forma més clara una determinada realitat social i cultural. Aquesta informació la traure de diversos organismes públics, com l'INE, l'IDESCAT...

Aquestes tècniques em permetran fer el treball de camp, però també és fonamental tenir unes bases teòriques sòlides, abans d'iniciar la investigació. Per aquest motiu, he llegit una extensa bibliografia relacionada amb la Modernitat, el Franquisme, la Postmodernitat, l'educació i el concepte d'autoritat. He passat moltes hores llegint, prenent notes en referència a tots aquests àmbits i organitzant aquesta gran quantitat d'informació. El resultat és el que tenen a les mans, una tesi doctoral que tracta de l'autoritat en el professorat en un context social i cultural modern i postmodern a Catalunya.

**BLOC I: ESTAT DE LA QÜESTIÓ,
METODOLOGIA I MARC TEÒRIC**

2.- Estat de la qüestió

Seguidament presentaré l'apartat que fa referència al concepte d'autoritat des de diferents àmbits. Diverses disciplines hi han fet referència, com la sociologia, l'antropologia, la filosofia, la psicologia, el dret... S'ha de tenir en compte que cada una d'aquestes disposa d'unes eines i unes metodologies particulars. L'objectiu d'aquesta investigació consisteix a fer un estudi del concepte d'autoritat al llarg de dos períodes, la Modernitat i la Postmodernitat. Així mateix, aquest estudi té la pretensió d'abordar la investigació des d'una perspectiva multidisciplinària, ja que l'objecte d'estudi així ho requereix. Així mateix, el plantejament global permet donar una pluralitat de lectures i enriquir la investigació.

El guió que seguirà aquest capítol serà el següent. La primera part fa referència a un àmbit més teòric i general. En aquest s'abordan autors que desenvolupen conceptes com Modernitat i Postmodernitat i la relació amb l'autoritat. S'ha de tenir en compte que les obres citades en aquest capítol no tracten el concepte d'autoritat d'una forma prioritària. L'objectiu d'aquesta bibliografia consisteix a desenvolupar un determinat període, però comprovarem com d'una forma directa s'extreu una determinada definició d'autoritat. Cada època presenta una manera concreta d'entendre les relacions socials entre els individus.

La segona part fa referència al tractament específic del concepte d'autoritat. Es presentaran diferents lectures i interpretacions, depenent de qüestions ideològiques per part de l'autor i de la disciplina des de la qual s'aborda la temàtica. Així mateix, presentaré altres conceptes que tenen una relació estreta amb el concepte autoritat, com el respecte, l'obediència, la disciplina, el carisma, el poder... Hi ha autors que confonen aquests conceptes i els utilitzen indistintament, com el poder amb l'autoritat, el respecte amb l'autoritat...; tanmateix, diverses obres de sociologia i d'antropologia utilitzen implícitament el concepte d'autoritat, encara que hi ha pocs estudis que l'abordin d'una forma prioritària.

La tercera part fa referència a l'especificitat del concepte autoritat en l'àmbit educatiu. Analitzarem quines són les obres que tracten l'autoritat en el marc de l'educació. Actualment hi ha molta bibliografia que aborda la realitat educativa, tant

catalana com espanyola i internacional...; però d'aquest ampli ventall d'obres, molt poques tracten específicament el concepte d'autoritat a l'àmbit educatiu.

2.1.- Modernitat i Postmodernitat en referència a l'autoritat

Aquest apartat situarà diversos autors i obres que aborden la Modernitat i la Postmodernitat. S'ha de tenir en compte la gran quantitat d'autors i d'obres que presenten aquestes temàtiques, per aquest motiu he escollit les que he considerat paradigmàtiques per tal de situar cada època. Així mateix, també s'ha de destacar que els períodes de la Modernitat i Postmodernitat no tenen un sentit unívoc que aparegui exactament igual a tots els llocs i a tots els moments.

La Modernitat ha estat tractada per diversos autors, com Tocqueville (1980, 1982 i 1983), Terrén (1999), Todorov (2008), Espot (2006), Luhmann (1998), Picó (1994), Crossman (1977), Foucault (1997 i 1998), entre d'altres. Les característiques principals d'aquest període són la raó, l'ordre i la planificació. Weber és un sociòleg paradigmàtic que estudia la societat seguint el fil conductor de la racionalitat (1964, 1984 i 1991). Defensa que el progrés únicament es podrà aconseguir mitjançant l'augment de la productivitat, que s'assolirà a partir de l'acció planificada. Així mateix, Weber apunta a la disciplina militar com a model de la disciplina general. La societat s'ha d'inspirar en l'organització rígida de l'estructura militar. L'expansió ideològica de la disciplina militar té molt a veure amb el desenvolupament dels processos industrials del segle XIX. Weber considera que el desenvolupament de la societat i el progrés solament podrà assolir-se mitjançant un control planificat dels processos².

Weber (1984) assenyala la influència de la religió en la racionalització de la societat. L'autor alemany defensa que el protestantisme surt dels monestirs i les esglésies i s'empelta a la societat, la qual la transforma. Weber explica com la revolució protestant va comportar que els religiosos, amb les seves normes i disciplines, fins llavors als monestirs, sortissin al carrer i estenguessin la seva concepció del món.

² Molina (1997) senyala la importància de Weber com a font d'inspiració ideològica per al desenvolupament industrial del segle XIX. Molina destaca la relació que es va establir entre ideologia militar i processos d'industrialització.

Alguns dels elements més rellevants que van transmetre van ser la disciplina, l'ascetisme i la racionalitat del món,

“L'ascetisme cristià quan tanca darrere seu la porta del monestir i es llança a la plaça pública, llavors comença la tasca d'impregnar metòdicament d'ascetisme la vida quotidiana, transformant-la en una vida racional” (1984, 218).

El sociòleg alemany afirma que la societat es transforma en un model més burocràtic. Als països on va desenvolupar-se el protestantisme va quallar més la planificació i la racionalitat. En canvi, als països on no tenia tanta importància, com a Espanya, el procés de burocratització i racionalització no va reeixir tan profundament.

Durkheim planteja el tema del procés de socialització³. Una societat necessita una comunicació fluida entre les diferents generacions. Així mateix, una comunitat ha d'estar ben estructurada i ser estable. La Modernitat es caracteritza per una jerarquia molt marcada en la societat. Un exemple d'aquesta característica fa referència a la família⁴. La Modernitat considera els infants principalment en una etapa adequada per a l'aprenentatge. L'infant ha d'aprendre obligatòriament i la metodologia adequada serà aquella que aconsegueixi els fins proposats. És a dir, els fins justifiquen els mitjans. En aquesta època es compara l'infant a “la cera blanda en la que se imprime con facilidad el sello”⁵. Una altra característica considera la tendència natural del nen a obrar malament i desviar-se del camí recte. Els nens neixen amb unes inclinacions negatives que el portarien al precipici. L'educació ha de marcar clarament en l'infant el procés adequat. En aquesta època, l'educador es compara amb un artesà. La jerarquia a la família és molt rígida, com també a l'escola. L'educador té la funció social de transmetre uns valors, unes normes i unes conductes a l'infant. El paper social del

³ “La vida escolar no és altra cosa que el germen de la vida social, i com que aquesta no és sinó la continuació i la florida d'aquella, és impossible que els principals procediments que fan funcionar l'una no es reproduïxin en l'altra. Com més bé coneguem la societat, més bé ens podrem adonar de tot el que passa en aquest microcosmos social que és l'escola”. Durkheim (1991). Pg. 93.

⁴ “En Francia, los famosos artículos 375 al 379 del Código Civil napoleónico, que disponían que el padre poseía sobre la conducta de sus hijos <medios de corrección> y, especialmente, el poder de hacer encerrar en una prisión del Estado durante un máximo de un mes a hijos menores de 16 años, sin ningún control por parte de la justicia, simbolizaron el estatuto del menor hasta fecha extraordinariamente tardía (1935): en estos mismos artículos del Código Civil, el padre recibía la potestad, más allá de la edad de 16 años, de solicitar la detención de sus hijos al presidente del tribunal de distrito durante seis meses o más”. Renaut i altres. (2004). Pg. 49-50.

⁵ L'autora Espot (2006) cita aquesta frase a la pàgina 60, qui la treu de F.J. Laspalas, *La “reinvençió” de la escola*, Pg. 125.

docent és molt clar i directe; així mateix, la metodologia que pot utilitzar és molt variada. L'objectiu és socialitzar-lo de la forma que consideri més adequada l'educador,

“No puede haber una buena educación sin un contacto al mismo tiempo continuo y personal entre el alumno y el educador, y ello con un doble objetivo. Primero, porque el alumno no debe quedar nunca abandonado a sí mismo. Para formarle, hay que someterle a una acción que no conozca ni eclipses ni desfallecimientos: porque el espíritu del mal siempre vela. (...) Pero esta vigilancia no tenía solamente por objetivo evitar conductas desviadas. Debía permitir (...) estudiar con comodidad características y hábitos, para llegar a descubrir el modo de dirección que convenía usar con respecto a cada niño” (Durkheim: 1992, 325).

L'objectiu de l'educació dirigida als joves consisteix en una disciplina forta. La planificació ha de controlar els processos⁶. La llibertat, l'espontaneïtat i l'alegria són elements que allunyen del veritable objectiu, el control de l'alumne. L'educació s'ha de recolzar en l'amor i el temor. S'han d'anar combinant aquestes dues actituds per assolir els fins. Laspalas ho explica a,

“La autoridad y la obediencia son, pues, algo más que meros instrumentos educativos, son principios pedagógicos (...), la autoridad -de parte del maestro- y la obediencia -de parte del discípulo- se convierten así en componentes esenciales de la relación educativa. El maestro es necesariamente alguien que manda, y el niño es inevitablemente alguien que obedece”⁷.

El paper social dels diversos actors en l'àmbit educatiu és molt marcat i no es presta a confusions. La cita anterior senyala d'una forma nítida la tasca del mestre i de l'alumne. El primer mana i ordena, en canvi, el segon obeeix. No existeixen dubtes ni confusions. No hi ha possibilitat d'intercanvi de papers⁸.

⁶ “Se ha dicho que la Modernidad divide el trabajo, separa la mano de la cabeza (el trabajador pierde la cualificación), el trabajo se divide en partes. Algo así pasa en los profesores. Los controles técnicos de las pruebas estandarizados, los paquetes y orientaciones curriculares segmenta y divide el trabajo del profesor”. Hargreaves (1999). Pg. 53.

⁷ Espot (2006) cita aquesta frase a la pàgina 62, qui la treu de F.J. Laspalas, *La “reinvençió” de la escola*, pg. 136.

⁸ “Esta pedagogía declara abiertamente que el maestro gobierna al alumno y le transmite reglas o máximas de educación, sin tener en cuenta la espontaneidad del educando y su adhesión libre y consciente”. Espot (2006). Pg. 60.

Aquesta realitat social i cultural moderna fomentava no poques injustícies amb els més dèbils: nens i dones. Diversos pensadors i pedagogs van aparèixer durant aquest període qüestionant aquest model. Destaca el pedagog americà Dewey qui defensa un canvi radical a l'educació⁹. Per a ell, el model piramidal no és adequat i crea injustícies flagrants en els infants. El model s'ha de transformar i ha de ser l'infant el motor del seu propi aprenentatge. L'escola i el docent no són els veritables protagonistes de la realitat educativa, sinó l'educand¹⁰. L'infant té unes potencialitats i unes peculiaritats que l'escola hauria de desenvolupar. Així mateix, el millor model d'organització política i social és la democràcia. L'escola ha de ser l'espai on els infants s'iniciïn en el magisteri de la democràcia. Per Dewey, l'escola ha de deixar de ser autoritària i ser democràtica. Aquest canvi ha de provocar en un futur ciutadans que tinguin interioritzats valors democràtics (Espot: 2006, 77).

Dewey i altres autors com Ferrer Guàrdia, Freinet, Decroly, Montessori... construeixen un cos teòric per tal que pugui aparèixer una escola diferent. Per aquests autors, l'escola ha de ser el laboratori on germinin els futurs ciutadans, més lliures, més responsables i més feliços¹¹. Aquests plantegen una nova educació i una societat futura diferent, més justa i equilibrada. No la interpreten com a transmissora de la tradició i del passat, sinó com a motor de canvi social.

Aquestes tesis revisionistes van anar quallant a la societat i van introduint-se a l'àmbit escolar. La disciplina, l'ordre i la jerarquia progressivament van perdent crèdit. Autors com Arendt (1987 i 2003), Ortega y Gasset (1994, 1998 i 1999) i d'altres, des de diverses perspectives, aborden aquest procés social i cultural que entreveuen a la seva època. Observen com es passa d'una societat estructurada, ordenada i jerarquizada a una altra on la constant és la rapidesa, la complexitat i la inseguretat¹². Per aquests, la

⁹ “Tothom pot estar disposat a admetre que el més desitjable seria que l'escola fos un lloc en el qual l'infant pogués realment viure i adquirir-hi una experiència vital plena en si mateixa de sentit i de satisfacció”. Dewey (1985). Pg. 53.

¹⁰ “L'infant és intensament actiu, i el problema de l'educació és el problema de promoure les seves activitats, de donar-los una direcció. Amb una direcció, amb un mètode organitzat, aquestes activitats tendeixen cap a uns resultats valuosos”. Dewey (1985). Pg. 43.

¹¹ “La democràcia –según Dewey- siempre está en proceso de continua reconstrucción; en consecuencia, estimula la inteligencia, la imaginación y la creatividad del individuo. El principal factor para que se consolide es la educación. Dewey insiste en la importancia de que los hombres estén instruidos para que la democracia subsista”. Carbonell, J. a la Introducció, a Dewey (1985). Pg. XXXI-LIX.

¹² “El mundo postmoderno es rápido, comprimido, complejo e inseguro”. Hargreaves (1999). Pg. 37

societat ha perdut la confiança en les diverses institucions, l'escola i la família. No hi ha una realitat sòlida, on els individus puguin agafar-se. Arendt senyala aquest procés,

“Sospecho que la crisis del mundo actual es en primer término política, y que la famosa ‘decadencia de Occidente’ consiste sobre todo en la declinación de la trinidad romana religión, tradición y autoridad” (2003, 223).

Segons Arendt, el desenvolupament científic i tecnològic esdevingut a Occident els últims segles ha tingut conseqüències greus. S'han enfonsat els fonaments d'autoritat, per ella, units a la tradició i la religió¹³.

Arendt entreveu una situació que progressivament es presentarà més clara. Les societats occidentals radicalitzen els dubtes i les contradiccions a totes les institucions i, també, a l'educació, la qual va perdent la seva finalitat. Maritain denuncia un fet que observa arreu,

“El primer error de la educación es la falta o el olvido de los fines. Hay una supremacía de los medios sobre el fin y el consecuente colapso de todo serio propósito y eficacia real parecen ser el principal reproche que se le puede hacer a la educación contemporánea” (2008, 19-20).

Segons Maritain, la societat desordenada, fragmentada i desestructurada no és capaç de senyalar les directrius a l'escola d'una forma directa i clara. Això comporta una societat desorientada i una escola desubicada, ja que no té clars els objectius finals. No es tenen en compte els fins, sinó els mitjans. No es fa referència a finalitats, sinó a processos. Per a l'autor francès, aquest és el gran error de l'educació actual. Maritain apunta la solució quan diu que cal donar a l'educand una herència espiritual de fonaments sòlids per encarar el futur d'una forma estable. L'única forma plausible de construir un projecte engrescador és tenir en compte la tradició de les generacions anteriors¹⁴.

¹³ “Asentada en la piedra angular de los cimientos del pasado, la autoridad brindó al mundo la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan porque son seres mortales, los seres más inestables y triviales que conocemos”. Arendt (2003). Pg. 150

¹⁴ “El objetivo de la educación ha de servir para guiar al hombre en el dinamismo evolutivo a través del cual se forma a sí mismo como persona humana mientras que, al mismo tiempo, le comunica la herencia

Diversos autors han presentat la realitat social i cultural de la Postmodernitat. Diverses disciplines han abordat aquesta temàtica, des de la sociologia, la filosofia, l'antropologia, la història... des de la seva peculiar perspectiva. Destaquen autors com Vattimo (1986 i 1994), Lyotard (1994), Anderson (2000), Derrida (1975 i 1997), Lipovestky (1987, 2002 i 2005), Hargreaves (1999), Giddens (1993, 2000 i 2001) i d'altres.

La constant de la Postmodernitat és la debilitat de la raó, l'individualisme, la fragmentació del coneixement i la pèrdua de sentit. Aquestes característiques que presenta la realitat social i cultural occidental, també apareixen a l'escola¹⁵. Aquesta ha perdut l'encàrrec tradicional de ser l'única institució encarregada de l'ensenyament, ara n'hi ha d'altres. Ball afirma que l'educació ha deixat de ser una professió segura (1989, 179). Diversos investigadors plantegen reformes per adaptar-se a aquesta situació. Fernández Enguita defensa,

“Lo que quiero destacar es que una escuela uniformista, autoritaria, modelada en gran medida siguiendo el patrón de la vieja organización del trabajo hoy en crisis, podría quedar por debajo de las expectativas y exigencias del mundo del empleo o, al menos, de su parte más dinámica y prometedora” (2001, 35).

Actualment, hi una crítica al model educatiu; alguns el consideren caduc, antic i passat de moda. L'escola no té estratègies per adaptar-se als nous temps. La institució escolar està qüestionada des de diversos àmbits públics. Ha perdut la rellevància i el reconeixement social. Alguns autors consideren que s'han d'aplicar reformes per situar-la a la nova realitat social i cultural,

“Pero en un contexto diverso, cambiante, incierto y, como gustan de decir los teóricos de los sistemas, turbulento, una organización no tiene otra solución para sobrevivir, prosperar y desarrollar sus funciones que comportarse como un sistema flexible y abierto” (Enguita: 2001, 35).

espiritual de la nación y la civilización en la que se ve implicado, guardando así los logros centenarios de generación en generación”. Maritain (2008). Pg. 28.

¹⁵ “Las contradicciones que traspasan la institución escolar tienen su fuente en el carácter contradictorio de la sociedad a la que aquella sirve, en su papel de mediadora de las contradicciones de ésta y en su propia estructura interna”. Fernández Enguita. (1998). Pg. 169-170.

La societat té la constant de la flexibilitat, el canvi i la incertesa; això significa que l'escola, si vol adaptar-s'hi, ha d'assumir els mateixos elements. Ha de tenir la mateixa facilitat de canvi i d'adaptació que segueix la comunitat. Aquest dinamisme provoca que tot sigui relatiu, confús i interpretable. Les relacions entre professionals són, en molts casos, conflictives i difícils¹⁶. No existeix la constància i la seguretat, ja que el canvi s'ha instal·lat a la institució escolar. Per als agents socials, tot fet és interpretable i subjecte a lluita.

El paper del docent ha canviat respecte a l'escola moderna. El mestre no té la confiança i les seguretats d'abans. Actualment està qüestionat per la societat, els mitjans de comunicació, polítics, pares i els mateixos alumnes.

El Sindicat UGT (2010) va presentar un estudi on s'analitzaven els factors de risc psicosocial dels professionals de l'ensenyament. Una de les conclusions d'aquest estudi és la següent,

“El profesorado tiene niveles de estrés percibido alto o muy alto en porcentajes que llegan casi al 40% de la población encuestada. Esta percepción de estrés se debe, fundamentalmente, a la conducta del alumnado en su relación con el profesorado y a los distintos comportamientos, en forma de insultos, agresiones y maltrato psicológico que se dan entre los propios alumnos, y cuya gestión por parte del profesorado es fuente en sí misma de malestar y estrés” (2010, 17).

Diversos estudis nacionals i internacionals mostren dades semblants a les de la UGT. Els mitjans de comunicació s'han fet ressò de forma reiterada d'aquestes situacions i es plantegen una recuperació de l'autoritat del professorat a l'educació¹⁷ i altres instàncies socials. A continuació presento un recorregut de les principals aportacions teòriques en referència al concepte d'autoritat. Diversos autors l'han estudiat des de perspectives diferents.

¹⁶ Les relacions socials que s'estableixen al claustre de professors d'un institut han estat estudiades a fons per Ball (1989). L'autor analitza diversos tipus de conflictes que es produeixen als centres educatius, com la lluita pel poder, la forma d'abordar determinades actuacions, conflictes...

¹⁷ Marina (2009) s'ha fet ressò d'aquesta inquietud i ha fet un estudi de l'autoritat en l'àmbit educatiu. La pèrdua de prestigi per part del docent té implicacions directes en l'educació.

2.2.- El concepte d'autoritat

Analitzant el concepte d'autoritat s'observa que ha estat poc investigat pels grans autors. És un concepte poc tractat i, molts cops, s'hi accedeix indirectament. Kojève afirma que és un terme molt utilitzat a diversos àmbits (educatiu, polític...), però al mateix temps poc estudiat d'una forma rigorosa (2006, 31). Tradicionalment, s'ha donat una confusió conceptual que relaciona autoritat i coacció. S'afirma que els professors que utilitzen l'autoritat són incapaços d'ensenyar res. L'autoritat està relacionada amb la disciplina, l'obediència, la por i el càstig¹⁸. Kojève presenta una primera interpretació del concepte autoritat i defensa que hi ha quatre models per definir-la. El primer model és el platònic¹⁹, el segon és la teoria teològica o teocràtica²⁰, el tercer és el plantejament d'Aristòtil²¹ i el quart el de Hegel²².

Per Kojève, aquestes són les quatre principals formes d'entendre el concepte. Així mateix, destaca com alguns autors no el tracten d'una forma directa, sinó indirecta. Tot sistema filosòfic, sociològic o antropològic presenta tangencialment una definició del concepte d'autoritat. S'arriba a la categorització indirectament.

Kojève presenta diverses característiques del concepte autoritat. Primer introdueix una definició general²³. Diu que és activa, té possibilitats de canviar l'entorn. L'autor estableix una relació entre autoritat i moviment. Permet manipular i moure quelcom del seu interès, sense l'oposició dels destinataris (2006, 36). Si un individu està investit d'autoritat i vol realitzar quelcom, no hi ha d'haver resistència d'altres subjectes, ja que limitarien la seva influència. L'individu rellevant ha de fer les accions

¹⁸ Carabaña. “¿Una educación sin autoridad ni sanción?” (I), *Revista de libros*, nº 102. 2005. Pg. 20-21.

¹⁹ “La autoridad <justa o legítima> descansa en, y emana de, la <justicia o equidad>. Cualquier <Autoridad> que tenga otro carácter no es más que una pseudo autoridad, y en realidad no es más que la fuerza (más o menos bruta)”. Kojève (2006). Pg.31.

²⁰ “La autoridad primaria y absoluta pertenece a Dios; todas las demás autoridades (relativas) derivan de ella. Esta teoría fue elaborada sobre todo por los escolásticos, pero los partidarios de la monarquía legítima, incluso hereditaria, se adhieren igualmente a la misma”. Ídem. Pg. 31.

²¹ “La teoría de Aristóteles, que justifica la Autoridad mediante la Sabiduría, el Saber, la posibilidad de *prever*, de trascender el presente inmediato”. Ídem. Pg. 32.

²² “Hegel reduce la relación de la Autoridad a la del amo y el esclavo (del vencedor y del vencido), donde el primero ha estado dispuesto a arriesgar su vida para hacerse reconocer, mientras que el segundo ha preferido la sumisión a la muerte”. Ídem. Pg. 32.

²³ “Sólo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción (real o al menos posible): sólo se tiene autoridad sobre lo que puede reaccionar, es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, representa la Autoridad (la encarne, la realice, la ejerza). Y, evidentemente, la Autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio: la autoridad es, en lo esencial, activa y no pasiva”. Ídem. Pg. 35.

que cregui adequades. Aquesta característica es relaciona amb la següent: l'autoritat necessàriament demana una relació. És un fenomen essencialment social, no individual (2006, 36). Destaca que l'autoritat té connexions directes amb el dret. L'ordenament jurídic organitza la comunitat i delimita allò que pot realitzar-se i el que no. Allò legal i allò il·legal. L'autoritat no pot fer res contra el dret, ja que l'adversari respondrà amb violència i perdrà el prestigi²⁴. No ha d'utilitzar la violència, ha d'excloure la força i l'agressivitat per assolir els seus objectius (2006, 38). L'autoritat no és eterna, pot perdre's. La comunitat pot reconèixer un prestigi o un carisma especial a uns individus, però el mal ús, pot comportar perdre el reconeixement públic (2006, 40).

Kovèje explica la perspectiva hegeliana d'autoritat. Hegel planteja la lluita entre dos individus, que acaba amb la victòria d'un i la derrota de l'altre. Mentre hi ha la lluita, no existeix autoritat, sinó violència i agressivitat. Al final, el guanyador es constitueix en l'amo i el perdedor, en esclau. A partir d'aquest moment, hi ha pau entre els dos pols, cada part interioritza el seu paper social. Un mana i ordena i l'altre creu i obeeix. Es naturalitzen les diferències. Interpreten la jerarquia com una normalitat. La visió hegeliana estaria basada en la potestat, no en l'autoritat. Per contra, la perspectiva platònica i aristotèlica s'adequa més exactament a la definició d'autoritat, fonamentada en la justícia, l'equitat i la saviesa respectivament (2006, 47).

Seguint la mateixa línia d'investigació, Bochénski (1978) reflexiona a propòsit de l'autoritat. L'interessant de la seva aportació és el desenvolupament formal del concepte. Segueix el mètode cartesià, a partir de la informació empírica, va deduint i va creant la seva teoria de l'autoritat. Afirmar que és un concepte relatiu. L'espai i el temps exigeixen una execució i una praxi diferent. El context social i cultural determina un comportament adequat o un altre (1978, 19). Afegeix que l'autoritat és una relació entre diversos individus i necessàriament hi ha d'haver un àmbit. Ningú pot ser autoritat en tot, solament en determinats aspectes, en els quals és competent i té un reconeixement social. Bochénski diu que l'autoritat demana necessàriament una relació ternària, amb tres pols: un subjecte, el portador i un àmbit. Ningú és competent en tots els terrenys (1978, 25).

²⁴ “Ejemplo: si quiero sacarle a alguien cien francos que le pertenecen, éste <reaccionará> y yo experimentaré el <contragolpe> de mi acto; pero si él me debe ese dinero, es decir, si tengo un derecho sobre él, no tengo por qué experimentar <reacción> alguna mientras mi acción hace pasar los cien francos de su bolsillo al mío”. Ídem. Pg. 37.

Encara en l'àmbit de la filosofia destaca la postura de Derrida (1997). Aquest autor explicita el fonament de l'autoritat i defensa que la seva justificació està més enllà de la immediatesa. L'autoritat és quelcom místic, una cosa sobrehumana. Està més enllà de la racionalitat humana i és incomprendible. Per a ell, qui té autoritat i qui obeeix no sap exactament per què actua d'aquesta manera²⁵.

Des de la perspectiva sociològica, Weber (1987) desenvolupa el concepte de carisma²⁶, el qual té moltes similituds amb l'autoritat. Tal com l'entén el sociòleg alemany, hi ha semblances amb el concepte d'autoritat de Derrida. Weber estudia la formació i el manteniment del poder en la política. Per a ell, en aquest àmbit es necessita la força i la violència per mantenir-lo. Tanmateix, alguns líders exerceixen el poder de forma diferent i tenen un control més adequat en la forma d'aplicar la força i la coacció. Considera que és menys problemàtic i té menys desgast mantindre's al poder sense violència. Els súbdits obeeixen el líder carismàtic sense la necessitat de la força i la coacció²⁷.

Tots aquests autors esmentats han analitzat el concepte d'autoritat des d'una perspectiva filosòfica. En canvi, Espot (2006) fa un estudi del terme des d'una perspectiva històrica, sociològica i pedagògica. Inicia la seva obra analitzant el concepte a l'antiguitat, a l'antiga Grècia i Roma. Situa l'aparició del terme autoritat a la societat romana²⁸. En aquella època hi havien dos conceptes que anaven clarament separats, l'*auctoritas* i la *potestas*. El primer feia referència a l'autoritat, es relacionava amb la saviesa, el coneixement i la influència. Per contra, la *potestas* remet a l'acció, a la capacitat d'un subjecte de realitzar les accions que cregui convenientes²⁹. Espot explica

²⁵ “Las leyes no son justas en tanto que leyes. No se obedecen porque sean justas sino porque tienen autoridad. La palabra <crédito> soporta todo el peso de la proposición y justifica la alusión al carácter <místico> de la autoridad. La autoridad de las leyes sólo reposa sobre el crédito que se le da. Se cree en ellos, ése es su único fundamento”. Derrida (1997). Pg. 30

²⁶ “La verdadera dominación carismática no depende de ningún código o norma legal abstractos. Su ley <objetiva> deriva concretamente de la experiencia puramente personal de la gracia divina y de la fuerza divina del héroe”. Weber (1987). Pg.80.

²⁷ “Lo común a todas las formaciones políticas es el empleo de la fuerza; lo que las diferencia es el modo y el grado en que usan o amenazan usar dicha fuerza contra las demás organizaciones políticas”. Ídem. Pg. 9.

²⁸ “El concepto de autoridad es muy antiguo en la historia del hombre. Aparece por primera vez de una forma más o menos explícita en la sociedad romana, hace más de dos mil quinientos años. El término <autoridad> proviene de la palabra latina *auctoritas-auctoritatis* que a su vez proviene del verbo *augere*, que significa crecer, acrecentar”. Espot (2006). Pg. 43.

²⁹ “El estudio de la *auctoritas* y de la *potestas* romanas en las distintas etapas de la historia de la antigua Roma resulta muy esclarecedor para entender el concepto de autoridad y distinguirlo del de potestad.

com la separació era nítida entre *potestas* i *auctoritas*, però els dos conceptes van quedar fusionats en la figura de l'emperador romà, Cèsar Octavi August. Aquest emperador, a l'any 27 a. C., va fer una reforma constitucional i va aglutinar-los en ell. D'aquesta manera, l'emperador va quedar investit de l'autoritat i la potestat en la seva persona. Ell encarnava la saviesa i el poder. Fins aquell moment, l'emperador tenia el poder, i la saviesa la tenien els consells. A partir d'aquest esdeveniment, va iniciar-se una confusió que ha durat segles, fins a l'actualitat. S'han confós conceptes com autoritat, poder, disciplina, obediència... (2006, 45).

Arendt (2003), a mig camí entre la Modernitat i la Postmodernitat, presenta diverses investigacions en referència a l'autoritat. Analitza la societat del seu moment i creu que s'ha instal·lat el relativisme i la confusió. S'ha passat d'una societat jerarquitzada, on cada individu sabia a qui havia d'obeir, a un model dominat per la crisi. Per a ella, una societat piramidal marcava els límits clars d'autoritat³⁰; per contra, en una societat democràtica i igualitària hi regna la confusió i el desordre. Així mateix, l'autora destaca un altre element, la disminució de la influència de la religió i la tradició, i ho relaciona amb una pèrdua d'autoritat. En una societat on es valora el passat, la tradició i la religió pot haver-hi autoritat³¹; si no, és una altra cosa. Per a ella, la vellesa té unes qualitats superiors a la joventut, en experiència, saber i un coneixement més profund de la realitat,

“La vejez era para los romanos la culminación verdadera de la vida humana, ya que el anciano se acercaba a los antepasados. En este contexto, sobre todo en política, la tradición romana santificaba el pasado” (2003,197).

En canvi, a l'actual societat la vellesa és un impediment, fins i tot, un problema. La gent gran tenen moltes dificultats per adaptar-se a una societat de canvi constant. La

Desde la etapa de la Monarquía romana (735 a. C. a 509 a. C.) hasta llegar al Imperio (27 a. C. a 476 d. C.), estos dos conceptos fueron evolucionando en función de distintos acontecimientos políticos y del tipo de gobierno existente en cada momento. En el período de la República (509 a. C. a 27 a. C.) es cuando puede verse con mayor claridad esta distinción entre la *auctoritas* y la *potestas* romanas, que se perdería más adelante en el Imperio, iniciándose la confusión entre ambos conceptos. (...) La potestas la poseía el rey. Los augures, sin poder, mediante su saber influyen en todas las decisiones y actuaciones del rey, poseedor del poder”. Ídem. Pg. 43-44.

³⁰ “Para la imagen de un gobierno autoritario propongo la forma de una pirámide”. Arendt (2003). Pg. 150.

³¹ “La autoridad de los vivos siempre era derivada de la autoridad de los fundadores que ya no estaban entre los vivos”. Ídem. Pg. 193.

comunitat no mira al passat, sinó al futur. Ara no es valora la vellesa, sinó la joventut. El passat, la tradició i la religió són considerats un llast per interpretar el present i entendre el futur. El concepte d'autoritat s'ha transformat radicalment i ha perdut la força que tenia en el passat. L'autora presenta una definició del concepte,

“Autoridad es más que una opinión y menos que una orden, una opinión que no se puede ignorar sin correr un peligro” (2003, 195).

En un context social i cultural turbulent, complex i contradictori l'autoritat és quelcom problemàtic i ambivalent. A l'hora de posicionar-se, és difícil trobar l'equilibri entre l'opinió i l'ordre, sense incórrer en el risc de passar desapercebut. Segons Arendt, actualment pocs individus poden parlar i ser respectats per allò que diuen. Una societat relativista, diversa i plural implica la pèrdua de força de l'autoritat. Considero que la descripció d'Arendt, en alguns punts, comparteix la confusió d'autoritat i potestat que esmentava Espot. L'autora alemanya relaciona l'autoritat amb una societat ordenada, desigual, jeràrquica i estructurada; tanmateix, aquesta diferència no és per les especials capacitats d'un individu, sinó un *a priori* de la mateixa comunitat. A la Postmodernitat, la societat s'ha transformat cap a un paradigma més igualitari i democràtic. Les relacions socials són més complexes i la societat no marca uns *a prioris* tan evidents i clars. Considero que en aquest context pot sorgir l'autoritat com l'especial vàlua d'alguns individus.

Russell (1949) matisa l'opinió de l'autora alemanya i reflexiona entorn de l'autoritat. Mostra els perills d'una societat excessivament igualitària³². Defensa la iniciativa i la intel·ligència individual com elements necessaris per fomentar el progrés i la cohesió social. Aquests individus especials donen noves perspectives i obren camins a tota la societat. Russell relaciona autoritat, iniciativa individual, cohesió social i progrés³³.

³² “Y los que creen que la voz del pueblo es la voz de Dios pueden inferir que cualquier opinión excepcional o un gusto peculiar constituye casi una forma de impiedad que debe considerarse como una rebelión criminal contra la autoridad del rebaño. Esto sólo podrá evitarse si se concede a la libertad el mismo valor que a la democracia, y se comprende que una sociedad en que cada uno es esclavo de todos, apenas es mejor que aquella en que cada uno es esclavo de un déspota”. Russell (1949). Pg. 78.

³³ “El problema fundamental que me propongo tratar en este ensayo es el siguiente: ¿Cómo podemos combinar el grado de iniciativa individual necesario para el progreso con el grado de cohesión social indispensable para sobrevivir?”. Ídem. Pg. 9.

La sociologia americana ha fet interessants aportacions al tema de l'autoritat. Destaquen diverses obres de Sennett (1982 i 2003), qui ha tractat específicament el concepte d'autoritat. Aquest autor explica que és necessari un vincle desigual entre dues persones. La societat situa els individus a nivells diferents, aquesta jerarquia és necessària per tal que pugui donar-se l'autoritat (1982, 18). Així mateix, és un element essencialment humà. Tothom necessita tenir referents i models a seguir. L'individu és precari i dèbil, necessita algú que el guï en les dificultats vitals. Els vincles de l'autoritat no són purs ni sòlids, estan subjectes als canvis del marc social i cultural. L'autoritat té relació amb la confiança i pot perdre's si fa quelcom inadequat (1982, 23). Sennett explicita els trets principals de l'autoritat,

“La seguridad, el superior juicio, la capacidad para imponer disciplina, la capacidad de inspirar temor son las cualidades de la autoridad” (1982, 25).

Per a ell, l'individu que disposa d'autoritat ha de tenir seguretat en si mateix i, en conseqüència, en els actes que realitza. La seva capacitat de judici ha de ser superior a la resta. El seu punt de vista ha de ser més elevat, ha de veure i valorar qüestions que altres no tenen en compte. Ha de tenir una gran capacitat d'oratòria per convèncer als seus súbdits. Sennett també destaca que l'individu ha d'imposar disciplina i ordre. El líder ha de saber gestionar la por i el temor dels subordinats. En aquest cas, també hi ha una certa confusió entre la potestat i l'autoritat.

Sennett creu que la societat és desigual i, en diversos períodes històrics, aquesta diferència s'ha presentat d'una manera o d'una altra. Esmenta l'autoritarisme, com una desviació de l'autoritat, propera a la potestat. Consisteix en l'ús de la violència per obligar a un altre a fer una acció contra la seva voluntat. S'han confós els dos conceptes i s'ha relacionat amb l'obediència, la por i la coacció. Sennett reflexiona a propòsit de diferents règims polítics i les relacions intrafamiliars. La disciplina, l'obediència, l'autoritarisme, la por... s'han imposat en la majoria de períodes històrics. Aquestes elits han intentat legitimar aquestes actuacions violentes com dignes de la seva autoritat (1982, 23).

Domingo (1999) distingeix dos conceptes propers a l'autoritat, el prestigi i la jerarquia. Afirmar que alguns autors els utilitzen com sinònims d'autoritat, sense ser-ho.

El prestigi suposa un reconeixement social d'alguna qualitat, habilitat o saber. El prestigi no és exclusiu del saber, és més ampli; inclou tenir una determinada habilitat o qualitat específica, esportiva... La jerarquia remet a l'ordenació piramidal de l'estructura social. Un estatus superior, no implica necessàriament més autoritat. Per a Domingo, l'autoritat remet directament al saber d'una persona, a la seva saviesa³⁴.

Sennett considera la Modernitat un període fonamental en el canvi de l'organització social. L'aparició d'una economia de mercat a gran escala va transformar els tipus de relacions socials. Fins aleshores, l'estructura social estava organitzada d'una forma rígida i estable. Amb l'aparició d'una economia capitalista es reestructura la relació entre comunitat i individu. Sennett diu en referència al segle XIX,

“El sistema de mercado del siglo pasado hizo que los conceptos de comunidad y individuo fueran ambivalentes. No se podía atribuir a ningún ser humano específico la responsabilidad por los trastornos en estas esferas” (1982, 49).

En aquell moment, la societat, i especialment l'economia, deixa de ser previsible i estable, com havia estat anteriorment. Una empresa, i els treballadors, estan subjectes a la inestabilitat de l'estructura social. El més petit detall depèn d'elements més enllà de la mateixa fàbrica. Cada cop té més importància el marc global. Les decisions empresarials no depenen solament del propietari, els treballadors, els representants públics, el mercat...; molts cops, les causes s'han de buscar en un conglomerat d'elements difusos i complexos. Conèixer exactament què ha passat, per què, com i qui té la responsabilitat és difícil per la gran quantitat de variables en joc. Els fets no tenen uns responsables únics; a més a més, saber la part de responsabilitat de l'individu és difícil. La societat s'ha tornat ambivalent i contradictòria.

Sennett mostra la dificultat per definir d'una forma exacta l'autoritat. Fins i tot, hi ha diferències entre el que l'individu interpreta com a autoritat a l'esfera privada i com ho manifesta públicament. Determinades idees personals, quan surten a la superfície, van fent-se socialment acceptables. S'adeqüen a allò que la comunitat valora

³⁴ “Una manifestación actual del reconocimiento social, pero no siempre se refiere a la autoridad, es decir, al saber de una persona, sino muy frecuentemente a su honradez, su solvencia económica, su fortaleza, su influencia social, su prudente gobierno, etc.; a la autoridad corresponde el prestigio del saber”. Domingo (1999). Pg. 87.

com a òptim. Segons ell, l'autoritat és un concepte que està sempre en tensió. L'individu busca la solidesa, la seguretat i la tranquil·litat que no té en els altres. Aquesta estabilitat no és objectiva, ni empíricament demostrable, és un acte de fe. Moltes vegades no saben per què tenen confiança en determinats individus, però senten aquest carisma. Sennett arriba a la conclusió que l'autoritat és intrínsecament un acte de la imaginació (1982, 185).

La psicologia social també ha fet aportacions interessants, com l'experiment Milgram (1980). Aquest autor mostra com els conceptes d'obediència i autoritat són volubles i inestables. Els individus, en determinats contextos, poden fer accions indecents i reprovables que en altres circumstàncies mai desenvoluparien. Les persones són influenciables i les elits poden utilitzar aquesta debilitat en benefici propi. Aquest experiment mostra com en condicions adients, qualsevol individu pot fer qualsevol acte. L'individu valora positivament o negativament qualsevol acció en funció de la influència social del líder en el grup. La comunitat té una importància cabdal en el comportament dels individus. Des d'aquesta perspectiva, autoritat i obediència estan estretament relacionades amb poder i manipulació³⁵.

Marina (2008) ha estudiat el concepte de poder en diverses circumstàncies i arriba a la conclusió que és la capacitat de fer real allò possible (2008, 13). Per assolir determinats objectius, les elits poden utilitzar mitjans directes o indirectes. Els primers fan referència a eines agressives i violentes; els segons utilitzen recursos màgics, simbòlics, racionals... (2008, 73).

Des de la psicologia, Goleman (1996, 1999 i 2006) ha publicat diverses obres en referència a la intel·ligència emocional. No parla directament d'autoritat, però a partir de la seva teoria pot extreure's una categorització. Alguns conceptes tenen una relació directa amb l'autoritat, com el lideratge, el carisma, les habilitats socials... Aquest autor defensa que les emocions es contagien, les positives i les negatives. Un líder carismàtic contagia les emocions a l'entorn i crea unes condicions favorables a la seva persona³⁶.

³⁵ "El individuo es débil en su posición solitaria a la autoridad, al contrario del grupo que es fuerte". Milgram (1980). Pg. 111,

³⁶ "Las emociones son contagiosas. Cuando tres personas desconocidas se sentaron tranquilamente en círculo durante un par de minutos, la persona emocionalmente más expresiva contagió su estado de ánimo (ya fuera alegría, aburrimiento, ansiedad, enojo) a los otros dos". Goleman (1999). Pg. 229.

Aquest ha de tenir les capacitats emocionals desenvolupades, per crear un clima emocional positiu a l'organització. La seva empenta i decisió és imprescindible per mobilitzar el grup en una única direcció. L'autor creu que el lideratge consisteix a donar energia positiva al grup (1999, 256).

Tots aquests autors no parlen directament d'educació, però veurem seguidament com s'hi estableix un nexa d'unió.

2.3.- Autoritat en l'àmbit educatiu

Al primer apartat s'han exposat les principals aportacions de la Modernitat i Postmodernitat en referència a l'autoritat. A continuació, s'han presentat els principals autors que tracten fonamentalment l'autoritat o conceptes afins. En aquest capítol es mostraran les principals aportacions de l'autoritat en l'educació. S'ha vist com el concepte té relació amb diverses matèries: filosofia, política, dret, sociologia...; ara ens hem d'anar acostant a l'àmbit educatiu i als diferents agents que hi participen d'una forma directa.

Una ullada als mitjans de comunicació i als diaris mostra l'interès que desperta a l'actualitat conceptes com autoritat, disciplina... en l'àmbit educatiu³⁷. Actualment, hi ha un interès social per comprendre la pèrdua d'autoritat de diverses institucions socials. Per a Fernández Enguita, hi ha hagut un ensorrament de la jerarquia de l'escola i la família (2001, 71). Marina (2009) ha publicat una obra on analitza el fenomen de la pèrdua d'autoritat del professorat en l'àmbit educatiu i reflexiona a propòsit dels principals elements relacionats. Al llarg del segle XX, diferents pedagogs han defensat una educació excessivament permissiva, com Dolto (1998 i 1999), Neill (1986), Nassif (1984), Illich (1977 i 1985), Spock (1963), Reich (1980) i d'altres.

³⁷ El País. *La autoridad del profesor* el 31 d'octubre de 2009; la Vanguardia. *Los alumnos tienen sensación de impunidad* el 22 d'octubre de 2007; la Vanguardia. *Prohibido no prohibir* el 24 de juny de 2007; la Vanguardia. *Directores de centros públicos abogan por recuperar conceptos como autoridad y disciplina* el 19 de novembre de 2006; la Vanguardia. *La autoridad del profesor se gana en las aulas* el 11 d'octubre de 2009; la Vanguardia. *Creemos depredadores* el 16 de setembre de 2007; la Vanguardia. *Soy tu padre, no tu amigo* el 29 d'octubre 2008; la Vanguardia. *Pequeños consentidos. Adultos incapaces*. el 18 d'abril de 2009...

Neill (1986) va ser director de la famosa escola Summerhill. Aquest autor explica una tipologia d'escola on es trenca tota distància entre educador i educand. El sistema educatiu era democràtic i igualitari. Per a ell, l'educació i la família havien estat tradicionalment institucions que utilitzaven freqüentment el càstig i la por. Defensa que l'educació no ha tingut l'objectiu prioritari de desenvolupar l'infant, sinó crear unes condicions per tal que el nen no doni problemes. En aquest model tradicional, l'ideal era sotmetre totalment l'infant a la disciplina de l'adult. L'educació no buscava l'interès de l'infant, sinó de l'adult³⁸. Per a ell, aquesta forma de fer és nefasta, el nen té odi de si mateix i dels altres³⁹. La relació mestre-alumne ha de ser simètrica i igualitària, no ha d'haver-hi diferències,

“A Summerhill els mestres no tenen l'oportunitat d'exhibir l'ego. (...) Així doncs, els infants diuen al director que és un ase o un capsigrany i no passa res. Generalment, aquestes expressions són d'afecte. En una escola lliure, l'única cosa important és l'amor. Els mots que s'utilitzen són secundaris” (1986, 292).

Per Neill, un infant educat en la por i el càstig serà necessàriament violent i agressiu. Quan un jove arriba a Summerhill, el professor (l'adult) encarna totes les inquietuds i angoixes de l'infant. Per aquest motiu, a l'inici, el pot insultar, amenaçar i cridar; però superat aquest període inicial i expulsades totes les angoixes i inquietuds, el jove aprèn progressivament a gestionar de forma individual i autònoma la seva llibertat. L'objectiu de l'educació ha de ser crear joves independents, lliures i autònoms (1986, 99).

Seguint la mateixa línia, Dolto (1998 i 1999) defensa que tota intervenció educativa limita les potencialitats del nen. L'autora senyala dos pols, el món dels adults i dels infants. Planteja que són realitats contradictòries i excloents. La intervenció dels adults (pares i educadors) impedeix el desenvolupament de les possibilitats dels nens. Així mateix, manifesta que l'essencial de les persones són els desitjos i limitar-los és perjudicial. Aquests construeixen la veritable personalitat de l'individu. La prohibició i

³⁸ “Els adults tenen molt clara la idea que l'infant, cal educar-lo de tal manera que ells puguin viure una vida el màxim de tranquil·la”. Neill (1986). Pg. 95.

³⁹ “La por pot ser una cosa terrible en la vida d'un infant, per la qual cosa cal que sigui completament eliminada: por als adults, por als càstigs, por a la reprobació. En una atmosfera de por només pot germinar l'odi”. Ídem. Pg. 116.

la limitació tindrà conseqüències negatives en la seva identitat present i futura. En conseqüència, la intervenció adulta sempre serà qüestionable i castradora de les facultats dels infants. Segons l'autora, les millors accions d'un nen són oposar-se als imperatius dels adults, pares i mestres (1999, 68).

Nassif (1984) introdueix el concepte de no-directivisme educatiu. Aquest consisteix en un tipus de relació educativa simètrica entre educador i educand. Situa el mestre en pla d'igualtat amb els alumnes,

“En el no-directivismo la acción del educador no es prescriptiva. No impone trabajo alguno, ni juzga, ni califica, ni examina. Tampoco expone, salvo que se le pida, limitándose a dar cuenta de aquellos temas que cree dominar con mayor certeza. El maestro está en una total igualdad con los alumnos, no correspondiéndole ningún privilegio, ni le es factible imponer ningún modelo. Su única misión es crear un clima adecuado para la expresión libre de los educandos” (1984, 201).

La perspectiva radical d'aquests plantejaments correspon a Illich (1985). Segons aquest autor, l'estructura social té uns objectius ocults; busca legitimar i transmetre un sistema injust i negatiu per als individus⁴⁰. Les elits utilitzen les institucions, la família i l'educació per mantenir i estendre el seu poder. Segons Illich, la millor acció de l'escola seria deixar d'existir, ja que compleix una funció molt negativa. Per a ell, seria el primer pas d'una societat més justa i solidària (1985, 148).

Aquests plantejaments han estat criticats per diversos autors, com Sanmartín Esplugues (2008), Garrido (2005 i 2007), Urra (2006) i d'altres els quals plantegen una situació de desconcert i desorientació de la família i l'educació a Catalunya, Espanya i als països occidentals. Segons aquests autors, els infants s'han fet els “reis” de casa. Els

⁴⁰ “La escuela no es de ningún modo, por cierto, la única institución moderna cuya finalidad primaria es moldear la visión de la realidad en el hombre. El currículum escondido de la vida familiar, de la conscripción militar, del llamado profesionalismo o de los medios informativos desempeña un importante papel en la manipulación institucional de la visión del mundo que tiene el hombre, de sus lenguajes y de sus demandas. Pero la escuela esclaviza más profunda y sistemáticamente, puesto que sólo a ella se le acredita la función principal de formar el juicio crítico y, paradójicamente, trata de hacerlo haciendo que el aprender sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la naturaleza, dependa de un proceso estático. La escuela nos alcanza de manera tan íntima que ninguno puede esperar ser liberado de ella mediante algo externo”. Illich (1985). Pg. 70.

pares no poden controlar-los i apareix el síndrome de l'emperador⁴¹. Alguns expliquen que els seus fills tenen un comportament agressiu i difícil, com no l'havien tingut anteriorment. La relació adult-infant, pare-fill i professor-alumne s'ha tornat molt complexa, apareix una reflexió general per entendre els motius d'aquesta situació. S'han presentat diverses tesis doctorals on s'analitza el fenomen de l'autoritat en diferents espais educatius: destaca Vega (1999), qui analitza l'autoritat del mestre a l'aula d'infantil i primària; Ródenas (1996) reflexiona a propòsit de la justificació de l'autoritat i Vázquez Gutiérrez (2006) estudia el concepte d'autoritat en l'educació segons Durkheim. Guillot (2007) mostra les preguntes fonamentals que els docents actualment s'haurien de fer en referència a l'autoritat,

“¿Hay que, hasta dónde y cómo demostrar autoridad sin caer en el autoritarismo? ¿Hay que, hasta dónde y cómo negociar su autoridad?” (2007, 87).

Guillot introdueix el concepte d'autoritat a l'educació i mostra els límits que no s'haurien de traspasar. Tradicionalment s'ha confós autoritat amb autoritarisme. Les elits han utilitzat reiteradament el seu poder d'una forma destructiva. La família i l'escola han usat la violència física i psíquica de forma constant per assolir els objectius. Per aquest motiu, actualment, l'autoritat, interpretada com autoritarisme, és vista amb recel i perspicàcia (2007, 117). Molts adults tenen por de creuar determinades fronteres i ser considerats autoritaris i violents. Prefereixen utilitzar unes metodologies més suaus i benignes. Molts adults no tenen clar quins són aquests límits i es pregunten: quan han d'aparèixer?, com han de ser?, amb quina intensitat?, fins quan?... Molts cops els interrogants desborden educadors i pares. Educar s'ha convertit en quelcom difícil i complex⁴².

Seguint aquesta línia, diversos autors es replantegen la utilitat del càstig a l'escola. Carbó (1999, 83) defensa que l'aplicació d'una normativa estricta no és educativa per als alumnes. El docent ha de saber interpretar i resoldre amb habilitat els conflictes a l'aula. S'han d'analitzar les situacions específicament i donar les millors respostes educatives. Plaza del Río (1996, 31) afirma que cap càstig és universalment

⁴¹ Concepte desenvolupat per Garrido (2005). Significa que els fills maltracten físicament i psíquicament als seus pares.

⁴² “La crisis de la autoridad se manifiesta en el seno de las familias, en las instituciones escolares, en la desconfianza hacia el poder”. Guillot (2007). Pg. 122.

eficaç amb tots els alumnes. Aquest autor incideix en el mateix punt que Carbó; les normes escrites necessiten docents que les apliquin d'una forma intel·ligent i adequada. S'ha de tenir l'habilitat (empatia) i recursos per solucionar els conflictes. Cabaleiro (1968) defensa que l'educació ha d'utilitzar l'*auctoritas* i la *potestas*,

“En un colegio debe existir *auctoritas* y *potestas* y el gobierno se apoyará en una y otra -como en Roma- según el grado de civilización alcanzado” (1968, 290).

L'autoritat i la potestat són dos elements necessaris per gestionar l'aula. Quan l'autoritat no és suficient, s'ha d'utilitzar la potestat. L'educador ha de tenir eines disciplinàries per continuar exercint les seves funcions. Savater (2004, 14) relaciona el procés educatiu amb una disciplina suau i estricta. No pot haver-hi aprenentatge sense carisma i coacció.

Renaut ha tractat el concepte d'autoritat i defensa una visió semblant a d'altres autors. No pot exercir-se eficaçment l'educació, en l'àmbit familiar i escolar, si no existeix una dissimetria d'actors socials. Hi ha d'haver un reconeixement d'un desnivell, per tal que pugui donar-se l'autoritat i la transmissió de coneixements (2004, 41). Si aquest desnivell no existeix, si tota la responsabilitat es deixa als pares i professors, apareixen moltes situacions conflictives. En aquest cas, alguns alumnes no adquiriran els coneixements adequats. Renaut diu,

“La solución que consiste en apelar al talento del enseñante conduce, en el fondo, a culpabilizar, en el plano personal, al que, en condiciones a veces difíciles, no consigue controlar su clase. Ahora bien, dicho llanamente: tengo la convicción de que no es justo” (2004, 66).

Esport (2006) reserva un apartat important a donar consells a professors i pares per tenir una formació adequada en qüestions d'autoritat. L'autora dóna diferents pautes que s'haurien de tenir en compte en el dia a dia en el tracte amb els alumnes i els fills respectivament⁴³. Així mateix, Marina ha llançat la iniciativa de crear una escola de

⁴³ Veure capítols *La formación de los profesores en autoridad* (de les pàgines 143 a 186) i també *Plan docente para la formación de nuevos profesores* (209 a 250).

pares (www.universidaddepadres.es), on puguin compartir, formar-se i orientar-se en qüestions educatives.

3.- Marc teòric

Després de fer un recorregut bibliogràfic entorn del concepte d'autoritat i de conceptes afins ens hem d'acostar al marc teòric. Aquest fa referència a anar més enllà del mateix concepte i cercar relacions amb un paradigma més ampli. Podrem comprovar com en una determinada societat, amb uns valors concrets, hi ha implícita una determinada definició d'autoritat. Aquesta investigació es concreta amb l'estudi del concepte d'autoritat, situat a dos períodes, la Modernitat i la Postmodernitat. Això demana conèixer el concepte Modernitat i establir relacions amb el corresponent model de societat i tipus de socialització. Això ens situa directament al model d'escola que exigia la societat moderna, el tipus de docent i alumne.

A continuació, anirem més enllà de la Modernitat i farem referència a la Postmodernitat, concepte en el qual actualment estem instal·lats i que provoca no poques polèmiques i discussions entre els intel·lectuals. Reflexionarem succintament a propòsit del concepte d'autoritat i la forma d'interpretar-lo en un context postmodern. La dificultat terminològica no ens aturarà per tal de definir els trets principals de la Postmodernitat i analitzarem els tipus de relacions socials que s'estableixen en aquest marc. Moltes de les característiques esmentades no poden reduir-se a un àmbit local, sinó que, amb diferents matisos, són transnacionals. Es poden trobar amb algunes diferències als països occidentals. Els trets distintius d'aquesta època construeixen un procés de socialització específic que s'introdueix al centre educatiu: una escola i un professorat als quals se li encomanen unes funcions que van més enllà del que se'ls exigia durant la Modernitat; uns reptes que provoquen no pocs conflictes i una desorientació per part dels diversos sectors implicats en l'àmbit educatiu (alumnes, pares i professors).

Els autors marc que fonamenten la relació entre societat, família i escola són Bourdieu i Passeron (2008), Bowles i Gintis (1981), Baudelot (1984) i Durkheim (1991). Tots ells, des de diferents perspectives, mostren el lligam entre l'estructura social i cultural i el tipus de relacions socials a l'interior de la institució educativa.

3.1.- La Modernitat

Aquest període es caracteritza per un desenvolupament creixent de la ciència⁴⁴. Aquesta ha donat a la humanitat un corpus de saber acumulatiu, progressivament els avenços científics es van superposant els uns als altres i així superant als anteriors. Contínuament van sortint noves solucions als problemes plantejats i la humanitat tenia la percepció que cada cop havia un control més acurat de la realitat social. L'home modern tenia la percepció que s'acostava progressivament a la veritat. Així mateix, la ciència ha desenvolupat al màxim una altra eina, la tècnica. Aquesta ha augmentat de forma exponencial les possibilitats de controlar la natura i treure el màxim rendiment.

Un altre element important de la Modernitat és la racionalitat. En aquest període, la raó és un mitjà per acostar-se a la veritat. Allà on la ciència no pot donar informació, ja que no partim de dades empíriques, la raó ens pot il·luminar. Quan no hi ha dades físiques, s'ha de buscar la coherència i la lògica del discurs. Quan no tenim la ciència per justificar una tesi, entra la racionalitat. La societat moderna tenia una fe absoluta en la coherència de la realitat. Es pensa que el coneixement és racional i l'home té aquesta facultat per saber com són les coses.

La Modernitat es defineix per un determinat model social fonamentat en la ciència i la racionalitat. Busca l'ordre i la coherència. Les elits tenen l'objectiu d'organitzar científicament la societat. Terrén afirma,

“La cultura pedagògica il·lustrada concebió una educació científicament regulada cuya instrumentalización de la verdad y la virtud estaba amparada por la aurora racional de su proyecto de emancipación” (1999, 11).

La societat es construeix fonamentalment a partir de la ciència i la raó. El model que s'ha de seguir és molt definit i clar. L'escola té l'encàrrec d'“ensinistrar” als futurs

⁴⁴ Bauman (1998) relaciona Modernitat i ciència. L'aparició i el desenvolupament de la ciència d'una forma global (sociologia, psicologia,...) va donar al llarg del segle XIX i primera meitat del segle XX la sensació de control empíric. La ciència era una eina que havia de superar la superstició de la religió i arribar a assolir un control absolut de les coses. S'havia d'aconseguir un control absolut de la realitat material i també un control absolut de la societat. Aquesta s'hauria d'organitzar científicament. El llibre de Bauman relaciona directament les contradiccions de la Modernitat amb l'aparició del Tercer Reich i l'Holocaust.

ciutadans en un model social globalment acceptat. El professor té una consideració important de la comunitat. La societat té confiança en l'escola.

Terrén senyala que aquest període es caracteritza per tenir fe en el progrés, material i intel·lectual. Hi ha la percepció social que cada cop hi hauran més béns, el benestar material progressivament augmentarà. Al mateix temps, el coneixement és acumulatiu. Sempre sabrem més i s'arribarà a un límit on hi haurà un coneixement absolut de la realitat. L'home tindrà un control científic de la matèria, la societat i l'individu. La disciplina, l'ordre, el treball científicament programat i la burocràcia permetran el creixement exponencial (1999, 70).

Foucault ha relacionat al llarg de diverses obres la racionalitat amb control i càstig. La societat moderna s'apropia d'unes tècniques per ser més eficient en el control social⁴⁵. La perspectiva de l'autor francès és negativa vers la racionalitat. Aquestes eines permeten el control exercit arbitràriament. La utilització del càstig i la por per controlar al col·lectiu. Compara l'escola amb un règim disciplinari,

“La escuela-edificio debe ser un operador de encauzamiento de la conducta (...) el edificio mismo de la escuela debía ser un aparato para vigilar; los aposentos estaban repartidos a lo largo de un pasillo como una serie de pequeñas celdas” (1979, 177-178).

La mirada de Weber (1964) és diferent a la de Foucault. El sociòleg alemany creu que la disciplina, l'ordre i la racionalitat permeten organitzar la societat d'una manera més eficaç. Realitza comparacions entre la disciplina a l'exèrcit i la que s'utilitza a les indústries. L'organització burocràtica i racional de la societat és el model més adequat per estructurar-la.

Terrén exposa que la institució escolar és una eina fonamental de la societat moderna. El centre educatiu té una legitimació donada per les funcions encomanades de la societat. L'escola té un encàrrec clar, simple i concís que ha de complir. No hi ha ambigüitats ni malentesos. La font de legitimació ve donada per la mateixa estructura

⁴⁵ Foucault (1979) planteja que a finals del segle XVIII i principis XIX el poder va suavitzant els mètodes de control social. Els càstigs corporals i la violència física aplicada contra el delinqüent disminueixen en intensitat, però per tal que siguin eficaços, s'introdueix el càstig dins la ment. Una institució de control serà l'escola com a justificadora del model social existent. Veure a les pàgines 177-178.

social, la qual reconeix la tasca de l'escola com fonamental. Mentre hi ha aquest reconeixement, l'escola té poques contradiccions i pocs dubtes. Té un model clar i una identitat definida,

“La legitimidad de las instituciones y los discursos de la Modernidad ha durado mientras ha durado la confianza en la estructura, en aquello a lo que el discurso pedagógico de esta época de ilustración llamó el orden y el método” (1999, 32).

Seguint la mateixa lògica, Durkheim parla d'homogeneïtat a la societat. Per tal que tingui sentit i pugui plantejar-se un futur com a col·lectivitat, els individus han de tenir semblances. Han de compartir tradicions, valors, costums... Això determinarà una identitat concreta i que pugui definir-se com a grup. Aquests elements són fonamentals per a la cohesió d'un estat⁴⁶. Per Durkheim, el procés de socialització és fonamental en la construcció d'una comunitat. Els individus reben els referents necessaris per identificar-se amb quelcom. Per a l'autor francès, a l'escola, els futurs ciutadans aprenen una forma de ser (com s'han de fer les coses, com s'han de relacionar...) i, també, els trets identitaris de la col·lectivitat (símbols, referents culturals...). La institució educativa possibilita als ciutadans sentir-se catalans, francesos, alemanys... La funció de l'escola consisteix a transmetre un conjunt de valors, creences, comportaments i actituds fonamentals per viure en una determinada societat.

Així mateix, Durkheim, més enllà de les matèries curriculars, destaca els tipus de relacions socials. Remarca que la disciplina s'aprèn a l'aula. El docent té la funció de transmetre jerarquia als alumnes. Aquests aprenen a obeir, a creure i a seguir unes normes incomprensibles (moltes vegades arbitràries) tal com ho hauran de fer quan siguin adults i treballin en una empresa. L'escola obligatòriament ha de disciplinar l'infant. Aquest ha d'interioritzar que una part important de la pròpia vida no depèn d'ell, sinó d'instàncies superiors, pares, mestres, elits... L'escola té l'encàrrec de construir ciutadans pacífics i dòcils per evitar el conflicte i la violència social. El sociòleg francès exposa,

⁴⁶ “La societat només pot viure si entre els seus membres existeix una homogeneïtat suficient: l'educació perpetua i reforça aquesta homogeneïtat”. Durkheim (1991). Pg. 39.

“Els mestres i els pares encarnen i personifiquen el que significa el deure per als nens. És a dir, que l'autoritat moral és la qualitat mestra de l'educador. Perquè l'autoritat de què està dotat és el que fa que el deure sigui el deure” (1991, 54-55).

El paradigma modern està caracteritzat per l'ordre, la disciplina i la racionalitat. Aquests elements progressivament aniran caient en descrèdit. Autors com Arendt i Ortega y Gasset presenten el canvi d'un model a un altre. Arendt descriu la situació pont entre la Modernitat i la Postmodernitat, comença a entreveure situacions contradictòries profundes al món occidental i es replanteja els valors moderns. Parla de crisi i d'una fractura greu i fonda que té repercussions en la política, l'economia, l'educació i en la mateixa societat (2003, 146). Així mateix, assenyala l'inici d'aquest trencament en la mateixa Modernitat, la qual desemmascara el misteri de la religió i la tradició. Aquests àmbits són substituïts per la ciència i la raó. Segons Arendt, els fonaments de la Modernitat són dèbils i vulnerables; aquests porten intrínsecament cap al relativisme postmodern,

“La pérdida creciente de autoridad que ha sufrido occidente se debe buscar en un proceso largo que se inició cuando aparecieron nuevos instrumentos para interpretar las cosas. Este largo camino que ha durado siglos ha socavado la religión y la tradición, los cuales eran los fundamentos de la autoridad” (2003, 148).

Les bases de la Modernitat porten al relativisme i apareixen a tota la societat, a l'escola i en la definició d'autoritat. Quan tot té el mateix valor, quan tota opinió ha de ser tinguda en compte d'igual manera, com queda l'autoritat? Les perspectives d'aquesta societat s'han ampliat de forma exponencial i totes han de ser tingudes en compte. Llavors, quin criteri s'ha de seguir? Cap on s'ha d'anar? Arendt presenta d'una forma dramàtica la situació que s'entreveu a occident. L'escola no té una identitat clara i una funció definida. Planteja que als Estats Units, als anys 50, hi ha una crisi permanent de l'educació; tan profunda com la crisi social i política (1989, 12). Considera la societat americana desorientada. Els models no estan clars i les elits donen referents contradictoris. La societat moderna ordenada i estructurada ha perdut el seu lloc i ha aparegut una societat fragmentada, desorientada i múltiple. Segons Arendt, un dels problemes socials més greus és l'adveniment d'una democratització mal entesa. Aquesta s'ha esforçat per esborrar les diferències entre joves i vells, alts i baixos, dotats

i no dotats, i també, professors i alumnes. Aquest anivellament només pot aconseguir-se rebaixant l'autoritat del professor i menysvalorant els alumnes més dotats. Arendt es refereix als Estats Units, però aquestes tesis poden generalitzar-se al món occidental (1989, 13).

L'Escola de Franckfurt⁴⁷ també va fer interessants reflexions que van il·luminar aquest canvi del modern al postmodern. La seva crítica va dirigir-se al concepte de raó. Anteriorment, s'ha mostrat com la raó era un element modern. La racionalitat donava seguretat i confiança en la interpretació dels fets. Tanmateix, els integrants de l'Escola de Frankfurt van esdevenir crítics de la raó; defensaven que aquesta tenia intrínsecament fins instrumentals. La raó no cercava la veritat, era utilitzada per les elits per defensar els seus interessos. També van criticar el concepte de ciència; la consideraven una estratègia per assolir fins instrumentals. Segons ells, darrere dels avenços de la ciència, la tècnica i la raó hi havia objectius particulars. Aquests autors van quedar marcats per la crueltat del règim nazi i la violència de la Segona Guerra Mundial. No podien comprendre com el període de major desenvolupament científic hagués pogut coincidir amb la crueltat més extrema⁴⁸.

En la mateixa línia de l'Escola de Frankfurt, a finals del segle XX, Bauman (1998) rastreja la connexió entre la Modernitat i l'Holocaust nazi. La seva tesi és que les eines de la Modernitat (ciència, tecnologia, disciplina, ordre...) van proporcionar els mitjans adequats perquè Hitler i els nazis poguessin realitzar el genocidi. Les arrels de la Modernitat ja indicaven aquest final. Els dos elements anaven junts i l'un no podia entendre's sense l'altre.⁴⁹

⁴⁷ Destaquen diversos autors de l'Escola de Frankfurt, com Adorno, Horkheimer, Habermas, Benjamin i d'altres. Aquests plantegen des de diferents perspectives els perills del desenvolupament sense fre de la racionalitat.

⁴⁸ “Las categorías centrales que formula este ensayo, en torno a la uniformización, aislamiento y manipulación mediáticos de las masas, al empobrecimiento de la experiencia y la desarticulación del sujeto del conocimiento como individuo autónomo capaz de efectuar una experiencia de lo real recogen, entre otros, estos aspectos elementales de la crítica benjaminiana”. Veure a la introducció feta per Eduardo Subirats a l'obra de Benjamin (1998). Pg. 18.

⁴⁹ “El Holocausto pudo haber sido algo más que una aberración, algo más que una desviación de la senda del progreso, algo más que un tumor canceroso en el cuerpo saludable de la sociedad civilizada; que, en resumen, el Holocausto no fue la antítesis de la civilización moderna y de todo lo que ésta representa o, al menos, eso es lo que queremos creer. Sospechamos, aunque nos neguemos a admitirlo, que el Holocausto podría haber descubierto un rostro oculto de la sociedad moderna, un rostro distinto del que ya conocemos y admiramos. Y que los dos coexisten con toda comodidad unidos al mismo cuerpo. Lo que acaso nos da más miedo es que ninguno de los dos puede vivir sin el otro, que están unidos como las dos caras de la misma moneda”. Bauman (1998). Pg. 9

3.2.- La Postmodernitat

Actualment estem instal·lats en un període històric que es defineix de diverses maneres. La categorització més reeixida d'aquest és l'anomenada Postmodernitat⁵⁰. Alguns autors no comparteixen aquesta nomenclatura: per exemple Giddens (2000) parla de Modernitat tardana, Bauman (2007 i 2008) de Modernitat líquida⁵¹, Marina (2004) d'Ultramodernitat⁵², Lypovetsky (2008) de l'Era hipermoderna⁵³, o d'altres. Rastrear les diferències d'aquestes terminologies demanaria dedicar un espai que ens faria desorientar de l'objectiu final, que no és altre que estudiar l'educació, i més concretament, el concepte d'autoritat en el professorat a l'actualitat.

Diferents característiques determinen en què consisteix aquest estadi. Una idea repetida per diversos autors és el desencantament⁵⁴. El procés iniciat a la Modernitat es culmina a l'actualitat en una desvalorització de qualsevol element definit com a superior. La societat ha perdut força per marcar un camí sòlid. La ideologia no pot defensar-se dels atacs de la raó i la ciència. Les diverses religions i ideologies són desemascarades pels investigadors socials. Aquests mostren a l'opinió pública els fins amagats i els interessos ocults darrere de qualsevol sistema ideològic. S'explicita la cara fosca de qualsevol paradigma. Això provoca un desencantament, una relativització de

⁵⁰ Lyotard (1994) utilitza al 1979 el terme Postmodernitat per definir l'actualitat d'aquell moment. Aquest concepte va tenir èxit i molts intel·lectuals l'utilitzen de forma recurrent. Actualment encara s'utilitza de forma general.

⁵¹ Bauman ha publicat diverses obres on la constant és la liquiditat de la realitat. Aquesta es mostra semblant a l'aigua, que quan s'agafa amb la mà s'escapa entre els dits. Per a aquest autor, la realitat social no és estable ni sòlida, sinó que té un estat aquós i llefiscós. Quan et sembla que tens un objecte controlat o coneixes una realitat social aquesta ja ha canviat la seva forma.

⁵² Marina (2004) planteja que al llarg de vint-i-cinc segles s'ha identificat coneixement i raó. Parla d'un nou paradigma que anomena ultramodern; la intel·ligència ha d'anar unida amb la poesia, la ciència, el sentit de l'humor, el sentiment, l'abstracció, el concret, la història i el futur. L'home ha de ser polièdric. Ha de saber viure i interpretar la realitat des de diferents perspectives.

⁵³ Lipovetsky parla a les seves obres d'una forma reiterada d'una societat hipermoderna, la qual consisteix en el fet de ser contradictòria, individualista i egoista. El sagrat ha perdut tota la seva força, els referents ja no tenen entitat i les institucions han perdut tota credibilitat. L'individu aïllat és l'únic que pot superar aquestes contradiccions. "Hoy cada cual ha de buscar su propia tabla de salvación, con decrecientes ayudas y consuelo por parte de la relación con lo sagrado. La sociedad hipermoderna es la que multiplica las ocasiones de experimentar decepción sin ofrecer ya dispositivos <institucionalizados> para remediarlo". Lipovetsky (2008). Pg. 23.

⁵⁴ "En el periodo de la Modernidad tardía en el que vivimos, el sistema cultural de nuestras sociedades, situadas bajo la influencia del específico modelo de racionalización socio-cultural occidental, presenta una constelación de significaciones morales, técnicas, políticas, religiosas y artísticas, que está influenciada por el proceso histórico-social denominado por Max Weber <desencantamiento del mundo>. (...) Weber observa que este desencantamiento de las imágenes del mundo supone la culminación de un proceso de desmitologización o de autonomización de las creencias y sentimientos colectivos en relación a la esfera de <lo sagrado>". G. Vattimo i altres (1990). Article de Josecho Beriain. Pg. 131.

les teories i una manca de credibilitat dels referents⁵⁵. Diversos autors insisteixen en aquesta línia, entre ells Lipovetsky,

“La sociedad actual no tiene ni ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por el vacío” (2008, 10).

La societat ha passat de tenir uns models que marcaven el camí, a una estructura amb molts o sense models⁵⁶. Això fa que l'individu, molts cops, estigui desemparat, desorientat i perdut. Lipovetsky compara l'esdevenir de la vida amb una travessa pel desert. L'individu va caminant sol, com si estigués al desert, sense veure cap petjada, sense saber si el camí que segueix és el correcte. No sap si aquella via algú la va recórrer abans. No coneix si al final està l'èxit o el fracàs. No té cap brúixola que li indiqui la direcció. Això fa que se senti molt vulnerable, subjecte a qualsevol element extern. No pot rebre ajuda exterior ja que està sol. Sap que la vida és un camí a recórrer sol i els èxits i els fracassos són individuals (2008, 42).

Aquest individu es torna individualista. Sols pensa en ell i en com tirar endavant. Per a ell, la societat és quelcom que no li marca les coordenades a seguir. La indiferència d'aquest subjecte va creixent, ja que tot té el mateix valor. És igual tirar cap a una direcció o cap a una altra, no hi ha un sistema sòlid que indiqui el camí adequat.

Aquesta descripció de la societat occidental es manifesta d'una forma ben definida en l'educació. Segons l'autor francès, la indiferència i la relativització han

⁵⁵ “La Posmodernidad es un movimiento de desconstrucción y desenmascaramiento de la razón ilustrada como respuesta al proyecto modernista y su consiguiente fracaso, y que esa desconstrucción expresa: a) un rechazo ontológico de la filosofía occidental; b) una obsesión epistemológica con los fragmentos y fracturas; c) un compromiso ideológico con las minorías en política, sexo y lenguaje”. Vattimo i altres (1994). Article d'Iñaki Urdanibia. Pg. 65.

⁵⁶ Ramonet (2006) analitza el paper que realitzen els mitjans de comunicació a les societats més desenvolupades. Explica d'una forma detallada com les elits tenen dues formes de gestionar la informació, per excés o per defecte. Les dictadures tenen un control molt rígid de la informació. Donen aquelles notícies que legitimen el règim establert. Per contra, les societats desenvolupades gestionen de forma diferent la informació. Donen a l'opinió pública infinitat de dades i des de totes les perspectives possibles. Això comporta molta informació i la dificultat de separar l'important del secundari. Això també provoca desinformació i confusió. Ramonet ho desenvolupa especialment al capítol 2, *Las masas manipuladas*, de les pàgines 21 a la 35.

entrat a l'escola d'una forma visible⁵⁷. Afirmar que en aquesta institució es presenten d'una forma dramàtica els conflictes socials, ja que les contradiccions són més evidents. La societat ha reduït la diferència entre professor i alumne, hi ha hagut un anivellament. El discurs del docent ha estat dessacralitzat i banalitzat. La potestat del professional de l'educació s'ha reduït d'una forma dràstica. Durant la Modernitat el docent tenia unes funcions concretes, ara se li demanen unes competències i coneixements difusos. És una forma d'ensenyar caracteritzada pel canvi. Tothom hi diu la seva, hi ha una pluralitat de mirades i una multiplicitat d'interessos. No existeix una interpretació de la realitat majoritàriament acceptada, totes les visions tenen una parcel·la de veritat i s'han de tenir en compte. El resultat final és la contradicció, el desordre i la fragmentació⁵⁸.

Hargreaves⁵⁹, seguint el mateix discurs de Lipovetsky, defensa que en moments de crisi, l'educació, i les escoles en particular, són espais on les contradiccions són més evidents. La manca de models legitimats comporta una educació insegura i ambigua; en conseqüència, la societat interpreta que l'escola no compleix les seves funcions. El docent no és respectat, sinó que se'l considera culpable màxim de la situació de crisi social⁶⁰.

Una altra característica de la Postmodernitat és la immediatesa i, una conseqüència d'això, és el consum⁶¹. El passat no diu res de rellevant, s'ha pogut desemmascarar la falsedat i la mentida de la religió, la ideologia i la tradició. La història

⁵⁷ "La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza, donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente ha desaparecido. El discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los mass media y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber. Gran turbación de los maestros". Lipovetsky (2008). Pg.39.

⁵⁸ Si algun àmbit professional apareix d'una forma reiterada als mitjans de comunicació per les constants reformes és l'educatiu. Els últims anys a Espanya hi han hagut diverses lleis orgàniques i s'han fet canvis per tal d'introduir diverses metodologies. La constant és el canvi.

⁵⁹ "En momentos de crisis, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en lo que A.H. Haysey llamó una vez "papelería de la sociedad": receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles. Pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo (políticos, periodistas...) quieren hacer algo con la educación". Hargreaves (1999). Pg. 31

⁶⁰ "Los profesores han debido soportar lo más reacio de las críticas al sistema educativo. En los medios de comunicación se describe a los profesores como personas despreocupadas, mal preparadas, reacias al cambio, políticamente sospechosas y mercenarias; en suma, poco profesionales". Ball (1989). Pg. 140.

⁶¹ "El hiperconsumo crece como sucedáneo de la vida a la que se aspira, funciona a la manera de un paliativo de los deseos defraudados de cada cual. Cuanto más se multiplican los engaños y las frustraciones de la vida privada, más se dispara el consumismo como consuelo, como satisfacción compensatoria, como una forma de <levantar el ánimo>". Lipovetsky (2008). Pg. 52.

no dóna elements suficients per orientar el futur. El demà queda lluny; fins i tot, no té rellevància. En una societat complexa i canviant, plantejar-se el futur no té sentit, hi influeixen massa variables. L'únic amb entitat pròpia és el present. Aquest és real i es manifesta en tota plenitud. El present està aquí i no pot escapar-se⁶². A l'individu li costa projectar un benefici futur. El consum és una característica fonamental d'aquest presentisme.

El fet de valorar l'immediat per sobre de qualsevol altra possibilitat, determina un altre element, el plaer. La societat occidental és hedonista, busca el benestar material per sobre de qualsevol altra possibilitat. Lipovetsky ho veu d'una forma molt clara,

“En pocas décadas, hemos pasado de una civilización del deber a una cultura de la felicidad subjetiva, de los placeres y el sexo” (2002, 49).

L'individu postmodern busca per sobre de qualsevol altra experiència allò que li provoca plaer immediat. L'esforç, el treball, l'ordre, l'autoritarisme i la disciplina són conceptes poc valorats en aquesta societat; en canvi, la seducció té molta importància. No es parla d'esforç, sinó de motivació. Les metodologies rigoristes i disciplinàries no estan ben considerades; s'ha de buscar l'encant per fer proper i accessible allò feixuc i pesat⁶³. L'escola té dificultats per realitzar la tasca que se li encomana. La jerarquia i la rellevància d'abans, s'ha convertit en dubte i crítica. A més a més, han aparegut altres mitjans, més atractius i motivadors. La televisió i les noves tecnologies tenen una àmplia acceptació dels joves. Aquests són els primers a adaptar-se i acceptar els canvis que exigeixen els nous aparells.

Diversos autors han estudiat el fenomen de les noves tecnologies i la televisió a la nostra societat. La bibliografia és extensa. Alguns autors són molt crítics amb el paper que realitzen i que tindran en un futur no llunyà. En la interpretació negativa, el sociòleg italià Sartori (2008) defensa que la realitat és complexa, difícil i ambigua. La

⁶² Elzo ha fet diversos estudis sociològics dels joves espanyols. “Los adolescentes actuales tienen dificultad a diferir en el futuro el gozo y disfrute que, supuestamente, les va a proporcionar, en el presente, la posesión de determinados objetos. Es el presentismo de la adolescencia de hoy”. Elzo (2000). Pg. 131.

⁶³ “La civilización del bienestar consumista ha sido la gran enterradora histórica de la ideología gloriosa del deber. (...) La era del consumo ha descalificado masivamente las formas rigoristas y disciplinarias de obligación moral”. Lipovetsky (2002). Pg. 50.

tecnologia redueix aquesta multiplicitat a uns pocs elements. Transforma la complexitat en simplicitat, característiques que escull qui controla el mitjà per influir a la població. Sartori apunta que les noves tecnologies ens allunyen dels nostres iguals i ens tanquen a una habitació, on l'únic contacte amb l'exterior és mitjançant la tecnologia. L'individu postmodern va perdent la capacitat de relacionar-se amb la gent més propera per compartir coneixements i inquietuds locals. Per contra, la televisió i l'ordinador permeten saber què està passant a l'altre hemisferi, estar informants en temps real de notícies de països llunyans; en canvi, desconexem què succeeix a la nostra escala⁶⁴.

En la mateixa línia, Postman (1993) analitza els diferents models de comunicació que s'han donat al llarg de la història. L'individu, en una societat on la comunicació era oral, tenia unes característiques determinades. La cultura, els valors, la religió... venien determinades per aquest fet. Les relacions socials venien marcades per aquest tipus de comunicació. L'autor afirma que cada model té conseqüències en la cognició, en la forma d'interpretar el món. Les diferents tecnologies que s'han inventat (la impremta de Guttemberg, el telèfon, la televisió, l'ordinador...) construeixen un home específic i una societat determinada. L'aparició de la televisió configura una forma nova de relacions socials i una determinada definició de veritat. L'autor explica com la televisió no es dirigeix únicament a la part racional de l'individu, sinó també a la irracional, a l'emotiva. La música, els moviments vertiginosos de la imatge, els silencis... fan que l'espectador se senti atret per la petita pantalla. Postman també ho relaciona a qüestions polítiques, els líders han de dominar aquest mitjà. El representant públic ha de donar confiança i credibilitat a la televisió. La seva expressió, presentació, moviments... han de ser televisius. La realitat passa pel sedàs del mitjà tecnològic i les elits l'utilitzen per relacionar-se amb la ciutadania. La realitat es presenta com a televisiva o bé no és rellevant.

La tesi optimista està representada principalment per Negroponte (1996), qui defensa les bondats de les noves tecnologies,

⁶⁴ Moltes cites de Sartori justificarien aquestes afirmacions, en citaré algunes: “La situación es esta. Mientras la realidad se complica y las complejidades aumentan vertiginosamente, las mentes se simplifican y nosotros estamos cuidando a un niño que no crece” i “en la era digital nuestro quehacer se reduce a pulsar botones de un teclado. Así vivimos encerrados sin ningún contacto auténtico com la realidad, con el mundo real”. Sartori (2008). Pgs. 132 i 139 respectivament.

“Sin embargo, ser digital nos proporciona motivos para ser optimistas. Como ocurre con las fuerzas de la naturaleza, no podemos negar o interrumpir la era digital. Posee cuatro cualidades muy poderosas que la harán triunfar: es descentralizadora, globalizadora, armonizadora y permisiva” (1996, 271).

Aquest autor defensa que l'era digital portarà molts avantatges a la humanitat. Crearà una societat on les noves tecnologies tindran una paper molt destacat. La societat serà més descentralitzada. No hi haurà unes elits que controlaran el poder i la informació. Les noves tecnologies permetran al ciutadà expressar la seva opinió d'una forma més senzilla i barata. Els localismes i les minories seran representades com mai ho han estat abans. Tindran els seus espais d'expressió⁶⁵. Negroponte ho considera molt destacat, ja que tothom podrà manifestar els seus punts de vista⁶⁶. En l'àmbit polític, s'obren diverses opcions per realitzar una democràcia més propera a l'individu. Els representants públics podran relacionar-se d'una forma més directa amb la societat. Així mateix, els dirigents tindran informació més propera de les inquietuds de la ciutadania. Un altre element que destaca Negroponte és la globalització de les noves tecnologies. Permet sortir de l'espai local i acostar-nos a la realitat global. Permet ampliar els horitzons de la població i fer ciutadans, per primer cop a la història, del món. El fet que els individus tinguin un coneixement mutu més profund crearà les condicions d'una societat més oberta, plural i tolerant. Aquest saber farà que les diferències, els estereotips i la violència, fruit de la ignorància, puguin ser superades. Segons ell, la humanitat serà més harmoniosa, menys conflictiva i molt més permissiva. Cada cop, l'individu tindrà una perspectiva més global i menys local. També apunta una idea fonamental, que aquest camí és irreversible. No hi tornada endarrere. Millor valorar els aspectes positius de les noves tecnologies que fixar-nos en els negatius. Per a Negroponte, la tecnologia digital segueix un camí de no retorn.

⁶⁵ Vattimo s'apunta a la tesi optimista de Negroponte. Parla de “societat transparent”, on tot pot sortir a la llum. El ciutadà pot estar més ben informat que no ho ha estat mai. Els *mass media* s'acosten d'una forma més acurada a la complexitat social. Presenten les múltiples *Weltanschauungen*, concepcions del món. Explica com els últims anys les minories als Estats Units han participat i han pres la paraula als mitjans de comunicació. Han pogut explicar les seves inquietuds, els seus problemes i la seva visió de les coses. Vattimo considera que aquest camí és el correcte i acosta la democràcia a la ciutadania. Veure a l'obra Vattimo i altres (1990). A l'article del mateix autor, *Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente?*. Pg. 13.

⁶⁶ S'ampliarà d'una forma exponencial la informació a la xarxa. Això donarà a la ciutadania la possibilitat d'escollir d'una oferta molt àmplia. L'accés a la informació serà barat, fàcil i còmode. Fins i tot, donarà la possibilitat de personalitzar la informació. “La información a la carta dominará la vida digital”. Negroponte (1996). Pg. 202.

L'escola no es mostra aliena a tota aquesta reflexió oberta a la societat a propòsit de les noves tecnologies. Hi ha un debat als centres educatius per la implantació d'aquestes eines. Aquestes metodologies tindran repercussions a l'organització dels centres i les relacions entre docents i alumnes. Luri (2008) explica com les noves tecnologies tindran una repercussió fonamental en la relació entre educadors i educands. Tradicionalment, a l'aula hi havia una organització jeràrquica. A classe, els alumnes havien d'estar en silenci i únicament havien d'escoltar al professor. Aquest monopolitzava l'interès dels seus oients. Tenia el suport de la tarima que donava poder. Un altre element era la icona que hi havia darrere del professor. A sobre de la pissarra hi havia el crucifix. La imatge religiosa o el representant polític màxim de l'Estat era l'element simbòlic que sacralitzava aquella estructura social i li donava solemnitat. La introducció de les noves tecnologies a l'aula reestructura el paper del docent. Ara, aquest no monopolitza l'atenció dels alumnes, sinó que cada individu interactua amb el seu ordinador. El professor fa una tasca subordinada a l'ordinador. L'eina principal és l'aparell tecnològic, el docent és un suport. La classe perd cohesió i s'atomitza. El docent fa una explicació general i els alumnes treballen de forma individual en l'activitat. Luri remarca, en aquest nou context, la reducció d'interaccions entre professors i alumnes, però també, la disminució de relacions entre alumnes. L'estructura, l'organització i les relacions socials que s'establiran en un centre educatiu es transformaran d'una forma dràstica (2008, 205-206).

3.3.- L'educació

Un cop abordats els conceptes genèrics de la Modernitat i la Postmodernitat ens acostem a la concreció de l'àmbit educatiu. Així i tot, s'ha de tenir en compte que als apartats anteriors s'han donat algunes pinzellades en referència a l'ensenyament. També, s'ha de remarcar que seguidament presentaré la concreció de l'educació, en referència al concepte d'autoritat en el professorat, a la Modernitat i a la Postmodernitat. A més a més, s'anirà més enllà del centre educatiu i es buscaran connexions amb elements socials i culturals, els quals tenen una relació directa amb tot allò que s'esdevé a l'interior de l'escola.

A l'actualitat, la realitat educativa és quelcom que té molt interès en l'àmbit públic. Els mitjans de comunicació hi fan referència d'una forma reiterada. Dia sí, dia

també hi apareixen notícies per descriure la situació. És molt senzill i interessant consultar l'hemeroteca de qualsevol diari i comprovar com les notícies hi apareixen d'una forma constant. Què significa aquesta pluja constant d'informacions als mitjans de comunicació? La resposta evident és que hi ha un interès creixent pel que s'esdevé a les aules. Però al mateix temps, les notícies que hi apareixen la presenten des d'una perspectiva negativa⁶⁷. Quasi sempre les informacions fan referència a qüestions com que els professors no fan la seva feina ben feta, els alumnes i pares amenacen i insulten als docents, els resultats de l'informe PISA són dolents a Espanya i Catalunya, s'utilitza una metodologia pròpia del segle XIX, els mestres no volen adaptar-se als nous temps... i tants altres titulars que apareixen als mitjans de comunicació. Així mateix, també s'ha de remarcar la gran quantitat de llibres publicats de temàtica educativa. Existeix una àmplia bibliografia on s'analitza el fenomen, al context català, espanyol i internacional. També, hi ha moltes obres on es reflexiona a propòsit de ser pare avui i els reptes que suposa. A més a més, molts llibres analitzen els joves, com són, per què es comporten així, què pensen... Sembla que hi ha una separació gran entre pares i fills, adults i joves, professors i alumnes.

Per tal de mostrar una visió global de l'educació s'han de tenir en compte els elements fonamentals que hi tenen una influència directa. Aquests, entre d'altres, són les elits, el centre escolar i el professorat, l'alumne, la família i els pares, la televisió i les noves tecnologies, la crisi dels valors, el futur... Dos d'aquests s'han d'ubicar específicament al centre: els professors i els alumnes. En canvi, els altres, la família, els pares, la televisió i les noves tecnologies, la crisi de valors i el futur, són àmbits fora del control de l'educació formal i tenen relació amb el context social i cultural. Estan més enllà de les possibilitats d'intervenció del centre educatiu. A continuació, desenvoluparé els següents àmbits: les elits, el centre escolar i el professorat, l'alumne, la família i els pares. La resta apareixeran de forma transversal al llarg d'aquest marc teòric.

Aquesta aproximació permet il·luminar la tesi de Luri (2008), qui defensa dos pols: l'escola i la societat. La primera no s'hauria de deixar portar per la inèrcia de la

⁶⁷ Moltes notícies als diaris fan referència a l'educació i la presenten molt negativament. Per exemple: notícia apareguda amb el títol *La era del profesor desorientado* el País el 18/07/2009; *Valorar al profesor* el País el 17/09/2009; *Orden de alejamiento por agredir a dos profesores* la Vanguardia el 18/09/2009; *La escuela busca otra solución* la Vanguardia el 06/07/2009 i la llista podria ser molt més àmplia.

segona. L'escola hauria de tenir una dinàmica positiva per sobreposar-se a les dificultats i complexitats socials⁶⁸. En la mateixa línia, Cardús (2000) defensa que el centre educatiu hauria de crear un clima de confiança a la societat. Per aquest autor, actualment l'escola està en una situació de desconcert. Defensa que ha perdut el rol tradicional de transmissor de coneixements i, a l'actualitat, ha de compartir aquesta funció amb altres sectors. Al mateix temps, la societat li exigeix altres funcions que tradicionalment realitzava la família. L'escola actua a la defensiva i hauria de donar una pas endavant⁶⁹.

A l'educació, el primer element que tractaré és el paper de les elits. Aquestes són els referents i indiquen les directrius a seguir. A la Modernitat, tenien una concepció social clara i això quedava reflectit al centre educatiu⁷⁰. En canvi, a la Postmodernitat existeixen múltiples cosmovisions i una sensació creixent de crisi deguda a la complexitat, la rapidesa dels canvis i les ambigüitats. La resposta dels dirigents consisteix a fer reformes⁷¹. Una de les constants de les darreres dècades a Espanya han estat les moltes lleis per legislar l'educació. El canvi normatiu ha estat el denominador comú de la realitat educativa. Terrén descriu la situació,

“La escuela tiene el problema de tener una crisis de identidad: ¿Cuál es su función? ¿cómo lo tiene que hacer? ¿hasta cuándo? ¿con quién?” (1999, 228).

El marc general hauria d'estar regulat per la llei d'una forma clara i sense ambigüitats. Molts professionals no tenen clares les seves funcions. Aquest sociòleg sospita que aquestes ambigüitats i contradiccions estan construïdes de forma interessada per les elits. Aquests desenvolupen una determinada política no en benefici de l'educació, sinó per altres interessos. Destaca una perversió de l'autèntica funció de l'educació⁷². Aquesta distorsió comporta que cada vegada l'organització funcioni pitjor. Les situacions periòdiques de crisis econòmiques han trobat el seu culpable. Tots els problemes de manca de competitivitat, atur, endarreriment... tenen la seva causa,

⁶⁸ “L'escola hauria de reivindicar la figura del mestre, no solament com a dipositori d'un saber, sinó fonamentalment com el primer model, el més immediat, de la conducta del deixeble”. Luri (2008). Pg. 23-24.

⁶⁹ Veure a Cardús (2000). Capítol: *Una escola a la defensiva*. Pg. 35-43.

⁷⁰ “Dos objetivos tiene la escuela en la Modernidad: convencer y dominar”. Terrén (1999). Pg. 222.

⁷¹ “Se reforma como síndrome permanente”. Fernández Enguita (1998). Pg. 222.

⁷² “A veces incluso podría pensarse que el paisaje de la crisis es un cuadro de sentimientos inducidos (gran parte mediáticamente) para justificar medidas de rendimiento político, lo cual poco tiene que ver con una verdadera mejora de la educación”. Terrén (1999). Pg. 227.

l'escola. Girard (2002) utilitza el concepte de boc expiatori per analitzar determinades situacions socials⁷³. Analitzar en profunditat els problemes socials i cercar solucions és molt complex i conflictiu. És menys traumàtic i senzill cercar una explicació accessible a tothom i que pugui identificar-se fàcilment⁷⁴. Enkvist (2000) creu que els governs occidentals han dimitit de responsabilitzar-se de l'àmbit educatiu. Hi ha una tendència a donar més autonomia als centres i als docents, i si els objectius no s'assoleixen, descarregar les culpes en ells. Així, els fracassos no són de les elits, sinó dels professors⁷⁵.

Els docents són els responsables de desenvolupar la política educativa i, actualment, estan qüestionats per la ciutadania⁷⁶. En la societat existeix un debat en referència a les diverses opcions ideològiques amb l'objectiu de reflexionar entorn del tipus d'escola i professorat més adequat. Una d'aquestes visions faria referència a un retorn organitzatiu i metodològic tradicional. La funció dels professionals consistiria a transmetre coneixements i adoctrinar els alumnes. Els mitjans utilitzats podrien ser més coercitius i disciplinaris (Foucault: 1979, 178). En canvi, l'altre model és més obert i plural. Intenta adaptar-se a les múltiples variables. Una societat complexa, contradictòria i difusa exigeix una organització escolar complexa, contradictòria i difusa (Molina: 2006, 16).

Goleman (1996) ha fet fortuna amb la introducció del concepte intel·ligència emocional. Per aquest autor, la intel·ligència s'ha interpretat erròniament. Històricament ha fet referència a coneixements abstractes i al grau de desenvolupament lògic-matemàtic dels subjectes. Ell proposa una nova definició d'intel·ligència, la qual faria

⁷³ “Los poderes de este mundo se dividen visiblemente en dos partes asimétricas, a un lado las autoridades constituidas y al otro la multitud. Por regla general, las primeras predominan sobre la segunda; en período de crisis, ocurre al revés. No sólo domina la multitud, sino que es una especie de crisol donde acaban por fundirse hasta las autoridades aparentemente menos quebrantables. Este proceso de fusión asegura la refundición de las autoridades a través del chivo expiatorio, es decir, a través del sagrado”. Girard (2002). Pg. 154.

⁷⁴ “En Inglaterra, a partir de la publicación del primero de los llamados documentos *Negros sobre la educación*, en 1969, los profesores se han convertido en el blanco de fuertes críticas, procedentes de todas las partes del espectro político. (...) La decadencia de la industria británica frente a la competencia internacional es considerada como un indicio del fracaso (...) y se identifica con la lentitud de las escuelas a adaptarse al cambio tecnológico”. Ball (1989). Pg. 244.

⁷⁵ “Las autoridades públicas han utilizado un factor psicosocial potente poniendo toda la responsabilidad en los docentes; es decir, que si la situación en el aula es mala, la responsabilidad la tendría el docente en cuestión y no las decisiones políticas”. Enkvist (2000). Pg. 254.

⁷⁶ Moltes notícies surten als diaris, destaco: *Gabilondo quiere tratar la autoridad del profesor en el pacto educativo*, el País el 16/09/2009; *CiU reclama que los directores de escuela tengan la condición de autoridad pública*, el País el 13/12/2007; *Mestres esgotats*, la Vanguardia el 26/10/2009 i d'altres.

referència a tenir un control i una gestió adient de les pròpies emocions⁷⁷; també fa esment de la importància de tenir la capacitat de saber interpretar de forma adequada les emocions de l'entorn. Això permet a l'individu relacionar-se d'una forma més adient. El psicòleg nord-americà defensa la introducció de tècniques d'habilitats socials en tots els àmbits, també a l'educació. Afirmar que els responsables de qualsevol activitat han de tenir la capacitat de crear un bon clima de grup. Els docents han de treballar les emocions a l'aula per crear les condicions més eficaces⁷⁸.

La societat postmoderna es caracteritza per ser fragmentada, oberta i flexible. Els joves, en la construcció de la seva identitat, reben les conseqüències d'aquesta societat poc estructurada. Una de les manifestacions d'aquest fenomen són els dèficits emocionals d'alguns alumnes. El treball emocional tradicionalment s'havia desenvolupat en l'àmbit familiar; tanmateix, degut a la situació social i cultural, l'escola ha de compensar aquestes mancances familiars. Enkvist manifesta,

“La profesión docente cambia y pasa a ser una profesión que tiene que ver con la cultura y la educación a ser una profesión social. (...) La maestra se ha convertido en una especie de asistente social” (2000, 252).

En la mateixa línia, i des d'un marc social genèric, resulta interessant l'article on Russell Hochschild (2001) defensa:

“Actualmente los países del primer mundo están importando *amor* del tercer mundo. La niñera filipina que cuida al niño americano tiene que ofrecer cariño y amor al niño que cuida. Amor que no recibe ni de sus padres ni de su sociedad. En su sueldo hay el trabajo que tiene que realizar y el amor que tiene que dar”,⁷⁹.

La societat occidental és materialista, individualista i egoista (Lipovetsky: 1987). Els sectors dèbils de la comunitat, nens, avis i discapacitats, necessiten un plus per

⁷⁷ “Las personas incapaces de reconocer cuáles son sus sentimientos adolecen de una tremenda desventaja, porque, son unos analfabetos emocionales que ignoran un dominio de la realidad esencial para el éxito en todas las facetas de la vida, incluyendo el mundo laboral”. Goleman (1999). Pg. 87.

⁷⁸ “El líder es una fuente clave del clima emocional de la organización y su empuje puede movilizar a todo un grupo en la misma dirección. Liderar para infundir energía al grupo”. Ídem. Pg. 256.

⁷⁹ Giddens i Hutton (2001). Article, *Las cadenas mundiales de afecto y asistencia y la plusvalía emocional*, de Hochschild. Pg. 193.

construir la seva identitat. Aquests requereixen un afecte que els més propers no volen o no poden donar-los; en conseqüència, als professionals de la qüestió social, se'ls exigeix aquest plus. Donen aquell afecte que no reben dels familiars.

Alguns autors defensen que la professió docent ha passat els últims anys de ser transmissora de coneixements a constructora de valors. El professor, alguns cops, ha d'anar més enllà de qüestions estrictament curriculars i suplir les mancances familiars. Aquest fet comporta, per a diferents autors, una pèrdua de prestigi dels docents. Segons Pena (2005), hi ha un canvi en la consideració social del centre escolar i la funció del professor. Actualment, se'ls exigeix educació de valors; en canvi, la seva faceta com a experts d'una matèria perd rellevància,

“Els alumnes no ens veuen fonamentalment com aquells que sabem, sinó com aquells que ens guarden. Fem de guarderies, no de transmissors de saber” (2005, 162).

Segons Pena, la forma de dignificar la tasca del professor seria senzilla, consistiria a resituar la seva identitat professional, la qual no és altra que ser un expert d'una matèria. La funció prioritària hauria de ser el domini dels continguts curriculars.

Obama (2008) planteja la situació de l'educació als Estats Units i la presenta d'una forma negativa. Diu que els docents tenen un gran desprestigi públic. Exposa com els millors professionals de l'educació pública abandonen la professió i cerquen altres professions millor remunerades i més valorades socialment. Els millors marxen i sols continuen els menys capacitats. Aquest fenomen dramàtic alimenta un cercle viciós que enfonsa progressivament la institució (2008, 172).

Un actor fonamental de la comunitat educativa és l'alumne. Aquest és el veritable protagonista de l'escola. Aquesta té la funció de socialitzar-los i introduir-los al món dels adults. A la Modernitat aquest procés estava definit i delimitat. La societat exigia a l'escola uns determinats objectius clars i concisos. A la Postmodernitat, aquest continu s'ha trencat. La relació de confiança entre societat i escola s'ha fragmentat i, en conseqüència, se li exigeix quelcom contradictori, ambigu i poc definit. Els alumnes pateixen aquesta situació de desconcert. Aquests estan construint la seva identitat i els diversos agents socialitzadors senyalen models diversos i ambivalents.

Segalen (2005) destaca la importància dels rituals a les societats tradicionals i contemporànies. Anteriorment, els ritus s'associaven al sagrat i en relació a la continuïtat de la comunitat. Aquests construïen una identitat comunitària estable i sòlida⁸⁰. En la mateixa línia, Van Gennep (2008) va estudiar els ritus de pas i va mostrar com societats tradicionals organitzen la vida dels individus en estadis. Etapes que no passaven de forma contínua, sinó hi havia un trencament. Quan l'individu estava en un moment de traspàs, estava dins d'un estat liminal; un cop superat, s'assolia el següent estadi. La comunitat organitzava i estructurava la vida de l'individu,

“La vida individual, cualquiera que sea el tipo de sociedad, consiste en pasar sucesivamente de una edad a otra y de una ocupación a otra. Allí donde tanto las edades como las ocupaciones están separadas, este paso va acompañado de actos especiales” (Van Gennep: 2008, 15).

Aquests actes especials permeten a l'individu, simbòlicament, passar d'un estadi a un altre. El mateix subjecte i la comunitat interpreten que ha assolit la següent etapa. A les societats contemporànies s'ha produït un canvi i una reestructuració d'aquests ritus. Aquests tradicionalment ajudaven a construir la identitat dels individus i del grup; en canvi, a la Postmodernitat n'hi ha menys i el concepte de liminalitat s'ha transformat⁸¹. Actualment, no té la funció de traspàs d'un àmbit a un altre; han aparegut espectacles amb la peculiaritat de buscar situacions liminals sense més⁸².

La comunitat no ofereix als individus moments que ajudin a ordenar i estructurar els estadis vitals. Tanmateix, hi ha moltes situacions que podrien ser definides com a liminals. Els adolescents interpreten el present d'una forma inestable i ambigua.

⁸⁰ “El ritual se reconoce en que es el fruto de un aprendizaje, implica pues la continuidad de generaciones, de los grupos de edad o de los grupos sociales en el seno de los que se produce. A través de su dimensión simbólica, el rito es un lenguaje eficaz en la medida en que actúa sobre la realidad social”. Segalen (2005). Pg. 31.

⁸¹ Liminalitat fa referència al procés dels ritus de pas. Hi ha un moment en què el subjecte no és d'un estadi ni del següent, ha deixat de ser jove, però encara no és adult. Aquest estat intermedi consisteix en la liminalitat, es caracteritza per la indeterminació i la indefinició. Veure explicació més extensa a Van Gennep (2008). Explicat al capítol 2, *el paso material*, de les pàgines 30 a 45.

⁸² Segalen (2005) explica el fenomen actual de concentracions multitudinàries que tenen la funció social de crear un espai que es pot definir com a estat liminal. Aquests espectacles tindrien semblances en els rituals i situarien els membres en estat de xoc, desordre i paroxisme. El dramàtic d'aquesta situació és que no hi ha una continuïtat. Després de la fase liminal no hi ha un estadi superior, sinó que es torna on s'estava. L'única funció que té aquesta liminalitat és la sensació plaent, agradable i “extàtica” (sortir de si mateix) de l'experiència.

Determinats col·lectius de joves estan en una situació de liminalitat (o “limb”) durant un temps i, en molts d’ells, s’allarga durant molts anys⁸³.

Una manifestació de la pèrdua progressiva dels diversos ritus de pas fou la desaparició del servei militar. Molina (1997) considera el servei militar un dels elements en la construcció de la identitat social dels individus. L’autor explica la forma com s’organitzava aquest ritus de pas,

“Un element en aquesta socialització, lligat a l’existència de rituals d’iniciació i de pas, és el reconeixement de l’estatus d’home: <Quan tornis seràs un home... A la mili et faran un home...>. D’una banda és el pas de l’adolescència-joventut a la joventut-adultesa amb un increment de les possibilitats de maduresa i confiança que se li poden atorgar a un llicenciat: casar-se, formar una família, independència dels pares... D’altra banda és la conformació genèrica com a home: la mili sols la fan els homes... i per això es reforça allò que en la cultura occidental, entre d’altres, s’entén per viril: valor, duresa, disciplina, violència...” (1997, 63).

El servei militar fa anys que va desaparèixer a Espanya i tothom va estar molt content d’aquest fet; però el servei militar estructurava un moment de la vida dels individus especialment complex. Separava les dues etapes d’una forma clara, jove-adult. Molina explica que segons quines accions no podien fer-se abans del servei militar: independitzar-se, casar-se, tenir fills...

Elzo (2006), seguint la línia marcada per Molina, explica com tradicionalment la societat determinava d’una forma rígida la socialització de l’individu. La família, la societat, l’escola marcaven un model que el jove seguia sense plantejar-se altres possibilitats. A l’actualitat, els referents s’han ampliat d’una forma considerable. Al mateix temps, s’ha produït un procés de relativització dels models i és el mateix adolescent qui s’ha de construir a si mateix. El jove ha de prendre decisions importants de la seva vida i molts cops no té la maduració adient. El ventall de possibilitats s’ha

⁸³ “El individuo en situación liminar presenta unos rasgos específicos: se escapa de las clasificaciones sociológicas porque se encuentra en una posición inestable; está muerto para el mundo de los vivos y muchos rituales asimilan a estos novicios a los espíritus y ánimas; su invisibilidad social puede marcarse con la pérdida del nombre, la retirada de la ropa, insignias y otros signos de su primera condición...”. Segalen (2005). Pg. 53.

ampliat i contínuament ha d'escollir. En aquest procés, molts joves no tenen la capacitat d'actuar de la forma més adequada. Se'ls dóna una responsabilitat i molts no estan preparats⁸⁴. Segons Elzo, aquest és alhora el gran avantatge i desavantatge dels joves actuals,

“Quiero significar que nunca generación alguna ha sido tan autónoma, con un horizonte menos predeterminado, más abierto. Esto es su ventaja y su riesgo, su fuerza y su debilidad” (2006, 10).

Els adolescents han rebut una socialització que no els ha capacitat adequadament per adaptar-se a la societat. No han rebut una formació que els permeti interpretar la realitat social d'una forma adient,

“Mi tesis de fondo es que gran parte de los actuales adolescentes, los que provienen de la gran clase media que conforma la gran mayoría de la sociedad actual, han crecido en una infancia dulce, sobreprotegida (...); a la par que nadie, o casi nadie, les ha hablado y educado en la importancia del sacrificio para la obtención de fines, en la abnegación, en el esfuerzo, en una palabra, en la autorresponsabilidad” (2006, 72).

Per Elzo, hi ha un desajustament entre la formació de l'adolescent i la realitat social i cultural. Hi ha diferència entre els valors que reben els joves i els que haurien de tenir. Això comporta un desequilibri, una no adequació a la realitat.

Feixa (2008) presenta una monografia on analitza el procés de construcció de la identitat punk. L'itinerari que segueixen el protagonista s'ha d'interpretar des d'una resposta radical a un model social i cultural poc integrador, complex i ambigu. Fruit d'aquesta incomprensió i no integració social, determinats col·lectius elaboren els seus propis codis simbòlics de referència oposats als valors dominants⁸⁵. Construeixen una simbologia particular per entendre's a si mateixos i, al mateix temps, tenir eines per

⁸⁴ “Los jóvenes construyen su vida como si de un puzzle se tratara, en efecto, con todo tipo de fichas, pero, y esto es capital, a diferencia de lo que sucede con los puzzles en cuya tapa está el modelo a construir, muchos adolescentes no tienen modelo. Hacen el puzzle sin tapa. Tienen las fichas, muchas fichas, pero construyen el puzzle en gran medida a ciegas, tanteando, experimentando, quitando y poniendo piezas. Muy pocos lo terminan”. Elzo (2000). Pg. 145.

⁸⁵ “La emergencia de las contraculturas reflejaba una ruptura en la hegemonía cultural. Una crisis en la <ética puritana> que había caracterizado la cultura burguesa”. Feixa (2008). Pg. 82.

interpretar el món que els envolta. Aquests codis els permeten simplificar la complexitat social i cultural. És una forma de presentar-se i de relacionar-se amb el món. Millor aquesta identitat que l'anòmia, encara que no tinguin un reconeixement majoritari. Així mateix, la subcultura punk és la forma que tenen determinats individus de manifestar les seves frustracions socials⁸⁶.

Feixa mostra el recorregut vital de dos joves i presenta el procés que segueixen fins arribar a definir-se com a punks. Per Félix, aquesta va ser la seva solució per superar les contradiccions del seu entorn, familiars, educatives i socials. Aquest, quan era jove i s'estava formant la seva identitat, la seva família vivia moments difícils i complexos. Els pares poden ajudar a superar les contradiccions dels fills o radicalitzar-les. En tot cas, Félix va trobar respostes i solucions a la subcultura punk⁸⁷.

La família és un agent important de socialització i determina d'una forma clara la personalitat del jove. A la Modernitat, aquesta institució era sòlida i estable. Donava uns models unívocs que determinaven d'una forma rígida el futur del jove. Giddens (2003) afirma, en referència a la família tradicional, que aquesta organització donava seguretat; tanmateix, també limitava de forma dràstica la llibertat dels seus integrants. Aquests estaven subordinats als dissenys del cap de família, l'home⁸⁸. A la Postmodernitat, aquest model queda superat, les seguretats de la institució familiar s'enfonsen o es limiten. Un exemple d'aquesta transformació és el canvi del paper social de la dona que passa majoritàriament de l'espai privat al públic. Aquest fet comporta una reestructuració de la unitat familiar, canvis en les interaccions entre els pares i entre pares i fills. Apareixen en moltes famílies situacions difícils i complexes⁸⁹.

⁸⁶ “Para Félix, ser punk es colocarse tras el espejo y deformar lo que éste refleja, devolver en forma de máscara orgullosa todo el desprecio y la marginación que algunos señores e instituciones poderosas proyectan sobre su vida”. Ídem. Pg. 178.

⁸⁷ “La función latente de la subcultura es expresar y resolver, aunque sea mágicamente, las contradicciones que permanecen escondidas e irresueltas en el seno de la cultura parental”. Ídem. Pg. 74.

⁸⁸ “En la familia tradicional no eran sólo las mujeres las que no tenían derechos: tampoco los niños. La idea de consagrar los derechos infantiles en la ley es, en términos históricos, relativamente reciente”. Giddens (2003). Pg. 68.

⁸⁹ “No hay casi nada que se desee tanto hoy en Occidente como vivir nuestra propia vida. Vivimos en una era en la que el orden social del Estado nacional, la clase, la etnicidad y la familia tradicional están en decadencia”. Giddens i Hutton (2001). Article Ulrich Beck. *Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individualismo, globalización y política*. Pg. 234.

Actualment, hi ha un debat públic intens en referència a la família; aquest s'aborda des de múltiples perspectives: adults violents amb la seva parella, agressions de pares a fills, agressions de fills a pares... Els diaris van plens d'aquest tipus d'informacions⁹⁰. Lipovetsky (2008) defensa la individualització de la societat actual i aquest fenomen també existeix a les llars. Els subjectes prioritzen fonamentalment el seu interès. La precarització i fragmentació porta a l'atomització. Les diverses institucions tradicionals han perdut la força de cohesió i, també, la família ha disminuït el pes que tenia tradicionalment⁹¹.

Diversos autors, des de la sociologia i l'antropologia, afirmen la crisi de la família i l'escola⁹². Aquesta situació comporta que els fills, la part més vulnerable del nucli familiar, siguin qui pateixen d'una forma més greu aquesta situació. Neill (1986) explica les característiques d'alguns alumnes del seu centre educatiu. Alguns nois havien estat expulsats de diversos centres i Summerhill era l'última oportunitat que tenien. Alumnes definits com a problemàtics i inadaptats. Neill afirma que el comportament agressiu d'aquests era degut a qüestions familiars i socials. Defensa d'una forma contundent que no hi ha nois problemàtics, sinó hi ha pares problemàtics (1986, 97).

Elzo ha estudiat la família i la relació amb els adolescents. Per ell, actualment, a moltes famílies hi prevalen els interessos individuals i no s'hi viu com una unitat. Cada membre té uns objectius, unes motivacions, uns horaris... diversos i viu en funció d'aquesta realitat personal. Aquestes accions, moltes vegades, són contradictòries amb les dels altres membres. No hi ha, o hi ha ben poques, actituds que busquin viure la família com un tot. Elzo ho exposa de la següent manera,

⁹⁰ Moltes notícies tracten de la família, destaco les següents: *Cría cuervos: ¿Por qué cada día más hijos agreden a sus padres (sobre todo a las madres)?*, la Vanguardia el 5 de juny de 2005; *Cuando la familia mira para otro lado. Cuatro de cada diez progenitores optan por una tolerancia sin límites al educar a sus hijos, según un estudio*, la Vanguardia el 15 de novembre de 2006; *unos padres piden que se les retire la tutela de la hija*, la Vanguardia el 25 d'abril de 2007; *dos niños faltan a la escuela tras agredir la madre a los docentes*, la Vanguardia el 25 d'abril de 2007; *concena de 18 años para el padre que mató a su bebé*, la Vanguardia el 25 d'abril de 2007...

⁹¹ "Con la individualización exacerbada de nuestra época, las grandes instituciones han perdido su poder tradicional de regulación social. La familia, las iglesias, los partidos políticos, sindicatos... enmarcan cada vez menos las creencias y los comportamientos individuales". Lipovetsky (2008). Pg. 96.

⁹² "Existe un desplome de la jerarquía de la escuela-familia". Fernández Enguita (2001). Pg. 71.

“Mi tesis de fondo es que en muchas familias actuales, la relación de pareja es antecedente a la construcción de la familia propiamente dicha. Y que en más de un caso la promoción del bienestar de cada miembro de la pareja es prioritaria sobre el bienestar de la propia pareja” (2000, 25).

Elzo insisteix en la tesi de Lipovetski de la individualització de la societat i, específicament, de la família. Hi ha un procés d'allunyament dels pares de l'educació dels fills⁹³; en conseqüència, cada vegada creixen més sols i aïllats. No tenen la presència de models parentals sòlids i estables. Aquests tenen excessiva llibertat per construir la seva identitat a partir dels seus propis criteris. L'aprenentatge segueix la metodologia d'assaig i error.

Elzo (2008) planteja alternatives per millorar i superar aquesta situació de desconcert d'algunes famílies. Els pares s'haurien d'involucrar en l'educació dels seus fills d'una forma més evident. Haurien de treballar especialment les temàtiques següents: la competència personal (ajudar a construir fills autònoms i competents), racionalitat, el valor dels diners, espiritualitat i d'altres. Així mateix, destaca com els fills demanen més comunicació amb els pares en temes de sexualitat, temes personals (temes que els preocupen), estudis i d'altres. L'autor explica que, en molts casos, s'ha de tornar a reconstruir la família a partir de la confiança mútua⁹⁴. Frankl explica com l'home requereix un element principal per viure que consisteix a trobar sentit en allò que fa. L'únic i més important que s'ha de transmetre a l'infant és un sentit per fer quelcom. Una narració que relligui i doni significat al desordre i fragmentació de la realitat social i cultural (2001, 105). L'educació té una gran quantitat de reptes i dificultats que ha d'abordar. Moltes vegades els conflictes estan a l'interior de la institució educativa, però molts cops estan més enllà de les aules.

⁹³ “Si los padres y madres abandonan la crianza y educación de sus hijos, por sus expectativas de bienestar social, las señales de alarma para la familia se han puesto en rojo”. Elzo (2006). Pg. 39.

⁹⁴ Elzo (2008) de les pàgines 213 a 243 presenta el divorci que hi ha entre pares i fills. Diu que els pares haurien de dialogar amb els seus fills de determinades temàtiques. Així mateix, afirma que els fills van desorientats i perduts en moltes qüestions i que els pares s'haurien d'involucrar més. Molts fills no troben l'ocasió adient o no tenen la confiança de plantejar els seus dubtes als pares. Elzo parla de tornar a reconstruir la família en base a la confiança.

4.- Metodologia

4.1.- Justificació

A l'inici d'aquest apartat voldria fer esment d'una realitat que crec que és interessant tenir en compte. La meua professió és la docència, des de fa uns anys. Això fa que el meu dia a dia tingui lloc dins les aules, amb els alumnes, els professors i tenint contacte amb les famílies. Tothom té els seus neguits i ansietats. El fet d'haver estat professor de secundària a diverses ciutats catalanes m'ha permès tenir una visió global del sistema educatiu català. Les llargues converses amb altres docents (en referència a l'autoritat, el respecte, els valors, els joves...); diàlegs amb alumnes (la incoherència dels adults, els seus dubtes...) i amb famílies (angoixes dels pares i la incomprensió vers els seus fills, el futur...) fa que tingui un *a priori* difícil de superar. Les experiències docents, les lectures de molts llibres d'educació, debats a la televisió, notícies de premsa i dels diferents mitjans audiovisuals en referència a l'educació... fa que sigui un objecte d'estudi quotidià i proper a la meua realitat professional; a la meua realitat vital. La subjectivitat és un element que anirà planant en aquesta metodologia i al llarg de tota la tesi. La defenso i la reivindico ja que tothom parteix de la seva realitat social i cultural. Tots, els informants, periodistes, assagistes, intel·lectuals, professors... tenen un recorregut vital que s'ha de tenir en compte per tal de comprendre les seves opinions⁹⁵.

Abordar l'educació com a objecte d'estudi exigeix endinsar-se en un àmbit especialment complex, dinàmic i canviant. La sociologia i l'antropologia han estat tradicionalment matèries que han realitzat aquests tipus d'investigacions de forma

⁹⁵ “La realidad, precisamente por serlo y hallarse fuera de nuestras mentes individuales, sólo puede llegar a éstas multiplicándose en mil caras (...). Desde este Escorial, riguroso imperio de la piedra y la geometría, donde he asentado mi alma, veo en primer término el curvo brazo ciclópeo que extiende hacia Madrid la sierra de Guadarrama. El hombre de Segovia, desde su tierra roja, divisa la vertiente opuesta. ¿Tendría sentido que disputásemos los dos sobre cuál de ambas visiones es la verdadera? Ambas lo son ciertamente por ser distintas. (...) Pero la realidad no puede ser mirada sino desde el punto de vista que cada cual ocupa, fatalmente, en el universo. Aquélla y éste son correlativos, y como no se puede inventar la realidad, tampoco puede fingirse el punto de vista. La verdad, lo real, el universo, la vida –como queráis llamarlo, se quiebra en facetas innumerables, en vertientes sin cuento, cada una de las cuales da hacia un individuo. Si éste ha sabido ser fiel a su punto de vista, si ha resistido a la eterna seducción de cambiar su retina por otra imaginaria, lo que ve será un aspecto real del mundo. Y viceversa: cada hombre tiene una misión de verdad. Donde está mi pupila no está otra: lo que de la realidad ve mi pupila no lo ve otra. Somos insustituibles, somos necesarios. <Sólo entre todos los hombres llega a ser vivido lo Humano> -dice Goethe. Dentro de la humanidad cada raza, dentro de cada raza cada individuo, es un órgano de percepción distinto de todos los demás y como un tentáculo que llega a trozos de universo para los otros inasequibles. La realidad, pues, se ofrece en perspectivas individuales”. Ortega y Gasset. (1998). Tomo II. Pg. 19.

satisfactòria. Així i tot, des d'altres perspectives, com la psicologia, la pedagogia, la filosofia, la política, la història i d'altres, també s'han fet estudis interessants. Aquesta exploració és principalment sociològica, encara que també ha pres elements d'altres disciplines, especialment de l'antropologia.

La investigació de l'educació des d'una perspectiva social i cultural ha de tenir en compte múltiples variables i moltes d'elles van més enllà del centre educatiu. Molts aspectes que estan fora de l'aula, tenen una relació directa amb el que hi succeeix a dins. Per exemple, les modes, les noves tecnologies, la política... són elements que *a priori* estan fora de l'espai educatiu, però s'hi imbriquen d'una forma directa, determinant models i construint estereotips socials que després apareixen a l'escola. La separació entre escola i societat és un element fictici i irreal. Els dos àmbits van agafats de la mà i estan en un procés de constant retroalimentació. El fet social i cultural no és quelcom fix i estàtic, sinó que és un objecte mòbil, dinàmic i complex. Aquesta situació també apareix de forma radical als centres educatius. L'estudi de l'educació actual exigeix tenir en compte especialment aquestes característiques.

Aquesta tesi analitza el concepte d'autoritat en el professorat en l'àmbit educatiu. Per tal de dur-la a terme s'han estudiat les interaccions socials que apareixen a l'aula, tant entre alumnes i professors, com entre els mateixos alumnes i entre professors. Això ha permès investigar les estratègies personals i de grup, els vincles entre persones i la percepció que tenen de la realitat, a dins de l'aula i a fora. Per realitzar aquesta exploració s'ha tingut molt en compte el context social i cultural, ja que aquest determina una forma de fer, de ser i de relacionar-se. S'ha analitzat el concepte d'autoritat a l'educació a la Modernitat, el treball de camp del Franquisme. Aquest paradigma social i cultural determina una forma concreta de societat i cultura, aquests ítems també s'entreveuen a l'escola. Especialment en la relació entre professors i alumnes.

La Modernitat comença a finals del segle XV i s'estén fins a finals dels anys 70 del segle XX. La Modernitat abraça cinc segles i, en conseqüència, és quelcom problemàtic definir-la de forma concreta i fixa. Fins i tot, al segle XX, durant la dictadura de Franco, alguns autors parlen del cas especial d'Espanya. La Modernitat, durant la dictadura, s'interpreta de forma diferent a la resta d'Europa i pren camins on la

religió s'imbrica estretament amb la societat. La duració de la dictadura a Espanya va comportar que el procés de modernització fos heterogeni en comparació als països occidentals (Taberner: 2009, 267-289). Així i tot, considero que hi ha una continuïtat en la Modernitat. Crec que hi ha uns punts en comú que permeten definir aquest període, encara que sóc conscient que aquest procés no ha estat universal, ni constant i ha pres camins diferents en diversos llocs. La Modernitat ha comportat una forma determinada d'entendre l'escola, construint unes metodologies específiques, uns continguts concrets, uns recursos... i unes determinades relacions entre alumnes i professors. Això fa que pugui parlar-se d'un concepte d'autoritat del professorat a l'educació moderna.

La Postmodernitat ha comportat un canvi de paradigma social i cultural a occident, així com també a Espanya i Catalunya. El que s'havia definit com a estàtic, ordenat i disciplinat, a la Postmodernitat s'interpreta com a caòtic, fragmentat i dinàmic. El context social i cultural ha variat i això ha tingut repercussions en l'educació. Les famílies s'han transformat, els infants no són els mateixos, els professors tampoc, es demanen nous reptes a la institució, es parla d'escola comprensiva, inclusiva, d'igualtat d'oportunitats... Nous agents i molt diversos han entrat a l'escena del centre educatiu i el professorat s'ha vist moltes vegades superat per la situació. Cardús (2000) esmenta el desconcert de l'educació; Luri (2008) parla de l'escola contra el món; Coombs (1978) creu que hi ha una crisi mundial de l'educació; Fernández Enguita (2001) evoca el fet d'educar en temps incerts i tants altres autors que creuen que l'idil·li entre societat i escola s'ha escapçat. S'han trencat els ponts entre societat i ensenyament. La primera crítica obertament a la segona. A l'escola, i als professors, se'ls demanen uns objectius que no saben o no volen assolir. El concepte d'autoritat del professorat en un context postmodern ha variat. El que anteriorment eren seguretats i certeses, ara són dubtes i angoixes. La societat no interpreta el docent igual com el representava anteriorment. Hi ha una diferent valoració social del professor. Aquest és l'objectiu d'aquesta tesi, la investigació de l'autoritat del docent en un context modern i postmodern.

El treball de camp de la Modernitat s'inicia el 1940 i s'allarga fins la mort de Franco, el 1975. En referència a la Postmodernitat, el període investigat comença el 1975 i arriba fins als nostres dies, el 2011. S'ha de tenir en compte que la Postmodernitat és un moviment social i cultural actual, el qual s'està desenvolupant

cada dia davant dels nostres ulls. L'àmbit territorial d'aquesta investigació és Catalunya de forma preferent, tots els informants són catalans. Així i tot, s'ha de tenir en compte que l'investigador complementa determinades idees utilitzant informació recollida de la resta d'Espanya. Si és el cas, sempre s'esmentarà, per tal que el lector sigui conscient d'aquest fet. Tot i amb això, crec que aquest recurs no limita la investigació, ans al contrari, la complementa i li dóna més profunditat.

La sociologia té diversos plantejaments fonamentals per tal d'abordar l'estudi de la realitat social. Iglesias de Ussel i Requena (2005) destaquen principalment set plantejaments sociològics: el marxista, el positivista, el comprensiu, el formalista, l'estructural-funcionalista, el fenomenològic i l'interaccionisme simbòlic (Iglesias de Ussel, 35-51).

Així mateix, més específicament, segons Arnal (1992), es pot parlar des de la sociologia de l'educació de tres paradigmes per abordar la realitat social i cultural educativa. Aquests són: el positivista, l'interpretatiu i el sociocrític.

El paradigma positivista es caracteritza per ser quantitatiu, empíric-analític i racionalista. Aquests són els que dominen les ciències. Tradicionalment la investigació educativa ha seguit les directrius del positivisme. Ha tingut l'objectiu d'acostar-se a les tècniques de les ciències naturals. Aquest enfocament es vincula directament amb les idees positivistes i empiristes dels segles XIX i XX, amb Comte (1798-1857), Mill (1806-1873), Durkheim (1858-1917), Popper (1902-1994) i d'altres⁹⁶.

El paradigma interpretatiu també és conegut com qualitatiu, fenomenològic, etnogràfic o humanista. Aquest engloba un conjunt de corrents humanistes i interpretatives on l'interès se centra en l'estudi dels significats de les accions humanes i la vida social (Erickson: 1986). Aquest enfocament té els seus antecedents històrics en

⁹⁶ Les tesis fonamentals del positivisme són les següents: la primera, fa referència a que el món natural té existència pròpia, independentment de qui l'estudia; la segona, el món està governat per lleis que permeten explicar, predir i controlar els fenòmens del món natural (aquests poden ser descoberts i descrits de manera objectiva i lliure dels valors subjectius dels investigadors, mitjançant les tècniques adequades); la tercera, el coneixement que s'obté es considera objectiu, ja que es basa en l'experiència i és vàlid en tots els temps i llocs, amb independència de qui ho descobreix; la quarta, utilitza la via hipotètico-deductiva com a metodologia per totes les ciències; i la cinquena i última, defensa que la natura segueix una uniformitat i un ordre. Aquest paradigma defensa que l'investigador ha de descobrir les lleis bàsiques de l'educació. S'han d'elaborar teories científiques per tal de guiar l'acció pedagògica (Arnal: 1992, 39).

treballs d'autors com Dilthey (1833-1911), Rickert (1863-1939), Schutz (1899-1959), Weber (1864-1920) i escoles com la fenomenologia, l'interaccionisme simbòlic, l'etnometodologia i la sociologia qualitativa. Aquesta perspectiva pretén substituir les nocions científiques d'explicació, predicció i control del paradigma positivista per les de comprensió, significat i acció. Aquest model accedeix al món personal dels subjectes per tal d'investigar com interpreten les situacions, què signifiquen per a ells, quines intencions tenen... Busquen l'objectivitat en l'àmbit dels significats, utilitzant l'acord intersubjectiu al context educatiu. Aquesta opció interpretativa s'orienta a la descripció i comprensió del que és únic i particular de cada subjecte, a més del que és generalitzable. Accepta que la realitat és dinàmica, mòbil i global. La investigació s'introdueix en la comprensió i la significació de les persones relacionades en els contextos educatius, des de la seva pròpia visió de les coses. Estudia les seves creences, intencions i motivacions. Té en compte elements no directament observables ni experimentables (Arnal: 1992, 41).

El tercer paradigma és el sociocrític. Aquesta perspectiva d'investigació sorgeix com a resposta a la tradició positivista i interpretativa. Busca una ciència social no solament empírica i interpretativa. El paradigma crític introdueix la ideologia a la investigació, de forma explícita. També, l'autoreflexió crítica dels processos del coneixement. Els principis ideològics d'aquest paradigma busquen fonamentalment la transformació de l'estructura de les relacions socials. Aquesta perspectiva té l'objectiu de conèixer per canviar. No saber per saber, sinó per transformar en una societat més justa i igualitària. Aquesta interpretació metodològica es fonamenta teòricament en autors de l'Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno...), el neomarxisme (Apple, Gramsci, Giroux...), la teoria crítica de Habermas, els treballs de Freire, Carr, Kemmis i altres⁹⁷.

⁹⁷ “Esta perspectiva tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Algunos de sus principios son: a) conocer y comprender la realidad como praxis; b) unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores; c) orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre; y d) implicar al docente a partir de la autorreflexión. Desde este paradigma se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia, y por ende de la investigación, a la que atribuye un carácter emancipativo y transformador de las organizaciones y procesos educativos. El grupo asume la responsabilidad de la investigación y propicia la reflexión y crítica de los intereses, interrelaciones y prácticas educativas. En las dimensiones conceptual y metodológica existen similitudes con el paradigma interpretativo, al que añade un componente ideológico con el fin de transformar la realidad además de describirla y comprenderla”. Arnal (1992). Pg.42.

En aquesta tesi treballaré els tres paradigmes exposats, encara que de forma desigual. Al llarg de la mateixa sortiran els tres d'una manera o d'una altra. Així i tot, s'ha de tenir en compte que utilitzaré principalment el segon, el model interpretatiu. Aquest permet accedir a una realitat social dinàmica, múltiple i global d'una forma més acurada. Així mateix, també possibilita comprendre i interpretar la realitat a partir dels significats de les persones, a partir de les seves percepcions, intencions i accions. Aquest model permet acostar-se més a prop de l'objecte d'estudi investigat. Aquest serà l'utilitzat preferentment, però els altres, també seran introduïts al llarg del treball de camp.

Aquesta varietat de models no s'ha d'interpretar com una manca de la investigació, al contrari, constitueix una riquesa i una perspectiva més profunda. He intentat al llarg de la tesi que l'objecte d'estudi marqui el paradigma a utilitzar en cada moment i no el contrari. Crec que la fidelitat absoluta a un model metodològic és una visió reduccionista, ja que limita i estanca moltes vegades la recerca. No deixa anar més enllà. L'objecte d'estudi d'aquesta tesi, el concepte d'autoritat al professorat a la Modernitat i la Postmodernitat, és l'element clau on pivota tota la investigació. No en un paradigma determinat.

El paradigma interpretatiu es desenvolupa principalment mitjançant mètodes qualitatius. Aquests seran preferentment els utilitzats al llarg d'aquesta investigació. Les tècniques principals d'aquesta metodologia són les històries de vida, les entrevistes, els grups de discussió i l'observació participant. L'ús preferent de les tècniques qualitatives en aquesta tesi és una opció metodològica que l'investigador interpreta com la més adequada. Permet acostar-se a la realitat personal dels agents que tenen, o han tingut, relació al centre educatiu, en referència a l'autoritat del docent. Les tècniques utilitzades en aquesta investigació són principalment les qualitatives, encara que també s'usaran en menor grau les quantitatives. Aquesta complementaritat enriqueix i complementa l'objecte d'investigació⁹⁸.

⁹⁸ “En los umbrales del siglo XXI, la polémica cantidad-cualidad no es significativa y la exclusión de uno y otro procedimiento como no científico se considera como (...) <sectarismo metodológico>. La situación actual puede resumirse en las siguientes palabras de Alvira: <Ambas perspectivas han llevado a cabo un proceso convergente y de reconocimiento mutuo. La perspectiva cuantitativa ha aflojado en alguna medida el énfasis en la construcción de teorías a través de la modelación y simulación; la cualitativa ha seguido con su énfasis en la construcción y generación de teorías, aumentando el aspecto verificativo y confirmativo>. Hoy, la mayoría de los investigadores optan por formas mixtas, combinando diferentes

S'ha de tenir en compte que al llarg de la història de la sociologia hi ha hagut una polèmica entre mètodes qualitius i quantitius. Actualment aquests conflictes estan superats i es considera que l'ús de diverses tècniques d'investigació enriqueix l'objecte d'estudi i permet que sigui més complet. Aquesta tesi no s'ha de situar estrictament en un context sociològic, encara que sigui la seva disciplina principal; està oberta a les aportacions d'altres matèries referents a qüestions socials i culturals, educatives i especialment de l'autoritat. La intromissió d'idees, conceptes, teories... d'altres àmbits no s'ha d'interpretar com un empobriment, sinó com una riquesa i una pluralitat de perspectives. Aquesta varietat de punts de vista amplia l'objecte d'estudi i obre nous camins d'investigació. La interdisciplinarietat permet abordar i analitzar una qüestió d'una forma més àmplia i profunda⁹⁹.

L'ús preferent de les metodologies qualitatives en la realització d'aquesta tesi planteja l'interrogant de l'objectivitat en la representació estadística dels participants a les entrevistes i grups de discussió. Crec que la qüestió de la representativitat estadística en aquesta investigació es pot superar. S'ha de tenir en compte que tothom té, o ha tingut, algun tipus de relació amb el sistema educatiu. Tothom ha estat alumne algun cop a la vida; o com a pare, el seu fill participa o ha participat del sistema educatiu; o ha estat o és actualment professor; o bé com a receptor de la informació que transmeten els mitjans de comunicació a la societat. Tothom ha participat o participa, d'una manera o d'una altra, del sistema educatiu, des d'una perspectiva o d'una altra. S'ha de tenir en compte que en l'estudi de l'autoritat del professorat, tot individu encarna una perspectiva concreta. Per tal d'escollir els entrevistats s'ha cercat la rellevància social. L'interès que pot oferir l'individu en el desenvolupament de la investigació. S'ha limitat els informants a l'espai territorial de Catalunya. Escollint professors, famílies i alumnes de les quatre províncies catalanes. La distribució s'ha fet seguint els ítems rural-urbà, home-dona, escola pública-concertada i diverses edats, tant dels professors, com dels pares dels alumnes. Així mateix, s'ha intentat que els professors entrevistats representessin diferents sensibilitats educatives. S'ha conversat amb una

procedimientos y técnicas de métodos cuantitativos y cualitativos, conforme con la naturaleza y la investigación que se va a realizar". Ander-Egg (2000). Pg. 37.

⁹⁹ "Los estudios interdisciplinarios implican una lógica del descubrimiento, barreras que se suprimen, la comunicación entre los diferentes campos de conocimiento, una fecundación mutua... El hecho de abordar el estudio del hombre desde varios puntos de vista (genético, ecológico, socio-cultural) no puede más que enriquecer la idea de la unidad y de la diversidad humanas. La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad proceden del mismo fenómeno que representa la humanidad". Apostel (1983). Pg. 13.

llar d'infants, amb mestres de primària, professors de l'ESO, batxillerat i cicles formatius.

Aquesta investigació s'ha abordat amb informants anònims, individus que no tenen una rellevància pública fonamental, persones que no apareixen als mitjans de comunicació. Les seves opinions en referència a l'educació, o a l'autoritat del professorat, no surten fàcilment a la llum pública. Aquesta tesi intenta donar veu als qui no tenen la facilitat d'expressar les seves opinions. Crec que aquests judicis enriqueixen molt aquesta investigació, ja que els altres, les elits, s'expressen i defensen els seus posicionaments des dels principals mitjans d'una forma més eficaç¹⁰⁰.

La informació aconseguida dels diversos informants i d'altres mitjans exigeix la reconstrucció del treball d'investigació en un tot coherent. A partir de diferents blocs, la informació recollida s'organitza i s'estructura de forma lògica i metòdica. El problema de la subjectivitat en la construcció del relat apareix de nou. Al llarg d'aquest treball apareix la dicotomia entre objectivitat i subjectivitat. S'ha mostrat anteriorment que aquest problema és insoluble i que totes les teories, metodologies i tècniques d'investigació tenen un grau de subjectivitat. Tothom interpreta i escriu la realitat social i cultural a partir del color de les seves ulleres. Aquest fet és inevitable, ja que tothom té una cultura, uns estudis, un recorregut biogràfic... que determina la perspectiva d'abordar, analitzar i descriure un objecte d'estudi. Anteriorment he exposat que la meua professió és la docència, en diversos centres. He tractat amb diversos tipus d'alumnes, famílies i professorat. El contacte amb tota aquesta realitat social i cultural determina una mirada concreta a l'hora d'analitzar les qüestions educatives. Les llargues converses amb altres professors a l'hora del cafè, comentaris dels pares, relacions amb alumnes... fixen una determinada manera d'enfocar aquest estudi, des d'un cert posicionament. Sóc presoner de les meves experiències, però com tothom. Així i tot, he

¹⁰⁰ “El hecho de que un investigador, un científico social, admita el relato de <su> sujeto como base para la realización de un trabajo científico, implica un conjunto de supuestos ontológicos y metodológicos característicos. Trabajar sobre el relato de un ser anónimo, el cual raramente puede constituirse en sujeto de una biografía, hace necesario considerar nociones como sentido común, conocimiento distribuido... y nos lleva a considerar, como M. Catani acertadamente ha señalado, al sujeto informador como un <individuo moral>, y si bien Catani vincula el término a un vector del individualismo que caracterizaría a la civilización occidental, yo más bien trataría de relacionar este sujeto informador con la idea de sujeto que pudiéndose levantar más allá de las relaciones de producción y contemplar la vida y, por tanto, sus actos como el arquero orteguiano que prevé la trayectoria de su flecha y trata de colocarla en su diana”. García Ferrando (1986). Pg. 200

intentat al llarg d'aquesta investigació que l'opinió dels diversos entrevistats pugui matisar, ratificar o modificar els meus posicionaments inicials en diversos temes. En tot cas, he de dir que aquesta investigació l'he abordat des d'una mentalitat oberta, plural, complexa i no acabada.

S'ha de tenir en compte que aquesta investigació parteix de la perspectiva *emic*, aquella que dona veu als mateixos protagonistes dels fets socials, els quals tenen una experiència directa del fet educatiu analitzat i s'ha intentat comprendre la seva realitat vital, les seves accions i creences¹⁰¹. Això fa que en aquesta tesi hi hagi una tensió entre el *micro* i el *macro*. Una tensió entre la informació particular i específica dels informants i el context social i cultural. Un dels pressupòsits d'aquesta investigació és que el *micro*, allò més petit, més insignificant, sols pot entendre's a partir d'allò general i global. En aquest estudi, les aportacions dels entrevistats (el *micro*) es relacionen amb la societat i la cultura (el *macro*). Crec que la connexió entre el més petit i el més general il·lumina l'objecte d'estudi. Li dona una significació que en cap cas tindria. Crec que l'individu no viu aïllat, sinó en societat. Com va dir Aristòtil fa 2500 anys "l'home és un ésser social per naturalesa" (2005, 45). Les opinions dels informants sempre han de ser contextualitzades en un entorn social i cultural.

La gran quantitat d'informació procedent de professors, pares, alumnes i individus preocupats per les qüestions educatives provoca que la subjectivitat individual dels informants sigui un element fonamental en aquesta tesi. Així mateix, també la subjectivitat de l'investigador, jo mateix, presoner d'un recorregut vital i intel·lectual específic. A l'inici d'aquesta metodologia he esmentat que defensava i reivindicava la subjectivitat com un element positiu de la tesi. Comas d'Argemir diu,

"Por otro lado, las monografías etnográficas son siempre subjetivas y en ellas pueden reflejarse tanto las preocupaciones y personalidad del antropólogo, como los aspectos que la población indígena destaca como más relevantes" (1992, 6).

¹⁰¹ "La epistemología se relaciona de manera directa con los puntos *emic* y *etic*. Recordemos que los puntos de vista *emic* (...) están en el interior, usualmente obtenidos por medio de entrevistas directas con los informantes. Las explicaciones *etic* son los puntos de vista teóricos de afuera, o del etnógrafo, y el énfasis en la recolección y el análisis de datos se pone en los datos obtenidos por observación y los puntos de vista científicos. (...) El punto de vista *emic*, o del que está dentro, es que los seres humanos tienen una forma de comprender sus propias acciones, valores y sentimientos, y que éste es un requisito *sine qua non* para entender lo que hacen. (...) También es importante que el etnógrafo tenga claridad sobre las fuentes *emic* y *etic* de los datos y cómo se representan". Morse (2006). Pg. 204.

Un cop expressada la relació de les ciències socials amb la subjectivitat com un element propi i enriquidor de la matèria d'estudi, s'ha de tenir en compte que no tota la informació té el mateix pes, no tot contingut té el mateix valor. Aquí apareix una estratègia de la sociologia que ajuda a contrastar la informació. Aquesta tècnica s'anomena triangulació¹⁰².

El principi bàsic de la triangulació consisteix a recollir observacions d'un mateix objecte d'estudi des de diferents perspectives, per tal que puguin comparar-se i contrastar-se. Poden utilitzar-se les diverses tècniques d'investigació per analitzar-lo. Això permet abordar-lo des de punts diferents. La informació recollida de cada lloc s'ha de creuar *a posteriori*. Això permet comparar-la i ampliar les perspectives d'un mateix objecte d'estudi. Ander-Egg afirma que hi ha cinc tipus diferents de triangulació:

- 1) *La triangulació metòdica*: consisteix a aplicar mètodes i tècniques a l'estudi d'un mateix fenomen, per tal que després puguin contrastar-se els resultats (realitzant una anàlisi entre coincidències i divergències);
- 2) *La triangulació de dades*: consisteix a recollir dades d'un mateix objecte d'estudi des de diferents fonts, per tal de contrastar-les;
- 3) *La triangulació d'investigadors*: consisteix en que diferents investigadors analitzin un mateix objecte d'estudi, per tal que després puguin comparar-se els resultats obtinguts;
- 4) *La triangulació teòrica*: consisteix a utilitzar diferents marcs teòrics referencials per interpretar un mateix fenomen. S'examina un objecte des de múltiples perspectives teòriques per tal de tenir una comprensió més profunda, contextualitzada i global del fenomen;

¹⁰² “Para mí al menos, la palabra triangulación proviene de la navegación celeste. Nuestro navegante sabía inferir muy bien. Todas las mañanas y todas las tardes en el mar infería nuestra posición, en parte mediante la medición de los ángulos de elevación de las estrellas: (...) Su cronómetro, sus elevaciones y cálculos no eran perfectamente precisos, por eso las líneas (los círculos) no tenían un único punto de intersección. Solía coger seis estrellas, si las nubes se lo permitían, para completar sus deducciones con un punto en el centro de las intersecciones. En sus tablas se llamaba <triangulación> a este proceso, (...) El problema que se nos presenta en el estudio de casos es el de establecer un significado, no una posición, pero la teoría es la misma. Asumimos que el significado de una observación es una cosa, pero las observaciones adicionales nos sirven de base para la revisión de nuestra interpretación”. Stake (1998). Pg. 96.

5) *La triangulació múltiple*: consisteix en la combinació d'alguns o de tots els tipus de triangulació esmentats. Aquesta serà la utilitzada al llarg d'aquesta investigació (2000, 63-64).

En tot cas, l'objectiu de la triangulació consisteix a contrastar la informació que s'obté i poder-la validar. També dóna una comprensió més intensa i profunda a l'objecte estudiat; així com possibilita a l'investigador matisar i equilibrar la subjectivitat.

4.2.- Tècniques d'investigació

Les principals tècniques d'investigació utilitzades al llarg d'aquesta tesi doctoral han estat les següents: els grups triangulars, els grups de discussió, l'entrevista en profunditat, les històries de vida, l'observació i la consulta de fonts documentals.

Els grups triangulars són una tècnica qualitativa que consisteix en la interacció de tres participants, a més d'un moderador, que permet abordar l'objecte d'estudi d'una forma més complexa, espontània i profunda¹⁰³. Aquesta tècnica de grup pertany al terreny de la investigació social i té uns fins i una lògica propis. Ortí (1986) afirma que,

“El objetivo de *la reunión de grupo* (...) es fundamentalmente pragmático, macrosociológico y extragrupo: el grupo tan sólo interesa como medio de expresión de las ideologías sociales, como unidad pertinente de <producción de discursos ideológicos> (...) el grupo es tan sólo el marco para captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas..., dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global” (1986, 180).

Aquesta tècnica tracta de captar la realitat social i cultural a partir del debat i la discussió de petits grups. Aquesta estratègia és més dinàmica i flexible, fet que ens permet acostar-nos més de prop a una societat complexa i variada. Els grups triangulars funcionen com un mirall de la societat, ja que els subjectes, en exposar les seves idees i creences interactuen entre ells (Conde: 1993). Defensen els seus posicionaments a partir de les seves pròpies vivències, pensaments, desitjos, motivacions..., elements que

¹⁰³ Lewin va ser el primer que va utilitzar de forma reiterada i constructiva els grups de discussió per tal d'analitzar temes socials.

permeten confrontar-los amb els altres participants. Aquest procés de constant *feedback*, d'incessant construcció del coneixement, fa que els resultats siguin superiors a una entrevista individual¹⁰⁴.

Els grups triangulars necessiten tres elements per realitzar-se: el grup, el moderador i un tema a tractar. El grup s'interpreta com una totalitat, com un tot dinàmic. No és la suma de les parts, sinó les interaccions que s'estableixen entre els integrants. El grup és una estructura que surt de la interacció dels seus membres, s'interpreta com un tot. Aquestes relacions socials que s'estableixen produeixen canvis en el seus posicionaments. El coneixement no es dóna, sinó que es construeix a cada moment. Això demana que el grup estigui ben pensat, ben dissenyat. Hi ha d'haver un equilibri intern. El grup s'ha de complementar. Les parts han d'ajudar a construir-lo. Això exigeix que els integrants no siguin escollits de forma aleatòria, sinó intencionadament¹⁰⁵. Han de possibilitar que els resultats siguin el més satisfactoris possible. El més enriquidor. Per tal d'escollir els participants que han de formar part del grup de discussió s'ha de buscar un equilibri entre un mínim d'homogeneïtat i heterogeneïtat. Els integrants han de tenir uns elements comuns, unes similituds que els permetin arribar a un cert consens; tanmateix, també és fonamental que hi hagi diferències entre els membres, ja que això permet el dinamisme, el diàleg i el progrés. Ibáñez (1986) afirma que l'heterogeneïtat ha de ser inclusiva¹⁰⁶.

Aquesta tècnica d'investigació qualitativa ha estat utilitzada tres vegades en aquesta tesi doctoral. S'han fet dos grups triangulars i un grup de discussió, amb quatre membres.

¹⁰⁴ “La discusión de grupo constituye (...) una toma de contacto con la realidad, o mejor una reproducción teatral de la misma, en condiciones más o menos controladas, en las que los miembros de grupo colaboran en la definición y en el texto de sus propios papeles, semidirectivamente orientados por un director más o menos experimentado, al que le bastan un mínimo de experiencia en la conducción de grupos de este género, sentido común y una cierta capacidad de empatía, y sobre todo –lo que a veces tiende a olvidarse– la mayor cultura sociológica e histórica general posible y el conocimiento más adecuado del problema discutido.” Ortí (1986). Pg. 181.

¹⁰⁵ “La esencia de un grupo no reside en la similitud o disimilitud de sus miembros, sino en su interdependencia. Un grupo puede ser caracterizado como un *todo dinámico*; esto significa que un cambio en el estado de una de las partes modifica el estado de cualquier otra parte”. Deustch i Krauss (1985). Pg. 58.

¹⁰⁶ “Para que el grupo funcione es preciso una composición heterogénea (un grupo homogéneo no produciría discurso o produciría un discurso totalmente redundante): pero la heterogeneidad tiene que ser inclusiva (para que permita la transacción y/o el intercambio). Pues el grupo produce la transversalidad, la comunicación en las direcciones y en los sentidos en que es posible: la producción de la homogeneidad por intercambio de diferencias heterogéneas”. Ibáñez (1986). Pg. 276.

El primer s'ha fet d'alumnes de batxillerat, primer i segon, i una alumna de primer d'un cicle formatiu d'un grau superior. Són tres noies i van al mateix institut del pla de Lleida. En els cas de la menor, he parlat amb els seus pares i els he demanat autorització per entrevistar-les. Els he comentat que era una recerca universitària i que es mantindria l'anonimat en tot el procés¹⁰⁷.

El segon grup triangular s'ha fet d'adults: tres mestres (dues dones i un home). Una és mestra d'una escola privada-concertada, amb 15 anys d'experiència. Té 43 anys i actualment exerceix en una ciutat prop de Girona. La segona és funcionària, mestra amb plaça definitiva a una escola pública. Té una experiència docent de 15 anys a diversos centres. Té 45 anys i actualment exerceix en una ciutat del Maresme. El tercer és un mestre funcionari d'una escola pública, té 50 anys i 25 anys d'experiència docent. Actualment viu i exerceix en una ciutat del Maresme.

El tercer grup està integrat per quatre membres d'un institut dels afores de Tarragona ciutat. Els quatre formen l'equip directiu del centre, la directora, el cap d'estudis, la secretària i la coordinadora pedagògica. Són tres dones i un home. Tots són funcionaris i tenen una llarga experiència a centres públics.

Tots els participants dels grups van mostrar-se entusiasmats quan els vaig proposar participar al grup de discussió. No em van posar problemes de cap tipus, únicament va ser difícil quadrar dates. Però un cop ho vàrem aconseguir, tot va ser senzill. Tots els participants tenien inquietuds en referència a l'educació, i més concretament pel que fa al concepte d'autoritat. Va costar una mica arrancar els debats,

¹⁰⁷ S'ha de tenir en compte d'informar als participants dels grups triangulars, entrevistats i històries de vida del següent: "Deben considerarse seis condiciones para investigar: 1.- Al sujeto se le debe informar de la finalidad de la investigación y del uso que se va a hacer de los datos que se le solicitan. También tienen derecho a decidir por sí mismo si desea facilitar o no los datos para tal finalidad y uso (...); 2.- Los sujetos deben conocer la naturaleza del instrumento y las condiciones de la investigación lo máximo posible, antes de la recogida de datos. (...); 3.- El hecho de participar en un proyecto de investigación no ha de tener ningún efecto grave sobre los sujetos o sobre su ambiente. Se debe proteger a los participantes de incomodidades, amenazas y riesgos físicos y mentales; 4.- Los sujetos consultados tienen derecho a que su información sea confidencial. El investigador debe informar a los participantes. Deberá cumplir rigurosamente las condiciones y acuerdos negociados con los sujetos y las promesas que les haga; 5.- El instrumento y la situación de investigación no podrán exigir una conducta que en condiciones normales no se espera obtener de los sujetos o se les permita realizar. Esto significa que el investigador debe actuar con unas normas éticas profesionales; 6.- La situación de investigación debe permitir que los sujetos obtengan el máximo provecho de su participación. La vía de comunicación entre investigador y sujetos investigados ha de ser bidireccional. Si éstos lo desean, pueden exigir que se les proporcione un resumen de los datos o el informe de investigación". Fox (1981). Pg. 436-441.

semblava que ningú gosés ser el primer a parlar. Però un cop es va trencar el gel, tothom va voler participar-hi. Les tres discussions van ser enregistrades. A l'inici, els debatents estaven pendents de la gravació, però després no van ser conscients d'aquest fet. El grup de discussió dels alumnes va durar una hora i mitja aproximadament i la dels docents va superar les dues hores de llarg. En els tres casos n'hi va haver prou amb una sessió. Tots els participants volien dir-hi la seva. Els integrants m'han manifestat que ha estat una experiència interessant i que no els faria res repetir-la. Per a mi, ha estat de molta utilitat, i m'ha aportat valuoses informacions per a la tesi doctoral. Un cop feta la gravació ha estat transcrita per mi mateix, intentant ser el màxim fidel a les seves manifestacions. He intentat ser el màxim sensible als silencis, tons, sospirs..., els quals complementen el contingut verbal. També voldria destacar que he buscat un lloc neutre per tal de fer la reunió, on cap integrant pogués sentir-se afavorit o perjudicat.

La tasca de moderador ha estat desenvolupada per mi mateix. He participat en tot el procés de recollida d'informació. No he tingut cap dificultat important per tal de realitzar aquesta tasca. Hi ha hagut algun moment en què el diàleg anava cap a qüestions tangencials o molt reiteratives, moments en què he cregut convenient reorientar la discussió. He procurat participar el mínim possible. He intentat no expressar les meves opinions, únicament obrir temes de debat, donant llibertat al grup per tal que el debat es desenvolupés de forma oberta, plural i espontània. Hem parlat fonamentalment d'educació, i de l'autoritat del professorat en la Modernitat i Postmodernitat, encara que moltes vegades el diàleg conduïa a altres temes (García Ferrando, 180-181).

La següent tècnica d'investigació utilitzada en aquesta tesi ha estat l'entrevista en profunditat¹⁰⁸. Hi ha diversos tipus d'entrevistes¹⁰⁹, en aquesta tesi doctoral s'ha utilitzat en tots els casos l'entrevista oberta o semidirectiva. Aquest tipus es caracteritza pel fet que el protagonisme recau principalment en l'entrevistat. L'entrevistador ha de

¹⁰⁸ Aquesta tècnica té un conjunt de característiques bàsiques, de les quals destaquen les següents: es tracta d'una interacció cara a cara, sense suport material o terceres persones; la conversa té un objectiu clar, assolir informació del tema abordat; s'estableix una relació asimètrica, desigual entre entrevistador i entrevistat (el primer pregunta i el segon contesta); el suport bàsic de l'entrevista és la paraula, encara que no l'únic (s'han de tenir en compte els elements de la comunicació no verbal: els silencis, pauses, gestos, moviments...); i també s'ha de tenir en compte el dinamisme intern de la mateixa entrevista, ja que s'estableix una interacció comunicativa entre entrevistat i entrevistador. El contingut va sorgint a mesura que l'entrevista es va desenvolupant (Rubio i Varas: 1999, 356).

¹⁰⁹ A l'obra de Rubio i Varas (1999) s'exposen els principals tipus d'entrevistes i les característiques; de les pàgines 357 a 364.

participar el mínim possible, utilitzant tècniques per donar confiança a l'informant i que aquest pugui expressar-se en confiança i llibertat. L'entrevistador ha de crear les condicions adequades per tal que l'entrevistat se senti motivat per a expressar les seves idees¹¹⁰.

En aquest tipus d'entrevistes es busca l'espontaneïtat, la llibertat, l'extensió, el detall i la profunditat del discurs. Per tal d'assolir aquests objectius he intentat adaptar-me al màxim a les necessitats dels informants. He fet les entrevistes als llocs que ells han escollit. Algunes vegades a casa dels mateixos informants, per tal de crear-los les molèsties mínimes. En cas que no hagi pogut ser a casa dels participants, s'ha buscat un lloc familiar i càlid, on s'hi trobés bé; prèviament consensuat. Per tal de fer aquestes entrevistes he anat a les quatre províncies catalanes. Jo mateix he fet totes les entrevistes, així com tota la transcripció. He intentat ser el màxim fidel als continguts que expressaven els informants.

He accedit als entrevistats a partir d'una coneixença meva o del meu entorn. Un cop he arribat a aquest informant li he preguntat si em podia posar en contacte amb d'altres. Així he anat desenvolupant la xarxa d'entrevistats, passant d'informants coneguts o del meu entorn, a altres aliens i desconeguts per mi. Aquests em passaven el telèfon i em posava en contacte amb ells. A continuació, quedava i els exposava el motiu de la meva visita, per concretar un altre dia i fer l'entrevista. En tots els casos n'hi ha hagut prou amb una sessió, s'ha allargat el necessari. He de dir que la resposta de la majoria d'ells ha estat molt positiva i adequada. La seva participació ha estat desinteressada i gratuïta que m'ha proporcionat una gran quantitat d'informació personal, molt valuosa per a mi i per a la meva investigació.

He fet un total de 10 entrevistes, les quals estan distribuïdes de la següent manera: s'han fet 6 entrevistes a professors i mestres, homes i dones, a les quatre províncies catalanes; 2 entrevistes a alumnes de la província de Lleida; i 2 mares de

¹¹⁰ “Resulta evidente que la máxima interacción personal posible entre el <sujeito investigado> y el <sujeito investigador> se produce -en principio- en la situación de la llamada *entrevista abierta* (esto es, una entrevista abierta o libre en la que se pretende profundizar en las motivaciones personalizadas de un caso individual frente a cualquier problema social). Fundamentalmente, tal tipo de entrevista consiste en un diálogo *face to face*, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad entre el entrevistado y un sociólogo más o menos experimentado, que oriente el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos <directiva>...”. Ortí (1986) a Alvira, García Ferrando e Ibáñez –comp-. Pg. 178. La cursiva és de l'autor.

Lleida. Per tal d'escollir aquests entrevistats s'ha cercat la seva rellevància; així mateix, he intentat que estiguessin representats els màxims àmbits possibles: representació geogràfica de tot Catalunya (les quatre províncies catalanes), escola pública-escola concertada, diferents nivells educatius, home-dona, rural-urbà, i diverses edats.

Tanmateix, voldria remarcar el fet que dos professors de secundària no van voler participar. El primer, a qui no coneixia quan el vaig contactar per telèfon, em va dir que millor que no, sense donar-me cap més explicació. No vaig saber-ne exactament el motiu. En canvi, el segon, a qui tampoc no coneixia, i al qual vaig tenir accés per un conegut meu, em va dir que per la seva relació especial amb aquesta persona em faria l'entrevista, però que no tenia moltes ganes de parlar d'educació. Per telèfon em va dir que feia més de trenta anys que estava a l'ensenyament i les havia vist de tots colors; i per l'amistat amb aquesta persona podria entrevistar-lo, però seria molt caut en les respostes i no diria res que fos políticament incorrecte. Em va dir que desconfiava de l'ús d'aquesta informació i no sabia on podia anar a parar. Pensava que podria ser negatiu per a ell, i que per això seria molt prudent en les respostes. Jo li vaig dir que aquest era un treball de recerca universitària i que tota la informació seria sempre confidencial. Li vaig dir que si era un inconvenient, no era necessari fer-la. Aquests són els dos únics casos que no van voler participar, els altres ho van fer de forma positiva i exitosa.

L'altra tècnica d'investigació utilitzada al llarg d'aquesta tesi doctoral ha estat la història de vida. Aquesta consisteix en que un individu expliqui la seva vida, relacionant les seves vivències concretes amb el marc social i cultural del moment¹¹¹. És el propi informant qui exposa el seu recorregut vital en relació al context. Aquesta estratègia metodològica permet un ús descriptiu, interpretatiu, reflexiu, sistemàtic i crític dels esdeveniments. Aquesta tècnica permet entendre la vida de les persones i dels col·lectius, conèixer com vivien quan eren joves i saber el motiu de les decisions que

¹¹¹ “El nacimiento y desarrollo del método biográfico está vinculado a dos tradiciones: la sociológica y la antropológica. En cuanto a la primera, hay que situarla en los estudios de la Escuela de Chicago a partir de los años veinte. La mayor parte de ellos surgen vinculados a las teorías de G. H. Mead (el interaccionismo simbólico) y centrados en problemáticas sociales relevantes relacionadas con el campo de la desviación social. (...) Durante la década de los cuarenta, aparece una crisis en el método biográfico evidenciada por la ausencia de investigaciones asentadas en este método, acusadas de carecer de rigor científico. (...) El renacimiento del método biográfico surgirá a partir de los años sesenta y setenta con investigadores como Bertaux, Bertaux-Wiame, Ferraroti, Kholi, Catani...”. Rubio i Varas (1999). Pg. 243.

van prendre. La informació que transmeten permet relacionar el *micro* i el *macro*, sempre des del punt de vista de l'informant. Permet la imbricació de la vida de l'individu amb el context social i cultural. Aquesta història inclou les experiències més destacades de la seva vida, juntament amb una interpretació d'aquests esdeveniments. Tot això explicat en primera persona i amb el seu propi llenguatge. És interessant conèixer la reflexió i l'anàlisi de l'informant en referència a la seva pròpia vida¹¹².

Bernabé Sarabia, al capítol *Documentos personales: historias de vida*, dins l'obra esmentada de García Ferrando, exposa una classificació de les històries de vida, en funció de l'interès de l'investigador: una història de vida total, una biografia preparada i una història de vida temàtica (1986: 287-206).

La primera fa referència a una investigació on es treballa tota la vida del subjecte, des dels primers records fins al present. S'interpreta la vida com un tot. A la segona, l'investigador, a partir del material obtingut, selecciona i ordena en àmbits. Amb tot el material reconstrueix una biografia a partir de determinats temes genèrics. I la tercera consisteix a construir una història de vida seguint un fil conductor més específic. Tot el procés d'investigació pivota al voltant d'un centre d'interès. En aquest cas, és l'àmbit de l'educació, i més concretament el concepte d'autoritat.

En aquesta tesi doctoral s'han fet dues històries de vida temàtiques. És a dir, tot el procés d'investigació ha tingut el referent de l'educació i del concepte d'autoritat del professorat. Els dos estan jubilats, tenen 80 i 81 anys respectivament. Un ha estat mestre a l'escola pública durant quasi quaranta anys, fins la jubilació. Viu a un petit poble, prop de Lleida. L'altre va haver de deixar els estudis molt jove i començar a treballar. Va tenir una infància molt difícil, va ser un nen perdut de la Guerra Civil. Actualment, viu en una ciutat als afores de Barcelona.

¹¹² Bernabé Sarabia, al capítol *Documentos personales: historias de vida* dins l'obra García Ferrando i altres (1986) exposa els temes principals que ha de tractar una història de vida, són els següents: des d'una perspectiva microsociològica (1-perspectiva temporal; 2-ecologia social; i 3-condicions socioeconòmiques de vida); des d'una perspectiva psicociològica de la vida (4-grups i famílies; 5-pautes culturals de valors, normes, expectatives i rols; i 6-situació institucional); i característiques individuals (7-autodescripció i interpretació; 8-interessos, activitats laborals i temps lliure; i 9-finalitats, objectius i conflictes). Bernabé Sarabia presenta aquests temes a les pàgines 204-205.

En aquestes històries de vida he buscat la rellevància, és a dir, que tinguessin informació interessant a explicar, respecte de l'objecte d'estudi. He intentat que fossin de zones geogràfiques diferents i tinguessin perfils diversos. He de dir que no he tingut cap problema i m'han facilitat molt la tasca. En els dos casos m'he desplaçat a casa seva i les he fet allí. La transcripció també l'he fet jo mateix i he intentat ser el màxim fidel a l'opinió que m'havia transmès l'informant. He participat en tot el procés de recollida i transcripció de la informació.

A més a més, voldria afegir que he utilitzat diverses obres per tal d'ampliar el testimoni dels informants i donar una mirada més àmplia i profunda al treball de camp. He usat bibliografia de Frigolé (1998), Lomas (2002) i Sacristán (2004) que m'han complementat la informació aconseguida dels grups de discussió, les entrevistes i les històries de vida. En alguns casos, he afegit informació de la resta d'Espanya. Considero que aquesta opció m'ha permès donar una visió més global i acurada del concepte d'autoritat en el professorat a la Modernitat, més concretament al Franquisme, i a la Postmodernitat.

L'observació també és una tècnica d'investigació utilitzada al llarg d'aquesta investigació. Consisteix en la recopilació de dades i la captació d'una realitat sociocultural d'una determinada comunitat o grup social. Mitjançant la utilització dels sentits s'observen fets, fenòmens i individus en el seu context habitual (Ander-Egg: 1971, 17). S'ha utilitzat preferentment l'observació participant, la qual consisteix en l'observació directa i immediata del fenomen per part de l'observador, qui està a dins i participa del fenomen analitzat. He esmentat anteriorment que la meua professió és la docència. Al llarg d'aquests anys he observat les múltiples interaccions socials a dins del centre educatiu, entre professors, famílies i alumnes.

També voldria afegir que per realitzar aquesta tesi doctoral he treballat amb diversos fons documentals. La informació aconseguida mitjançant les tècniques d'investigació esmentades anteriorment s'ha complementat amb totes les fonts bibliogràfiques que han caigut a les meves mans. Per tal de fer aquesta recerca he llegit el que m'ha arribat i tenia una relació directa amb l'objecte d'estudi. He llegit i utilitzat diverses etnografies educatives, així com llibres d'història de l'educació, sociologia de l'educació, psicologia, pedagogia... També he utilitzat internet per tal d'aconseguir

informació i treballar-la. Diverses pàgines m'han estat de molta utilitat, com les oficials del Ministerio de Educación y Ciencia de l'Estat espanyol (MEC), el Consejo Escolar del Estado, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (GENCAT), departaments d'educació d'altres comunitats autònomes, el Defensor del Pueblo, el Síndic de Greuges i diversos organismes públics. He utilitzat informació estadística recollida d'organismes públics, com l'Instituto Nacional de Estadística (INE), l'Institut d'Estadística de Catalunya (INESCAT), el Observatorio Ciudadano de Educación (OCE) i altres. Així mateix, també he consultat informes internacionals, com els Informes PISA, informes de l'OCDE, UNESCO... He utilitzat les hemeroteques dels principals diaris espanyols, com La Vanguardia, El Periódico, El País, El Segre..., així com de diferents organitzacions, fundacions..., com per exemple els estudis d'educació de la Fundació Bofill, estudis de la Caixa de Pensions... i organitzacions sindicals, com CCOO i UGT, que sondegen el món de l'educació.

**BLOC II: RECORREGUT HISTÒRIC DE
LA MODERNITAT I LA POSTMODERNITAT**

5.- La Modernitat

En aquest apartat desenvoluparé els trets més destacats de la Modernitat, que abraça des del segle XV fins mitjans segle XX. Per tal de tractar amb ordre aquest període tan llarg, l'he dividit en tres seccions. La primera, de la qual m'ocupo en aquest bloc, fa referència a l'inici d'aquest període fins al segle XVIII. La segona part, tracta de la Modernitat al llarg del segle XIX i principis del XX; i la tercera desenvolupa la situació d'Espanya, i Catalunya, al segle XX, concretament d'abans de la Guerra Civil i el règim de Franco. En els tres blocs es presentarà l'evolució de la Modernitat al llarg dels segles, fins a concretar-ne determinats trets característics. També es mostrarà com els elements de cada moment històric determinen un model social i una definició d'educació concreta. La societat exigeix a l'escola unes funcions específiques que ha d'assolir. Així mateix, el docent és qui ha de transmetre determinats coneixements i actituds als joves. El professor, en funció del moment històric, tindrà una rellevància determinada. El concepte d'autoritat no és aliè a tots aquests elements, la societat marca el prestigi i la importància dels docents a cada moment històric.

5.1- L'Edat Moderna. Els inicis. De finals del segle XV al segle XVIII

A continuació exposaré la primera part, la qual fa referència als inicis de la Modernitat i que s'allarga fins al segle XVIII. El sentit de l'expressió "Edat moderna" té una relació directa amb les noves idees dels humanistes del segle XV. Per a aquests, en aquesta etapa s'obria davant seu un nou moment, en què el modern (el que està de moda i l'actual) era el desitjable; en contra de la mentalitat medieval, que era jutjada com quelcom caduc i estàtic que havia de ser substituït.

L'Edat moderna és el període històric posterior a l'Edat mitjana. Aquesta es caracteritzava pel fet que el religiós impregnava la vida social i cultural d'Europa. Els historiadors l'han definit com fosca. L'inici de l'Edat moderna és difícil de fixar i varia en funció dels països. Alguns situen l'inici dels temps moderns en la conquesta de Constantinoble per part dels turcs (1453), altres defensen el descobriment d'Amèrica (1492) com l'element clau que determinà l'entrada. Els dubtes que fan referència a l'ingrés d'aquest període també existeixen a l'hora de situar la finalització del mateix. Alguns afirmen que la Revolució francesa (1789) fou el moment històric clau que

determinà la finalització d'una etapa i l'inici d'una altra, la contemporània. En el cas d'Espanya es considera que l'Edat moderna s'allarga fins a finals del regnat de Ferran VII (1833). A partir d'aquestes dades s'inicia l'etapa contemporània. Per contra, hi ha autors que defensen que al segle XV s'entra a l'Edat moderna i aquesta s'allarga fins al segle XX. Per molts autors, les bases d'aquest moviment configuren els temps actuals¹¹³.

La tesi que defenso en referència a la Modernitat és aquesta: l'Edat mitjana configuraria un període determinat, en què el fet religiós estava situat al centre de la vida social i cultural. L'Edat moderna s'inicia a finals del segle XV, principis del XVI, per una nova visió de la ciència, l'art, la religió... Hi havia una nova concepció de l'individu, una nova manera de relacionar-se i d'interpretar el món. Aquest forma de concebre la persona i de veure la realitat seran claus per entendre els propers segles. Hi ha una continuïtat que s'inicià en aquells temps i arriba fins als nostres dies. Hi ha una línia que s'inicia a finals del segle XV i s'estén fins als temps presents. Evidentment els diversos elements han anat evolucionant, però s'hi entreveu una continuïtat. S'ha de tenir en compte que un període tan llarg hi ha retrocessos, com la Contrareforma, en què el fet religiós torna a estar al centre de la vida social i cultural. Però, el camí iniciat ja no tenia marxa endarrere.

Les característiques d'aquesta nova realitat social i cultural són diverses en intensitat als diferents països. Un aspecte important d'aquesta nova situació fa referència a la cultura. Apareix una nova valoració de l'antiguitat clàssica, una renaixença d'autors grecs i romans. L'Edat mitjana es caracteritzava per la rellevància del fet religiós. Aquest element configurava la cosmovisió de la societat. S'ha de tenir en compte un context social i cultural on el religiós era l'element suprem, els canvis no estaven ben acceptats. La Bíblia inspirava a la societat en tots els aspectes de la vida. Qualsevol qüestió havia de cercar la seva validesa en el llibre sagrat. La novetat, la descoberta i la innovació no entraven en aquest paradigma. No s'havia d'inventar res, ja que tot estava dit. L'individu havia de ser com més coherent millor amb la religió. Els canvis suposaven posar en entredit la veritat absoluta de la religió cristiana. L'Edat mitjana es considera un període estàtic i estancat. Un model on la veritat estava donada

¹¹³ Molts autors parlen de l'actualitat en referència a la Modernitat. Per exemple Rubert de Ventós (1998), Bauman (2003 i 2007), Finkelkraut (2006), Giddens (1997) i d'altres.

per la religió; els individus que intentaven introduir noves idees eren acusats d'heretges. L'Edat moderna trenca la rellevància de l'element religió incrustat en les societats europees i introdueix nous elements, com un interès per autors pagans que estaven oblidats. La societat europea es transforma d'un model teocèntric a un antropocèntric. Es passa d'una situació on el centre era Déu a una on la situació privilegiada l'ocupa l'home.

A l'Edat mitjana, la raó era interpretada com un element subversiu, el qual permetia donar interpretacions de la realitat diferents a les acceptades. L'individu no havia de pensar per si mateix, ja ho feia la religió. A la Modernitat, la raó pren una rellevància destacada¹¹⁴. La reafirmació de l'home com a element suprem determina que aquest ha de tenir mitjans per tal d'interpretar el món on viu. La raó és aquesta eina que l'ajuda a veure la realitat des dels seus propis ulls, sense l'ajuda de les ulleres dels altres¹¹⁵.

La ciència també fou un principi que va ajudar a canviar la interpretació de la realitat social i cultural¹¹⁶. Es passà d'un paradigma on la veritat estava donada i l'únic que s'havia de fer és seguir-la amb la màxima fidelitat, a una situació on la veritat s'havia de cercar. Aquesta s'assoleix en un procés llarg i penós que demana un esforç per tal d'entreveure algun element remarcable. L'investigador ha de seguir un mètode rigorós que garanteixi que les conclusions siguin vàlides. El mètode científic no accepta cap veritat com a evident. Refusa el criteri de validesa de l'autoritat de l'emissor. A l'Edat mitjana la veritat venia determinada per qui donava una determinada informació. El mètode científic trenca aquesta relació entre veritat i autoritat (papal, religiosa, reial...), per afirmar que qualsevol tesi amb pretensió de veritat ha de complir el mètode científic. Un element destacat és el fet que la veritat s'ha de poder demostrar mitjançant

¹¹⁴ La figura més destacada que desenvolupa la raó fou Descartes. Per aquest autor la raó és l'element fonamental que ha de guiar el coneixement de l'individu, les coses, la societat i la metafísica. Per aquest autor, l'home no ha de donar res com a evident, clar i segur, sinó que tot ha d'estar subjecte al tribunal de la raó.

¹¹⁵ "Es la posesión de la razón la que hace al hombre. Si los árboles y las bestias salvajes crecen, los hombres, creedme, se moldean. Los que antiguamente vivían en bosques, guiados por meras necesidades y deseos naturales, no dirigidos por leyes ni organizados en comunidades eran más bien bestias salvajes que hombres. Porque la razón, rasgo de humanidad, sobre allí donde todo lo domina el instinto. Es indiscutible que un hombre no instruido por la razón en filosofía y culturas es una criatura inferior". Erasmo (1950). Pg. 925.

¹¹⁶ Al llarg d'aquests segles a diversos països d'Europa el mètode científic es va desenvolupar amb figures destacades, com Bacon, Da Vinci, Kepler, Copèrnic, Galileo Galilei i d'altres.

proves empíriques. S'han d'explicitar causes materials que fonamentin els motius pels quals succeeixen els fets¹¹⁷.

Un altre element que caracteritza la Modernitat és la formació dels estats moderns i l'ascens social de la burgesia. L'estat modern va aparèixer entre els segles XIV i XV, quan els monarques van aprofitar la conjuntura social i cultural per ampliar el poder. Fins llavors, dominava el feudalisme que es caracteritzava per ser un sistema social, polític i econòmic basat en que un senyor tenia la propietat de les terres. En canvi, els servents havien de treballar-les i treure el màxim rendiment. Una part important dels beneficis anava al senyor. Aquestes elits tenien molt poder i els súbdits poc. Aquesta situació era molt desigual. Els nobles tenien molta autonomia als seus territoris. L'arribada de la Modernitat fa entrar en crisi el feudalisme, fet que aprofitaran els diversos monarques per tal d'ampliar les seves competències. La dispersió del feudalisme portarà a l'Edat moderna una situació on aparegui la idea d'un estat modern, amb una identitat global, més organitzat, estructurat i formal...; es passa de la fragmentació a la unificació. A partir dels segles XIV i XV, els reis europeus van iniciar un procés de construcció dels estats moderns. Hi va haver una tendència de concentració i centralització dels territoris.

La burgesia va recolzar a la monarquia en la construcció de l'estat modern. Aquest col·lectiu, representat per artesans, comerciants i treballadors de diversos àmbits, consideraven que els beneficis havien d'estar estretament relacionats amb la vàlua personal i l'esforç. La societat de l'Edat mitjana estava organitzada de forma piramidal i rígida. Els privilegis no estaven determinats per les capacitats pròpies, sinó per la posició social. Aquests col·lectius volien trencar les estructures estanques i van apostar pels canvis, per una societat més dinàmica. L'element principal fou la unificació del territori, la qual s'assoleix amb la creació d'institucions polítiques, econòmiques i militars. Els estats moderns van recolzar-se en diverses institucions per construir l'aparell estatal. Les institucions judicials vetllaven per una justícia única, universal i

¹¹⁷ El mètode científic senyala diferents passos que ha de seguir l'investigador. El primer fa referència a l'observació (consisteix en el registre de fenòmens que formen part d'una mostra); després s'ha de fer una descripció detallada dels fenòmens que volem estudiar; seguidament haurem d'extreure uns principis generals que estan explicitats als resultats observats; a continuació, haurem de senyalar unes hipòtesis que expliquin les causes que provoquen aquests fets i la seva relació causa-efecte; després l'experimentació controlada de les hipòtesis; el pas següent fa referència a la demostració o refutació de les hipòtesis i per últim s'ha de tenir en compte que la conclusió a què hem arribat s'ha de poder aplicar a la realitat en diverses situacions. La realitat concreta ha de contrastar la validesa de les hipòtesis demostrades.

uniforme. Cada cop es necessitaven més treballadors públics per organitzar l'estat. Aquests havien de tenir uns coneixements precisos i específics, per desenvolupar les seves funcions.

L'economia fou un element fonamental en l'organització de l'estat modern. L'ascens social de la burgesia configurava una nova classe social que es caracteritzava pel seu dinamisme. El comerç i l'intercanvi són elements d'aquesta nova època que van augmentar la riquesa dels països. Els monarques van valorar la necessitat de cercar la seva independència econòmica. Van anar apareixent nous sistemes de recaptació impositiva, normes de control d'entrada i sortida de béns... En definitiva, tot un complex sistema de recaptació dirigit per l'aparell burocràtic d'una forma eficaç i racional. La pressió fiscal va anar augmentant a tots els països on es consolidava aquest procés. Progressivament, l'administració pública disposava de més recursos.

La qüestió militar també fou un element rellevant per a la configuració de l'estat modern. L'exèrcit passà de ser propietat d'un senyor feudal (reduït a un àmbit local) a estatal (espai més ampli). L'exèrcit tenia la responsabilitat de garantir l'ordre en tot un estat, per això necessitava d'una gran quantitat de diners. Tenia la funció de buscar l'estabilitat a l'interior del territori i l'hegemonia a l'exterior; qualsevol revolta provocava una ràpida intervenció.

La Modernitat no s'ha d'interpretar com un trencament brusc, d'un dia per un altre; al contrari, va ser un fenomen que es va donar de forma progressiva. La introducció d'aquests nous elements va ser gradual. Una de les característiques de la Modernitat va ser la pèrdua progressiva d'importància de la religió. Però podrem veure com la seva rellevància durà encara molts segles. En el cas de l'educació, la religió fou un element que apareixerà de forma reiterada al llarg dels segles. La secularització de la Modernitat no s'ha d'entendre com un trencament, sinó com un procés que consisteix en un pèrdua progressiva de la seva influència. L'element religiós és fonamental per tal d'entendre la realitat social i cultural d'Espanya i Catalunya d'aquests segles. Aquest procés de secularització iniciat a la Modernitat no s'esdevé de forma igual a tots els països europeus. Els països mediterranis, Espanya, Portugal i Itàlia, van tenir un procés de modernització més lent; en canvi, a Anglaterra, França i els Països Baixos, l'evolució va ser més ràpida.

L'Edat moderna que desenvolupo en aquest apartat arriba fins al segle XVIII. Al llarg d'aquest tres segles s'observen tres períodes culturals diferents. El primer és l'Humanisme (de finals del segle XV fins a finals del segle XVI), el qual està associat al Renaixement. Aquesta etapa està relacionada amb el ressorgiment d'una nova cosmovisió cultural, on l'home ocupa el centre. Aquest és el punt de partida i arribada d'aquest nou marc cultural. Pico della Mirandola expresa,

“No te he creado ni celestial, ni terrenal, ni mortal, ni inmortal para que a modo de soberano y responsable artífice de ti mismo, te modeles en la forma que prefieras. Podrás degenerar en las criaturas inferiores que son los animales brutos; podrás, si así lo dispone el juicio de tu espíritu, convertirte en los superiores que son seres divinos” (2000, 98).

Pico della Mirandola mostra una nova forma d'interpretar l'home. Aquest s'ha alliberat dels lligams repressius de la religió i ha guanyat autonomia. És lliure de ser un individu superior, fins i tot diví. En cas que no vulgui aprofitar totes les possibilitats serà com els animals. L'home té la llibertat per arribar a ser qui vulgui.

L'educació humanista es caracteritzava per fomentar una formació més individual, directa i personal. L'església perd el seu protagonisme com a intermediari entre el coneixement i l'individu. L'educació és menys religiosa i més humana. L'individu havia de rebre una instrucció més àmplia per capacitar-lo per a la vida diària. No n'hi havia prou amb la teologia i la formació espiritual, els alumnes havien de tenir una instrucció més integral i global per interpretar el món¹¹⁸.

L'antropocentrisme de l'Humanisme implica que els individus tinguin més llibertat per cercar el seu camí; però hi ha perill que aquesta llibertat derivi en llibertinatge. Aquest serà un element d'anàlisi pels humanistes. Diversos autors reflexionen a propòsit d'aquesta llibertat i creuen que l'educació és un aspecte

¹¹⁸ “Los humanistas contemplan un ideal integral de educación que abarca tanto las facultades propiamente intelectuales como las estéticas o incluso las físicas; porque el nuevo hombre renacentista no sólo debe aspirar a la perfección interior, sino saber actuar correctamente en cualquier plano de la vida comunitaria, desde la política a los negocios”. Nava Rodríguez (1992). Pg. 25.

fonamental per tal que no s'arribi als extrems no desitjats¹¹⁹. L'Humanisme té moltes esperances en el poder de la formació intel·lectual, com a fonament de l'educació moral,

“La voluntad en efecto nada persigue ni evita sino lo que previamente el juicio le declaró ser bueno o malo; ni éste establece juicio alguno sin que lo haya formado la razón ni la razón lo forma sino luego de haberlo comparado ni es posible compararlo antes de ser reflexionado y reproducido por la memoria ni en la memoria quedará asido e incrustado si con antelación no fuera conocido y entendido” (Vives: 1943, 1183).

Vives destaca la rellevància de l'educació per formar individus morals. L'últim element de la cadena, “lo conocido y entendido”, permet fer bones persones. Si no es dóna aquesta cadena d'esdeveniments, el subjecte resultant serà dolent. L'Humanisme posa moltes esperances en el coneixement. A mesura que millori, perfeccionarà a l'individu i la comunitat. Cada cop la societat serà més perfecta, degut a l'augment del saber. Aquest procés condueix els subjectes a la virtut. El coneixent dóna la virtut¹²⁰.

L'educació a l'Edat mitjana estava reduïda a les elits, prínceps i religiosos; encara que de forma molt minsa. Les classes més altes eren les úniques que podien tenir formació. Una part molt important de la població era analfabeta, tenia uns coneixements molt mínims. L'Humanisme pren una consciència social per l'educació. Allò reduït a un sector de la societat específic, en aquest període s'eixampla a nous col·lectius. Les classes mitjanes tenen necessitat de tenir una formació més important. L'educació comença a relacionar-se amb les sortides professionals. La burocratització de l'estat i la necessitat de treballadors públics, determinaran que l'educació tingui progressivament

¹¹⁹ “Los hombres no nacen hechos, se forman. Cómo se explica, pues, que un joven pueda torcerse. La respuesta de Erasmo, larga y contundente, resume la opinión del Humanismo. Es la negligencia de los padres, su falta de previsión, a veces su falta de amor, la que hace estragos en la educación de muchos niños, que se crían fácilmente, dejándoles seguir sus caprichos. Después, se quiere corregir a base de azotes, lo que no se quiso o supo hacer. O, lo que es peor, se pone al muchacho bajo la férula de un maestro ignorante, que lo resolverá todo a golpes”. Redondo (coord.) (2001). Pg. 406

¹²⁰ “La educación es sin duda moldear al nuevo ser, pero también adaptarse a su naturaleza, seguir su proceso evolutivo. Y en este proceso, lo que sigue educativamente a la crianza o educación, propiamente dicha, son los estudios. En los textos latinos del Humanismo, también siguiendo a los clásicos, ya no se encontrará la palabra *educare*, sino *docere*, *tradere*, *instituire* o *instruere*. En todo caso implica una formación sistemática –ordenada y gradual- que llevará al niño, y más tarde al joven, a la asimilación de una cultura general y de una base científica. (...) Sin duda, no se trata de la única vía para alcanzar la virtud, pero sí la más segura y la más sólida. Si hay algo claro y contundente en el pensamiento del Humanismo es su confianza en el poder de los estudios como principio del perfeccionamiento humano”. Redondo (coord.) (2001). Pg. 411.

més importància. Aquests havien de tenir una formació específica per desenvolupar tasques cada cop més complexes.

Aquest interès de l'Humanisme per l'ensenyament també arribà als més pobres. S'establí una relació entre coneixement i virtut; això va fer que els indigents fossin definits com a ociosos. La seva deficient educació comporta greus problemes socials. Situacions de conflictes, baralles, robatoris i altres fets no desitjats. L'Humanisme estableix un nexa entre degeneració moral i ignorància; els humanistes volien actuar d'una forma directa amb aquests col·lectius. No va ser d'un dia per l'altre, però en aquest període neix una consciència pels més desfavorits. Vives analitza les causes de la pobresa i fa una crida a la consciència social. Així mateix, reclama de les autoritats públiques una profunda reforma social per abordar les situacions de marginació social. Durant aquests anys, comença a tractar-se l'assistència i la beneficència d'una forma més racional. Lleis, tractats, sermons, iniciatives privades i públiques s'acosten a la reflexió de la pobresa. Així mateix, no sense polèmiques, s'intenta introduir els pobres en el sistema educatiu. S'organitzen diverses mesures per reconduir el seu futur (Redondo: 2001, 412). Algunes propostes, en aquella època, defensaven obertament una educació pública, controlada i gratuïta. Bodin lluitava contra les desigualtats socials,

“Hay entre los hombres tal diversidad que es difícil evaluar los méritos de cada uno respecto a sus hijos: ya que los ricos educan a sus hijos en el lujo y la malicie; los pobres les dan una educación mezquina y no liberal y un número muy pequeño los educa perfectamente y que nadie sigue en este sentido unos principios bien definidos, yo querría que los niños de todos los ciudadanos, pertenezcan a la categoría que pertenezcan, si parecen dotados para las letras, reciban de ahora en adelante una educación y una instrucción dada según un método oficial en un colegio público” (1951, 57).

Per Bodin, poques famílies eduquen adequadament als seus fills. Els rics formen infants consentits; per contra, les pobres, malèvols. Una educació pública i igualitària compensaria aquestes mancances familiars. A la mateixa obra, l'autor francès defensava la possibilitat d'estudiar i tenir una bona feina per als alumnes més capaços de famílies pobres; per ell, això legitimaria les institucions socials. Si es donés aquesta possibilitat, les classes humils comprovarien com l'origen no tanca les opcions d'un futur més

pròsper. Interpretarien que l'esforç per ser virtuós possibilita millorar socialment. A més a més, la possible mobilitat social tindria un efecte positiu per qui no pogués millorar la seva condició. Segons ell, aquest tipus d'experiències legitimen el sistema, el fan més acceptable a totes les classes socials (Bodin, 59).

El desenvolupament de l'educació no fou igual per a les nenes. La relació entre formació i virtut, per a elles, no s'interpretava igual. Al llarg del segle XVI es creia que l'estat més indicat per a elles era el matrimoni. Estaven totalment subordinades a l'home i havien de vetllar per ells. El seu àmbit propi era el domèstic; per contra, l'espai públic estava reservat a l'home. El paper de la dona vers l'home era de dependència física, econòmica i cultural. Per aquest motiu, la formació estava limitada als coneixements per ser mare i esposa. Havien de ser virtuoses, castes, obedients i treballadores, però no intel·ligents¹²¹.

La figura del mestre va adquirint progressivament importància a l'Humanisme. L'educació en aquest període era interpretada com un element de canvi, progrés i millora social. El responsable de desenvolupar aquesta tasca era el docent. Aquest va professionalitzant-se i tenint la consideració de fer una tasca quasi sagrada. La relació amb la religió encara era molt important. El mestre continuava veient-se com un seguidor de Jesucrist, actuava com un pare espiritual amb els alumnes. Els ajudava a adquirir una formació cristiana i humanista. Se li exigia un amor al treball, una vocació. Havia de transmetre coneixements, també valors i actituds. La seva vida havia de ser un exemple de virtut per als alumnes. A mesura que avança el segle XVI, l'educació es manifesta com un element clau de reforma social. El mestre tenia un prestigi i una rellevància destacada. S'interpretava com una peça fonamental del desenvolupament i millora social.

Aquesta era, a grans trets, la situació social, cultural i pedagògica del segle XVI, a l'inici de la Modernitat. El segle XVII es caracteritza per reactivar-se el fet religiós als països occidentals. Al llarg d'aquests anys es detectà la presència de tres grans moviments: les Reformes protestants, la Reforma catòlica i la Contrareforma. Aquestes

¹²¹ "Porque las hembras, por razón de la frialdad y humildad de su sexo, no pueden alcanzar ingenio profundo. Sólo vemos que hablan con alguna apariencia de habilidad en materias livianas y fáciles, pero, metidas en letras, no pueden aprender más que un poco de latín, y esto por ser obra de la memoria. De la cual rudeza no tienen ellas la culpa". Huarte de San Juan (1989). Pg. 627.

tres realitats coexisteixen en el temps, s'influencien mútuament i molts cops es confonen. Una anàlisi acurada mostra com cadascuna té perfil propi.

Les Reformes protestants impliquen un trencament amb la tradició catòlica. Luter defensava que l'església no és l'intermediari entre el diví i l'humà. L'església interpretava la Bíblia i l'acostava al poble. La Reforma protestant trenca aquest monopoli i creu que cada individu ha de tenir una formació adequada per llegir i entendre el llibre sagrat. Neguen el valor de la tradició i el magisteri de l'església. Cada creient havia d'accedir a la religió mitjançant la lectura personal de la Bíblia, amb l'ajuda de l'Esperit Sant. Amb això n'hi havia prou per tenir la capacitat de saber que s'havia de creure.

La Reforma catòlica fa referència a totes aquelles actuacions de l'església per adaptar-se als nous temps. Integren elements de la ciència, la raó, la natura... per acostar-se a la Modernitat. Aquesta reforma catòlica intentà ajustar la teologia a la conjuntura del moment. En l'àmbit educatiu destaquen les aportacions de diferents ordes religiosos, els quals es caracteritzen per tenir una estreta relació amb la societat. Les Escoles Pies, fundades per Sant Josep de Calasanç el 1597; la Companyia de Jesús (jesuïtes), fundada per Sant Ignasi de Loiola el 1536; l'Orde dels Germans de les Escoles Cristianes (La Salle), fundada per Sant Joan Baptista de la Salle el 1686... Aquests tipus d'experiències tenien l'objectiu d'acostar la religió catòlica als canvis socials i culturals esdevinguts. En canvi, la Contrareforma fou un moviment de resposta al trencament de la doctrina protestant. El cisma de les reformes luteranes a occident va ser replicat per un sector dels catòlics. Aquests buscaven un retorn als orígens, una vida espiritual més piadosa i una relació més estreta amb Jesucrist. El relaxament del cristianisme dels anys anteriors va comportar un fonamentalisme religiós més intens.

El Barroc fou un moviment desenvolupat al segle XVII aproximadament. La seva influència s'estén a l'àmbit cultural (pintura, literatura, escultura, dansa, música...); així mateix, el Barroc es caracteritza per una desorientació de l'individu i per la manca de models socials. Les veritats religioses, presentades com a fonamentals pocs anys endarrere, són posades en entredit. Les lluites i les divisions religioses van provocar un fort impacte a occident. El pessimisme s'havia instal·lat durant aquest període. El Renaixement havia estat una etapa d'expansió i d'innovació en el terreny social,

econòmic i polític; en canvi, el Barroc fou un moment de contracció i d'estancament. La societat barroca era desordenada i conservadora. L'individu tenia conflictes amb si mateix i amb el món. Els referents socials i culturals no estaven ben definits. Tenia una experiència dramàtica i dolorosa de la vida i l'entorn. L'individu era un ser agònic, contradictori i tancat en si mateix (Redondo: 2001, 434).

La pedagogia d'aquesta època reprèn la religió com a element fonamental. La metodologia d'aquest període s'anomena disciplinarisme pedagògic de l'escola tradicional. L'objectiu de l'educació era fomentar la fe dels educands. Aquests han de reconèixer i acceptar els dogmes de fe per tenir una vida virtuosa i la salvació eterna en el més enllà.

L'escola tradicional transmetia als alumnes el saber, la virtut i la pietat. La infància era interpretada d'una forma contradictòria, amb elements positius i negatius. En referència a la primera, era el moment de l'aprenentatge, quan els coneixements s'adquireixen amb poc esforç. Així mateix, hi ha una perspectiva negativa, la tendència natural de l'infant a obrar malament. Aquest ha de tenir l'educació adequada, si no, no trobarà la virtut. Si l'infant no té el recolzament necessari i la guia adequada, serà un arbre caigut (Laspalas: 1993, 125). La infància és un període fonamental, el qual exigeix una atenció especial. La formació no s'havia de retardar, al contrari, com més aviat i intensa millor. Si passava el temps sense actuar, el jove adquiriria mals hàbits que eren difícils de canviar,

“El niño sigue siendo la presa más fácil que se puede ofrecer al mal, aquél cuyo natural está más profundamente marcado por la inclinación al mal; y es por eso por lo que hace falta, sin dilación alguna, retenerlo, preservarlo; la vigilancia constante que aspira a la rectificación, a la refundición, al desarraigo de lo que constituye espontaneidad infantil” (Snyders: 1965, 208).

L'escola tradicional presentava l'educació com una tasca de rescat i guia del nen. Hi havia una gran desconfiança de la seva fràgil naturalesa. El món estava ple de perills, susceptibles d'influenciar als nens. La família i l'escola havien de crear les condicions adients per vetllar el seu desenvolupament adequat. La relació entre educador i educand era vertical, el primer tenia un paper actiu i el segon passiu

(Lasपालas, 132). S'establia un paral·lelisme entre el docent i l'artesà, un escultor. Aquest, a l'inici del seu treball, té davant seu una pedra gran, la qual potencialment té moltes possibilitats. Serà l'habilitat de l'escultor la que anirà buidant aquells espais que sobren i li anirà donant la forma que desitja. L'objectiu final serà l'obra d'art, l'escultura. S'estableix un símil amb el jove; l'educador ha d'anar polint tots aquells elements que neguen la virtut. L'obra final serà un alumne format en el saber, la virtut i la pietat¹²².

El mestre adoptava una actitud de vigilància constant vers l'alumne, aquest mai estava sol. No prenia decisions per si sol; havia d'obeir a l'adult. Educar era sinònim de disciplinar¹²³. L'educació era un procés artificial que arribava de l'exterior. Res no s'havia d'improvisar, ni sortir espontàniament; al contrari, tot havia d'estar sota control. L'educació havia de ser dura i benigna al mateix temps, per ser més eficaç. S'havia de recolzar en l'amor i la por (Redondo, 443).

En aquest període, l'educació estava relacionada amb una forta disciplina. El mestre tenia un poder important a dins de l'aula. En cap cas les seves ordres podien qüestionar-se; s'havia d'obeir sense rèplica. Un principi educatiu utilitzat era la repetició. Els conceptes no s'havien d'entendre, s'havien de memoritzar com manava el docent. Així mateix, el silenci també era una estratègia pedagògica. L'alumne sols podia parlar quan el professor li'n donava permís, si no, havia de restar en silenci. Aquest era necessari per evitar qualsevol tipus de distracció no controlada pel docent. Aquest havia d'aconseguir doblegar la voluntat de l'alumne, el qual havia de ser dòcil i fràgil. Era una relació jeràrquica forta, utilitzava la força quan la situació ho requeria. Manava i ordenava què s'havia de fer en tot moment. El docent controlava d'una forma meticulosa el temps (sense deixar cap moment a l'atzar), l'espai (hi havia un control absolut de tots els moviments a tots els llocs) i els continguts de l'ensenyança (s'havien

¹²² “De acuerdo con semejante paradigma pedagógico, que puede muy bien denominarse *mecanicista*, educar consistiría en inculcar en el alumno una serie de máximas, y prescribirle y obligarle a ejecutar una serie de actividades, diseñadas para infundir el saber, la virtud y la piedad”. Redondo (coord.) (2001). Pg. 441.

¹²³ “No puede haber una buena educación sin un contacto al mismo tiempo continuo y personal entre el alumno y el educador, y ello con un doble objetivo. Primero, porque el alumno no debe quedar nunca abandonado a sí mismo. Para formarle, hay que someterle a una acción que no conozca ni eclipses ni desfallecimientos: porque el espíritu del mal siempre vela”. Durkheim (1992). Pg. 325.

de determinar escrupolosament els coneixements i les habilitats que havien d'assolir els alumnes)¹²⁴.

L'escola tradicional utilitzava el recurs pedagògic del càstig, els premis i l'emulació. El càstig era considerat un recurs educatiu útil i important. El docent tenia la possibilitat d'utilitzar diferents tipus de càstigs, també físics. En aquest període es va reglamentar la seva utilització, en quines situacions es podien emprar i com s'havien d'utilitzar. L'objectiu sempre era corregir l'alumne, dirigir-lo a la situació idònia. El càstig es considerava un bé en si mateix, una mostra d'amor del mestre a l'alumne. S'utilitzaven, també, altres estratègies de motivació, com els premis, l'emulació i la mostra de models dignes de ser copiats. L'objectiu era estimular-los a superar-se. Als més capaços se'ls feien diversos tipus de distincions per mostrar públicament el seu excel·lent treball o conducta¹²⁵.

Al segle XVIII, l'educació va rebre un altre impuls, passant del disciplinarisme pedagògic a la pedagogia il·lustrada. Durant aquest segle, el principal moviment fou la Il·lustració¹²⁶. Segons els il·lustrats, la raó il·luminava la humanitat i anul·lava les tenebres de la ignorància. L'home ideal d'aquest període transformava, feia coses noves, tenia enginy, força i utilitzava la raó. El segle XVIII és conegut com el Segle de la Llum; tanmateix, hi havia una proporció important d'analfabetisme. Una part important de la població espanyola no sabia llegir ni escriure. Però el característic

¹²⁴ “Toda la actividad del individuo disciplinado debe estar regulada por órdenes cuya eficacia descansa en la claridad y en la brevedad; no hay por qué explicar esas órdenes, ni siquiera hay que formularlas; tan sólo hace falta que desencadenen el comportamiento deseado, basta con eso. Entre el maestro que disciplina y quien está sometido a él, existe una relación de señalización: no se trata de comprender la orden, sino de perdibir la señal, y de reaccionar ante ella lo más pronto posible siguiendo un código más o menos artificial establecido de antemano”. Foucault (1975). Pg. 168.

¹²⁵ “La emulación es una buena industria para animar a los niños. A estos sólo les mueve el premio; además del premio, les estimula el honor y la gloria del triunfo. (...) Si después de esto añadimos, como es preciso, la emulación del honor y el premio, deberá haber en las escuelas puestos de preferencia que ocupen los que sobresalgan en cada clase, tanto en buenas costumbres como en saber. También se repartirán algunos premios, y se tendrán ejercicios públicos, donde se alabará a los más aprovechados en la piedad y en las ciencias, poniendo después algunas inscripciones que avergüenzen o estimulen a los demás. En fin, cada aula (...) se debe mirar como un pequeño gobierno donde haya triunfos, honores, distinciones, premios y castigos para sus individuos, conforme al mérito y carácter de cada uno”. González Cañaveras (1767) a Mayordomo Pérez i Lázaro Llorente (1988). Pg. 409.

¹²⁶ Kant -en su *Tratado de pedagogía* (1784), y más concretamente, en la contestación a la pregunta, ¿Qué es la Ilustración?- la define así: la Ilustración es la salida del hombre de la minoría de edad en que estaba por su propia culpa. Llamamos minoría de edad a la incapacidad para servirse del propio entendimiento sin ayuda de otro. Y esta minoría de edad se debe a la propia culpa del hombre si su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de decisión y de valentía para servirse de él sin necesidad de la ayuda de nadie. *Sapere aude!* Ten el valor de servirte de tu propia inteligencia: tal es, por tanto, el lema de la Ilustración”. Redondo (coord.) (2001). Pg. 480.

d'aquesta etapa era la importància de la raó com l'element més adequat per conèixer els fenòmens naturals. També, per crear unes condicions de vida més idònies. Els il·lustrats creien que es podien descobrir les lleis de la natura. El seu coneixement permetria a les elits aplicar polítiques més adequades a la comunitat. Facilitaria organitzar la societat d'una forma més racional i ordenada. En aquesta època, hi havia un gran desig d'aprendre i de transmetre el coneixement. Diderot i d'Alembert escriuen l'Enciclopèdia, volen que tothom pugui accedir al saber conegut fins al moment. La Il·lustració tenia fe en el progrés, més i millor. L'home podrà dominar i transformar el món per tal de fer un entorn adaptat a la seva mesura.

El segle XVIII presenta determinades característiques que li donen una identitat específica. Les reformes religioses del segle anterior havien posat aquesta temàtica al centre de la societat occidental; per contra, els il·lustrats tornen a resituar l'home com a element fonamental. La societat es secularitza, la religió i la noció de Déu perden l'estatus que havien tingut anys endarrere. Es desenvolupa una cultura laica i inclús antireligiosa i anticlerical. L'antropocentrisme d'aquest segle, es relaciona amb una altra característica, el racionalisme. El coneixement es redueix a la raó i a l'experiència sensible. Els dogmes de la fe perden la rellevància que tenien al segle XVII. El saber havia de ser demostrat per la raó o per la ciència, si no, són dogmes, supersticions, enganys...¹²⁷ El moviment il·lustrat era crític amb les tradicions passades. Consideren les societats i les cultures anteriors com a supersticioses i fosques. El món que se'ls obre als seus ulls està il·luminat per la llum de la raó. El coneixement ha de ser demostrat. Així mateix, els avenços científics no s'han d'interpretar com a erudició, han de tenir una finalitat pràctica¹²⁸. El coneixement ha de tenir una aplicació per millorar la vida individual i social. L'objectiu del saber és el progrés i cercar un món millor i més feliç¹²⁹. A Espanya no es desenvolupà la Il·lustració d'una forma tan profunda com a la resta

¹²⁷ “En los órdenes económico, socio-político y cultural, la Ilustración es la resultante de dos movimientos -independientes y en algunos aspectos antitéticos- del siglo XVII: el empirismo y el racionalismo. De tal manera que cabe afirmar que la Ilustración está informada por el racionalismo empirista”. Ídem. Pg. 483.

¹²⁸ “En la modernidad del siglo XVIII, el tipo ideal de perfección humana es el *homo faber* -el hombre poético, realizador, demiurgo-; el hombre que hace cosas, que construye artefactos, que se trasciende a sí mismo en la realización de hazañas y de empresas arduas, en descubrimientos y conquistas; es el hombre fáustico que supervalora su genio, su fuerza y el poder de la razón”. Ídem. Pg. 468.

¹²⁹ “Este hombre ilustrado del siglo XVIII es proclive también a creer que el progreso material, científico y técnico producirá necesariamente un progreso moral y, con él, la felicidad individual y colectiva. (...) El saber es igual a la virtud, y ésta igual a la felicidad; el saber conduce necesariamente a la virtud y, consecuentemente, a la felicidad: la individual y la colectiva”. Ídem. Pg. 469.

d'Europa. Van haver-hi transformacions socials i polítiques, però amb matisos propis. S'intentà conciliar d'una forma harmònica la religió i la ciència. Cercaven connexions per coexistir els dos àmbits.

El segle XVIII va desenvolupar elements del XVI; però al segle següent, el XVII, aquest impuls va ser frenat per les reformes i contrareformes religioses. Durant la Il·lustració va haver un retorn als trets fonamentals de la Modernitat; encara que s'haurà d'esperar al segle XIX, quan el desenvolupament sigui més profund. Aquests canvis socials i culturals van tenir una influència directa a l'escola i a la professió docent.

La Il·lustració necessitava alguna institució per a estendre les seves tesis. L'escola fou l'organització que va desplegar els ideals de benestar i progrés. Aquesta institució, per als il·lustrats, tenia un paper clau en el desenvolupament de les reformes que volien emprendre. El segle XVIII s'autodenominà "segle pedagògic" o "segle de l'educació"¹³⁰. Els elements d'aquest període (racionalisme, reformisme, secularització, immanentisme i autonomia) s'imprimiran en l'organització escolar.

L'extensió dels ideals il·lustrats topà amb la dificultat de l'escassetat d'inversions educatives. Durant els segle XVII i XVIII, els materials a l'aula eren molt escassos. Els espais no tenien les condicions mínimes; en alguns casos, no hi havia aula i s'havien de fer les classes a altres edificis, no pensats per aquest fi. La situació de molts centres escolars era dolenta. S'ha de tenir en compte que, moltes vegades, l'administració disposava de pocs recursos per pagar als mestres. Se'l pagava malament i tard. Amb totes aquestes dificultats, els il·lustrats tingueren una veritable consciència per l'educació. En alguns llocs, hi va haver una millora de les condicions materials, no en tots. Moltes escoles eren francament millorables¹³¹.

¹³⁰ "Para un buen ilustrado, y Jovellanos lo era, la enseñanza constituye un tema de predilección. Por eso, lo encontramos pródigamente tratado en muchas de sus obras, y en otras constituye su objeto específico. Entre todas ellas, nos interesan especialmente la *Memoria sobre educación pública* y las *Bases para la formación de un Plan general de Instrucción Pública*. La primera fue redactada en 1802, en su prisión del castillo de Bellver; la segunda fue elaborada por Jovellanos en 1809, siendo miembro de la Junta Central. En ambas aparece clara su tendencia secularizante. Como es habitual en los ilustrados, considera la instrucción como fuente principal de la felicidad individual y origen de la prosperidad social". Ídem. Pg. 499.

¹³¹ "Aunque conforme avanza el siglo XVIII parece crecer la preocupación por mejorar las condiciones de los locales escolares, todo indica que buena parte de las escuelas siguieron alojándose en lugares muy diversos, a veces inverosímiles: una pieza de una casa, una lonja, el atrio de una iglesia, el zaguán de una

El procés de racionalització tingué una relació directa amb l'organització del temps. Dos factors condicionen d'una forma substancial l'educació: l'horari escolar i el calendari anual. L'organització temporal, fins al segle XVIII, fou molt irregular. La temporització no estava clara. L'inici de curs era interpretat de forma diferent per pares i mestres. Moltes famílies no acceptaven unes normes bàsiques d'ingrés a la institució escolar¹³². Aquestes dissonàncies feien impossible al docent d'organitzar el curs de forma coherent i racional. Durant els segles XVI, XVII i XVIII moltes escoles europees no estaven organitzades per cursos. No podien estructurar-se d'aquesta manera ja que no hi havia una edat d'inici de l'escola, ni de finalització. Aquest fet depenia de la situació econòmica de la família i també de l'interès dels pares per l'educació dels seus fills. Tampoc no hi havia una època de l'any concreta d'inici del curs, contínuament ingressaven joves a l'escola i finalitzaven el seu període de formació. El professor no podia seguir un ritme regular al llarg del curs, la formació anava a empentes. Contínuament s'havia de retrocedir i tornar a donar els fonaments bàsics als alumnes nous. En últim terme, els pares sempre decidien el moment d'iniciar l'escola i els temps de permanència. Quan creien que n'hi havia prou, els en treien. Aquesta situació determinava d'una forma radical l'educació. No podia seguir-se un programa comú d'aprenentatge, cada alumne progressava individualment (Laspalas: 1993 , 248).

Un altre element educatiu rellevant era la ràtio entre professor i alumnes. Diversos estudis mostren com al llarg dels segles XVI, XVII i XVIII, el número d'alumnes per aula era molt variable. Les dades de diverses investigacions mostren com oscil·laven entre 30 o 40 alumnes i els 150 o 200 (Vega Gil: 1984, 566). S'ha de remarcar que el número d'alumnes era molt fluctuant i variable. Molts infants no anaven cada dia a l'escola. Alguns pedagogs de l'època dubtaven que amb aquestes xifres hi hagués una educació de qualitat. Per alguns autors, per donar una formació adient no podien superar-se els 40 alumnes en un aula amb un sol mestre; en canvi, si n'hi havia 70, el mestre necessitava un auxiliar (Torio de la Riba: 1802, 166). En aquest període hi

ermita, un granero, los corredores de un edificio... Las escuelas se instalaban en cualquier sitio, y a veces eran auténticos 'establos del saber". Laspalas (1993). Pg. 241.

¹³² "a) Existencia de edades fijas de ingreso y de salida de la escuela; b) El que los niños ingresen en la escuela sólo en una determinada época del año -el comienzo de curso- para que de ese modo todos los alumnos puedan seguir conjuntamente las enseñanzas; c) La imposición de un cierto respeto a un ritmo común de progresión para todos los alumnos, al cual deben ajustarse los niños más capacitados -que podrían aprender más rápido-, y del cual deben procurar no descolgarse los más torpes. De esta manera, el curso no se desintegrará y los alumnos se encontrarán siempre en fases de aprendizaje similares". Ídem. Pg. 246.

havia la tendència a organitzar progressivament les aules en grups homogenis, per edats i capacitats acadèmiques, i a ensenyar el mateix currículum. D'aquesta manera el mestre assolía uns resultats més idonis (Nava Rodríguez: 1992, 187).

L'educació del segle XVIII donava molta importància al mètode. Els segles anteriors dominava a l'escola l'atzar i la improvisació; en canvi, a la Il·lustració té més importància l'organització. Comenius, anys abans, ja havia relacionat la planificació escolar amb els resultats assolits. L'objectiu era millorar l'educació i generalitzar-la al major nombre possible d'alumnes¹³³.

La planificació era un element fonamental d'aquest canvi de paradigma. Al llarg del segle XVIII, s'utilitzaven principalment dues metodologies diferents: la individual i la simultània. A la primera, el mestre, aïllat del grup, anava cridant individualment a cada infant i li feia llegir el llibre que portava; mentrestant, la resta d'infants quedaven abandonats. La majoria de temps estaven desocupats i s'entretenien amb qualsevol cosa. Això comportava una situació de desordre a l'aula. Aquest mètode era el més antic i tradicional. L'altre, el simultani, més modern, fou el que desenvolupà la Il·lustració. Aquest era clarament més eficaç. Les diverses etapes d'aprenentatge estaven seqüenciades detalladament i era més eficaç treballar amb grups més amplis. Tots els alumnes feien la mateixa activitat. La classe s'interpretava com un tot (Laspalas, 257).

El mètode simultani fou un pas endavant per educar un gran nombre d'alumnes. Laspalas explica el canvi metodològic aplicat a la lectura,

“Una lección de lectura por el método simultáneo se desarrollaba del siguiente modo: una vez dividido los niños en grupos y después de haberseles entregado el material, el maestro, en lugar de llamarlos uno por uno, se dirigía por turno a cada sección para realizar la lectura, y ordenaba a un alumno que leyese en voz alta mientras los demás escuchaban. Como el maestro podía interrumpir cuando le pareciera oportuno al alumno que estaba leyendo, y mandara a otro que continuase, sus compañeros habían de permanecer necesariamente atentos, cosa que no sucedía en el método individual.

¹³³ “Hace ya más de cien años, en efecto, que no han cesado de oírse lamentaciones sobre el desorden y la falta de método que reinaba en las escuelas, y especialmente en estos últimos treinta años se han buscado remedios con empeño decidido”. Comenius (1986). Pg. 310.

(...) La lección de lectura queda organizada de tal manera que un mismo libro, un mismo maestro, una misma lección, una misma corrección sirvan para todos” (1993, 260).

Els beneficis d'aquesta metodologia eren evidents. L'organització racional dels continguts educatius comportava l'optimització dels recursos. Una població escolar més àmplia podia aprendre més i millor amb una bona planificació. Així mateix, els problemes del mètode individual, d'atomització i desordre a l'aula, quedaven superats en aquesta metodologia. El mètode simultani exigia silenci i un grau més elevat d'atenció de tot el grup-classe.

5.2.- Segle XIX. La consolidació de la Modernitat

Aquest segle inclou el període històric que arrenca al 1800 i finalitza al 1899. Els segles, molts cops, no coincideixen amb els fets històrics de referència. Dos esdeveniments d'una gran rellevància van determinar l'inici i el final d'aquesta etapa. El fet històric que va tenir una influència directa al segle XIX fou la Revolució Francesa (1789), la qual va crear les condicions d'una nova societat, primer a França i després a la resta d'Europa i del món. L'esdeveniment fonamental que es considera la finalització dràstica del segle XIX fou la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Els somnis i il·lusions d'aquest segle van finalitzar de forma contundent amb el conflicte bèl·lic.

S'ha de tenir en compte que els fets del segle XIX estaven relacionats amb esdeveniments anteriors. Les diverses manifestacions s'enllacen les unes amb les altres. La Revolució Francesa té connexions amb el procés de racionalització i secularització iniciat a finals del segle XV. L'evolució d'aquests fets van donar lloc al xoc violent i dramàtic del 1789.

La Revolució Francesa va trencar amb un model social, el qual es caracteritzava pel fet que determinats col·lectius tenien importants privilegis. La noblesa i els membres de la religió catòlica tenien uns drets assolits. Per contra, hi havia la part dèbil de l'estructura social, el poble. Aquest agrupava diversos col·lectius, com treballadors de diversos sectors i camperols que treballaven la terra. Aquests eren els sectors productius. La societat de l'antic règim era una estructura social configurada per dos grups genèrics, els productors i els beneficiaris. Els primers estaven integrats per una part molt important de la població; per contra, els segons era un grup molt reduït.

Una altra característica de la societat d'abans de la Revolució Francesa, era la rigidesa i la poca mobilitat social. El fet de néixer en una classe social determinava d'una forma radical el futur de l'infant. La família influïa en la futura vida de l'individu de manera substancial. Les possibilitats econòmiques de la majoria de les famílies eren de supervivència bàsica. Les seves condicions estaven sempre al límit de la pobresa. En aquella societat, la situació dels treballadors (camperols) era molt vulnerable; qualsevol imprevist comportava una situació econòmica límit. Ells subvencionaven els privilegis

de les elits, mitjançant els diversos impostos. Moltes vegades el poble vivia en una situació econòmica insostenible.

Els col·lectius més desfavorits, una part important de la societat, estaven en total desacord amb aquest sistema social i econòmic. El consideraven perjudicial per als seus interessos. Hi havia una situació d'extrema desigualtat social. Aquest descontent i la irrupció de noves idees liberals van crear les condicions per enfonsar l'antic règim. Una de les manifestacions més importants d'aquest trencament fou la Revolució Francesa, amb la introducció d'idees de llibertat, fraternitat i igualtat. Aquests elements entraven en flagrant contradicció amb els valors d'abans de la revolució. Van construir el model d'una nova societat. Els privilegis de la noblesa i l'església havien de ser eliminats. Aquest procés no fou d'un dia per un altre, en alguns casos aquesta evolució va durar molt temps. Així mateix, s'ha de tenir en compte que aquest fet va ser diferent als diversos països europeus. França va ser el país on va iniciar-se i d'on va estendre's a la resta d'Europa. La seva influència fou d'intensitat variada, hi van haver nacions que van acollir l'esperit revolucionari amb entusiasme; en canvi, d'altres, per diferents motius, se'n van allunyar. L'objectiu era assolir una societat més justa i igualitària. Ningú havia de tenir uns privilegis determinats per haver nascut en un lloc o una família concreta.

Al llarg del segle XIX, un altre fenomen, no menys rellevant, va tenir una importància cabdal. La Revolució Industrial fou un esdeveniment històric que va transformar de dalt a baix Anglaterra i la resta d'Europa. S'ha de tenir en compte que ambdós fets estan íntimament relacionats. La Revolució Francesa va crear les condicions socials que afavorien un desenvolupament econòmic mai conegut fins al moment. La Revolució Industrial va desenvolupar-se en primer lloc a Anglaterra, a la segona meitat del segle XVIII; però fou al llarg del segle XIX que es va aprofundir i estendre progressivament pels diversos països europeus. Durant aquest segle el desenvolupament industrial determinava el grau de riquesa i progrés de cada país. Anglaterra, al llarg d'aquest període que abraça 150 anys, fou considerat el país més industrialitzat i influent del món.

La Revolució Industrial es caracteritzà per les importants transformacions en els àmbits econòmic, social i polític. Es passà d'un model econòmic dominat pel treball manual a la fàbrica. Va haver-hi el pas d'una economia artesanal (gremial), a una

economia industrial. Aquesta revolució es produí a causa de la progressiva mecanització de les indústries, principalment tèxtils. La mecanització de les fàbriques va comportar un fort augment de la producció. Cada cop feien més quantitat de productes a preus més competitius. La racionalització va entrar al món de l'empresa¹³⁴.

Un element fonamental que va aparèixer en aquest estadi, en un grau mai vist fins llavors, fou el comerç. L'augment de la producció determinava que l'oferta i la demanda s'havien de trobar. Això va comportar un augment important de les vies de comunicació. Els consumidors havien de tenir accés als béns. Aquest increment de la producció va possibilitar un fort desenvolupament del comerç nacional i internacional. Les vies de comunicació van multiplicar-se en poc temps. El tren i el vaixell foren els principals mitjans utilitzats per transportar productes¹³⁵. La Revolució Industrial va trencar les condicions d'un model econòmic artesanal (més proper i senzill) a un sistema més mecanitzat (més complex i específic). La transformació del sistema econòmic va produir canvis fonamentals a la societat¹³⁶.

L'organització del taller artesanal era diferent a la de la fàbrica. Al primer, el treballador era una artesà de la seva feina, un professional. Tenia un domini acurat de la tècnica per fer i acabar el producte. Així mateix, era el responsable de totes les fases de la producció. Hi havia una relació directa entre el professional i el resultat final. L'artesà estava relacionat íntimament amb el producte final. Per contra, el treballador d'una

¹³⁴ “El proyecto de la Modernidad puede considerarse como la disposición de un universo político en el que se anticipa el curso de un proyecto histórico y se ofrece una coordinación científicamente fundada en la libertad y el orden, de los individuos y del sistema. La base discursiva de que dicha disposición arrancó su fuente de legitimidad radicó en presentarse a sí misma como el triunfo de la razón”. Terrén (1999). Pg. 25.

¹³⁵ Sánchez Agustí analitza la importància del desenvolupament de la tècnica al llarg del segle XIX. Esmenta que aquest procés no s'hagués produït en la intensitat en què es va donar de no ser per l'augment significatiu de les noves vies de comunicació. “Un factor importante para el avance (...) en el siglo XIX es el desarrollo de nuevas vías que facilitan la comunicación: el ferrocarril, el correo, el telégrafo y el teléfono eléctrico. (...) Nada menos que en 1829, un año antes de que se inaugurase el primer ferrocarril del mundo, el de Darlington a Stockton, en Inglaterra, Marcelino Cabeza había solicitado la autorización para la concesión de una vía férrea de Jerez al Puerto de Santa María para facilitar la exportación del vino gaditano. Pero hasta 1843, terminada la Guerra Carlista, no hubo más concesiones que las líneas Barcelona-Mataró y Madrid-Aranjuez. De 1845 a 1855 se abrieron sólo 475 kilómetros de vía. Pero desde esta fecha hasta 1868, se avanzó de manera extraordinaria, hasta los 4.899 kilómetros. En 1860, Valladolid se enlaza por ferrocarril con Burgos, y en 1863 con Madrid”. Sánchez Agustí (2002). Pg. 26-27.

¹³⁶ “La fábrica hecha y llevada (...) ha trastocado el antiguo orden de las cosas y de los hombres. El oficio pacientemente adquirido, el vaivén de la palma de la mano, el movimiento de los dedos, esa *sensación de la lima*, por los que (...) un obrero reconoce a uno de los suyos, son ya una especie de arcaísmo. (...) El segundo, o una fracción de él, regula en adelante el orden de las sucesiones. El cronómetro ha entrado en el taller: indudablemente está en marcha la mayor revolución de la historia humana”. Coriat (2001). Pg. 2.

fàbrica no tenia aquesta connexió amb l'empresa, ni amb el béns produïts. No tenia una visió global de tot el procés, solament d'una part específica. Estava incrustat dins un complex engranatge. Únicament, era una peça d'un puzle i la seva funció consistia a repetir moviments rutinaris i mecànics. Coriat (2001) exposa el canvi d'estatus del treballador,

“Al acabar con el control obrero sobre los modos operatorios, al sustituir los *secretos* profesionales por un trabajo reducido a la repetición de gestos parcelarios –en pocas palabras, al asegurar la expropiación del saber obrero y su confiscación por la dirección de la empresa- el cronómetro es, ante todo, un instrumento político de dominación sobre el trabajo, el taylorismo va a transformarse en un verdadero *conjunto de gestos* de producción, en un código formalizado del ejercicio del trabajo industrial, con la organización científica del trabajo. Como instrumento esencial de ese proceso de reducción del saber obrero de fabricación a la serie de sus gestos elementales, el cronómetro es, por la misma razón, mucho más que eso” (Coriat, 3).

El rol del treballador quedava desvaloritzat a la fàbrica. Les tasques mecàniques i rutinàries de la indústria no exigien uns coneixements i una formació molt extensa. Qualsevol individu, amb poques capacitats, podia aprendre ràpidament allò que s'havia de fer. La tasca era fàcilment intercanviable per qualsevol altre treballador. No era necessària una formació global i integral, com anteriorment als tallers gremials. Hi hagué una transformació social del treballador, passant de l'obrer professional a l'obrer-massa. Aquest va entrar majoritàriament a la fàbrica, tenint una menor qualificació i menys organització col·lectiva. Els gremis tenien molta força i defensaven els seus interessos amb contundència. Amb el trencament d'aquestes estructures i la progressiva implantació del treball industrial, el treballador perdia impuls per defensar els seus drets. Molts cops, els assalariats es representaven a si mateixos. Aquests treballadors tenien un sentiment de col·lectivitat més difús, en comparació als artesans (Coriat, 3).

La Revolució Industrial estableix els fonaments d'una societat nova. Aquest marc social i cultural té relació amb l'economia. Les organitzacions empresarials desenvolupen al màxim la racionalitat i la científicitat. S'havien d'optimitzar recursos i assolir la màxima rendibilitat. Per aconseguir-ho, hi ha una nova interpretació del temps. Deixa de ser valorat com quelcom difús i infinit i passa a ser analitzat en la seva

màxima concreció. Coriat (2001) esmenta la importància del cronòmetre, per tal que una acció sigui més planificada i eficient. L'objectiu era fer més amb menys temps. La rendibilitat d'una empresa es mesurava en la gestió eficaç del temps. Tot era susceptible de millorar-se, seguint un procés de constant racionalització¹³⁷.

Els canvis a les fàbriques, durant el segle XIX, van tenir conseqüències profundes en la societat. La implementació d'aquests mètodes transformà una forma de treballar que s'havia donat al llarg dels segles. Així mateix, van aparèixer conflictes socials pel fet d'haver-se paralytat aquesta organització productiva. Molts cops, la relació entre el patró i el treballador era molt difícil. Aquests perdien el control de la producció dels béns. La màquina era l'element fonamental que dictava el ritme a seguir pels treballadors. Aquesta es converteix en l'element que disciplina les interaccions a l'empresa. Les condicions de treball tendien a uniformitzar-se i homogeneïtzar-se en tot el procés productiu. Aquesta organització era vista amb recel pels treballadors. La relació entre l'home i la tècnica era difícil. Van haver-hi conflictes, al llarg del segle XIX, de treballadors desesperats trencant màquines de les fàbriques. Per a ells, eren les culpables de les seves desgràcies¹³⁸. Una altra forma de lluitar pels seus drets era boicotejar els productes de les empreses. La història de la classe obrera americana recull diverses companyes de boicot, que van provocar la desaparició d'alguna empresa. Per dur a terme aquestes accions era necessari un cert grau d'organització dels treballadors o afiliació sindical¹³⁹.

¹³⁷ “No hay duda... de que existen ya todos los elementos necesarios para una organización completa. (...) Desde el estudio de los diversos métodos, la estandarización de los elementos que deben entrar en estos estudios, la estandarización de las dimensiones de las piezas, desde los estudios de maquinaria y la gente que debe hacerlos, con miras al mejor rendimiento en una fabricación en serie (...) desde los tiempos de montaje y desmontaje, que han sido cuidadosamente estudiados, los tiempos de avance y retroceso de los carros. (...) Desde los informes que debería suministrar la oficina de cronometraje para indicar la velocidad adecuada a que debe emplearse la máquina en cada trabajo.” Fridenson presenta aquesta carta amb el títol *Les progrès de l'organisation du travail pendant la guerre*. Extret de l'obra de Coriat (2001). Pg. 39-40.

¹³⁸ Aquest moviment va néixer a Anglaterra amb el nom de Ludisme. Aquest fenomen va durar de 1811 a 1817 i consistia en el fet que els treballadors destruïen la maquinària, la qual identificaven amb l'enemic. Hi van haver diverses situacions d'aquest tipus. Al 1840 va donar-se un fenomen similar a Silèsia (Alemanya), al ram del teixit. Era una reacció a la inestabilitat laboral i els baixos salaris. Aquest tipus de fenòmens van donar-se amb més o menys intensitat a tots els països industrialitzats.

¹³⁹ És interessant recordar l'origen del concepte *boicot*, el qual es deu a la lluita dels treballadors contra l'administrador d'unes terres, Boycott, el 1879. “Boycott se hizo tan antipático por sus rigurosas medidas hacia los campesinos que éstos lo pusieron en la lista negra; en la cosecha de 1879, no pudo encontrar ningún trabajador agrícola para la siega y la recogida (...). Fueron enviadas tropas para sustituir a los jornaleros en huelga; pero ya era demasiado tarde, la cosecha se había echado a perder”. Article de D. Sieurin, “Le label ou marque syndicale”, a *Le Mouvement Socialiste*, núm. 154, 1^{er}. Maig de 1905. Extret de Coriat (2001). Pg. 13-14.

L'escola va desenvolupar-se i estendre's al llarg del segle XIX. Tenia l'encàrrec de formar els futurs ciutadans i legitimar l'estructura social existent. Durant el segle es desenvolupà un model social i cultural que s'apropià dels valors moderns. L'escola havia de transmetre les bondats i les possibilitats d'aquesta nova societat. Homs (1991) explica la transformació de l'individu i la societat durant la Revolució Industrial i la relació amb l'àmbit escolar,

“La més gran autonomia de l'individu en la societat industrial no és fruit de la dissolució de l'organització social, sinó el resultat de les exigències funcionals d'un cert tipus de societat global. L'educació juga un paper fonamental en aquest tipus de societat per tal d'assegurar la cohesió social entre els individus, al mateix temps que ha de respectar l'especialització necessària al funcionament social”¹⁴⁰.

L'autor descriu la diferent forma d'entendre l'individu i la relació amb l'educació. Una societat més industrial exigia persones amb menys lligams. La societat industrial va fent-se més complexa, fragmentada i especialitzada. L'escola havia de construir aquest individu de la forma menys traumàtica possible. L'objectiu era crear un ciutadà adaptat a la societat del moment. L'escola havia de donar els fonaments d'una societat estructurada i cohesionada; però també, individualitzada i especialitzada.

Al llarg del segle XIX, diversos països europeus van fer aportacions legislatives importants en referència a l'educació. Les transformacions socials i culturals demanaven una translació d'aquestes realitats a les escoles. S'havien de fer lleis educatives adequades als temps. Les transformacions econòmiques exigien una educació per tots els ciutadans. Una societat, progressivament més atomitzada, reclamava dels subjectes poder exercir la llibertat d'una forma més responsable. L'escola tenia l'encàrrec de formar ciutadans que gestionessin adequadament aquestes possibilitats. Al llarg del segle, l'educació fou un element clau i un àmbit de lluita social i política. Les diverses sensibilitats ideològiques volien crear una educació afí a les seves tesis. Els dos pols principals eren els liberals i els conservadors. En l'àmbit educatiu, els liberals feien les propostes més avançades de l'època¹⁴¹. El

¹⁴⁰ Pròleg Homs, pàgina XXVII, a l'obra Durkheim (1991).

¹⁴¹ Els principis bàsics del sistema d'ensenyança liberal són els següents: 1.-La universalitat (la idea bàsica és que la universalització de l'ensenyança permet que les nacions i els pobles puguin ser més

desenvolupament de les tesis progressistes no va ser fàcil. Molts sectors interpretaven aquest ensenyament contrari als seus interessos. L'església catòlica, i els partits conservadors, pressionaven a tots els sectors per defensar els seus posicionaments. La qüestió religiosa a l'educació fou un tema de debat continu al llarg del segle XIX, sense solucionar-se d'una forma acceptable.

L'interès per l'ensenyament va tenir la seva plasmació en diferents documents legislatius. La Constitució de Cadis (1812) hi dedicà un capítol on s'establien els principis educatius fonamentals pactats entre liberals i conservadors. Els principis propugnats per la doctrina liberal es presentaven de forma limitada i retallada, no tenien força suficient. El principi d'escolarització obligatòria possibilitava donar una formació acadèmica a tots els infants; tanmateix, no tots els grups polítics hi estaven d'acord. També, hi havia la lluita per la creació de les Escoles de primeres lletres; per donar contingut a l'escolarització obligatòria. Alguns sectors consideraven que no era una qüestió prioritària. Aquests assumptes estaven presents a la llei de manera difusa; en canvi, quan es feia referència a l'obligació d'una educació religiosa, això s'esmentava sense ambigüitats. La llei també especificava principis com la uniformitat, en referència a l'obligació de tots els centres d'ensenyança d'explicar determinats continguts més enllà de diferències regionals, matèries com la moral cristiana i la Constitució. També especificava la creació d'un organisme central encarregat de la vigilància i el funcionament del sistema escolar. Aquest vetllava per la concordança entre l'ensenyament a les aules i la doctrina oficial. La Constitució de 1812 era un acord global, el qual demanava l'especificitat de lleis i reglaments més concrets (Rotger: 1990, 77).

Les directrius marcades per la Constitució de Cadis s'havien de materialitzar en quelcom més específic. Les diverses sensibilitats ideològiques havien de consensuar l'educació que s'havia de desenvolupar a Espanya. Van fer-se diferents treballs per analitzar el millor model educatiu; destaca "El Informe de la Junta creada por la

feliços i més lliures i que l'educació millora els costums de la societat i fonamenta el benestar dels individus); 2.-La gratuïtat (per tal que els individus puguin instruir-se cal que l'ensenyança sigui gratuïta i que els recursos públics vagin destinats a tothom); 3.-La uniformitat (és l'element que permet que no es donin condicions de desigualtat a l'ensenyança); 4.-La llibertat d'ensenyament (fa referència a la llibertat d'expressió i com a mitjà de defensa de la societat enfront de possibles imposicions dogmàtiques, sigui des del poder públic o des d'altres instàncies); i 5.-El caràcter públic de l'ensenyança (la instrucció ha de ser oberta a tothom i que ningú no pot sentir-se'n exclòs o trobar les portes tancades al coneixement). Aquest apartat ha estat extret de Rotger (1990). Pg. 74-75.

regencia para proponer los medios al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública”, publicat el 1813 i conegut com Informe Quintana. Aquest document fou important, encara que mai va arribar a convertir-se en llei; exposava uns principis que van ser punt de referència per als sectors liberals progressistes. Va ser un model enfront de les posicions dels sectors més conservadors. L’informe diu que l’educació ha de desenvolupar les facultats i els talents, ensenyar els drets i les obligacions i fer els ciutadans més feliços. L’escola ha de garantir una igualtat d’oportunitats per tothom. Els alumnes, amb esforç, intel·ligència i sort, han de tenir opcions per millorar la seva situació inicial. Els privilegis i drets adquirits han de ser superats per construir una societat més justa i igualitària. L’informe defensa els principis educatius d’universalitat, uniformitat, caràcter públic, gratuïtat i llibertat.

L’Informe Quintana va marcar una línia de treball que no va materialitzar-se. Moltes tesis eren considerades excessivament progressistes per l’època. Aquest document mai va ser llei d’obligat compliment. El 1821 va aprovar-se el Reglamento General de la Instrucción Pública, un document menys ambiciós que l’Informe Quintana. Aquest reglament va organitzar el sistema educatiu, va quedar dividit en tres nivells: primera ensenyança, segona ensenyança i tercera ensenyança. La primera era la base de l’estructura educativa, la més important i necessària. L’accés era universal, per tothom. Els alumnes havien d’aprendre a llegir, escriure i comptar; també conèixer els drets i les obligacions dels ciutadans, des de la perspectiva de la religió i la moral cristiana. La segona ensenyança tenia un contingut propi i permetia l’accés al nivell superior. No hi havia una continuïtat entre la primera ensenyança i la segona; en canvi, sí entre la segona i la tercera. Aquests dos nivells no eren universals, estaven destinats a sectors minoritaris. El tercer nivell encara era més elitista, destinat a grups reduïts. Aquests ocuparien els llocs privilegiats de la societat (Rotger, 78).

La Llei Moyano (1857) fou la llei espanyola que va organitzar l’educació de la segona meitat del segle XIX. La seva influència en el temps fou molt llarga. Va introduir l’obligatorietat i gratuïtat de l’ensenyança elemental per les classes més desfavorides. La llei introduïa l’obligatorietat de l’educació, però al mateix temps, no s’invertien els diners necessaris per tal que tots els infants anessin a l’escola. Hi havia

una situació de desconcert. La norma afirmava quelcom que no es materialitzava¹⁴². Molts articles de la llei no van desenvolupar-se, degut al fet que no tenia el pressupost corresponent. Aquest document estava influït per la vessant més centralista del sistema escolar i mantenia els privilegis de l'església. Aquesta tenia un tractament beneficiós i se l'eximia d'alguns requisits; per exemple, no era necessari per als professors tenir el títol corresponent i no havien de pagar la fiança obligatòria dels centres privats. A més a més, la llei reconeixia funcions inspectores a l'església, a centres públics i privats. Aquest document establia relacions estretes entre l'església i l'estat, en matèria educativa (Rotger, 84).

La lluita ideològica va durar tota la segona meitat del segle. La relació entre religió, política i educació era molt pròxima. Qualsevol intent d'aplicar polítiques progressistes era tallat d'arrel. Els conservadors utilitzaven la repressió i un control intens per mantenir la situació sota control¹⁴³. Molts professors lluitaven per una altra educació, més oberta i plural. Va haver-hi un debat intens a propòsit de la llibertat de càtedra dels docents. La interpretació d'aquest tema era radicalment diferent en funció de l'opció política. Els límits no estaven clars i eren interpretats de forma diversa,

“La libertad de cátedra, es decir, el derecho del profesor a enseñar la verdad, escondía una variedad de preguntas: ¿puede el profesor enseñar cosas que atenten contra la moral?, ¿o contra el Estado? Si el profesor debe enseñar la verdad, ¿dónde está esa verdad?, ¿en la ciencia?, ¿en la religión católica? Si la libertad del profesor debe ser limitada, ¿quién tiene capacidad de hacerlo?, ¿puede intervenir el Estado controlando la labor docente de los profesores? A todas estas preguntas se contestó de muy diversa manera. Para los conservadores, las enseñanzas del profesor no podían atentar contra los principios de la religión católica, ni contra la monarquía constitucional, reservándose el

¹⁴² “La ley Moyano establecía la obligatoriedad de la enseñanza elemental, pero lo cierto es que incumplía sistemáticamente”. Sánchez Agustí (2002). Pg. 170.

¹⁴³ El ministre de Foment, el catòlic Pidal, va elaborar a l'agost de 1885 una norma, coneguda com Decreto Pidal, per tal de regular l'educació. Aquesta, entre altres qüestions, establia que l'educació lliure havia de pagar a l'Estat 500 pesetes; l'església quedava exenta i tenia competències d'inspecció. “El artículo de la norma pidaliana dice expresamente que si el empresario, fundador, o director del establecimiento libre, hiciera expresa declaración de no someterse a la inspección eclesiástica, requisito necesario para llevar el título católico, las autoridades civiles y académicas cuidarán de que padres de familia tengan conocimiento de esta declaración, sin perjuicio de velar además porque en dicho centro de enseñanza no se traspasen los límites de la tolerancia constitucional en materia de religión, ni se impugnen las instituciones fundamentales del Estado, o se viertan doctrinas subversivas del orden social, o atentatorias a la moral cristiana”. Real Decreto de 18 d'agost de 1885 on fixa les regles que han de seguir els establiments lliures d'ensenyança. *Colección Legislativa de España*. Pg. 432.

Estado el poder de intervenir en estas materias a través del control de programas y de libros de texto. En el extremo opuesto, los republicanos defenderán la no injerencia del Estado” (Sánchez Agustí: 2002, 81).

La qüestió de la llibertat de càtedra va aixecar moltes polèmiques. Professors prestigiosos van ser apartats del lloc de treball per no seguir les directrius conservadores del govern. Destaquen els fets de 1868, els quals van tenir com a conseqüència els expedients disciplinaris i la inhabilitació per exercir la docència de coneguts professors, com Sanz del Río, Salmerón i Giner de los Ríos¹⁴⁴.

La llei Moyano va tenir una influència duradora. La lluita per la qüestió religiosa va quedar lluny de resoldre's. A final del segle XIX, va aparèixer un moviment alemany que va tenir importància a Espanya, el Krausisme. Aquesta doctrina defensava la tolerància ideològica i la llibertat de càtedra, contra el dogmatisme i el fonamentalisme eclesiàstic. El seu fundador va ser Krause (1781-1832), qui defensava la tolerància de l'individu vers les diferències religioses, culturals, polítiques...

La filosofia krausista tingué implicacions pedagògiques directes. L'aprenentatge ha de consistir en un contacte directe amb la natura i amb qualsevol objecte de coneixement. Per Krause, la pedagogia ha de ser experimental, s'ha de veure i tocar. També, donà molta importància a les excursions; s'ha d'observar, sense intermediaris, allò estudiat. El professor ha d'acostar a l'alumne l'objecte examinat. Així mateix, el coneixement ha de ser progressiu. Als nivells més primerencs, ha de ser principalment empíric; l'alumne ha de tocar, veure i manipular els objectes. A mesura que va adquirint coneixements, aquests seran més generals i abstractes. Als nivells superiors, ha de relacionar i cercar lligams entre les diverses matèries. Aquestes no s'han d'interpretar com compartiments estancs; al contrari, s'han de trobar connexions. El coneixement veritable relliga els sabers específics. El saber no es presenta fragmentat, sinó unit, com

¹⁴⁴ Els diaris de l'època anaven plens de notícies en referència a la llibertat de càtedra i la independència de l'ensenyança. Destaca el diari *La Libertad* de Valladolid que tractava de forma reiterada qüestions educatives. Diari progressista dirigit des de 1884 fins al 1899 per Ricardo Macías Picavea, figura que defensava el regeneracionisme pedagògic i que estava vinculat al cercle progressista. Diversos articles del diari defensen la llibertat de càtedra i la independència del professor. Afirmar que la ciència i la cultura nacional no poden estar sotmesos a interessos de partits polítics i d'ideologies reaccionàries. Recordar la persecució a què van ser sotmesos diversos catedràtics liberals per defensar les seves idees i buscar el recolzament de la Universitat, després de ser expulsats de la institució. (Veure diari *La Libertad*. Article: *La educación nacional*. Núm. 1.087 de 7 d'octubre de 1884).

un tot. Aquest moviment dóna molta importància a la tolerància, el respecte i el valor de totes les creences.

El krausisme va tenir una influència destacada a Espanya¹⁴⁵. Molts sectors progressistes el tenien com un referent, el qual donava les eines adients per reivindicar determinades tesis. Principalment, la universitat fou el focus d'irradiació del moviment. Professors com Giner de los Ríos, Sanz del Río, De Castro, Salmerón, Sainz Rueda i d'altres van ser els seus representants més il·lustres. A Espanya, la institució cabdal que va difondre la filosofia krausista va ser la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Aquesta va ser fundada el 1876 per alguns dels professors universitaris progressistes més rellevants del moment. Aquesta institució volia provocar una renovació de la vida social, cultural i educativa a Espanya. La lluita amb els sectors més conservadors, i catòlics, va ser constant i difícil. La influència del krausisme, i més concretament de la Institución Libre de Enseñanza, va més enllà del segle XIX i abraça el segle XX, fins abans de la Guerra Civil espanyola. Al segle XX, destacats polítics, intel·lectuals, escriptors, pintors espanyols de prestigi mundial van ser fortament influïts pels ideals d'aquesta institució.

En la mateixa línia del krausisme, en l'interès per les reformes pedagògiques, va aparèixer a l'altra banda de l'Atlàntic un psicòleg, filòsof i pedagog que va transformar l'educació occidental. Aquest renovador nord-americà és Dewey (1859-1952), qui va introduir el pragmatisme a l'àmbit educatiu¹⁴⁶. Defensa que el coneixement no està

¹⁴⁵ Diversos mitjans van utilitzar el krausisme per difondre el seu ideari. El *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid* va ser des de 1869 el primer gran canal de difusió d'expressió científica de la Universitat espanyola. Revista que depenia directament dels krausistes. Publicava articles científics que tenien força impacte. Els temes estaven al dia de les darreres novetats internacionals. Introduïa a Espanya idees innovadores i atrevides. Es caracteritzava per tenir un esperit laic i pel lliure pensament. Aquesta revista dedicava una part substancial a temes educatius. Experiències d'aquest tipus van ser diverses i interessants.

¹⁴⁶ El pragmatisme es caracteritza per un acostament del pensament a la vida. Així mateix, aquest moviment fa un replantejament de la dicotomia entre teoria i pràctica. Dewey defensa que és una falsa distinció. L'educació ha d'intentar fer que dels coneixements més abstractes siguin aplicables a la realitat. L'autor nord-americà, així com els krausistes, defensa que l'educació ha de consistir en la formació de qüestions pràctiques. S'ha de formar a l'alumne per tal que sigui capaç de resoldre els problemes de la vida. Diversos articles del diari *La Libertad* presenten aquesta situació i defensen que el coneixement ha de ser aplicat. L'article *Talleres y cátedras* (30 d'octubre de 1891. *La Libertad*, núm. 3.612) defensa la importància dels ensenyaments tècnics, manuals, arts i oficis, davant la "titulitis" que porta els pares a matricular els seus fills a carreres universitàries. Les conseqüències d'aquest fet són nefastes per al país, ja que hi ha excés d'advocats, però falten persones per treballar a la indústria. L'endarreriment del comerç i la indústria espanyola en relació a altres països europeus és degut a la manca d'una preparació tècnica adient. Destaquen diversos articles en referència a l'ensenyança agrícola (tots són de *La Libertad*, l'article *Enseñanza agrícola*, de 21 de juny de 1886, núm. 1.594; *Males sociales*, de 18 d'abril de 1887, núm.

donat d'una vegada per totes, sinó que és un procés dinàmic sense fi. El coneixement no és dogmàtic ni estàtic. Està subjecte a la provisionalitat i al canvi. L'experiència és l'element determinant que valida en últim terme el valor d'una tesi. El coneixement, per ser considerat valuós, ha de ser empíric. S'ha de poder contrastar amb la realitat dels fets. L'educació s'ha d'allunyar dels coneixements fixos, d'aquells que no tenen un contacte directe amb les coses. L'intel·lecte és important, però encara ho són més els sentits.

Les aportacions de Dewey a l'educació són diverses i àmplies. Desenvolupa la metodologia més adequada a seguir a l'aula, la qual ha de potenciar les característiques de l'infant. Pel pedagog nord-americà, cada alumne té unes característiques concretes que el fan únic i irreplicable. El centre educatiu, i més concretament el professor, ha d'estar atent a les seves especificitats i ha d'utilitzar tècniques diverses en funció de l'educand,

“L'infant és intensament actiu, i el problema de l'educació és el problema de promoure les seves activitats, de donar-los una direcció. Amb una direcció, amb un mètode organitzat, aquestes activitats tendeixen cap a uns resultats valuosos” (Dewey: 1985, 43).

Dewey interpreta l'infant de forma diferent a com s'entenia fins llavors. Aquest no necessita ser domesticat ni ensinistrat; al contrari, té una individualitat que el fa radicalment diferent a la resta. L'educació òptima serà aquella que interpreti millor l'especificitat de cada criatura i actuï amb el mètode més adequat¹⁴⁷. L'autor defensa la individualització de l'educació, així com també, el fet de marcar un camí adequat, una direcció correcta. A més a més, defensa que els infants han d'aprendre amb satisfacció. L'aprenentatge ha de ser agradable i divertit,

1.864; *Taller, escuela y asilo*, de 10 de juny de 1887, núm. 1.925 i d'altres). Els autors posen de manifest el fet que Espanya és un país essencialment rural, en canvi el desenvolupament de l'enginyeria agrícola és molt pobre, en comparació a països del nostre entorn. Els autors proposen un canvi de model, on es fomenti l'ensenyança professional i tècnica que permeti reduir aquest endarreriment.

¹⁴⁷ “Creo que sólo mediante la observación continua y comprensiva de los intereses del niño puede el adulto entrar en la vida del niño y ver para lo que la misma está preparada, y sobre qué material podría operar con la mayor disposición y provecho (...) El interés es siempre la señal de alguna capacidad escondida”. Dewey (1997). Pg. 51.

“Tothom està disposat a admetre que el més desitjable seria que l’escola fos un lloc en el qual l’infant pogués realment viure i adquirir-hi una experiència vital plena en si mateixa de sentit i de satisfacció” (Dewey: 1985, 53).

L’aprenentatge ha de ser entretingut i s’ha de cercar el màxim interès de l’infant. S’han de programar activitats motivadores. Si s’assoleix, l’infant té una predisposició natural per aprendre. En aquest cas, l’esforç i la disciplina vénen per si sols¹⁴⁸.

Aquestes aportacions innovadores van aparèixer al món occidental, també a Espanya. Aquí, la lluita entre els dos pols ideològics va ser dura i llarga. L’opció conservadora anava posant pals a les rodes en la introducció de reformes. Aquests tenien més influència política i aconseguien aplicar la seva visió educativa. S’ha de tenir en compte que moltes vegades les lleis no es complien. Hi havia una distància entre les normes educatives i la seva plasmació a la realitat. Això va crear situacions paradoxals i contradictòries.

La societat anava interioritzant la importància de l’educació en la construcció de la comunitat. Hi havia una connexió entre ensenyament i benestar, material i moral. La societat moderna exigia el desenvolupament de l’escola per construir l’estructura social moderna. Aquesta havia de formar individus responsables en el bon ús de la llibertat,

“La llibertat i la ignorància són vistes com a idees contradictòries. A mesura que la ignorància va desapareixent i el poble va adquirint més instrucció, aquest aconsegueix més dosis de llibertat i d’autogovern. Aquest procés provoca que les supersticions i el misticisme absurd vagin desapareixent, ja que aquests elements empresonen el pensament dels homes” (Escolano: 1992, 15).

Al llarg del segle XIX, s’imposa la importància de l’educació en la construcció del ciutadà del futur. La instrucció serveix com a element fonamental per a la creació de societats democràtiques. Dewey estableix la connexió entre democràcia i escola. L’ensenyament protegeix contra la dictadura de les elits, també contra les revoltes

¹⁴⁸ “Cuando hablamos de un hombre interesado en esto o aquello acentuamos directamente su actitud personal. Estar interesado es estar absorbido, atraído, envuelto en algun objeto. Tomar un interés es estar alerta, cuidadoso y atento”. Dewey (1997). Pg. 113.

desordenades de les classes humils¹⁴⁹. El procés de modernització, iniciat a finals del segle XV, va desenvolupar unes metodologies que posaven al centre de l'activitat la racionalitat, la planificació, l'ordre i la coherència. Aquest procés també va aparèixer al món educatiu, amb noves metodologies i formes d'abordar la relació amb l'alumne. Tanmateix, a Espanya aquesta dinàmica va quedar a mig camí. Tot seguit veurem alguns dels problemes als quals va haver de fer front. Alguns ja han estat mencionats, com la llibertat d'ensenyament, però n'hi havia d'altres no menys greus.

El desenvolupament de l'educació al llarg del segle XIX tingué moltes dificultats a Espanya. Molts projectes no van arribar a concretar-se. La Institución Libre de Enseñanza, un dels referents culturals, socials i educatius, tenia un ambiciós projecte educatiu a Madrid. L'escola de la institució a la capital d'Espanya, entre 1879 i 1880, va quedar petita per donar uns serveis de qualitat, per la gran quantitat d'alumnat. Per aquest motiu va projectar la construcció d'un edifici modern. Volien fer una escola als afores de la ciutat, on l'aire fos més net i hagués un contacte més directe amb la natura. La construcció d'un centre on fos possible la pràctica de les teories pedagògiques més avançades. La institució va adquirir un solar a la Castellana, llavors als afores de la ciutat, i el 1882, el 2 de maig, va posar-se la primera pedra del nou edifici.

L'arquitecte Carlos Velasco va fer els plànols del nou centre escolar. Aquest va fer-se seguint l'extensa bibliografia pedagògica estrangera en referència a construccions escolars. Hi havia la convicció que l'edifici compliria les millors expectatives. Les obres van començar a un bon ritme, però poc a poc van anar apareixent dificultats pressupostàries. Hi havia una diferència important entre els recursos disponibles i els necessaris. La Institución Libre de Enseñanza va haver d'abandonar el projecte i posar a la venda el terreny. L'edifici referent de l'àmbit educatiu nacional va quedar en no res (Sánchez Agustí, 146).

¹⁴⁹ Diversos articles del diari *La Libertad* van abordar la relació entre educació i democràcia. Destaca l'article *Riqueza e instrucción*, de 31 d'octubre de 1882, escrit per Ricardo Macías Picavea, del diari esmentat i núm. 506, on l'autor exposa que l'Antic Règim tenia dos grans problemes, la pobresa i la ignorància. Ha de ser substituït per la riquesa i la instrucció per tothom. L'autor exposa: "¡Vivamos alerta y prevenidos los verdaderos amantes de la libertad, de la justicia y del pueblo, pero no engañados! ¡No corramos en vano tras las sombras, dejando en tanto olvidadas las verdaderas realidades! ¡No nos dejemos seducir por huecas palabras, cuando solicitan nuestra atención y energía las cosas más sustanciales y vivas! Atendamos, en una palabra, a los moldes políticos democráticos, ¡pero también a la esencia social de la democracia!". Extret de Sánchez Agustí (2002). Pg. 146

Un dels problemes de l'ensenyament era la precarietat de les escoles. A l'apartat anterior, s'ha plasmat com en els segles anteriors la tasca educativa es desenvolupava en llocs no adequats, edificis abandonats o quasi abandonats, espais d'animals eren adaptats a l'ensenyament. Durant el segle, aquesta situació no millora a molts llocs d'Espanya¹⁵⁰.

Sierra González escriu un article al diari *La Libertad* on presenta la situació de l'educació a Espanya. L'autor es lamenta de l'endarreriment i la poca millora des de la publicació de la llei Moyano. Per a ell, res o molt poc s'ha avançat. L'article exposa dades en referència al número d'escoles, la seva situació, el règim de propietat, l'analfabetisme...,

“Necesario es decirlo, siquiera confesarlo. Estamos muy atrasados en educación popular, mucho más atrasados de lo que se cree. ¿De qué sirve que haya en España veintitrés mil ciento treinta y dos Escuelas públicas, si de ellas siete mil ciento cincuenta y una son incompletas y de temporada, algunas con el pingüe sueldo (¡qué vergüenza!) de cuarenta y dos pesetas anuales?... ¿De qué sirve que tengamos veintidós mil trescientos vintisiete locales de escuela, si nueve mil ciento vintisiete son alquilados, y seis mil ciento veintinueve en estado ruinoso o de condiciones anti-higiénicas?... ¿No causa esto rubor? (...) ¿De qué sirve que acuse la estadística un notable aumento en los que saben leer y escribir, si el setenta y uno por ciento de los que dicen que leen y escriben no son capaces de poner su nombre medianamente escrito, ni de leer cuatro líneas seguidas sin decir un cúmulo de disparates? (...) ¿Y los maestros? Salen de las Escuelas Normales ansiosos de gloria profesional y exuberantes en ricos frutos para la Educación, mas apenas empiezan la vida pública, cuando entran en un campo lleno de dificultades y poblado completamente de espinas, y después de luchar un día y otro día, un mes y otros meses, y aun varios años seguidos; huérfanos de protección y abatidos

¹⁵⁰ Resulta interessant l'article de Nicolás Díez *Profesores y toreros* del diari *La Libertad* on l'autor exposa curioses estadístiques on compara l'educació i els toros. Díez descriu la falta de recolzament a l'ensenyament per part de l'Estat, les Diputacions i els Ajuntaments. En canvi, aquestes mateixes institucions inverteixen grans quantitats de diners a promocionar i recolzar els toros. L'autor presenta, entre altres informacions, el sou dels vint-i-un matadors més importants, Guerrita, Reverte, Mazzantini, Bombita,... i ho compara amb els sous dels catedràtics més destacats de la Universitat, com Nicolás Salmerón, una de les figures més destacades del moment. Veure a l'article *Profesores y toreros*, de Nicolás Díez Pérez, publicat el 12 de gener de 1897 al diari *La Libertad*, núm. 5.317.

por el cansancio, los más sucumben ante este fanatismo siempre imperante y en todas partes protegido”¹⁵¹.

L'autor presenta la situació educativa d'Espanya de manera dramàtica. Diferents dades corroboren aquesta exposició. La llei Moyano estableix l'obligatorietat de l'educació elemental, però aquesta s'incomplia sistemàticament. A Valladolid, el 1885, més de 17.000 nens en edat d'escolarització obligatòria del districte universitari d'aquesta ciutat no estaven matriculats a cap escola; suposava un 26.59% del total (Martín Jiménez: 1994, 55). En algunes zones, més de la meitat dels infants, no anaven a cap col·legi. Les dades presenten la ciutat de Valladolid, on l'any 1878, el 31.9% dels alumnes d'educació elemental anava irregularment a classe. Les xifres globals de la província mostren com aquest percentatge s'elevava al 58.53%¹⁵². A més a més, la situació de les nenes era més dolenta que la dels nens¹⁵³.

A Espanya, a la segona meitat del segle XIX, hi havia 12 milions d'analfabets. Els alfabetitzats suposen el 33% de la població total, enfront del 20% de 1860. Aquesta millora afectava a tota la societat espanyola, encara que de forma diversa. Hi havia zones més alfabetitzades que d'altres. Al nord (Cantàbria, Catalunya, la Rioja, Castella i Lleó i el País Basc) hi havia un nivell d'instrucció més alt; en canvi, al sud (Andalusia, Extremadura i Múrcia), juntament amb Galícia, era més baix (Escolano: 1992, 72).

La situació de l'educació a Espanya era molt negativa i un reflex d'aquesta realitat fou la consideració social del professor. Per respondre a la pregunta de si el docent tenia prestigi o no, o més concretament, quin tipus d'autoritat tenia per dur a terme la seva tasca, s'han de tenir en compte diverses variables. Hi havien diversos tipus de mestres, era diferent ser docent en una institució religiosa o pública, a l'àmbit rural o urbà, en funció dels nivells, de nens o nenes...

¹⁵¹ Veure *Instrucción Pública II*, per Sierra González, 19 de juliol de 1884, *La Libertad*. Núm. 1.022, extret de Sánchez Agustí. Pgs. 147-149.

¹⁵² Veure *Memoria sobre el estado de la Educación e instrucción en las escuelas públicas de Valladolid presentada por la junta Local de 1ª Enseñanza al Excelentísimo Ayuntamiento de esta capital*. Pg. LXXV.

¹⁵³ Per tenir una descripció de la situació de la dona és interessant la consulta de l'obra de Ballarín (2001), concretament el segon capítol, *La construcción educativa de las diferencias en el siglo XIX*, de les pàgines 33 a 59, i el tercer, *Posibilidades y límites de la educación de las mujeres*, de 59 a 85. L'autora exposa quina era la situació de la dona en referència a la política, la religió i l'educació.

La professió tenia un prestigi variable en funció del tipus de docent. Els partits polítics feien referència constantment a la importància de l'educació per a la regeneració del país. Afirmaven que l'única opció de futur d'Espanya era posar al centre de la vida social la qüestió educativa; tanmateix, aquestes declaracions entraven en contradicció amb fets quotidians. Molts cops, el mestre era maltractat per les elits i, també, per les classes més humils. A l'àmbit rural se'l considerava com algú que vivia sense treballar, de l'esforç dels altres¹⁵⁴. Una forma de valorar la consideració social d'una professió consisteix a analitzar les retribucions¹⁵⁵; a propòsit d'aquest tema Sánchez Agustí exposa,

“Ciertamente, en aquellos momentos el sueldo de un maestro de escuela oscilaba dentro de un abanico salarial extraordinariamente amplio. En las poblaciones de 500 a 1.000 habitantes era de 625 pesetas anuales; en las de 1.000 a 3.000 habitantes ascendía a 825 pesetas, y en las poblaciones con 40.000 habitantes o más los maestros cobraban 2.000 pesetas anuales. Pero en el caso de las escuelas incompletas de los municipios con menos de 500 habitantes el sueldo era fijado por el gobernador de acuerdo con el Ayuntamiento respectivo y siempre eran cantidades inferiores a las 625 pesetas anuales. (...) Y no es desdeñable por catastrofista la afirmación de que muchos maestros han muerto en el cumplimiento de su misión por hambre o por persecución. Por el contrario, toda la geografía española está llena de estos lamentables casos, haciendo realidad un dicho español que afirma <tienes más hambre que un maestro de pueblo>. En Almisaraz (Valencia) fue asesinado un joven maestro por el grave delito de reclamar sus haberes; en Beos (Málaga) una benemérita profesora murió de hambre después de adeudarla considerables atrasos; en Benamargosa (Málaga), tuvo que dedicarse la mujer del maestro a pedir limosna para sostener a éste al frente de su escuela...” (Sánchez Agustí, 178).

¹⁵⁴ Diversos articles del diari *La Libertad* presenten la situació difícil del mestre a l'àmbit rural. S'afirma que el poble considera el mestre com algú que viu a la seva esquena, ja que no treballa de forma productiva. “Puesto que no cava, no siega, ni dice misa”. Veure a García, E. “*Problema pedagógico III*”. *La Libertad*, núm. 2.333, 6 d'agost de 1888. “Para muchos salvajes, que aún los hay en los pueblos, el maestro es un ser viviente, un mal trabajador y un trasto incómodo. Por eso ni los consideran, ni los atienden, ni les pagan”. Veure a Prieto, C. “Campo neutral”. *La Libertad*, núm. 4.118, 15 de setembre de 1893. Veure a Sánchez Agustí. Pg. 381.

¹⁵⁵ “Y es que trabajo mal remunerado es, siempre, sinónimo de estudios poco valorados, y lo que es peor aún, la escasa remuneración actúa de cortapisa en la exigencia de una buena formación”. Sánchez Agustí. Pg. 185.

Aquests casos, i d'altres semblants, estan documentats en tota la geografia espanyola. L'educació tenia un problema greu de finançament i els professors en patien les conseqüències. S'ha de tenir en compte que els ajuntaments tenien la responsabilitat de pagar als mestres. Els consistoris locals havien de fer front a les despeses de la Instrucció Primària. Havien de construir escoles, pagar als mestres i garantir la gratuïtat de l'ensenyament. Molts ajuntaments no tenien els recursos suficients per fer front a totes aquestes despeses¹⁵⁶. Aquestes circumstàncies tenien repercussió en la valoració social de la professió docent, així com dels estudis de Magisteri. Les famílies acomodades no orientaven els seus fills a aquesta professió. Buscaven altres sortides, advocats, enginyers, metges... En canvi, els religiosos, professors de la segona i tercera ensenyança i universitaris tenien un reconeixement social més elevat.

Diversos sectors socials van lluitar per tal que l'administració augmentés els recursos públics a l'educació; els resultats van ser minsos. Algunes organitzacions preocupades per millorar la formació del professorat organitzaven conferències, debats, congressos... per estendre les metodologies més innovadores i intuïtives. A Madrid, el 1882, va celebrar-se el primer congrés pedagògic. Molts mestres i professors d'arreu d'Espanya van assistir-hi. Van haver-hi ponents destacats, com el parlament de Giner de los Ríos. Al congrés van tractar-se diversos temes d'interès a l'època¹⁵⁷. Al llarg d'aquesta dècada van fer-se altres congressos importants en referència a l'ensenyament. Destaca el congrés de València, realitzat a finals de juny, el mateix any. També, el 1882 va celebrar-se el congrés de Pontevedra, el qual va tractar l'educació de la dona¹⁵⁸. El 1883 va celebrar-se el congrés de Valladolid. El 1888 va organitzar-se el congrés de Barcelona. El 1891, a Madrid, va celebrar-se l'Assemblea Nacional de Mestres; va

¹⁵⁶ Per ampliar aquesta qüestió veure l'obra Escolano (2002) a "Municipalidad y educación. Reflexiones desde la historia y la educación comparada". Pgs. 135-150.

¹⁵⁷ Al congrés es van tractar els temes següents: obligatorietat i gratuïtat de l'ensenyança primària; caràcter, extensió i programa que ha de tenir l'educació primària; dificultats per dur a la pràctica el mètode intuïtiu, especialment el contacte directe amb les coses, museus escolars i excursions; importància de l'educació a l'etapa infantil; reformes que s'han d'abordar a les escoles; com atraure alumnes brillants al magisteri, entre d'altres qüestions. El desenvolupament de la notícia del Primer Congrés Pedagògic es pot veure al diari *La Libertad*, núm. 379, de 30 de maig de 1882.

¹⁵⁸ S'ha de tenir en compte que l'educació de les nenes va ser una qüestió problemàtica al llarg del segle XIX. Molts sectors ideològics estaven en desacord amb l'educació de les noies. "La escuela pública para las niñas se aceptó, inicialmente, como un mal menor, dirigido a la moralización de las clases populares, pero esta solución siguió considerándose indeseada durante algún tiempo, pues se mantuvo la idea de que la educación de las niñas era un asunto moral y privado (...) El desarrollo de la instrucción pública en la España del siglo XIX es reflejo de la mentalidad discriminatoria; aunque finalmente estableció la obligatoriedad escolar para las chicas, éste sirvió a la reproducción y amplificación de las diferencias entre hombres y mujeres". Ballarín Domingo (2001). Pg. 42.

reflexionar-se a propòsit de la figura del docent a la societat espanyola. Esdeveniments d'aquest tipus van organitzar-se reiteradament arreu d'Espanya. Aquests actes demostren l'interès dels docents per posar sobre la taula l'educació com a eina fonamental de regeneració i millora del país (Sánchez Agustí, 209-210).

Aquesta era la situació d'Espanya al segle XIX, en referència a l'educació. Una lluita ideològica entre dues formes oposades d'interpretar la societat. El procés modern de racionalització, iniciat a finals del segle XV, anava implementant-se amb moltes dificultats. Molts elements moderns encara no estaven consolidats. S'haurà d'esperar al segle XX, per tal que aquest procés s'incrusti a l'educació amb més consistència. Així i tot, s'ha de tenir en compte que la lluita ideològica continuava. El procés de racionalització i secularització era difícil d'acceptar per molts sectors conservadors de la societat espanyola.

5.3.- La Modernitat al segle XX

El procés de racionalització iniciat a finals del segle XV arriba al segle XX. S'ha pogut comprovar com aquest camí no ha seguit una continuïtat, ni ha estat igual a tots els països. L'evolució històrica d'Espanya fou diversa a la d'altres nacions del seu entorn. El paper de la religió catòlica a la societat espanyola fou un dels elements cabdals que configurà la seva idiosincràsia. Hem pogut veure com al llarg del segle XIX van haver-hi lluites ideològiques entre conservadors i liberals; aquestes van continuar durant el segle XX. Aquestes disputes es donaven d'una forma clara i directa a l'àmbit polític. Cada pol ideològic tenia una visió global de societat i entenia l'educació d'una determinada manera.

Aquestes lluites foren diverses als diferents països europeus, per exemple França havia tingut la Revolució Francesa (1789), un esdeveniment que configurà la seva identitat al llarg dels segles XIX i XX. Aquest esdeveniment va esmicolar l'estructura social de l'Antic Règim i creà un nou model social secularitzat i modern. Durant els segles XIX i XX, l'escola francesa no tingué les lluites ideològiques d'Espanya. Un cop consolidat el trencament, el model era més clar i estable. L'ensenyament laic va ser un element fonamental de l'escola pública moderna. Matèries pròpies de l'Antic Règim, el grec, el llatí..., van ser substituïdes per altres, com la llengua francesa, les matemàtiques, la història, la geografia i les ciències naturals... El procés de modernització a França fou radical i intens. Va organitzar-se un model centralitzat, unificat, secularitzat i uniforme (Lozano: 1994, 117).

En canvi, el procés seguit a Anglaterra va ser diferent. La Revolució Industrial va iniciar-se al país anglosaxó i d'aquí va estendre's per tota Europa. El procés de racionalització aplicat a la fàbrica, i a la cadena de muntatge, va crear les condicions d'una nova economia i d'una nova societat. Anglaterra fou el país on van desenvolupar-se d'una forma més radical els mètodes racionals aplicats a la fàbrica. Tanmateix, aquest procés de modernització i racionalització de les tècniques de treball, no va donar-se amb la mateixa intensitat a l'àmbit educatiu. L'existència d'un currículum nacional, el finançament, el control públic, l'organització administrativa de l'educació... van tardar a arribar a Anglaterra. L'educació estava, a finals del segle XIX i principis del XX, endarrerida en referència a altres països europeus. Un exemple de la peculiaritat

anglesa és el següent: Prússia va legislar l'educació obligatòria a l'escola fins als 14 anys el 1826, en canvi, Anglaterra va fer-ho l'any 1921 (Lozano, 118).

El procés de racionalització fou desigual als diversos països, amb avenços i retrocessos en funció dels esdeveniments. A Espanya aquest procés va resultar igualment complex i desigual. Diversos fets històrics van determinar la seva consideració en cada moment. Hem vist com al llarg dels segles anteriors la lluita ideològica per configurar un model polític i social resultà cabdal. Aquest enfrontament era per construir una societat determinada i l'àmbit educatiu era considerat fonamental. Les diferents ideologies polítiques, quan accedien al poder, volien desenvolupar el seu model educatiu. Hi havia divergències entre els pols ideològics: republicans, monàrquics, anarquistes, socialistes, nacionalistes, carlistes...; aquesta pluralitat fou un dels elements principals del primer terç del segle XX. Els problemes socials, polítics, econòmics... d'Espanya en aquest període eren enormes. Hi havia considerables desigualtats socials. Brenan expressa la situació d'Espanya a principis de segle XX en aquestes paraules,

“Lo primero que hay que señalar es que España a principios del siglo XX es un país con una economía subdesarrollada, primitiva, dividido en dos sectores bien delimitados. Arriba están las clases altas y medias, es decir el quinto de la población, que votan, leen periódicos, compiten por los empleos que da el gobierno y son en principio los que administran los asuntos del país. Abajo están los campesinos y los obreros, que en los tiempos normales no sienten interés por la política, muchas veces no saben siquiera leer y se atienen estrictamente a sus asuntos personales. Entre estos dos mundos, diferentes en absoluto, hay un foso enorme...” (Brenan: 1978, 127).

La situació social i econòmica presenta molts paral·lelismes amb la dels segles anteriors. El país tenia un col·lectiu gran d'individus analfabets, els quals vivien en una situació precària. L'autor afirma que l'economia era subdesenvolupada i primitiva. Hi havia una manca d'interès de les elits per abordar les diverses qüestions socials i econòmiques. Tot continuava igual, no hi havia cap element de millora.

A Espanya, un fet històric va aixecar les veus d'alarma dels polítics i la societat. La guerra contra els Estats Units del 1898 va comportar la pèrdua de les últimes

colònies, Filipines, Cuba i Puerto Rico. Aquest esdeveniment va ser considerat un desastre de grans dimensions. Espanya havia estat un gran imperi on el sol mai desapareixia. Els seus dominis s'estenien arreu del món i la seva política tenia una rellevància internacional. Progressivament va anar perdent aquesta importància global. Espanya, al 1898, va entrar en un situació de col·lapse social i polític, degut a la pèrdua de les colònies. Aquest fet va comportar un xoc contundent amb la crua realitat espanyola.

Diversos intel·lectuals i polítics van aixecar la veu i van reflexionar a propòsit dels motius d'aquesta situació. Com s'havia pogut passar de ser el principal imperi del món a ser un ridícul estat ple de conflictes interns? En el camp de la literatura va aparèixer la Generació del 98, amb autors rellevants com Unamuno, Valle-Inclán, Pío Baroja, Azorín i d'altres. L'element clau que aglutina aquesta generació de grans escriptors fou el desastre del 98 i la pèrdua de les colònies. Aquests autors van més enllà del fet empíric i cerquen els motius d'aquesta situació. Aquests escriptors distingeixen l'Espanya real, la qual consideren mediocre, pobre i abandonada a la seva sort; i l'Espanya oficial, la qual és falsa, superficial i despreocupada. Un altre element d'aquesta generació fou un profund sentiment de tristesa i pessimisme. Per a ells, Espanya havia seguit un procés de decadència continuada, fins al desastre del 98. Així i tot, les elits tenien poc interès per modificar aquesta situació. Aquests intel·lectuals interpretaven el present i el futur d'Espanya molt negativament. Tenien el denominador comú d'un pessimisme existencial profund.

Ortega y Gasset (1994) no es considera integrant de la Generació del 98, sinó de la Generació del 14. El filòsof exposa en diverses obres, des de perspectives diverses, la situació d'Espanya. L'autor explica el procés que ha seguit el país fins arribar a la situació sociopolítica dramàtica del moment¹⁵⁹. Expressa les característiques que

¹⁵⁹ “La anormalidad de la historia española ha sido demasiado permanente para que obedezca a causas accidentales. Hace cincuenta años se pensaba que la decadencia nacional venía sólo de unos lustros atrás. Costa y su generación comenzaron a entrever que la decadencia tenía dos siglos de fecha. Va para quince años, cuando yo comenzaba a meditar sobre estos asuntos, intenté mostrar que la decadencia se extendía a toda la Edad Moderna de nuestra historia. (...) La decadencia española no fue menor en la Edad Media que en la Edad Moderna y Contemporánea. Ha habido algún momento de aparente salud; hasta hubo horas de esplendor y de gloria universal; pero siempre salta a los ojos el hecho evidente de que en nuestro pasado la anormalidad ha sido lo normal. Venimos, pues, a la conclusión de que la historia de España entera, y salvas fugaces jornadas, ha sido la historia de una decadencia”. Ortega y Gasset (1994). Tomo 3. Pg. 138.

qualsevol generació ha de tenir per ser digna del seu temps. A tota generació se li plantegen conflictes que ha d'afrontar amb decisió; qüestions vitals que s'han d'abordar per salvar l'essència d'individu i comunitat. Per Ortega, la societat del seu temps es caracteritza per una desorganització perillosa. Així mateix, la mediocritat s'ha instal·lat als llocs de poder més exclusius. Aquests governants fan una política de baix perfil, mediocre; en conseqüència, els resultats són nefastos (Ortega: 1994, 146).

Per l'autor, tota generació té dues tasques que necessàriament s'han d'assolir: la primera consisteix a ser receptora de la tradició anterior, la qual l'ha construït com a poble; i la segona, tenir una consciència comunitària i construir un projecte de futur per tota la nació. Tota generació ha de sentir íntimament el projecte vital col·lectiu. A partir d'aquesta base, s'ha de construir el futur. S'ha de seguir un projecte diferent de qualsevol altre i s'han d'agafar camins que ningú anteriorment ha seguit. Tot poble ha de tenir la capacitat de construir un futur digne i a l'alçada dels temps (1994, 149).

Per ell, Espanya s'ha caracteritzat per tenir diverses generacions desertores, integrades per un conjunt d'individus que fugien de les seves obligacions vitals. Els dirigents polítics, especialment, no han estat a l'alçada de les circumstàncies. No han estat capaços d'interpretar la situació real del país i realitzar les accions necessàries. Espanya tenia unes institucions caduques, petrificades i sense vitalitat. Les respostes no eren adequades als reptes de la societat (1994, 151).

L'autor espanyol defineix les institucions com passades de moda i anacròniques. La universitat tampoc estava adaptada als temps i no complia les seves funcions adequadament (Ortega y Gasset: 1994, 319). La universitat tenia dos objectius principals: el primer consistia a formar professionals intel·lectuals; i el segon, crear unes condicions adequades per a la investigació científica. En referència a aquesta temàtica afirma,

“La Universidad enseña a ser médico, farmacéutico, abogado, juez, notario, economista, administrador público, profesor de ciencias y de letras en la segunda enseñanza, etc. Además, en la Universidad se cultiva la ciencia misma, se investiga y se enseña a ello. En España esta función creadora está aún reducida al mínimo, pero no por defecto de la Universidad como tal, no por creer ella que no es su misión, sino por

la notoria falta de vocación científica y de dotes para la investigación que estigmatiza a nuestra raza. Quiero decir que si en España se hiciese en abundancia ciencia, se haría preferentemente en la Universidad, como acontece, más o menos, en los otros países. (...) El terco retraso de España en todas las actividades intelectuales trae consigo que aparezca aquí en estado germinal o de mera tendencia lo que en otras partes vive ya con pleno desarrollo. (...) Me basta con el hecho de que todas las reformas de los últimos años acusan decididamente el propósito de acrecer en nuestras universidades el trabajo de investigación” (1994, 319).

L'autor espanyol aposta per desenvolupar la ciència i la tècnica per superar la crisi social, política i econòmica. Creu que un acostament a les influències modernes dels països europeus permetria a Espanya sortir de l'aïllament i l'estancament. Per ell, Espanya ha deixat de ser europea i la superació de la crisi únicament seria possible investigant i treballant com fan els països més desenvolupats. Per Ortega, els elements moderns no s'han aprofundit com a d'altres països; Espanya s'hauria d'uropeïtzar.

En canvi, Miguel de Unamuno va reflexionar a propòsit de la crisi d'Espanya de finals del segle XIX i principis de XX. La tesi que defensa és contrària a la d'Ortega y Gasset. L'autor basc va dir la coneguda frase, “Que inventen ellos”, a propòsit del camí a seguir pel poble espanyol per superar el desconcert. Ortega y Gasset apostava per la ciència, la tècnica i l'acostament a Europa; en canvi, Unamuno no tenia confiança en la tècnica i la ciència. Per ell, aquestes eines alienen l'individu. Defensa la importància de la formació humanista, per conèixer-se millor a si mateix, a la comunitat i al país¹⁶⁰. Considera que cada país té una identitat determinada; en el cas espanyol està renyit amb el desenvolupament científic i tecnològic. Creu que no s'ha d'adoptar el model europeïsta d'Ortega, ja que llavors deixaria de ser espanyol per ser una altra cosa. El

¹⁶⁰ “Unamuno comparte con otros autores coetáneos el espíritu regeneracionista y la influencia institucionista. Como muchos intelectuales y escritores de fin de siglo, confía en la educación como instrumento privilegiado para modernizar España. Pero, frente a la tendencia creciente en su tiempo a favor de una pedagogía científica, de corte positivista, defiende una pedagogía que gire en torno al hombre, que se proponga humanizarle plenamente. Por ese motivo, rechaza el excesivo énfasis en el método, el predominio abusivo de la asignatura en los estudios, la pedagogía formalista y el espacialismo”. Ruiz Berrio (1996). Pg. 228.

problema d'Espanya no és més o menys desenvolupament científic, sinó trobar una identitat forta d'individu i país¹⁶¹.

Els dos autors presenten solucions diverses a la situació d'Espanya. Brenan descriu el marc social i cultural de principis del segle XX,

“El liberalismo económico nunca echó raíces profundas en España. Las empresas privadas estaban estancadas. España se iba quedando retrasada. Ya que nadie puede suponer que una raza tan activa e inteligente como los españoles no pudiera, si lo desease, aplicarse a hacer fortuna, la explicación de este fenómeno no puede ser otra que, como observó un embajador veneciano hace dos siglos, nunca se lo propusieron ni desearon. (...) Cada clase tiene su especial modo de mostrar la repugnancia que siente por la civilización capitalista moderna. (...) La ociosidad del rico, la ausencia de empresas y de hombres de negocios, la pereza de los banqueros son otras tantas formas de esa repugnancia. Así, hallamos también el fenómeno de la empleomanía, con la superabundancia de funcionarios del gobierno y de oficiales del ejército”. (Brenan: 1978, 279).

Per l'autor britànic, la situació d'Espanya era difícil i complexa, a nivell social, cultural i econòmic. Al primer terç del segle XX, la situació no va poder-se capgirar. Al llarg d'aquests anys, majoritàriament, els partits conservadors tenien el poder. Durant la monarquia d'Alfonso XIII, de 1902 a 1923, hi hagué una crisi permanent, per diversos factors: augmentaven les lluites entre treballadors i empresaris; crisi política, per manca de legitimitat dels partits i líders polítics; la guerra contra el Marroc i la Setmana Tràgica (1909); la qüestió religiosa, per l'excessiu poder de l'església, especialment a l'ensenyament (l'anticlericalisme anava augmentant a diversos sectors socials); un altre element conflictiu era la qüestió nacionalista (Catalunya i el País Basc radicalitzaven els seus posicionaments nacionals).

L'educació, al llarg d'aquests anys, tingué un fort desenvolupament arreu d'Europa. Aparegué un nou corrent, l'Escola Nova, amb autors com Decroly, Freinet,

¹⁶¹ S'ha de tenir en compte que Unamuno (1905, 1911 i 1985) no presenta a les seves obres un sistema unitari. Es caracteritza per la fragmentació i constants contradiccions del seu pensament. L'autor va escriure diversos llibres on presenta la situació d'Espanya.

les germanes Agazzi, Sensat, Montessori i d'altres. Per aquests, l'infant és un subjecte actiu en el procés educatiu i s'ha de desenvolupar a partir de la seva espontaneïtat. El mestre s'ha d'acostar a les necessitats i peculiaritats de l'infant. L'educació tradicional establia relacions unidireccionals, el mestre explicava des de la tarima i els alumnes restaven passius escoltant. En canvi, l'Escola Nova instaura una relació bidireccional, d'anada i tornada, entre professor i alumnes. Les característiques fonamentals d'aquest model són: l'educació ha de respectar els interessos i les necessitats dels educands; l'escola és vida i no preparació per a la vida; la cooperació és més important que la competència; i per últim, s'aprèn solucionant problemes pràctics i no únicament mitjançant la transmissió de coneixements teòrics (Fullat: 1978, 337).

La implantació d'aquestes metodologies educatives a Espanya va ser irregular. Diversos sectors socials atacaven durament qualsevol iniciativa nova. A l'inici del segle XX, la lluita ideològica entre conservadors i progressistes era complexa. L'educació era un espai on els diferents partits polítics projectaven d'una forma directa les seves tesis: més o menys control, més o menys religió, més o menys inversió pública, més o menys qualitat... La confrontació política era una lluita per gestionar l'educació i poder construir un país al més afí possible a la seva ideologia. Tanmateix, hi havia una crisi permanent dels diversos governs i, també, de la monarquia.

La crisi del període monàrquic d'Alfonso XIII va finalitzar el 1923, amb el cop d'estat de Primo de Rivera i la seva dictadura¹⁶². Hi havia un descontentament a l'exèrcit pel desastre d'Annual, durant la guerra del Marroc; l'augment dels nacionalismes català i basc; la pujada de partits polítics d'esquerres i republicans que defensaven la causa obrera (socialistes, comunistes, anarquistes...). Així mateix, Mussolini va accedir al poder el 1922 i va ser un referent per als feixistes espanyols. Aquest podia il·luminar-los per trobar solucions radicals als conflictes nacionals. Segons Primo de Rivera, Espanya sols podia ser governada amb mà de ferro. La pèrdua de les colònies, la guerra dramàtica al Marroc i l'augment del pes polític d'opcions nacionalistes a Catalunya i al País Basc era interpretat des de Madrid com la

¹⁶² “La dictadura llegó con el beneplácito de casi todo el mundo porque venia a terminar con el viejo régimen corrompido y se creyó que sería una fase transitoria que conduciría a la convocatoria de unas Cortes constituyentes. Primo de Rivera repitió esto mismo una y otra vez. Pero al advertir que no cumplía sus promesas, la opinión pública empezó a cambiar, al mismo tiempo que las crecientes ingerencias contra las libertades, la carencia de otra ley que no fuera el capricho del dictador...”. Brenan (1978). Pg. 113.

fragmentació d'Espanya. Per alguns sectors conservadors, l'estat s'anava esmicolant en trossos minúsculs¹⁶³.

El període de la dictadura de Primo de Rivera començà el 1923 i s'allargà fins el 1930. Durant aquests anys, tingué el poder de l'Estat, juntament amb un Directori militar. La política era beneficiosa per als grans terratinents i industrials. A l'inici, hi hagué un cert optimisme des de diversos sectors socials¹⁶⁴. Aquest entusiasme va durar uns tres anys, el govern anava perdent força. No s'aplicaven polítiques per abordar qüestions socials peremptòries. Les classes humils, pagesos, treballadors... van comprovar com la seva situació no millorava. Els problemes tradicionals, l'educació, la qüestió agrària i d'altres, van quedar sense abordar-se. L'opció del govern majoritàriament era l'ús i abús de la mà dura. Les revoltes o manifestacions de treballadors, camperols... eren controlades mitjançant la repressió militar o policial. L'exèrcit i la policia van tenir molta importància per aturar qualsevol reivindicació social. Així mateix, l'altre tema important era el nacionalisme. El pes polític de les opcions nacionalistes i independentistes anava augmentant al llarg dels anys. La resposta del dictador va ser prohibir les manifestacions nacionals. L'exhibició de símbols nacionals va reprimir-se. Va prohibir-se mostrar la senyera a l'espai públic i cantar l'himne català. L'ús de la llengua catalana també va ser censurat a l'espai públic, únicament, podia parlar-se al privat¹⁶⁵.

¹⁶³ “Uno de los fenómenos más característicos de la vida política española en los últimos veinte años ha sido la aparición de regionalismos, nacionalismos, separatismos; esto es, movimientos de secesión étnica y territorial. ¿Son muchos los españoles que hayan llegado a hacerse cargo de cuál es la verdadera realidad histórica de tales movimientos? Me temo que no. (...) La incorporación nacional, la convivencia de pueblos y grupos sociales exige alguna alta empresa de colaboración y un proyecto sugestivo de vida en común. (...) La esencia del particularismo es que cada grupo deja de sentirse a sí mismo como parte, y, en consecuencia, deja de compartir los sentimientos de los demás”. Ortega y Gasset (1994). Pg. 60-63.

¹⁶⁴ “La dictadura de Primo de Rivera llegó envuelta en una oleada de optimismo y buenas intenciones. Alcanzó su punto culminante en 1926, a los tres años de existencia, y en seguida empezó a declinar. En 1928 era ya impopular incluso entre el ejército, y en enero de 1930 le llegó su fin. Las causas de su éxito inicial y del subsiguiente fracaso fueron principalmente económicas, pues su período de auge coincidió con el boom mundial -precios altos, dinero barato y mercados en expansión-, y su prematura decadencia se debió al exceso de gastos en obras públicas y al incompetente manejo de las finanzas”. Brenan (1978). Pg. 113.

¹⁶⁵ “El dictador se convirtió en un opresor de las libertades catalanas, (...) Su represión del catalanismo fue particularmente dura. Había subido al poder en connivencia con muchos elementos de la Lliga aterrados por los disturbios anarquistas de Barcelona. (...) Fue prohibido el uso de la lengua catalana en las escuelas y reuniones públicas, así como en las comunicaciones oficiales y anuncios de cualquier clase. Tampoco podía hacerse exhibición de su bandera. Incluso la sardana, danza nacional catalana, se prohibió y, con infantil virulencia, se seccionaron en dos placas con los nombres de las calles de Barcelona, escritos en catalán y en castellano”. Brenan (1978). Pg. 119.

La dictadura de Primo de Rivera va acabar el 1930 per diversos motius. El descontentament anava augmentant degut al debilitament de l'economia. Hi havia una profunda crisi econòmica i això va comportar l'aïllament del dictador. Vagues, manifestacions i tot tipus de crítiques al govern van provocar que perdés suports. L'oposició política a la dictadura anava creixent i fent-se més visible. Diversos partits polítics i grups socials lluitaven obertament contra la dictadura. Així mateix, l'exèrcit, un dels sectors que van recolzar-lo amb més força, va deixar de fer-ho. El descontentament anava augmentant en un ampli ventall de sectors socials. Això va provocar, el 27 de gener de 1930, que Primo de Rivera presentés la dimissió al rei. La dictadura no assumí els valors moderns democràtics en el seu ideari¹⁶⁶.

El dictador va deixar el poder i amb ell la monarquia també va ser derrocada. Al seu lloc va instaurar-se la república, el període conegut com la Segona República. Aquesta va tenir una duració curta, de 1931 al 1936. Espanya estava en una situació especialment complicada, amb molts temes peremptoris que exigien ser abordats d'una forma immediata. Les eleccions de juny de 1931 van ser guanyades per una clara majoria integrada per una coalició republicana i socialista. Aquest període s'inicià amb una gran esperança en la societat espanyola, especialment dels sectors més desfavorits. Aquests tenien confiança en la nova època; per fi, moltes de les seves reivindicacions socials serien satisfetes.

El primer període de la Segona República comprèn de 1931 al 1933. Les forces d'esquerres republicanes van governar i, des de l'inici, tenien l'objectiu de democratitzar i modernitzar el país. Volien europeïtzar Espanya. L'endarreriment de l'estat en comparació als estats europeus era evident. El govern republicà va intentar fer les reformes immediates; tanmateix, la conjuntura econòmica no era favorable. Hi havia una forta crisi interna i externa. El govern d'Azaña va legislar una reforma laboral per millorar les condicions de treballadors i sindicats. Els empresaris van interpretar aquests canvis molt negativament per als seus interessos i van criticar-los durament. Un altre

¹⁶⁶ “Primo de Rivera resultaba realmente un anacronismo en la España de su tiempo. Su sencillez, su campechanía, sus costumbres desordenadas pertenecían al período anterior de 1874, (...) No tenía aire de señorito, como tantos de los terratenientes de hoy. Usaba ropa de la más barata, vestía con preferencia de paisano, y cuando comenzó a engordar, en lugar de encargarse trajes nuevos, hizo que le arreglasen los viejos. Uno de sus biógrafos hace notar la especie de horror que le producía el contacto de una camisa de seda. (...) así viven en España muchos pequeños propietarios, pero Primo de Rivera, de muy buena familia, el predilecto de los sobrinos de un capitán general, había ocupado siempre privilegiada posición”. Brenan (1978). Pg. 116.

tema urgent era millorar la qualitat de l'educació. El govern va fer una àmplia reforma del sistema educatiu i va fer un esforç econòmic molt important¹⁶⁷. Van construir-se noves instal·lacions educatives, van contractar-se massivament mestres i professors, així com també va dignificar-se la professió docent, mitjançant l'augment de retribucions. El govern va apostar decididament per la coeducació a les aules entre nens i nenes. Aquesta metodologia va ser fortament criticada pels sectors més conservadors i reaccionaris que defensaven la separació per sexes. Un altre tema polèmic va ser excloure l'obligatorietat de cursar la religió com a assignatura obligatòria. Aquest fet va ser interpretat per l'església com un atac directe. Aquests sempre havien valorat l'educació com un domini propi. Altres reformes importants del govern d'Azaña van ser la reforma militar i agrària¹⁶⁸. Aquesta última no s'aplicà de forma satisfactòria. Els terratinents van estar en total desacord amb aquesta llei, també els camperols no van veure satisfetes les seves aspiracions. L'aplicació de la norma va ser un fracàs i pocs treballadors del camp van poder-se'n beneficiar (Brenan: 1978, 171).

El govern d'Azaña va accedir al poder en un clima d'esperança generalitzat, especialment de les classes mitges i baixes. Aquesta il·lusió i esperança va anar minvant progressivament. Diverses iniciatives fonamentals del govern no havien reeixit i això donava força als partits conservadors. Qüestions com el fracàs de la reforma agrària, el trencament del monopoli de l'educació per part de l'església, lleis que empresaris i terratinents interpretaven com negatives per als seus interessos i altres esdeveniments, van anar cohesionant les diferents faccions conservadores, juntament amb l'església. El govern rebia crítiques de les dretes, però també dels partits d'esquerra. La Confederación Nacional del Trabajo (CNT), el Partido Comunista de España (PCE) i

¹⁶⁷ “Un dia un guàrdia urbà es va presentar a casa dels Palet, al carrer Princesa. Portava una notificació: les nenes havien estat acceptades al nou Grup Escolar Pere Vila. El van inaugurar al cap de poc, el 29 de març de 1931. Aquell mateix dia s'inauguraven deu grups escolars més. Alguns, com el Pere Vila, el Ramon Llull, el Milà i Fontanals i el Lluís Vives, eren de nova planta, monumentals. (...) El dia que els van inaugurar, Barcelona guanyava més de vuit mil places escolars. Estaven en plena campanya d'eleccions municipals, però les noves escoles no eren fruit de cap efecte improvisat. Més aviat al contrari. Se n'havia posposat massa temps la construcció i la inauguració. Ja feia trenta anys que, als plens de l'Ajuntament, es debatien plans per millorar els serveis educatius”. Portell i Marquès (2006). Pg. 13-14.

¹⁶⁸ Brenan (1978) dedica un capítol destacat a la qüestió agrària. En paraules de l'autor, “para mí la cuestión agraria es el problema fundamental de España” a la pg. 127. L'autor continua explicant com Espanya té una economia subdesenvolupada, primitiva. Dividida en dos sectors, els rics i el pobres. Molts d'aquests no saben llegir ni escriure. El problema principal és que hi ha grans terratinents que tenen grans extensions de terres, les quals tenen una productivitat molt baixa o nul·la. En canvi, els camperols no tenen terra per portar una economia de subsistència. L'autor tracta en detall aquest tema al capítol 6 de l'obra esmentada.

altres grups atacaven constantment al govern de forma violenta i agressiva. Aquests el consideraven tou i poc eficaç enfront de les provocacions de les dretes. El govern republicà estava en un foc creuat. Estava sotmès a una forta oposició dels dos pols ideològics. Brenan descriu el final del govern d'Azaña,

“Aquellos hombres capacitados, desinteresados y cultos que vinieron para dar una nueva Constitución a su país, construyeron sobre la arena. Sus fines, abiertamente declarados, eran los de poner un fin a la violencia, a la injusticia y a la corrupción que habían gobernado a España durante los últimos ciento cincuenta años. Con capacidad y previsión prepararon un documento, que sería la tabla de los derechos y libertades españolas para las generaciones venideras. Sus cláusulas fueron inspiradas y adoptadas de las más modernas y mejor redactadas creaciones sobre historia constitucional y jurisprudencia. (...) Todo lo imaginable fue imaginado, excepto que el pueblo para quien era designado podía no sentir la necesidad de ello. Así, después de un corto proceso resultó que, ni la Iglesia, ni el ejército, ni los terratenientes, ni los campesinos, ni los obreros habrían sabido qué hacer con ello. Para ellos, según decían, no ofrecía libertad, sino tiranía...” (Brenan, 321).

El govern d'Azaña no va deixar ningú satisfet. Va convocar eleccions generals el 1933, les quals van guanyar d'una forma clara els partits conservadors. Les esquerres van presentar-se molt fragmentades, això va dividir els vots en diversos partits. El resultat de les eleccions va ser molt negatiu per al govern anterior d'esquerres¹⁶⁹.

El període de 1933 al 1936 pot definir-se pel fet de seguir un itinerari contrari a l'anterior. El govern conservador va canviar de rumb en la política que s'havia realitzat fins al moment. Els principals temes abordats quedaren neutralitzats, com la reforma agrària, la reforma militar, la reforma religiosa, la qüestió educativa, la política nacionalista amb Catalunya i el País Basc va tornar a ser dura i inflexible (la confrontació va pujar en intensitat). A més a més, la situació internacional s'anava

¹⁶⁹ “Las fuerzas republicanas fueron casi aniquiladas. De los 120 diputados que se habían sentado en las Cortes anteriores, sólo pudieron conservar el puesto media docena. Si el mismo Azaña obtuvo un puesto fue gracias a los esfuerzos de Prieto, y el grupo más grande, los radicales socialistas, no obtuvieron absolutamente ninguno. El Partido Socialista obtuvo malos resultados: el número de sus diputados bajó de 116 a 58...(...) La Esquerra catalana bajó de 46 a 19...(...) Pero, las principales beneficiadas de esta catástrofe fueron las derechas: su número pasó de 42 a 207. España parecía volverse contra la República”. Brenan (1978). Pg. 323.

complicant progressivament. Europa s'anava polaritzant ideològicament en els extremismes. Hitler manava a Alemanya i anava perfilant el model totalitari. Stalin dominava l'URSS amb mà de ferro i estenia el comunisme. La influència del totalitarisme alemany i el comunisme soviètic s'estenia per Europa, també a Espanya. Aquests grans blocs internacionals eren referents on s'emmirallaven líders i partits polítics espanyols. El diàleg entre aquests posicionaments era especialment complex, conflictiu i violent. Les condicions econòmiques de les classes desfavorides havien empitjorat més. La situació era d'exaltació i molta tensió¹⁷⁰. El 16 de febrer de 1936 van convocar-se eleccions generals i va constituir-se un nou govern. El resultat fou favorable al Frente Popular, van guanyar les eleccions per un estret marge¹⁷¹.

La situació social era de creixent radicalització. Després de les eleccions, Azaña fou nomenat president de la República. Les accions del nou govern van consistir a reprendre la feina deixada anys endarrere i recuperar el temps perdut. Tenien més sensibilitat per la qüestió nacionalista i van iniciar de nou la redacció de l'Estatut català i basc. Així mateix, la qüestió dels latifundis sense treballar va tornar-se a abordar. La qüestió agrària va entrar de nou al debat parlamentari. El govern va tornar a tractar el tema educatiu i van continuar les reformes. El nou govern no tenia molta confiança en l'exèrcit i els principals generals, Franco, Mola i Godeu, van ser traslladats a destinacions allunyades de Madrid, per impedir l'organització d'un nou cop d'estat. La situació en aquells moments era especialment delicada.

El 18 de juliol de 1936, el general Franco va aixecar-se contra el govern legítim que havia guanyat les eleccions uns mesos abans. La Guerra Civil va finalitzar l'1 d'abril de 1939. Les conseqüències socials, culturals i econòmiques van ser enormes. Així mateix, la guerra va tenir influència en diversos països europeus, cada un recolzava a un bàndol. Els països influïts pel feixisme, Alemanya i Itàlia, ajudaven

¹⁷⁰ “El estado de miseria de las regiones campesinas era más grande que nunca. Había continuamente un millón, más o menos, de parados. Los salarios habían bajado, todas las casas del pueblo y los sindicatos estaban cerrados y los hacendados pagaban los salarios que querían y disponían de las rentas como mejor les placía”. Ídem. Pg.351.

¹⁷¹ “Las elecciones resultaron una victoria, por estrecho margen, para el Frente Popular. Las derechas (en las que debe incluirse ahora la Lliga catalana) obtuvieron 3.997.000 votos, el Frente Popular 4.700.000 y el centro 449.000. A éstos deben añadirse los nacionalistas vascos con 130.000. (...) De acuerdo con la ley electoral de 1932, el Frente Popular obtuvo 267 diputados y las derechas solamente 132. La forma de sufragio que en las anteriores elecciones había favorecido a las derechas inclinaba ahora (...) la balanza hacia las izquierdas dando al Frente Popular una aplastante mayoría”. Ídem. Pg. 359.

d'una forma determinant al nacionals. Per contra, França, Anglaterra i l'URSS tenien dubtes a l'hora de recolzar als republicans. Únicament els soviètics van ajudar-los d'una forma més clara i evident. La Guerra Civil espanyola tingué repercussions més enllà d'Espanya, s'ha d'interpretar en un context més ampli. La influència estrangera va ser important, hi havia una confrontació de diferents models ideològics: el democràtic, el totalitari i el comunista. Fusi presenta algunes dades i mostra la rellevància d'alguns països estrangers en el conflicte bèl·lic espanyol,

“La participación extranjera se disparó. Alemania envió en noviembre la Legión Cóndor -un centenar de aviones con mando y pilotos alemanes-, que el 18 de noviembre intervino ya en el frente de Madrid; pondría, además, a disposición de Franco unos 5.000 asesores a lo largo de la guerra. Los comunistas promovieron las Brigadas Internacionales (...) La intervención italiana en apoyo de Franco fue aún más cuantiosa. Alcanzó la cifra de 70.000 hombres: unos 8.000 participaron ya en la ofensiva sobre Málaga en la segunda mitad de enero de 1937. Alemania e Italia habían reconocido oficialmente a Franco el 18 de noviembre de 1936. (...) Cuantos esfuerzos hicieron el Reino Unido y Francia, tanto en 1937 como en 1938, para lograr la no intervención internacional en España, por localizar el conflicto español -mediante un control naval que impidiese el suministro de material a cualquiera de los bandos-, y por buscar una solución negociada a la guerra, fracasaron” (Fusi: 1985, 52).

La Guerra Civil espanyola va ser un assaig a petita escala de la Segona Guerra Mundial. El bàndol nacional va rebre més ajuda per part d'alemanys i italians, fet decisiu per tal que guanyessin. Material, avions, tancs... alemanys van intervenir a la guerra espanyola i després van anar directament al camp de batalla de la Segona Guerra Mundial. El conflicte va acabar l'1 d'abril de 1939 amb la victòria de Franco, qui s'autonomenà únic cap d'Estat. Al començament no tenia una idea clara d'estat; solament sabia el que no desitjava. L'objectiu era fer el contrari dels anteriors governs d'esquerres¹⁷².

¹⁷² “Franco le dijo al recién llegado embajador italiano, Roberto Cantalupo: ‘el estado que yo quiero constituir es la antítesis del que quieren constituir los rojos’. Y, probablemente, eso era lo único que tenía claro”. Fusi (1985). Pg. 50.

La doctrina nacional catòlica va influir directament en l'àmbit educatiu. El règim dictatorial suposà la supressió de totes les propostes, accions, iniciatives... (i, fins i tot, l'eliminació física de les persones) de l'etapa republicana. Significà un retorn al passat. El mestre utilitzava el càstig i la violència física i psíquica per gestionar i dominar l'aula¹⁷³. El Franquisme implantà un ensenyament estrictament religiós i discriminatori. Els nivells superiors estaven reservats a una minoria de la societat. La dona no tenia el mateix tractament que l'home, hi havia una clara desigualtat. Les millores socials aconseguides van ser ràpidament anul·lades¹⁷⁴. La política educativa franquista tingué uns principis fonamentals: augment del control polític i ideològic, mitjançant una fidelitat absoluta al règim; la religió catòlica com a única doctrina acceptada (l'església tornà a guanyar protagonisme a la societat i l'educació; aquesta havia recolzat Franco i, en contrapartida, l'estat li donà privilegis en la formació dels infants); els principis d'universalitat i gratuïtat van ser abandonats. L'estat va deixar l'ensenyament en mans de l'església i la família. S'instal·là un sistema educatiu extremadament classista. L'escola complia una funció de segmentació de la societat. L'educació secundària i universitària era reservada a un reduït sector de la societat, classes privilegiades i afins al règim (Rotger: 1990, 91).

Franco tenia unes idees generals de com havia de ser la societat espanyola. Inclouïa principis globals en referència a la pàtria, la religió, la unitat i l'ordre. Interpretava la societat com una prolongació d'una acadèmia militar. L'1 d'octubre de 1936, el general va dictar un discurs a la ràdio i va presentar el futur d'Espanya. S'aplicaria un ampli concepte totalitari en l'organització de l'estat, amb la implantació

¹⁷³ “Teníamos un aspecto beatífico en las fotografías de fin de curso, pero, como muy bien sabía nuestro maestro, natural de Zamora y militar de vocación, la realidad era otra. Era que, por expreso mandato de nuestros mayores, nos negábamos a saludar brazo en alto a la bandera roja y gualda que presidía la escuela. (...) <Se trata de unos niños selváticos>, informó el maestro al inspector que vino a poner orden en la escuela. <Debo intervenir una y otra vez en sus juegos, porque de lo contrario acabarían matándose>. <¿Quién es el peor de todos?>, preguntó el inspector moviéndose con nerviosismo sobre la tarima. Vimos que se quitaba el anillo de casado y lo dejaba sobre la mesa. Todos pensamos que el maestro llamaría al feroz Areta, o al lacónico Opin, o al indomable Andrés, alias *Chessman*. <Ese moreno de la ventana>, dijo entonces el maestro señalando a Azpetixe. <¡Ven aquí, desgraciado!>, gritó el inspector con un cambio de tono que a mí, sentado en la primera fila, la de los pequeños, me sobresaltó. <¿Sabéis por qué me he quitado el anillo?>, nos preguntó luego. <Pues para que mis golpes no dejen marcas en la cara de este desgraciado>. No había acabado la frase y el primer tortazo, de revés, sorpresivo, ya había estallado en la mejilla de Azpetixe. El castigo ejemplar había comenzado”. Lomas. (2002). Pg. 307.

¹⁷⁴ “Una vez más la mujer se situará exclusivamente en la familia, en el espacio doméstico, y la función de esposa y madre, esta vez como transmisora del nuevo orden patriótico, cobrará nueva exaltación. El nuevo orden que se buscaba sin duda no era nuevo, era el modelo de *La perfecta casada* de Fray Luís de León pero en pleno siglo XX”. Ballarín Domingo (2001). Pg. 114.

dels principis de disciplina i jerarquia més rígids possible. Espanya s'estructuraria en la més absoluta unitat nacional, els nacionalismes perifèrics, catalans, bascos i gallecs, no hi tindrien cabuda. Al mateix discurs, Franco va desqualificar la democràcia, com un element caòtic i confús¹⁷⁵.

Acabada la guerra, Espanya va quedar en un estat ruïnós. La fam i la necessitat extrema de la ciutadania era una realitat quotidiana. La resposta econòmica del règim va ser l'autosuficiència econòmica, el tancament a l'intercanvi comercial internacional i una intervenció directa de l'estat en l'economia nacional. Abans de la guerra, la situació econòmica era dolenta, durant els anys 40 fou dramàtica.

A nivell internacional la situació era molt complicada. Un cop acabada la guerra espanyola, Hitler, l'1 de setembre de 1939, envaeix Polònia i, a partir d'aquest fet, es desencadena la Segona Guerra Mundial. La lluita dels dos grans blocs, els països aliats i l'Eix, va donar lloc al conflicte armat més gran i sanguinari de tota la història. La crueltat va ser màxima; destaquen les atrocitats dels camps de concentració nazis contra jueus, gitanos i altres minories. Va acabar d'una forma sanguinària, els nord-americans van llançar dues bombes atòmiques, contra Hiroshima i Nagasaki. Diversos intel·lectuals, destaca l'Escola de Frankfurt¹⁷⁶, van reflexionar a propòsit de la relació entre Modernitat i Holocaust, o en altres paraules, entre ciència i violència. Per aquests autors, un coneixement científic i tècnic més extens i profund pot ser utilitzat fàcilment per fins instrumentals. La prova d'aquesta connexió són les atrocitats de la Primera i Segona Guerra Mundial.

Bauman va analitzar les relacions entre Modernitat i Holocaust. Per ell, la Modernitat ha donat unes eines fonamentals per al desenvolupament de la humanitat,

¹⁷⁵ “El franquismo se caracteriza por tener una raíz ideológica en el modelo histórico del Siglo de Oro español, traducido en conceptos de autoridad, autoritarismo, jerarquía, verticalismo, aristocratismo, caudillaje, disciplina, violencia, valores religiosos y militares; frente a los valores que niega: libertad, igualdad, democracia, derechos humanos y revolución, entre otros”. Ídem. Pg. 111.

¹⁷⁶ L'Escola de Frankfurt, integrada per pensadors de la talla de Horkheimer, Adorno, Marcuse i d'altres, es caracteritza per distingir entre una raó instrumental i una raó en majúscules. La primera busca fins utilitaris. Utilitza els mitjans més moderns per assolir quelcom moralment innacceptable. L'exemple màxim de l'ús d'una raó instrumental és el nazisme. Aquest van fer ús d'una burocràcia administrativa especialment complexa per tal d'aniquilar éssers humans. En canvi, la raó en majúscules busca el saber per si mateix i la felicitat individual i social. Els autors que integren l'Escola de Frankfurt defensen que al llarg dels segles el concepte de raó s'ha pervertit i s'ha instrumentalitzat.

com la indústria, la tècnica, la ciència, la burocràcia i altres elements bàsics; tanmateix, sense aquests, no s'hagués donat l'Holocaust¹⁷⁷. L'autor afirma,

“El Holocausto no fue simplemente un *problema judío* ni fue un episodio sólo de la historia judía. *El Holocausto se gestó y se puso en práctica en nuestra sociedad moderna y racional, en una fase avanzada de nuestra civilización y en un momento álgido de nuestra cultura y, por esta razón, es un problema de esa sociedad, de esa civilización y de esa cultura.* Por esta razón, la autocuración de la memoria histórica que tiene lugar en la conciencia de la sociedad moderna no sólo constituye una negligencia ofensiva para las víctimas del genocidio, también es el símbolo de una ceguera peligrosa y potencialmente suicida” (Bauman: 1998, 13).

Bauman, juntament amb els intel·lectuals de l'Escola de Frankfurt, defensen que el desenvolupament de la Modernitat ha portat a fins no desitjats. L'expansió de la tècnica ha ampliat d'una forma considerable les possibilitats d'assolir quelcom pervers per part de les elits.

La finalització de la Segona Guerra Mundial comportà una reflexió general per evitar en un futur una situació semblant. Hi hagué un interès per cercar estratègies per cohesionar i estructurar la societat. L'estat del benestar i la implantació d'una educació general i obligatòria són serveis que l'estat posà a disposició de la ciutadania. Als països més avançats apareix l'escola de masses; l'ensenyament ja no és un privilegi d'uns pocs, sinó de tothom¹⁷⁸. Creix el nombre de matriculats i diplomats de forma exponencial. S'aposta per una societat més formada, més culta i més igualitària. Aquesta millora social comporta intrínsecament alguns desajustos. Coombs reflexiona a propòsit dels perills del desenvolupament de l'educació i les esperances de la societat,

¹⁷⁷ Aquesta és la tesi defensada per Bauman al llarg de l'obra. Els nazis van fer un ús de totes les possibilitats que donava la raó per tal de materialitzar els seus objectius. Sense el grau de desenvolupament de la burocràcia, la ciència, la tècnica i el saber en general no s'hagués pogut arribar al grau de planificació i ordre que van assolir els nazis.

¹⁷⁸ L'escola de masses es caracteritza pel fet que l'Estat garanteix l'escolarització primària a tothom. L'Administració fa un gran esforç econòmic per tal que un elevat nombre de joves puguin rebre estudis postobligatoris de secundària, també es facilita l'accés a estudis universitaris. Els països més desenvolupats aposten decididament després de la II Guerra Mundial per augmentar l'educació a tots els sectors socials.

“A comienzos de los años cincuenta, los sistemas de educación iniciaron un proceso expansivo sin precedentes en la historia humana. Las matrículas del alumnado llegaron a multiplicarse, en muchos lugares, en más del doble, los presupuestos para la educación aumentaron en una proporción más rápida aún, y la enseñanza destacó como la más importante industria local. De este proceso gráfico surgió la promesa de un constante progreso educativo. (...) Es cierto que los sistemas nacionales de educación parecen estar condenados, desde siempre, a una existencia de crisis. Periódicamente, cada uno de estos sistemas ha conocido la escasez de fondos, profesores, aulas, material didáctico; escasez de todo, menos de estudiantes. Es cierto también que estos sistemas, generalmente, han hecho todo lo posible para superar sus dificultades crónicas, o han procurado contemporizar con ellas. La crisis actual difiere, totalmente, de lo que fue un hecho común en el pasado. Esta es una crisis mundial de la educación” (Coombs: 1978, 9).

Aquest fragment no descriu el present, sinó la situació socioeducativa de la dècada dels 60. L'autor presenta els perills d'un augment exponencial en inversió en educació. Despeses, molts cops, no reflectides en la millora del servei. Així mateix, critica l'esperança general que l'educació és l'àmbit per superar problemes socials més complexos. Tanmateix, s'ha de tenir en compte que la situació d'Espanya no era la descrita per l'autor nord-americà. Aquí, la inversió en educació, per part de l'estat, era molt reduïda. L'ensenyament era molt precari i endarrerit en comparació amb els països més desenvolupats.

El règim dictatorial controlava el país amb mà de ferro. Diferents característiques definirien la dictadura de Franco: l'anticomunisme, el rebuig de la democràcia i del sistema econòmic liberal; l'església tenia un paper fonamental en el règim¹⁷⁹; unitat de la pàtria; tradicionalisme i elements simbòlics feixistes. Tanmateix, el Franquisme no fou un període estable i fix; al contrari, va anar variant i adaptant-se a la conjuntura social i econòmica nacional i internacional. El Franquisme dels anys 40 i 50 tenia poc a veure amb el dels 60 i 70.

¹⁷⁹ “Se dictaron normas para el restablecimiento del crucifijo en las escuelas y en las Audiencias; se derogó la ley republicana del matrimonio civil (y del divorcio); (...) fue restablecida la Compañía de Jesús; se prohibió la coeducación en las escuelas; (...) se aprobó, en septiembre de 1938, un nuevo plan de enseñanza media (obra del ministro de educación, Sainz Rodríguez) que enfatizaba la enseñanza religiosa y de humanidades clásicas”. Fusi (1985). Pg. 60.

L'economia espanyola, fins a finals dels anys 50, estava tancada en si mateixa, no exportava a l'exterior, ni importava. Hi havia una forta intervenció de l'estat. A partir dels anys 60, el règim, de la mà de ministres tecnòcrates de l'Opus Dei, va impulsar diverses reformes econòmiques, les quals van comportar un creixement econòmic important¹⁸⁰. El turisme va desenvolupar-se d'una forma important i van entrar massivament divises. A més a més, i no menys rellevant va ser veure gent d'altres països, cultures diferents, noves formes de fer i de ser. El turisme va mostrar als espanyols models diferents, en els quals podien emmirallar-se i establir comparacions amb altres cultures. El desenvolupament econòmic i social dels anys 60 i 70 va ser molt destacat. Els espanyols van integrar d'una forma ràpida models europeus. La societat, progressivament, anava abandonant els principis del catolicisme i s'anava tornant més laica. Per contra, el règim intentava frenar aquest procés. Fusi ho expressa en aquests termes,

“El envejecimiento evidentísimo de Franco vino a simbolizar la esclerosis institucional de su propio régimen. Al menos, parecía un contrasentido que aquel hombre de cuerpo menudo y encogido, pulso vacilante, mirada inexpresiva y voz apenas audible gobernara una sociedad tan dinámica como era la sociedad española de fines de los años sesenta y principios de los años setenta. Franco había dicho muchas veces que su régimen había nacido para restaurar la religión católica frente al ateísmo y el materialismo modernos. (...) Pues bien, el *desarrollo*, última filosofía política del franquismo, había hecho de España, en una década de cambios vertiginosos, un país secularizado, impregnado de una concepción de la vida basada en el placer, la permisividad y el consumismo. Claro que el cambio no fue ni definitivo, ni general, ni inmediato, ni fácil, y que aún pervivirían usos, hábitos y mentalidades tradicionales. Pero el cambio era real e irreversible” (Fusi: 1985, 185).

¹⁸⁰ “Los discursos de Franco en 1960 y 1961 mostraron una creciente preocupación por los temas económicos. (...) Franco, verdaderamente, abrumó con cifras a los telespectadores que le escucharon en el mensaje de fin de año de 1961. (...) El desarrollo y sus consecuencias -el bienestar material y la paz- se convirtieron en las piezas claves de la legitimación del franquismo: crecimiento y desarrollo se convirtieron en la filosofía oficial del Estado. El 26 de enero de 1962, Laureano López Rodó era nombrado comisario de Desarrollo Económico; poco después se publicaba un informe del Banco Mundial que sancionaba que la óptima situación de reservas que tenía España, merced a la estabilización y al turismo, permitía realizar un gran esfuerzo de crecimiento. Franco se sintió muy identificado con la ideología del desarrollo”. Ídem. Pg. 146.

La mort de Franco comporta la fi del Franquisme i la fi de la dictadura més llarga dels segles XIX i XX a Espanya. S'instaurà la monarquia, amb la figura de Joan Carles I, qui instaurà la democràcia parlamentària. La transició no fou senzilla i múltiples forces especulaven per trencar el procés iniciat. Poc a poc, el sistema s'anava consolidant. El sistema democràtic era més sensible al dinamisme i pluralitat de la societat espanyola. Espanya s'endinsava ràpidament en la Postmodernitat, caracteritzada per la fragmentació, la complexitat i la multiplicitat. Els països més desenvolupats havien arribat a aquest estadi anys endarrere. El 1979, Lyotard (1994) va publicar l'obra on descriu les característiques socials i culturals d'aquesta època històrica nova, la Postmodernitat.

6.- La Postmodernitat

6.1.- Origen, autors i conceptes claus

Finalitzada la Modernitat s'obria una nova etapa, la Postmodernitat. La presentació d'aquest concepte implica un conjunt d'inconvenients. El primer faria referència a la dificultat de delimitar exactament la duració d'aquest període. A l'apartat anterior, s'ha mostrat la complexitat d'apuntar l'inici de la Modernitat i la finalització. En referència a la Postmodernitat, també apareixen aquestes dificultats i no poques controvèrsies entre autors per delimitar el període. Es plantegen les següents qüestions: quan s'acaba la Modernitat?, quan s'inicia la Postmodernitat?, la Postmodernitat té l'entitat suficient per diferenciar-se de la Modernitat?... Totes aquestes qüestions i més seran tractades en aquest apartat.

Aquest tipus de qüestions i d'altres són les que sociòlegs i filòsofs es plantegen en referència a la conceptualització de tot període històric. Així mateix, veurem com diversos autors parlen de Postmodernitat i utilitzen conceptes diferents, però que poden considerar-se afins¹⁸¹, ja que fan referència a la mateixa realitat social i cultural. Una de les dificultats més importants del terme pel que fa a la seva definició és la proximitat temporal.

La Postmodernitat és un moment històric recent, en el qual estem instal·lats actualment. Aquest element fa que sigui difícil prendre la distància suficient per interpretar-lo en tota la seva globalitat i complexitat. La immediatesa de l'objecte complica i dificulta la investigació. Així mateix, s'ha de tenir en compte que l'evolució d'aquesta etapa s'esdevé davant dels nostres ulls. No sabem quins camins seguirà i no coneixem l'entitat final de tot el moviment globalment considerat. Esdeveniments recents destacats, com els atemptats a Nova York de l'11 de setembre de 2001, fan que la Postmodernitat prengui un camí o un altre. S'ha de tenir en compte la precarietat i dificultat de definició del concepte. Quan el període es doni per finalitzat, els

¹⁸¹ Bauman ha publicat una extensa obra analitzant la societat actual i creu que l'element que la defineix d'una forma més acurada és la liquiditat. Les relacions socials són aquoses, mòbils i llefiscoses. En canvi, Marina no parla de Postmodernitat, sino d'Ultramodernitat. Hi ha autors, com Lipovetsky, que parlen d'Hipermodernitat. En canvi, hi ha autors que continuen parlant de Modernitat, com Giddens o Rubert de Ventós, però en un estadi diferent i més complex i dinàmic.

investigadors socials afegiran o trauran determinats elements que actualment es donen com a evidents; o es donarà més o menys importància a uns o altres fets. Moltes valoracions actuals poden ser superades i millorades en un futur. El concepte de Postmodernitat està en constant revisió i adequació a la realitat social i cultural canviant.

Un cop presentades les dificultats del període per tal de donar una interpretació global, és necessari fer un rastreig a propòsit del seu l'origen. S'ha de tenir en compte que la cristal·lització d'un nou moviment sempre ve precedit d'un context social i cultural concret. L'evolució d'aquesta realitat permet, en un moment determinat, definir una època com a postmoderna. L'origen del canvi de paradigma és difícil d'establir i està subjecte a múltiples interpretacions. Diversos autors, com Vattimo¹⁸² i d'altres, consideren Nietzsche la figura clau per superar el paradigma anterior. Per aquest autor, Déu era l'element fonamental de legitimació de tot sistema social i cultural.

A l'apartat anterior s'ha exposat la Modernitat. Aquest moviment s'inicia a finals del segle XV i es caracteritza per introduir eines per conèixer la realitat que superin el paradigma religiós. La ciència, la raó i el retorn a la lectura dels clàssics foren considerats instruments adients per construir el nou coneixement. Aquest procés anà evolucionant en diverses etapes i autors que introduïen elements no religiosos per interpretar la realitat social i cultural. La ciència i la raó van guanyant terreny al pensament religiós. Aquesta evolució no s'ha d'interpretar de forma contínua i unidireccional; sinó discontinua, amb avenços i retrocessos.

Aquest procés iniciat a finals del segle XV, cristal·litza, arribant al punt final a mitjans segle XIX i principis del XX, amb els tres autors de la sospita, Nietzsche, Marx i Freud. Aquests pensadors, des de perspectives diverses, presenten una reflexió teòrica crítica i profunda del model social i cultural dominant. Ells sospiten d'allò donat com a evident i creuen que hi ha una lògica oculta. Les seves obres consisteixen a explicitar allò que resta amagat.

¹⁸² “En Nietzsche, como se sabe, Dios muere en la medida en que el saber ya no tiene necesidad de llegar a las causas últimas, en que el hombre no necesita ya creerse con un alma inmortal. Dios muere porque se lo debe negar en nombre del mismo imperativo de verdad que siempre se presentó como su ley y con esto pierde también sentido el imperativo de la verdad y, en última instancia, esto ocurre porque las condiciones de existencia son ahora menos violentas y, por lo tanto y sobre todo, menos *patéticas*. Aquí, en esta acentuación del carácter superfluo de los valores últimos, está la raíz del nihilismo consumado”. Vattimo (1986). Pg. 27. La cursiva és de l'autor.

Nietzsche (mort el 1900) parlà d'una forma clara i contundent contra la figura simbòlica legitimadora del saber, Déu. Al llarg de la seva obra, l'autor alemany presentà la tesi fonamental del seu pensament, la mort de Déu i l'inici del nihilisme¹⁸³. Nietzsche (2000) escriu una biografia metafòrica de Zaratustra. Aquest, als trenta anys, abandona la seva terra i se'n va sol a les muntanyes a meditar durant deu anys. Després, torna a la ciutat per fer participar a tothom de les seves descobertes. Ha estat deu anys allunyat de la gent i la seva ment ha tingut una transformació. Ara hi veu clar i comprèn coses que els altres no entenen. Zaratustra aguanta a les seves espatlles tot el pes de la història i és conscient del moment que viu. Per ell, la figura de Déu és quelcom construït per l'home, per amagar l'autèntica realitat, el no-res. Déu, l'han fet els homes, i aquests el destruiran. Mentre Zaratustra baixa en direcció a la ciutat, troba un individu i conversa amb ell. Aquesta persona li diu que estima i creu en Déu. Zaratustra quan l'abandona i continua el seu camí, diu per a si mateix, “¿Será posible? ¿Ese viejo santo en su bosque no se ha enterado aún de que Dios ha muerto!”¹⁸⁴. Nietzsche li fa explicar a Zaratustra la mort de Déu. L'autor exposa com se l'ha matat,

“¿No oísteis hablar de aquel loco que en pleno día corría por la plaza pública con una linterna encendida?, gritando sin cesar: ¡Busco a Dios! ¡Busco a Dios! (...) ¿Se te ha extraviado? Decía uno. ¿Se ha perdido como un niño? Preguntaba el otro. ¿Se ha escondido? ¿tiene miedo de nosotros? ¿se ha embarcado? ¿ha emigrado? Y a estas preguntas acompañaban risas en el coro. El loco se encaró con ellos y, clavándoles la mirada, exclamó: “¿Dónde está Dios? Os lo voy a decir. Le hemos muerto; vosotros y yo, todos nosotros somos sus asesinos. Pero ¿cómo hemos podido hacerlo? (...) ¿Vamos hacia adelante, hacia atrás, hacia algún lado, erramos en todas direcciones? ¿Hay todavía un arriba y un abajo? ¿Flotamos en una nada infinita? ¿Nos persigue el vacío con su aliento? ¿No sentimos frío? (...) Los dioses también se descomponen. ¡Dios ha muerto! ¡Dios permanece muerto! ¡Y nosotros le dimos muerte!”¹⁸⁵.

El desenvolupament del coneixement ha possibilitat arribar a un moment històric en què Déu no és necessari. L'home pot viure, relacionar-se, fer ciència i qualsevol cosa, sense la transcendència. L'home s'ha després de Déu i a partir d'aquí s'inicia un

¹⁸³ Nietzsche (2000). Tomo 2. Pg. 490.

¹⁸⁴ Ídem. Pg. 489.

¹⁸⁵ Nietzsche (2000). Tomo 1. Pg. 268.

procés que aprofundeix aquesta via. Tanmateix, per Nietzsche, la humanitat no està encara madura i no pot assimilar la radicalitat d'aquesta tesi. Molta gent no comprèn Zaratustra,

”Vine demasiado pronto, mi tiempo no es aún llegado. Ese acontecimiento inmenso está todavía en camino, viene andando, más aún no ha llegado a los oídos de los hombres”¹⁸⁶.

Els homes encara no viuen la realitat de la mort de Déu i del nihilisme; però Zaratustra és un profeta i veu que el futur seguirà aquest camí. L'home construirà la seva cosmovisió sense Déu. Destacats autors de finals del segle XX, com Vattimo i d'altres, presenten a Nietzsche com un profeta del seu temps. Aquest va configurar un nou model d'home i societat, més enllà de la seva època. La Postmodernitat, a finals del segle XX, presenta similituds amb les tesis defensades per Nietzsche.

La mort de Déu té conseqüències en la categorització tant de l'individu com de la societat. L'home ha de ser superat i ha d'arribar a ser superhome¹⁸⁷. L'home s'ha de fer major d'edat i viure sense falsos mites. Els referents s'han diluït i el món ha quedat com un solar, sense res on poder-se agafar. L'individu, per si sol, ha de mirar cara a cara la realitat i contemplar el no-res. Ha de lluitar per viure i tirar endavant. L'individu ha matat Déu i s'ha col·locat al seu lloc. La referència de totes les coses és l'home, sense guies ni models exteriors. L'individu ha de marcar el propi camí a seguir, a partir de la seva voluntat. Ha d'actuar com si desitgés que una acció fos repetida infinites vegades. Aquí entra el concepte nietzschian de l'etern retorn. Trenca amb una concepció lineal del temps i creu que és circular. Tota acció, al passat, s'ha repetit infinites vegades i es repetirà, al futur, infinites més. El superhome ha d'actuar com si la seva vida fos tan

¹⁸⁶ Ídem. Pg. 269.

¹⁸⁷ “Cuando Zaratustra llegó a la ciudad más próxima, situada a la vera de los bosques, halló la plaza llena de gente; pues se había avisado que actuaría un volatinero. Y Zaratustra se dirigió a la muchedumbre y le habló así: *Yo os enseño el superhombre*. El hombre es algo que debe ser superado. ¿Qué habéis hecho vosotros para superarlo? (...) ¡Yo os enseño el superhombre! El superhombre es el sentido de la tierra. Que vuestra voluntad diga: ¡el superhombre debe ser el sentido de la tierra! ¡Os insto, hermanos, a que *permanezcáis fieles a la tierra* y no creáis a los que os hablan de esperanzas supraterráneas! Son envenenadores, conscientes o inconscientes. Desprecian la vida; llevan dentro de sí el germen de la muerte y están ellos mismos envenenados. La tierra está cansada de ellos; muéranse pues de una vez!”. Nietzsche (2000). Tomo 2. Pg. 489-490. La cursiva és de l'autor.

agradable i positiva que valgués la pena ser infinites vegades viscuda. Nebreda mostra la importància de l'etern retorn a la filosofia de Nietzsche,

“El enigma del tiempo, del transcurso del tiempo, es fundamental para el problema de la voluntad de poder. El simbolismo del tiempo pasado y futuro tal como ha sido planteado es contradictorio. El pasado está ya cerrado y fijado; el futuro es lo abierto, lo aún no sucedido. Todo ha existido ya y todo tiene que volver a existir. (...) Con la idea del eterno retorno el tiempo mismo comienza a dinamizarse, a movilizarse. De la radical mutabilidad de todas las cosas en el tiempo se desliza el pensar de Nietzsche hacia el tiempo mismo. Consecuencia: eternidad y temporalidad no son ya dos conceptos opuestos sino que el tiempo mismo es la eternidad y su centro de gravedad es el instante. Y por tanto, necesidad y libertad no son ya tampoco contradictorios” (Nebreda: 1993, 68).

L'autor alemany fa un replantejament global de la filosofia occidental i trenca molts elements considerats fonamentals del paradigma tradicional, com la idea de Déu, la concepció d'un temps lineal i continu, determinats valors i altres elements. Aquest autor no va ser totalment comprès a la seva època i ell mateix va dir que feia filosofia per a les generacions futures. Algunes de les seves tesis van anar apareixent d'un forma més radical al llarg del segle XX.

Alguns autors, com Durkheim, van denunciar a la mateixa època el camí que prenia la civilització occidental. Creia que la societat i l'individu s'estaven separant de la tradició. Aquesta manca de referents podia produir greus problemes psicològics en l'individu i conflictes socials. El trencament dels llaços tradicionals amb la família, el llinatge, la comunitat, el lloc de treball... era progressivament substituït per la incertesa, la pèrdua de referents i la sensació d'aïllament de l'individu. Aquesta situació portava fàcilment a l'anòmia i al suïcidi (Lyon: 1994, 60).

Altres autors de finals del segle XIX i principis del XX van fer aportacions fonamentals per esmicolar les seguretats i comoditats de la Modernitat. Van mostrar com la realitat era quelcom més inquietant i complex del que aparentment semblava. Destaquen, juntament amb Nietzsche, Marx i Freud. Aquests autors trenquen amb un

model social i cultural dominant fins al moment. Aquests autors replantegen el paradigma considerat com a vàlid.

Marx (1984) fa anàlisi de la realitat social i econòmica del seu temps i mostra els aspectes més foscos. L'economia estructura i organitza la societat. Creu que les relacions econòmiques entre classes socials determinen directament les interaccions socials, fins i tot, poden arribar a marcar la vida més íntima. Les elits utilitzen el seu enginy per mantenir l'estatus de privilegi. Les ideologies i religions són instruments utilitzats, al llarg de la història, per mantenir i legitimar el poder. Tradicionalment, s'ha presentat la religió com un àmbit que organitza i dóna sentit a la vida de les persones; en canvi, Marx mostra una realitat oculta, creu que aquest no ha estat el veritable objectiu, que consisteix a justificar les desigualtats socials i econòmiques com una decisió divina; així ho ha volgut Déu. Per Marx, la religió és l'opi del poble. Ha servit d'instrument per ensinistrar i controlar la població. L'autor afirma que, al llarg de la història, tres elements han estat estretament imbricats: la ideologia, la societat i l'economia.

Per Marx, el model capitalista estructura l'economia, però va molt més enllà. En el seu afany per imposar l'organització, construeix unes condicions socials de subordinació. El capitalisme té necessitat de cercar nous mercats, noves matèries primeres, nous treballadors, reduir despeses..., el sistema constantment s'ha d'anar desenvolupant¹⁸⁸. Les relacions socials entre els diferents actors estan determinades per la desigualtat. Els proletaris estan subordinats als designis burgesos. Marx mostra la relació entre economia i societat,

“La burgesia no pot existir sense revolucionar contínuament els instruments de producció, les relacions de producció, és a dir, sense revolucionar contínuament totes les relacions socials. (...). La contínua transformació de la producció, el continu sacseig de tots els estats socials, l'eterna inseguretats i el moviment, això és el que caracteritza

¹⁸⁸ “La burgesia, gràcies al ràpid perfeccionament de tots els instruments de producció i a la gran millora de les comunicacions, arrossega totes les nacions, fins i tot les més bàrbares, cap a la civilització. Els preus baixos dels seus productes són l'artilleria pesada amb què doblega la més tossuda xenofòbia dels bàrbars fins a la capitulació. La burgesia obliga totes les nacions a apropiarse el model de producció burgès si no volen desaparèixer; les obliga que incorporin elles mateixes l'anomenada civilització, és a dir, a esdevenir burgeses. En resum, crea un món a imatge i semblança seva. (...) La burgesia elimina progressivament la dispersió dels mitjans de producció, de la propietat i de la població. Ha aglomerat la producció, ha concentrat la propietat en poques mans. Una conseqüència necessària de tot això ha estat la centralització política”. Marx i Engels (2007). Pg. 22.

l'època burgesa en relació amb totes les altres. Queden dissoltes totes les relacions fixes, amb el seu seguici de representacions i visions venerades des de sempre, mentre totes les que s'han creat recentment envelleixen abans de consolidar-se" (Marx i Engels: 2007, 20).

Marx desemmascara el paper de la religió i la ideologia. La primera és l'eina que han utilitzat les elits per legitimar i justificar la seva superioritat i la inferioritat dels altres. La ideologia, l'economia i la societat són espais íntimament relacionats.

L'altre mestre de la sospita fou Freud (2008), qui va donar una altra interpretació de la psicologia. Fins a les seves aportacions, s'interpretava la *psique* de l'individu com quelcom estable i fix. Com un element que podia ser conegut mitjançant les diferents teories. Freud trenca aquesta visió simplista de la ment i afirma que la part conscient de la mateixa és una proporció petita. Per l'autor vienès, el coneixement de la *psique* resta amagat i accedir-hi resulta especialment complex. La part més important de la personalitat d'un individu és l'inconscient, allò que el subjecte no sap que té ni com és, i el significat del qual desconeix. En canvi, la part conscient, allò que sap i del qual coneix el valor és un percentatge minúscul. Per Freud, el coneixement de la ment s'ha de cercar en allò amagat, difícil i, fins i tot, pervers¹⁸⁹.

L'inconscient és l'element més important a l'hora de comprendre la ment. Però, per què això és així? Per què la nostra *psique* utilitza aquest mecanisme d'amagar determinada informació en un lloc fosc i recòndit de la ment? L'individu amaga allò que va contra el que està socialment considerat idoni i adequat¹⁹⁰. Per Freud, l'individu té determinades energies internes que l'empenyen a actuar d'una determinada manera, les pulsions. Les persones tenen instints vers el plaer, la sexualitat, la violència i la destrucció. Aquestes obtenen satisfacció complint els desitjos dels instints. Tanmateix, els subjectes topen amb limitacions socials i s'esdevenen les frustracions. Diferents alteracions psicològiques, com neurosis, depressions... tenen l'arrel en el fet de no saciar

¹⁸⁹ "El treball psicoanalític ens ha ensenyat que els anomenats neuròtics precisament no suporten aquestes privacions sexuals. En els seus símptomes, es fabriquen satisfaccions substitutòries; aquestes, però, o bé creen sofriment en si mateixes o bé esdevenen font de sofriment, ja que els proporcionen dificultats amb el món circumdant i amb la societat". Freud (2008). Pg. 79.

¹⁹⁰ "Ha arribat el moment que ens preocupem per l'essència d'aquesta civilització, el valor de felicitat de la qual és posat en dubte. (...) En tenim prou, doncs, repetint que la paraula *civilització* <Kultur> designa tot el conjunt de realitzacions i dispositius que allunyen la nostra vida dels nostres avantpassats animals...". Freud (2008). Pg. 57. La cursiva és de l'autor.

els desitjos dels instints. L'educació i la socialització ensenyen a limitar i amagar determinades conductes i pensaments no acceptats socialment. Hi ha un xoc, un distanciament entre les necessitats individuals i les possibilitats que ofereix la societat. Freud ho expressa de la següent manera,

“La llibertat individual no és un bé propi de la civilització. Era màximament gran abans de qualsevol civilització, tot i llavors gairebé sempre sense valor, perquè l'individu pràcticament no estava en condicions de defensar-la. A través de l'evolució de la civilització, la llibertat individual experimenta limitacions i la justícia exigeix que a ningú no se li estalviïn aquestes limitacions. (...) Pot procedir del que queda de la personalitat originària, no reprimida per la civilització, i pot esdevenir així fonament d'hostilitat a la civilització. L'anhel de llibertat es dirigeix, doncs, o bé contra certes formes i pretensions de la civilització o bé contra la civilització mateixa. (...) Una bona part de la lluita de la humanitat s'acumula al voltant d'aquesta sola tasca: trobar un equilibri adequat -és a dir, satisfactori- entre aquestes pretensions individuals i les pretensions civilitzadores de la massa. És un dels problemes del seu destí aclarir si es pot aconseguir aquest equilibri a través d'una determinada civilització o si el conflicte és irreconciliable” (Freud: 2008, 65).

Per aquest autor, s'estableix un conflicte entre les pulsions individuals i els límits i privacions de la civilització. L'individu, si vol viure en societat, ha d'aprendre a dissimular i amagar determinades idees i pensaments socialment i culturalment no acceptables. Aquestes experiències són guardades i oblidades a la part més fosca de la ment¹⁹¹. Des d'aquí, l'inconscient va determinant els comportaments, actes, opinions i pensaments de l'individu. Freud defensa la inquietant qüestió que la *psique* està constituïda per quelcom fosc, amagat i moltes vegades desagradable. Així mateix, considera que l'accés a l'inconscient és difícil, llarg i penós.

L'autor vienès introdueix més elements per comprendre el puzzle de la *psique*. Afegeix els conceptes del *jo*, *superjo* i *allò* per completar l'estructura de la ment. El

¹⁹¹ “És impossible de passar per alt en quina gran mesura la civilització està construïda sobre la renúncia pulsional, i fins a quin punt tan important la civilització té precisament com a pressupòsit la no-satisfacció (opressió, repressió, o què si no) de pulsions poderoses. Aquesta *privació civilitzadora* domina el gran àmbit de les relacions socials dels humans; ja sabem que és la causa de l'hostilitat contra la qual han de lluitar totes les civilitzacions”. Freud (2008). Pg. 67-68. La cursiva és de l'autor.

primer fa referència al principi de realitat; el segon pertany a l'ideal del jo; i el tercer és el principi del plaer. Tota conducta individual s'ha d'interpretar a partir d'aquests tres aspectes. L'individu intenta cercar un equilibri entre àmbits contradictoris de la *psique*; ja que el principi de realitat xoca frontalment contra el principi de plaer i és diferent a l'ideal del jo. Qualsevol acció individual demana equilibrar aquests tres àmbits diferents i contraris.

La ment de l'individu no s'interpreta com quelcom harmoniós i perfecte, a imatge de Déu; al contrari, és considerada fosca, complexa i desorganitzada. La psicoanàlisi trenca el paradigma tradicional de l'individu racional, per interpretar-lo com irracional i contradictori.

Els tres autors presentats es caracteritzen per sospitar del coneixement rebut. Creuen que darrere del marc tradicional s'amaguen fins ocults, no explicitats. Aquests tres intel·lectuals van replantejar el marc teòric occidental i, a partir d'ells, res va tornar a ser com fins llavors. Diversos autors de la segona meitat del segle XX s'inspiren reiteradament en les tesis d'aquests pensadors.

Més enllà del marc intel·lectual de les ciències socials (filosofia, psicologia, sociologia...) també va col·laborar a trencar el paradigma tradicional l'àmbit de la ciència. El segle XX es va caracteritzar pel tomb copernicà de la física, la matemàtica... La cosmovisió newtoniana va ser superada per les aportacions d'Einstein. Aquest revolucionà la física amb la teoria de la relativitat i trencà els fonaments tradicionals d'aquesta especialitat. Nicolau presenta la paradoxa dels rellotges per mostrar la complexitat de la teoria de la Relativitat,

“Si un de dos germans bessons emprèn un viatge espacial a gran velocitat, a la tornada serà més jove que el seu germà. Però per rar que soni això, la paradoxa encara no és aquí, sinó en la contradicció que conté amb la mateixa teoria: si la nau corre respecte de la terra, també la terra, com que tot és relatiu, ho fa respecte de la nau, i si el rellotge de la nau s'endarreriria en relació amb el de la terra, també a la terra el rellotge s'endarrerirà en relació amb el de la nau, i quan torni l'astronauta tots dos marcaran la mateixa hora” (Nicolau: 1991, 162).

La teoria d'Einstein té diverses conseqüències: la primera consisteix en que no existeix el temps absolut. La durada d'un fet varia segons la velocitat. No és possible parlar d'esdeveniments simultanis, en objectes en moviment relatiu, d'un respecte a l'altre; la segona fa referència a que les mesures de les longituds varien si es prenen les mides des d'un altre sistema en moviment relatiu; la tercera conseqüència consisteix en que l'espai i el temps no són entitats separades; es fonen en una sola, l'"espai-temps" (no hi ha tres dimensions, sinó quatre); i la quarta, l'energia i la massa són dos aspectes d'una única realitat física (Nicolau, 153).

Newton presentava una física on l'espai i el temps eren absoluts i estables. Einstein realitza un gir copernicà i els interpreta com a relatius, flexibles i subjectes a canvi. Aquest trenca amb els fonaments d'una realitat contínua, sòlida i estable. Introdueix conceptes com perspectiva, relativisme, interpretació, dinamisme..., elements que aniran més enllà de la mateixa teoria de la relativitat i que s'incrustaran en el paradigma social i cultural occidental.

La revolució de la ciència al llarg del segle XX no s'acaba amb Einstein. Altres físics teòrics van fer aportacions innovadores i van ajudar a reestructurar-la de dalt a baix. Destaca la mecànica quàntica, el principi d'incertesa de Heisenberg, la teoria del caos i d'altres¹⁹². Nicolau explica un exemple de la mecànica quàntica,

“La llei de l'atzar, base de la ciència estadística, afirma que quan una multitud molt gran té indeterminació però es coneix la probabilitat d'actuació de cada element de la multitud, podem saber amb una exactitud més que suficient en la pràctica el comportament global de tot el conjunt. Un exemple ho pot aclarir: les molècules d'un gas s'estan movent constantment i poden anar en totes direccions; la probabilitat que una molècula determinada en un moment donat vagi cap amunt o cap avall, cap a la dreta o cap a l'esquerra... és la mateixa. És impossible, en la pràctica, observar el que fa cada una per deduir-ne el resultat conjunt, però aquest resultat global es pot saber ben fàcilment” (Nicolau, 211).

¹⁹² L'obra de Nicolau presenta d'una forma didàctica la teoria de la Mecànica Quàntica, el principi d'Incertesa, la teoria del Caos i d'altres que han revolucionat el panorama científic del segle XX. Veure: tema 47, El Principi d'Incertesa; tema 52, Com interpretar la Mecànica Quàntica; tema 54, Prigogine i l'Indeterminisme de la física actual...

La revolució científica va comportar interpretar el món de forma radicalment diferent. Els fonaments de la ciència tradicional van enfonsar-se i una nova representació del món va aparèixer, més complexa, dinàmica i flexible. Les aportacions de la ciència van ser recollides per altres disciplines i van obrir nous camins. La sociologia, la psicologia, la pintura, la literatura, l'arquitectura... van inspirar-se en les vies obertes per la ciència. També, la mateixa societat integrava aquests nous conceptes: relativisme, perspectivisme, atzar, incertesa... i els anava incloent en la forma de mirar i interpretar la realitat social i cultural.

La cristallització definitiva al panorama intel·lectual occidental de la Postmodernitat fou la publicació d'un article de Lyotard¹⁹³. Així i tot, s'ha de tenir en compte que, al llarg del segle XX, diversos autors van utilitzar-lo, des de diferents disciplines, sense massa èxit.

A Espanya, De Onís (el 1934) va utilitzar el concepte Postmodernitat per definir una època diferent a la Modernitat. Aquest autor va fer la seva aportació en l'àmbit literari, on l'utilitzava amb l'objectiu de tornar la literatura a les arrels del Modernisme inicial. De Onís creia que Darío havia provocat un trencament en les formes literàries convencionals i s'havia de tornar a una poesia i literatura més conservadora, prèvia al desenvolupament del moviment literari. El Modernisme i les vanguardies havien allunyat l'obra d'art del públic. Per De Onís, la Postmodernitat era un moviment literari conservador (Anderson: 2000, 10).

La idea de Postmodernitat també va aparèixer al món anglosaxó. Toynbee, el 1954, a l'obra *Estudio de la historia*, volum 8, descriu l'inici de l'edat postmoderna. Per ell, aquesta època va començar a la guerra entre França i Prússia. Tenia connotacions negatives. El concepte no va quallar i va passar desapercbut¹⁹⁴.

¹⁹³ Lyotard publicà el 1979 l'obra, *La condició posmoderna. Informe sobre el saber*, on descriu les característiques principals d'una nova època, la Postmodernitat.

¹⁹⁴ "Las comunidades occidentales se hicieron modernas apenas lograron producir una burguesía lo bastante numerosa y competente como para convertirse en el elemento predominante de la sociedad. Por contraste, en la edad posmoderna esa clase media no llevaba ya las riendas. Acerca de lo que seguía, Toynbee se expresaba con menos precisión; pero sin duda la edad posmoderna estaba marcada por dos procesos: el auge de una clase obrera industrial en Occidente y, en el resto del mundo, el esfuerzo por dos sucesivas *intelligentsias* por dominar los secretos de la modernidad y volverlos contra Occidente". Anderson (2000). Pg. 12. La cursiva és de l'autor.

Als Estats Units, Olson (el 1951) també va utilitzar el concepte de Postmodernitat, com un element positiu. Per ell s'obria una nova època, hi hauria una profunda transformació de l'individu i la societat. La comunitat integraria progressivament les ciències, la tècnica, l'art (pintura, escriptura, arquitectura... amb les avantguardes) i hauria una revolució política constant per materialitzar aquest nou paradigma. Les aportacions d'Olson no van cristal·litzar en cap doctrina ni cap institució concreta. Així i tot, va obrir una nova via de reflexió i d'inspiració (Anderson, 14).

La sociologia, amb autors com Mills, Howe i Levin, també va utilitzar el concepte postmodern a finals dels anys 50, des de l'accepció negativa. L'usaven per descriure una edat en què els ideals moderns del liberalisme i el socialisme s'estaven enfonsant. Aquests autors creien que la raó i la llibertat creaven una societat postmoderna, la qual es caracteritzava per la vacuïtat i la conformitat (Anderson, 22).

Als Estats Units, el 1972, a la ciutat de Binghamton, la revista *Boundary 2* va publicar un assaig titulat *Modernism and Post-Modernism: Approaching the Present in American Poetry (Modernidad y Posmodernidad: una aproximación al presente de la poesía americana)*, on destaca la importància d'Olson en la constitució d'una nova literatura, més propera a les necessitats socials i culturals del moment. El coneixement s'havia d'integrar per construir una societat i un home nous¹⁹⁵.

El concepte postmodern va ser utilitzat també, a Egipte, per Ihab Hassan. Aquest autor, el 1971, va introduir-lo en diversos articles. L'interpretava com un moviment social i cultural que superava la Modernitat i tenia característiques pròpies. Aquest integrava l'art, la música, la tecnologia i la sensibilitat del moment. Per Hassan, la Postmodernitat era més que una tendència artística o una moda. Era una nova cosmovisió que integrava elements socials, culturals, psicològics, filosòfics, econòmics i polítics. Aquest període es caracteritza per la indeterminació i la immanència (Anderson, 30).

¹⁹⁵ “Fue esa recepción la que por primera vez estabilizó la idea de posmoderno como referencia colectiva, si bien sufrió cierta alteración en el proceso. Se recordaba y se ensalzaba el llamamiento de Olson a una literatura proyectiva más allá del humanismo y su compromiso político a favor de un futuro imprevisto más allá del capitalismo. (...) En el momento culminante de la Guerra de Vietnam, su objetivo era <conseguir el retorno de la literatura al dominio del mundo >, mientras se estaba viviendo <el momento más dramático de la hegemonía americana y de su colapso>; quería demostrar que <el posmodernismo es una especie de rechazo, un ataque, una manera de mirar el formalismo estético y la política conservadora del New Criticism>”. Anderson (2000). Pg. 27.

L'arquitectura i l'urbanisme també van utilitzar aquest concepte. Alguns autors plantegen quines són les ciutats del món més postmodernes; alguns defensen que la principal és Los Àngeles¹⁹⁶ i altres Las Vegas¹⁹⁷. Fins i tot, alguns intel·lectuals situen el trànsit de la Modernitat a la Postmodernitat en un dia concret. Harvey ho expressa d'aquesta manera,

“Con respecto a la arquitectura, Charles Jencks afirma que el fin simbólico del modernismo y el tránsito al posmodernismo se produjeron a las 15:32 horas del 15 de julio de 1972, cuando el complejo habitacional Pruitt-Igoe en St. Louis (una versión premiada de la <máquina para la vida moderna> de Le Corbusier) fue dinamitado por considerárselo un lugar inhabitable para las personas de bajos ingresos que alojaba. En lo sucesivo, las ideas del CIAM, Le Corbusier y otros apóstoles del <alto modernismo> cederían ante la embestida de otras posibilidades, entre las cuales las propuestas en el influyente *Learning from Las Vegas* por Venturi, Scott Brown e Izenou (publicado también en 1972) resultaron ser sólo algunas de las más efectivas” (Harvey: 1998, 57).

Les societats occidentals estaven inquietes. La complexitat creixent demanava un marc teòric per interpretar més adequadament la realitat social i cultural. Diferents elements apareixien d'una forma radical a la societat occidental, el consumisme, la publicitat, els mitjans de comunicació, la globalització, esdeveniments polítics (Guerra del Vietnam), nous models d'organització política (hippys), el paper de les minories

¹⁹⁶ “Más de un comentarista ve en Los Ángeles la primera ciudad verdaderamente postmoderna. Esta inmensa metrópoli a la orilla del océano tiene una enorme proporción de empleos en la alta tecnología, además de trabajos de bajos salarios en los servicios y la manufactura. (...) Es difícil obtener una imagen nítida de este flujo urbano fragmentario, en constante movimiento, que se advierte por doquier, a nivel global. Los Ángeles alberga a técnicos de la Guerra de las Galaxias y a estrellas de cine, pero cada uno en su propio enclave (vigilado). Tiene suburbios pobres y zonas modernas de la burguesía acomodada. Cuenta con un gran aeropuerto, el LAX, y bloques de oficinas, hoteles y centros comerciales. Crece desordenada y heterogéneamente a lo largo de muchos kilómetros, pero carece de un centro identificable. Si hay un centro (...) es el Hotel Bonaventure, un símbolo arquitectónico asombrosamente alto del laberinto fragmentado que se extiende unos cien kilómetros a su alrededor. Las miniciudades compensan con sus nombres el recuerdo nostálgico de otras geografías: Venice, Manhattan Beach, Ontario, Westminster. Todo es vívido, simultáneo y conexo. Una ciudad sin plan, sin profundidad, postmoderna”. Lyon (1994). Pg.108.

¹⁹⁷ “En 1972, Robert Venturi y sus colaboradores Denise Scott Brown y Steven Izenour publicaron el manifiesto arquitectónico de la década, *Learning from Las Vegas*. (...) Venturi y sus colegas lanzaron un ataque mucho más iconoclasta contra la arquitectura moderna, en nombre de la imaginería popular. (...) Argüían que ahí (Las Vegas) se podía encontrar una renovación espectacular de la asociación histórica de la arquitectura con la pintura, las artes gráficas y la escultura –una exuberante primacía del símbolo sobre el espacio-, (...) Contrastando la monotonía planificada de las megaestructuras modernas en vigor y la heterogeneidad del espontáneo desparramamiento urbano, *Learning from Las Vegas* resumía la dicotomía entre ambas en una frase: <Construir para el Hombre> contra <construir para hombres (mercados)>”. Anderson (2000). Pg. 34.

ètniques, el concepte de plaer, el sexe, la immediatesa, el paper de la dona i l'home... i altres elements que progressivament van apareixent.

El concepte postmodern havia estat utilitzat per diversos autors, com hem vist, en diferents àmbits, però no havia quallat de forma clara en l'opinió pública. Era un concepte restringit a col·lectius específics¹⁹⁸. Lyotard va publicar, el 1979, l'obra *La condició posmoderna*; la qual va popularitzar i generalitzar el concepte. El filòsof francès volia fer una anàlisi de l'estat del saber al món occidental; no en va, el subtítol de l'obra és *Informe sobre el saber*. L'autor volia rastrejar les característiques del coneixement, així com donar un marc general per situar els elements principals de la Postmodernitat. Lyotard, a l'inici de l'obra, afirma que l'estatut del saber varia a mesura que les societats van canviant. Planteja la hipòtesi que una societat moderna té un determinat tipus de coneixement i una forma d'accedir-hi; en canvi en una societat postmoderna conèixer significa una altra cosa, i s'hi accedeix per altres mitjans. Així mateix, defineix la Postmodernitat com un tot; un concepte global que integra el conjunt d'àmbits i disciplines (Lyotard: 1994, 13).

Per Lyotard, el fet de conèixer ha canviat la Postmodernitat. El saber s'ha convertit en la principal força de producció, permet un desenvolupament més ràpid i eficaç. La comunitat és més dinàmica i flexible. En aquest nou context, el coneixement és un element clau que permet una transformació constant. La innovació i la introducció de nous mitjans i noves tècniques és un aspecte fonamental de la societat postmoderna. Els països estan més o menys desenvolupats en funció de la tecnologia i la capacitat d'innovació. Així mateix, el coneixement no és important per si mateix, sinó pel benefici que pugui aportar. Hi ha un traspàs del concepte de conèixer, que no és un fi en si mateix, sinó un mitjà per aconseguir quelcom. Ha pres una accepció instrumental (Lyotard, 17).

¹⁹⁸ “Nadie se pone de acuerdo acerca de qué se entiende por este término, excepto, quizás, en que el <posmodernismo> representa cierto tipo de reacción o distancia respecto del <modernismo>. En la medida en que el significado del modernismo también es muy confuso, la reacción o distancia que se conoce como <posmodernismo> lo es doblemente. El crítico literario Terry Eagleton (*Awakening from modernity, Times Literary supplement*, 20 de febrero de 1987) trata de definir el término así: Existe quizás un cierto consenso según el cual el típico artefacto posmodernista es leve, auto-irónico y hasta esquizoide; y reacciona a la autonomía austera del alto modernismo adoptando de manera imprudente el lenguaje del comercio y de la mercancía. Su posición con respecto a la tradición cultural es la de un pastiche irreverente, y su artificial superficialidad socava toda solemnidad metafísica, en ocasiones mediante una estética brutal de suciedad y shock”. Harvey (1998). Pg. 23.

L'autor s'interroga a propòsit del que significa saber en un context determinat. Per ell, una estructura social i cultural específica construeix un coneixement concret. El saber és relatiu¹⁹⁹. També es planteja si el saber pot arribar a ser omnicomprensiu, si la ciència pot integrar coneixements específics d'altres disciplines. La Modernitat es caracteritzava per tenir una hermenèutica que integrava totes les disciplines. El racionalisme donava rellevància a la raó com a font vàlida de coneixement. La Modernitat interpretava la ciència com un coneixement empíric acumulatiu i progressiu. Hi havia una fe en el desenvolupament creixent del coneixement. Així mateix, una altra disciplina que es caracteritza per donar un marc global és la filosofia; especialment determinats autors, com Hegel. Aquest construeix un model teòric que explica el passat, el present i el futur de la humanitat. Aquest autor interpreta el coneixement com un procés dialèctic de l'esperit, el qual segueix diferents estadis fins arribar a l'esperit absolut, el coneixement absolut de si mateix. Altres filòsofs van construir marcs teòrics globals que integraven els sabers específics. La religió també ha tingut històricament aquesta capacitat generalitzadora. Lyotard creu que el saber superior és el científic, però aquest no té capacitat d'integrar. Lyon ho expressa d'aquesta manera,

“Y como Lyotard observa hoy: <La ciencia juega su propio juego; es incapaz de legitimar los otros juegos de lenguaje... sobre todo, es incapaz de legitimarse a sí misma>. Ya no existe ningún fundamento metodológico seguro; las certidumbres de la ciencia se han derrumbado. De hecho, el conocimiento tal y como lo concibieron los modernos se ha desvanecido: y no son posibles las descripciones del mundo” (Lyon: 1994, 114).

El coneixement ha perdut la unitat i s'ha fragmentat en mil trossos. No hi ha un lligam o nexa per integrar les diferents especialitats. La ciència, com a saber superior i més prestigiós, no té aquesta capacitat globalitzadora. Així mateix, Lyon, interpretant Lyotard, planteja el problema del fonament del coneixement, especialment el científic. La ciència no té capacitat de justificar les altres disciplines, però tampoc a si mateixa. El coneixement és instrumental, pràctic i aplicat. Ha perdut la base, el fonament i el sentit.

¹⁹⁹ “Esta esquemática llamada de atención no tenía otra función que precisar la problemática en la que intentamos situar la cuestión del saber en las sociedades industriales avanzadas. Pues no se puede saber lo que es el saber, es decir, qué problemas encaran hoy su desarrollo y su difusión, si no se sabe nada de la sociedad donde aparece. Y, hoy más que nunca, saber algo de esta última, es en principio elegir la manera de interrogar, que es también la manera de la que ella puede proporcionar respuestas”. Lyotard (1994). Pg. 33.

Els fins de la ciència poden ser múltiples i contradictoris. No pot parlar-se de veritat, justícia, ni de coneixement en majúscules; sinó que tota opinió té els seus motius que prenen significat en un determinat marc. No és possible extrapolar una manifestació a un altre context, allí perd tot el sentit i la significació. La veritat s'ha reduït a un àmbit concret i específic, en funció dels condicionaments socials i culturals. La característica principal de la Postmodernitat és la pèrdua de credibilitat de les metanarratives²⁰⁰.

Aquesta manca de fonaments sòlids té conseqüències en l'àmbit social i cultural. Les elits utilitzen el coneixement en benefici propi; per mantenir i augmentar els privilegis. Hi ha una simbiosi estreta entre poder i coneixement. Aquests empren els mitjans i les estratègies per mantenir una estructura social, cultural, política i econòmica determinada. S'imposa el model econòmic capitalista, principalment després de la caiguda del mur de Berlín, el 1989. Lyotard manifesta que el sistema capitalista és el més adequat, el que ofereix més possibilitats d'emancipació a l'individu i a la societat; tanmateix, s'ha de ser crític amb les injustícies,

“El capitalismo habla notoriamente el lenguaje de la emancipación más continuamente y con más convencimiento que nunca. En otro escrito Lyotard se ve obligado a reconocerlo, cuando efectivamente admite: <La emancipación ya no es la tarea de obtener y de imponer la libertad exterior>, sino <un ideal que el propio sistema se esfuerza por actualizar en la mayor parte de los terrenos que cubre, como el trabajo, los impuestos, el mercado, la familia, el sexo, la raza, la escuela, la cultura y la comunicación>. Los obstáculos y las resistencias que encuentra sólo lo incitan a volverse más abierto y más complejo, promoviendo empresas espontáneas: y eso es emancipación tangible”²⁰¹.

²⁰⁰ “En la sociedad y la cultura contemporáneas, sociedad postindustrial, cultura postmoderna, la cuestión de la legitimación del saber se plantea en otros términos. El gran relato ha perdido su credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación. Se puede ver en esa decadencia de los relatos un efecto del auge de técnicas y tecnologías a partir de la Segunda Guerra Mundial, que ha puesto el acento sobre los medios de la acción más que sobre sus fines; (...) Estas búsquedas de causalidad siempre son ilusorias. Supóngase que se admite una u otra de esas hipótesis. Queda por explicar la correlación de las tendencias invocadas con la decadencia de la potencia unificadora y legitimadora de los grandes relatos de la especulación y la emancipación”. Lyotard (1994). Pg. 73.

²⁰¹ Anderson (2000). Pg. 51-52. La nota de Lyotard (1993) és a l'obra *Moralités postmodernes*. Pg. 87. (traducció al castellà: (1996). *Moralidades posmodernas*).

Per Lyotard, el sistema capitalista dóna unes possibilitats d'emancipació com cap més altre sistema econòmic. L'individu té més opcions per desenvolupar-se; però, s'ha d'anar perfeccionant.

Foucault és un altre autor rellevant de la Postmodernitat. Aquest relaciona dos àmbits: saber i poder. El coneixement té una lògica interna que s'ha d'interpretar a partir del domini i el control. Les elits construeixen unes estructures socials i culturals que legitimen determinats valors. Foucault (1998) explicita una arqueologia del poder i mostra la seva lògica en diferents períodes històrics. La realitat és complexa, hi influencien gran quantitat de variables, i l'investigador mai és capaç d'aprehendre-les totalment. La finitud de l'home no permet captar la complexitat de les relacions socials. Les elits estan desconcertades per la complexitat de les relacions socials i les simplifiquen en uns sabers concrets. Aquests pretenen controlar i dominar la col·lectivitat. Utilitzen el coneixement per a fins instrumentals; hi ha una construcció del saber per legitimar determinades tesis²⁰².

Foucault considera el llenguatge un àmbit fonamental per desenvolupar estratègies de control i dominació. Tradicionalment, s'ha considerat una eina per comunicar-se i acostar-se a la veritat. L'autor trenca amb aquesta tradició benigna i superficial; manifesta que la funció principal del llenguatge és de dominació. Segurament la més potent, ja que opera inconscientment, sense que l'individu se n'adoni. El discurs és la cristallització dels diferents processos de dominació en un període històric concret. No s'ha d'interpretar com una lluita física, encara que també ho contempla, sinó com un enfrontament per l'espai simbòlic. Els individus no poden expressar ni opinar d'una forma transparent; al contrari, la cultura determina i estructura una forma de mirar i d'interpretar els fets socials. Els actors socials no poden traspasar

²⁰² Foucault explicita la funció que desenvolupava la religió al segle XVI. Va essent progressivament substituïda per una disciplina més científica. La medicina va anar refinant les tesis per tal de determinar què es considera patològic. Senyala què s'ha de considerar malaltia a tots els llocs i temps; per tant, pretén tenir una visió universal. La medicina es va creure capaç de determinar una forma diferent de definir què és patològic. Progressivament l'estat té l'objectiu de controlar i dominar el cos. L'estat, al segle XIX, va veure com el control del cos dels individus li donava un poder quasi il·limitat. El control del malalt, l'intern a la presó, l'alumne... ha de ser absolut. L'estat creu que l'individu ha de perdre la seva llibertat per tal de rehabilitar-se com a ciutadà. Aquest ha de ser constantment vigilat per educar-se o guarir-se de la malaltia, tant física com mental. Per ampliar la relació entre medicina i poder veure l'obra de Foucault (1990), especialment el capítol 7: Història de la medicalització; 8: Incorporació del hospital a la tecnologia moderna; i el 9: La vida de los hombres infames.

determinats límits imposats per la cultura, sense que apareguin procediments d'exclusió i d'interdicte (Foucault: 1982, 107).

L'estat és una institució fonamental per construir i mantenir tot l'aparell disciplinari i de control. L'estat té la funció d'organitzar, estructurar i planificar la societat. Permet desenvolupar polítiques més radicals i integrals, coordinar diferents àmbits, i plantejar-se objectius complexos. Les societats occidentals han evolucionat progressivament cap a formes més centralitzades i uniformes. L'estat segueix una lògica interna d'augmentar el control i la disciplina, sempre més i més. Si no actua així, pot ser la pròpia destrucció d'aquest organisme. Per l'autor francès, tradicionalment, els dos àmbits on les prohibicions han estat més severes ha estat en la sexualitat i la política (Foucault: 1990, 294).

El llenguatge no és arbitrari; al contrari, permet observar de forma evident la discriminació i el rebuig. La societat no permet criticar determinades tesis i defensar models radicalment alternatius. Aquesta té mecanismes per excloure i separar els individus que considera no idonis, com la follia, la malaltia, la presó... Per Foucault, la follia ha estat un recurs social per deslegitimar determinades opinions. Aquesta no s'ha d'interpretar com mancances o dèficits intel·lectuals, sinó una no adequació a la cultura dominant. Aquesta no adaptació constitueix la bogeria. La cultura dominant crea un discurs oficial, separa raó i follia. El grup majoritari defineix bojos i desviats, aquells que posen en dubte la veritat establerta. La follia és una no adequació i manca d'equilibri necessari per integrar-se i adaptar-se a la comunitat. Foucault lliga dos conceptes de forma directa: veritat i dominació. Aquest lligam construeix el discurs oficial de dominació i discriminació (1982, 108).

Les tesis de Foucault estenen una ombra de dubte a tota activitat humana. Sospita de qualsevol fet, ja que, de forma conscient o inconscient, tot acte reproduceix una lògica de dominació, legitimació i control. Sense adonar-se'n, l'individu està incrustat a l'interior d'aquest procés. Fins i tot el mateix llenguatge té a les seves arrels marques que fomenten la discriminació, l'exclusió i la diferència.

Encara pel que fa al llenguatge, Derrida (1975, 1989 i 1990) reflexiona en referència al divorci entre paraules i coses. La Postmodernitat ha obert un abisme entre

significant i significat. Fora del llenguatge no hi ha significat. El discurs està separat de la realitat i segueix una lògica pròpia. Les paraules actuen lliurement i sols és possible entendre-les dins el propi discurs. S'estableix una metàfora segons la qual les paraules són com trossos de gel flotant durant el desglaç. El món dels significats es trenca i fragmenta. Hi ha una desconexió entre paraules i coses. Els conceptes no expliquen la realitat, sinó la pròpia lògica del discurs (Lyon: 1994, 29).

Altres autors no tenen plantejaments tan negatius i presenten aquest període més obert i plural. Vattimo (1986, 1988, 1990 i 2006) destaca la multiplicació de les possibilitats comunicatives de l'individu. Tothom pot rebre informació i transmetre-la d'una forma senzilla i accessible. Les minories tenen més possibilitats de mostrar a l'opinió pública les seves cosmovisions. La societat occidental és més plural, diversa i múltiple. La Postmodernitat no es caracteritza per tenir un centre d'on surt la informació a l'exterior. Hi ha múltiples punts des d'on surt i entra la informació, en forma de xarxa. Existeix una constant retroalimentació i modificació del missatge original. Per ell, la societat postmoderna és transparent. Vattimo, fa referència a l'esperit absolut de Hegel, creu que s'ha arribat a un estadi de desenvolupament de la humanitat en què aquesta és conscient de si mateixa²⁰³. L'individu té unes possibilitats molt grans d'accés a continguts; constantment està informat de qualsevol fet que succeeix a la resta del món. Per ell, les noves tecnologies no uniformitzen la societat, sinó que construeixen la diversitat. La Postmodernitat possibilita l'emancipació de l'individu i amplia els espais de llibertat (Lyon, 93).

Baudrillard (1992) també parla del paper de les noves tecnologies a la Postmodernitat. Per ell, construeixen quelcom que és pura representació. La realitat no es mostra a si mateixa, únicament apareix a la televisió. La veritat està formada per imatges i la defineix com hiperrealitat. Creu, contràriament a Vattimo, que s'esdevé un

²⁰³ “¿No es acaso cierto que la universalización del dominio de la información puede interpretarse como una realización perversa del triunfo del espíritu absoluto? La utopía del retorno del espíritu a sí mismo, de la coincidencia entre ser y autoconciencia completamente desplegada se realiza de alguna manera en nuestra vida cotidiana como generalización de la esfera de los medios de comunicación, como generalización del universo de representaciones difundidas por esos medios, que ya no se distingue (más) de la <realidad>”. Vattimo (1986). Pg. 49.

procés homogeneïtzació de la societat. Els *mass media* creen models, codis i continguts que construeixen la identitat social²⁰⁴.

Altres autors han reflexionat a propòsit de la Postmodernitat, des de diferents perspectives, pensadors com Deleuze, Lipovetsky, Bauman, Giddens, Habermas, Jameson i d'altres. Tots ells, des de diferents mirades, descriuen una realitat social i cultural caracteritzada per la complexitat, la fragmentació, el dinamisme, l'individualisme, la immediatesa, el plaer, la raó dèbil, el relativisme, el pluralisme, els mitjans de comunicació, la pèrdua de rellevància de la religió...

En aquest apartat s'ha presentat l'origen, l'evolució i la situació present de la Postmodernitat des d'una perspectiva genèrica, propera a la filosofia. El bloc següent consistirà a donar una interpretació sociològica d'aquest període. Els principals autors, teories i elements que s'han tractat en aquest capítol seran reinterpretats dins un marc sociològic. Aquest donarà una radiografia de la societat occidental, també de l'espanyola i catalana. La globalització és una característica fonamental dels temps actuals i molts elements apareixen d'una manera semblant a diversos llocs del món, també a Espanya i Catalunya. El Principat participa d'una forma significativa dels codis, models, identitats i valors globalitzats; per aquest motiu, entendre el local exigeix comprendre el global, així com interpretar el global demana endinsar-se en el local.

²⁰⁴ “Baudrillard, a quien probablemente se conoce más por sus versiones extremas de esta tesis de la <pérdida de significado>, alcanzó especial notoriedad al declarar que la Guerra del Golfo nunca se había producido. (...) Según Baudrillard, la irrealidad acompañó la guerra, la victoria, la derrota y las negociaciones árabes-israelíes. Todo lo que hubo -por ambas partes- fue simulación por ordenador y en los medios de comunicación. Ahora bien, es cierto que estos aspectos de la Guerra del Golfo representan una nueva fase en la historia de la guerra. Quizás fue la primera guerra postmoderna”. Lyon (1994). Pg. 97.

6.2.- La societat postmoderna. Principals elements

La Postmodernitat és un concepte que s'estén al llarg de l'últim terç del segle XX. Diferents autors l'han utilitzat des de diverses perspectives: artístiques, socials, culturals, històriques, filosòfiques...; fins que al 1979, Lyotard publica l'obra *La condició posmoderna* i popularitza el concepte. Així mateix, la importància d'aquest autor consisteix a presentar les característiques fonamentals d'aquest període. Els autors que vindran després faran referència a aquesta obra com a fonamental per definir un nou context social i cultural. S'hi farà referència per corregir o matisar determinades tesis, també per aprofundir algunes afirmacions i inspirar-se en noves reflexions a propòsit del significat de la Postmodernitat.

S'ha de tenir en compte que aquest moviment abraça el conjunt de la societat. S'entén des d'una perspectiva àmplia i té una relació directa amb qualsevol fet social. No s'ha d'interpretar com un moviment concret d'una determinada especialitat o d'un àmbit específic, sinó com quelcom que integra la societat. Un cop esmentada aquesta característica s'ha de fer referència a la dificultat que tenen els autors per posar-se d'acord a l'hora de definir-la. Diversos intel·lectuals discuteixen a propòsit del significat del terme postmodern, des de diferents punts de vista. Emfatitzen determinats elements com a més representatius del canvi de model. Baudrillard (1992, 1993, 2000 i 2001) reflexiona a les seves obres de forma recurrent la importància de la televisió com a element cabdal en la construcció d'una nova identitat de l'individu i de la societat; McLuhan (1985, 1998 i 2005) destaca el concepte de globalització per fer referència a la característica fonamental d'aquesta etapa; Castells (2001, 2005 i 2009) analitza les connexions de les noves tecnologies amb les relacions socials; Beck (1998, 2002 i 2007) parla del concepte de risc en sentit ampli del terme per definir la societat actual; Bauman (2003, 2006 i 2007) destaca el concepte de líquid per caracteritzar els temps actuals i el tipus de relacions socials dominants.

Les discussions dels diversos sociòlegs per interpretar aquest moment històric són complexes. Hi ha un debat viu i intens. S'ha de tenir en compte la immediatesa del moviment; aquest no dóna la possibilitat de prendre la distància suficient per interpretar-lo d'una forma més objectiva. Tanmateix, determinades variables caracteritzen la societat postmoderna, les quals s'aniran desenvolupant en aquest capítol. Elements que

els sociòlegs tenen en compte, encara que en grau diferent, a l'hora de presentar les característiques de la Postmodernitat. Aspectes com la globalització; les noves tecnologies, especialment la televisió i internet; canvis de model econòmic, principalment el desenvolupament del capitalisme; noves relacions contractuals dels treballadors, precarietat laboral, subcontractació, atur...; les migracions; el consum, així com també la rellevància de la publicitat i la importància de la imatge; canvis a l'estructura familiar, nous tipus de famílies; l'individualisme; el plaer, donar molta importància a la imatge personal, al propi cos; la pèrdua de referents socials i culturals, religiosos i polítics; les minories ètniques; la immediatesa, en relació amb la pèrdua objectiva de pes del passat i del futur (l'individu viu en un etern present) i d'altres elements que es tractaran en aquest apartat.

Els investigadors socials destaquen d'aquest període elements com la incertesa, la complexitat, la dificultat, la contradicció i un grau de risc més elevat que etapes anteriors. Conceptes com incertesa i risc²⁰⁵ són utilitzats de forma reiterada pels investigadors a l'hora de presentar la societat actual.

La situació present demana tenir en compte diversos fets històrics recents, per la seva rellevància, els quals ajuden a entendre la situació actual. Solament es donaran unes pinzellades generals que permetin comprendre el camí traçat.

La Segona Guerra Mundial va deixar el món polaritzat en dos blocs, l'occidental, dominat pels Estats Units, i el bloc comunista, liderat per l'URSS. La confrontació entre les dues potències va durar fins al 1989, quan el règim soviètic va enfonsar-se. Les diferències entre els dos països anaven més enllà de la simple

²⁰⁵ És interessant destacar la diferència entre risc i incertesa. Aquests dos conceptes no són sinònims, encara que tenen punts en comú. El primer fa referència a que no coneixem amb exactitud els esdeveniments futurs, però tenim un càlcul estadístic aproximat que ens indica com aniran les coses. Per contra, la incertesa és aquella situació en què no tenim informació de com aniran els esdeveniments en el futur. Aquest està totalment obert, tant pel positiu com pel negatiu. L'individu està en un context social i cultural del qual no té les eines adients per tal d'interpretar de forma idònia com serà el futur. Aquesta situació crea molta més angoixa i incertesa. Per exemple, un estudiant pot imaginar-se, fent una projecció de la situació present i passada, si una carrera universitària tindrà més o menys sortides laborals quan ell hagi finalitzat. L'alumne pot imaginar-se d'una forma aproximada com serà el seu futur laboral en una determinada professió. En canvi, la nostra època té oberts molts temes que no sabem quin camí prendran. Per exemple, les conseqüències socials que tindrà la globalització; el canvi climàtic; les modificacions genètiques de determinats productes. La ciència, en un paradigma incert, és una eina que permet justificar tant la perspectiva favorable com la desfavorable. La ciència permet donar raons als ecologistes que presenten el perill del canvi climàtic, com als que defensen l'opció contrària.

divergència, eren dos models culturals, socials i econòmics oposats. Així mateix, al llarg d'aquests anys, diversos esdeveniments van ajudar a globalitzar el món i a mostrar com la situació anava canviant. L'aparició de la televisió i les noves computadores van transformar radicalment la societat. Roberts afirma,

“Es difícil encontrar en la historia de la tecnología una ola de innovación que haya entrado con tanto ímpetu. (...) El ejemplo más obvio es el de las <computadoras> o procesadores de datos electrónicos, cuyos primeros modelos aparecieron ya en 1945. Los rápidos aumentos de potencia y velocidad, las reducciones de tamaño y las mejoras de la capacidad de visualización supusieron un enorme incremento en la cantidad de información que se podía ordenar y procesar en un tiempo dado. En este caso, además, el cambio cuantitativo trajo consigo una transformación cualitativa. Ciertas operaciones técnicas hasta entonces inviables por la cantidad de datos implicados dejaron de serlo. Nunca se había acelerado tanto la actividad intelectual” (2009, 175).

La revolució de les noves tecnologies va començar finalitzada la Segona Guerra Mundial. Aquest procés no va aturar-se en fets puntuals, sinó que anava creixent en intensitat. Un exemple de la importància dels mitjans audiovisuals va ser el primer debat televisiu entre els dos candidats a la presidència dels Estats Units. Nixon i Kennedy van fer un debat televisiu per mostrar a tot el país el millor candidat. Les enquestes eren clarament favorables a Nixon; però aquest, va donar una imatge passiva, com cansat. En canvi, Kennedy partia en desavantatge, però va presentar-se davant la ciutadania com un senyor de Hollywood. Per Campo Vidal, aquella entrevista va capgirar els resultats electorals. El periodista espanyol, com gran quantitat d'analistes polítics, consideren la televisió l'element clau que va donar la victòria al partit demòcrata²⁰⁶. Aquell moment televisiu és fonamental, a partir de llavors, res fou igual. El debat no es situava únicament en el fons, també en la forma. El contingut de les propostes dels polítics era fonamental, però igual de rellevant, o més, era la forma de presentar-les. Aquest debat va tenir un gran impacte en l'opinió pública americana, ja que va mostrar amb tota cruesa la importància de la imatge. Arran d'aquest cara a cara, les elits van aprendre que la televisió no era una eina aliena o neutra, sinó que tenia molta força i, fins i tot, donava un determinat contingut. La forma de relacionar-se amb

²⁰⁶ Veure entrevista feta a Campo Vidal, periodista que ha moderat els tres debats cara a cara entre candidats a presidència del govern d'Espanya, feta a La Vanguardia, dia 26 de setembre de 2010.

el mitjà audiovisual podia ser beneficiosa o perjudicial. Aquest fet va provocar estudis acurats de les possibilitats del mitjà.

Postman (1993) analitza la importància de la comunicació en la identitat social. El mitjà construeix la societat i l'individu. Una comunitat en què la forma prioritària de comunicació té lloc a la vora del foc, veu determinada radicalment la seva manera de ser com a col·lectiu. La impremta va obrir noves possibilitats a la societat; també limitava la comunicació a les opcions de l'instrument. La televisió marcà d'una forma clara el tipus de societat més idoni. Postman posa l'exemple del president d'Estats Units, Reagan, qui no tenia una formació política adequada; tanmateix, tenia una llarga experiència com a actor de westerns. Aquest utilitzava l'experiència d'actor quan apareixia a la televisió. Postman ho expressa en aquestes paraules,

“Però, ¿quines virtuts s'atribueixen a la política de Ronald Reagan? El món de l'espectacle no està del tot desprovisat de la idea d'excel·lència, però el seu propòsit principal és complaure una multitud, i el seu instrument principal és l'artifici. Si la política és com el món de l'espectacle, llavors la idea no és perseguir l'excel·lència, la claredat o l'honestat sinó que ho sembli, que és una cosa totalment diferent. I el que es pot expressar en una sola paraula: la publicitat. (...) Però no ben bé tot, perquè malgrat que la venda d'un president és una cosa sorprenent i degradant, només és part d'una qüestió més àmplia: a Amèrica, la metàfora fonamental del discurs polític és l'anunci de televisió” (Postman: 1993, 159).

El sociòleg nord-americà defensa que aquest president mai hagués pogut arribar a ser-ho, sense el mitjà audiovisual. Tots els continguts significatius han de passar pel sedàs del mitjà, sempre s'han de vulgaritzar i amenitzar. Actualment, estem en una societat on l'entreteniment i el show tenen molta importància. El fonamental és passar-s'ho bé (Postman, 161).

Des d'una altra perspectiva, els mitjans de comunicació també van resultar rellevants a la Guerra del Vietnam, de 1959 a 1975. La ciutadania contemplava, des dels seus televisors, el desenvolupament del conflicte, com s'allargava i, especialment, el número de baixes americanes. Aquestes anaven augmentant cada dia i contínuament

s'enviaven soldats al camp de batalla²⁰⁷. La televisió va ajudar, d'una forma essencial, a crear una opinió pública contra la guerra. El resultat va ser un desastre polític de grans dimensions. Les manifestacions i protestes als Estats Units anaven augmentant i es radicalitzaven. El número de baixes i el cost de la guerra sortia als noticiaris informatius. Molts joves, de classe mitja i alta, es declaraven totalment en contra del seu govern i la guerra. Fins i tot, un futur president d'Estats Units, Clinton, va evitar el seu reclutament. La televisió informava puntualment de l'evolució de la guerra i ajudava a fer créixer un sentiment contra la mateixa; les protestes s'estenien i, progressivament, eren més violentes. El mitjà audiovisual va mostrar als Estats Units, i a la resta del món, com una potència no podia guanyar una guerra contra un país menor. El resultat de tot plegat va ser un desastre polític de grans dimensions; però al mateix temps, va mostrar les limitacions dels Estats Units (Roberts: 2009, 276).

Un altre fet fonamental per entendre aquest procés fou la progressiva alliberació de les minories ètniques. La pèrdua de referents sòlids i estables acceptats per tothom va permetre que grups perifèrics, o discriminats, tinguessin més facilitat per reivindicar els seus posicionaments. La Postmodernitat donava més facilitats perquè grups no hegemònics alcessin la veu per defensar els seus interessos. Col·lectius de gais i lesbianes, els anys 60-70 i 80, van tenir l'empenta per sortir de l'armari i mostrar a tothom les seves inquietuds. Milk va accedir a l'ajuntament de Sant Francisco reivindicant els drets de gais i lesbianes²⁰⁸.

La mateixa lògica va seguir les lluites de la raça negra per assolir els seus objectius. La qüestió de la discriminació dels negres, als anys 50, 60 i 70, era una realitat social i cultural americana consolidada. Un segle després de l'emancipació, l'americà negre era en general més pobre, rebia més ajuda social, tenia taxes d'atur més

²⁰⁷ “El presidente Kennedy no cuestionó esa idea y empezó a respaldar la ayuda militar norteamericana con <asesores> en Vietnam del sur, y de hecho muchos de ellos estaban ya en el campo de batalla. (...) En 1968 había más de 500.000 soldados norteamericanos en Vietnam; en Navidades de aquel año se había lanzado sobre Vietnam del Norte más bombas que sobre Alemania y Japón juntos durante toda la Segunda Guerra Mundial”. Roberts (2009). Pg. 275.

²⁰⁸ “En San Francisco se afirma la participación política de la comunidad homosexual, candidatos gays devienen condicionante para ganar la alcaldía, al igual que en Nueva York. A pesar de la reacción conservadora capitaneada por Anita Bryant en EEUU, los avances siguen imparables. Se produce incluso un asesinato homofóbico en 1977 en San Francisco y en 1978 un concejal conservador mata al alcalde y al concejal y líder gay Harvey Milk, en sus propios despachos. Tras una multitudinaria despedida de 20.000 manifestantes (...) Aún así, en esos años se asientan los barrios de mayoría gay en Toronto, Seattle, Los Ángeles, Nueva York y por supuesto de San Francisco, que pasa de 59 bares en 1969 a 234 establecimientos gays en 1980”. Vinyamata (2009). Pg. 126.

elevades, pitjor vivenda i pitjor salut que un americà blanc²⁰⁹. El reconeixement de la igualtat entre negres i blancs va consolidar-se amb sentències del Tribunal Suprem d'Estats Units; els anys 1954 i 1955, algunes van crear jurisprudència a favor de la inconstitucionalitat de la segregació racial. No fou un canvi legislatiu, sinó una nova interpretació de les lleis vigents. Aquestes decisions feien referència a la separació racial a l'escola. Donava la possibilitat que nens negres i blancs estiguessin junts a la mateixa aula. El reconeixement de la igualtat dels negres va ser llarg, difícil i encara no aconseguit. Amb passos endavant i endarrere. Diverses figures van destacar en l'impuls pel reconeixement dels drets dels negres, com Luther King i la seva cèlebre frase, “Jo tinc un somni”²¹⁰.

El 1965, a Los Àngeles van produir-se diversos brots de violència greus en alguns barris de negres. Van estar-hi involucrades més de 75.000 persones. També van haver-hi revoltes a diverses ciutats nord-americanes. El reconeixement legal i l'assumpció de polítiques laborals, econòmiques i socials en benefici dels negres no tenia l'èxit desitjat. Als anys 80 i 90, encara hi havia zones de negres, a grans ciutats nord-americanes, ingovernables, on pràcticament la policia no hi entrava. Els darrers anys, s'ha produït un reconeixement més clar i explícit de la igualtat i l'acceptació de la diferència. El marc legal ho explicita d'una forma menys ambigua; així i tot, encara hi ha negres, hispans o altres grups amb una situació clarament desfavorable. Estats Units, i els països occidentals, han impulsat polítiques d'igualtat i no discriminació; tanmateix, aquests estats no han pogut, no han sabut o no han volgut complir la legislació vigent. En molts casos, hi ha un divorci evident entre la llei i la realitat. Així i tot, s'ha de tenir

²⁰⁹ “Tres elementos nuevos hicieron que la posición de los negros en la sociedad norteamericana empezara a considerarse intolerable y se convirtiera en una gran cuestión política. El primero era la migración negra, que había convertido un asunto sureño en un asunto nacional (...) Nueva York pasó a ser el estado con la mayor población negra de la Unión. (...) El segundo elemento que llevó el tema a la palestra nacional estaba fuera de los Estados Unidos. Muchas de las nuevas naciones, que se estaban convirtiendo en una mayoría dentro de la ONU, eran naciones de personas no blancas. Para Estados Unidos resultaba embarazoso -y la propaganda comunista no dejaba de recordarlo- exhibir en casa una infracción tan flagrante de los ideales que defendía en el extranjero como la que constituía la pobreza en que vivían muchos de sus negros. Por último, la actuación de los propios negros siguiendo a sus líderes -algunos de los cuales se inspiraban en los principios gandhianos de la resistencia pasiva a la opresión-ganó a muchos blancos para la causa”. Roberts (2009). Pg. 272.

²¹⁰ “El prestigioso periodista James Restori escribía en el New York Times del día siguiente: Pasará mucho tiempo antes de que Washington olvide la voz melodiosa y melancólica del reverendo doctor Martin Luther King, junior, gritando sus sueños a la multitud... El doctor King tocó todos los temas del día, sólo que lo hizo mejor que nadie. Estuvo lleno del simbolismo de Lincoln y de Gandhi, y de las cadencias de la Biblia. Estuvo combativo y triste, y despidió a la muchedumbre dejándola con la sensación de que el largo viaje había merecido la pena”. Gomis (2001). Pg. 17.

en compte que el recorregut fet ha estat important i la situació ha millorat de forma clara (Roberts, 274).

El Maig del 1968 va produir-se a França un fenomen social i cultural de magnitud internacional. Durant una dècada, l'economia havia millorat significativament i, així i tot, joves estudiants sortien al carrer per demanar una societat diferent. L'individu tenia a l'abast de la seva mà més possibilitats que mai, però pensaven que vivien en una societat estancada, rígida i alienada. Per diversos autors, era una societat unidimensional (Marcuse: 1990). Aquesta desenvolupava unes potencialitats limitades de l'individu, la vessant més pràctica i economicista. No permetia expressar l'espontaneïtat i la llibertat. El Maig del 68 va significar obrir nous camins, reivindicar nous paradigmes,

“Junto a los temas sociales y políticos fueron apareciendo en un proteico conglomerado un conjunto de cuestiones y aspiraciones (...) Los estudiantes jugaron un papel relevante, los jóvenes trabajadores también, pero cabe señalar como más novedoso que las mujeres se hicieron visibles en las movilizaciones de París, Berkeley, Berlín o Madrid. A esa galaxia de contestatarios, rebeldes e insurgentes, les unía, eso sí, una idea: el mundo y la vida podían cambiar. Les unía la esperanza. Era cuestión de intentarlo. El 68 es la brecha por la que entraron nuevos actores y nuevos argumentos. El feminismo, el pacifismo y el ecologismo de <segunda generación> encuentran su *hábitat* para desarrollarse precisamente a partir de unas revueltas que, en principio, no los tenían como prioritarios” (Garí, Pastor i Romero: 2008, 300).

El Maig del 68 va permetre que altres sensibilitats sortissin a la llum pública. Subcultures i moviments contraculturals, com els hippies i d'altres, reclamaven una societat més plural i oberta. Reivindicaven superar el model capitalista i consumista. Les manifestacions van tenir una gran importància i repercussions polítiques; van fer trontollar el govern francès. Així mateix, aquestes manifestacions van tenir repercussions a tot el món. Diversos països occidentals, Estats Units, Alemanya, fins i tot Espanya, en diversa intensitat, van manifestar-se contra un model polític i econòmic limitador de l'individu. Els estudiants demanaven més democràcia, pluralisme i llibertat.

La mateixa lògica social i cultural pot observar-se en un altre esdeveniment clau del segle XX, el Concili Vaticà II. L'església catòlica havia de superar unes estructures tradicionals molt rígides i posar-les al dia. Va ser inaugurat pel papa Joan XXIII, l'11 d'octubre de 1962, i clausurat per Pau VI el 8 de desembre de 1965. L'església catòlica contemplava com el seu pes social, cultural, econòmic i polític s'anava difuminant a les societats occidentals. Cada cop hi havia un divorci més evident entre els dogmes catòlics i el procés dels països desenvolupats. Al llarg dels segles, l'església havia tingut un pes polític fonamental, amb una comunió estreta amb els poders temporals. Progressivament perdia rellevància. L'església havia de fer un esforç per posar-se al dia, havia d'obrir les finestres al món exterior. Havia d'abordar una gran revolució en tota la institució i en la mateixa litúrgia, en l'aspecte formal i la llengua vehicular. Les misses no seran en llatí, sinó en llengües que els fidels puguin entendre (Barallat: 1994, 78).

El camí emprès per l'església catòlica de posada al dia no va ser interpretat de la mateixa manera per tots els seus membres. N'hi havia que estaven totalment en desacord amb aquest procés de modernització. Creien que l'església s'acostava als posicionaments falsos de les societats laiques, quan el camí correcte, segons ells, havia de ser el contrari, la societat havia d'acostar-se als dogmes catòlics. Per alguns, el Concili Vaticà II comportaria que l'església perdés l'autenticitat i la veritat. El diàleg amb la societat portaria a la introducció de les tesis relativistes a l'església. Molts religiosos no estaven d'acord amb els objectius d'aquest concili, per exemple el bisbe de Lleida de l'època, Aurelio del Pino González. Una part de la jerarquia catòlica no estava disposada a fer aquest pas endavant²¹¹.

Des d'una altra perspectiva, la política i l'econòmica, la segona meitat del segle XX va estar dominada pels dos grans blocs, les dues superpotències, Estats Units i la Unió Soviètica. Aquest ordre mundial sortia de la Segona Guerra Mundial i va finalitzar el 1989 de forma dramàtica per a una de les parts. L'URSS va enfonsar-se, juntament

²¹¹ “Per al bisbe Aureli, un home amb un sentit tan fort de l'autoritat i tan obediència a les disposicions superiors de la jerarquia, va resultar un gran trauma el desenvolupament del concili Vaticà II perquè suposava un capgirament total dels seus esquemes de pensament sobre l'església i el món. (...) Quan se'n torna a Roma l'agost del 63 fa una nova circular dient que se sent en el sagrat deure d'adreçar-se als lleidatans amb el criteri serè i objectiu que els caracteritza per parlar-los de la tremenda situació que està travessant el món a causa de <esas impetuosas ansias de radical renovación, esos desconsiderados intentos de barrer los vestigios del pasado, motejando de anticuados despreciables>. (...) Acaba alertant-los davant dels greus perills de <este confuso y desmedido ambiente renovador>”. Barallat (1994). Pg. 80.

amb el seu model polític, econòmic, social i cultural. D'un dia a un altre, el sistema soviètic, i tot el que representava, va quedar anul·lat. Aquesta situació fou especialment traumàtica als països comunistes, ja que van viure un llarg període de fragmentació. Diverses repúbliques van independitzar-se. Els països de l'òrbita soviètica van seguir el mateix camí. Tot un model social i cultural va perdre la supremacia que havia tingut. El model capitalista, representat principalment pels Estats Units, va veure's, d'un dia a un altre, sense competència i alternativa. Des de diversos àmbits va interpretar-se com el fracàs del model comunista; i al mateix temps, el capitalisme fou considerat el millor sistema econòmic²¹².

Aquests esdeveniments, i d'altres que no puc desenvolupar per manca d'espai ni ser l'objectiu fonamental de la tesi, van cristal·litzar al llarg dels anys 80, i especialment als 90, en un nou paradigma social i cultural. El capitalisme va desplegar-se per tot el món, sense obstacles. Conceptes com la globalització, la precarietat laboral, la competència, l'atur, la publicitat, l'individualisme, el consumisme... van estendre's com una taca d'oli pel món. Això no significa que aquests elements abans no existissin, sinó que als anys 80, i especialment després de la caiguda del mur de Berlín, van guanyar intensitat i radicalitat. Aquest canvi de model va tenir importants repercussions socials i culturals. Va provocar canvis en les relacions socials en els àmbits laboral, familiar, comunitari, polític... Aquesta situació també va donar-se a Espanya, encara que hi havia un desajust temporal en relació als països europeus. La dictadura de Franco va alentir diverses transformacions socials, però amb la seva mort i, sobretot, amb l'arribada de la democràcia, els espanyols van integrar-se ràpidament al model capitalista occidental. Espanya va assumir amb tota intensitat els valors dominants. Els ciutadans van d'adaptar-se ràpidament a conceptes com la complexitat, el relativisme, la fragmentació, la pluralitat, la tolerància...

²¹² “Durante casi setenta años y casi hasta el final, era la esperanza de los revolucionarios de todo el mundo y la fuente de una fuerza militar que había ganado las mayores campañas por tierra de la historia. Ahora se disolvía de pronto, inevitablemente, dividiéndose en una serie de estados. El último de los grandes imperios multinacionales europeos desaparecía cuando los líderes ruso, ucranio y bielorruso se reunieron en Minsk el 8 de diciembre y anunciaron el final de la Unión Soviética y el establecimiento de una nueva Comunidad de Estados Independientes. El 21 de diciembre de 1991, una representación de once de las ex repúblicas celebró una breve reunión en Alma-Ata para confirmarlo. Acordaron que el fin formal de la Unión Soviética sería el último día del año. Casi inmediatamente, Gorbachov dimitió. Fue el clímax de uno de los cambios más asombrosos e importantes de la historia moderna. Nadie estaba seguro de lo que depararía el futuro, salvo que sería un período de riesgo, dificultades y, para muchos ciudadanos ex soviéticos, de miseria”. Roberts (2009). Pg. 324.

La Postmodernitat dels anys 80 i 90 té la característica fonamental de la globalització, interpretada com a un procés inevitable. El desenvolupament de la tecnologia, especialment dels *mass media*, marca un camí que la comunitat ha de seguir inevitablement. La globalització econòmica fa referència a que el mercat no s'ha de reduir a un àmbit local o nacional, sinó que els potencials consumidors són a tot el món. Les indústries tenen la possibilitat, com mai fins ara, de transportar els seus productes d'una part del món a una altra en un temps reduït i a preu competitiu. Això determina, al llarg dels anys 80, 90 i el nou mil·lenni, la introducció del concepte de deslocalització, una opció comercial de les multinacionals per instal·lar les empreses allí on les condicions són més favorables. La globalització comporta noves relacions laborals. S'amplia l'àmbit d'influència de les decisions empresarials. El tancament d'una planta industrial a una localitat, no s'ha d'interpretar des de la pròpia fàbrica, sinó per qüestions globals. Són decisions complexes que abracen interessos comercials, polítics, econòmics, fiscals, mediambientals globals... Això comporta que els treballadors, molts cops, se sentin desconcertats, desorientats i confusos. Les decisions empresarials tenen una lògica global, internacional, més enllà del sentit local. Els països desenvolupats han d'adaptar-se a aquesta nova realitat social i cultural. Els líders polítics afirmen obertament la necessitat de reduir significativament l'estat del benestar. Els treballadors perden poder adquisitiu i les condicions laborals són més exigents. La globalització ha comportat que la competència sigui mundial. Beck parla de la precarització de les condicions laborals a occident i esmenta un concepte per fer-hi referència, la brasilinització de l'economia,

“La consecuencia involuntaria de la utopía neoliberal del libre mercado es la brasileñización de Occidente. Lo que más llama la atención en el actual panorama laboral a escala mundial no es sólo el elevado índice de paro en los países europeos, el denominado milagro del empleo en Estados Unidos o el paso de la sociedad del trabajo a la sociedad del saber, es decir, qué aspecto tendrá en el futuro el trabajo en el ámbito de la información. Es, más bien, el gran parecido que se advierte en la evolución del trabajo en los denominados primero y tercer mundo. Estamos asistiendo a la irrupción de lo precario, discontinuo, impreciso e informal en ese fortín que es la sociedad del pleno empleo en Occidente. Con otras palabras: la multiplicidad, complejidad e inseguridad en el trabajo, así como el modo de vida del sur en general, se están extendiendo a los centros neurálgicos del mundo occidental. (...) En un país

semiindustrializado como Brasil, los trabajadores dependientes con empleo a tiempo completo representan sólo una minoría respecto a la gran masa de los económicamente activos. La mayoría vive en unas condiciones laborales precarias. Abundan los vendedores ambulantes, los pequeños comerciantes y los pequeños artesanos...” (Beck: 2007, 10).

El sociòleg alemany descriu una societat on el treball de qualitat és un bé escàs i preuat. L'economia informal té un pes important a l'economia nacional. El model econòmic dels països semiindustrialitzats s'exporta als més desenvolupats, ja que s'adapta millor a la nova conjuntura. La precarització i la desregularització de les condicions laborals s'estenen a occident per tal que les empreses puguin competir globalment. L'individu viu de forma permanent en un estat d'incertesa, dubte i risc constant²¹³. Així mateix, aquests elements determinen una diversitat de condicions contractuals en l'àmbit laboral a causa de la creixent especialització del treball. Actualment, ser professor no diu molta cosa de la situació laboral d'un individu, ja que la seva relació contractual pot variar de forma substancial d'un a un altre. En funció del seu contracte, si és interí, substitut, a mitja jornada, a un terç de jornada, si té triennis, sexennis, si té algun càrrec, si és funcionari... i molts més ítems, determinaran la seva relació contractual amb l'empresa i les retribucions. Aquesta especialització comporta que la solidaritat entre professionals d'un mateix àmbit sigui especialment difícil, ja que els interessos i motivacions són diferents i, en molts casos, contradictoris. En un mateix col·lectiu professional hi ha una gran dispersió i pluralitat d'objectius a assolir. El grup perd cohesió en les reivindicacions laborals; per contra, cada cop més, el treballador, individualment, negocia i es defensa a si mateix. Hi ha una pèrdua del sentit col·lectiu; l'atomització i l'individualisme en la defensa dels interessos propis té més rellevància (Giddens: 2000, 182).

El model capitalista està estretament relacionat amb el consumisme i la publicitat. La globalització posa a l'abast del ciutadà productes de tot el món. Béns exòtics, difícils de trobar uns anys endarrere, ara són d'ús comú per la ciutadania. La

²¹³ “Si la modernización se entiende como un proceso de innovación que ha devenido autónomo, debe aceptarse también que la propia modernidad envejece. La otra cara de este envejecimiento de la modernidad industrial es la aparición de la sociedad del riesgo. Este concepto describe una fase de desarrollo de la sociedad moderna en la que los riesgos sociales, políticos, ecológicos e individuales creados por el impulso de innovación eluden cada vez más el control y las instituciones protectoras de la sociedad industrial”. Beck. (2002). Pg. 113.

globalització econòmica ha comportat que l'àmbit d'actuació de les empreses sigui tot el món. La competència ha augmentat de forma exponencial. El ciutadà occidental està sotmès a una pressió enorme, com mai fins ara, per tal que consumeixi. Així mateix, les multinacionals utilitzen la publicitat per fer visibles els seus productes. S'estableix una relació estreta entre consumidor i producte mitjançant la publicitat. Moltes vegades, s'utilitzen estratègies irracionals o emotives per tal que el potencial consumidor pugui relacionar una marca amb un determinat estat d'ànim, com felicitat, alegria, llibertat, autenticitat... Des de la desfeta de Nixon al debat presidencial dels Estats Units d'Amèrica contra Kennedy, els publicistes, i especialistes en imatge, han investigat tenaçment per desenvolupar estratègies comercials cada cop més eficaces. Aquest camp està obert i en constant evolució. L'èxit d'una campanya publicitària té la força d'impulsar definitivament un producte. La vessant estètica i formal té una importància fonamental en les estratègies comercials. El ciutadà està aclaparat per un torrent d'informació publicitària, el qual l'empeny a consumir. El model econòmic associa consumir i assolir la felicitat. Bauman ho expressa en aquests termes,

“La societat consumista es justifica amb la promesa de satisfer els desitjos humans en una mesura que cap altra societat passada no va poder assolir o somiar d'assolir. La promesa de la satisfacció només continua essent seductora mentre el desig resta *insatisfet*, més ben dit, mentre el client no està *completament satisfet*; és a dir, mentre no es cregui que s'han satisfet veritablement i plenament els desitjos que han motivat i han posat en moviment la recerca de satisfacció i han inspirat els experiments consumistes. (...) La societat consumista prospera en la mesura que aconsegueix fer *perpètua* la *no-satisfacció* dels seus membres (i així, en els seus propis termes, la infelicitat dels seus membres)” (Bauman: 2008, 68).

Per aquest autor, el consumisme busca satisfer unes necessitats que ha creat ell mateix i mai satisfà del tot. La publicitat bombardeja els ciutadans amb la necessitat de consumir per ser feliç; tanmateix, encara que s'acompleixi aquest objectiu en l'instant de consumir, aquest estat dura molt poc. Al cap de poca estona, l'individu torna a sentir la necessitat de comprar més, únicament per saciar aquest desig. El consumisme crea la necessitat, però un cop ha acabat de comprar, el subjecte torna a sentir l'impuls de fer-ho. Aquest model busca la no-satisfacció dels individus, una perpètua infelicitat. Es crea una necessitat eterna de consumir. Per aquest motiu, és fàcil trobar a les societats

occidentals individus que realitzen compres compulsives. Persones que necessiten consumir constantment per sentir-se bé; per aquest motiu, alguns individus tenen relacions patològiques amb el mercat²¹⁴.

La descripció d'aquests elements socials i culturals no pot circumscriure's a un lloc específic, sinó que s'observen les mateixes característiques a tots els països, desenvolupats i no desenvolupats. La globalització ha tingut la capacitat d'estendre determinats fets socials i que aquests puguin trobar-se a diversos llocs del món. La globalització dels productes d'alimentació (pizzes italianes, cuscús dels països del Magreb, peix de Xile, guacamole i burritos de Mèxic, hamburgueses d'EUA, salses tailandeses, sushi japonés...), productes tecnològics (telèfon mòbil, internet, portàtils, ebooks, ipad...), models culturals (moda, música, espectacles...), arquitectura (gratacels, grans zones comercials...), etc. La globalització construeix un món cada vegada més semblant. Individus de països molt diferents i allunyats comparteixen els mateixos aliments, tecnologies, entreteniment... Espectacles globals com la NBA, la Champions League, la Formula 1 o cantants com Beyoncé, Lady Gaga, Madonna i tants d'altres, van més enllà d'un públic específic o d'una zona concreta, són espectacles globals. Tenen una rellevància internacional de primera magnitud. A tots els països tenen seguidors i fans que coneixen les seves peculiaritats. Les diferències culturals específiques van canviant cap a trets culturals globals. L'entreteniment, la moda, l'arquitectura... perd progressivament els trets identitaris específics i integra elements globals. Cada cop els pobles del món perden més la seva idiosincràsia i prenen elements generals. Així mateix, s'ha de tenir en compte que aquest fenomen no passa a un lloc concret, s'observa arreu. El micro cada cop s'assembla més al macro. El local presenta més similitud amb el global. Les diferències entre l'espai rural i urbà han anat desapareixent. Cada cop presenten més semblances i comparteixen més elements.

²¹⁴ Bauman (2008) a *Vida de consum*, al capítol 4, *Les baixes col·laterals del consumisme*, a la Pg. 163, esmenta el concepte de danys col·laterals que implica el desenvolupament del consumisme. El sociòleg polonès parla obertament de subclasses que han estat clarament perjudicades per aquest model econòmic. Afirmar que la societat contemporània integra els seus membres en primer lloc com a consumidors; només secundàriament, i en part, els integra com a productors. Afirmar que el concepte de subclasse inclou tots els membres de la societat, qui no consumeix o no ho fa com exigeix el model és considerat inútil. L'autor creu que els pobres, i els qui no participen obertament del model, viuen una situació de marginació social i cultural. La societat els aparta de la possibilitat de ser feliços, dignes i lliures. El consumisme necessita l'individu com a subjecte consumidor, si no, se l'interpreta com un fracassat i marginat.

El desenvolupament tecnològic ha comportat canvis en la concepció de l'espai i el temps. La distància física entre dues persones ara no és un problema insalvable; la tecnologia permet un contacte constant. Les noves tecnologies permeten que dues persones separades per 5.000 quilòmetres puguin intercanviar informació de forma natural. Així mateix, el desenvolupament dels mitjans ha permès anar d'un lloc a un altre de forma ràpida, segura i còmoda. L'avió possibilita fer grans distàncies en poc temps. L'aparició de companyies de vol de baix cost ha facilitat viatjar a un preu reduït. El desenvolupament tecnològic ha comportat reduir les limitacions d'espai i temps. Castells fa la següent reflexió,

“El tiempo y el espacio, al igual que sucede con otros aspectos de nuestra vida, se entiende y plantea en la actualidad de un modo diferente a como se asumían en el pasado. La razón de ese cambio radica, principalmente, en la expansión de un nuevo sistema electrónico, caracterizado por su alcance global, su integración de todos los medios de comunicación y su interactividad potencial. Este cambio permite la articulación potencial de textos, imágenes y sonido en el mismo sistema, interactuando desde puntos múltiples, en un tiempo elegido (real o demorado) a lo largo de una red global, con un acceso abierto y asequible” (Castells: 2005, 360-361).

Les noves tecnologies han comportat uns canvis substancials en les interaccions socials. Models comuns, utilitzats anys endarrere, actualment no són considerats vàlids, s'interpreten com caducs. Els temps presents es caracteritzen pel fet que cada nou producte tecnològic obre noves possibilitats. Contínuament apareixen al mercat nous utensilis que milloren i superen els anteriors. La transformació de la societat és profunda, complexa i encara difícil de valorar. Aquest model ha vingut per quedar-se; tanmateix, no sabem exactament com és ni com serà. Les noves tecnologies donen la il·lusió de satisfer qualsevol desig, ara i aquí. Conceptes com futur, paciència i espera perden la rellevància de temps pretèrits. L'individu viu en un estat de connexió permanent. Hi ha un desplaçament de la realitat; el món real és el virtual²¹⁵.

²¹⁵ “Las nuevas tecnologías de la información, incorporadas en la nueva sociedad red, facilitan decisivamente la liberación del capital del tiempo y la huida de la cultura del reloj. (...) La mezcla de tiempos para crear un universo eterno, no autoexpansivo sino autosostenido, no cíclico sino aleatorio, no recurrente sino incurrente: el tiempo atemporal, utilizando la tecnología para escapar de los contextos de su existencia y apropiarse selectivamente de cualquier valor que cada contexto pueda ofrecer al presente eterno”. Castells (1997). Vol. 1. Pg. 592.

Les noves tecnologies són instruments freqüentment utilitzats pels ciutadans; però si algun col·lectiu s'ha abocat d'una forma decidida i radical al seu ús han estat els joves. Als països desenvolupats, també a Espanya i Catalunya, els joves utilitzen molt aquestes eines²¹⁶. La seva vida és una intercomunicació contínua mitjançant el telèfon mòbil, el telèfon fix, Internet, xats, Messenger... Els sociòlegs descriuen la gran quantitat d'hores dels adolescents davant l'ordinador i l'ús que en fan²¹⁷. Sarabia i de Miguel (2005) presenten la perspectiva dels joves davant les noves tecnologies,

“Hablando de comunicación, un miembro de esa sociedad líquida, de diecinueve años, en Barcelona, señala que Internet y el teléfono móvil <dan una gran libertad de palabra a las personas ya que la presencia física de otra persona delante de ti (o su voz) coarta tu voluntad de decirle según qué. Gracias a Internet y al móvil es mucho más fácil hablar de amor, de la vida y la muerte, de sexo, de temas tabú o sencillamente importantes. Una vez que lo has hecho con una persona a través de Internet, resulta más fácil volver a hacerlo, pero esta vez cara a cara. Yo diría que mi generación tiene mucha más facilidad a la hora de hablar de temas como éstos que las generaciones que la han precedido>. A través de Internet-y-móvil se compromete poco y se sufre poco. Se conecta y se desconecta con facilidad. Se dice que en el hielo fino la vida del patinador depende de la velocidad. Lo mismo ocurre con las conexiones por la red o por ondas: la calidad se sustituye por la cantidad. Lo importante es cuántos mensajes se reciben al cabo del día, no tanto lo que se comunica. El estilo es <Me gustaría hablar contigo, cuando puedas. Necesito oír tu voz...>. Los dramas se producen cuando los mensajes

²¹⁶ “La conexión en España es mucho mayor en telefonía móvil que en correo electrónico, MSM o messenger a través de Internet. El 80 por 100 de las personas de dieciséis a veinticuatro años en España posee móvil; entre niños y niñas de diez a catorce años el 34 por 100 posee móvil. Si hacemos caso de las estadísticas, lo usan mucho más las niñas (40 por 100) que los niños (29 por 100). Pero solamente el 43 por 100 de los hogares españoles tiene ordenador, aunque el 59 por 100 de los niños y niñas de diez a catorce años utilizan ordenador en su casa o en la escuela. Pero el acceso a Internet es solamente del 25 por 100 de los hogares. Más de la mitad de los hogares españoles que tienen ordenador están conectados a Internet (...) Hay que tener en cuenta que cuando decimos Internet el 79 por 100 lo que hace es conectarse a correo electrónico”. Iglesias de Ussel y Trinidad Requena (2005). Pg. 658. Les dades presentades són de l'Institut Nacional d'Estadística. *Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística* 1 (2004). Pg. 8; també a www.ine.es.

²¹⁷ “¿Dónde se sitúan los adolescentes? En ese desconcierto. Internet es una puerta abierta a la universalidad ante la que es necesario adoptar una actitud permanente de crítica, de discernimiento de aquellos valores que aportan algo a nuestras vidas y aquellos que nos impiden vivir fieles a un modo humano de entender la realidad. Muchos adolescentes aún no están preparados para saber discernir y más después de haber recibido la continua lección del *todo vale, si va en mi propio beneficio*. Están desconcertados y cada día más alejados de unos adultos que no les ayudan a situarse éticamente en la vida, la pluralidad excesiva les aboca al vacío y por eso reclaman puntos de apoyo”. Bazarra i altres (2004). Pg. 166.

supuestamente enviados a una persona se envían a otra por error. Es cuando se suele descubrir que las personas jóvenes están jugando a máscaras con varias personas al mismo tiempo. La mentira es moneda corriente, quizás porque nadie cree realmente en la realidad que se falsifica. Se miente para sobrevivir, pero se miente tanto que, no se sabe la frontera entre la realidad y la ficción”²¹⁸.

Els joves s’han socialitzat a partir de les noves tecnologies. Han après a interactuar i conviure de forma diferent a com ho feien generacions anteriors. Aquesta situació provoca desconcert i confusió en els adults. Aquests no comprenen la importància del telèfon mòbil, Messenger, xats... per als joves; comporta, en molts casos, una separació entre pares i fills. Un abisme social i cultural molt gran, el qual progressivament va eixamplant-se. Els adults no entenen els motius de la necessitat peremptòria dels joves d’estar connectats a la xarxa. Per als adolescents, les noves tecnologies són molt més que unes eines d’entreteniment, són instruments bàsics de comunicació. No tenir mòbil és un inconvenient, ja que limita les possibilitats de relacionar-se amb els iguals. Llavors, no estan en una situació d’igualtat amb els seus companys. No poden donar ni rebre informació com els altres. Aquest element pot ser suficient per no sentir-se integrat al grup d’iguals. Actualment, la comunicació cara a cara dels joves ha perdut importància. Molts cops això es considera excessivament violent; en canvi, amb un Messenger, xats o mòbil es pot dir qualsevol cosa. És freqüent veure els adolescents actuals, a les places del poble junts, sense dir-se res llargues estones. Simplement escoltant música amb els auriculars i enviant-se missatges amb el mòbil. Molts d’ells a amics no presents, però d’altres, a companys que estan allí mateix. Per un adult, aquestes interaccions socials són incomprensibles; per contra, pels joves és una normalitat. Per ells, la comunicació és més senzilla i fluida amb les noves tecnologies.

La construcció de la identitat dels joves depèn del paper de les noves tecnologies; però també, dels quatre agents de socialització: l’escola, la família, els mitjans de comunicació i el grup d’iguals. Tradicionalment, la família era l’agent fonamental en la formació de la personalitat de l’infant. Era l’element clau al voltant del qual pivotava el seu desenvolupament social, psicològic i afectiu. La Postmodernitat ha

²¹⁸ Iglesias de Ussel i Trinidad Requena (2005). Article *La comunicació social* de Sarabia i de Miguel. Pg. 659.

comportat importants transformacions en les característiques de la família occidental; ha passat de ser un element fonamental en el procés d'educatiu de l'infant a representar un paper més secundari en alguns casos. L'escola, el grup d'iguals i els mitjans de comunicació han agafat protagonisme en el procés de socialització dels joves.

Elzo (2004) realitza una investigació i elabora una tipologia de les famílies espanyoles. Fonamentalment n'hi ha quatre tipus: l'endogàmica (23.7 % de les famílies espanyoles), la conflictiva (15 %), la nominal (42.9 %) i l'adaptativa (18.4 %).

A la família endogàmica, les responsabilitats dels membres són clares i assumides sense dificultats. El rols i els estatus estan definits. Tothom sap quin lloc ocupa a la família. Les relacions entre pares i fills són bones. Valoren fer coses junts i tenen capacitat d'adaptació als imprevistos. Aquesta família transmet els valors dels pares als fills, preferentment valors finalistes, com la moralitat, una bona educació i la importància dels diners. La segona tipologia és la família conflictiva. En aquesta, els membres tenen una relació dolenta, hi ha més conflictes. Les dificultats vénen per qüestions diverses, com el consum de drogues, amistats dels joves, per relacions difícils entre germans... En aquest grup, la relació entre pares i fills és la pitjor de les quatre tipologies. La comunicació entre els membres és molt pobre o nul·la. La capacitat socialitzadora d'aquesta tipologia és clarament negativa per als joves, arribant a generar valors antinòmics en els fills. La tercera tipologia familiar és la nominal. Aquest és el model majoritari en la nostra societat. Són un tipus de famílies on hi ha coexistència pacífica. Els membres es comuniquen poc, per evitar conflictes. No hi ha convivència participativa, no fan o fan poques activitats junts. Tothom va al seu aire. Els pares estan cohibits, no implicats en qüestions familiars. No s'aborda en profunditat els temes que preocupen als joves. Els pares busquen la seva tranquil·litat, la seva realització personal. Elzo la defineix com una família *light*. El quart i últim model correspon a la família adaptativa. Aquesta tipologia busca adaptar la família a les noves condicions socials i culturals, als nous papers de l'home, la dona i els fills. Aquest model presenta una bona comunicació entre pares i fills, hi ha confiança. Hi ha capacitat per transmetre opinions, creences i valors. És una família oberta a la societat i intenta estar al dia. Aquesta constant adaptació comporta, algunes vegades, conflictes; fins i tot greus, degut a que els membres de la família estan en constant revisió i canvi. Aquestes són les quatre

tipologies familiars que detecta preferentment Elzo a la societat espanyola i també a la catalana²¹⁹.

El sociòleg basc, a l'article esmentat, recull un llistat, per ordre de preferència, dels valors finalistes que tenen més i menys importància per als joves. El primer valor, destacat de molt, amb una nota de 8.5 d'un màxim de 10, fa referència a les relacions familiars. Els joves donen molta importància a la família, al fet de viure-hi en un bon clima de confiança. Ells voldrien parlar de les seves coses amb els seus pares, però en molts casos, els adults els tanquen les portes. Per molts joves és un desig, un ideal i els provoca frustracions, ràbia i inseguretats no fer-ho. Pels adolescents, la família és la institució fonamental en la construcció de la seva identitat. Per ells té molta importància²²⁰.

Per Elzo, moltes famílies occidentals, espanyoles i catalanes, han abandonat la tasca de criar i educar als seus fills. La seva socialització és fragmentària i caòtica, sense ordre ni sentit. Elzo compara l'educació d'un fill amb la construcció d'un puzzle,

“Los jóvenes construyen su vida como si de un puzzle se tratara, en efecto, con todo tipo de fichas, pero, y esto es capital, a diferencia de lo que sucede con los puzzles en cuya tapa está el modelo a construir, muchos adolescentes no tienen modelo. Hacen el puzzle sin tapa. Tienen las fichas, muchas fichas, pero construyen el puzzle en gran medida a ciegas, tanteando, experimentando, quitando y poniendo piezas. Muy pocos lo terminan” (Elzo: 2000, 145).

Moltes famílies s'han relaxat en l'educació dels seus fills; això ha comportat que altres agents hagin agafat aquest protagonisme, com els mitjans de comunicació (com hem dit unes pàgines abans) i el grup d'iguals. Aquest sempre ha tingut importància en la construcció de la identitat social dels joves. Les interaccions que s'estableixen no estan sotmeses a la disciplina i l'ordre adult. Per molts adolescents, el grup d'amics és un element fonamental en la seva formació. El jove aprèn a partir de l'assaig i l'error. Han d'escollir qui volen ser i com ho aconseguiran. En molts casos, el paper de l'adult,

²¹⁹ <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo/elzo0704.pdf> (consulta 27/10/2010).

²²⁰ “La familia está en un proceso de cambio vertiginoso, y nos encontramos ante muchos hijos únicos en el seno del hogar en el que la madre ha salido de casa sin que el padre haya entrado”. Elzo. (2006). Pg. 76.

el pare i la mare, és molt dèbil. Alguns joves no tenen uns referents socials i culturals clars. Se senten perduts, desorientats i especialment vulnerables²²¹. Aquesta manca de límits, referents i normes on poder-se situar i encaminar la pròpia vida comporta, en alguns casos, situacions d'anòmia. En aquest marc, alguns se senten impulsats a desenvolupar conductes extremes. Giddens remarca el coqueteig actiu amb el risc de l'individu postmodern, especialment dels joves (2000, 160).

Molts adolescents tenen respostes compulsives, les quals es manifesten mitjançant conductes extremes d'oci, com l'ús de drogues il·legals, l'abús de l'alcohol (com el "botellón"), conductes violentes i agressives, l'avançament de les relacions sexuals i d'altres²²². L'alcohol i les drogues són dues realitats socials presents a la nostra societat i especialment a prop dels joves. El seu accés és proper i senzill. Fins i tot, és un mitjà de socialització per als joves, per desinhibir-se, per ser més ells,

“Se ha venido produciendo en las últimas décadas, en ese ámbito de globalización, una confluencia: los países del Norte añaden a sus hábitos tradicionales los del Sur (incorporan el vino, y con él el consumo diario), y muchos de los jóvenes de los países del Sur añaden a sus hábitos el de la búsqueda sistemática de la borrachera cada vez que salen, y con bebidas de alta graduación, como se suponía que hacían exclusivamente los del Norte. Encuestas realizadas en el marco de nuestra investigación en España se señalan cuatro conclusiones: 1) Los menores beben alcohol más frecuentemente; 2) Los jóvenes que beben, beben más alcohol por sesión; 3) En general estas tendencias son mucho más pronunciadas para las chicas; 4) Altos niveles en el uso

²²¹ “Mi tesis es que gran parte de los actuales adolescentes, los que provienen de la gran clase media que conforma la mayoría de la sociedad actual, han crecido en una infancia dulce, sobreprotegida (...); a la par que nadie, o casi nadie, les ha hablado y educado en la importancia del sacrificio para la obtención de fines, en la abnegación, en el esfuerzo, en una palabra, en la autorresponsabilidad”. Elzo (2006). Pg. 72.

²²² “Locales, música y drogas: la cultura de cada ciudad y el grupo dan un significado diferencial a los espacios de ocio. Cada local tiene funciones diferenciales, ya sea un bar, un pub o una discoteca, y dentro de cada una de estas categorías se diferencian por el tipo de música, baile, precios y clientela. Los locales se adaptan constantemente a las demandas de los jóvenes... (...) En la medida en que los jóvenes insisten en alargar la fiesta en el tiempo, también aparecen locales que abren a altas horas de la madrugada... (...) Ello supone que, para un grupo importante de jóvenes, la fiesta puede alargarse hasta el día siguiente e incluso abarcar todo el fin de semana. (...) Es de destacar que los locales *afters* y los *botellones* son los ambientes que más han proliferado en esta última década, (...) y son espacios que propician el consumo de drogas. (...) Para estos jóvenes el consumo de drogas es probablemente más importante porque les ayuda a potenciar la diversión como una experiencia única, salvaje y donde pueden expresar su fuerza, resistencia y dominio de sus propias vidas por oposición al resto de la sociedad”. García Martínez i Sánchez Lázaro (2005). Pg. 142.

de alcohol son asociados con el uso de tabaco y drogas ilegales” (Baigorri i Fernández: 2004, 80).

Aquest fragment mostra l’augment del consum d’alcohol entre els joves, element associat a l’oci i l’entreteniment. Hi ha una relació entre borratxera i passar-s’ho bé. Per tal que el dissabte a la nit tingui sentit s’ha de beure molt, s’ha de fumar molt i s’han de consumir drogues il·legals²²³. Així mateix, és interessant destacar del text anterior el punt 3, el qual fa referència a les noies. Elles han augmentat el consum d’alcohol i substàncies il·legals; moltes tenen un consum semblant i, en alguns casos, fins i tot superior als nois. La societat està caracteritzada pel conflicte, la complexitat i la contradicció. Aquest model social és interpretat per alguns joves amb conductes desmesurades, respostes exagerades, en l’abús de l’alcohol, el consum de drogues il·legals...

Els elements tractats en aquest apartat constitueixen un marc general on situar la societat postmoderna. L’objectiu d’aquest capítol no ha consistit a fer una anàlisi exhaustiva, sinó a mostrar unes coordenades generals per situar les principals característiques de la Postmodernitat. Anar més enllà i aprofundir en aquest àmbit no és l’objectiu d’aquesta investigació. La realitat social i cultural presentada té una rellevància als països desenvolupats, a Espanya i Catalunya. Un dels principals fenòmens socials és la globalització; aquest està ben present als nostres dies i marca un procés de constant convergència cultural. La qüestió és que no sabem com evolucionarà.

L’àmbit educatiu no resta aïllat i està influenciat per les contradiccions postmodernes. Els desajustos socials presentats no són compartiments estancs, sinó que ara més que mai, s’han d’interpretar cercant-ne les connexions amb altres institucions. Per analitzar la realitat educativa és fonamental la relació entre societat, escola i família. Aquesta tríada és viva com mai i la interconnexió d’aquests tres àmbits és constant i multidireccional. Actualment, l’escola no s’ha d’interpretar separada de la societat o de la família, sinó que els tres vectors es nodreixen constantment. Les contradiccions postmodernes determinen la identitat de l’educació actual.

²²³ “La felicidad de los jóvenes consiste en beber mucho, fumar mucho, tomar muchas drogas y llegar tarde a casa. Lo contrario no tiene sentido y es motivo de descontento y frustración”. Elzo (2006). Pg. 2006

6.3.- L'educació a la Postmodernitat

Als capítols anteriors s'han presentat les característiques principals de la Postmodernitat. Aquest període es caracteritza per la fragmentació, la complexitat, la globalitat, el canvi, la incertesa, el risc... Aquestes característiques apareixen en tota cruïlla a tots els àmbits, com la família, el treball, l'oci, la religió, l'economia... Aquest paradigma social i cultural s'ha d'interpretar com un tot amb ramificacions en tots els aspectes de la societat. L'escola, i el sistema educatiu, no són aliens a la seva influència; al contrari, és un espai on es presenten la complexitat i les contradiccions postmodernes.

Els canvis socials i culturals esdevinguts els últims anys han comportat un estat de crisi permanent a la institució educativa. Aquesta caracterització crítica de l'educació ve de lluny, no dels darrers anys²²⁴. Per Coombs (1978) hi ha una crisi mundial de l'ensenyament. Les principals tesis del llibre van sorgir arran d'una conferència internacional on s'analitzava la crisi mundial de l'educació. Aquesta conferència va tenir lloc a Williamsburg (Virgínia), als Estats Units, a l'octubre de 1967. L'autor va fer una aproximació als principals reptes de l'ensenyament des d'una perspectiva global. L'escola no assolía els fins desitjats. La societat exigia més qualitat i més capacitat d'adaptació als nous temps. Les famílies demanaven a l'escola que capacitessin als alumnes per fer feines de més qualitat i més ben remunerades. També destaca la importància de la pressió demogràfica constant a la institució escolar. Cada cop més alumnes entraven al sistema educatiu i durant més anys²²⁵. Coombs, al 1967, fa una radiografia global del sistema educatiu i el qualifica d'insostenible. Creu que és necessària una reorientació i una redefinició de les funcions socials que ha de desenvolupar. L'autor nord-americà no dóna cap solució concreta del camí a seguir, tret d'unes directrius generals en referència a l'adaptació de la institució a la nova realitat social i cultural. Ha d'integrar elements característics de la societat present, com la flexibilitat, l'adaptabilitat i el dinamisme. Aquest autor va ser dels primers a abordar la temàtica de l'educació en un context postmodern, des d'una perspectiva global i crítica.

²²⁴ Coombs (1978) va publicar l'obra el 1968 i planteja una crisi mundial de l'educació.

²²⁵ "Existen tres razones principales por las que la demanda social de educación se ha incrementado rápidamente desde el final de la II Guerra Mundial. La primera es el aumento de las aspiraciones educativas de los padres y los hijos. La segunda es la importancia que se le da al desarrollo de la educación como condición previa al desarrollo de la nación. La tercera es la expansión demográfica que ha actuado como un multiplicador cuantitativo de demanda social". Coombs (1978). Pg. 30.

6.3.1.- Funcions socials de l'escola

L'educació té una llarga història al nostre país i ha tingut fonamentalment quatre funcions socials. La primera fa referència a la preparació dels alumnes per al futur treball; la segona és la formació de ciutadans; la tercera consisteix a integrar els alumnes a la societat civil; i la quarta, fa referència a crear les condicions d'una meritocràcia escolar i el consens social²²⁶. Aquestes tasques tenen una lectura clara i transparent en un model social i cultural modern, on hi havia un discurs explícit acceptat per la majoria de la ciutadania. A la Modernitat, els principis no eren posats en dubte. El sistema educatiu estava organitzat des d'uns fonaments rígids i fixos. Els canvis són interpretats com a imprecisions i mancances. L'important d'un sistema educatiu modern és la solidesa, l'uniformisme i l'estabilitat. Per contra, en un model social i cultural postmodern, dominat pel canvi i la incertesa, s'interpreta el període anterior com dogmàtic, fanàtic, etnocèntric, injust i colonialista. La societat ha canviat i l'escola ha de treballar en una societat, unes famílies i uns alumnes diferents als que hi havia anteriorment.

La primera funció fa referència a la preparació de l'alumne per incorporar-se al mercat de treball. En un model social i cultural dinàmic i flexible l'escola no té unes directrius clares entorn de la forma més adequada de preparar als futurs treballadors. Ningú no sap com serà el mercat laboral en un futur, quan els alumnes hi entrin. Les condicions socioeconòmiques canvien d'una forma ràpida i dràstica; aquest fet és difícil en tots els àmbits, però especialment en l'educatiu. No aconsegueix donar unes pautes clares d'orientació als alumnes. Aquesta situació crea desconcert en els professors. Hi ha un debat obert en referència al tipus de formació més adequat a l'alumnat. El primer model defensa que l'alumne hauria de rebre una formació global i integral. Una formació humanística per situar-se en un context postmodern, dinàmic i flexible. Tanmateix, hi ha un segon model, el qual reivindica l'especialització, específicament en ciències. D'aquestes dues perspectives contraposades, alguns cerquen connexions entre la generalitat i l'especificitat. L'ensenyament té moltes dificultats per dibuixar el model més adient. Els alumnes comproven, dia a dia, com les orientacions dels professors són diferents; fins i tot, oposades entre uns i altres.

²²⁶ Aquestes quatre funcions estan desenvolupades a l'obra de Fernández Enguita (1998). Capítol 2, *Las funciones sociales de la escuela*, de la pàgina 29 a la 45.

La segona funció tradicional de l'escola ha estat la formació de ciutadans. Tot règim polític té l'objectiu d'aconseguir un consens entorn les seves tesis. Aquests utilitzen l'ensenyament per assolir aquest consens; s'usa amb finalitats polítiques per construir una identitat o ideologia. Per aquest motiu, l'àmbit educatiu és important en la política. Hi ha una connexió estreta entre política i educació per construir una determinada cosmovisió. A Espanya, els dos partits polítics majoritaris, no han arribat a un consens a propòsit de l'educació. Aquest element ha estat criticat per pedagogs i professors com una de les causes dels problemes a l'ensenyament. Els canvis legislatius en matèria educativa han estat constants els últims trenta anys, tenint reformes darrere reformes. Aquests canvis posen a la institució en una situació d'instabilitat i precarietat. Així mateix, en referència a la funció de formar futurs ciutadans, l'àmbit educatiu també ha tingut moltes dificultats. Els canvis constants i el fet de buscar objectius diversos ha comportat que professors i alumnes visquin en un estat constant d'esquizofrènia²²⁷.

La tercera funció de l'escola és la integració a la societat civil. Per Fernández Enguita, aquesta funció correspon a la participació en les institucions de la societat; però, no inclou l'estat, ni el món laboral, el qual és tractat de forma específica. L'autor destaca diferents costums acceptats majoritàriament per la societat. L'individu ha d'assimilar determinades formes de fer, de pensar i d'actuar. Posa l'exemple del gènere i el consum. A la nostra societat, hi ha una diferència de gènere en la distribució del poder. Els últims anys, hi ha hagut un procés d'equilibri de l'home i la dona; però encara existeix la desigualtat. Aquesta realitat és essencialment social i està incrustada en pràctiques quotidianes, per exemple, l'ús del llenguatge. Per anomenar un col·lectiu genèric s'utilitza l'accepció masculina, el sistema simbòlic anul·la el fragment femení. L'escola intenta superar i equilibrar situacions discriminatòries de gènere, d'ètnia,

²²⁷ "Nuestra sociedad es pues, cuando menos, dual. Este dualismo se manifiesta en las escuelas. Aunque existen estructuras que permiten la participación en su gobierno, ésta no se extiende a todos los aspectos de la vida escolar, ni siquiera a los más relevantes. Los alumnos y/o padres en su nombre participan en grandes decisiones generales cuya puesta en práctica no tienen los medios de garantizar o en decisiones marginales que no afectan de manera esencial a la actividad pedagógica cotidiana. (...), baste señalar que la dualidad en que se ven situados los alumnos en la escuela es similar a la que les rodeará mañana como ciudadanos de un Estado democrático y trabajadores sometidos a la férula del capital. La escuela les prepara para esa esquizofrenia de ésta y de otra manera. Así, por ejemplo, las escasas horas específicamente destinadas a su formación política se organizan de manera notablemente democrática, casi asamblearia, pudiendo los alumnos proponer temas y problemas, formas de organizar la clase, etc..., mientras el resto de las materias, <las de verdad>, siguen centradas en la autoridad del profesor". Fernández Enguita (1998). Pg. 35-36.

religió, llengua... Tanmateix, molts cops, la mateixa institució, i el professor, recrea determinats estereotips i diferències inconscientment²²⁸. L'escola segueix un marc simbòlic determinat per les elits; determinats grups ètnics i minoritaris no se senten integrats²²⁹. A l'àmbit educatiu apareixen conflictes entre una interpretació globalment acceptada i majoritària i visions específiques de col·lectius reduïts²³⁰.

En aquesta tercera funció, Fernández Enguita destaca el consum. S'ha presentat al capítol anterior la importància del consumisme a la Postmodernitat. S'ha passat d'un model del ser al tenir. A l'actualitat, construir una identitat és quelcom formal, una *performance*. Hi ha autors, com Illich i d'altres, que destaquen que l'educació actual fomenta hàbits compulsius de consum. Posa l'exemple del fet de la importància d'acumular titulacions. L'important és tenir molts diplomes, estar ben preparat és una qüestió secundària, poc rellevant. L'escola fomenta la quantitat i no la qualitat. Transmet uns coneixements formals, però poca profunditat. Per Illich, la mateixa institució fomenta aquest procés i ensinistra als futurs ciutadans per una societat consumista²³¹.

La quarta funció social de l'escola consisteix a crear una meritocràcia escolar i un consens social. Tot sistema educatiu té la funció de preparar els futurs professionals; així mateix, en determinades professions, de més qualitat i més ben remunerades, són necessaris pocs individus; és necessària una selecció. Una de les funcions de l'escola

²²⁸ És interessant destacar la importància del currículum ocult dins la dinàmica global d'una classe. S'ha de tenir en compte el que manifesta el professor d'una forma clara i explícita. Així mateix, sempre hi ha una realitat curricular implícita, la qual va més enllà del que s'afirma clarament. El professor, amb rialles, silencis, tons de veu, mirades..., presenta una temàtica determinada de forma negativa o positiva. La comunicació no verbal s'ha de tenir en compte per tal de completar els missatges que transmet el professor a l'aula.

²²⁹ Són conegudes les dificultats que tenen les mestres i professores amb alumnes masculins d'ètnia gitana o musulmana, causades pel fet que per a ells, la dona, en aquest cas la mestra, està en un nivell inferior a l'home i no poden acceptar el lideratge que exerceixen a l'escola.

²³⁰ Bernstein (1988) planteja la relació que hi ha entre la utilització d'un llenguatge determinat i la socialització del nen a un centre educatiu. Considera que un infant que tingui un llenguatge més ric, complex i formal, més proper al llenguatge que utilitza el professor, tindrà més facilitats per tal d'integrar-se a la institució educativa. La família dona un capital simbòlic a l'infant; en funció d'aquest, l'infant tindrà més o menys possibilitats d'èxit o fracàs escolar.

²³¹ Illich (1975) destaca que l'escola s'ha desenvolupat tradicionalment per tal d'acomplir diferents tasques: la primera és treure els nens del carrer i posar-los en un lloc on no molestin i estiguin segurs; la segona consisteix a distribuir els nens en futures professions, en funció del nivell educatiu; el tercer destaca que l'escola ensenya els valors dominants; i la quarta fa referència a ensenyar l'adquisició de capacitats i coneixements socials apropiats. Per Illich, l'escola ha tingut sempre, i també actualment, una funció d'organització social per part de les elits. En canvi, ell proposa que l'educació sigui una experiència alliberadora, on cada infant prengui les seves pròpies iniciatives i les pugui explorar, crear i desenvolupar.

consisteix a interioritzar en l'alumne i la família el lloc que ocupen a la societat. L'escola separa i discrimina, situa a cada infant en un nivell diferent, en funció de la seva intel·ligència, el seu interès o la seva sort. Aquesta tasca és molt útil socialment, ja que evita futurs conflictes; tanmateix, és complexa a les escoles actuals. Hi ha un plantejament important que defensa la igualtat d'oportunitats de tots els alumnes. La sociologia de l'educació ha estudiat històricament la relació entre èxit o fracàs escolar i classe social cercant connexions entre models familiars i rendiment escolar. Molts alumnes i pares no accepten els resultats acadèmics i culpabilitzen els docents. Molts professors reben una pressió constant de les famílies i dels alumnes. L'escola pretén naturalitzar les diferències socials i culturals. Intenta objectivar i crear les condicions per tal que els alumnes valorin la seva situació social com a natural i normal²³².

Tanmateix, la Postmodernitat no deixa entreveure d'una forma clara i evident el camí a seguir. Instal·lada en conceptes com fragmentació, fragilitat, complexitat, relativisme, desordre, caos... l'escola ha perdut una orientació clara dels elements prioritaris. No està clar, als nostres dies, què vol dir educació, ni qui o com s'ha de dur a terme, quines són les tasques dels pares, de l'escola i dels mitjans de comunicació, la formació necessària del docent, les metodologies més adients... Les característiques fonamentals de la Postmodernitat s'han incrustat en l'educació d'una forma clara i evident. Terrén manifesta un desconcert a l'educació i això comporta una crisi d'identitat,

“La escuela tiene el problema de tener una crisis de identidad: ¿en qué consiste realmente educar? ¿qué es educar para el futuro? ¿cuánta educación y de qué tipo se necesita en verdad? ¿pueden las escuelas ofrecer todo eso? ¿quién, si no?” (1999, 228).

Per Terrén, les quatre funcions socials de l'escola actualment s'han de realitzar de forma diferent a com es feien anteriorment. La Postmodernitat ha canviat la societat i exigeix una transformació de l'escola, amb noves metodologies, nous professors, nous

²³² “El paso por la escuela hace que las personas vean las diferencias de riqueza, poder o prestigio no ya como resultado de la escisión de la sociedad en clases sociales, géneros o grupos étnicos diferentes, sino como el producto de la simple competencia interindividual dentro de un juego esencialmente neutral. La idea de una sociedad dividida, escenario de conflictos sociales, es sustituida por la de un continuo armónico en el que las diferencias son simplemente de grado, no oposiciones irreconciliables. La sociedad deja de ser culpable porque cada cual es ya responsable de su propia suerte. La imagen de la discriminación social deja paso a la del éxito o el fracaso individual y, para más señas, escolar”. Fernández Enguita (1998). Pg. 44.

continguts, en definitiva, una nova manera d'ensenyar. El problema consisteix a assenyalar el camí que hauria de seguir l'educació. S'haurien de respondre les preguntes de Terrén d'una forma clara i transparent; tanmateix, la Postmodernitat no dóna respostes clares i transparents, sinó dubtoses, difuses i líquides. L'ensenyament, i els professors, han de conviure i educar en aquest nou paradigma postmodern.

Per Hargreaves, en situacions de crisi, les elits creen les condicions per construir una escola com "la paperera de la societat"²³³. Els polítics situen a l'àmbit educatiu els causants dels conflictes socials no resolts. Per aquest autor, l'escola ha passat de ser la solució dels problemes socials a ser l'espai on s'inicien els conflictes i no es donen solucions. Fernández Enguita ho expressa en aquests termes,

"Reformar la educación no es reformar la sociedad, que la primera reforma es parte de la segunda, pero la segunda no puede reducirse a la primera. (...) Se reforma como síndrome permanente. (...) Se reforma la educación, pues, porque resulta menos costoso económicamente y menos conflictivo políticamente que reformar cualquier otra área relevante en la sociedad. El primer paso del proceso consiste en buscar un chivo expiatorio para el malestar social. La escuela se presta fácilmente a ello porque forma parte de la esfera pública y, a la vez, es algo sobre lo que cualquiera puede permitirse hablar. (...) En la medida en que el público acepte culpar a la educación de problemas sociales relevantes, otras instituciones quedarán fuera de su vista" (1998, 220-221).

El sociòleg espanyol presenta les societats occidentals, l'espanyola i la catalana, com estructures on el canvi s'ha instal·lat de forma permanent. La societat s'ha tornat complexa i contradictòria. Les reformes socials són molt costoses i difícils. Les elits, en comptes de solucionar problemes profunds, busquen culpables i l'educació compleix bé aquesta funció. Se la culpabilitza de mals que estan més enllà de la seva responsabilitat. L'escola té més pressió i requeriments de la comunitat. Han d'assumir més funcions i més complexes de les que realitzaven tradicionalment. Molts docents responen a

²³³ "En momentos de crisis, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en lo que A.H. Haysey llamó una vez <la papelera de la sociedad>: recipientes políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles. Pocas personas desean hacer algo al respecto la economía, pero todo el mundo (políticos, periodistas...) quieren hacer algo en educación". Hargreaves (1999). Pg. 31.

aquesta situació amb planys i recordant temps passats millors²³⁴. Molina i Mayoral (2006) creuen que darrere d'aquest malestar docent hi ha una pèrdua d'estatus. Llicenciats, especialistes d'una matèria, han de treballar amb alumnes aspectes bàsics: l'organització de les tasques, del temps, planificació d'horaris, tècniques d'estudi, reforç d'actituds, valors i normes... Molts professors ho consideren una desvalorització de la tasca professional. Hi ha una desil·lusió col·lectiva a causa d'un desajust estructural. La institució promet als docents una identitat i la realitat és inferior. Per aquests autors, una de les dificultats principals del col·lectiu és la pèrdua d'estatus, deslegitimació social i pèrdua de significat de la tasca professional²³⁵.

Per Molina i Mayoral (2006), el sistema educatiu necessita estructures més flexibles i adaptables al canvi. Menys nivells de jerarquia formal i uns límits difusos entre funcions i unitats. Han de ser sensibles per captar els processos i capacitat de respostes ràpides al medi. Aquests sociòlegs citen un fragment de Kanter (1992), qui defineix una organització més adequada per tal que el sistema educatiu sigui més eficaç,

“Estas organizaciones potencian a las personas para que actúen y sean emprendedoras, las recompensan por sus aportaciones y les ayudan a incrementar su destreza y su <empleatividad>... acelerando la evolución de un modelo de organización que define los límites de las organizaciones como elementos fluidos y permeables. Reconoce que las influencias sobre las acciones de la organización provienen de muchas fuentes y direcciones y a través de muchas vías... En consecuencia, en el nuevo modelo, hay que ver la acción de la organización en términos de conjuntos de grupos de actividades cuyos miembros, composición, propiedad y objetivos cambian constantemente...”²³⁶.

L'estructura jeràrquica i piramidal s'ha de superar, és ineficaç en aquest context. No dóna l'autonomia suficient als membres d'una organització per solucionar els

²³⁴ Molina i Mayoral (2006) presenten dues causes de l'augment del malestar del professorat de secundària: la primera fa referència a acceptar els adolescents de dotze anys a secundària (fet que interpreten com una pèrdua de nivell acadèmic. A conseqüència d'aquest fet, disminueix el seu estatus. Així mateix, molts d'ells diuen no estar preparats per treballar amb nens d'aquestes edats); la segona fa referència a l'extensió de l'obligatorietat de l'educació fins als 16 anys.

²³⁵ Article de Molina i Mayoral (2006). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377196> (consulta 30/10/2010). Pg. 3

²³⁶ Article de Molina i Mayoral (2006). Pg. 16. (Consulta 30/10/2010). La cita correspon a Kanter (1992). Pg. 93-94.

problemes. L'organització ha de fer front a múltiples variables, sempre diferents i diverses; cap protocol no pot planificar d'una forma fixa i estable les tasques i responsabilitats dels professionals. Tot s'ha de fer entre tots, si un professional no arriba, un altre ha de tenir la flexibilitat d'abordar la qüestió. L'organització ha de superar rigideses i s'ha de situar en un context dinàmic i difús. Segons aquests autors, els professors no saben els conflictes que sorgiran a l'aula, però han de tenir la capacitat per gestionar-los. Ningú és aliè a qualsevol dificultat de l'organització. En aquest marc s'ha de situar el centre educatiu. S'han de superar els compartiments estancs, les responsabilitats específiques dels professionals, i tendir a un marc global i integral. En aquest context, el professor educador no té sentit, sinó el centre educador. Els docents aïllats no són formadors, sinó l'escola global, tots els professors, el personal administratiu i tots els professionals del centre. L'organització és un tot que camina en una direcció per ensenyar i educar als alumnes.

6.3.2.- Reptes de l'educació a la Postmodernitat

Diversos sociòlegs de l'educació, com Fernández Enguita, manifesten la perspectiva adequada per fer front a les dificultats de l'escola actual. Alguns temes estan a la primera plana per adaptar el sistema educatiu, i el professorat, a la realitat social i cultural present. Un primer element fonamental és el paper de les noves tecnologies. La societat del coneixement s'ha instal·lat a la nostra societat, canviant en poc temps la forma de conèixer, de relacionar-se i d'entretenir-se. L'educació, i el professorat, no pot girar-se d'esquena davant d'aquesta situació i s'ha d'adaptar a aquest nou context. El professorat ha d'esforçar-se per utilitzar les noves tecnologies a l'aula. Els joves interaccionen permanentment mitjançant aquests aparells. Luri (2008) relaciona la introducció de l'ordinador a l'aula amb una diferent organització social. En aquest nou paradigma, el professor no és l'element central on pivota la majoria d'interaccions socials. L'ordinador a l'aula és l'eina fonamental que permet a l'alumne aprendre i interaccionar. D'aquest obté la majoria d'informació. En aquest marc, la funció del professor s'ha transformat; ha passat de ser l'element central a un agent amb funcions diferents. Anteriorment, una classe no podia desenvolupar-se sense el docent. Aquest era la figura clau, qui transmetia el coneixement i controlava els alumnes. La introducció de l'ordinador a l'aula comporta una nova organització; els alumnes poden realitzar activitats individuals o grupals, sense la presència directa del professor. Les

seves funcions estan més a prop de les d'un orientador, un coordinador o un assessor que facilita a l'alumne accedir al coneixement de la forma més plausible. El professor tradicional i autoritari no hi té cabuda. El sistema exigeix un docent democràtic, plural, creatiu, obert... Les noves tecnologies comporten noves metodologies educatives (Luri, 205-206).

Un segon repte fonamental del sistema educatiu és compensar les mancances i dificultats de moltes famílies en la socialització dels seus fills. La globalització no és un concepte solament econòmic, fa referència a diversos àmbits, també a la mobilitat de les persones i famílies. Els darrers anys hi ha hagut a Espanya, i Catalunya, una forta arribada de famílies d'altres contrades. L'impacte de la immigració a molts municipis catalans ha estat molt important. Alguns barris de ciutats catalanes o pobles han canviat de veïnatge en poc temps²³⁷. La pluralitat i complexitat cultural s'han instal·lat a Catalunya d'una forma remarcable. Aquesta realitat social i cultural apareix en l'àmbit educatiu. Els centres no han quedat al marge d'aquest procés i han estat interpel·lats d'una forma profunda. La diversitat cultural, religiosa, lingüística... ha aparegut de forma clara a les escoles catalanes. Així mateix, la família és una institució que actualment té dificultats. Molts infants han de viure en un marc familiar complex i difícil; en alguns casos reben una socialització que no els capacita idòniament. Les dificultats d'algunes famílies han estat presentades a l'apartat anterior, principalment a partir de les aportacions d'Elzo. Aquest deixa clar que no pot relacionar-se classe social amb més o menys interès dels pares pels seus fills. Afirmar que, en molts casos, que els joves tinguin més o menys diners condiciona la seva socialització, en positiu o negatiu²³⁸. La realitat social de les famílies espanyoles i catalanes és difícil, múltiple i variada. L'escola ha de compensar les dificultats de la llar familiar. Per Luri (2008), l'escola ha de lluitar contra el món, per millorar-lo. Aquest autor parla de confiança. La

²³⁷ Notícia del diari El Segre del dia 29 d'octubre de 2010, titular *Guissona, primera localitat en què els immigrants superen els autòctons. Els estrangers ja suposen el 50.08 per cent del total del cens municipal*. La mateixa notícia afirma que Guissona és la primera població espanyola que traspasa el llindar del 50 % de veïns immigrants. Així ho reflecteix el padró a 25 d'octubre de 2010, que assenyalava que dels 6.568 veïns de la localitat, 3.289 (50.08%) són immigrants i 3.279 (49.92%) tenen la nacionalitat espanyola. Entre el col·lectiu d'estrangers (48 nacionalitats), són majoria els procedents de l'Europa de l'Est, amb 2.379 (72%), liderats per Ucraïna, amb 1.069 censats, i Romania, amb 1.056. Els segueixen, amb 376, el Senegal i, amb 190, el Marroc. S'ha de destacar que altres localitats de la Costa Brava, el País Valencià i les Balears també tenen més habitants foranis que autòctons. Ara bé, en aquests casos es deu a la presència de jubilats i turistes comunitaris.

²³⁸ "Los que más dinero de bolsillo tienen son también quienes más beben, más fuman y más drogas consumen. Es dramático constatar también que menos felicidad vital va unido a menor rendimiento escolar". Elzo (2006). Pg. 216.

societat ha de tornar a tenir confiança en el sistema educatiu i en els professionals. S'ha de canviar la dinàmica negativa, crear un cercle virtuós positiu i acceptat per la comunitat²³⁹.

El tercer element important fa referència a la distància cultural entre l'educador i l'educand. Hi ha diferències entre professors i alumnes. Hi ha una llunyania cronològica, intel·lectual, vital...; tanmateix, sempre ha estat així. Tradicionalment, hi ha hagut un divorci entre pares i fills, professors i alumnes. Ortega y Gasset (1994) senyala el concepte de canvi de generació a partir dels quinze anys²⁴⁰. Actualment es considera que aquest període s'ha reduït. Les generacions són formes diverses d'interpretar el món, de valorar-lo i de viure'l. Sempre hi ha hagut incomprensió entre adults i joves. En una societat postmoderna, caracteritzada pel canvi i la transformació, s'eixamplen les diferències generacionals. L'adolescent, en la construcció de la seva identitat, no sap qui és, què vol, què li agrada, on vol anar... Així mateix, està dins d'una societat dinàmica, flexible i canviant. Tot el seu entorn és mòbil, però encara no té creats uns referents. La tasca dels pares, i professors, és especialment complexa i important en la construcció de la identitat dels joves. Elzo (2004) parla d'una família conflictiva, la qual representaria, segons ell, un 15 % de les famílies espanyoles. En aquest tipologia la socialització seria negativa, fins i tot, antinòmica. També esmenta la família nominal, un 42.9 % de les famílies espanyoles. En aquesta no hi ha connexió entre pares i fills, no hi ha diàleg, no es parlen dels temes que interessin als fills. Aquests construeixen la seva identitat a partir de l'assaig i error, fonamentalment amb el grup d'iguals. No tenen la guia d'adults en el desenvolupament vital. A l'àmbit educatiu també existeix aquesta separació. En moltes situacions, els alumnes no senten la proximitat dels docents; fins i tot, pot haver-hi desconexió. Una separació que pot tenir repercussions en el desenvolupament del jove. L'educador ha de tenir eines per entendre i actuar davant la situació vital de l'adolescent, per esbrinar què li passa, què sent... El professional ha de fer un esforç

²³⁹ “La clau de l'èxit no radica en l'aplicació de cap mesura concreta, sinó més aviat en la capacitat de crear un cercle virtuós en la integració social (l'existència d'una certa harmonia cívica al país), la confiança en el sistema educatiu i en l'autoritat del mestre i també en la rellevància social de determinats valors, com l'autodisciplina, el treball ben fet...”. Luri (2008). Pg. 72.

²⁴⁰ “Una generación es una zona de quince años durante la cual una cierta forma de vida fue vigente. La generación sería, pues, la unidad concreta de la auténtica cronología histórica, o, dicho en otra forma, que la historia camina y procede por generaciones. Ahora se comprende en qué consiste la afinidad verdadera entre los hombres de una generación. La afinidad no procede tanto de ellos como de verse obligados a vivir en un mundo que tiene una forma determinada y única” Ortega y Gasset (1994). Tomo VI. *Història como sistema*. Pg. 371.

d'empatia per entendre el comportament del menor. Ha d'estar al dia dels temes fonamentals dels joves. Ha d'entendre el seu món, la seva realitat, les seves modes, el tipus de música... Aquest procés empàtic és fonamental per reeixir en la tasca educativa. Un docent proper i sensible a les preocupacions dels alumnes assolirà més èxits. S'ha de construir un vincle de confiança entre educador i educand (Enguita: 1998, 239-240).

El quart repte de l'educació actual és la qüestió del fracàs escolar. Fernández Enguita (2010) tracta d'aquesta temàtica i, per ell, Espanya és un país de repetidors. Al curs 2006-07, el 46.6 % dels estudiants de 15 anys havia repetit almenys un curs en algun moment de la seva vida acadèmica. L'autor afirma que el fracàs i l'abandonament escolar són les principals xacres del sistema educatiu espanyol. Les dades mostren com el fracàs escolar a Espanya duplica la mitjana europea. Aquest tema s'hauria d'abordar a fons per les institucions educatives. Aquestes dades són insostenibles en un país desenvolupat²⁴¹. Fernández Enguita afirma,

“Por qué preocuparse del fracaso. Porque, entre tanto, hemos llegado y estamos llegando a la sociedad y la economía de la información y del conocimiento. En pasado, lo que significa que sus efectos ya son perceptibles en la vida de todos y, más aún, en la de las nuevas generaciones (...) El primero de estos efectos, fácilmente constatable, es que las oportunidades sociales de las personas dependen cada vez más de su cualificación, de su capital humano, de su capacidad de obtener, manejar e interpretar la información, de emplear y adquirir el conocimiento. (...) Pero la noticia, la buena o mala y seguramente las dos cosas, es que las estrategias individuales, familiares y grupales de movilidad y de reproducción social dependen cada vez más de la educación. (...) Se ha abierto una brecha entre el trabajo cualificado y el no cualificado. (...) La economía se sitúa en un marco global, mundial, en el que millones de trabajadores con iguales cualificaciones están dispuestos a realizar las mismas tareas por un salario menor, y

²⁴¹ Fernández Enguita, Mena Martínez i Gómez (2010) han abordat el fracàs escolar a Espanya. Presenten dades interessants per comprendre la magnitud del problema. Afirmen que hi ha una gran quantitat d'alumnes que surten del sistema educatiu sense el títol de l'ESO. Per exemple, al curs 2006-07, van ser un 28.4 % (i a Catalunya un 23.6%) els alumnes que no van obtenir la titulació bàsica. Així mateix, aquells que únicament obtenen una certificació estan abocats a deixar d'estudiar. La investigació introdueix dades que permeten la reflexió. Quant a la procedència de l'alumnat, afirmen que els immigrants tenen més risc de fracàs escolar i quan abandonen l'escola, ho fan abans que els alumnes nadius. Aquesta radiografia posa de manifest la relació entre classe social i el nivell professional de la família en els resultats i expectatives educatives dels fills.

http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf
(consulta 30/10/2010)

muchos millones más con menor cualificación lo harán, si pueden, por un salario aún menor” (Enguita: 2010, 14-15).

El sociòleg espanyol relaciona directament escola i societat, i més específicament, fracàs escolar i sistema econòmic. L'autor planteja d'una forma clara i contundent el problema social del fracàs escolar. El coneixement és i serà, en una societat global, una eina imprescindible de treball. Però l'autor s'interroga, quin futur tindran els fracassats escolars? Les professions d'escassa qualificació tindran una competència gran, sempre hi haurà treballadors d'altres països disposats a fer el mateix, a un preu més reduït. Una economia desenvolupada, com l'espanyola i la catalana, no poden competir globalment amb treball poc qualificat; sinó que l'única opció és la innovació, la creativitat i la tecnologia. Quin paper tindran els alumnes fracassats en aquesta societat postindustrial? Les autoritats educatives, els centres escolars, el professorat i tothom amb responsabilitat a l'educació, han de lluitar contra aquest problema social.

El cinquè i últim tema que destaco és la importància del treball grupal a l'organització educativa. Davant les dificultats de l'ensenyament actual, el professor isolat pot fer-hi poc. El col·lectiu, tot el grup, ha d'estar unit i treballar per un objectiu clar i explícit per tothom. Hargreaves (1999) planteja un dels problemes de l'educació actual, la *balcanització de l'ensenyament*²⁴². Aquest terme fa referència a la desunió dels professors, dins el claustre d'un centre educatiu. Hi ha grups de professors, units per afinitats. Poden coincidir amb els departaments o no; però molts funcionen de forma autònoma respecte de la globalitat del centre. Treballen de forma aïllada, sense tenir en compte els altres. Segueixen pautes i lògiques específiques i no se senten interpel·lats per l'interès general²⁴³. Ball (1989) també presenta aquesta realitat i mostra claustres

²⁴² Hargreaves (1999) desenvolupa el concepte de balcanització de l'ensenyament al capítol X, de les pàgines 235 a 264.

²⁴³ Hargreaves presenta quatre característiques de la cultura balcanitzada dels professors: La primera consisteix a tenir una permeabilitat reduïda. Fa referència a que les cultures balcanitzades, els subgrups, estan aïllats entre si de forma important. No és normal pertànyer a diferents grups. Estàs en un o en un altre. L'aprenentatge professional dels docents es desenvolupa preferentment dins el propi subgrup. La segona característica fa referència a que hi ha una permanència duradora. Una vegada fets els subgrups, aquests tenen una duració llarga en el temps. Són bastant estables. La tercera és una identificació personal. A les cultures balcanitzades, les persones es vinculen emocionalment amb les subcultures que pertanyen. Aprenen a intepretar la realitat social i cultural a partir de la subcultura. Aquesta construeix la identitat professional dels professors. El quart punt esmenta el caràcter polític. Les subcultures dels professors no construeixen simplement identitat i significat, també hi ha en joc interessos personals.

partits, dividits, aïllats, fragmentats... on el conflicte està incrustat de forma evident²⁴⁴. L'educació té uns reptes enormes a la societat actual; la forma de fer-hi front hauria de ser la unió del claustre de professors. La col·laboració i la coordinació hauria de ser una estratègia bàsica a tots els centres educatius (Hargreaves: 1999, 268).

6.3.3.- Formació inicial i permanent

Aquests són alguns dels reptes fonamentals de l'educació actual. El sistema educatiu s'ha d'adaptar a aquesta nova realitat social i cultural. Els docents han de tenir les eines adients per incidir en els factors que tenen una relació directa amb el procés educatiu. La seva tasca està més enllà de transmetre coneixements, s'hi afegeixen elements socials i psicològics. Molts cops, l'alumne demana un acostament emocional al professorat, per orientar-se en temes personals. Els joves busquen referents sòlids per interpretar la societat i els seus canvis vitals²⁴⁵. Molts adolescents no reben de la família el suport necessari per construir una identitat positiva. La figura dels pares, en molts casos, és dèbil (Elzo: 2006, 76).

Per reeixir en la tasca professional docent és fonamental la formació, la inicial i permanent. La realitat social i cultural dels centres educatius és complexa i variada. Els docents han de tenir instruments vàlids per afrontar-la eficaçment. La perspectiva teòrica és important, el coneixement de la matèria; però tant o més important, és la vessant aplicada, la capacitat del professor per acostar el coneixement a la realitat cognitiva de l'alumne. No n'hi ha prou de saber, el coneixement pel coneixement, sinó saber i aplicar. El saber ha de tenir una vessant realitzable i viable. Els docents han de tenir una formació inicial de qualitat, unes eines teòriques i pràctiques adients, per abordar la realitat d'una aula. Coneixements de sociologia, psicologia i pedagogia. La

Ascensos, categories, recursos... són distribuïts en funció del subgrup i del paper que hi ocupa. Aquests beneficis no es reparteixen de forma justa i equitativa, sinó que la influència política dels subgrups al claustre hi té un paper important. Extret de Hargreaves (1999). Pg. 237-238.

²⁴⁴Ball (1989) mostra la importància de la dinàmica social escolar en les interaccions entre professors. Aquest tipus de relacions socials no han estat molt estudiades, però alguns autors, com Ball, creuen que tenen una importància cabdal. Els conflictes que hi ha a la societat per tal de determinar el poder, el prestigi, l'estatus i el rol també apareixen als centres escolars. Ball exposa a l'obra esmentada, "Se habla de ganar y perder, y el personal forma parte del conflicto y de <lo que está en juego>. Este no es un frío proceso racional; es un conflicto entre personas, grupos e ideologías. Es un asunto de enfrentamiento, influencia o falta de ella y de emociones. Es micropolítica". Pg. 61.

²⁴⁵ Considero interessants les aportacions de Goleman (1996, 1999 i 2006) en referència al concepte d'intel·ligència emocional. Al llarg de les seves obres desenvolupa aquest terme des de diverses perspectives.

formació inicial ha de ser de qualitat, encara que no és definitiva. Els professionals viuran en un context dominat pel canvi. Necessàriament s'hauran de formar permanentment (Fernández Enguita: 1998, 240).

La formació contínua ha de ser en noves tecnologies, noves metodologies, novetats legislatives, canvis culturals, canvis socials... La formació inicial no pot capacitar definitivament en un context social mòbil i dinàmic. Ningú no pot preveure les tecnologies del futur, ni les metodologies, ni els models dels adolescents, ni els canvis legislatius... Per Fernández Enguita, la resposta d'aquestes incerteses és la formació continuada,

“Pero, mientras que en otros oficios y profesiones las señales de inadaptación son inequívocas y surgen de la simple comparación entre el producto o el trabajo propios y el del colega o el competidor, y, si no se ven directamente, se hacen ver por la comparación que establecen el supervisor o el mercado (...). Como todo grupo profesional, entonces, el de los docentes se ve necesitado de y empujado a una adaptación permanente, pero, a diferencia de la mayoría de ellos, puede cerrarse en el saber y el saber-hacer inicialmente adquiridos, en el método de siempre, en su particular *librillo*; o, alternativamente, en el seguidismo hacia algo que lo saque de modo incondicional del mar de dudas que le amenaza, normalmente el libro de texto. También puede, por supuesto, tratar de seguir el ritmo del cambio, tratar incluso de anticiparse a él y de dominarlo, en el sentido de preverlo y sacar el mejor partido de él. Medios no le faltan, desde los recursos oficialmente disponibles, que no son pocos (...) hasta la infinidad de otros accesibles a través de la propia iniciativa, pero es fácil que el profesor prometeico, que mira hacia delante, choque de inmediato con su colega epimeteico, el que sólo mira atrás, bien sea en forma de reacción hostil, de falta de apoyo o de simple indiferencia, y ello tanto por parte de sus compañeros como individuos cuanto del centro escolar como institución o de la administración educativa como autoridad” (Fernández Enguita: 1996, 240).

Els docents s'han, i s'hauran, de formar contínuament per adaptar-se constantment a noves situacions. Segons dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya referents al professorat a l'ensenyament secundari públic de l'any 2006, un 27.8 % tenia menys de 40 anys, un 39.3 % tenia entre 41-50 anys i un

32.9 % tenia més de 51 anys²⁴⁶. Aquestes dades indiquen que un gruix important del professorat té 40 anys o més. Aquests docents van accedir a la docència fa bastants anys, o si més no, van acabar els estudis fa temps. La formació inicial que van rebre, teòrica i pràctica, fou molt diferent a la realitat actual de les aules. Al llarg d'aquests anys hi han hagut canvis profunds. Fins i tot, el currículum d'una matèria ha evolucionat molt, amb noves teories i interpretacions. Aquests canvis també estan a les humanitats. La història ha canviat molt els últims anys, amb noves relectures del passat. Un professor d'història no pot ser aliè a les noves perspectives que van sorgint²⁴⁷.

Tal com diu Fernández Enguita, la formació continuada és fonamental per acostar-se a la realitat social i cultural de l'alumne. El professor no pot girar-se d'esquena als canvis socials. El Departament d'Educació ha fet diversos estudis en referència a la formació permanent. El mateix organisme, i altres institucions, el curs 2001-2002 van organitzar 2.783 activitats, amb un total de 67.224 places i va donar 39.953 certificats. El curs 2006-2007 van fer 5.553 activitats, amb un total de 144.574 places i va donar 61.032 certificats²⁴⁸. Aquestes dades mostren com l'administració i diverses institucions han organitzat en cinc anys el doble de cursos de formació; a més a més, s'han donat quasi el doble de certificats. La formació permanent ha augmentat de forma rellevant al llarg d'aquests anys. En el futur, segurament, la formació continuada seguirà el mateix procés d'expansió.

Les temàtiques d'aquests cursos de formació han estat variades. Destaquen els següents àmbits: l'any 2006-2007 van organitzar-se cursos en referència a *l'Escola inclusiva*, amb un total de 25.761 places i es van donar 10.557 diplomes; en referència a *Currículum i innovació* es van crear 89.761 places i es van donar 33.551 certificats; de *Tecnologies de la informació i la comunicació* hi van haver 54.023 places i es van donar 23.297 diplomes; en referència a *La millora personal i desenvolupament professional* hi

²⁴⁶ Font: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2007).

²⁴⁷ La història és un camp en constant procés de transformació. La prehistòria s'interpreta diferent a com es feia trenta anys endarrere. El descobriment de nous jaciments arqueològics comporta una nova categorització d'una determinada etapa històrica. Fins i tot, poden introduir-se nous homínids degut a nous descobriments de jaciments. Poden canviar la forma de veure'ls, el coneixement entorn d'allò que menjaven, com vivien, com treballaven... Així mateix, els períodes històrics també poden variar en funció de noves troballes. No cal dir que la sociologia, la psicologia i la pedagogia estan en un procés dinàmic constant de creació de noves perspectives que els permetin acostar-se d'una forma més adient a la realitat social i cultural. Fins i tot la lectura i la interpretació d'un autor ja desaparegut varia amb el temps. Cada generació ha de reescriure i reinterpretar la història, la societat, l'individu i l'educació.

²⁴⁸ Font: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2007).

van haver 26.382 places i es van donar 10.297 certificats; i de *Gestió de centres i serveis educatius* es va crear 15.028 places i es van donar 5.134 diplomes²⁴⁹. Aquests són els cursos que han tingut més reconeixement, tant per part de l'administració com dels docents. Destaquen els cursos organitzats en referència a *l'Escola inclusiva*, els quals donen eines i estratègies al professorat per abordar la diversitat social, cultural i cognitiva a l'aula. Així mateix, destaquen els cursos de *Currículum i innovació* i els de *Tecnologies de la informació i la comunicació*, els quals capaciten els professionals vers la innovació i la recerca de noves metodologies educatives a l'aula. També, el coneixement de les possibilitats que ofereixen les noves tecnologies. El número de places i professors ha augmentat al llarg dels anys. Segur que aquesta tendència seguirà donant estratègies als docents per fer front a la complexitat de l'educació. Els professors participen principalment en cursos relacionats en temàtiques de resolució de conflictes a l'aula, tutoria, família, noves tecnologies, habilitats socials, gestió de grups, competències bàsiques... La formació continuada és un recurs per adaptar-se als canvis socials, culturals i educatius.

La formació inicial i permanent ha de capacitar els professors en un marc social i cultural postmodern. Aquest context implica noves competències i actituds del professorat²⁵⁰. La LOE²⁵¹, a l'estat espanyol, i la LEC²⁵², al territori català, marquen les directrius del sistema educatiu espanyol i català respectivament. La introducció de les noves tecnologies, les reformes comprensives, la relació entre educador i educand, la metodologia constructivista i l'aprenentatge significatiu són trets identitaris de l'actual educació espanyola i catalana. En aquest marc, l'alumne es converteix en el motor del

²⁴⁹ Font: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2007).

²⁵⁰ “La inteligencia social no sólo es muy diferente de las habilidades académicas, sino que constituye un elemento esencial que permite a la persona afrontar adecuadamente los imperativos prácticos de la vida. Por ejemplo, uno de los elementos fundamentales de la inteligencia práctica que suele valorarse más en el campo laboral es el tipo de sensibilidad que permite a los directivos eficaces darse cuenta de los mensajes tácitos de sus subordinados. En los últimos años, un número cada vez más nutrido de psicólogos ha llegado a conclusiones similares, coincidiendo con Gardner en que la vieja teoría del CI se ocupa sólo de una estrecha franja de habilidades lingüísticas y matemáticas, y que tener un elevado CI tal vez pueda predecir adecuadamente quién va a tener éxito en el aula o quién va a llegar a ser un buen profesor, pero no tienen nada que decir con respecto al camino que seguirá la persona una vez concluida su educación. Estos psicólogos han adoptado una visión más amplia de la inteligencia y han tratado de reformularla en términos de aquello que hace que uno enfoque más adecuadamente su vida, una línea de investigación que nos retrotrae a la apreciación de que la inteligencia constituye un asunto decididamente <personal> o emocional”. Goleman (1996). Pg. 89.

²⁵¹ Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de maig. Aquesta llei orgànica, del govern socialista, liderat pel president José Luís Rodríguez Zapatero, regula el sistema educatiu espanyol.

²⁵² Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Aquesta llei, del govern socialista, liderat pel president José Montilla, regula l'educació a Catalunya.

seu propi desenvolupament. Aquest construeix el seu coneixement a partir de les seves capacitats. L'aprenentatge s'ha d'adaptar al ritme de l'educand. Així mateix, la LOE fomenta una metodologia activa i participativa. El marc de l'exposició unidireccional i vertical del professor a l'alumne s'ha de superar. El coneixement es construeix mitjançant la participació de tots els individus de l'aula, professor i alumnes. Així mateix, s'ha de fomentar la transversalitat de les matèries. No s'han d'interpretar de manera isolada i aïllada, sinó que s'han de cercar connexions. Això demana un esforç al professional de coneixement d'altres disciplines i una bona coordinació amb altres docents. Reunions entre professors, reunions de departament i reunions de cicle són importants per una bona organització del claustre. A l'aula, s'ha de fomentar la participació, la cooperació, la motivació, l'esforç, la reflexió, l'anàlisi i la síntesi²⁵³. Els continguts s'han d'apropar a la realitat de l'alumne i del grup-classe. L'empatia és una eina útil per acostar el coneixement a la situació de l'alumnat. La capacitat de "posar-se a la pell" dels altres i fer la tasca més eficient²⁵⁴.

Un altre element que té relació directa amb el funcionament de l'aula és la programació. Tota matèria ha d'estar organitzada amb coherència, ordre i sentit. El dia a dia exigeix del docent la preparació adequada de les sessions. La programació dona equilibri i orientació al professorat. També li facilita la tasca i organitza el coneixement a l'alumnat. Les activitats, els continguts i les avaluacions han d'estar ben pensades i ser adequades a la realitat social de l'educand. La improvisació s'ha d'allunyar de la pràctica docent, ja que crea desordre i confusió. La programació no s'ha d'interpretar com un document estable i fix; s'han d'introduir modificacions per millorar-la i posar-la al dia. Aquest document ha d'estar en constant revisió.

Per acabar aquest apartat, voldria destacar l'actitud que, segons alguns autors, hauria de tenir el docent a la pràctica diària. La Postmodernitat configura una societat complexa, conflictiva i dinàmica; aquests elements apareixen a l'educació, dificultant

²⁵³ Aquests conceptes poden trobar-se més desenvolupats a l'obra de Fernández Enguita (1998), a l'apartat 13.3. *La innovación educativa*, de les pàgines 223 a 229.

²⁵⁴ "Durante mucho tiempo, los educadores han estado preocupados por las deficientes calificaciones de los escolares en matemáticas y lenguaje, pero ahora están comenzando a darse cuenta de que existe una carencia más apremiante, el analfabetismo emocional. No obstante, siguen haciéndose notables esfuerzos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, no parece hacerse gran cosa para solventar esta nueva y alarmante deficiencia. En palabras de un profesor de Brooklyn: <parece como si nos interesara mucho más su rendimiento escolar en lectura y escritura que si seguirán con vida la próxima semana>". Goleman (1996). Pg. 353.

extremadament la tasca diària. Un aspecte clau per transformar i capgirar la situació és la motivació. Els docents són els responsables d'impulsar i desenvolupar els canvis legislatius; sense la seva participació decidida, cap reforma, per adequada que sigui, té la mínima possibilitat de tirar endavant. Molina i Mayoral destaquen la importància de la motivació en la pràctica educativa,

“De alguna manera, hablábamos en otro apartado anterior de la posibilidad de reinventar el sistema educativo, de refundarlo. En esta línea, (...) se habla de la necesidad de un cambio de paradigma, ya que el proyecto cultural escolar es muy poco atractivo para los alumnos y poco racional para marcar la lógica de sus vidas, de sus decisiones o para insertarlos en el mundo del trabajo. La atención al alumno debe ir más allá de lo académicamente tradicional para educar ciudadanos y personas más éticas. (...) En todo caso, la motivación del profesorado va a ser fundamental para todo ello. En ocasiones puede parecer que el empoderamiento de la comunidad puede ahogar las iniciativas del profesor, pero si éste tiene una participación activa en la definición de metas y políticas educativas dicha situación queda abortada. (...) Se propone, además, reestructurar las escuelas y desarrollar ambientes de trabajo más colaborativos y profesionales. (...) Se producen toda una serie de aspectos positivos en la provisión de profesores más estimulados por la humanización” (Molina i Mayoral: 2006, 18).

**BLOC III: EL TREBALL DE CAMP.
COMPARACIÓ DE L'AUTORITAT DEL
PROFESSORAT ENTRE L'ESCOLA
FRANQUISTA I L'ACTUAL A CATALUNYA**

7.- EL FRANQUISME

7.1.- El règim polític durant el Franquisme

El Franquisme va ser un període llarg, de més de trenta cinc anys, des de la finalització de la Guerra Civil al 1939 fins a la mort del dictador, el general Franco. Molts intel·lectuals, historiadors, sociòlegs, politòlegs... han analitzat els elements principals d'aquest règim polític. Tots coincideixen a afirmar que fou un règim dictatorial. Per comprendre'l s'ha d'anar uns anys endarrere, durant la Segona República. La Guerra Civil fou una reacció violenta contra tot allò que havia representat la Segona República. Un cop guanyada la guerra, el general Franco va instaurar un règim polític dictatorial que tingué l'objectiu fonamental d'eradicar, destruir i fer desaparèixer quelcom que tingués alguna cosa a veure amb valors republicans. Després de la guerra, sorgí un règim amb l'objectiu de restaurar l'ordre social conservador i retornar el poder a les classes dominants tradicionals. El fonament ideològic era d'extrema dreta i integrava elements feixistes (Vilar: 2004, 33).

Juan²⁵⁵ diu "...y ya cuando vino la liberación... que de dos que juegan, pues uno tiene que perder y el otro que ganar. A nosotros nos tocó perder, mal perdíós, porque nos hicieron maraña, y en el juego todo es una maraña, ¿verdad? Pues nos tocó perder y conforme estaban las tierras ellos vinieron, sembradas, como estuvieran, se las quitaron. En que ellos las tomaron sin esquilmo y se la dejaron con esquilmo al propietario". (Frigolé, 251).

L'informant presenta la situació un cop acabada la guerra. Els guanyadors s'apropien de quelcom de valor, botins de guerra, terres, bestiar, queviures... qualsevol propietat dels vençuts. La guerra va comportar que alguns perdessin els títols de les propietats. Continua dient Juan,

²⁵⁵ L'antropòleg J. Frigolé (1998) explica extensament la vida de Juan. Aquesta obra presenta la trajectòria d'un home des del seu naixement a inici del segle XX fins a principis dels anys 70. Juan va néixer i viure a Vega alta del Segura (Múrcia). Allí va viure en primera persona els fets més dramàtics de la història d'Espanya del segle XX. L'interessant de l'aportació de Frigolé és que dona veu als humils, exposa les seves vivències i les seves dificultats per tirar endavant. El protagonista es definia com a treballador del camp, assalariat. Va tenir tres fills, els quals van emigrar a diversos indrets que donessin més oportunitats.

“¡Ya se vengaron!, ¡ya se vengaron! En esa Encomienda bien se vengaron. No fue de mí sólo, de muchos. Ahí se repartió mucha leña, mucha, mucha, mucha. Y ahí fue, la misma noche que a mí me arrearon, Juan Jaén, que le dieron en sus partes el puntapié y fue a morir Juan Jaén. Era un concejal de izquierdas, del Partido Socialista. Éste es de Cehegín. (...) Tenía otro hermano en Cehegín que era falangista. Y vino el hermano, cuando lo mataron. (...) Esa misma noche a mí me tuvieron dos horas justas, porque los que estaban oyendo... Yo no supe el tiempo ni nada, más los que estan fuera... Dos horas justas estuvieron, dos. Cuando se cansaban, otros dos, uno por cada lado, tirándome, como el que está tirando, ¿a qué voy a decir yo?, dando golpes con un hacha a un objeto. Así era mi cuerpo que estaba recibiendo. Unos le daban por delante, otros por detrás, que la cara hecha un carbón, todo el cuerpo, yo qué sé... No me quedó siquiera un centímetro que me cogiera un golpe...” (Frigolé, 293-294).

Juan exposa la situació al seu poble, Vega alta del Segura (Múrcia), a final de la Guerra Civil. Els guanyadors eren omnipotents; la victòria els havia donat la seguretat de poder fer qualsevol cosa als perdedors. Explica com la venjança era una acció quotidiana, “¡Ya se vengaron!, ¡ya se vengaron!. En esa Encomienda bien se vengaron. No fue de mí solo...”. No únicament a ell, també als altres. Explica el cas d’un regidor socialista de Cehegín, qui tenia un germà falangista. A aquest el van assassinar. El fet de pertànyer al bàndol perdedor i haver estat regidor socialista era motiu suficient per matar-lo. Havia fet massa coses equivocades. Els guanyadors, els nacionals, interpretaven la realitat en blanc o negre, estan amb mi o contra mi; si no estàs a favor, estàs en contra. El fet de ser del bàndol contrari i representant polític socialista era motiu suficient per estigmatitzar aquest individu com a dolent, pervers i pecador. És a dir, contrari a la veritat. A aquest regidor, tenir un germà falangista no li salvà la vida. El Franquisme s’ha d’interpretar, almenys després de la guerra, com un règim dictatorial que usava qualsevol opció per extirpar tota mena de signe que representés llibertat, democràcia i pluralisme.

Els valors dels guanyadors són descrits per Juan com segueix, “Y había un fanático, que era Diego (...), que aquél era monárquico, requeté, falangista, era de todo. Llevaba rosarios, llevaba de requeté, llevaba de todo, de todo, de todo, menos de izquierdas, todo lo que puede llevar las derechas, sí, hasta la cruz gamada esa llevaba (se ríe). Era católico, pero más borde no lo he conocido. Ése era uno de la Santa

Inquisición. (...) Allí tenía conejeras con conejos y las mujeres, las pobreticas, iban a lavar, que había un lavadero allí. Iban a lavar del agua de la acequia mayor. Y entonces el tío llegaba: <Venid, mujeres, veréis que hasta los conejos están en gracia de Dios y están con Franco, con el Generalísimo>. Y el tío bandido, granuja aquel, que era un granuja, bandido (...) entonces, como tenía los conejos del día antes hambrientos, abría la puerta y cogía un manojo de alfalfa y se subía así y decía: <¡Arriba España, conejitos! ¿Veis? Hasta los conejos están en gracia de Dios, que saludan a Franco>. ¡Qué fanático!” (Frigolé, 298).

L’entrevistat presenta a Diego, el defineix com fanàtic. Aquest era “monàrquico, requeté, falangista, era de todo. Llevaba rosarios, llevaba de requeté, llevaba de todo, de todo, de todo, menos de izquierdas, todo lo que puede llevar las derechas, sí, hasta la cruz gamada esa llevaba”. Era el model ideal dels guanyadors, representava els valors contraris de la república. Ho resumeix dient que era de dretes, d’extrema dreta. Aquest atribut inclou que fos monàrquic, requeté, falangista, “era de todo”. També inclou l’àmbit religiós, “llevaba rosarios, (...), sí, hasta la cruz gamada esa llevaba”. Diego representava els valors d’extrema dreta dels guanyadors, però tenia l’element principal en la figura de Franco. La pedra angular de tot l’edifici simbòlic era el “Generalísimo”. Aquest donava sentit, ordre i coherència a tots els elements d’extrema dreta. Resulta interessant l’engany de Diego a les dones, en referència als conills; és a dir, la natura, estava d’acord amb les tesis de Franco. Diu, fins i tot, els animals obeïen la figura del “Caudillo”. En conseqüència, tothom l’ha d’obeir, sigui qui sigui; és una figura més enllà de la humanitat i quasi divina. Franco és investit d’un carisma superior a la humanitat, únicament respon a la lògica dels déus (Fusi: 1985).

Continua, “Cuando Franco, los moros por todos los pueblos de España. A civilizar a España con los moros (con ironía). Y aquí vinieron los moros al mando de dos oficiales navarros. Y se portaron los moros aquellos mejor que ninguno, pero los oficiales aquellos navarros eran muy bordes, muy bordes, muy bordes. Bueno, total, que empezaron a hacer de noche simulacros, a sacar de la Encomienda a uno, a dos, y ponerlos en la pared: <Apunten, fuego>. Claro, tiraban pero ¿eh? Y aquél dice: <Y no cae, ¿será este rojo malo, que no ha caído?>. Y entonces saltó él: <Pero si no me habéis dado con ningún tiro, ¿cómo voy a estar muerto, si estoy vivo todavía?>” (Frigolé, 301).

Juan presenta la contradicció de Franco; vol civilitzar i cristianitzar els pobles d'Espanya amb els "moros". Respon amb ironia. Així mateix, afirma que els "moros" eren més humans i menys salvatges que molts espanyols. Destaca dos oficials, els quals "eran muy bordes, muy bordes, muy bordes"; per no dir que eren molt dolents. Manifesta que agafaven gent de nit, els portaven a un lloc fosc i simulaven la seva mort. La por i l'arbitrarietat apareixien constantment durant la postguerra i anys posteriors. Aquests dos elements no permeten a les víctimes el control dels seus processos, no saben les conseqüències dels seus fets. Podia succeir qualsevol cosa. No hi ha una relació causa-efecte, sinó que depenia d'on, quan i qui. L'arbitrarietat crea desconfiança i inseguretat a les víctimes. Les deixa més vulnerables i dèbils. És una forma de control social molt eficaç (Bauman: 1998).

El fragment següent il·lustra aquesta relació entre Franco i quelcom diví. L'interrogat manifesta, "Pasemos la Navidad en la Encomienda aquella, que hacía un frío allí... ¡Madre mía de mi alma! Para acostarte tenías que darte una carrera o pasearte para que los pies entraran un poco en calor. No hay cosa peor que acostarte con los pies helados. Y (en) Nochebuena este señor Diego M., alias el tío Historias, ¡qué criminal era aquel tío!, aquél entraba allí en la Encomienda: <¡Buenos días nos dé el dios de la tierra!>. Y entonces el carpintero que se sacaba para arreglar, cuando la incendiaron y todo aquello a la iglesia, a trabajar allí, le dijo: <Tío Diego, pues ¿cuántos dioses hay?>. Dice: <Dos>. <¿Cuáles son?>. Dice: <El Señor del cielo y el Generalísimo Franco, que es el dios de la tierra>" (Frigolé, 302).

Aquest text mostra com els afins al règim creaven una connexió entre Franco i déu. Els dos elements estaven al mateix nivell, tenien un contacte directe. Llavors la creuada i el règim no podien ser mentida, ni cap falsificació. Responia a designis divins. Llavors, tota activitat estaria justificada per déu. Evidentment, els afins, com Diego, actuaven emparats per una justícia suprema, una justícia divina. Tot acte estava imbuït d'una sacralitat, d'una religiositat, que feia que el dubte, l'ambigüitat i la multiplicitat no fossin acceptats (Barallat: 1994).

Manel, de 81 anys, nascut a un poble de Toledo i immigrant a una localitat propera a Mataró, parla de l'escola a la seva infància, "...en Toledo, como era de los curas nos dieron mucha religión. Los niños y las niñas separadas, no había clases

mixtas. Nos hacían rezar. Cuando nos levantábamos por la mañana nos hacían rezar y después cantar *El Cara al sol*, y así cada día. Hasta que te acostabas por la noche. Antes de meterte en la cama, volver a rezar y cantar *El Cara al sol*. Eran muy estrictos. Había mucha disciplina y orden. Pero como éramos críos no teníamos opinión...” (Manel, nascut el 1929).

El nostre informant parla de l'escola i dels mestres. Aquests eren capellans i molt estrictes, “había mucha disciplina y orden”. Així mateix, resulta interessant la connexió entre resar i cantar *El Cara al sol*. L'entrevistat ens explica que, acabats d'aixecar, els feien resar i cantar i, també, abans d'anar a dormir. Tota la seva vida quedava integrada per la religió i la ideologia franquista. L'únic espai de llibertat era quan dormien, en els somnis. Només aixecar-se, resar i cantar. Diu, “y así cada día”.

L'escola, durant el Franquisme, tenia l'objectiu principal d'adoctrinar i controlar als alumnes. El règim pensava que l'educació permetria ideologitzar els futurs ciutadans. Per aquest motiu, la dictadura va utilitzar una política especialment repressiva i dura vers els mestres republicans (Vilar: 2004).

Augusto²⁵⁶ explica el cas d'un mestre, “Recuerdo a don Bernardo como una persona muy buena, pero muy nervioso... Era muy buen maestro, muy riguroso... Muchos como él hacían falta ahora... En la clase no sé cuántos niños habría, pero había muchos: entre cuarenta y cincuenta en cada aula. Los niños que lo tenían de maestro hablaban muy bien de él, le quería mucha gente... Incluso ahora se le quiere y se sigue hablando de él. Era una buena persona, pero le gustaban las cosas como tienen que ser, rectas... Era una persona tolerante: igual hablaba con un socialista que con un falangista, con cualquiera. Pero no nos hablaba de religión, nada. Cuando mataron a don Bernardo, le sustituyeron por alguien que habían traído de la guerra, uno que -según dicen- estaba un poco pirado: algún alférez provisional o algo así... De ese señor no me acuerdo ni de cómo se llamaba, sólo me acuerdo de que le daban muchos mareos y decía la gente que si había sido por las bombas de la guerra... En vez de ir a clase, nos sacaban a los niños

²⁵⁶ Iglesias (2007) escriu en referència als mestres de la República. Exposa el cas de diversos mestres assassinats durant la Guerra Civil i la postguerra. L'autora recull la informació en primera persona de familiars, amics o antics alumnes d'aquests mestres. El Franquisme interpretava que els mestres eren uns transmissors d'idees liberals, republicanes i democràtiques. En conseqüència, el règim va aplicar a aquest col·lectiu càstigs molts durs i servers.

al patio a cantar *el Cara al sol* y a desfilan como militares... ¡A los niños!” (Iglesias: 2007, 139).

Don Bernardo era un mestre de poble. Una persona normal, a qui li agradava dialogar amb tothom, “igual hablaba con un socialista que con un falangista, con cualquiera”. Ens imaginem una persona tolerant, accessible i de conversa fàcil. Devia ser un individu intel·ligent a qui li agradava el contacte amb altres persones i entendre les coses. El fet de parlar amb tothom significa que acceptava la part de veritat que tot individu pot aportar. Tot subjecte té quelcom digne de ser escoltat. Aquest pluralisme xocava amb les idees intransigents dels guanyadors de la guerra. Aquests creien que la veritat estava donada, no s’havia de cercar, sinó que amb la religió catòlica, la ideologia d’extrema dreta i la figura del Caudillo, n’hi havia prou. Res que estigués fora d’aquests elements podia ser considerat, ja que era indigne. L’informant mostra com els falangistes van matar a don Bernardo i el van substituir per un militar. És simptomàtic que digui, “de ese señor no me acuerdo ni de cómo se llamaba...”; en canvi, de don Bernardo en recorda fins el mínim detall, li ha quedat gravat a la memòria. Això sí, recorda l’alferes que “nos sacaban a los niños al patio a cantar *el Cara al sol* y a desfilan como militares...”. L’únic que feien era desfilan com els militars i cantar *el Cara al sol*. Els alumnes aprenien poc, únicament ideologia d’extrema dreta. L’escola tenia l’objectiu de transmetre i fidelitzar-los als principis i valors franquistes. Per això, van fer desaparèixer els docents incòmodes i van posar al seu lloc individus afins al règim.

La dictadura fou un sistema polític totalitari, intentava controlar tota la societat. Qualsevol element, per mínim que fos. No volien deixar cap espai a la llibertat ni a la improvisació. El control social era absolut. De la figura de Franco emanaven lleis, normes, directrius... que s’havien de complir. Res podia contradir les tesis franquistes; en cas d’objeccions o oposicions, aquestes eren eradicades de soca-rel. Per dur a terme aquestes polítiques, l’exèrcit i la policia eren peces claus en l’aparell repressiu. Així mateix, també era important la figura dels càrrecs públics, alcaldes, regidors, governadors civils... Tots aquests eren afins al règim; havien de seguir-lo i obeir-lo fidelment (Fusi: 1985).

Els governadors civils tingueren durant el Franquisme amplíssims poders i un notable marge de maniobra. Aquests interpretaven i aplicaven les lleis de forma

arbitrària i discriminatòria, combinant sovint la tolerància i la repressió en certs delictes, segons el seu criteri. El governador civil tenia capacitat sancionadora en les activitats contràries a l'ordre públic. Aquests intervenien sempre que hi havia algun conflicte, per petit que fos (Vilar: 2004, 43).

Pilar²⁵⁷ expressa la dificultat d'una família republicana en aquest context, “la meva família era republicana, alguns membres van morir víctimes del franquisme (...) família d'exiliats, que havien perdut bona part del patrimoni econòmic del passat. Per tant, sóc filla d'una família dels derrotats a la guerra, que viu un clar decalatge entre el que representa un nivell social que no es correspon a l'econòmic. A casa visc una cultura intensa en una Espanya inculta, visc uns drets fonamentals com a valors en un estat i en un país on no es pot desenvolupar, i sobretot a casa es comparteix un sentiment republicà molt sòlid i profund. Per tant, visc una certa dosi de llibertat a casa meva que s'esberla permanentment com si fos una mena de doble personalitat, quan surts al carrer i no es pot expressar el que escoltes a casa. A més, la meva família que és tan liberal i tan oberta, en el terreny de la moral és molt cristiana” (Sacristán: 2004, 250).

Aquesta informant presenta la situació de la seva família, republicana i amb alguns familiars morts víctimes del Franquisme. Defineix la seva família com liberal i oberta, també culta. Espanya, després de la guerra, era ignorant, rígida i conservadora. La seva família li donava unes possibilitats que no podia desenvolupar. Diu, “ visc un clar decalatge entre el que representa un nivell social que no es correspon a l'econòmic”. L'estatus social que tenia la família abans de la guerra queda esmicolat, hi ha una esquerda, entre ella, la seva família, i l'estat del país. Afirmar que els valors de casa no podia expressar-los lliurement al carrer, això li comportava una doble personalitat, una esquizofrènia. Expressa, “per tant, visc una certa dosi de llibertat a casa meva que s'esberla permanentment com si fos una mena de doble personalitat, quan surts al carrer i no es pot expressar el que escoltes a casa”. Els perdedors de la guerra aprenien a no parlar de política públicament i a no fer res que pogués perjudicar-los. La por i el silenci eren les constants d'aquells anys.

²⁵⁷ Sacristán (2004) presenta vivències personals de diversos personatges. Expliquen com van viure els primers anys de vida, la seva família, el seu barri o poble, l'escola, el país... En tots els personatges el Franquisme és l'element que va marcar-los de forma substancial.

Per una altra banda, els guanyadors ho interpretaven diferent. Hi havia una connexió entre els valors individuals, i familiars, i els globals; encara que amb matisos. Alberto exposa, “el meu pare havia estat requetè, com molts navarresos. Parlàvem molt poc de política a casa, però sí que recordo que el pare pensava que els valors de la Falange, que van servir per sustentar ideològicament el règim, havien estat apropiats i tornats a interpretar per donar fons ideològic al Franquisme. Això li trontollava. Però no es feia militància de Franco. Els meus pares eren gent de dretes, que tenien els seus matisos per la formació que havien rebut (...). Diríem que en política mai no es va significar gaire, però evidentment el pare tenia uns ideals molt concrets, molts dels quals els compartíem” (Sacristán, 281).

Alberto manifesta que la seva família era de dretes, més concretament requetè; era originària de Navarra i allí els requetès tenien molta influència, “el meu pare havia estat requetè, com molts navarresos”. Hi havia una relació estreta, originària. Una mica més endavant del fragment presentat, Alberto mostra un matís, “el pare pensava que els valors de la Falange, que van servir per sustentar ideològicament el règim, havien estat apropiats i tornats a interpretar per donar fons ideològic al Franquisme”. Aquest diu que els valors familiars eren molt propers als de la Falange i van servir per sustentar ideològicament el règim. Per Alberto, Franco se’ls va apropiat com més li va convindre, diu “tornats a interpretar per donar fons ideològic al Franquisme”. Interpreto que són reflexions d’adult, a la maduresa, un cop reflexionada la dictadura en perspectiva. Diu, Franco va apropiat-se dels valors falangistes, però no els reals, sinó que en va fer una adaptació. Els seus pares eren gent de dretes, però amb matisos. Suposem que Alberto marca distància d’un règim que actualment no té una valoració positiva.

La repressió fou present, com s’ha exposat anteriorment, a tots els àmbits socials. El règim tenia l’objectiu de no deixar espais de llibertat. Un dels àmbits especialment rellevant a Catalunya fou la repressió lingüística i cultural. El Franquisme cercava la dissolució de Catalunya a l’Estat espanyol, la destrucció de la seva personalitat lingüística i cultural. La llengua catalana va deixar de ser oficial a Catalunya i se’n prohibí l’ús públic. Solament es parlava català a l’espai familiar i, per tant, hi havia perill de diglòssia. Aquesta política repressiva buscava una colonització cultural i lingüística. S’empraven afirmacions com *una patria, una lengua, una espada*;

habla el idioma del Imperio; no se use otra lengua vernácula que la lengua española de culto i tantes altres frases usuals de l'època (Vilar: 2004, 101).

La repressió del règim franquista s'allargà fins a la mort del dictador. Gerard, nascut a Girona el 1963, parla de la situació de la seva família, a finals dels anys seixanta i principis del setanta, i la presenta com segueix, "...eren anys de Franquisme encara, i tot i que jo era petit, en tenia constància per les tensions que es vivien a casa. El meu avi estava exiliat a França, a Tolosa, i tot i que fèiem una vida normal, d'alguna manera aquella situació i la del meu pare, funcionari de l'Estat represaliat, produïen una mena d'angoixa interna a la família" (Sacristán, 313).

L'entrevistat presenta la seva família influïda d'una manera directa pel règim, "El meu avi estava exiliat a França, a Tolosa" i "d'alguna manera aquella situació i la del meu pare, funcionari de l'Estat represaliat". La seva família no acceptava el règim i això tenia conseqüències. L'angoixa estava incrustada a la família, qualsevol cosa podia passar, estaven instal·lats en una precarietat i fragilitat existencial. Així i tot, aquest diu: "tot i que fèiem una vida normal". És a dir, la família i el mateix informador, havien integrat aquesta precarietat; vivien la por com quelcom consubstancial al règim. Era una cosa normal.

Tanmateix, més endavant en la narració, en Gerard recorda la mort de Franco, d'aquell 20 de novembre de 1975: "La mort de Franco em va agafar al col·le. En arribar a primera hora ens van fer formar al pati de l'escola. El director ens va explicar, en forma de discurs, el que acabava de passar i ens va anunciar que davant la solemnitat d'aquell fet teníem uns dies de festa. Vaig marxar tot satisfet amb altres nens a casa de (...). Recordo que en arribar vàrem posar la tele; hi havia música militar, desfilades i el cos present amb gent que hi passava... Estàvem com excitats, sabíem que estava passant alguna cosa molt gran. Parlàvem, suposo, del que sentíem a casa, <I ara vindrà el rei...>, sense tenir gaire consciència del que realment succeïa. Tan poca consciència que em vaig quedar a casa de (...) des de les nou del matí fins passades les tres de la tarda. Aleshores vaig marxar cap a casa i en arribar em van fotre una de les pallisses de la meva vida. Estaven molt nerviosos i, en saber que l'escola s'havia suspès, m'havien estat buscant tot el matí" (Sacristán, 317).

L'entrevistat va viure la mort de Franco d'una forma desconcertant. Destaca que aquell dia era especial. El director va explicar els fets de forma solemne i van donar-los uns dies de festa. Diu "estàvem com excitats". En Gerard tenia dotze anys i encara no tenia els elements necessaris per interpretar adequadament que estava passant i que podia passar en un futur. Manifesta, "I ara vindrà el rei..", però que passarà?, què farà el rei?... suposem que hi havien moltes preguntes i poques respostes. Això creava un clima de desconcert, excitació i alegria. Quan va arribar a casa "em van fotre una de les pallisses de la meua vida. Estaven molt nerviosos i, en saber que l'escola s'havia suspès, m'havien estat buscant tot el matí". Aquest clima d'excitació i desconcert el vivien els infants, però també els adults. Els pares interpretaven aquella situació de buit de poder com un fet que podia passar qualsevol cosa i en Gerard al carrer, sense saber on estava. Això li va representar una de les pallisses més grans de la seva vida; suposem, degut al clima d'excitació general, però també per una sensació de desconcert polític. En aquella situació, podia passar qualsevol esdeveniment. Tothom era conscient que Franco suportava el règim i un cop havia mort, no quedava clar el futur.

En aquest bloc s'han presentat les peculiaritats del règim franquista. Després de la Guerra Civil, la societat espanyola i catalana va quedar dividida en dos blocs, els guanyadors i els perdedors. La figura clau del règim era el cap d'estat, el general Franco. Aquest tenia poders quasi sobrenaturals, més enllà dels que tenia qualsevol cap d'estat d'un altre país. Hi havia una connexió estreta entre el poder polític i el religiós i aquest lligam s'estenia a tota la societat. L'educació va ser un àmbit especialment sensible de les polítiques franquistes, on van invertir importants esforços per transmetre la seva ideologia.

Al següent apartat analitzaré la funció de la religió durant el règim franquista. Per entendre la dictadura és necessari introduir l'element religiós. Aquest li donà una idiosincràsia peculiar i una legitimació que no tenia per si mateix. El fet que l'església catòlica donés suport al bàndol nacional durant la Guerra Civil, i després instal·lats en la dictadura, fou un aspecte de magnitud en la particularitat del règim.

7.2.- La religió durant el Franquisme

El Franquisme fou un conglomerat d'elements diversos, la suma dels quals va donar aquest règim polític. L'àmbit religiós fou un dels aspectes fonamentals. Aquest és necessari per comprendre la identitat dels quasi quaranta anys de dictadura. El període republicà, de 1931 a 1936, era interpretat per les ideologies conservadores com un moment històric que havia fomentat l'anticlericalisme, el laïcisme i l'ateisme. Per aquests, l'essència d'Espanya era fonamentalment catòlica. Una tradició que venia dels reis catòlics, sants (Santa Teresa de Jesús, Sant Joan de la Creu i molts d'altres) i tota una extensa tradició religiosa que s'estenia al llarg dels segles fins al 1931. A partir d'aquesta data, els partits republicans i d'esquerres, havien trencat aquesta continuïtat²⁵⁸.

El règim va transmetre el missatge de la Guerra Civil com una croada contra l'infidel, el pecador i el mal²⁵⁹. La religió catòlica donava una sacralitat i espiritualitat a tot l'aparell²⁶⁰. Barallat (1994) mostra la situació de l'església a Lleida després de la Guerra Civil, fins a finals dels anys seixanta, també introdueix la realitat eclesial espanyola. Ocupada Lleida per les forces militars nacionals, és nomenat bisbe de la ciutat Moll Salord. La primera exhortació pastoral, de 24 de maig de 1938, manifesta,

“...Fuisteis testigos forzosos de esta fiebre de devorador satanismo que invadió todo el territorio de este Obispado.(...) Se destaca en toda su crudeza la horrorosa visión de un río de sangre inocente derramada, donde ha perecido la flor de nuestros caballeros

²⁵⁸ “...Franco aparecía por primera vez con la camisa azul de Falange en Burgos, el 12 de octubre de 1937, poco después, en noviembre, declaraba que su revolución se inspiraba en las enseñanzas de la Iglesia católica, que su Estado sería católico y que <España ha sido, es y será católica> (rectificando la conocida frase de Azaña, el líder republicano, cuando dijo, en 1931, que <España había dejado de ser católica>”. Fusi (1985). Pg. 59.

²⁵⁹ “(...) la fervent acceptació del nacionalcatolicisme, s'ha de fer extensiu i, fins i tot, més radicalitzat en parlar de l'home clau després de Gomà i el seu successor, el primat Pla i Deniel. Aquest en acabar la guerra d'Europa, fa una pastoral el 8 de maig del 45 que és el vertader suport al règim franquista en un moment particularment crucial per a ell, al moment de guanyar els aliats, quan els grans han de seure a pactar el nou ordre internacional, el Franquisme queda aïllat i el suport de l'Església li havia de ser extraordinàriament fructífer. Aquesta pastoral, nou exponent de la simbiosi Església-Estat franquista, la reproduceix el Butlletí del Bisbat de Lleida: <(…) Si son católicos deberán reconocer en la Guerra Civil española el carácter de verdadera Cruzada por Dios y por España, como se la reconocieron con su bendición dos Romanos Pontífices y la reconoció la Jerarquía Católica Universal en sus contestaciones a la Carta Colectiva de los Obispos Españoles>”. Barallat (1994). Pg. 41.

²⁶⁰ “Franco es, según la propaganda oficial basada además en declaraciones de las más elevadas jerarquías de la Iglesia, una especie de <mesías> que viene a España a *resolver* los problemas, y a quien los obispos hacen entrar bajo palio en los templos”. Vilar (1977). Pg. 105.

de la fe y lo más selecto y entusiasta de nuestras juventudes católicas. (...) Un número incontable de sacerdotes y (...) el que era Prelado vuestro. Confiamos en nuestros mártires. (...) Confiamos en la nueva España. (...) Unos hombres sin fe y sin amor patrio asaltaron el gobierno de la Nación. (...) Pero la Providencia nos deparó al hombre salvador, al Caudillo invicto, el Generalísimo Franco y, con él, a una pléyade de caballeros y cruzados del honor de España. (...) Así será Una, Grande y Libre. (...) Esta venturosa era, que nos es grato esperar, de santa armonía y eficaz colaboración entre la Iglesia y el Estado en España es uno de los sillares fundamentales en que se apoya nuestra confianza” (Barallat: 1994, 22 i 23).

El bisbe de Lleida fa referència als governs republicans i d'esquerres, els qualifica de “devorador satanismo”. Aquests polítics o simpatitzants no s'havien equivocat o havien realitzat polítiques errades, sinó que eren el mateix mal, el diable personificat. A l'inici del fragment, el bisbe marca clarament l'àmbit de la lluita, el bé i el mal, déu i el diable. Continua dient, durant uns anys el mal s'havia apropiat d'allò que no li corresponia i havia envaït el bisbat. És interessant, no diu província, sinó bisbat, terreny sagrat. El bisbe descriu un panorama apocalíptic. Aquests malvats han deixat la visió horrorosa d'un riu vessant sang innocent. Allí han perdut la vida, “la flor de nuestros caballeros de la fe y lo más selecto y entusiasta de nuestras juventudes católicas. (...) Un número incontable de sacerdotes y (...) el que era Prelado vuestro”. Han fet un mal molt gran, gairebé inenarrable. El mal, el mateix diable, ha fet uns actes ignominiosos i no hi ha possible perdó.

Continua el mateix bisbe afirmant, “confiamos en la nueva España. (...) Unos hombres sin fe y sin amor patrio asaltaron el gobierno de la Nación”. Ells són bona gent i confiada, però els altres, són el mateix diable; no tenen fe ni amor a la pàtria. Atemptaven contra l'ordre diví. Per aquest motiu, déu que és el bé i bondat suprema, no podia acceptar aquest desordre i va enviar un “hombre salvador, al Caudillo invicto, el Generalísimo Franco y, con él, a una pléyade de caballeros y cruzados del honor de España”. Hi ha un paral·lelisme entre el Generalísimo Franco i la figura de Jesucrist. Els dos surten de les entranyes de Déu i són enviats a la terra per salvar a la humanitat. Franco és posat al mateix nivell de Jesucrist, el fill de Déu. A més a més, parla de la “pléyede de caballeros y cruzados del honor de España”, aquests són els deixebles, sants i beats cristians. Aquest exèrcit tornarà a portar la pau i el bé a Espanya. Hi ha un

paral·lelisme evident entre els lluitadors de la causa nacional i les figures cristianes dels deixebles, sants, beats...

El bisbe acaba l'exhortació pastoral establint una connexió entre el règim Franquista i la religió catòlica. Diu "la santa armonía y eficaz colaboración entre la Iglesia y el Estado en España es uno de los sillares fundamentales en que se apoya nuestra confianza". Hi ha un pacte entre l'església i l'estat. Aquest acord segueix una "santa armonía", una coherència, un ordre i un sentit diví.

S'estableix una relació estreta entre religió i militars, "Con odio satánico fue destruido el Monumento que la Piedad Española había erigido en el Cerro de los Ángeles y fusilada tu Sacratísima Imagen por los enemigos de la Fe y de la Patria. (...) Aquí acudimos a desagraviarte de tan impío sacrilegio, unidos a la sangre de tantos mártires, obispos, sacerdotes y seglares que la han derramado en estos últimos tiempos en España. Que esta sangre (...) salve definitivamente a nuestra España. (...) Bendecid a los Ejércitos de Tierra, Mar y Aire, brazos armados de la Patria para que sean siempre salvaguardia de la Nación y defensa del Derecho.(...) Así sea" (Barallat, 37).

El monument va ser destruït per l'exèrcit republicà, diuen els nacionals, "con odio satánico". L'acte va ser del mateix diable, el mal en si mateix. Els màrtirs, bisbes, sacerdots i seglars que han mort per Espanya, i per la religió catòlica, no ho han fet en va; la seva sang salvarà definitivament el país. D'aquests morts sorgirà la veritable nació. Els exèrcits de terra, mar i aire són beneïts com els elements que portaran la pau, el benestar i la prosperitat a la pàtria. S'estableix una relació estreta entre religió, política i exèrcit.

Hi ha una connexió entre els diferents poders; Barallat ho expressa en el cas de Lleida, després de la Guerra Civil,

"La identificació de pensament i actituds de l'església de Lleida i de l'aleshores governador, Juan Antonio Cremades, és total. Una bona prova és que a la primera assemblea general d'Acció Catòlica, el 22 d'octubre de 1939, es diu que, d'entre els parlaments, <merece mención especial la actuación del Excmo. Sr. Gobernador Civil de esta Provincia, D. Juan Antonio Cremades Royo, cuyo discurso, de cálidos tonos

cristiano-patrióticos, fue varias veces interrumpido por los aplausos calurosos del público entusiasmado>. (...) I, per cert, en acabar l'assemblea <se cursaron afectuosos telegramas de adhesión al Sumo Pontífice y a nuestro Caudillo, terminando el acto (...) con el Himno de la Juventud de Acción Católica y vítores aclamadores a la Religión y a la Patria>. Aquest és l'estat de les coses, i aquesta és la marxa triomfal d'Església-règim franquista a Lleida. (...) El governador arriba a dir: <Aquí no hay quien pueda intentar, ni aún siquiera con el pensamiento, atentar contra la unidad de la Patria, porque sobre él caerá inexorablemente el peso de la ley>” (Barallat, 26 i 27).

La relació de simbiosi entre el governador i la jerarquia de l'església lleidatana era total. El parlament era interromput constantment per aplaudiments calorosos. El públic estava entusiasmada. Fins i tot, després de l'assemblea “se cursaron afectuosos telegramas de adhesión al Sumo Pontífice y a nuestro Caudillo”, els dos elements principals que donaven consistència a tot l'aparell; el “Sumo Pontífice”, el Papa de Roma i “nuestro Caudillo”, Franco. Aquesta bona relació de la cúpula franquista provincial i la catòlica de Lleida era l'ideal pel règim. Aquesta connexió estreta donava seguretat i estabilitat a tot el sistema. No a totes les províncies hi havia aquestes relacions tan càlides i afectuoses entre els diversos poders; però, per al règim, Lleida era un model ideal. Això comportava afirmacions com, “aquí no hay quien pueda intentar, ni aún siquiera con el pensamiento, atentar contra la unidad de la Patria, porque sobre él caerá inexorablemente el peso de la ley”.

Des dels primers moments de la postguerra, la jerarquia catòlica adoptà actituds prepotents i intentà imposar al conjunt de la societat els seus valors morals. Gran part del clergat manifestà una clara voluntat de controlar la vida de la gent i dictar el comportament dels feligresos, també dels no practicants. L'Església catòlica, exhibint un puritanisme extrem, aconseguí mediatitzar espectacles i actes públics. Feien moltes intromissions a la vida ciutadana i constants exigències al poder civil per tal que sancionés actituds contràries als seus principis. Molts pecats eren considerats delictes sancionables governativament. L'església catòlica manifestà una clara obsessió per recristianitzar el país, per regenerar-lo del seu passat laic i anticlerical. Els mitjans emprats foren bàsicament coercitius. L'assistència als actes religiosos era obligatòria a molts llocs i es sancionava socialment als no assistents (Vilar: 2004, 250).

Un dels espais on l'església tingué més interès de control fou l'educació. L'objectiu era adoctrinar les futures generacions en valors catòlics. La jerarquia aconseguí del règim el quasi monopoli o, si més no, el predomini en l'ensenyament. Benet, nascut a Barcelona a principis dels anys 40, ens explica la seva experiència a l'escola,

“La formació espiritual era molt estricta, de l'horror, de l'infern, del pecat mortal i de la puresa. (...) Recordo que ens deien: <Un dia, quan tindreu onze o dotze anys, el lliri de la vostra puresa estarà en perill i es pot marcir per culpa vostra; serà espantós, (...) vindrà un núvol que se us posarà al cap>. Jo no trobava cap lliri, ni vaig veure cap núvol, però, és clar, de sobte un dia va començar la masturbació, sense que jo m'adonés del que passava, perquè, de fet, ningú no ens havia preparat per a la masturbació directament, i en tot cas, encara que me n'haguessin parlat, igualment m'hauria masturbat; és el que fa la gent sana i normal de forma inevitable. Així doncs, de sobte, jo em vaig adonar que em masturbava i vaig tardar a relacionar-ho amb allò que em deien del lliri i la puresa. Va ser terrible; em considerava un viciós *tremendo* i pensava que això no ho feia cap altre nen. Hi havia companys que es trobaven i xerraven d'aquestes coses, però jo, que era totalment obedient i que creia tot el que em deia aquella gent, ho vaig passar molt malament. Tenia una gran contradicció; pensava: <Ets un nen dolent, que peca constantment>. Em confessava, però no aconseguia deixar de fer-ho. Ho passava fatal. Tot això acompanyat de certa untuositat d'alguns capellans, que en el meu cas mai no van arribar gaire enllà” (Sacristán: 2004, 71).

Benet explica la seva infància i adolescència. Manifesta que al centre religiós on estudiava la “formació espiritual era molt estricta, de l'horror, de l'infern, del pecat mortal i de la puresa”. Hi havia molt control, però no únicament vigilaven les conductes, volien introduir-se a l'interior de la ment. Buscaven gestionar els pensaments i les emocions de l'individu. Això comportava la utilització reiterada del recurs de la por. No actuar com exigien els capellans era quelcom horrorós, infernal i pecaminós. Conceptes com infern, pecat mortal i puresa eren utilitzats de forma constant. Tanmateix, els infants tenien necessitats biològiques, les quals eren considerades per la religió com pecats infernals. La masturbació apareix a la vida d'en Benet, a l'inici no li donà importància, no ho relacionà amb la metàfora del lliri i del núvol. Després lligà caps i va ser conscient de les greus conseqüències d'aquells fets. Però, no podia deixar

de masturbar-se; era una necessitat biològica i, a més a més, li agradava, era plaent. Esperava l'arribada del "núvol" a sobre del seu cap, en forma de càstig diví. El fet d'haver realitzat accions tan diabòliques, tindria la resposta de l'ira de Déu. Però no passà res!

Benet presenta la contradicció entre les necessitats biològiques i el pecaminós d'aquelles accions. Va viure aquest fet de forma horrorosa i terrible. El patiment psicològic devia ser considerable. Volia que no existís la contradicció, satisfer les necessitats del seu cos i els desigis dels capellans; però això era impossible. Pensava: "ets un nen dolent, que peca constantment". Aquesta polarització estava incrustada a la ment del subjecte. El model de puresa catòlic estava allunyat de les necessitats biològiques. Aquest distanciament provocava moltes angoixes als joves (Rotger: 1990).

La qüestió religiosa tingué molta importància durant la postguerra i anys següents. El fet d'haver estat d'un bàndol o d'un altre, més o menys creient, d'haver anat a missa o no... en temps de la Segona República era motiu perquè l'individu, o la família, fos més acceptada o menys; fins i tot, podia ser passat per les armes. Exposa Carla, filla d'un mestre,

"<Luego, para perjudicarlo, le acusaron de quitar el crucifijo de la escuela, que aquello fue tremendo, tremendo, una calumnia criminal>, se lamenta (...). Y es que la verdad del maestro (...), como funcionario del Ministerio de Instrucción Pública que era, sí que tuvo que quitar el crucifijo de la escuela, porque era una orden y había que cumplirla. La verdad de don Bernardo es que él era creyente, que había sido seminarista muchos años, que se salió antes de cantar misa porque se enamoró de Aurora, (...) y se casó con ella. La verdad de don Bernardo, (...) es que él <era muy amigo del cumplimiento de los mandamientos de la ley de Dios, que una mentira no la consentía, y además él era de respetar lo ajeno ante todo. (...) Así que él quitó el crucifijo porque había que quitarlo, pero se lo llevó a su casa debajo de la chaqueta, y yo lo tengo ahora conmigo>" (Iglesias: 2007, 146).

Carla presenta el cas d'un mestre d'escola, el seu pare, qui durant la República va treure el crucifix de l'escola. Quan els nacionals arriben al poder consideren aquest acte simbòlic molt rellevant i representatiu dels seus valors republicans i socialistes.

Treure la creu significava que allò més sagrat sortia de les aules, els valors cristians. Creien que era un sacrilegi, un pecat. L'entrevistada afirma que el seu pare era religiós; fins i tot, havia estat seminarista, però poc abans de cantar missa va deixar-ho. Diu que tenia els valors cristians molt interioritzats, però va treure el crucifix perquè va obeir el govern legalment constituït. Ell era funcionari i treballava per l'administració pública. Se li presentà al mestre una lluita de poders, essent religiós com diu que era. Així i tot, considerava el poder civil superior al religiós. En canvi, els altres, els conservadors defensaven que no havia d'obeir les ordres i deixar la creu al lloc. Creien que estava suficientment justificat, ja que els manaments divins estan per sobre dels terrenals. A don Bernardo, la fidelitat al govern li va representar la mort. La qüestió religiosa era un element incrustat a la vida social i cultural d'aquella època.

Les diverses congregacions religioses tenien un pes fonamental en l'educació dels infants. El fet que els pares tinguessin contactes amb religiosos era una opció per tal que el fill estudiés. Lluc diu que “gràcies als Maristes de les Avellanes, els pares els coneixien, vaig poder estudiar. Aquests van aconsellar al meu pare que m'internessin a una escola dels Maristes de Lleida. (...) Durant la dictadura de Franco la religió fou molt important, importantíssima. Als anys 60 aquest tema es relaxa una mica, però els anys 40 i 50 van ser molt durs. (...) Als internats, la religió era important. A l'entrar a classe, cada matí hi havia una pregària, un parenostre. Els dissabtes es cantava el rosari. També de tant en tant es feia missa. La missa del cap de setmana estava oberta a tothom” (Lluc, nascut el 1930).

L'entrevistat diu que “durant la dictadura de Franco la religió fou molt important, importantíssima”; era un dels elements claus on pivotava el règim. Les diverses congregacions religioses van gairebé monopolitzar l'àmbit educatiu. El fet que el seu pare conegués als maristes li va possibilitar estudiar a Lleida. Li va obrir les portes per conèixer una nova ciutat i fer uns estudis. Manifesta, durant els anys 40 i 50, la religió tenia molta importància, però a partir del “60 es relaxa una mica”. Així i tot, a l'internat, la religió era una peça clau, només “entrar a classe, cada matí hi havia una pregària i un parenostre. Els dissabtes es cantava el rosari. També de tant en tant es feia missa. La missa del cap de setmana estava oberta a tothom”. La religió catòlica estava integrada en el dia a dia de l'internat.

Un altre element d'aquesta època, com diu en Lluç, “tot era molt difícil. Mal moment. No hi havia diners”. Aquesta precarietat econòmica, juntament amb la importància de la institució catòlica, va comportar que molts joves volguessin entrar al seminari. Assegurava uns estudis de prestigi i gratuïts que en aquella època no era poc. En Lluç explica l'estructura familiar de l'època a l'àmbit rural lleidatà,

“La família era molt piramidal. Hi havia tres generacions. El que manava a casa sempre era el més gran. I de dalt a baix. Estructura piramidal. El gran era l'hereu i l'altre era el cabaler. Aquests estaven una mica marginats. Si aquest es quedava a casa, era el qui feia les feines més dures. Era un treballador més. Alguns cabalers es feien capellans, però no tenien vocació. Ho feien perquè així tindrien un estudi i podrien el dia de demà treballar a unes oficines. Coneixent a la família ja ho veies, qui anava per capellà i qui anava per aprofitar-se. Segons en qui, pensaves, aquest d'aquí a sis o set anys sortirà del seminari. No tenien cap més medi per tal de donar una cultura als seus fills” (Lluç, nascut el 1930).

En Lluç exposa una situació força comú a l'època. Una estratègia familiar que permetia als fills de classe social mitjana o baixa tenir uns estudis. Així mateix, també presenta la situació social a l'àmbit rural. Diu, “la família era molt piramidal”. Els papers socials dels membres de la família eren molt rígids i s'havien obligatòriament de seguir. El fill gran era l'hereu i el segon el cabaler. Aquest segon se'l considerava “un treballador més”. No tenia la categoria ni el prestigi de l'hereu. Aquest era qui substituïria al pare, el cap de família, quan morís. Això comportava que, en alguns casos, el cabaler no acceptés aquesta situació de subordinació i busqués altres alternatives. El fet d'entrar al seminari era considerat una bona opció. Assegurava uns estudis i una bona professió. En Lluç diu que alguns entraven al seminari sense tenir una autèntica vocació religiosa. La família era l'indicador per veure si entrava per quedar-se o sortir-ne al cap de sis o set anys.

Teresa, professora de Reus de 62 anys, exposa que va estudiar filosofia i lletres a Barcelona amb un conegut escriptor actual. Manifesta que “en (...) va fer la carrera amb mi, però va sortir del seminari. Allò no li agradava. Era fill d'una família humil, però ell era molt viu, molt intel·ligent. Crec que va entrar-hi per interès, crec jo... En aquella

època, això ho feia molta gent. Era una sortida fàcil, encara que no estigués ben vist, però bé, tothom fa el que li convé....” (Teresa, nascuda el 1948).

Segons aquesta informant, alguns joves entraven al seminari per accedir a uns estudis que d’una altra forma no haguessin tingut. Diu que això era un fet habitual. Explica com un conegut escriptor ho va fer i no va passar res. Així i tot, aquest fet no estava ben vist per algunes classes socials. Era aprofitar-se de les possibilitats de l’església. Teresa acaba dient que “era una sortida fàcil, encara que no estigués ben vist, però bé, tothom fa el que li convé....”.

Manel presenta els individus que tenien més rellevància social al seu poble de naixement, situat a uns setanta quilòmetres de Toledo. Parla dels personatges més significatius de la localitat: l’alcalde, els rics, el mestre, el secretari, el capità de la Guàrdia Civil i el capellà. Diu que aquests eren la “camarilla”, manaven. Aquests feien el que volien,

“Don Marcelino era del pueblo, pero había otro, don Joaquín, porque había dos colegios, (...). La única cosa, que cuando entrabas por la mañana al colegio, pues a cantar *El Cara al sol* i rezar. Siempre lo mismo. Los maestros vivían del sueldo del estado y había familias que le llevaban comida a don Joaquín, le llevaban pan, azúcar, harina, cerdos... Aquel vivía bien. Mi madre le iba a lavar la ropa a la mujer del maestro y no tenía hijos, así que tenían que vivir bien. Les llevaban cosas las familias que tenían los hijos en la escuela y familias que no tenían los hijos, porque eran ricas. Ya que cómo era el maestro, tenía autoridad. Don Marcelino era rico, tenía mulas y tierras, era rico. Los maestros eran importantes en el pueblo, cómo el cura, el alcalde, el secretario, el boticario... Toda esta gente eran importantes. Y los ricos, claro. Creo que el más importante de todos era el cura. Cuando hablaba él, todos callaban. Tenía más autoridad que los otros, creo yo, no sé... Toda ésta camarilla se juntaban con los ricos del pueblo. Y el capitán de la Guardia Civil... Todos esos eran una camarilla que se juntaban todos” (Manel, nascut 1929).

En Manel diu que hi havien dos mestres, don Joaquín i don Marcelino. Al primer tothom li portava queviures, “como pan, azúcar, harina, cerdos...”. L’informant manifesta que, fins i tot, la seva mare li anava a rentar la roba. Suposem que, al mestre,

aquests complements li anaven molt bé. Encara que el seu sou no fos molt elevat, tot el poble l'ajudava. Tothom, els pares dels alumnes de l'escola i els que no, ajudaven materialment al docent. L'altre mestre, don Marcelino, era ric; tenia terres i mules. El fet de tenir propietats comportava que els habitants del poble no estiguessin tan obligats a donar-li queviures. En tot cas, els mestres eren figures rellevants del poble; fins i tot, expressa "cómo era el maestro, tenía autoridad". És a dir, pel fet de ser mestre tenia intrínsecament autoritat, era considerat una figura significativa del poble.

Al final del fragment, l'informant, presenta els personatges del poble més destacats: l'alcalde, el mestre, el secretari, el capellà... És interessant ressaltar que, per l'entrevistat, la figura més rellevant era el capellà. Diu "creo que el más importante de todos era el cura. Cuando hablaba él, todos callaban. Tenía más autoridad que los otros, creo yo, no sé...". El capellà tenia més poder, control i autoritat. Aquesta afirmació demostra com l'element religiós impregnava la vida del poble. Així mateix, anant més enllà, pot afirmar-se com aquest era consubstancial al règim franquista.

En Manel parla del concepte de "camarilla". Mostra com aquests personatges del poble ho manegaven i tenien el control de tot. Sobretot el capellà, qui era considerat la màxima autoritat. Ell era qui tenia més poder a la localitat.

L'església espanyola es caracteritzà per fer múltiples concentracions multitudinàries. Hi hagué una proliferació d'actes i celebracions religioses a llocs tancats i oberts. A les inicials misses de campanya seguiren processons, pelegrinatges, coronacions i entronitzacions de verges, passejades de la Verge de Fàtima i relíquies de sants, exercicis espirituals, santes missions... (Vilar: 2004, 250).

Barallat (1994) esmenta diversos esdeveniments multitudinaris realitzats a terres lleidatanes, del 25 de juliol a l'1 d'agost de 1948. La imatge de la Verge de Fàtima presidia l'altar Major de la Catedral de Lleida, al començament dels actes de la vigília de Sant Jaume. Ràdio Lleida donava consignes i notícies del desenvolupament de la peregrinació. Alguns dels assistents a l'acte van anar després en peregrinació a Santiago de Compostel·la,

“Jornadas de sacrificio heroico fueron los seis días que duró la misma. Comida en frío y el duro suelo, fueron los compañeros inseparables de los jóvenes peregrinos, y que éstos sobrellevaban con gran espíritu de sacrificio, nunca jamás igualado ni creído. Pero la satisfacción rebosaba a flor de labios en aquellos 60.000 jóvenes procedentes de todas las partes del mundo y que ofrecían al Señor aquellas incomodidades, en aras de un ideal sublime: la salvación de las almas... Y entre aquella multitud de peregrinos no faltó la digna representación de la juventud ilerdense con sus 110 jóvenes procedentes de 19 centros” (Barallat, 90).

L’any 1949 va tornar a organitzar-se una segona ronda de peregrinacions de la imatge de Nostra Senyora de Fàtima per les diverses diòcesis,

“Tras un recorrido triunfal de 20 días por parroquias no visitadas el año pasado, regresó a la ciudad la imagen de Ntra. Señora de Fátima. (...) El disparo de una gran traca anunció la llegada de Ntra. Señora, que fue acogida con una ovación de vivas, ovaciones y cánticos marianos por la enfervorizada multitud. (...) Han habido confesiones dolorosísimas, que han servido para escapar de los indescriptibles tormentos del infierno” (Barallat, 91).

L’any 1954 es torna a planificar un conjunt de peregrinacions, aquest cop, al Pilar de Saragossa,

“...la magna concentración de los jóvenes en la que figuraban más de 20.000, con más de 3.000 afiliados al Frente de Juventudes y representaciones de las Juventudes Católicas de Rumania, Polonia, Hungría, Eslovenia, Eslovaquia, Croacia, Ucrania y China; y la Acción Católica con una multitud incontable de afiliados de las cuatro ramas, con un millar de banderas” (Barallat, 92).

Els actes litúrgics, organitzats per l’església catòlica, servien per reafirmar i mostrar el seu poder i superioritat. Volien presentar Espanya com a catòlica, sense fissures; si algú no era catòlic, era un desviat i inadaptat. En aquests grans esdeveniments col·lectius, l’individu perdia la singularitat, i se submergia en un tot més gran, més imponent, la veritat de l’església catòlica. Era una catarsi col·lectiva (Segalen: 2005).

Les condicions de moltes peregrinacions eren dures, “comida en frío y el duro suelo, fueron los compañeros inseparables de los jóvenes peregrinos, y que éstos sobrellevaban con gran espíritu de sacrificio”, com més dur i auster, era més beneficiós per l’individu. El cristianisme té una tradició de valorar el patiment i l’esforç per alliberar l’esperit. Allò que dóna plaer i és agradable és dolent. En canvi, les dificultats, el patiment i l’esforç ens acosten a l’ideal de la passió de Jesucrist a la creu. El fet que la peregrinació fos dura era un valor afegit, un element positiu. Aquestes dificultats duïen els pelegrins a “un ideal sublime: la salvación de las almas...”. Sense patiment ni esforç, no havia salvació de les ànimes.

Les cròniques d’aquests esdeveniments religiosos destaquen la gran quantitat de gent i l’alegria del moment. En aquest cas, “la satisfacción rebosaba a flor de labios en aquellos 60.000 jóvenes procedentes de todas las partes del mundo”. Diu que hi havia molta gent, de tot el món. Espanya no estava sola i aïllada, sinó en comunió amb tots els països del món, en lluita contra el mal. Joves de tot el món recolzaven l’església catòlica i, per extensió, al règim franquista. Acaba aquest primer fragment dient que també hi havia fidels de Lleida. Les Terres de Ponent no estaven aïllades, estaven integrades a la dinàmica global.

El segon fragment fa referència a l’any següent. Diu que molta gent s’ha quedat sense veure la imatge de Fàtima i tenen necessitat vital. Hi ha una voluntat popular de tocar-la, apreciar-la i demanar-li miracles. Quan la imatge retorna a Lleida esclata el fervor popular. El text dóna a entendre que les autoritats no construeixen artificialment aquesta adhesió, sinó el poble, que lliurement ovaciona, aclama i plora al retorn de la imatge. Els ciutadans estaven contentíssims, “fue acogida con una ovación de vivas, ovaciones y cánticos marianos por la enfervorizada multitud”. Hi havia un fervor místic entorn de la imatge. Fins i tot, “han habido confesiones dolorosísimas, que han servido para escapar de los indescriptibles tormentos del infierno”. Molts individus van confessar-se allí mateix, davant la talla sagrada.

La peregrinació de 1954 presenta una situació semblant. Moments de paroxisme, misticisme... Mostra l’adhesió voluntària unànim de tota Espanya i de tot el món. El cronista cita un conjunt de països que han participat a l’acte. El missatge és el mateix. El

Franquisme no està aïllat del món, sinó que participa en una lluita global, contra el mal. Molta gent de tot el món recolza els valors i les tesis catòliques i franquistes.

Aquestes *performances* volien mostrar a tothom la veritat i la unitat de l'església catòlica. Així i tot, diversos personatges significatius de l'església criticaven obertament aquest binomi, com l'abat Escarré²⁶¹ i el cardenal Vidal i Barraquer²⁶². S'ha de tenir en compte que molts ciutadans no participaven d'aquests actes multitudinaris, tal com ho presentava l'església catòlica i el règim franquista. A continuació presentaré diversos informants que critiquen l'estructura social d'aquells moments.

Manuela²⁶³, nascuda a Huelva el 1954, arriba amb els seus pares a Barcelona el 1966. Explica com la mare li deia que si la feien resar a l'escola, no ho fes, "tú no reces, ni cantes, pero no se lo digas a nadie. Tú sólo mueve los labios". La seva mare li deia que no havia de resar ni cantar res. Considera tota la ideologia que li ensenyaven a l'escola inadequada. Però, hi havia molt control i disciplina. Per tal que no la castiguessin, havia de fer veure que resava, per això movia els llavis. Manuela té una actitud davant del règim freqüent a l'època; aparentment l'acceptaven i el seguien formalment, però interiorment sense cap simpatia. Més aviat sentien un fort rebuig per Franco, encara que públicament guardaven les formes.

Manel ho expressa d'aquesta manera, "...a mí nunca me ha gustado la misa y menos los curas. Dicen una y hacen otra. Al principio íbamos a la iglesia, siempre. Por miedo a lo que pudiera pasar. Teníamos que ir, sino, no sé... A medida que pasó el tiempo, se fue relajando. Ya no iba nunca, sólo alguna vez... en fiestas señaladas y por la fiesta mayor del pueblo. Todavía voy ahora a misa por la fiesta mayor del pueblo. Yo y mucha gente no iba nunca a misa. Si no crees, ¿por qué tienes que ir, no? También

²⁶¹ Va dir frases contundents contra el règim i contra els capellans que recolzaven el Franquisme. Si el poder de Déu està per sobre del poder del règim, per què no el canvien. "La iglesia dice siempre la verdad. Si ésta verdad no es agradable a quienes nos gobiernan, a ellos les corresponde cambiar". Ruiz Rico (1977). Pg. 169.

²⁶² "Hi hagué un sector (...) que discrepava d'aquestes actituds, que s'oposava tant a l'esperit de croada com a la servil supeditació de l'església al nou règim, i que, al contrari de la jerarquia, condemnava la revenja repressiva engegada pel règim franquista. Eren aquests els seguidors de la línia de comportament de l'exiliat cardenal Vidal i Barraquer, arquebisbe de Tarragona, a qui, a causa de la seva discrepància amb els procediments dictatorials i anticatalans del Franquisme, es prohibí tornar al país: <Su actuación es considerada contraria a la Unidad Nacional y a los propósitos que animan al Gobierno Nacional>". Vilar (2004). Pg. 249.

²⁶³ S'ha tret la informació de la Manuela de l'obra de Sacristán (2004).

había mucha gente que iba obligada. Por lo que dirán. Se hacían muchas cosas, peregrinaciones y cosas así. Pero yo no iba nunca” (Manel, nascut 1929).

El nostre entrevistat era d'una família d'esquerres, socialista. Diu que no és religiós, no li agrada la missa, menys els capellans. Creu que són falsos, diuen unes coses i en fan unes altres. Són contradictoris, sols busquen els seus interessos i els dels rics. Afirmar, després de la guerra, la situació era molt tensa i difícil. Els intel·ligents s'adaptaven a la situació i anaven a missa, contra la seva voluntat. Amb el pas dels anys, el tema religiós es va relaxant, “a medida que pasó el tiempo, se fue relajando”. Això va comportar que ell i d'altres deixessin d'anar a l'església. Diu, “yo y mucha gente no iba nunca a misa”; dóna l'argument “si no crees, ¿por que tienes que ir, no?”. Els primers anys de Franquisme molta gent hi anava obligada, per tal que no els perjudicés. A mesura que la situació s'anava calmant, deixà d'anar-hi, com molta gent, “yo y mucha gente no iba nunca a misa”. Així i tot, afegeix com hi anava dies senyalats, la festa major del poble i encara hi va. Interpreto que no són qüestions religioses, sinó des d'una perspectiva social i cultural. La festa major és un dia de celebració de la localitat. Un dia on tots els habitants comparteixen i fan coses junts; fan comunitat. En Manel, tal com ho feien altres ciutadans, anava a actes litúrgics d'aquests tipus per trobar-se i estar amb els veïns en un dia tan senyalat.

En aquest bloc s'han presentat les principals característiques de la religió al llarg del Franquisme. S'ha vist com aquest àmbit tenia una rellevància fonamental i estava incrustat a la dinàmica social i cultural d'Espanya i Catalunya. Tanmateix, molts ciutadans eren catòlics formalment, per por; però en realitat no creien en els seus dogmes. Així mateix, s'ha mostrat com l'element religiós també tenia molta importància a l'escola, creant unes metodologies i dinàmiques específiques. Molts informants destaquen de l'educació que van rebre l'element religiós com a més significatiu.

El paper de la religió en un país defineix les seves característiques socials i culturals. La rellevància del catolicisme durant la dictadura construí un context social determinat, amb uns valors, ideologies, relacions socials... Al següent apartat analitzaré el tipus de societat en aquest període.

7.3.- Perspectives socials. Vida quotidiana. Relacions de poder durant el Franquisme

Els apartats anteriors he presentat l'àmbit polític i religiós. Aquests tenen una relació directa amb la perspectiva social i cultural. Com s'ha comentat anteriorment, l'esdeveniment fonamental que determina la Modernitat a Espanya durant una part important del segle XX, concretament a partir de la segona meitat dels anys 30 i durant quasi quaranta anys, fou la Guerra Civil espanyola. Veurem com els informants l'esmenten com un fet clau que determinà el seu recorregut vital. Hi ha partidaris de la causa republicana i nacional. Moltes vegades els informants no exposen clarament el seu posicionament. En alguns casos aquest no queda clar. En tot cas, el fet de pertànyer a un bàndol o un altre fou molt significatiu en els seus recorreguts vitals. La victòria de Franco creà les condicions per tal que els perdedors, també els seus fills, estiguessin en una situació d'inferioritat al llarg del període franquista.

El fet més dramàtic de la Guerra Civil foren els morts, les baixes que provocà el conflicte militar. Vilar (2004) esmenta les dades següents a Catalunya,

Quadre 1

	<u>Estimació</u>	
	<u>més baixa</u>	<u>més alta</u>
Morts en combat.....	36.000	41.000
Morts per bombardeig.....	5.500	5.500
Repressió 1939-1939.....	8.500	9.000
Repressió 1938-1953.....	<u>4.000</u>	<u>4.000</u>
<u>Total morts directes.....</u>	<u>54.000</u>	<u>59.000</u>

Font: Vilar (2004). Pg. 23.

La població de Catalunya el 1936 era de 2.920.786 persones. El percentatge de morts directes se situaria entre un 1.8 i un 2.0 per cent del total. S'ha de tenir en compte que aquestes dades són globals; a cada poble, ciutat o comarca la situació va ser molt diferent. Vilar destaca el cas extrem de mortalitat de Solivella, a la Conca de Barberà;

els morts durant la guerra i el Franquisme van superar el 8 per cent de la població (Vilar: 2004, 23).

A les baixes directes de la Guerra Civil, també s'hi haurien de sumar aquelles que indirectament provocà el conflicte, degut a l'empitjorament de les condicions de vida, la manca d'aliments, les dificultats sanitàries, els desplaçaments forçats... Les condicions de vida van empitjorar de forma dramàtica durant aquest període i anys posteriors. La suma de morts directes i indirectes durant la guerra a Catalunya seria aproximadament d'un mínim de 69.000 persones i d'un màxim de 79.000. L'índex de mortalitat oscil·la entre el 2.3 i el 2.7 per cent de la població (Vilar, 23).

Un altre element demogràfic rellevant relacionat directament amb la guerra fou l'exili. Molts individus simpatitzants de la causa republicana van abandonar el país durant el 1939. Quan la victòria dels nacionals era un fet indiscutible, onades de persones buscaven qualsevol mitjà per abandonar l'estat. El pas més directe era creuar els Pirineus i dirigir-se a França. El fenomen de l'exili fou un esdeveniment de gran magnitud demogràfica²⁶⁴.

Per Vilar, a causa del conflicte militar desaparegueren de Catalunya, per mort o exili, un mínim d'unes 130.000 persones i una estimació màxima de 150.000; és a dir, una pèrdua per sobre del 4.5 per cent de la població existent el 1936 (Vilar, 24).

Manel va viure la Guerra Civil en primera persona a un petit poble prop de Toledo. Al 1952 va marxar de la localitat i va arribar a Catalunya, al Maresme. La seva infantesa va estar marcada pels bombardejos, els quals no s'ha pogut treure del cap durant tota la vida. Al llarg de l'entrevista, recorda imatges d'aquests fets. Aquests li van deixar seqüeles físiques i psíquiques. Quan estava a l'hospital, ingressat per un tumor a una cama, va caure una bomba. L'immoble va ser destruït i va quedar atrapat sota la runa. Tothom es pensava que havia mort. Però el van trobar encara amb vida i el

²⁶⁴ “Pel que fa als catalans que abandonaren el país a conseqüència de la guerra, les xifres donades per les autoritats franceses al llarg de l'any 1939 són prou explícites: segons l'informe Valière, entre el 28 de gener i el 12 de febrer de 1939 entraren en territori francès un total de 440.000 espanyols, dels quals 220.000 eren combatents, 10.000 soldats ferits, 40.000 homes no combatents i 170.000 dones i nens. Diferents fonts avaluen que d'aquests espanyols eren catalans entre un 30 i un 38 per cent. Abans de setembre de 1939 més de la meitat d'aquestes persones havien tornat al territori espanyol, per la qual cosa caldria situar el nombre de catalans exiliats de manera més o menys definitiva entre uns 60.000 o 70.000”. Vilar (2004). Pg. 24.

van portar a un altre hospital. Els seus pares el van donar per mort, van perdre totalment el contacte amb ell durant quatre anys. Quan va recuperar-se, va estar internat en un asil religiós de nens orfes. A causa d'aquest incident va perdre la mobilitat de la cama dreta. Gran part de la seva vida ha necessitat croses per caminar. Això l'ha limitat molt en l'àmbit laboral. En Manel ho expressa en aquestes paraules,

“La verdad que no fue una época muy bonita, más bien triste. Acabada la guerra y durante la guerra que estaba en Toledo, había bombardeos todos los días y todas las noches. Estábamos acostumbrados a los bombardeos. Sonaban las sirenas y nos íbamos al refugio y los curas también. (...)

Pregunta- Había comida suficiente?.

Resposta- En Toledo en aquella época no había mucha comida, en tiempo de guerra y posguerra estaba la cosa muy mal. Abundancia no había y menos allí en Toledo. (...)

P.- Los celadores, ¿cómo era la relación con ellos?

R.- Los celadores habían de todo. Con mala leche y sin mala leche. Había de todo. Las reglas eran que te portaras bien, que no hicieras travesuras. Había miedo a que te engancharan. Aquellos tiempos no son para explicarlos. Con siete añitos estaba yo solo, con los curas estuve 4 años, de los casi 7 a los 12 años. Nos sacaban a pasear fuera del internado, los domingos y los jueves. Íbamos de dos en dos cogiditos de la mano en una fila, nos llevaban a la vera baja. A correr y a tal hora, aquí. Nos íbamos todos a jugar y los celadores se quedaban allá sentados. Te ibas a jugar y al rato ibas hacia ellos y les preguntabas, ¿ya es hora?, no. Pues a jugar un rato más. Eso cuando ya se acabó la guerra. Mientras que duró la guerra, no salíamos, porque allí siempre estaban tirando bombas los aviones y los cañones. Donde estábamos nosotros, no cayó ninguna, pero al Alcazar, si.

En uno de los paseos es cuando me vió uno del pueblo. Éste del pueblo tenía un tío que tenía una taberna en Toledo, y nosotros cuando salíamos a pasear, pasábamos por la puerta de ésta taberna. Éste fue un día a ver a su tío y cuando pasábamos por la puerta de la taberna, me vió. Porque mi padre me estuvo buscando por medio de la Cruz Roja, por medio de muchas cosas, y le dijeron que no. Fue a un enfermero que estaba en el hospital donde estaba yo, y le dijo que en un bombardeo me morí. En éste bombardeo fue cuando me quedé cojo. Yo estaba en el hospital porque me enviaron desde el pueblo a operarme porque tenía un tumor en la pierna. Esto fue antes de la guerra. Justo cuando

estalló la guerra, yo estaba en el hospital y cuando bombardearon el hospital me dieron por muerto.

El Ángel, éste del pueblo que fue a ver a su tío, me vió y me conoció y fue al pueblo, se lo dijo a mi padre. Mi padre no se lo creyó, porque me habían buscado por todos los sitios y le habían dicho que estaba muerto. Pero el Ángel insistió y fue con él a Toledo, al asilo. Y si, estaba allí. Luego me fui con mi padre, porque en aquellos tiempos yo era pequeño, pero si yo sé... Porque a mi padre le dijeron que si me llevaba para siempre o me llevaba una temporada y luego me volvía a llevar, para seguir estudiando. Si yo hubiera tenido conocimiento, hubiera vuelto para estudiar. Pero me fui al pueblo, y ya a trabajar, claro, y esa es la historia. Luego en el pueblo estuve dos años más en la escuela, pero no fueron completos porque iba cuando quería. Luego con trece años me pusieron de pastor a guardar cabras y estuve dos años guardando cabras en el campo, solito. Me llevaba un zurrón con un poquito de pan y un poquito de queso y ya tenía para todo el día. Salía por la mañana, hasta por la noche que volvía al cortijo” (Manel, nascut 1929).

Manel descriu la seva vida en aquell període convuls. Estava dominat per forces externes que no depenien d’ell, ni del seus familiars, ni del seu entorn. Tenia una sensació d’extrema fragilitat. L’atzar era la constant en aquells moments. El fet que Ángel, el nebot del propietari de la taberna, el veiés aquell dia, davant l’establiment, fou quelcom que marcà radicalment la seva vida. Va retrobar als seus pares i anà a viure amb ells. Així mateix, altres esdeveniments dramàtics i atzarosos van determinar la seva vida; com el dia que va caure la bomba a l’hospital i ell estava a l’interior. Tota la seva vida, i per extensió la seva generació, s’aguantava d’un fil. Viure o morir depenia de forces que l’individu no dominava. En qualsevol moment podia passar qualsevol cosa. L’informant ens explica com la precarietat existencial estava instal·lada en la vida d’aquells individus.

Manel afirma, “la verdad que no fue una época muy bonita, más bien triste”, sembla com si relativitzés i suavitzés les dures condicions d’aquell període. Però una mica més endavant, diu sense embuts, “en tiempo de guerra y posguerra estaba la cosa muy mal”; fins i tot, l’informant s’imposa una llei del silenci, “aquellos tiempos no son para explicarlos”. Manifestant que no vol o no desitja expressar tots els detalls del que

va passar exactament allí. Potser, encara no ha superat totalment aquells fets i encara li produeixen dolor; o potser, seran incomprendibles per nosaltres que no els hem viscut.

Un altre element interessant de l'aportació de l'informant és el retrobament amb els seus pares i suposem la immensa alegria d'aquell moment. En Manel destaca com els capellans li van preguntar al seu pare si se'l volia emportar per sempre o temporalment. El seu pare va respondre per sempre i no el tornaria més, “porque a mi padre le dijeron que si me llevaba para siempre o me llevaba una temporada y luego me volvía a llevar, para seguir estudiando. Si yo hubiera tenido conocimiento yo hubiera vuelto para estudiar. Pero me fui al pueblo, y a trabajar, claro, y esa es la historia”.

L'entrevistat qüestiona *a posteriori*, reflexions d'adult, tal com li ha anat la vida, no haver tornat amb els capellans i continuar estudiant. La seva vida hagués estat totalment diferent. Explica com als tretze anys cuidava cabres per la muntanya, sol. Va rebre una deficient educació, “luego en el pueblo estuve dos años más en la escuela, pero no fueron completos porque iba cuando quería. (...) Si no ibas a la escuela no pasaba nada, no te obligaban. (...) No se daba a la educación la importancia que tiene ahora”. Aquesta manca de formació ha marcat la seva vida adulta.

En Manel explica com moltes situacions que va viure únicament es poden entendre des de la política. El fet de ser d'una família d'esquerres de la zona va determinar la seva vida i la de la seva família,

“Si te cogía la Guardia Civil por el campo con leña, pues ya estabas listo. Leña que íbamos a coger para venderla. Te la quitaban y encima te llevaban al cuartel, te daban dos palos y andando, y así iba la cosa. En los años de la posguerra no se pueden contar, porque te quedas corto. Lo que pasaba en ese tiempo, te quedas corto.

Pregunta.- ¿La Guardia Civil...?

Resposta.- La Guardia Civil eran los amos. Tenían carta blanca, podían hacer lo que les daba la gana. Te pegaban un tiro y aquí no ha pasado nada.

P.- Los guardias civiles eran del pueblo, ¿los conocíais?

R.- No eran del pueblo, pero estaban allí. No los cambiaban, yo siempre conocí a los mismos. Vigilaban los bienes de los ricos, por eso los ricos les daban pan, que en

aquel tiempo no había pan para la gente en general, les daban cerdos, harina... y claro, y luego cogían a un pobre diablo por el campo y lo hundían.

P.- Cuando vinisteis aquí, a Barcelona, ¿también era igual?.

R.- No, en el 52, que yo estaba ya por aquí, aquí era diferente. Aquí ibas a lo tuyo, trabajabas y ya no pasaba nada. La Guardia Civil no tenía tanto mando. Aunque también tenía mando, que había un sargento que se llamaba sargento Correa que cuando veía tres o cuatro hablando en la calle, iba y despejaba. Decía que no se podían hacer reuniones, y ya eran los años sesenta, aquí. Se pensaba que hablábamos de política y estaba prohibido hablar de política en la calle. En los pueblos la Guardia Civil conocía a toda la gente. Aquí, no, era difícil que conocieran a toda la gente. Pero en el pueblo tenían todo controlado, y cuando ibas por aquí o ibas por allá. A mi madre le cortaron el pelo la Guardia Civil, y no la metieron a la cárcel por las vecinas que eran de derechas. Éstas le hicieron un aval, que decían entonces, por eso no la llevaron a la cárcel, estuvieron a punto de arrestarla, porque era de izquierdas. Porque no hizo a nadie nada, pero era de izquierdas. La acusaron de ir a una huelga que se hizo en el pueblo. Pero las vecinas de derechas le hicieron un aval diciendo que ella no estaba en la manifestación, y por eso no se la llevaron y se salvó, pero le cortaron el pelo (...). Una tía mía estuvo 5 o 6 años en la cárcel, un tío mío también, otro tío mío también y se juntaron los tres en la cárcel de Ocaña.

P.- ¿Por qué los detuvieron?.

R.- Por que eran de izquierdas. Por asuntos políticos y habían ido a la guerra. Y a mi tía porque no quería decir dónde estaba su marido, y luego la metieron en la cárcel y cogieron a él y a ella no la dejaron libre, continuó en la cárcel 5 años, con dos penas de muerte que le echaron” (Manel, nascut 1929) .

En Manel era fill d’una família humil, simpatitzant d’esquerres. Té una clara consciència política. Manifesta d’una forma clara i rotunda la polarització de la societat, rics i pobres. Creu que vivien en un context desigual i injust. Uns pocs ho tenien tot, altres, una gran majoria, no tenien res o molt poc. Això feia que la qüestió política i les idees d’esquerres estiguessin fortament arrelades al territori.

Per a l’informant, la Guàrdia Civil era un element fonamental per entendre les dinàmiques socials d’aquell moment. Aquests controlaven la situació amb mà de ferro, “Si te cogía la Guardia Civil por el campo con leña, pues ya estabas listo. Leña que

íbamos a coger para venderla. Te la quitaban y encima te llevaban al cuartel, te daban dos palos y andando, y así iba la cosa. En los años de la posguerra no se pueden contar, porque te quedas corto. Lo que pasaba en ese tiempo, te quedas corto”. La violència física, l’arbitrarietat, la injustícia, la por... eren les constants que utilitzava la policia per controlar la població. El fet de ser estigmatitzats de “rojos” era motiu suficient per tal que la Guardia Civil actués contra ells de forma especialment contundent. Qualsevol cosa podia passar.

Tanmateix, l’informant exposa com la situació era diferent a Catalunya; no hi havia el control de Toledo, “no, en el 52, que yo estaba ya por aquí, aquí era diferente. Aquí ibas a lo tuyo, trabajabas y ya no pasaba nada. La Guardia Civil no tenía tanto mando. Aunque también tenía mando, que había un sargento que se llamaba sargento Correa que cuando veía tres o cuatro hablando en la calle, iba y despejaba. Decía que no se podían hacer reuniones, y ya eran los años sesenta, aquí. Se pensaba que hablábamos de política y estaba prohibido hablar de política en la calle”.

Aquest control va durar tota la dictadura, amb diferent intensitat; però la por a la Guàrdia Civil, en Manel, no se l’ha pogut treure del cap. La policia actuava de forma diferent segons l’individu: si era afí al règim, totes les amabilitats i facilitats; si no ho era, qualsevol cosa podia passar. “La Guardia Civil eran los amos. Tenían carta blanca, podían hacer lo que les daba la gana. Te pegaban un tiro y aquí no ha pasado nada”.

En canvi, en Lluc, de 80 anys, mestre jubilat i resident en un petit poble prop de Lleida ciutat, presenta un recorregut vital diferent. Igualment precari i complex pel que fa al context econòmic i social, però vivint en unes condicions més favorables. La situació difícil de la postguerra i els anys següents també són exposades per aquest informant. Mostra com veia el futur en aquells moments i les possibilitats que tenia. En un context rural, en un poble petit, a uns 60 quilòmetres al nord de Lleida ciutat, el camí normal dels infants era dedicar-se al camp, a l’agricultura i la ramaderia. En Lluc diu que cap nen ni nena del poble va estudiar, excepte ell. Els nens, quan es feien grans, continuaven fent la professió dels pares. Les nenes s’educaven per casar-les i cuidar de la seva família. L’informant, com una mostra d’orgull i tossuderia contra les condicions materials, diu que tenia molta il·lusió per estudiar. A causa de la tenacitat va sobreposar-se a les dures condicions econòmiques d’aquell període i va formar-se. Va rebre uns

coneixements que ningú més del poble va tenir. Per aquest motiu es considera un privilegiat. Lluç ho presenta en aquests termes,

“Vaig néixer en un poble rural (...). Tenia 150 habitants en aquell moment. De ple a la postguerra, després de la Guerra Civil. (...) L’escola era un lloc no adequat, sense material i recursos. S’escrivien en tinta. Cada matí els alumnes portaven una soga de llenya per la calefacció. Per posar dins de l’estufa. Cada matí, s’havia de netejar la cendra i encendre l’estufa. Imagina’t com era la cosa (...). Jo tenia molta il·lusió per tal d’estudiar. Jo era fill únic i la idea del meu pare era que jo fos pastor com ell. Era una forma de subsistir, per tal que hi hagués continuïtat al negoci familiar. Però gràcies als Maristes de les Avellanes, els pares els coneixien, vaig poder estudiar. Aquests van aconsellar al meu pare que m’internessin a una escola dels Maristes de Lleida. Jo tenia 14 anys. Vaig iniciar comerç i després vaig fer batxillerat. Tot era molt difícil. Mal moment. No hi havia diners. (...).

Pregunta.- Vostè devia ser dels intel·ligents?

Resposta.- Vaig ser l’únic del poble que vaig estudiar. No el més llest, sí el que tenia més voluntat. (...) Si el mestre tenia interès pels fills, casi bé no feia falta que comprés res. Ja que vivia a la casa de l’escola i els pares li donaven de menjar. Li donaven fruita, gallines, conills... Li portaven coses de casa. Casi subsistia pel que li donaven. El sou del mestre era baixíssim. Si molts mestres no haguessin tingut aquest suport, molts ho haguessin passat molt malament” (Lluç, nascut 1930).

En Lluç valora aquella situació com difícil i complexa. Però tenia una família al seu costat, la qual li donava l’ajuda necessària per tal que es pogués desenvolupar. Manifesta que “tot era molt difícil. Mal moment. No hi havia diners”; així i tot, el seu pare volia que fos pastor, per donar “continuïtat al negoci familiar”. Això dóna a entendre que els pares de l’informant tenien un projecte per al seu fill, no sabem la importància d’aquest, però el valora com un “negoci familiar”. Interpretem que devia tenir una certa rellevància econòmica, en propietats, bestiar, terrenys...

En el mateix fragment, l’entrevistat descriu la misèria d’aquell entorn en la precarietat del centre educatiu i, especialment, en les dures condicions de treball dels mestres. Diu, “l’escola era un lloc no adequat, sense material i pocs recursos. (...) Cada matí els alumnes portaven una soga de llenya per la calefacció. Per posar dins de

l'estufa. Cada matí, s'havia de netejar la cendra i encendre l'estufa. Imagina't com era la cosa". Descriu aquest fet, el qual es repetia tots els dies d'hivern. Els mestres no tenien diners per escalfar l'escola. El fred devia ser molt incòmode i les condicions a les aules eren especialment difícils. En Lluç acaba aquesta frase dient, "imagina't com era la cosa"; qui no hagi viscut aquelles situacions, no pot imaginar-s'ho.

Una altra realitat de les dificultats econòmiques era el sou dels mestres. Aquests vivien de la caritat dels pares dels alumnes, "el sou del mestre era baixíssim. Si molts mestres no haguessin tingut aquest suport, molts ho haguessin passat molt malament". Els pares els donaven "fruites, gallines, conills... Li portaven coses de casa. Casi subsistia pel que li donaven". Si no hagués estat per les famílies, molts mestres s'haurien mort de gana. També, l'aixopluc, la casa del mestre, tenia en molts casos condicions defectuoses. Era normal que alguna família, amb espai a casa, l'acollís. Així s'assegurava que el seu fill estigués ben atès i classes extraescolars gratuïtes. Explica, "si la casa del mestre a l'escola estava malament, l'acollia algú del poble. Algú que tingués fills. Llavors s'assegurava que els seus fills tinguessin un tractament més adequat. No li cobraven res. Li donaven la millor habitació de casa".

En aquest context social i econòmic especialment convuls va ser l'esforç i com diu ell, "no el més llest, si el que tenia més voluntat" que li va permetre superar aquests condicionants. Tenia molta il·lusió per estudiar, anar a Lleida, en aquells moments era un altre món i fer "els estudis de comerç i batxillerat". En aquest punt apareix un bri d'orgull per mostrar que no va fer el que tocava, sinó anar més enllà, estudiar i conèixer ciutats, com Lleida, Barcelona i Madrid. Ampliar horitzons. No va seguir el camí més còmode, el que feia tothom, sinó que va escollir el que va interpretar com més adient per al seu futur. En Lluç mostra orgull i satisfacció per l'opció que va prendre en aquell moment. Afegeix estar molt agraït als Maristes de les Avellanes, que li van facilitar el camí,

"... però, gràcies dels Maristes de les Avellanes, els pares els coneixien, vaig poder estudiar. Aquests van aconsellar al meu pare que m'internessin a una escola dels Maristes de Lleida. Jo tenia 14 anys. Vaig iniciar Comerç i després vaig fer Batxillerat...

Pregunta.- Quin tipus de càstigs hi havien als Maristes?

Resposta.- La veritat és que pocs. Jo vaig tenir sort d'estudiar a un col·legi dels germans Maristes. (...) Els germans ens donaven molta llibertat i confiança” (Lluc, nascut 1930).

En Lluc valora molt positivament l'opció que va seguir en aquell moment. El fet que el seu pare conegués els germans Maristes va ser el desencadenant per anar a una escola d'aquesta congregació a Lleida i poder estudiar Comerç i Batxillerat. En aquell context, molts infants no podien tenir aquests estudis. Així mateix, també valora el paper dels germans que “aconsellessin“ al seu pare que anés internat a Lleida. També valora el clima de “llibertat i confiança” que donaven els religiosos. Encara que també hi havia molt control i disciplina, “quan vaig anar a l'internat dels Maristes a Lleida, el primer que feies al matí era aixecar la bandera i cantar *El cara al sol*. Això cada dia. A la tarda es baixava la bandera, també es cantava *El cara al sol*“.

En Lluc també parla del control, la por i la disciplina incrustada al seu poble. Diu,

Pregunta.- “De joves, com vèieu a la Guàrdia Civil, l'alcalde...?.

Resposta.- Amb molt respecte. Quan la Guàrdia Civil pujava a (...), pujaven caminant, tots nosaltres ens amagàvem. Els sous de la Guàrdia Civil eren molt reduïts. Quan pujaven la gent també els hi donava coses. Per exemple, el pastisser els hi donava el pa de franc. Els policies també tenien necessitat. Però és clar, si matxacaven res de res. La policia feia por. Repartia molta estopa. Anaven al bulto. Llavors, ningú reclamava res. Si hi havia alguna injustícia, ningú deia res. Tothom s'ho quedava per ell, callar i creure” (Lluc, nascut 1930).

Les mancances econòmiques també eren una constant de la Guàrdia Civil. Hi havia un acord tàcit entre la policia i els veïns. Els guàrdies no pressionaven molt i el veïnatge els donava queviures. Uns se sabien totpoderosos, recolzats per l'aparell polític, i podien actuar arbitràriament, sense cap tipus de control. Feien la vista grossa en alguns casos, a canvi de béns. S'ha de tenir en compte que en l'àmbit rural, els habitants, potser no tenien molts diners, però tenien productes de primera necessitat, com conills, gallines, verdures... En Lluc diu, “quan la Guàrdia Civil pujava a (...) ens amagàvem. La policia feia por. Repartia molta estopa. Anaven a bulto. Llavors ningú

reclamava res”. La por, la precarietat, la fragilitat existencial estava integrada a l’ambient (Bauman: 1998).

Les dificultats econòmiques de la postguerra s’anaren reduint al llarg dels anys. Els primers temps foren complexos i les mancances eren considerables. Arribar al nivell de benestar d’abans de la guerra costà força anys. Progressivament, les condicions materials anaven millorant i la població en general s’aprofitava d’aquesta situació. Aquest creixement no era continu, sinó amb avenços i retrocessos. Però al mateix temps, el règim franquista s’anava consolidant. Com més anys passaven, més incrustat i sòlid era. La població s’anava adaptant als nous temps, anava integrant models socials occidentals²⁶⁵, però el règim restava immòbil²⁶⁶. La contracció del poder adquisitiu dels salaris dels obrers catalans fou considerable fins als anys 50, tal com reflecteix, any per any, aquest índex, elaborat per la Fundació BBVA,

Quadre 2

Any	Índex	Any	Índex	Any	Índex
1936	100	1943	39	1947	50
1939	48	1944	71	1948	60
1940	43	1945	72	1949	66
1942	28	1946	55	1950	65

Font: Carreras i Tafunell (coord.) (2005).

²⁶⁵ “El canvi d’orientació en la cúpula econòmica franquista ja s’havia iniciat el 1957, amb l’accés de Mariano Navarro Rubio i Alberto Ullastres a les carteres ministerials d’Hisenda i Comerç, respectivament. Amb el suport de la gran banca, i esperonats per les expectatives que obria la naixent Comunitat Econòmica Europea, els que serien anomenats <tecnòcrates> esbossaren, durant el bienni 1957-58, un programa global de sanejament i d’abandó de l’aïllacionisme”. Vilar (2004). Pg. 261.

²⁶⁶ “La dictadura del general Franco afronta el seu cinquè lustre de vida, el d’arrencada del *desarrollo* neocapitalista, ben equipada contra la <subversió> -pel juliol de 1959 entra en vigor la Ley de Orden Público, i pel setembre de 1960 és promulgat un decret-llei de repressió <del bandidaje y el terrorismo>- i també contra la crítica o la simple discrepància. (...) En tot cas, pel règim és un moment de seguretat en si mateix i d’ostentació de bona consciència: constitueix <la reserva espiritual del Occidente>, ha trobat <el sistema de democràcia abierta y de autenticidad representativa que conviene a las aspiraciones nacionales> (del missatge de Franco el Nadal de 1962) i molt aviat podrà començar a parlar del <milagro español>. En relació a Catalunya, l’actitud teòrica no ha canviat; el Franquisme es proclama hereu de <Felipe II, el Conde Duque de Olivares y Felipe V, quienes supieron comprender perfectamente cómo la unidad determina el fin del Estado y acuña su forma> (M. Fraga, el 1963), i manté l’esperança d’una extinció per asfíxia del fet diferencial...”. Vilar (2004). Pg. 314

Aquesta taula mostra una brutal davallada del poder adquisitiu obrer el 1939; però també els anys següents hi hagué un notable retrocés, el 1942, el 1946 i el 1947. Els treballadors van estar molt temps vivint en unes condicions pitjors a les d'abans de la guerra. La subalimentació i l'esforç laboral provocaven una notable disminució de les defenses físiques dels treballadors; eren molt vulnerables a les malalties.

Aquesta tendència va anar capgirant-se a finals dels anys 50. Els salaris van millorar d'una forma notable; encara que algun any va haver-hi una forta davallada,

Quadre 3

Salaris mensuals mitjans a Catalunya i a Espanya (1959-1965) (en pessetes corrents)

<u>Any</u>	<u>Catalunya</u>	<u>Espanya</u>
1959.....	2.103	1.778
1960.....	2.640	1.650
1961.....	2.079	1.912
1962.....	2.791	2.443
1963.....	3.403	3.114
1964.....	4.040	3.380
1965.....	4.535	3.836

Font: Jané i Solà (1974).

Els salaris experimenten una important davallada el 1961, degut a la contracció econòmica dels anys anteriors. L'any següent pugen de forma espectacular. El bienni 1963-64, les rendes de treball per persona assalariada a Catalunya augmenten d'una forma destacada. Durant aquest període, els salaris a Catalunya eren un 20% superiors a la mitjana espanyola. L'increment del poder adquisitiu permet a un gruix important de la població catalana superar el fantasma de la fam (l'alimentació absorbeix menys del 50% del pressupost familiar) i deixar-se temptar per l'oferta de béns de consum (Vilar: 2004, 282).

Un altre element significatiu d'aquest canvi de rumb de l'economia espanyola a partir dels anys 50 fou el creixement demogràfic. Va augmentar de forma significativa

el creixement vegetatiu, però especialment la immigració. L'arribada a terres catalanes de famílies d'altres contrades d'Espanya per instal·lar-s'hi. El següent quadre mostra aquesta evolució,

Quadre 4

Components del creixement demogràfic (1951-1970)			
	1951-1960	1961-1970	
Creixement total.....	669.889	100	1.219.121
		100	
Creixement vegetatiu.....	215.660	32.1	476.308
		39.0	
Saldo migratori.....	454.229	67.8	742.813
		60.9	

Font: Vilar (2004).

El fort increment de la població entre 1950 i 1970 va ser en part degut a l'arribada de persones a Catalunya d'altres zones d'Espanya. La immigració neta va subministrar el 67.8% de l'increment de la població catalana de 1951 a 1960. Malgrat el paper predominant de la immigració, les taxes de creixement natural també van mostrar un fort augment. Aquestes dades demogràfiques mostren el dinamisme de l'economia. Les condicions de benestar de la població anaven millorant progressivament.

En Manel va arribar a terres catalanes i va quedar-se. Manifesta que “aquí ibas a lo tuyo, trabajabas y ya no pasaba nada. La Guardia Civil no tenía tanto mando. (...) En los pueblos, la Guardia Civil conocía a toda la gente. Aquí, no, era difícil que conociera a toda la gente”. A Catalunya, a un poble del Maresme, no hi havia el control de la seva localitat. La Guàrdia Civil no “tenía tanto mando”. Sembla que manifesti que l'important aquí era treballar i no fer mal a ningú, llavors no passava res. Catalunya era més liberal, oberta i plural. Així mateix, hi havia més població i la policia no podia exercir un control tan estret. Al seu poble tothom es coneixia, els d'un partit i l'altre. En canvi, al Maresme, no hi havia tanta coneixença. Tothom anava a lo seu i ningú es posava en les coses dels altres. En Manel valora positivament el clima de més llibertat de les terres catalanes.

Juan, el protagonista de l'obra de Frigolé (1998), exposa contundentment el paper social que desenvolupava la Guardia Civil, “ese cuerpo de la Guardia Civil, lo puso el capital para defender a los capitalistas. Y lo que yo siempre más he criticado, por eso... (...) Y todos los civiles y carabineros eran hijos de cavadores, esparteros hambrientos, ¿eh?, y cuando se ponían la ropa de Guardia Civil, ya se cambiaba la torta. A defender. Y a su mismo padre le hacían justicia según el reglamento de la Guardia Civil” (Frigolé, 130).

Juan, així com en Manel, divideix la societat entre rics i pobres. Capitalistes i treballadors. Té una clara consciència política d'esquerres. La policia no vetlla per tothom, s'ocupa de defensar els rics, els capitalistes. Diu que sempre ha criticat aquest fet. Afegeix una contradicció, els guàrdies eren gent humil i defensaven els més poderosos, “todos los civiles y carabineros eran hijos de cavadores, esparteros hambrientos, ¿eh?”. Per ell, els guàrdies es venien al capital per una misèria. Per un benefici mínim defensaven els drets dels rics. Juan no pot entendre aquesta forma d'actuar. Aquests eren bona gent, però quan es posaven l'uniforme “se cambiaba la torta”, qualsevol cosa podia passar. Estaven instal·lats en la precarietat i l'arbitrarietat.

Juan creu que un dels problemes principals del seu poble, i per extensió de Múrcia i Andalusia, eren les dures condicions laborals dels treballadors; a més a més, una manca exagerada de formació. Exposa,

“...antes, ¡madre mía!, qué salvajismo, tirarse los tíos, yo qué sé, yo qué sé, por la misma na, por la misma na, por la misma, por la falta de conocimiento de las cosas. (...) ¿Qué padre iba a tener ganas de llegar a su casa hinchado de trabajar, si no tenía ni de hacer a esa criatura una caricia? Ni una caricia siquiera, nada más que diciendo: <¿Mañana adónde iré?> (Tono grave). Pues los padres no tenían ganas absolutamente de na, (...) Porque Murcia en España yo creo que hacía el número uno de los analfabetos, yo creo que había en Murcia 80 % de analfabetos. Murcia y Andalucía eran las dos partes más atrasadas de toda España” (Frigolé, 153).

El protagonista exposa d'una forma clara els problemes socials principals del seu entorn. El nivell educatiu era molt baix, això comportava que la situació no millorés de pares a fills. Al mateix temps, els pares vivien una situació difícil, treballaven dur per

guanyar el jornal, com diu ell, “llegar a su casa hinchado de trabajar”. Llavors no tenien temps ni energies per dedicar-se als fills. Aquesta situació comportava perpetuar les desigualtats. Diu que l’analfabetisme a Múrcia era del 80 % (no sabem les dades reals, però aquesta era la seva impressió). Significa que era extremadament alt. La seva província i Andalusia eren les parts més endarrerides d’Espanya. Aquest element explica com als anys 60, quan l’economia millora a Espanya, especialment a Catalunya, molts andalusos i murcians vénen a provar sort al Principat. Juan té una edat, havia nascut a principis de segle, però els seus tres fills marxen i van a buscar fortuna a altres contrades. Estem a principis dels anys 60 i exposa,

“...por el 63, por ahí, sería... (...) Mis tres hijos emigraron. El mayor fue el primero y luego le siguieron sus otros dos hermanos. Él vino del servicio militar el día 16 de julio. Digo: <Tu amigo Joaquin el B. me dijo que cuando vieras, si querías irte, que le escribieras>. Se lo dije todo bien claro: <Con los payeses se ganan 4 pesetas allí en Premià de Mar y de manobra en el ramo de la construcción, 4.50>. Le escribo y a los cinco días contesta: <Padre, de lo que me dices en tu carta, a la hora que quieras te puedes venir, que tienes donde dormir y trabajo no te faltará>. (...) Cuando echó la semana, escribe: <Padre, he ganado 425 pesetas esta semana, porque el lunes en cuestión de papeles no pude ir a trabajar, si no hubiera ganado más>. Entonces el hospedaje, dormir y comida, me parece que eran, no llegaba a 100 pesetas. Le quedaban todavía 300 y pico, aunque necesitara en la semana otras 100. Y lo que hacía, era que ya ahorraba dinero...”. (Frigolé, 401).

Juan explica, a mitjans dels anys 60 els seus tres fills, van marxar de terres murcianes i van arribar a Catalunya; hi havia molta feina, l’amic diu “trabajo no te faltará”. Així mateix, és interessant senyalar, com un amic instal·lat l’aconsella que vagi a Catalunya. Li diu que hi ha moltes possibilitats, a més a més li facilita lloc per dormir. Per entendre la immigració s’ha de tenir en compte els vincles d’amics o coneguts que han fet el pas abans i donen als futurs immigrants una informació de primera mà. També donen un cop de mà al període inicial de desorientació. Aquest element és fonamental per tal que el nouvingut pugui situar-se a una nova realitat social i cultural de forma més adient.

El nou entorn és més dinàmic econòmicament i permet als treballadors estalviar diners. Juan, a la mateixa època, principis dels anys 60, abans que els seus fills marxessin definitivament, compra un terreny al poble per 80.000 pessetes. El protagonista fa aquesta forta inversió, suposem per deixar un patrimoni als seus fills. Exposa,

“Y ya me quedé yo con la tierra en 80.000 pesetas. Entonces vine aquí, digo: <Paco, me he quedao con la tierra>, <¿Cómo?. Ha cometido usted la burrada más grande del mundo. ¿Usted cree que eso vale la tierra, con lo que tiene usted allí metido?>. Tuve que buscar el dinero. (...) Yo si hubiera sabido a lo que iba a venir todo en aquella fecha, que esto sería, sí, por los años 60, por ahí, sería...”. (Frigolé, 399).

Durant els anys 60, la immigració va ser un element demogràfic de primera magnitud. L'economia va donar una forta empenta, especialment a determinades zones de Catalunya. Tanmateix, també va millorar l'economia del poble de l'informant, encara que en menor intensitat. Juan, un treballador assalariat del camp, té possibilitats de comprar un terreny per 80.000 pessetes. Aquest increment del poder adquisitiu va beneficiar a totes les classes socials, en més o menys intensitat.

A la mateixa època i en un entorn més favorable, la següent entrevistada aporta més dades d'aquest dinamisme. Teresa, professora jubilada de Reus de 62 anys, llicenciada en filosofia i lletres i filologia catalana. Aquesta informant destaca la importància, al seu àmbit familiar i escolar, de l'ordre i la disciplina. Està especialment contenta de l'educació que va rebre, de la família i l'escola; considera que va ser una privilegiada. A més a més, explica els problemes que tenien les dones per fer alguna activitat no adequada en aquella època. Anava a nedar a la piscina del Reus Ploms. Manifesta,

“Jo com a alumna anava a una escola laica, no era religiosa. Aquest i un altre col·legi de monges, eren els més bons de la zona, els que tenien més bona fama. Hi anava molta gent de tota la zona. Era una escola que se li donava molta importància a l'educació en si, al comportament, als valors humans, encara que no fos religiosa, tenien molt en compte tots els valors. Fins i tot, teníem un llibre d'urbanitat. Ens feien portar fruita, una taronja, un plàtan i ens ensenyaven la manera de tallar-lo a taula. El comportament a taula, normes d'urbanitat i disciplina. (...) La fundadora del col·legi era

una senyora gran de 70 anys. Aquella senyora s'assentava a la porta de l'escola i tots els nens passàvem pel seu costat i li havíem de fer una reverència.(...) Joestic parlant de l'any 59, 60... (...) Hi havia molta disciplina i molt ordre. (...) Els pares no anaven a l'escola per parlar amb els mestres. La meva mare cada any volia anar a parlar amb la directora a mitjans de curs, però abans no anava ningú. Ara sí que s'ha posat de moda. (...) En aquest col·legi hi anaven famílies més benestants, era dels més cars. Jo potser era l'única de la classe que era filla única. Hi havia gent, encara ara, de bona família, amb recursos. Molta gent era d'esquerres, perquè no era religiós, però això no volia dir que no es fes religió, sí que es feia i s'anava a missa els divendres. (...) Aquí hi havia un policia que feia por perquè tenia barba. Hi havia molta distància als policies, a la gent gran... Se'ls hi tenien molt respecte. Hi havia pobresa. La mare deia que en aquella època hi havia pa negre, perquè era menys refinat. Ara està de moda, però abans el pa negre era per als pobres. Jo anava a l'escola, al centre de lectura, a natació. Llavors era molt pecaminós, perquè havies d'ensenyar les cames. La natació era una cosa escandalosa per les nenes" (Teresa, nascuda 1948).

La Teresa presenta una realitat social i familiar més favorable a la dels anteriors entrevistats. Hi ha diferents frases significatives que mostren aquest benestar. Manifesta que "hi havia pobresa. La mare deia que en aquella època hi havia pa negre, perquè era menys refinat. Ara està de moda, però abans el pa negre era pels pobres". És conscient del context social i cultural complex i de les dificultats econòmiques. Diu que hi havia pa negre, el qual se'l menjaven els pobres. Com si no anés amb ella i anés pels altres. Així mateix, constata aquesta realitat més àmplia, els altres, no pel que veu amb els seus ulls, en el seu entorn més pròxim, sinó pel que li diu la seva mare.

El grau de sofisticació social es mesura pel refinament dels costums, pel menjar, vestir, comportament... L'entrevistada manifesta que va rebre una educació molt bona; fins i tot, tenia un llibre d'urbanitat. Pel seu estatus social era important el fons, però també la forma. Diu, "fins i tot, teníem un llibre d'urbanitat. Ens feien portar fruita, una taronja, un plàtan i ens ensenyaven la manera de tallar-lo a taula. El comportament a taula, normes d'urbanitat i disciplina". Una societat tan polaritzada, com manifesta el primer informant, en Manel, i com deixa entreveure Teresa, el comportament, la urbanitat i el saber fer eren elements imprescindibles de determinades classes socials (Ballarín: 2001).

L'entrevistada destaca el paper de la família en la seva educació. Diu "els pares no anaven a l'escola per parlar amb els mestres. La meva mare cada any volia anar a parlar amb la directora a mitjans de curs, però abans no anava ningú. Ara sí que s'ha posat de moda". Hi havia una gran diferència social i cultural entre professors i molts pares. D'aquests darrers pocs demanaven reunions informatives amb docents i menys amb directors. Interpretaven que no estaven al mateix nivell dels mestres. Teresa diu que cada any la seva mare anava a parlar, no amb la mestra o tutora, sinó amb la directora per valorar la seva evolució. La seva família tenia un nivell socioeconòmic elevat.

Per la Teresa, el centre educatiu "era dels més bons de la zona, el que tenia més bona fama. Hi anava molta gent de la zona. (...) En aquest col·legi hi anaven famílies benestants, era dels més cars. Hi havia gent, encara ara, de bona família, amb recursos". Hi anaven els nens de les famílies d'estatus més elevat. Una mica més endavant, exposa que "anava molta gent d'esquerres, perquè no era religiós, però això no volia dir que no es fes religió, sí que es feia". Sembla com si l'informant tingués un sentiment de culpabilitat i diu que hi anaven molta gent d'esquerres, ja que era un col·legi no religiós; així i tot, es feia religió. Sembla, de forma volguda o no, en aquest punt, no ser molt explícita. Dóna a entendre que el règim va abraçar per igual a totes les sensibilitats ideològiques, dretes i esquerres, afins al règim, indiferents i adversaris.

La informant va poder estudiar a diversos centres educatius de Reus i posteriorment traslladar-se a Barcelona, per fer estudis universitaris. A la seva localitat anava a "l'escola, al centre de lectura i a natació". Teresa feia activitats pròpies de nois, com natació. El fet d'ensenyar "les comes era pecaminós. La natació era una cosa escandalosa per les nenes. Hi havia poques nenes que nedaven, no hi havia cap equip de bàsquet femení, ni ballet tampoc, perquè ensenyaves les comes i no era una cosa gaire bona. Ara a les escoles fan dansa, aeròbic... I això de nedar era una cosa... Hi havia famílies que hi havia nois i noies i el noi sabia nedar i les noies no sabien ni nedar". Teresa va aprofitar-se del fet de viure en una família benestant. Això li va donar l'oportunitat de fer altres tipus d'activitats extraescolars. Fins i tot, va poder-se sobreposar a la discriminació sexista. La natació estava a l'abast de pocs infants i menys de les nenes (Ballarín: 2001).

Així mateix, també és significatiu que Teresa vivia en una ciutat important, Reus. Una localitat d'aquestes característiques oferia als seus habitants moltes més possibilitats que pobles aïllats, on les alternatives eren reduïdes. En el cas de l'entrevistada, la localitat i la família van proporcionar-li unes opcions de desenvolupament personal desconegudes per altres informants.

Sacristán (2004) presenta la infantesa d'Ernest. Aquest va néixer a mitjans anys 50 i va viure els primers anys de la seva vida a Barcelona, concretament al barri de Sarrià. Els seus pares tenien una òptica. Aquest és el primer fill d'una família de tres germans. Manifesta,

“A casa vivíem molt el valor del treball. Suposo que per l'esforç que els pares van fer per tirar endavant en els anys difícils. Vaig percebre molt aviat el que havien patit durant la guerra, uns pares que ho van passar malament i que van intentar inculcar-me el valor de les coses. Fitxa't, recordo que tenia tres anys i un dia la mare va posar una taronja a la taula com a postres del sopar. Vaig dir que no la volia, que aquell dia no volia les postres. La mare la va agafar i la va donar al pare perquè se la mengés. Ell la va donar a la mare i la mare la va guardar tot dient: <Demà en tindrem dues>. Són formes i gestos que indirectament et fan aprendre a mesurar el valor de les coses, el que costa tenir-les i el que valen realment. El fet que l'esforç porta a aconseguir coses i que per tenir-les has de treballar va ser un valor molt present a casa meva” (Sacristán, 132).

L'Ernest viu a Barcelona, concretament al barri de Sarrià, i els pares tenien negoci propi, una òptica. Situats a principis dels anys 60, hi hagué una millora de les condicions materials. Principalment Barcelona i l'àrea metropolitana van tenir un creixement econòmic important. El fet de tenir una òptica els donava prestigi i possibilitats econòmiques que molts sectors de la societat no poden gaudir-ne. Així i tot, Ernest defensa que aquest benestar no era gratuït, sinó degut a “l'esforç que els pares van fer per tirar endavant en els anys difícils”. Aquest informant dóna a entendre, no clarament, que la seva família no recolzava al règim, potser era indiferent, no ho sabem exactament; vol deixar clar que ningú els ha regalat res, tot s'ho han guanyat amb l'esforç i l'estalvi. Els seus pares no llançaven res en bones condicions i explica l'experiència de la taronja, quan tenia tres anys. Ho valora com una forma d'entendre la vida. Així mateix, explica el valor de menjar el necessari, no més.

L'Ernest diu que el treball, l'esforç i l'estalvi de la seva família van donar-li la possibilitat d'anar a estudiar als Estats Units, al 1965. Manifesta,

“No veia la necessitat de marxar als Estats Units, però els meus pares pensaven el contrari i, per tant, en bona part van decidir per mi. De fet, mai no he estat gaire rebel. Ells deien que allò era bo i, després de resistir-m'hi mínimament, vaig fer la maleta i vaig marxar sense saber ni una paraula d'anglès. (...) Als Estats Units vaig descobrir la vida. La vida pels contrastos. Fins aquell moment m'havien ensenyat uns valors molt concrets, molt estrictes o blanc o negre. O catòlic o res. L'any seixanta-sis o seixanta-set em va tocar viure un moment explosiu de la cultura i l'educació nord-americana. Però el que més em va sobtar va ser la tolerància, la diversificació de criteris, la diversitat religiosa; l'església dels set dies, dels adventistes, dels mormons... No era possible que totes aquestes opcions fossin obra del dimoni” (Sacristán, 129-130).

L'esforç, el treball i l'estalvi familiar van donar-li la possibilitat d'anar a estudiar als Estats Units. No hi havia molts adolescents amb l'oportunitat d'estudiar en un altre país, “no era gens habitual que un adolescent d'una família de classe mitjana de la Barcelona de l'any 1965 pogués finalitzar la formació acadèmica als Estats Units” (Sacristán, 129).

L'Ernest recorda que “no ha estat gaire rebel”, donant a entendre que es deixava portar, era un bon noi. Feia el que li deien els seus pares. Aquests van decidir d'enviar-lo als Estats Units i va anar-hi. Suposem que els pares tenien un nivell cultural mig-alt, així com possibilitats econòmiques. Aquesta experiència va ser fonamental en la seva vida. Tenien un projecte clar per ell. Això li va permetre aprendre anglès, però quelcom potser més important, conèixer un nou país. Estats Units en aquell moment bullia en intensitat, “un moment explosiu de la cultura”. Així mateix, va contemplar de primera mà la complexitat, la diversitat i la tolerància. El model d'Espanya, com diu ell, “fins aquell moment m'havien ensenyat uns valors molt concrets, molt estrictes o blanc o negre. O catòlic o res”. Va ser conscient de l'aïllament del Franquisme i, més enllà de les fronteres, hi havia un món plural, divers i interessant (Fusi: 1985).

Durant els anys 60, el dinamisme de l'economia i l'augment del benestar donava possibilitats a alguns individus de viatjar i ampliar estudis a l'estranger. Aquestes

opcions estaven reduïdes a sectors concrets de la societat. Hi havien limitacions i controls estrictes per sortir del país. El règim continuava essent sever i repressiu²⁶⁷.

La repressió franquista es manifestava de forma contundent amb la policia, jutges... o de forma més subtil, com descriu el següent informant. Ramon, fill de Cervera, defineix la seva família com afí al règim franquista. Vivia en un clima de religiositat extrema i una educació rígida i jeràrquica. Recorda el poble fred, la boira que entristia l'ambient durant mesos sencers. Neix a principis dels anys 50 i els records de la Guerra Civil són encara presents entre els veïns. Hi havia molta misèria i tensions latents,

“La infància és el lloc de totes les primeres experiències i probablement d'algunes de les experiències que més resistents són, que més tarden a desaparèixer de la memòria i les marques de les quals encara portes posades. Si això ho situem als anys cinquanta i en un poble com Cervera, un poble fred i boira baixa, en un moment de misèries considerables i amb tensions latents, fruit de la ressaca de la Guerra Civil, finalment tot molt més impactant. Sempre dic que hi havia més semblances entre la Pompeia de l'antiga Roma i la Cervera dels anys d'infantesa...” (Sacristán, 147).

En Ramon recorda la infantesa al seu poble trista, fosca i miserable. L'entorn, la boira i el fred, feien la situació més dramàtica. Diu que no era el mateix viure la dictadura en un lloc o altre. Hem vist anteriorment, com Teresa de Reus podia trencar tabús socials i anar a nedar al Reus Ploms. Podia fer activitats més agradables. Tanmateix, les comarques d'interior no tenien tantes possibilitats. La vida era més monòtona i avorrida. Ramon diu, “tenia amics, però em vaig passar molt temps sol i vaig haver d'aprendre, des del primer moment, a organitzar-me, entretenir-me i divertir-

²⁶⁷ “La policia vigiló en el interior de la universidades de 1968 a 1973. (...) La agitación de los estudiantes revelaba el divorcio entre la élite de las nuevas generaciones y un sistema autoritario y conservador, la contradicción entre las exigencias de una España nueva y moderna y un régimen envejecido y anacrónico. La reacción regional ponía de manifiesto el fracaso del modelo de Estado unitario y ultraespañolista impuesto por la España *una, grande y libre* del 18 de julio. (...) Fue entonces cuando se puso de relieve la que fue probablemente mayor limitación de Franco como gobernante: su incapacidad para evolucionar a tiempo y adecuar las instituciones de su régimen a los cambios de la propia sociedad española. Entonces se vieron los riesgos políticos que podían implicar aquella inercia y prudencia que caracterizaban -y con evidente éxito en muchos casos- su gestión política. Franco respondió a la conflictividad con la represión o con reformas insuficientes y tardías. Represión la hubo, indudablemente. En abril de 1963 fue ejecutado, como se indicó, el dirigente comunista Julián Grimau, y en agosto del mismo año -aunque sin el escándalo internacional que provocó la muerte de Grimau-, los anarquistas Delgado y Granados,...”. Fusi (1985). Pg. 168.

me sol. (...) Em passava el dia a casa i, per tant, havia d'anar-me muntant una cosa rere l'altra, inventar-me coses per fer, i sense tots els aparells i els mitjans que els nens tenen avui dia" (Sacristán, 149).

Cervera no oferia moltes possibilitats d'entreteniment, de fer coses diferents, i menys encara a l'hivern. Passava moltes hores sol, a casa avorrit, sense fer res. Així mateix, els seus pares no volien que sortís massa al carrer a jugar amb els altres nens, ja que eren "rojos". No volien que es relacionés amb infants d'estatus social inferior. Això va comportar-li una socialització precària per interaccionar amb els iguals. Veia el món exterior distant i allunyat, com si no anés amb ell. Manifesta que superar aquestes mancances va costar-li molts anys.

Diu, "formo part d'una família dels guanyadors de la guerra i, per tant, en aquell moment tampoc no disposava de tota la informació. És després, amb el temps, que he anat descobrint coses que llavors eren només signes. Per exemple, recordo una merceria, la merceria Comorera, que estava a sota de casa, però que, generalment, quan havíem de comprar fil o botons, ens feien anar a l'altra que estava molt més lluny, la de la Pepeta Riera. La merceria Comorera tenia a veure amb la família de Joan Comorera, i, per tant, era susceptible d'un cert, no diré boicot explícit, però sí d'un cert deixar estar. Però més que el contingut polític, que vas descobrint i construint més tard, aquella era una terra molt dura, en la qual era molt difícil sobreviure i on, per tant, hi havia una primitivitat que després no trobes en les ciutats més civilitzades" (Sacristán, 148).

En Ramon mostra diversos conflictes socials que es donaven a Cervera. Diu, "en aquell moment tampoc no disposava de tota la informació. És després, amb el temps, que he anat descobrint coses que llavors eren només signes". L'infant no té elements suficients per interpretar profundament les relacions socials de la comunitat. La maduresa i el pas dels anys l'ajuden a entendre que passava allí. Exposa el cas de la merceria. En Ramon pertany al grup dels guanyadors i els propietaris de la merceria eren els perdedors. El seus pares el feien anar a comprar a l'altra botiga. La Guerra Civil i el Franquisme eren elements imbricats en les relacions socials i econòmiques de Cervera. Però com diu l'informant, els pobles d'interior, són més "primitius". El fet de comprar-hi era interpretat pel veïnatge com afinitat als "rojos", els dolents i pervertits.

Aquests no podien progressar, ni tirar endavant, “la merceria Comorera tenia un to trist, gris i deixat”. L’opció ideològica frenava el seu progrés.

En canvi, ciutats més grans, com Barcelona o rodalies, eren més “civilitzades”. En Ramon diu que no hi havia aquesta discriminació tan explícita. Almenys ell no la detectava tan evident. Això no vol dir que no existís. L’informant valora la llibertat de la capital catalana com un element que permetia als ciutadans viure d’una forma més humana o com diu ell, “més civilitzada”.

Al llarg d’aquest apartat s’ha presentat el marc social i cultural del Franquisme. Aquest tenia una estreta relació amb el poder polític i religiós. Aquests dos àmbits estaven estretament imbricats en la quotidianitat d’Espanya i Catalunya. Les interaccions socials estaven sotmeses a una forta disciplina i jerarquia entre els diversos actors. Molts informants destaquen el poder que tenien la Guàrdia Civil i les forces de l’estat i la desprotecció que sentia el ciutadà. Tanmateix, s’ha de tenir en compte que hi hagué una evolució, un canvi. Amb el pas dels anys la situació es tornà més flexible, més oberta; no era el mateix a la postguerra, que als anys 50, 60 o 70. Així i tot, s’intenta mostrar com diferents constants es repeteixen al llarg dels anys i a tots els llocs, en més o menys intensitat. Aquests elements són el control, la disciplina, l’arbitrarietat, la religiositat, etc.

El següent capítol fa referència a l’àmbit educatiu, el qual serà presentat des de diverses perspectives. Reflexionarem en referència als elements socials i culturals del Franquisme i com apareixen a l’escola. Intentaré mostrar les principals característiques de l’educació i la relació amb el concepte d’autoritat del professorat durant el Franquisme.

7.4.- Escola franquista. Metodologia

Als apartats anteriors s'han presentat les característiques fonamentals del Franquisme des d'una perspectiva social i cultural. Principalment, s'ha fet esment al règim polític, la rellevància de la religió catòlica i el tipus de societat d'aquell moment. Aquests elements socials i culturals exposats no s'han d'interpretar com quelcom allunyat de l'escola; al contrari, veurem com la ideologia, les normes, els valors i les diverses interaccions socials exposades anteriorment apareixen en l'interior de la institució educativa. L'escola, i la metodologia educativa, estava directament relacionada amb la ideologia dominant.

Antonio²⁶⁸, nascut a Madrid el 1951, mostra la descripció física del seu centre educatiu i les primeres impressions que va tenir,

“Ingresé, como externo, en el colegio de la Santísima Virgen, regentado por religiosos Marianistas, y a la sazón uno de los más afamados y clasistas de Madrid. Bastante cerca de la casa de la abuela, en pleno corazón del barrio de (...), erguía en toda una manzana sus torretas neogóticas, y el colorín de sus vidrieras, espantosamente bonito y arcaico... No sé cómo será ahora, pero cuando yo entré en él –octubre de 1960, 2º de Bachillerato- a mí me pareció rancio y triste. Las aulas de techos altísimos, los pupitres de madera para dos, con los huecos y las manchas del tintero, las largas galerías acristaladas, los trajes negros de los profesores, las capillas con rezos a María todavía en latín, las filas de los educandos, la disciplina suave pero tajante –un poco jesuítica- y los vastos patíos fríos, donde los muchachos gritaban tras un balón hasta que sonaba un silbato estridente, todo ello me hacía recordar novelas inglesas que ya había leído, con niños desamparados y aristócratas, humedad, soledad, verdín y profesores perversos que agitaban siempre una vara en la mano... Todo, sí, absolutamente decimonónico” (Lomas: 2002, 72).

Antonio va anar a un col·legi religiós, era dels més afamats i coneguts de la zona. Hi anaven fills de famílies d'un cert poder adquisitiu. Fa una descripció del

²⁶⁸ Lomas (2002) presenta diversos personatges que expliquen com van viure la seva infància. L'obra està estructurada en diferents apartats: la memòria de l'escola; mestres; la vida a les aules; companys, col·legues i camarades; amors a l'escola; aprovat o suspendre; *la letra con sangre entra*; l'odi a l'escola; avorriment a les aules; escoles públiques i col·legis privats; la imaginació al saber; i amor i pedagogia.

centre, “erguía en toda una manzana sus torretas neogóticas, y el colorín de sus vidrieras, espantosamente bonito y arcaico... (...) Las aulas de techos altísimos, los pupitres de madera para dos, con los huecos y las manchas del tintero, las largas galerías acristaladas, los trajes negros de los profesores, las capillas con rezos a María todavía en latín, las filas de los educandos, la disciplina suave pero tajante (un poco jesuítica) y los vastos patíos fríos,...”. Tot el centre era majestuós, gran i magnànim. Suposem que un dels objectius principals de l'església catòlica d'aquell moment era impressionar. Volien mostrar el seu poder en la sumptuositat dels edificis. Antonio explica com la torre gòtica de l'església sobresortia per sobre de totes les cases de la zona. Estava més aprop de Déu.

Així mateix, l'informant també expressa com de l'exterior podia contemplar-se els colors de les vidrieres, les qualifica “espantosamente bonito y arcaico”. Això li creava un xoc de sensacions, “a mí me pareció rancio y triste”. Ho considera bonic, però antic i arcaic, també ranci i trist. És un conjunt d'impressions variades, on domina la tristor. No sabem exactament el motiu d'aquesta tristor, però suposem que era contradictori. Mostrar aquella ostentació a tothom quan hi havia un marc social i econòmic difícil no era equilibrat. Així mateix, l'arquitectura i les vidrieres, suposem, estaven molt carregades, tot de motius religiosos. Per Antonio, no tenien molt gust. Ho considera arcaic, fora de l'actualitat. D'una altra època.

Unes línies més avall, Antonio, descriu l'interior de l'edifici, tal com segueix, “las aulas de techos altísimos, los pupitres de madera para dos, con los huecos y las manchas del tintero, las largas galerías acristaladas, los trajes negros de los profesores, las capillas con rezos a María todavía en latín, las filas de los educandos, la disciplina suave pero tajante (un poco jesuítica) y los vastos patíos fríos”. Aquest descriu l'interior, igualment trist i ranci. Diu que els sostres de les aules eren molts alts, més del necessari. Menciona les galeries de vidre, suposem amb motius religiosos. Imatges evocadores dels episodis fonamentals de la història del cristianisme. Tot individu havia de rebre, en tot moment i totes les situacions, *inputs* religiosos. La roba de color negre dels professors, les pregàries en llatí... havien de conduir als alumnes als objectius previstos. El centre, tota la institució educativa, estava pensada per educar a l'infant en els valors i continguts desitjats. El centre li va semblar anacrònic, d'un temps passat, com diu, “Todo, sí, absolutamente decimonónico”.

Andrés, nascut a principis del Franquisme a una ciutat d'Extremadura, explica com era la vida d'aquells anys. La monotonia i l'avorriment eren les constants del dia a dia a les aules. Ho expressa en aquestes paraules,

“A las seis de la mañana, los ochenta curas del colegio oyen misa en su capilla y salen de allí en fila de a dos. Cuando se acaba la misa de los chicos entramos todos en el colegio en filas de a dos y así entramos en cada clase. A media mañana y a media tarde formamos fila de a dos y salimos a los patios a jugar. Después de jugar volvemos a formar en filas dobles y a volver a la clase. Cuando se acaban las clases en el caastro se forman fila por calles y salimos del colegio de dos en dos, cada calle con un cura, que no nos suelta hasta que estamos lejos del edificio. Después, los curas vuelven al colegio por las calles del Avapiés y se reúnen en una fila de dos para comer. A la noche cenan así, y después rezan en la capilla antes de acostarse. Se prohíbe adelantarse unos a otros en la fila. (...) Tampoco los curas pueden saltar puestos: los más viejos forman los primeros y los últimos son los que aún no han cantado misa y sólo sirven para enseñar a leer a los niños pobres, más chicos y más torpes que todavía se ensucian en la clase. En la parada en el Palacio Real es lo mismo: los soldados van en las filas; delante, el capitán, los sargentos y los cabos. (...) En las procesiones van primero en las dos hileras los canónigos gordos de bonete morado, después, los de bonete azul, y, por último, los simples curas de bonete negro. (...) En la taquilla del Teatro Real se forma la cola de uno en uno, y los que tienen dinero compran los primeros puestos y se quedan delante. Si alguien intenta ganar puestos lo impiden los guardias...(...) Lo primero que se aprende es a estar en fila en silencio: ¡Orden!, ¡Silencio!, gritan en todas las filas curas, capitanes y carceleros. (...) Antes de aprender la letra <A> se aprende a estar en fila, callado. Luego se aprende a leer. (...) Como soy el primero de la clase, soy el primero en las filas. Le veo al cura decir la misa y le oigo todos sus latines. Pero para no perder el privilegio tengo que entrar antes que ninguno y jugar menos que ninguno. Cuando me entretengo me recibe el cura, con la cara fosca y me regaña: -¿No te da vergüenza venir ahora? Me apunta en el cuaderno el número 14 o 15 de la fila, y en vez de entrar en la clase con el número uno entro con el catorce, y tengo que disputar a los trece de delante el puesto, porque el puesto en la iglesia se cuenta igual que el saber en la clase. Así, aunque yo fuera tan listo como soy, si llegara el último a misa sería siempre el último en clase” (Lomas, 367-369).

Aquesta cita llarga exposa els elements que el Franquisme volia inculcar als infants, i per extensió a la societat, l'ordre i la disciplina. El fragment comença a les sis del matí, els capellans escoltaven missa i sortien de la capella de dos en dos. Aquí apareix l'ordre i la disciplina. Els primers que l'han de seguir són els religiosos. Aquests havien de donar exemple. A les sis del matí, cada dia el mateix, a la mateixa hora. Després la missa dels alumnes i, a continuació, entraven tots junts a classe. Per sortir a l'esbarjo, el mateix, files de dos. Per anar a casa, files de dos, acompanyats per un capellà. El carrer era massa perillós per deixar els infants sols, un adult havia de vetllar per ells. Sempre. Després del control dels capellans, els pares. Mai havien d'estar sols o el mínim temps possible. El perill estava arreu i era imprevisible (Redondo: 2001).

Andrés destaca que estava prohibit adelantar-se, “se prohíbe adelantarse unos a otros en la fila”. Sempre s'havia de seguir el mateix ordre i ritme. L'important era repetir sempre el mateix, de la mateixa manera. Encara que aquest ordre era flexible i mòbil. Estava subjecte a qualsevol imprevist. Portar-se bé, ser discret, treballador i ser respectuós amb els capellans assegurava anar escalant posicions; fins l'objectiu màxim, ser el primer. Sempre hi havia una jerarquia i un ordre. L'informant posa l'exemple dels capellans, “los más viejos forman los primeros y los últimos son los que aún no han cantado misa y sólo sirven para enseñar a leer a los niños pobres, más chicos y más torpes que todavía se ensucian en la clase”. L'edat i l'experiència eren valors molt valuosos. A les files, els més grans i experimentats, anaven els primers; per contra, els més joves feien les tasques més ingrates, com per exemple, ensenyar a llegir a nens pobres.

Aquest ordre anava més enllà de l'àmbit escolar o religiós, també era social. Posa l'exemple dels militars, el teatre, les processons i, per extensió, qualsevol fet social. L'ordre, la jerarquia i la disciplina estaven incrustats en la mateixa societat espanyola. Fins i tot, Andrés denuncia que els nens aprenien primer l'ordre i la disciplina abans que la lletra “A”. Els capellans estaven constantment cridant, “lo primero que se aprende es a estar en fila en silencio: ¡Orden!, ¡Silencio!, gritan en todas las filas los curas”. Aquesta metodologia no desenvolupava la creativitat i potencialitats dels infants. L'important era l'ordre i el silenci (Laspalas: 1993).

L'informant explica la competitivitat que existia a la institució educativa. Diu que ell era el primer de classe, això li donava privilegis. Sempre era el primer de la fila. Però aquesta situació era inestable, en qualsevol moment, algun fet inesperat comportava perdre el privilegi i passar a posicions més endarrerides. No s'havia de descuidar mai, sempre havia d'estar atent per mantenir els primers llocs. Ho expressa així, "pero para no perder el privilegio tengo que entrar antes que ninguno y jugar menos que ninguno. Cuando me entretengo me recibe el cura, con la cara fosca y me regaña: ¿No te da vergüenza venir ahora? Me apunta en el cuaderno el número 14 o 15 de la fila, y en vez de entrar en la clase con el número uno entro con el catorce, y tengo que disputar a los trece de delante el puesto, porque el puesto en la iglesia se cuenta igual que el saber en la clase". Un simple descuit, en aquest cas per arribar tard, li comportava perdre el primer lloc de la fila. Per mantenir la màxima posició de privilegi havia d'entrar als llocs abans que ningú i jugar menys que ningú. És a dir, havia de ser més responsable i disciplinat. Sempre. L'errada, el descuit, li comportava l'esbroncada del capellà. Llavors, passava de la primera posició de la fila a una del mig, a la catorzena o quinzena. No s'havia de descuidar, havia d'estar en constant tensió; més errors comportarien anar a posicions més endarrerides. Els altres alumnes estaven atents per aprofitar qualsevol situació per millorar posicions. Qui assolía el primer lloc, no volia deixar-lo. Tot comptava, no únicament allò fet a classe, també l'actitud a l'església, al pati... L'alumne havia de tenir sempre un comportament perfecte. Sempre s'havia de portar bé, ja que estava en competència amb els altres companys (Redondo: 2001).

La Teresa, la professora de Reus, exposa la metodologia educativa d'aquell període. Són els anys 1952-1953 i destaca la importància de l'ordre i la disciplina,

Pregunta.- "Com era la metodologia de les classes?"

Resposta.- Jo estic parlant de l'any 52, 53. (...) Als professors se'ls tenia molt respecte, <doña>, <don>, senyoreta... Quan entraven a classe (...) totes dretes i llavors ens deien que ja ens podíem assentar.

P.- Els nens participaven a la classe, hi havia càstigs?

R.- Hi havia molta disciplina i molt ordre. A les nenes que no estudiaven els hi posaven un cartell gran al pit i li posaven <soy una holgazana> i la posaven dreta a la classe o al *hall* de l'escola perquè allà la veia tothom. Podia ser una hora de classe o

dues hores. <Soy una holgazana>, <soy mal educada>. I cada mes ens posaven medalles a les que treiem molt bones notes. Hi havia la medalla vermella i la blava. La vermella és la que treia més bones notes i la de color blau era de conducta i d'aplicació. (...) Cada mes ens preguntaven la lliçó i ens posaven notes. Al final de mes, les que tenien més 10 era la d'aplicació i l'altra de conducta. Al final de trimestre les posaven al quadre d'honor al mig de l'escola, emmarcat amb vidre. I també hi havia un quadre d'honor al final de curs. Es buscava la motivació i la competitivitat. A partir del 9, si treies un 8 no entraves. Això estava molt interioritzat i lo del cartell <holgazana>, també... (...) (elles) no tenien cap trauma. Ningú protestava, ni els pares tampoc” (Teresa, nascuda el 1948).

La Teresa planteja la situació a la seva escola. Afirmar que els dos elements pedagògics claus eren “la motivació i la competitivitat”. Com s’ha presentat amb l’informant anterior, tots els alumnes competien entre ells, sempre i en tots els llocs. Tot comptava. També s’ha de tenir en compte el fet que alguns pares feien un seguiment estret de l’evolució dels seus fills. Teresa ens ha exposat, en un altre fragment, com la seva mare cada any anava a parlar amb la directora. Suposem que la família de Teresa i l’actitud de la seva mare tindria un pes positiu en el seu procés d’aprenentatge. Alguns alumnes tenien més o menys suport de la institució educativa.

En canvi, en Santi, nascut a Barcelona el 1935, ens informa del següent, “hi havia una situació que em revoltava enormement. Eren els <fámulos>, fámuls, nens de famílies pobres, amb pocs recursos, que no podien pagar-se l’ensenyament (...) i que eren acollits a la nostra escola a canvi que ens fessin de criats. Anaven vestits amb uniformes diferents i, per tant, els podies distingir perfectament. Estaven al servei dels nens rics; ens servien a taula, ens inflaven les pilotes de futbol...” (Sacristán: 2004, 29).

La societat estava fortament jerarquitzada i estructurada. En Santi explica la realitat social dels fámuls, nens pobres al servei de nens rics. Aquests infants no tenien les mateixes possibilitats de desenvolupament. Estaven separats i segregats. Fins i tot, “anaven vestits amb uniformes diferents”, per distingir-se sempre i a tots els llocs.

La Teresa ha presentat la situació d’alumnes que portaven cartells grans penjats al pit on hi deia “<soy una holgazana>, <soy una maleducada>”. El fet de no comportar-se com manaven els mestres era suficient per estigmatitzar-les d’aquesta

manera. Durant un temps, en funció del càstig, portaven aquests cartells, per tal que tothom ho veiés. Suposem que a les afectades els hi provocava vergonya. En canvi, a les millors, a les que s'adaptaven a les normes d'una forma més adequada, se les reconeixia mitjançant una medalla, “vermella, si era per continguts i blava si era de comportament”. El seguiment era continu i s'estava molt a sobre de l'alumne. Els millors també eren compensats mitjançant un “quadre d'honor al mig de l'escola, emmarcat amb vidre. I també hi havia un quadre d'honor al final de curs”. L'èxit d'aquests alumnes era mostrat a tothom. Hi havia un reconeixement públic. Tothom podia veure el quadre d'honor penjat al mig de l'escola, mostrant les virtuts dels millors alumnes. Era un reconeixement i un referent a seguir pels altres. És a dir, qui no estava al quadre d'honor tenia la possibilitat d'aconseguir-ho en el futur. Únicament depenia de l'alumne. El responsable de l'èxit o fracàs era individual (Laspalas: 1993).

Tanmateix, després de la Guerra Civil, i la postguerra, la situació econòmica era molt delicada. En Lluç, el mestre jubilat de 80 anys, explica com era l'escola del seu poble,

“Vaig néixer a un poble rural, (...). 150 habitants en aquell moment. De ple a la postguerra. La mestra va vindre d'un poble de Burgos. Eren escoles unitàries, nens i nenes separades. Hi havia entre 20 i 25 alumnes, de diferents edats. (...) El lloc no era adequat, sense material i pocs recursos. S'escribia en tinta. (...) El material escolar era antipedagògic, era uniforme. Hi havia nens que sentats tocaven la barbeta a la taula. Hi havia nens que havien d'estar sentats a terra, ja que no tenien taules ni cadires.(...)

Pregunta.- Pot explicar el material que teníeu a classe?

Resposta.- Bancs i pissarra, poca cosa més. Guixos. Un llibre que servia per totes les assignatures. Hi havia la famosa enciclopèdia Álvarez, on tot estava allí. Amb aquest llibre n'hi havia prou. Hi havia mestres que ampliaven el contingut, però no tots. Com era una escola unitària, el mestre utilitzava els grans per tal de fer llegir als petits. No hi havia competència entre els alumnes, tothom avançava al seu ritme. Si algú no seguia es quedava endarrere i no passava res. Tothom ho veia normal.” (Lluç, nascut 1930).

L'entrevistat presenta una realitat social i cultural diferent a la dels testimonis anteriors. Parla d'un petit poble, a uns seixanta quilòmetres al nord de Lleida, i destaca

sobretot els pocs recursos de l'escola. Diu, hi havia "bancs i pissarra, poca cosa més. Guixos". Però una mica més endavant senyala que eren poc adequats, hi havia alumnes que "sentats tocaven la barbeta a la taula"; no hi havien taules per tothom, "hi havia nens que havien d'estar sentats a terra". La precarietat material era molt destacada. Així mateix, els recursos eren inadequats. Hi havia alumnes de diferents edats junts a la mateixa aula, tots amb els mateixos recursos. "El material escolar era uniforme", no s'adaptava a la diversitat d'alumnat. Destaca l'enciclopèdia Álvarez, tenia el currículum mínim de totes les matèries. Tanmateix, el mestre buscava estratègies per gestionar la classe de la forma més adequada. L'escassetat material i alumnes de diverses edats complicaven la tasca docent. El mestre buscava recolzament en els alumnes més grans. Aquests l'ajudaven amb els més petits. En Lluc recorda que "no hi havia competència entre els alumnes, tothom avançava al seu ritme". A una escola unitària de poble, el mestre i els alumnes havien de col·laborar i ajudar-se en el dia a dia. Fer-ho tot entre tots. Així mateix, no tenia sentit crear competència entre alumnes de diferents edats.

La Irene, nascuda a Barcelona el 1964 i actualment professora, explica una altra realitat social i cultural en l'àmbit educatiu,

Pregunta.- "Podries explicar com funcionava l'escola quan tu estudiaves?"

Resposta.- Jo vaig començar a estudiar essent encara molt petita. Anava a una escola concertada (era una escola laica) (...). Tinc molt bons records dels mestres, els companys... A primària vaig continuar a la mateixa escola fins a cinquè, a infantil bons records, amb les senyoretetes. Ara, encara, fins fa poc, em trobo una mestra pel carrer i ens saludem. Em fa molta il·lusió veure-la. La vaig tenir quan tenia quatre anys, la saludo i em coneix, imagina't quina il·lusió!

P.- A infantil, hi havia disciplina?

R.- Cap. Jugàvem i ens ho passàvem bé. Guardo molt bon record. Estàvem molta estona fent treball de taula, però també jugàvem al pati. Ens ho passàvem molt bé. Jugar. Fèiem una cosa molt dinàmica i molt flexible. Érem poquets a classe. La dinàmica era molt agraïda. A primària (i els anys posteriors) tot va canviar. Hi havia més nens. (...) Aquí eren més durs. Als professors se'ls havia de dir, <don> i <doña>. Marcaven molta distància. A infantil això no passava, era la senyoreta. (Després) sempre era <don> i <doña>. Aquí els professors sempre anaven amb una bata blanca, tots. Eren don Jesús, don José, doña María, doña Pilar... A nosaltres ens tractaven de

<vostè>. Recordo que a primer no era tan sever, tan dur; encara que sí que ho era, ens feien treballar molt. A 2n, 3r i 4rt era molt rígid. Curiós que a 1r era una <doña>, però ja a 2n, 3r i 4rt eren senyors i aquests eren molt durs” (Irene, nascuda 1964).

La Irene explica les seves vivències a l’escola. Va començar a anar-hi als quatre anys i ho recorda com una experiència molt positiva. Guarda molts bons records de l’escola, “tinc molt bons records dels mestres, companys...”. Fins i tot, encara ara, després de més de quaranta anys saluda a una mestra i li fa molta il·lusió. Recorda passar molts bons moments amb els mestres i companys. No hi havia cap tipus de disciplina ni càstigs. Passaven molt temps jugant a taula i al pati, a l’aire lliure. Feien activitats molt dinàmiques i tot era molt flexible. Irene ho resumeix dient, “jugàvem i ens ho passàvem bé”.

La primària va ser diferent. Allí els mestres eren més durs i tot plegat era més rígid. Va notar una diferència molt gran. La informant destaca el tracte al docent, a l’escola d’educació infantil era <senyoreta>; en canvi, a primària era <don> i <doña>. Aquests marcaven molta distància i sempre anaven amb una bata blanca. La metodologia del centre era molt rígida. Hi havia molt ordre i disciplina. Irene continua explicant l’organització metodològica del centre,

“Per exemple, don José et pegava un crit i et quedaves tremolant com una fulla. Els professors impressionaven molt. Feien por. Tot i que jo no recordo les classes sorolloses. Sempre en silenci. Tothom en silenci i treballant i pobre d’ell qui no ho fes. No hi havia soroll. Una altra cosa: feien sortir els nens a la pissarra i quan algú no ho sabia el tractaven de tonto. Ningú volia sortir a la pissarra, feia pànic sortir a la pissarra. Li deien que era un ruc, tonto, que no valia per res. Era la forma de motivar que tenien. Li deien, com és possible que no sàpiga una cosa tan fàcil? (...) A la mínima que feies soroll, però res, et feien sortir a la pissarra, et feien ensenyar els dits de la mà, els havies d’ajuntar i pufpppppppp, et picaven amb un regle de fusta. A un altre el deixaven agenollat, amb els braços estirats, amb un llibre a cada mà. Com si fos la crucifixió de Jesucrist. Això passava molt. El tracte, sempre de <don> i <doña>. I sempre de vostè. Pobre de qui no tractés de vostè (...).

Pregunta.- Quin tipus de por hi havia?

Resposta.- Era una por que estava a l'ambient. De forma intrínseca. No era un tipus de por que tu deixessis de tenir per segons què..., sinó que estava a l'ambient, estava a tot arreu. Ho impregnava tot. Tothom sabia fins on podia arribar. No feia falta que ho diguessin. Tothom sabia els límits i els complia. Tot estava molt limitat. Els pares sempre deien, si els professors t'han castigat, és que alguna cosa has fet..." (Irene, nascuda 1964).

La Irene identifica la figura màxima de control, disciplina i por en don José, el director del centre. Diu que feia molt respecte, quan "et pegava un crit, et quedaves tremolant com una fulla. Els professors impressionaven molt. Feien por". Ho focalitza en la figura de don José, juntament amb el seu germà. Aquests dos lideraven el centre educatiu, eren els qui impressionaven més. Quan cridaven, els alumnes tremolaven com una fulla. Tanmateix, generalitza aquesta situació i manifesta que els professors, en global, impressionaven i feien por.

La informant destaca que les classes eren en silenci, "sempre en silenci. Tothom en silenci i treballant i pobre d'ell qui no ho fes". No recorda les classes sorolloses ni complicades, sinó els alumnes al seu lloc i fent allò que se'ls havia manat. La forma d'aconseguir aquests ordre era mitjançant la por, els càstigs, les amenaces i els insults. Qualsevol recurs era considerat adequat per assolir els fins: ordre, silenci, disciplina, respecte... (Espot: 2006)

L'entrevistada posa diferents exemples de situacions a l'aula especialment traumàtiques. "Feien sortir els nens a la pissarra i quan algú no ho sabia els tractaven de tontos. Ningú volia sortir a la pissarra, feia pànic sortir a la pissarra. Li deien que era un ruc, tonto, que no valia per res". Sortir davant de tothom "feia pànic". Qualsevol cosa podia passar, insults, amenaces, rialles, càstigs, ridiculitzacions... Era normal que els alumnes no volguessin sortir i se'ls ridiculitzés. El mestre caminava per l'aula, a poc a poc, mirant a dreta i esquerra, buscant a la víctima. Així mateix, els alumnes, porucs, amb el cap abaixat, sense dir res, quasi sense respirar, qualsevol moviment, soroll... podia fer que el docent es fixés en ell i el fes sortir a la pissarra. Qualsevol excusa era adequada per treure'l davant de tothom.

En altres situacions, fent exercicis, no es permetia el mínim soroll. Si parlaven, encara que fos flux, el mestre venia per darrera i “puffffffff”, una “colleja”, estirada d’orelles o el que s’escaigués en aquell moment. En alguns casos, agafar l’alumne per l’orella, aixecar-lo i conduir-lo davant de la pissarra, a la tarima. Tot això sense que el mestre deixés d’estirar les orelles de l’alumne. Un cop al centre, davant de tothom, per tal que tots ho veiessin i fos un model, arribava el càstig. Podia ser de diferents maneres. L’entrevistada n’explica dos tipus, segur que n’hi havien més. El primer consistia en ajuntar-li els dits d’una mà i amb un regle de fusta donar-li cops. En funció dels fets i com ho interpretava el mestre hi havia més o menys repeticions. El següent càstig utilitzat reiteradament era ubicar a l’alumne a un lloc ben visible i de genolls, amb els braços estirats, fer-li aguantar algun llibre. En funció dels fets, l’alumne estava més o menys temps i el llibre era més o menys pesat. Els càstigs no s’havien d’interpretar des d’una perspectiva individual; també era un recurs general, per controlar, gestionar i organitzar l’aula. El càstig era una opció d’adoctrinament del grup-classe. Buscava un efecte d’exemplaritat. Tothom veia les conseqüències de fer determinades accions (Espot: 2006).

La por estava incrustada en totes les interaccions socials de l’aula. No era una por aïllada, reduïda a un àmbit específic i concret, sinó una por “que estava a l’ambient. De forma intrínseca. No era un tipus de por que tu deixessis de tenir per segons què... Sinó que estava a l’ambient, estava a tot arreu. Ho impregnava tot”. És a dir, encara que fessin les coses bé, tenien por. Sempre havia la possibilitat d’algun descuit, sense voler, i això tingués les seves conseqüències. Mai podien estar tranquils.

Els pares recolzaven als mestres. Qualsevol acció dels docents als alumnes era considerada adequada, “els pares sempre deien, si els professors t’han castigat, és que alguna cosa has fet...”. Aquesta metodologia educativa era acceptada pels pares. Qualsevol abús o extralimitació de les funcions del mestre quedava sense cap tipus de crítica, repulsa ni sanció. El mestre tenia la legitimació social per utilitzar càstigs físics i psicològics que considerés més adequats.

La informant continua dient, “els professors jugaven molt amb la intel·ligència dels alumnes, amb els que els hi anava més bé l’escola. Sempre els posava d’exemple, amb els més <tontos> i a aquests darrers els feia quedar amb ridícul. Això era així. Això

si que ho feien, molt sovint. Per exemple, quan tu acabaves una feina, et deien, va posa't amb aquell grupet d'allà i ajuda'ls, que no saben res! Sinó els ajudes no acabaran ni la setmana vinent! A veure si els espaviles! A tu et pujava la moral, però als altres, suposo que els hi baixava. Això els enfonsava molt. L'organització de la classe era molt elitista. Tot era competitivitat" (Irene, nascuda 1964).

L'entrevistada explica diverses interaccions socials a l'aula, entre mestres i alumnes, i d'aquests, entre els llestos i els <tontos>. Diu que "tot era competitivitat", hi havia una "organització de classe molt elitista". Això feia que els alumnes estiguessin lluitant constantment entre ells. El prestigi d'uns era el "ridícul" dels altres. Qualsevol relació social era adequada per mostrar la competitivitat. Per exemple, el fet d'acabar abans o després una feina era motiu per felicitar o ridiculitzar a uns o altres. Els bons sempre acabaven abans i feien la feina de forma més acurada. Això comportava que el mestre sempre els felicités i augmentés la seva autoestima. També els donava la possibilitat d'ocupar temporalment el paper de mestre, nivell màxim de prestigi a l'aula. Diu Irene, parlant de si mateixa: "a tu et pujava la moral", et feia guanyar prestigi. En canvi, els lents eren considerats "<tontos>" i el mestre deia "va posa't amb aquell grupet d'allà i ajuda'ls, que no saben res". Continua: "suposo que els hi baixava (la moral). Això els enfonsava molt". A aquests, el mestre, els enfonsava, ridiculitzava i limitava constantment les seves possibilitats d'aprenentatge.

La realitat social i cultural construeix la identitat de l'individu. El mestre dirigeix i gestiona un grup social, en aquest cas d'alumnes, i reparteix prestigi i sancions. El mestre, el grup i el mateix alumne, es defineix d'una forma determinada i n'espera unes conductes específiques. Irene va dir-me: "jo era considerada una <listilla>, des de sempre. Ja de petita i a mesura que em vaig fer gran. Crec que això té que veure amb el meu caràcter, però també amb la metodologia de llavors, amb els mestres i els alumnes. Crec que jo, en una altra situació, no hagués agafat aquest rol. A mi sempre, a la família, a l'escola i els companys, consideraven que era la millor o de les millors" (Irene, nascuda 1964).

La Irene s'ha fet conscient de la construcció social de la seva identitat. Creu que la família, els mestres i companys l'han situat al llarg de la vida a diverses organitzacions socials, desenvolupant un determinat paper social. Diu sense embuts: "jo

era considerada una <listilla>, des de sempre”. Els mestres l’empenyien constantment a comportar-se d’una forma determinada, si actuava diferent, no era normal. L’empenyien contínuament a tirar endavant, avançar i millorar. A comportar-se com s’esperava. La normalitat, per ella, era ser responsable, intel·ligent i treballadora. El mestre li deia, “va posa’t amb aquell grupet d’allà i ajuda’ls, que no saben res”, quan havia acabat la feina. Com diu, això “a tu et pujava la moral”. La distribució de premis i càstigs del mestre construeix una determinada identitat en l’alumne.

La Irene continua exposant la metodologia educativa d’aquells anys. En aquest fragment la informant va més enllà de l’organització de l’aula i fa referència a la globalitat del centre. Posa l’exemple dels divendres, feien gimnàstica, tot el centre. Manifesta,

“Per exemple, quan fèiem educació física, tota l’escola ho fèiem junts els divendres. Ens posaven en un camp de futbol, en files per classes i davant el tutor. Imagina’t, tot el col·legi fent educació física, junts. El tutor, al davant, sempre amb aquelles bates blanques. Suposo que per marcar distància i autoritat. Sortíem de classe, tots en fila perfecta i sense fer soroll fins als pati a fer educació física, al davant del tutor. Llavors al camp de futbol, allí ens posàvem arrencats. Un davant de l’altre. Per saber la distància, estiràvem el braç i havíem de tocar amb la punta dels dits l’espatlla del de davant. Aquesta era la distància reglamentària. Llavors els directors del centre (eren dos germans), aquests si que feien por, don Jesús i don José. Aquests dos, en una tarima, amb un micròfon donaven les ordres del que s’havia de fer. Tothom callat. El tutor mostrava com s’havia de fer i llavors tothom ho feia. Tothom igual. Per exemple, obrir les cames i els braços, tothom seguint el pas. Igual que fan els militars. O tocar-te els dits dels peus o fer flexions. Primer ho mostrava el director, després el tutor i, per últim, nosaltres. Llavors el tutor anava cantant, 1, 2, 3... fins a 10. Havíem de seguir el ritme que marcava el tutor. Així ens passàvem mig matí. Això no era un càstig, sinó la gimnàstica. Tota l’escola junta... Tot molt militar” (Irene, nascuda 1964).

L’entrevistada presenta l’organització educativa d’una matèria, en aquests cas l’educació física. Considero que és un bon reflex de l’organització general de tot el centre. La gimnàstica obligava a sortir fora de l’aula i anar a una espai obert, al camp de futbol. Normalment, molts alumnes considerats <dolents>, o poc aptes per als estudis,

es desenvolupen bé en aquesta matèria. Permet trencar la rutina, la monotonia i l'ordre de les classes del dia a dia. Els dos germans, don Jesús i don José, sabien que facilitava el desordre i el desconcert. Podien donar-se les condicions per tal que uns alumnes anessin per un cantó i altres per un altre. Volien evitar situacions de confusió.

La Irene explica que aquesta matèria la feien sempre, tots els alumnes del centre junts, els divendres. Si cada curs ho hagués fet en hores i dies diferents sempre algun grup estaria en aquesta situació de desordre, confusió i desconcert. En canvi, si tots ho feien junts els divendres, únicament s'havien de preocupar aquest dia. Els altres es mantindria l'ordre i la disciplina sense problemes. Tots els alumnes tancats a les seves aules. Don Jesús i don José planificaven acuradament la forma de realitzar l'activitat física sense trencar la rigidesa. Aquest ordre començava a les aules, la forma de sortir i d'anar al pati, "el tutor, al davant, sempre amb aquelles bates blanques. (...) Sortíem de classe, tots en fila perfecta i sense fer soroll fins al pati a fer educació física, al davant el tutor". Hi havia molt d'ordre i disciplina, especialment als espais més susceptibles de trencar-lo, com entrades, sortides, hora de gimnàstica... Sortien de classe en perfecta fila i sense fer soroll. Al davant de tot, el tutor, qui era el responsable. Ell donava les ordres i els alumnes havien d'obeir-les. En silenci cap al pati, el tutor davant de la fila, els conduïa a fer educació física. Una organització molt estàtica i rígida, "tot molt militar".

Així mateix, la informant presenta l'organització global del centre educatiu. L'ordre i la disciplina estaven instaurats a l'interior de l'aula; també, exactament igual, a tot el centre. La institució educativa presentava una definició unívoca i unitària. La Irene mostra la imatge de tots els alumnes al pati, distribuïts per cursos, en files. Al davant de cada fila el tutor i al davant de tothom, a sobre d'una tarima, al centre, per tal que tothom els veiés, els dos germans, els directors, don Jesús i don José. Defineix perfectament l'organització educativa de tot el centre educatiu. El control, l'ordre i la disciplina com a elements educatius prioritaris. El referent de l'alumne era el seu tutor, però per sobre d'aquest, les figures màximes, don Jesús i don José, "llavors el director del centre, aquests sí que feien por, don Jesús i don José".

La mateixa informant expressa l'opinió que aquest tipus d'organització era usual en aquella època. Fa una paral·lelisme de la societat d'aquell moment i les dinàmiques socials a l'aula. Exposa,

“Jo crec que això era el normal, passava a la majoria d’escoles. La majoria funcionava així. Aquests eren els càstigs. Crec que així era la societat, així s’organitzava, que utilitzava aquests recursos per tal de gestionar una aula i educar un infant. Crec que el tema anava més enllà de l’escola, era la societat. La societat ho veia com normal i els professors utilitzaven aquests càstigs, no es planejaven res més. Era una forma de controlar els nens. Així i tot, els nens eren molt tranquils. Famílies normals, nivell social i econòmic mig. Grups molt homogenis. Els nens eren tranquils. No crec que hi haguessin grans problemes. Eren educats a casa. No hi havia nens de carrer. Hi havia un interès de la família. Se’n preocupaven. Reben uns valors de la família” (Irene, nascuda 1964).

S’ha de tenir en compte que aquestes reflexions són des d’una mirada d’adult. També s’ha de recordar que ella actualment és professora. Aquestes afirmacions són fetes per algú que treballa en l’àmbit educatiu. La Irene generalitza la metodologia educativa a un context social i cultural. Pensa que “això era el normal, passava a la majoria d’escoles”. Aquesta forma d’actuar dels mestres era normal, existia a la majoria de centres. Suposem que la informant ha anat compartint les seves experiències amb altres companys; ha anat parlant d’aquells anys d’infantesa amb diferents individus. Això li ha permès arribar a la conclusió que aquella organització era usual en aquella època. Explica els tipus de càstigs que s’utilitzaven: estar de genolls amb els braços creuats, estirar orelles, humiliacions, ridiculitzacions... Aquests eren utilitzats per modificar conductes, però també com a exemple per als altres.

L’entrevistada fa un salt i relaciona directament l’escola i la societat. Justifica aquesta forma de fer amb els valors dominants d’aquell moment. Diu, “crec que així era la societat, així s’organitzava, que utilitzava aquests recursos per tal de gestionar una aula i educar un infant. Crec que el tema anava més enllà de l’escola, era la societat. La societat ho veia com normal i els professors utilitzaven aquests càstigs, no es planejaven res més”. Aquesta nota relaciona l’estructura social i l’organització d’un centre educatiu. Defensa que hi havien molts punts en comú. La societat tenia unes característiques específiques; en conseqüència, se’n derivava un model educatiu concret. Els càstigs, humiliacions, ridiculitzacions i qualsevol excés eren considerats un recurs educatiu idoni. Els professors castigaven i no es plantejaven res més. Aquesta

forma d'actuar estava incrustada a la societat. Fins i tot, aquesta forma de fer s'havia naturalitzat.

Luri (2008) desenvolupa el tipus d'organització de l'aula en un període modern i postmodern. Per aquest autor, tradicionalment l'escola, també durant el Franquisme, s'havia organitzat i estructurat de forma jeràrquica. La classe estava integrada pels alumnes, organitzats en files rectes... Tots els alumnes, en tot moment, havien de veure al professor. Sempre. Aquests havien d'estar en silenci, obeir i escoltar atentament al docent. La relació era fonamentalment unidireccional, del mestre als alumnes; la interacció contrària, d'alumnes a mestre, era molt reduïda i estava mal considerada. El docent monopolitzava l'interès dels oients, mitjançant el suport de la tarima. L'elevava per sobre dels alumnes, els mirava de dalt a baix. Aquests, per mirar-lo, havien d'aixecar el cap. Aquest element simbòlic no era insignificant, sinó que creava unes condicions que situaven al mestre *a priori* a sobre dels alumnes. Quan el miraven, sempre, havien de mirar amunt. En canvi, el docent, sempre havia de mirar avall. Aquesta era la situació, però Luri afegeix dos elements no menys significatius, el crucifix i la figura de Franco. Al darrere del mestre, a sobre de la pissarra, en un lloc estratègic, ben visible per a tots els alumnes, estaven penjades les dues icones. La imatge religiosa i la figura del cap d'estat eren elements simbòlics que sacralitzaven aquella estructura social i li donaven solemnitat. Totes les activitats realitzades a l'aula havien d'estar en connexió estreta amb les tesis catòliques i franquistes. El professor era un substitut d'aquestes icones i havia d'actuar en conseqüència. Ell també havia de donar exemple i transmetre la ideologia, els valors, continguts... que representaven aquells símbols. Aquest autor mostra la imbricació del marc social i cultural i les interaccions socials a l'aula (Luri, 205-206).

La metodologia educativa franquista construïa unes interaccions socials específiques. Aquestes venien determinades per un context social i cultural concret, fruit d'un moment històric determinat. En conseqüència, l'alumne s'havia de comportar com exigia l'organització. Hi havia formes de fer considerades adequades i altres d'inadequades. Els models estaven polaritzats, el bo i el dolent. A l'apartat següent, mostraré la relació del sistema educatiu, i la societat, amb la forma de ser i d'actuar dels alumnes. La societat determinava què s'esperava d'ells, com s'havien de comportar, quins valors havien de tenir, què havien de saber...

7.5.- La infància i la joventut. Ser alumne durant el Franquisme

Als anteriors capítols s'ha presentat el marc social i cultural del Franquisme; s'ha mostrat com se'n deriva una institució educativa i una metodologia concretes. La societat i l'escola tenien uns *a priori* ideològics, això comportava que s'esperés dels alumnes una forma de ser i fer determinada. Al llarg d'aquest text analitzarem quin tipus d'infància, joventut i d'alumne dominava en aquest període.

La infància, durant el Franquisme, era interpretada d'una forma contradictòria, des d'una vessant positiva i negativa. La primera valorava l'infant com un ésser humà incomplet, dèbil i fàcilment manipulable; tanmateix, amb poc esforç podia aprendre allò necessari. Per contra, la perspectiva negativa consisteix a entendre l'infant, com s'ha esmentat, incomplet, dèbil i manipulable; si és exposat a males influències, seguirà un camí erroni. El seu instint tendeix a deixar-se portar, fer allò més agradable, no buscar mai la virtut, ja que aquesta exigeix disciplina i esforç (Laspalas: 1993, 125).

L'infant de forma innata no busca mai allò més adequat, sinó el més agradable i senzill. Per això, durant l'escola franquista, però també durant els segles XVIII i XIX, s'interpretava la infància com un moment clau que exigia la màxima atenció dels formadors. L'educació s'interpretava com una funció de rescat i guia del nen. Hi havia una gran desconfiança en la seva naturalesa. S'interpretava el món ple de perills. El mal estava instal·lat en la societat, lliurement, buscant individus indefensos. Per això, l'infant havia d'estar preparat per totes aquestes situacions. La relació entre l'educador i l'educand era radicalment asimètrica. El primer tenia un paper actiu i el segon passiu. El mestre sabia i coneixia el món; en canvi, l'alumne vivia en la més completa ignorància. S'establia un paral·lelisme entre el mestre i l'escultor. Els dos eren artistes, encara que utilitzaven materials diferents. L'escultor tenia una pedra gran, la qual havia d'anar buidant i creant la imatge desitjada. Treure allò no necessari i anar-la polint. Sap com quedarà l'escultura final, ja que la té impresa a la seva ment. El mestre havia de fer el mateix amb l'alumne, treure allò innecessari i anar-lo polint. L'objectiu era construir un ésser humà nou, en saber, virtut i pietat (Laspalas, 132).

El model estava definit per la religió, la ideologia... Qualsevol recurs podia ser utilitzat, càstigs, por, premis, expulsions, ridiculitzacions..., per assolir els objectius previstos. El mitjans estaven justificats per aconseguir un fi més elevat.

El règim tractava de forma desigual l'home i la dona. La societat separava radicalment els sexes, donant-los tasques diferents. L'àmbit de la dona era l'espai privat, la llar. Aquest era el seu domini. En canvi, l'home dominava l'espai públic. En aquest període, la família s'organitzava d'aquesta manera. L'home²⁶⁹ s'ocupava del treball i guanyar diners. La dona²⁷⁰ tenia la responsabilitat de la casa i de tot el que hi fes referència. L'escola no era aliena a aquesta realitat social. Els nens i les nenes rebien una educació diferent en funció del que s'esperava d'ells en el futur. L'objectiu era capacitar-los per desenvolupar tasques diferents. Hi va haver un retrocés de la coeducació i un retorn a un ensenyament diferenciat per als nens i les nenes,

“Es cierto que con la supresión de esta inmundicia moral que se llama “coeducación” hemos dado el primer paso hacia una verdadera formación de la mujer... En primer lugar, se impone una vuelta a la santa tradición que veía en la mujer la hija, la esposa y la madre, y no la <intelectuala> pedantesca que intenta en vano igualar al varón en los dominios de la ciencia” (Gallego Méndez: 1983, 154-155).

El Franquisme va trencar amb una tradició pedagògica liberal que fomentava la coeducació, és a dir, junts nens i nenes. Per aquests, l'objectiu era assolir que nois i noies tinguessin la mateixa educació i poguessin ser lliures, autònoms i independents. La dictadura retornà a una pedagogia més tradicional, representada per la separació radical de sexes i un currículum diferenciat. Les expectatives eren diferents. La dona

²⁶⁹ El següent fragment és un discurs al IV Consejo Nacional de la Sección Femenina que parla de la funció de les dones a l'Espanya franquista. Parla el Sr. Jimeno al 1940: “La prestación, el trabajo y el esfuerzo corresponden al hombre, sólo al hombre. Yo me considero con tener como misión trabajar, la de laborar con el sudor de mi frente, como dice el Génesis, para que la otra parte de la humanidad, la femenina, pueda vivir sin necesidad de trabajar (*risas y aplausos*). Y como no os corresponde ni trabajar ni sudar, por eso la segunda parte del Servicio Social la llamo de formación práctica, porque será el momento en que tengáis que demostrar que aquella parte teórica que os ha enseñado en la primera fase del Servicio Social os ha servido de algo”. Gallego Méndez (1983). Pg. 92.

²⁷⁰ “Sujeta a la autoridad del marido, la mujer reforzará, por el especial papel que se le confiere en el seno de la familia, los valores de sumisión, disciplina, respeto a la autoridad paterna, docilidad, etc., en suma, todos aquellos que apuntan a la conservación del orden de cosas establecidas. Al mismo tiempo se conseguirá reforzar, por contraste, las actitudes típicas de la ideología machista tradicional (virilidad, competitividad, etc.) reduciendo a la mujer al cumplimiento de una serie de roles tradicionales (y reputados como naturales) que colocan en una situación de absoluta dependencia del hombre que la excluyen de todos los mecanismos de participación social”. Cámara (1984). Pg. 88.

sempre estava subordinada a l'home, sotmesa a ell, als seus capricis. El text anterior mostra com quelcom grotesc una dona culta; introdueix el concepte "intelectuala", per ridiculitzar-les i fer-les-hi entendre que aquest no era el seu àmbit.

Don Pemartín, qui fou Director General de Enseñanza Media y Superior a Espanya fins el 1942, opinava el següent,

“Mi opinión es que debe alejarse a la mujer de la Universidad; quiero decir que el sitio de la mujer, a mi juicio, es el hogar. Y que, por consiguiente, una orientación cristiana y auténticamente española de la Enseñanza Superior ha de basarse en el supuesto de que sólo excepcionalmente debe la mujer orientarse hacia los estudios universitarios” (*Signo*, 11 d'abril de 1942. Cit. Ballarín , 119).

Pemartín limita clarament l'educació superior de les dones. Manifesta que el seu lloc natural és la casa; allí són més productives, per la seva família i la societat. La universitat no era el seu lloc natural, no tenen les capacitats adequades per aprofundir en l'àmbit intel·lectual. Aquestes són més emotives i superficials; no tenen la serenitat ni el domini suficient per al treball abstracte i teòric²⁷¹.

Aquests *a priori* comportaven un accés diferenciat a l'ensenyament. En les següents dades veurem com a l'educació primària hi havia un equilibri; en canvi, a batxillerat hi havia una desigualtat significativa. Un cop a la universitat, hi havia un contrast més gran entre nois i noies; però també depenia de la titulació,

²⁷¹ En referència a les dones, aquestes tenen unes capacitats inferiors... “(...) en el terreno intelectual, los trabajos que pidan profundidad, abstracción, creación científica, filosófica y hasta artística, que reclamen vigoroso razonamiento encauzador de una fecunda imaginación; trabajos teóricos de fría especulación y de fundamentación en general, trabajos que exijan mucha serenidad emotiva y dominio de los nervios”. Sánchez Buchón (1968). Pg. 594

Quadre 1

Alumnat a l'ensenyança Primària

<u>Anys</u>	<u>alumnat nois</u>	<u>alumnat noies</u>	<u>% alumnat noies</u>
Curs 1940-1941	1.194.000	1.215.000	50.4
Curs 1945-1946	1.291.000	1.309.000	50.3
Curs 1950-1951	1.384.000	1.408.000	50.4
Curs 1955-1956	1.708.000	1.746.000	50.5
Curs 1960-1961	1.713.000	1.673.000	49.4
Curs 1965-1966	1.945.000	1.966.000	49.8
Curs 1967-1968	2.066.000	2.112.000	50.5

Font: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (1988). Pg. 21.

Aquestes dades de l'ensenyança primària mostren l'evolució de l'alumnat en diferents anys. En aquest nivell hi havia un gran equilibri d'alumnes matriculats entre nens i nenes. Fins i tot, del curs 1940-1941 fins al 1955-1956, hi havia més noies que nois, essent el percentatge del 50.3 al 50.5. Del curs 1960-1961 fins al 1965-1966 s'observa un canvi, més nois que noies; per tornar a canviar al curs 1967-1968. En tot cas, la constant d'aquestes dades és l'equilibri d'alumnes, nens i nenes. També s'ha de remarcar l'augment constant d'alumnat. Cada curs hi hagué un increment significatiu, tant de nois com de noies. Les dades del curs 1940-1941 donen un total de 2.409.000 alumnes. L'últim curs del qual tenim dades, el 1967-1968, hi ha un total de 4.178.000 alumnes. L'increment és molt important, el número d'alumnes gairebé es multiplica per dos.

Aquest equilibri entre alumnes nois i noies es trenca a batxillerat. A continuació mostraré com moltes noies no continuaven estudiant i es quedaven en estudis bàsics,

Quadre 2

Alumnat de batxillerat de cursos entre 1940 i 1969

<u>Anys</u>	<u>alumnes nois</u>	<u>alumnes noies</u>	<u>% alumnes noies</u>
Mitjana 1940-1945	113.633	60.926	34.9
Mitjana 1945-1950	207.758	72.187	34.7
Mitjana 1950-1955	252.058	91.334	36.2
Mitjana 1955-1960	394.621	151.979	38.5
Mitjana 1960-1965	617.662	242.959	39.2
<u>Curs 1968-1969</u>	<u>1.207.006</u>	<u>537.011</u>	<u>44.5</u>

Font: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (1988). Pg. 22.

Aquestes dades mostren clarament l'accés diferenciat al batxillerat, superior en els nois que en les noies. Hi ha una desigualtat significativa. Dels anys 1940-1945 als 1945-1950 s'incrementa més, però a partir dels 50 es capgira aquesta tendència i augmenta el percentatge de noies que accedeixen al batxillerat. Aquestes xifres presenten les dificultats de les noies per continuar estudiant i accedir a nivells superiors. A continuació veurem l'accés a la universitat de les noies, encara més reduït,

Quadre 3

Percentatge de noies en diverses facultats de 1940 a 1967

<u>Facultats</u>	<u>mitjana</u> <u>1940-1945</u>	<u>mitjana</u> <u>1945-1950</u>	<u>mitjana</u> <u>1950-1955</u>	<u>mitjana</u> <u>1955-1956</u>	<u>mitjana</u> <u>1967-1968</u>
Ciències	18.7	21.0	20.0	20.0	28.0
C.econòmiques	2.5	6.3	8.5	8.0	20.3
Dret	2.2	2.8	4.2	5.0	15.0
Farmàcia	37.4	43.5	48.0	52.0	60.0
Filosofia i lletres	38.6	63.1	68.9	63.0	57.0
Medicina	3.1	2.6	4.0	6.7	16.1
<u>Veterinària</u>	<u>0.3</u>	<u>0.5</u>	<u>0.6</u>	<u>1.1</u>	<u>8.2</u>

Font: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (1988). Pg. 27.

Aquestes dades mostren el desigual accés de les noies a la universitat. En algunes titulacions la representació era mínima, insignificant, com a veterinària, dret, medicina i econòmiques. El cas més exagerat era veterinària: la mitjana dels anys 1940-1945 era d'un 0.3 %. Les dades mostren una evolució progressiva fins arribar a la mitjana dels anys 1967-1968, un 8.2 %. L'augment és significatiu, encara que menor del desitjable. En canvi, a determinades titulacions hi ha un cert equilibri, més igualtat. Destaquen principalment dues, farmàcia i filosofia i lletres. La primera parteix d'una mitjana dels anys 1940-1945 del 37.4 %. En comparació amb altres llicenciatures són dades molt significatives. A mesura que passen els anys, s'incrementa progressivament l'accés de les noies, fins arribar a una mitjana els anys 1967-1968 del 60.0 %. Filosofia i lletres parteix d'una mitjana els anys 1940-1945 del 38.6 % i arriba els anys 1967-1968 a una mitjana del 57.0 %. Aquestes xifres mostren especialitats masculines i femenines. Aquesta polarització era molt marcada a principis dels anys 40, però a finals dels anys 60 i 70 encara existia aquesta separació.

A continuació veurem com els informants van viure aquest context social i cultural. La Teresa, la professora de Reus de 62 anys, ens ha explicat en un altre apartat les dificultats que tenia per practicar natació al Reus Ploms. El fet que fos d'una família d'un cert benestar econòmic li va facilitar l'activitat, però no va privar-li crítiques i comentaris maliciosos. La mateixa Teresa, llicenciada en Filosofia i Lletres per la Universitat de Barcelona, ens explica les dificultats de les noies per accedir a determinades carreres universitàries tècniques,

“Les carreres de lletres acabaven més (alumnes noies), en canvi, les de ciències les deixaven, perquè es casaven i havien d'anar a Barcelona i les deixaven. Al col·legi Major que estava jo a Barcelona, hi havia una noia que venia d'arquitectura i ho va deixar. Perquè a l'any 67, 68, els professors matxacaven a les dones que volien ser arquitectes. Els hi deien, vostè vol ser arquitecte? Ella deia que era l'única de la classe i com que no va aprovar res, la van fer fora. Després va fer filosofia i lletres. Deia que l'havien matxacat molt i que la tractaven de tonta, d'idiota. Hi havia misoginisme en aquell moment en aquestes carreres. En canvi a Filosofia i Lletres no teníem aquest problema. Hi havia més noies que nois” (Teresa, nascuda el 1948).

La informant explica la seva experiència a la Universitat de Barcelona als anys 1967 i 1968. Exposa que hi havia una separació de titulacions universitàries per sexes. No estava ben vist per la societat, professors i alumnes, que una noia cursés una determinada carrera. Posa l'exemple d'una amiga, estaven juntes al col·legi Major, i li explicà com va viure aquell curs d'arquitectura. Manifesta, “els professors matxacaven a les dones que volien ser arquitectes. Els hi deien, vostè vol ser arquitecte?”. Els docents utilitzaven diferents estratègies per desmotivar a les alumnes que cursaven aquesta titulació, la “matxacaven”. Suposem que es feien comentaris, ridiculitzacions... per tal que l'alumna no estigués a gust. No sabem exactament com eren, però devien ser desagradables i despectius. Era l'única de classe. Tots els professors i alumnes eren masculins, ella era l'única noia. La informant diu que la tractaven de “tonta i d'idiota”. L'objectiu era que abandonés i anés a altres titulacions més idònies al seu sexe. Aquell lloc no es considerava adequat per a una noia. Diu, “hi havia misoginisme en aquell moment en aquestes carreres”. La seva amiga va deixar aquests estudis, les va suspendre totes, i va cursar la llicenciatura de Filosofia i Lletres. Una carrera on les noies tenien més acceptació. Diu, “en canvi a Filosofia i lletres, aquest problema no el teníem. Hi havia més noies que nois”. La societat d'aquell moment acceptava les noies en aquesta titulació, no hi havia cap problema. Fins i tot, hi havia més noies que nois. Les diferents especialitats universitàries estaven clarament separades. Hi havia carreres de nois i noies. Aquesta era la normalitat d'aquell moment (Ballarín: 2001).

En Lluc, el mestre jubilat, exposa el tipus d'ensenyament a les noies, a principis dels anys 40. Diu, “...a la tarda (la mestra) feia labors amb les nenes, cosir, coses de la llar... Havia de preparar a les nenes per tal de ser futures mares i esposes” (Lluc, nascut el 1930). A la tarda, la mestra treballava amb les nenes, els ensenyava el prioritari, allò que havien de saber necessàriament. No feia falta que tinguessin molts coneixements, però si era fonamental tenir una base per ser una futura mare i esposa adequada. L'objectiu era capacitar-les per l'espai privat. El seu lloc natural era la llar. La seva formació s'encaminava preferentment a tot el que fes referència a qüestions de casa, cosir, cuinar, netejar, comprar... L'objectiu era preparar-les per ser futures mares i esposes.

La Victòria, nascuda a Barcelona el 1941 i professora, va estudiar a un col·legi de monges. És molt crítica amb l'ensenyament rebut i afirma que va ser una formació amb moltes mancances,

“Ens formaven per ser mares de família. Havíem de ser dones plenes de qualitats. La decència era una de les seves grans obsessions; anar ben vestides, comportar-se correctament, no encreuar les cames. Era una pressió contínua... Una dona no podia encreuar les cames! Resultaven més importants les bones formes, la mesura a l'hora d'aparèixer i comportar-se en societat, que altres coses. O mestresses de casa o monges. Recordo que hi havia una nena que tocava bé el piano, i tot i que les monges la feien tocar en determinades ocasions, consideraven aquella activitat poc adequada en el perfil d'una dona” (Sacristán: 2004, 82).

La informant diu que les educaven per desenvolupar-se a l'espai privat. Hi havia dues opcions, ser mares o monges. No hi havia cap més possibilitat. La pressió era contínua per assolir aquest objectiu. L'alumna, futura mare o monja, havia de tenir moltes qualitats. Havien de comportar-se d'una forma concreta, una noia havia de ser decent, dòcil, entregada, anar ben vestida... Les bones formes eren fonamentals en les noies. Qui sortia d'aquest marc era constantment requerit per modificar el comportament. Victòria posa l'exemple d'una nena que tocava bé el piano, però era una “activitat poc adequada en el perfil d'una dona”. Era requerida per a que fes activitats més idònies a la natura femenina.

La mateixa informant diu “era una educació militar. Cada setmana hi havia una sessió pública on ens donaven qualificacions per comportament. Era una avaluació on cada nena rebia una nota que anava del molt bé fins al molt deficient. El comportament era molt més avaluat que no pas l'aprofitament dels estudis. Finalment, però, t'acabaves acostumant al ritual disciplinari. Quan comences des dels tres anys et vas acostumant a aquesta manera de fer i actuar. (...) En general, el nivell de formació d'aquelles dones era baix. Tenien molt interioritzat que el que feien era formar una mena de noia i de dona, però sense cap interès per l'ensenyament...” (Sacristán, 85).

La Victòria afirma que “era una educació militar”. Hi havia un seguiment de l'alumne molt proper. Hi havia molta pressió del professorat, així com de tot el sistema

educatiu. Cada setmana donaven qualificacions. Però aquestes no eren solament de continguts, també d'actitud. La manifestant diu que “el comportament era molt més avaluat que no pas l'aprofitament dels estudis”. Volien la submissió de l'infant a les normes i formes de fer del sistema educatiu. Considera baix el nivell intel·lectual d'aquelles professores. Tenien clar els seus objectius, formar a aquelles noies per ser futures mares i esposes o monges com elles. No feia falta donar una formació molt elevada. Al text següent, Victòria valora la seva generació des d'una mirada reflexiva adulta. El pas del anys li ha donat una visió global d'aquell sistema d'ensenyament i d'aquelles alumnes,

“La infància assumeix les normalitats excepcionals amb certa facilitat. Crec que aquesta impressió és molt compartida per moltes companyes meves d'aquells anys, (...). Penso que la formació que vàrem rebre va ser un desastre, però no en tinc un mal record. Era una educació poc aconsellable, de la qual es podien salvar poques coses. (...) Nosaltres, pel fet de ser dones, tant en formació de coneixements intel·lectuals, com en formació repressora i traumàtica, teníem tots els números per sortir malament. El que va passar realment és que moltes d'aquelles nenes, quan van ser dones, no van poder enganxar-se a un món laboral” (Sacristán, 81).

Aquesta informant mostra les conseqüències d'aquell tipus de metodologia. Diu clarament que “la formació que vàrem rebre va ser un desastre”. Valora l'ensenyament rebut com a molt poc adequat. Així i tot, no en guarda “un mal record”; s'ha d'interpretar des de la mirada de la infància, la qual assimila fets “excepcionals amb certa facilitat”. El nen s'adapta a una diversitat de situacions socials i les viu amb una certa normalitat. Aquelles alumnes vivien en un context social i cultural, sense plantejar-se altres models. Més endavant, reflexions d'adulta, diu d'aquella educació que “es podien salvar poques coses”. La formació intel·lectual era dolenta i, sobretot, hi havia una forta càrrega de “formació repressora i traumàtica”. La Victòria explica les conseqüències d'aquest model a moltes noies. Va comportar que moltes no es pogués “enganxar al món laboral”. Moltes van ser, solament, mares i esposes al llarg de tota la vida. Sense tenir possibilitats d'altres projectes. Una vida de subordinació i dependència a l'home. En aquest cas, la metodologia franquista va aconseguir els objectius.

En Lluc, el mestre jubilat, explica la importància de la memorització per als Maristes de Lleida. Era una escola únicament de nens. Aquests havien de tenir uns coneixements generals de les diverses matèries. Ho exposa com segueix,

“La clau era la memorització. Saber les coses de memòria. Si fèiem literatura, de cada autor, havíem de saber la biografia i les obres principals. Però tot de memòria. La geografia i la història, ens feien aprendre tots els rius d’Europa i on estaven situats. També capitals, muntanyes...(...).

Pregunta.- Com a alumne, com valora aquesta forma d’ensenyar?

Resposta.- Ho veia bé. No podia comparar. Però ara ho trobo bé, també. Encara em serveix i me’n recordo. Els estudiants d’avui no ho saben. Per exemple, el mar Caspi, els estudiants d’avui no saben que és i menys on està. Jo tot això ho sé; sé, fins i tot, la forma que té aquest mar. Van fer-me aprendre la forma que tenien els mars més importants. Jo el veig sencer al meu cap. Me’l feien dibuixar. Nosaltres teníem més cultura. Ens feien aprendre tots els noms dels reis. Fins i tot, a geografia, ens feien aprendre deu o quinze pobles de totes les províncies d’Espanya. Els que teníem més interès, al vespre passejant, els companys de la classe, ens preguntàvem totes aquestes coses. Ens ho passàvem molt bé. Ens van fer aprendre tots els reis gods i no ens vàrem morir. Tot era memorització. Ens ho sabíem tot de memòria” (Lluc, nascut 1930).

L’entrevistat destaca la rellevància de la memorització en aquell model educatiu. Havien de saber els continguts de memòria, posa l’exemple de la llista dels reis gods, rius d’Europa, capitals, muntanyes, biografies, obres... Fins i tot, va aprendre la forma dels mars més importants; diu, “jo el veig sencer al meu cap”. Aquesta informació la visualitza a la seva ment. No feia falta interpretar ni raonar, l’important era memoritzar els continguts. Aprenien jugant, un grup d’amics, caminant, s’anaven preguntant les capitals, rius, reis... Diu, “ens ho passàvem molt bé”. En Lluc critica l’actual model educatiu, posa l’exemple del “mar Caspi, els estudiants d’avui no saben què és i menys on és (...) Els estudiants d’avui no ho saben”. En canvi, a mi “encara em serveix i me’n recordo”. Molta informació que va aprendre, encara la recorda, després de més de seixanta-cinc anys.

En Lluc ha explicat la importància de la memorització, principalment en els nois; encara que era més important, com he comentat anteriorment, el comportament i les actituds. L'entrevistat parla dels càstigs,

Pregunta.- “Quin tipus de càstigs utilitzaven els Maristes?”

Resposta.- La veritat és que pocs. Jo vaig tenir sort d'estudiar a un col·legi de germans i no germanes. Els homes són més liberals que les dones. Els Maristes ens donaven més llibertat i confiança.

P.- Per què creus que això passa?

R.- Perquè l'home i la dona són diferents. La dona marca més i està més a sobre. Un detall, nosaltres no anàvem amb uniforme i les monges, si. Quan anàvem pel carrer, les monges ens feien anar en fila de dos, amb uniforme i un barret al cap. Sempre hi ha més control a un col·legi de monges que a un de capellans. La meva senyora va estudiar a un col·legi de monges i ho veia una mica hipòcrita. Les monges davant feien un paper i al darrere un altre. Els capellans no funcionen així” (Lluc, nascut 1930).

En Lluc creu que tenien molta llibertat. Els Maristes usaven molt poc el recurs del càstig. Fins i tot, diu que va “tenir sort d'estudiar a un col·legi de germans i no germanes”. L'entrevistat marca una diferència entre una escola de monges i una de capellans. Les primeres eren més estrictes i estaven més a sobre. Ho resumeix dient que hi havia més control. Posa l'exemple de l'uniforme i el barret al cap. La seva senyora va estudiar a un col·legi de monges i diu que “davant feien un paper i al darrere un altre”. Ho veu tot plegat una mica “hipòcrita”. L'informant ho contraposa als capellans. Aquests donaven més “llibertat i confiança”. No hi havia tant control, no estaven tant a sobre. Deixaven a l'alumne més llibertat i autonomia. Això ho valora molt positivament.

En Josep, nascut a Barcelona el 1940, parla de les seves primeres experiències a l'àmbit educatiu, a un col·legi de monges paüles. Les seves vivències no van ser molt agradables. Diu així,

“Al cap de dos o tres dies d'arribar a les paüles ens van preguntar quins nens de tots els de la classe no havien estat mai *al cuarto de las ratas* d'aquell col·legi. Innocentment, com altres, vaig aixecar la mà i vaig dir <jo>. La monja va respondre:

<Molt bé, doncs ara us portarem a la cambra de les rates perquè sapigueu on anireu a parar cada cop que feu una malifeta>. Espantat, recordo que ens van posar en fila al pati, on (...) hi havia un petit escenari de teatre per a festes. En un dels laterals, una porta. Aquella era la cambra de les rates, un espai fosc, ple d'andròmines, on feien passar un nen, tancaven la porta, el tenien un minut i al cap d'un moment en feien passar un altre. Recordo amb terror haver d'entrar allà dins; pensava que em saltarien les rates a sobre. No en va saltar cap; vaig sortir descansat però molt espantat. (...) Aquelles monges utilitzaven una singular estratègia pedagògica per mantenir l'ordre a l'escola; donaven a conèixer el seu repertori de càstigs abans i, fins i tot, que els alumnes arribessin a cometre qualsevol acte d'indisciplina" (Sacristán: 2004, 67-68).

Aquest informant explica els seus primers dies en un centre educatiu de les paüles. Abans que estigués adaptat a la dinàmica escolar, les monges li van parlar del "*cuarto de las ratas*". Els nens que no es portaven bé, els tancaven allí. Però abans que fessin res, com a prevenció. Els qui no coneixien aquest lloc, l'havien de conèixer. Josep va dir que no sabia que era, llavors el van tancar. "Espantat", recorda aquella vivència amb "terror". Eren càstigs preventius, abans que els alumnes fessin malifetes. L'objectiu de les monges era mantenir l'ordre a qualsevol preu. El recurs de la por era una estratègia molt útil per controlar els infants. Mantenir la disciplina, l'ordre i l'estabilitat a tot el centre educatiu era imprescindible.

En Josep no va viure una experiència positiva a les paüles. Els seus pares, als sis anys, el van canviar d'escola i va anar als escolapis de Sant Antoni de Barcelona,

"Als escolapis vaig arribar a viure una situació de bloqueig total. Probablement no era aquesta una situació compartida per la majoria dels meus companys, però em sentia com un pobre estúpid. A casa pensaven el mateix i, naturalment, la impressió que feia els anys que vaig estar als escolapis era de nul·litat absoluta. (...) Com més t'obligaven a memoritzar, com més et deien burro, com més et castigaven, més em retreia, més em bloquejava. Per mi anar a l'escola era com anar a la presó. Recordo que mirava per la finestra i pensava: <La gent del carrer és lliure i joestic aquí tancat>. Si per algun motiu em deixaven sortir de l'escola un moment, aquella petita estona veia el carrer d'una forma diferent, com un espai d'absoluta llibertat. (...) Hi havia nens que es prenién aquella disciplina d'una altra manera, però com que jo m'ho creia tot... Jo era

l'alumne que es creia tot el que deia aquella gent. I com que m'ho creia, tot ho patia. Tenia la sensació constant que mai no em portava prou bé, que no aprenia bé, que no avançava; estava desesperat" (Sacristán, 69-70).

L'informant explica com vivia les interaccions socials a l'escola. No va integrar-se a les paüles i els seus pares van decidir canviar-lo de centre. A l'inici, als escolapis, va viure una situació de "bloqueig total". Els primers dies a una escola nova sempre són difícils. La integració a l'entorn, mestres, companys... exigeix temps. En Josep va tenir moltes dificultats per integrar-se i assimilar la metodologia educativa. Parla de càstigs, amenaces, insults... S'havia d'aprendre de memòria els continguts, però no podia, es "bloquejava". La pressió de l'entorn el superava i no avançava en els estudis. Tothom pensava que era un "estúpid", s'ho pensava ell i els seus pares. Recorda l'escola com una "presó". Hi anava obligat, obeïa en tot i no millorava. Considera que li anul·laven la personalitat. Aquell context social l'asfixiava. Recorda mirar per la finestra i contemplar amb els seus ulls la llibertat. El carrer representava la independència i l'autonomia; en canvi, l'escola era una presó, un lloc on dominaven els càstigs i els insults. Sortir al carrer, per algun motiu, a hores d'escola era un temps viscut "d'absoluta llibertat".

En Josep explica com vivia aquelles relacions socials d'una forma molt traumàtica. Diu que era molt innocent, s'ho creia tot. Era un nen ingenu que volia quedar sempre bé amb els adults. Ho vivia com una impossibilitat, "tenia la sensació constant que mai no em portava prou bé". Interpretava que no estava al nivell de les exigències dels mestres. Mai es portava prou bé, no aprenia el necessari...; ho vivia traumàticament, el "desesperava". Altres alumnes no ho vivien d'una forma tan extrema i conflictiva. Havien après a relativitzar tot allò i no a creure's tot el que se'ls deia. Aquests eren més feliços i integrats a la institució.

La metodologia educativa franquista tenia diferents recursos, principalment càstigs físics i psíquics, per aconseguir els objectius. Aquests buscaven sotmetre l'infant, noi o noia, al desitjable. Qualsevol recurs era adient per assolir els fins. Manel, jubilat de 81 anys, recorda com els mestres castigaven,

"Nos enseñaban las letras, la a, la u, la b, pero poca cosa más. Y los números. Cuando hacíamos matemáticas, cantábamos todas las tablas de multiplicar. Todos

juntos, (...). Y luego a las cinco de la tarde te dejaban jugar al patio. Un patio grandísimo, allí 200 alumnos, pero siempre tenías tus amigos, y hacías una colla y con esos jugabas. Jugábamos al pilla-pilla, al escondite, nos peleábamos... Al que cogían peleándose, lo tenía claro, ya estaba castigado. Lo acostaban sin cenar una noche. (...) Si ibas al colegio tenías que seguir las reglas, sino los niños lo pasaban mal. El (maestro) nos decía lo que teníamos que hacer y lo hacíamos sin rechistar” (Manel, nascut el 1929).

En Manel, com s’ha comentat, fou un nen perdut de la Guerra Civil. Va anar a un hospici de capellans i va estar amb ells uns anys, fins que els seus pares van retrobar-lo. Diu que a l’escola es donava poca importància als continguts, s’ensenyava poca cosa, “las letras, la a, la u, la b, pero poca cosa más. Y los números”. La formació rebuda va ser mínima i aquestes mancances van limitar-lo professionalment d’adult. Els nens, “nos peleábamos”, a qui agafaven “lo tenía claro, ya estaba castigado. Lo acostaban sin cenar una noche”. Qualsevol càstig era possible. En un context de mancances materials evidents, deixar un infant sense sopar devia ser molt frustrant. Els capellans, l’única forma de gestionar els conflictes que tenien era amb càstigs; per tal que no ho tornessin a fer. L’entrevistat diu que al col·legi havies de seguir “las reglas, si no los niños lo pasaban mal”. L’objectiu del mestre era sotmetre la resistència de l’infant. Acaba el fragment dient “el (maestro) nos decía lo que teníamos que hacer y lo hacíamos sin rechistar”.

S’ha de tenir en compte que els alumnes d’aquells anys eren milers. Les vivències individuals són igualment múltiples. Cada infant té uns records, experiències i una perspectiva diferent d’aquell període. Múltiples variables influencien directament les vivències de cada nen, també els mestres que van tenir. Va haver-hi casos de docents que intentaven humanitzar un sistema educatiu rígid, jeràrquic i disciplinari. En tot cas, he intentat, en aquest capítol, donar unes pinzellades globals dels infants d’aquella època. He intentat mostrar la visió des dels propis subjectes. Presentar en primera persona com van viure aquelles situacions. Considero que la informació mostrada és representativa d’altres alumnes. Així mateix, el següent capítol fa referència als mestres i professors. Aquests tenien tot el poder a l’interior de l’aula per gestionar-la de la forma més convenient; tanmateix, havien d’obeir fidelment i aplicar les lleis i normes del règim franquista.

7.6.- Tipologia del professorat durant el Franquisme

L'educació és un element fonamental dels règims polítics. El mestre és qui té un contacte directe amb els alumnes. La República va donar un fort impuls a les pedagogies més liberals d'aquell moment. Així mateix, va donar una forta empenta de dignificació de la professió. La República volia canviar la societat espanyola d'aquell moment, en què dominava l'analfabetisme, la ignorància i la injustícia social. Canviar la societat no és possible d'un dia per l'altre. Els responsables polítics d'aquell període van creure que l'escola era una bona eina per assolir en el futur una societat més justa, igualitària i lliure. Molts mestres encarnaven els ideals més sublims de la República. Volien crear un infant nou, per tal que el ciutadà del futur no tingués les mancances dels adults. El fet de fomentar una escola laica, aconfessional, plural, oberta, científica, igualitària, coeducativa, lliure... eren elements que xocaven de ple amb les propostes més conservadores i reaccionàries d'aquell moment.

Un cop els nacionals van guanyar la Guerra Civil espanyola van marcar-se l'objectiu d'eradicar i fer desaparèixer tot vestigi que recordés l'anterior. Qualsevol cosa que tingués alguna cosa a veure amb el republicanisme, socialisme, anarquisme, comunisme... era arrancat de soca-rel. Allò no afí al règim franquista no era tolerat. Una de les professions especialment castigada fou la de mestre. Els guanyadors consideraven que els docents havien col·laborat amb la República d'una forma explícita i clara. El Franquisme va actuar contra ells contundentment,

“Por detrás de los asesinatos, de la crueldad, el dolor y el miedo, existía la política del franquismo: una campaña sistemática de erradicación de la política educativa y cultural de la República. En 1937, José Pemartín, Jefe del Servicio de Enseñanza Superior y Media, declaraba lo siguiente: <Tal vez un 75 por ciento del personal oficial enseñante ha traicionado -unos abiertamente, otros solapadamente, que son los más peligrosos- la causa nacional (...). Una depuración inevitable va a disminuir considerablemente, sin duda, la cantidad de personas de la enseñanza oficial>. En nueve provincias de las que existen datos sistemáticos, fueron ejecutados en torno a 250 maestros. Y 54 institutos públicos de enseñanza secundaria creados por la República fueron cerrados. Por añadidura, en torno a un 25 por ciento de los maestros sufrieron algún tipo de represión y un 10 por ciento fueron inhabilitados de por vida. En Euskadi

y Cataluña, todos los maestros de la enseñanza pública fueron dados de baja y tuvieron que solicitar su readmisión a través de un costoso proceso” (Iglesias: 2007, 15).

El professorat que havia exercit durant la República fou durament castigat. Era considerat culpable dels crims comesos al llarg d'aquell període. Alguns, per tornar a exercir, havien de purificar-se. És a dir, havien de seguir un procés d'abandonament dels ideals republicans i acollir els nacionals. El fragment següent presenta aquesta situació,

“El maestro con el que yo fui a la escuela era de <los purificados>, o sea que, entonces, si un maestro o un médico o gente de ésta había tenido ideas, se los purificaba. O sea, que estaban en la cárcel, o desterrados como rojos en algún pueblo, sin ejercer lo que fueran: médicos o maestros, y así se purificaban o tenían <la depuración> que se llamaba. O sea, que ya pensaban y hablaban como todo el mundo, y como tenía que ser, de la política y la religión; y luego ya se los incorporaba cuando recibían los certificados. Así que luego, estos maestros, que ya tenían hecha la depuración daban más clases de religión y de historia sagrada, y también más clases de <Símbolos de España>, que era un libro que teníamos en el que venía la bandera y el escudo nacional y la batalla del Ebro y Santiago luchando contra los moros de Miramamolín, que es un nombre que no se me olvidará jamás, porque nos le llamábamos de mote los chicos, y era lo peor que se aguantaba: que te llamaran Miramamolín” (Lomas: 2002, 131).

En aquest text es presenta una circumstància que afectà directament als mestres, també a altres professionals. Molts havien abraçat la República i havien aplicat a l'aula les metodologies liberals de l'Escola Nova i Moderna. El nou règim, el Franquisme, no confiava en aquests docents. A Euskadi i Catalunya foren suspesos tots els mestres de les seves funcions. Havien d'aconseguir el certificat pertinent per tornar a la professió. És a dir, després d'un període de càstig, d'aïllament o desterrament se'ls tornava a readmetre. Havien de mostrar fidelitat absoluta al nou règim i a la religió catòlica. L'administració expedia uns certificats que donaven fe d'aquell professional. Deien que no era comunista, ni republicà, ni socialista, sinó nacional. No era perillós d'estendre idees subversives. Llavors, aquest mestre, incorporava d'una forma natural els símbols franquistes a l'aula, “estos maestros, que ya tenían hecha la depuración daban más

clases de religión y de historia sagrada, y también más clases de <Símbolos de España>, que era un libro que teníamos en el que venía la bandera y el escudo nacional y la batalla del Ebro y Santiago luchando contra los moros de Miramamolín”. Així mateix, per demostrar aquesta fidelitat havien de fer principalment les assignatures de religió i simbologia franquista. Aquest mestre, al llarg del temps, s’anava guanyant la confiança de les autoritats polítiques franquistes. S’ha de tenir en compte que aquell període no contemplava la pluralitat, la indecisió, la incertesa o el relativisme. L’única opció viable era l’assentiment al règim franquista. Especialment, els mestres havien de mostrar aquest acatament, ja que tenien cura de quelcom molt fràgil, vulnerable i fàcilment manipulable, els nens. Aquests havien de ser educats a partir dels principis de la ideologia dels guanyadors de la guerra. Els mestres havien de construir un ciutadà nou, amb una forta consciència tradicional, conservadora i franquista. Els espanyols havien d’interioritzar aquests valors, que havien de perdurar molts anys (Fusi: 1985).

La Guerra Civil va comportar un trencament de la societat espanyola, també del sistema educatiu. Les dades següents mostren l’evolució del professorat al llarg de diferents anys de Franquisme,

Ensenyança Primària a Espanya 1940- 1970

Mestres				
Anys	mestres	Percentatge mestres públics	percentatge homes	Alumnes per mestre
1941	68.198	75.1	43.2	42.8
1945	71.865	74.3	43.4	42.0
1950	78.124	74.6	39.2	41.0
1955	80.331	71.2	37.1	42.1
1960	99.444	78.5	37.8	40.6
1965	107.730	75.5	36.8	34.8
1970	136.701	69.9	36.4	33.9

Font: Carreras i Tafunell (2005). Pg. 210.

Les xifres presenten un increment significatiu del nombre de mestres de primària. El 1941, no hi ha dades de 1940, hi havia 68.198 adults que treballaven a l’ensenyança primària a Espanya. Són els anys posteriors de la guerra i molts individus

que treballen en l'àmbit educatiu no tenen cap tipus de formació en aquest sector. El percentatge d'homes és del 43.2 del total i havia una ràtio d'alumnes per mestre de 42.8. El 1955 hi ha un total de 80.331 mestres de primària. Hi ha un augment significatiu respecte a principis dels anys 40. El percentatge d'homes va baixant, situant-se al 37.1 i la ràtio d'alumnes i mestre se situa al 42.1, una mica inferior a la registrada els anys 40. El 1970 hi ha un total de 136.701 mestres a primària. S'han doblat els mestres en referència a les dades dels anys 40. Hi ha hagut un increment significatiu. El percentatge d'homes també es va reduint amb unes dades de 36.4, feminitzant l'educació. La ràtio mestre-alumnes baixa de forma destacada, situant-se al 33.9. Aquestes xifres mostren una millora significativa de l'educació respecte els anys anteriors.

A continuació presentaré dades del professorat de batxillerat i universitari. Veurem com hi ha poques professores i menys encara a la universitat,

Professores de batxillerat i universitat

<u>Anys</u>	<u>Batxillerat</u>	<u>%</u>	<u>Universitat</u>	<u>%</u>
Mitjana 1940-1945	584	19.7	105	4.5
Mitjana 1945-1950			169	5.2
Mitjana 1950-1955	5.925	34.7	305	7.9
Mitjana 1955-1960	7.461	38.2	398	8.4
Mitjana 1960-1965	9.545	39.6		
<u>Curs 1967-1968</u>	<u>13.658</u>	<u>40.0</u>		

Font: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (1988). Pg. 25.

Al llarg de diversos anys no hi ha dades. Tanmateix, són interessants les que mostra aquesta taula. La mitjana de 1940-1945 mostra com hi havia un 19.7 % de professores que exercien a batxillerat. La taula no inclou les matèries, segurament aquelles que més s'adaptaven a la natura femenina d'aquell moment, com filosofia i lletres... Els mateixos anys, la representació a la universitat era del 4.5 %, un índex molt baix, quasi insignificant. Les xifres presenten un increment de presència femenina a batxillerat; per exemple, a la mitjana dels anys 1955-1960 representen un 38.2 %; l'augment és significatiu, encara que reduït a determinades especialitats. N'hi havia d'altres, les considerades masculines, on la presència femenina era insignificant. Així

mateix, en aquest període a la universitat, el percentatge de professores era del 8.4 %. Hi ha un increment, encara que dèbil i poc significatiu. Aquestes dades mostren com havia una discriminació per gènere al sistema educatiu espanyol. Als nivells més baixos, infantil i primària, hi havia una representació professional femenina significativa. Però, als nivells superiors, batxillerat i sobretot la universitat, la presència de les dones era mínima; a la universitat, les professores, eren quasi testimoniales i en algunes especialitats gairebé cap. També s'ha de destacar que hi havia professions masculines, les quals tenien més prestigi; en canvi, les femenines en tenien menys (Ballarín: 2001).

Un dels elements significatius del règim franquista fou la separació per sexes i l'abandonament de les pedagogies que fomentaven la coeducació. Aquest aspecte significà un increment del professorat femení. Hi havia escoles de nens i d'altres de nenes, en les quals, hi havien professors del mateix sexe. Això fou un element fonamental que determinà professores a secundària. Tanmateix, a la universitat no va desenvolupar-se el mateix fenomen social. La societat no acceptava que les dones escalesin posicions socials, aquests espais eren reservats a l'home. A finals dels anys 60, comença a parlar-se de la importància de la intel·ligència en les dones, no per apropiari-se de l'espai públic, sinó per ser millors mares i esposes,

“La mayor presencia de las mujeres en el sistema educativo en los años sesenta era considerada positiva por la Sección Femenina porque <una mujer culta consigue mucho más fácilmente la felicidad familiar que una ignorante, es mucha más compañera del hombre, mejor educadora de sus hijos...> (Pilar Primo de Rivera: Discurso de XXIII Consejo Nacional). Cultura e instrucción fueron un añadido más a ese <ser mujer> que tenía siempre como referencia los intereses masculinos” (Ballarín: 2001, 135).

Els avenços socials també afectaven les dones. Aquest augment del nivell cultural no s'ha d'interpretar com una opció que les permetés apropiari-se de l'espai públic i ser autònomes i independents. Al contrari, aquesta millora del nivell cultural s'havia de centrar en benefici del seu espòs i dels fills. La dona prenia sentit en funció dels altres, l'home i fills.

L'estructura social franquista tenia una ideologia clara i nítida. Tanmateix, cada mestre l'intepretava a partir de la seva subjectivitat. Veurem com alguns docents s'extralimitaven en les seves funcions, mitjançant càstigs de tot tipus; en canvi, d'altres van humanitzar, en les seves possibilitats, una pedagogia que permetia excessos. Molts alumnes van viure aquell període d'una forma negativa i, fins i tot, traumàtica; en canvi, d'altres recorden professors que donaven afecte i comprensió als nens.

La Irene, la informant que actualment és professora, fa una distinció clara de mestres entre diferents nivells educatius i entre homes i dones. Ho explica com segueix,

“Guardo molt bons records de les mestres de quan era petita, molt bon record de les senyoretetes. Ara, fins fa poc, encara em trobo una mestra pel carrer i ens saludem. Em fa molta il·lusió veure-la. (...). Ens ho passàvem molt bé. Fer una cosa molt dinàmica i molt flexible. Érem poquets a classe. La dinàmica era molt agraïda. (...). A primària (...) va canviar tot. (...) Aquí va canviar, eren més durs. Als professors se'ls havia de dir, <doña i don>. Marcaven molta distància. A infantil això no passava, era la senyoreta. Després era <don i doña>. Aquí els professors sempre anaven amb una bata blanca, tots. A nosaltres ens tractaven de vostè. Recordo que a 1r no era tan sever, tan dur, encara que si que ho era, ens feien treballar molt. A 2n, a 3r i 4t era molt més rígid. Curiós que a 1r era una <doña>, però ja a 2n, 3r i 4t eren senyors i aquests eren molt durs. Els homes eren més durs que les dones.

Pregunta.- Per què creus que era així?

Resposta.- Suposo que pel caràcter. Imagina't, 40 anys endarrere. L'home tenia més poder. Era més seriós. Era una societat masculista. En canvi, la dona era més senzilla, més dòcil i més bona. L'home era més disciplinari. L'home tenia més autoritat. Per exemple, don José et pegava un crit i et quedaves tremolant com una fulla. Els professors impressionaven molt. Feien por. Tot i que jo no recordo les classes sorolloses. Sempre en silenci. Tothom en silenci i treballant i pobre d'ell que no ho fes” (Irene, nascuda el 1964).

L'entrevistada distingeix els mestres d'infantil i primària. A infantil eren senyoretetes. Irene diu que no hi havia cap tipus de disciplina. Suposem que les alumnes anaven a l'escola a jugar i passar-s'ho bé, sense que els continguts fossin molt importants. Més que una escola, era una “guarderia”; un lloc on els nens podien estar

segurs i vigilats per adults. Suposem que les senyoretes eren sensibles, dòcils, tendres..., és a dir, responien a l'ideal femení franquista. En canvi, a primària va canviar. Aquella relació horitzontal, fàcil i accessible va variar i era vertical. Els mestres marcaven molta distància, per exemple, l'ús del terme “don i doña” i el “vostè”. La manifestant diu que les tractaven de “vostè”. L'ús d'aquest terme construeix unes interaccions socials més fredes, distants i allunyades. Diu que “marcaven molta distància”. Les mestres d'infantil eren molt properes; en canvi, a primària eren distants. Afirmar que tots “els professors anaven amb una bata blanca”. Utilitzaven aquest element simbòlic per distanciar-se de l'alumnat, encara més. Havien d'interioritzar permanentment la distància simbòlica entre mestres i alumnes.

La informant introdueix l'element del gènere quan parla de l'educació d'aquells anys. Diu que la societat, a finals dels anys 60 i principis del 70, era patriarcal, “l'home tenia més poder. Era més seriós. Era una societat masculina”. Per contra, en referència a la dona diu, “era més senzilla, més dòcil i més bona”. Continua dient, “l'home era més disciplinari. L'home tenia més autoritat. Per exemple, don José et pegava un crit i et quedaves tremolant com una fulla.”. L'home encarnava els estereotips de gènere de poder, duresa, disciplina... Posa l'exemple del director, don José, “feia pànic”. Un crit seu i “et quedaves tremolant com una fulla”. Diu que els professors feien por. Així i tot, no recorda les classes sorolloses. Tothom en silenci, sempre treballant i fent allò que manava el mestre. L'entrevistada continua fent referència als mestres d'aquells anys,

Pregunta.- “Pots explicar com eren els mestres?”

Resposta.- El més exigent, a qui tenies més por, més respecte era el director i l'equip directiu. Eren dos germans, don Jesús i don José. Feien classes de matemàtiques i l'altre feia naturals i aquestes coses. El fill d'un era dels més dolents de classe, venia a la meua classe, era intel·ligent, però era molt mogut. Sempre estava castigat. També rebia, igual que els altres. Sempre estava castigat. A més a més de ser <tremendo>, tenia les dificultats de ser el fill del director. Sempre el veies agenollat, amb els llibres a les mans. Pobre, tenia doble càstig.

P.- Com parlaven els professors?

R.- Tenien un to de veu alt, no cridant, però greu. Feia respecte. Molt greu. Això donava respecte. Però sempre molt serio. Et miraven a la cara, als ulls. Sempre molt serio. Passejava per tota l'aula. No estava estàtic. Sempre caminant, amunt i avall.

Donava la sensació que ho controlava tot. Quan se't posava al cantó, senties el seu alè al clatell, estaves tremolant. Sempre feia el mateix, explicava alguna cosa a la pissarra. Manava exercicis i feia sortir algú a la pissarra. Sempre igual. Tothom en silenci. Tota l'hora. Tu no podies parlar. No eren classes participatives. Ell explicava i manava fer uns exercicis i després a la pissarra. Si no ho sabies, deia, seu que <ets un ruc>. Tot en silenci i molt seriós. Ningú preguntava res. Qui ho agafava bé i qui no, també. Potser, l'endemà ho tornava a explicar i ja s'ha acabat. A una altra cosa. Qui no ho enganxava, t'ho havien d'explicar a casa. No hi havia comunicació amb el mestre" (Irene, nascuda el 1964).

La informant explica diverses qüestions en aquest fragment. Hi havia molt respecte als professors, especialment al director i l'equip directiu, a don Jesús i don José. Els alumnes tenien interioritzada la jerarquia i, a dalt de tot, els dos germans. Aquests eren els qui feien més respecte i por. Els altres mestres també, però no tant. L'entrevistada també parla del càstig físic i psíquic per canviar conductes. Posa l'exemple del fill del director, sempre estava castigat. Qualsevol recurs era utilitzat per tal que es portés bé, "sempre el veies agenollat, amb els llibres a les mans. Pobre, tenia doble càstig". És a dir, la Irene creu que aquest noi rebia doble càstig, a l'escola i a casa.

L'entrevistada exposa diverses estratègies dels mestres per controlar i gestionar l'aula. Afirmar que el to de veu era important. Els homes, en general, tenen un to de veu més alt i greu. Això crea la sensació de més respecte. Hi ha una atmosfera més distant i seriosa. Els mestres, quan parlaven amb tu, et miraven als ulls, directament. Tot era molt seriós. Quan et parlaven, quasi no podies ni contestar, de la por que tenies. Així mateix, els mestres no estaven estàtics, "sempre caminant, amunt i avall. Donava la sensació que ho controlaven tot". A vegades, el mestre s'acostava als alumnes i mirava que feien; si treballaven o no. L'alumne tenia la impressió d'un control absolut. Quan el mestre es posava darrere de l'alumne, aquest assegut i treballant, notava la seva presència, "quan se't posava al cantó, senties el seu alè al clatell, estaves tremolant". Aquells moments eren eters, sense forces per moure's i solament desitjava que marxés a un altre lloc.

La informant continua explicant en aquest fragment com el mestre gestionava l'aula. Sempre la mateixa rutina, "sempre feia el mateix, explicava alguna cosa a la

pissarra. Manava exercicis i feia sortir algú a la pissarra. Sempre igual”. Ningú volia sortir davant de tothom i fer els exercicis a la pissarra. Fer-los malament comportava insults, amenaces... La relació mestre-alumnes era una relació totalment unidireccional i vertical. Si no s’entenia qualsevol cosa, ningú gosava preguntar res i que se’l considerés tonto, ruc... . “No hi havia comunicació amb el mestre”.

La Irene continua explicant la relació amb altres mestres. En aquest cas, don Esteban, el mossèn, qui feia les classes més dinàmiques, participatives i agradables, “és curiós, més endavant, don Esteban, qui era mossèn sí que ens preguntava més. Interaccionava més. Ens feia participar més. Era més agradable i simpàtic. Era una altra cosa. Era més dinàmic. Si un dia feia tempesta, si hi havia trons, encara que fos fent matemàtiques o el que fos, llavors parava la classe i escoltàvem com plovia i els trons. En una classe va passar. Ens va explicar que la llum ve abans que el so. El llampec anava més ràpid que el tro. Llavors, vam anar tots a la finestra, vam veure el llampec, vam cronometrar quan tardava fins que arribava el tro. Cada vegada, com la tempesta estava més a prop, ens feia veure, com el temps es reduïa. Aquesta classe, encara la recordo. Va aprofitar la tempesta per explicar les diferents velocitats del so i de la llum i ens va ensenyar com cada cop s’acostava més i més la tempesta. Va fer una classe pràctica. Feia les classes més dinàmiques. No castigava tant, no feia servir la fusta. Ell feia servir la colleja i les estirades d’orelles, per exemple. Però, així i tot, era una altra cosa. Amb aquest home fèiem més sortides al camp, per exemple a la tardor o a la primavera. Aquest era el mestre més bo, com a home. En canvi, les mestres eren més maternal. Molt sensibles. No tan dures. No utilitzaven tant el càstig físic i el càstig que feien servir era la còpia. Per exemple, escriure cent vegades no parlaré a classe. Els càstigs que feien servir els mestres i les mestres eren diferents. També les mestres tenien els grups de nens amb edats més primerenques” (Irene, nascuda 1964).

En aquesta llarga cita, la informant ens explica d’un mestre que actuava diferent. Don Esteban era mossèn i tenia una altra forma d’ensenyar. Feia les classes més pràctiques, dinàmiques i participatives. Els alumnes podien interactuar amb ell. Això, Irene ho valora molt positivament. Creava un clima de confiança que permetia als nens preguntar més els dubtes i aprendre més. Esteban no es quedava solament en el llibre i en la rutina del dia a dia, sinó que utilitzava metodologies més aplicades. Per tal que l’alumne pogués descobrir per si mateix el coneixement. L’entrevistada diu que sortien

al camp, a la tardor i primavera, per veure els canvis de les estacions. Contemplar, directament amb els seus ulls les transformacions de la natura. Allò que s'havia treballat a classe teòricament, veure-ho al camp. Això era més agraït i agradable.

La Irene recorda especialment una classe de matemàtiques. Don Esteban va parar-la i va reconduir-la per explicar els fenòmens naturals. Va fer una classe pràctica i va explicar el tro, el llampec, el so i la llum. La manifestant encara ara, més de 40 anys després, la recorda com una classe exemplar, pràctica i molt interessant. Aquells moments li han quedat gravats per tota la vida. Així i tot, don Esteban també castigava. No tant, però també “feia servir la colleja i les estirades d'orelles”, encara que “no feia servir la fusta”. Era una altra cosa, era “el mestre més bo, com a home”. En canvi, les mestres eren diferents, “eren més maternals i més sensibles”. Aquestes diferències també s'observaven en els càstigs, no usaven càstigs físics, eren d'una altra manera, per exemple, “escriure cent vegades no parlaré a classe”.

En Lluc, el mestre jubilat, explica una altra realitat social i cultural. Nascut en un petit poble, en aquell moment de 150 habitants de la província de Lleida. A uns seixanta quilòmetres aproximadament al nord de la capital. Diu com segueix,

“El mestre era una persona important, i més en els pobles. Tothom valorava molt els mestres, ja que donaven uns coneixements que els pares no tenien. Eren coneixements necessaris. Si el mestre tenia interès pels fills, quasibé no feia falta que comprés res. (...) El mestre era algú molt important al poble. Per exemple, als Pirineus, pobles allunyats, anaven a buscar a la senyoreta amb un matxo a Tremp o la Pobla de Segur. Ja que no hi havia carreteres ni transport públic que anés al poble. L'arribada de la mestra era tot un aconeixement. Si la casa de la mestra a l'escola estava malament, l'acollia algú del poble. Algú que tingués fills (...) Li donaven la millor habitació de la casa. Tenia moltes hores lliures, llavors aquestes hores les dedicava als fills de casa. Les famílies intentaven sempre tenir a la mestra el màxim contenta possible.

Pregunta.- Quin horari feien?

Resposta.- Feien el seu horari normal, però després feien repassos. Hi havia una crisi molt forta. Els pares no tenien diners. Els mestres van fer una tasca molt important, preparant els alumnes pel batxillerat. Tot això extraescolar. Hi havia uns exàmens lliures. Llavors, un cop a l'any, els alumnes que havien estat preparats pel mestre del

poble, anaven a Lleida o Barcelona, a fer l'examen lliure de batxillerat. Els mestres van fer una tasca molt important. Els mestres muntaven sessions de repassos per tal de preparar el batxillerat lliure.

P.- Com era la relació entre mestre i alumne?

R.- Hi havia disciplina. Els pares volien que els fills aprenguessin. Els pares deien als mestres, si el fill no es porta bé, m'ho ha de dir, m'ha de dir la veritat. Els pares no volien que la gent digués que el seu fill era un rebel, que s'havia de castigar. La família era molt exigent amb el seu fill.

P.- Com exigien els pares al fill que es portés bé?

R.- Depèn de la família i del fill. Moltes vegades, alguns pares, quan passava alguna cosa el que feien era donar una bufetada al fill i després començar a parlar. A veure que havia passat. Els nens callaven.

P.- Què passava si el mestre i el nen donaven versions contradictòries?

R.- Això no arribava mai. Els nens mai es posaven contra els pares, ni contra els mestres. Mai un alumne insultava al mestre al seu davant. Jo això no ho he vist mai. Al darrera si, mossegar-se la llengua, si; però al davant, no. La falta de respecte a un mestre era una cosa molt seriosa" (Lluc, nascut el 1930).

L'entrevistat ens situa en un context social i cultural de principis dels anys 40. Explica la importància que tenia el mestre al poble, era una figura rellevant. Tenia uns coneixements que ningú més o pocs individus tenien. Era algú important. Als pobles de muntanya, les carreteres estaven en mal estat i arribar-hi era difícil. Els veïns anaven a buscar el mestre als pobles més grans, la Pobla de Segur o Tremp, i d'allí amb matxo el portaven al seu poble, això representava "tot un aconteixement". Les dificultats del mestre eren grans, una comarca desconeguda...; tanmateix, era compensat per l'amabilitat dels veïns. Intentaven facilitar-li la seva habitació. Molta gent li donava queviures per complementar el sou baixíssim, però també era una forma de mostrar agraïment. També s'asseguraven del mestre una mica més d'atenció per al seu fill. Fins i tot, podien acollir el mestre a casa d'algun veí. Moltes vegades la casa del mestre estava en mal estat i, llavors, els veïns s'asseguraven que estigués més ben instal·lat i visqués més còmodament. Tenir el mestre a casa era un honor i, a més a més, s'asseguraven repassos extraescolars als seus fills.

En Lluç destaca la importància dels mestres en la preparació d'exàmens lliures de batxillerat. Molts pobles estaven aïllats i no hi havia cap centre educatiu que preparés pel batxillerat. Hi havia l'opció dels exàmens lliures. Els mestres, fora d'hores, ajudaven a joves del poble a preparar-los. Això fou una gran ajuda, per molts joves de pobles allunyats, que d'una altra manera no haguessin tingut l'opció d'accedir a la titulació.

L'informant també reflexiona entorn dels conflictes entre mestres i alumnes. Diu que no existien, ja que els pares sempre recolzaven l'educador. Quan havia passat qualsevol cosa, els pares primer pegaven i després preguntaven, "quan passava alguna cosa el que feien era donar una bufetada al fill i després començar a parlar". Els pares, quan veien al mestre, li preguntaven com es portava el seu fill, li deien "si el fill no es porta bé, m'ho ha de dir, m'ha de dir la veritat". Si el fill era conflictiu a l'escola era un deshonor pels pares. Era una qüestió social. La família volia que el seu fill fos obedient, respectuós, treballador i disciplinat. No hi havia conflictes entre professors i alumnes, els nens sabien que mai guanyarien. Si l'alumne no estava d'acord amb les decisions del mestre, mai li replicava a la cara, "al darrere sí, mossegar-se la llengua, sí; però al davant, no. La falta de respecte a un mestre era una cosa molt seriosa". El docent tenia un recolzament total de la institució educativa i de la família (Espot: 2006).

En Josep, l'informant de Barcelona, va començar a estudiar a les paüles i després als escolapis, ens parla del professor Cano, qui va marcar-lo profundament. Explica, "Va ser el terror; penjava els nens als penjadors de la classe per la bata. Pegava unes bufetades impressionants. Era un feixista, un pobre home que ens explicava que el llatí era la llengua de Déu, que l'espanyol era la dels homes, que l'anglès era la dels imbècils, que el francès el parlaven les dones i que l'alemany era la llengua dels soldats, i això que Hitler ja havia perdut la guerra. (...) Era poc abans de l'hora del pati, en què a banda de jugar ens menjàvem l'esmorzar que portàvem de casa. Recordo que hi havia un nen que, mig tapat, s'estava menjant l'entrepà a classe. Quan el Cano se'n va adonar, li va prendre l'entrepà i va preguntar a la resta dels nens de l'aula quins eren els que no havien portat esmorzar de casa. Uns quants, segurament els més pobres de la classe, van aixecar el braç. El professor va assenyalar-ne un, li va donar l'entrepà requisat i el va obligar a menjar-se'l. Aquell nen va tenir dignitat i va dir-li: <Jo això no m'ho menjo perquè no és meu>. En Cano s'hi va llençar enfurismat per estomacar-lo, però aquell alumne va començar a saltar per sobre dels pupitres i va fugir corrent de la classe.

Nosaltres vàrem pensar: <Déu meu, què li passarà ara, a aquest nen>. (...) En aquella escola les coses anaven així” (Sacristán: 2004, 72-73).

Aquest informant ens descriu la forma d’actuar del professor Cano. Diu que tenia idees feixistes; un imaginari que recollia els tòpics de l’època, “el llatí la llengua de Déu, l’espanyol dels homes, l’anglès dels imbècils, els francès de les dones i l’alemany dels soldats”. Això recull les simpaties o antipaties del règim vers els diferents països. La forma de controlar i gestionar la classe era mitjançant la por, diu que era “el terror; penjava els nens als penjadors de la classe per la bata. Pegava unes bufetades impressionants”. Hi havia càstigs físics, però també psicològics, com quan requisà l’entrepà i obligà a un nen que no en portava, segurament un infant de família amb pocs recursos, a menjar-se’l. Aquest infant no va voler, va dir que no era seu. Llavors, el professor Cano, no va acceptar aquesta resposta i s’ho va prendre com un acte d’indisciplina. Aquest va abraonar-se enfurismat contra el nen per atonyinar-lo, però es va escapar, saltant per sobre dels pupitres, fins que va sortir de classe. Josep acaba aquesta cita dient que no eren fets aïllats, en “aquella escola les coses anaven així”. Era una certa normalitat.

En Santi, l’informant nascut a Barcelona el 1935, parla de la distribució dels papers socials a l’escola per part dels jesuïtes. Manifesta, “Hi havia una clara jerarquia; el prefecto, el superior, el frare que feia de bo, el que feia de dolent, el conseller espiritual... En definitiva, un muntatge perfecte, una gran empresa perfectament constituïda. Tant és així que la perfecció de l’estructura els servia per tapar els defectes del sistema. No era un escola agradable. Els càstigs eren d’una brutalitat extrema; et podien deixar molt tocat. Recordo que hi va haver uns capellans que van ser expulsats o marginats perquè eren massa dialogants amb els alumnes...” (Sacristán, 30).

En Santi descriu l’equilibri del col·lectiu dels jesuïtes en el centre educatiu. Aquests desenvolupaven diversos papers socials, hi havia el bo, el dolent, el conseller espiritual..., tot en una clara jerarquia. És a dir, si apareixia alguna contradicció, qui estava en superior rang havia d’ordenar i els subordinats, obeir, sense discussió. En funció de l’alumne, la circumstància, el moment... actuava un capellà o un altre, utilitzant unes estratègies o unes altres. Sempre per assolir els objectius de la institució educativa. Santi diu que no “era una escola agradable” i que “els càstigs eren d’una

brutalitat extrema; et podien deixar molt tocat”. L’equilibri de l’organització tenia una tendència vers la brutalitat i la violència, no cap al diàleg ni la comprensió. Explica que alguns docents van ser expulsats per tous, per ser massa dialogants. Aquests trencaven l’equilibri intern del centre educatiu.

En canvi, en Miguel, nascut a Pontevedra el 1959, presenta una altra realitat social i cultural. Aquest, als dotze anys, va anar a viure a Palma de Mallorca. La miopia i la pèrdua de visió als 15 anys fou un fet significatiu de la seva infància. Els nens li deien “<gafas de culo de botella>”. La seva família era treballadora, humil, tenia recursos limitats. Ho expressa com segueix,

“Era mucho más difícil ser ciego en aquellos años y en un mundo como el de Pontevedra. (...) Mi madre tenía que trabajar para sacarnos adelante y eso hacía que estuviéramos mucho tiempo solos. (...) Éramos una familia muy humilde. Mi padre era electricista, aunque desgraciadamente no colaboraba mucho en casa. Mi madre trataba de trabajar en lo que podía. Primero en alguna fábrica y después limpiando en casas mañana y tarde, haciendo la tarea de casa y sacando a los hijos adelante. (...) Fui un niño muy tímido. (...) Seguramente fui un niño acomplejado; en muchos momentos me sentí marginado. Entre mis compañeros de escuela bastaba que llevaras gafas para que te sintieras condicionado. (...) Mi importante carencia visual no me permitía seguir las clases con normalidad. Tenía que levantarme puntualmente, ir a la pizarra, recoger y memorizar la información, volver al pupitre y pasarla al cuaderno, y repetir ese proceso las veces que fuera necesario pese a que en la mayoría de las ocasiones no obtuve el apoyo del profesor para que me colocara en la primera fila. (...) Pedía poco. Para mí era muy difícil explicarlo. Pero era tan sencillo como decirles que no me marginaran. Simplemente había que hacer eso. Si me ponían en la última fila me restaban posibilidades. Era como poner a otro niño de espaldas a la pizarra” (Sacristán, 266-268).

En Miguel descriu la seva experiència vital de la infància. Fill d’una família humil i amb una deficiència visual greu, aquests dos elements junts, en aquella època, complicaven molt la seva quotidianitat. Exposa les dificultats del dia a dia. Diu que el seu pare era electricista i la seva mare havia de treballar a fora, en el que fos, per completar els ingressos familiars. Les restriccions i les dificultats econòmiques eren les constants de la família. A més a més de la deficiència visual, la miopia i després la

ceguesa, tingué un sentiment d'inferioritat, “seguramente fui un niño acomplejado; en muchos momentos me sentí marginado”. L'aïllament, la vergonya, la incomprensió eren les constants amb les quals havia de conviure. Els docents no l'ajudaven, no es posaven a la seva pell i no li facilitaven l'aprenentatge, “la mayoría de las ocasiones no obtuve el apoyo del profesor para que me colocara en la primera fila”. Se sentia marginat de la resta de companys.

En Miguel continua explicant la seva experiència vital de la infància. Parla d'una professora, Adela, qui va ajudar-lo molt i va ser molt important per ell, “Recuerdo aquella mujer con mucho cariño. Se llamaba Adela. Estudiábamos en una habitación de su casa, en una gran mesa de madera llena de agujeros. Nos sentaba allí a todos, con diferentes edades, y nos enseñaba, fundamentalmente, cosas cotidianas. Lo más importante era la relación humana, el cariño y la capacidad de aquella señora de transmitirnos cosas muy básicas. Adela nos enseñaba incluso a hacer nuestros propios juguetes con cajas de cartón y los ovillos de madera. Compartíamos las experiencias y los sufrimientos de una serie de familias con muchas limitaciones que vivíamos en aquella zona” (Sacristán, 266).

L'informant destaca l'actitud positiva de l'Adela vers la seva persona. Aquesta professora el tractava d'una altra manera, no el discriminava i li donava “mucho cariño”. En molts casos, el sistema educatiu franquista i els professors donaven poc afecte i “cariño” als infants. Era una relació distant i freda; allunyada de la realitat de l'alumne. En Miguel destaca de l'Adela “la relación humana, el cariño y la capacidad de aquella señora de transmitirnos cosas muy básicas”. Per algú com ell, qui sentia dia a dia la discriminació, trobar-se-la va representar un alliberament, una comprensió i algú capaç de posar-se a la seva pell, d'entendre'l. En aquell període, ella va ser molt important.

En aquest apartat s'ha mostrat com el sistema educatiu franquista creava les condicions per tal que el professorat actués d'una determinada manera. L'ordre, la disciplina i el càstig eren les constants d'aquell model. Les diverses vivències presentades pels informants mostren com la relació docent-alumne era unidireccional i vertical, de dalt a baix. No hi havia opció al diàleg ni a la rèplica. El mestre no se sentia qüestionat en cap cas. Podia amenaçar, pegar, insultar... amb una certa normalitat. Les

diverses vivències presentades pels informants mostren com els professors tenien poder vers els alumnes, en cap cas autoritat. Excepte don Esteban, en el cas de la Irene, i l'Adela, en el cas d'en Miguel, són mestres que gaudien d'un cert reconeixement i prestigi per part de l'alumnat.

A la següent secció, i última de la Modernitat, analitzaré el concepte d'autoritat del professorat durant el Franquisme. Hem vist com molts àmbits que han sortit anteriorment (el règim polític, la religió, la societat, la família...) tenien una relació directa en la forma d'actuar del docent. Així mateix, el concepte d'autoritat de l'educador en aquell període tenia connexions amb aquests elements socials i culturals.

7.7.- El concepte d'autoritat en el professorat durant el Franquisme

Al llarg d'aquests apartats s'han presentat diferents elements socials i culturals que defineixen una època, en aquest cas el Franquisme. Aquests elements tenen una relació directa amb el tipus de societat, família i escola d'aquell moment. S'ha mostrat en blocs anteriors la connexió existent entre societat i escola, i com la primera exigeix unes tasques a la segona. Funcions exposades d'una forma clara i rotunda. En aquest context social i cultural, el professorat tenia rellevància social. Així mateix, la família i l'alumnat tenien clar el seu paper a la institució escolar. Tenien interioritzat què s'esperava d'ells i com havien d'actuar.

Aquests elements socials i culturals, de dins i fora l'escola, construeixen una determinada forma de ser i d'actuar del docent. A l'inici d'aquesta tesi s'ha presentat la dificultat i complexitat del concepte autoritat i com s'ha confós reiteradament amb d'altres, com poder, disciplina, obediència, jerarquia... Actualment, és usual escoltar afirmacions d'individus a propòsit de la pèrdua d'autoritat dels pares i professors. Tanmateix, em pregunto si durant la Modernitat, i més específicament al llarg del Franquisme, hi havia més autoritat. Hi ha la tendència a creure que durant aquest període els pares i docents tenien autoritat vers els seus fills i alumnes respectivament. Aquest és el tema que tractaré seguidament.

En aquest apartat intentaré mostrar com l'autoritat i el poder són dos conceptes diferents. A partir de les informacions dels entrevistats veurem com, en molts casos, no hi havia *auctoritas*, sinó *potestas*. Les relacions socials estaven fortament jerarquitzaes, a la família i l'escola. Això comportava que interaccions socials més seductores, persuasives i motivadores no fossin excessivament utilitzades, no es consideraven necessàries; fins i tot, no estaven socialment ben valorades. El lloc que l'individu ocupava a qualsevol institució portava intrínsecament, d'una forma molt clara i evident, una forta càrrega de drets i deures. Sostreure's d'aquests *a priori* era molt complex i difícil, ja que era quelcom interioritzat en la societat. Per entendre el tipus d'interaccions socials entre professorat i alumnat durant el Franquisme s'ha d'anar més enllà de la institució educativa i tenir un marc global del context social i cultural. Elements com la religió, la política i la mateixa societat del moment ajuden a il·luminar més clarament el tipus de relacions socials entre educadors i educats a l'escola.

Al llarg del Franquisme hi havia una estreta relació entre religió i política. L'església catòlica adoptà actituds prepotents i intentà imposar per qualsevol mitjà la seva cosmovisió. Qualsevol forma d'actuar era adequada per assolir el fi suprem, recristianitzar Espanya; per regenerar-la del seu passat anticlerical. L'església va poder actuar d'aquesta forma degut al suport rebut de les elits governamentals. Hi hagué una estreta relació entre l'església catòlica i el règim franquista (Vilar: 2004, 250).

En Lluç, el mestre jubilat de 80 anys de la província de Lleida, explica que “durant la dictadura de Franco, la religió fou molt important, importantíssima”. Aquest mestre recorda els anys 40 i 50 “molt durs”. La religió era quelcom incrustat a la societat i tenia una importància cabdal. L'església catòlica imposava la seva cosmovisió a tota la ciutadania. Qualsevol institució havia de seguir les directrius eclesiàstiques, havia de ser coherent amb la religió catòlica; si no, era prohibida o arraconada. No s'aplicava la seducció, ni la persuasió, sinó una constant imposició per controlar l'espai públic i privat dels individus. En Lluç explica com aquest control també estava a l'interior dels centres educatius. Tots els continguts estaven impregnats de religió cristiana. Aquest fet no es qüestionava, era una imposició sense dret a rèplica.

Frigolé (1998) explica la història de vida de Juan, un treballador del camp de Vega Alta del Segura (Múrcia). L'informant exposa el marc social d'aquells anys i com un individu del poble, en Diego, qui era afí al règim associava d'una forma clara i evident religió i política. Diego representava el model ideal franquista, “era de todo”. Associava religió catòlica i règim franquista. Per aquests, els dos elements estaven estretament lligats. L'informant recorda una anècdota d'aquest individu, com intentava enganyar a unes dones, fent-les creure que els conills, és a dir, tota la natura era conscient que Déu i Franco “están en gracia”. Quan donava alfals als conills, deia “<!Arriba España, conejitos!>” i aquests s'aixecaven i saludaven a Franco. La legitimitat del Generalísimo anava més enllà de quelcom humà, era diví. No s'havia d'entendre des d'una lògica racional, sinó metafísica. Això significa que qualsevol decisió estava validada i acceptada per Déu. En conseqüència, els ciutadans havien d'obeir necessàriament i no hi havia opció de rebuig o d'oposició. Seguint aquesta lògica, qualsevol acció que fessin els afins al règim, estava legitimada per Déu i Franco respectivament.

Juan explica altres experiències dramàtiques que li va tocar viure. Agafaven a individus contraris al règim i simulaven que els hi treien la vida. Els posaven contra una paret, amb gent armada al davant, i deien, “<Apunten, fuego>”. Però no disparaven, llavors deien que no morien, ja que eren “rojos malos”. Eren tan dolents com el mateix mal, el diable, i per això no podien matar-los. La vida d’aquestes persones no era seva, sinó dels altres. Els guanyadors de la guerra tenien el recolzament del poder polític i religiós.

En Manel, l’entrevistat nascut a un petit poble prop de Toledo i actualment viu a una localitat del Maresme, explica les relacions de subordinació de la població vers la Guardia Civil. Destaca el poder de la policia. Diu que “eran los amos. Tenían carta blanca”. Podien fer qualsevol cosa, fins i tot, “te pegaban un tiro y aquí no ha pasado nada”. Explica una situació que li havia passat diverses vegades, a ell i d’altres. La situació econòmica d’aquells anys era molt dolenta i els nens havien d’ajudar a l’economia domèstica. Una forma de guanyar diners era recollint llenya i venent-la, però si t’agafava la Guàrdia Civil “ya estabas listo”. Te la treien i “te daban de palos y andando, y así iba la cosa”. La forma de solucionar els conflictes era mitjançant la violència i la coacció física. En canvi, a terres catalanes, la policia “no tenía tanto mando. Aunque también tenía mando”. Explica el cas d’un sergent, quan veia a tres o quatre individus parlant al carrer, “iba y despejaba”.

En Lluc exposa la seva mirada de la policia des d’un petit poble de la província de Lleida. La por era un element intrínsec en la relació entre ciutadans i agents de la Guàrdia Civil. Els habitants del seu poble tenien “molt respecte” a la policia. En Lluc vivia a una localitat petita, allunyada de ciutats importants, i aquests no tenien comissaria, no hi eren sempre. Pujaven caminant de tant en tant. Quan arribaven, “tots nosaltres ens amagàvem” ja que “la policia feia por”. Tanmateix, aquell període era de necessitat per tothom, també per la policia. Hi havia un acord tàcit entre els veïns i els agents, “si matxacaven, res de res”. S’ha de tenir en compte, als pobles, els habitants tenien les necessitats bàsiques cobertes, molts tenien hort i animals pel consum propi. Llavors hi havia un intercanvi, aliments als agents per fer la vista grossa a determinades qüestions. Així i tot, en Lluc diu que feien molta por i quan “repartien estopa, anaven al bulto”. Si hi havia “alguna injustícia, ningú reclamava res”. L’informant resumeix els tipus d’interaccions socials, dient, “callar i creure”. Tothom tenia clar el seu paper a la

societat i la policia tenia molt poder en relació a la població. No hi havia opció de diàleg, rèplica o negociació. S'havia d'obeir sense plantejar-se altres formes de fer (Vilar: 2004).

Aquest marc social i cultural fortament jerarquitzat també apareixia a l'interior de la família. Els rols socials de tots els integrants estaven clarament definits i no hi havia equívocs ni dubtes. En Lluç explica d'una forma molt clara l'organització de l'estructura familiar a l'àmbit rural lleidatà. Diu que "la família era molt piramidal". A dalt de tot hi havia el pare, aquest era la peça clau al voltant de la qual pivotava tota la família. Tota decisió important la decidia ell en últim terme. Hi havia una separació per sexes molt clara. L'home tenia una situació prioritària respecte a la dona i "de dalt a baix". Qui gaudia d'una situació més favorable tenia la legitimitat de manar i els subordinats havien d'obeir. Fins i tot, hi havia una jerarquia en els fills. El primer, "el gran era l'hereu i l'altre el cabaler". Aquests segons, "estaven una mica marginats". Era una organització familiar fortament rígida i disciplinada. Els individus tenien molt interioritzades aquestes normes. Trencar-les o no obeir-les era interpretat socialment com anar contra fets evidents i naturals (Vilar: 2004).

Aquest tipus d'organització social i cultural radicalment jerarquitzat o com diu en Lluç "molt piramidal", apareix també a l'interior de la institució educativa. Conceptes com control, disciplina, por, obediència, càstig... eren usats reiteradament per doblegar la resistència de l'alumne. Qualsevol mitjà era considerat adequat per reconduir l'infant a l'estat idoni, els principis cristians (Espot: 2006).

En Josep, nascut a Barcelona el 1940, explica la seva experiència d'alumne a l'escola. La formació espiritual era molt estricta i l'objectiu evident era adoctrinar-los en valors religiosos. Exposa la seva experiència d'alumne a una escola de l'època. Diu que "la formació espiritual era molt estricta". Els capellans i els mestres utilitzaven constantment conceptes com horror, infern, pecat mortal, puresa..., per adoctrinar-los. La por era un element consubstancial a les dinàmiques socials entre educadors i educands. Això paralitzava l'espontaneïtat i la creativitat dels alumnes. L'informant explica una experiència personal. Li deien, als onze o dotze anys "el lliri de la vostra puresa estarà en perill". En Josep, en aquell moment, no ho va entendre. No tenia la suficient informació per interpretar-ho adequadament. Li explicaven la masturbació amb

fórmules metafòriques que no comprenia. Li deien, llavors quan passi això, “vindrà un núvol que se us posarà al cap”. Quan es masturbava i va relacionar-ho amb el liri, “va ser terrible”. Es considerava un “viciós *tremendo*”. Això li plantejava una gran contradicció entre l’instint natural i els principis cristians. Pensava, “<Ets un nen dolent, que pecca constantment>”. Per superar aquest conflicte, els adults l’aconsellaven confessar-se d’aquests pecats, “però no aconseguia deixar de fer-ho”. A mesura que anava passant el temps, les dificultats eren més profundes, “ho passava fatal”.

L’Andrés, nascut a principis dels anys 40 a una ciutat d’Extremadura, explica com era la vida d’un alumne en aquells anys. L’avorriment, la monotonia, la disciplina, els càstigs... eren les constants d’aquella metodologia educativa. La religió era un element incrustat a tot l’espai educatiu. Els capellans feien missa a les sis de matí i d’allí sortien “en fila de a dos”. Després feien missa els alumnes i també “en filas de a dos” s’entrava a classe. La primera activitat important del dia, per capellans, mestres i alumnes, era la missa. Això tenia el significat que les accions posteriors de tot el dia estaven integrades dins el marc cristià. L’informant insisteix en conceptes com l’ordre, la disciplina i la jerarquia. Això es concretava en la importància de les files. La forma de moure’s per l’escola sempre era en files. Seguint unes normes estrictes. Tot el dia estava organitzat, no hi havia opcions a la improvisació, la creativitat i l’espontaneïtat. Totes les accions estaven pautades detalladament. Els capellans, l’última acció del dia, resaven a la capella, abans d’anar a dormir. Tot el dia quedava integrat dins la lògica religiosa. L’Andrés diu que primer aprenien a callar i fer files ben fetes que una altra cosa, “¡Orden!, ¡Silencio!, gritan en todas las filas curas, capitanes y carceleros”.

L’andrés continua explicant que s’aprenia abans a fer files en silenci que la lletra A. Aquest sistema educatiu donava més importància a la conducta, el comportament dels alumnes, que al fet d’aprendre coneixements. Tanmateix, aquesta metodologia era competitiva, hi havia una jerarquia d’alumnes. Qualsevol acció podia comportar perdre els llocs de privilegi; s’havia d’estar constantment atent, qualsevol descuit podia donar lloc a anar endarrere, “para no perder el privilegio tengo que entrar antes que ninguno y jugar menos que ninguno”. Qualsevol errada, per mínima que fos, portava a que el religiós o mestre “con la cara fosca y me regaña: ¿No te da vergüenza venir ahora? Me apunta en el cuaderno el número 14 o 15 de la fila”. Se’n va endarrere de la llista i havia de tornar a remuntar als primers llocs de privilegi. S’intentava crear unes condicions a

l'alumne de precarietat, inestabilitat i inseguretats en les interaccions socials amb els professors. Això comportava que l'infant fos més dòcil, dèbil i passiu. No n'hi havia prou de ser intel·ligent; la conducta i el comportament eren igual d'importants, o més (Lasपालas: 1993).

La Teresa, la professora de Reus, exposa la seva experiència com alumna en aquell període. Destaca conceptes com càstig, ordre, disciplina... Els professors tenien el tractament de “<doña>, <don>, senyoreta...”. Diu que “se'ls tenia molt respecte”. Quan els docents entraven a classe, els alumnes s'aixecaven, i llavors “deien que ja ens podíem assentar”. Hi havia “molta disciplina i respecte”. Les alumnes que no estudiaven, les castigaven posant-los-hi un cartell gran al pit i li “posaven <soy una holgazana> i la posaven dreta a la classe o al *hall* de l'escola perquè allà la veia tothom”. Tots els mestres i alumnes podien veure a aquesta alumna plantada. Havia de reflexionar la seva conducta o del seu poc esforç per estudiar. Tanmateix, si el tema no era d'estudis, sinó de comportament, al cartell hi deia “<soy una maleducada>”. L'objectiu era que canviés la seva forma d'actuar i fos més obedient. S'havia de comportar com s'esperava. La Teresa destaca com es buscava la competència entre els mateixos alumnes, mitjançant l'entrega de medalles, “la de color blau era de conducta i d'aplicació” i la vermella era “la que treia més bones notes”. Al final del trimestre, i també a final d'any, feien un quadre d'honor, on posaven les alumnes que havien destacat més durant aquell període. Sortir al quadre era un privilegi molt gran pels alumnes i pares.

La Irene, professora, nascuda a Barcelona, explica les interaccions socials entre alumnes i docents en aquells anys. Afirmar que a primària i secundària, els formadors eren molt rígids i feien por. La impressionaven molt, marcaven molta distància, i amb una mirada n'hi havia prou per que tothom estigués en silenci. L'entrevistada recorda els temps d'alumna, com els professors “impressionaven molt. Feien por”. Això estava implícit en el dia a dia, com diu més endavant, “era una por que estava a l'ambient, de forma intrínseca”. Aquest clima estava a tot arreu, “ho impregnava tot”. La Irene recorda a don José, qui “et pegava un crit i et quedaves tremolant com una fulla”. Les classes no eren sorolloses, al contrari, “sempre en silenci”. Quan algú feia quelcom no adequat, se'l feia sortir a la pissarra. Allò feia pànic als alumnes ja que el professor, si ho feia malament, li deia de tot, que “era un ruc, tonto, que no valia per res”. Per

qualsevol cosa no adequada que fessin els alumnes, el professor els treien davant de tothom i allí els ridiculitzaven. La informant també parla en aquest fragment dels càstigs físics, “a la mínima que feies”, et feien ajuntar els dits de la mà i “puffffffff, et picaven amb un regle de fusta”. Altres els deixaven agenollats, “amb els braços estirats, amb un llibre a cada mà”. Tothom sabia els límits, sabia fins on podia arribar; més enllà venia el càstig (Redondo: 2001).

La mateixa informant continua explicant-nos els seus records d'alumna. Per ella era molt significatiu d'aquella època la forma com s'organitzava l'educació física. Aquestes activitats les feien un dia únic a tot el centre, els divendres; però, l'ordre i la disciplina no es trencava en cap moment. La gimnàstica eren unes hores que els alumnes podien descontrolar-se; tanmateix, l'organització encara era més estricta. Compara l'escola amb un campament militar, “tot molt militar”. Hi havia un ordre i una disciplina molt gran. No hi havia cap aspecte que s'escapés de la supervisió dels dos germans, don Jesús i don José. El fet de sortir de l'aula respectiva i dirigir-se al pati, a fer educació física, s'havia necessàriament de seguir un ritual. Obligatòriament, s'havien de complir unes normes estrictes, “sortíem de classe, tots en fila perfecta i sense fer soroll fins al pati a fer educació física, al davant del tutor. Llavors al camp de futbol, allí ens posàvem arrencats”. Un cop estaven tots els alumnes i mestres ben organitzats al pati, el dos germans, don Jesús i don José, “aquests si que feien por”, es posaven davant de tothom, a sobre d'una tarima i ordenaven que s'havia de fer en tot moment. Tothom callat, escoltant i obeint les ordres dels dos germans, “tothom callat” i “tothom igual”. Manaven els exercicis, “obrir les cames i els braços, tothom seguint el pas”, tothom feia el mateix. Per la informant actuaven igual “que fan els militars”.

La mateixa entrevistada dóna més informació en referència a la metodologia educativa d'aquells anys. Manifesta que aquella forma de fer no s'ha de situar solament a l'interior del centre educatiu, sinó més enllà. La societat tenia interioritzada aquesta forma d'actuar, s'interpretava com adequada, la millor opció. Considera que les seves vivències no són aïllades, sinó que poden generalitzar-se, això “passava a la majoria d'escoles. La majoria funcionava així”. Aquest model anava més enllà de l'àmbit educatiu i tenia l'acceptació social i cultural del moment, “així era la societat, així s'organitzava”. Els professors, els pares... aplicaven càstigs durs i “no es plantejaven res més”. Aquesta era la forma d'ensenyar i controlar els infants. Utilitzaven metodologies

estrictes per evitar qualsevol acte d'indisciplina. Tanmateix, la Irene recorda que “els nens eren tranquils”, ja que “hi havia un interès de la família”. No creu que hi haguessin grans problemes, però si n’hi havia, s’actuava contundentment.

La relació entre mestre i alumne era radicalment asimètrica. El primer tenia un paper actiu; en canvi, el segon, passiu. Per entendre les interaccions socials entre aquests dos agents resulta aclaridora la metàfora de l’escultor i la figura. El mestre era l’escultor i l’alumne era la pedra. El mestre havia de polir l’alumne, a l’igual que l’escultor havia de crear l’escultura. L’objectiu era treure, anar buidant, aquelles imperfeccions que amagaven el fi desitjat. El mestre havia de crear un alumne nou en el saber, la virtut i la pietat. Aquests elements no estaven en acte, però sí en potència. La tasca del docent consistia a assolir aquest fi. Qualsevol estratègia era adequada per aconseguir-ho (Laspalas: 1993, 132).

Al llarg d’aquells anys l’educació de nens i nenes era diferent. S’esperaven objectius diversos en funció del gènere. Això va comportar que el currículum fos diferent. Les nenes tenien una pressió contínua per adequar-se al model ideal de l’època. La Victòria, nascuda a Barcelona el 1941, recorda aquells anys i com les marcaven molt per comportar-se d’una determinada manera. Creu que l’objectiu d’aquella educació per elles era que fossin “mares o monges”. Tanmateix, tenien una pressió molt gran, el comportament havia de ser l’adequat; feia referència a “anar ben vestides, comportar-se correctament, no encreuar les cames”. Hi havia una “obsessió” perquè fossin decents. La forma d’assolir aquests objectius era, ho expressa en els mateixos termes la Irene a principis dels anys 70, “una educació militar”. També utilitzaven l’emulació, tal com han explicat altres informants. Aquesta estratègia educativa era fonamental en aquella època. El comportament era més important que l’aprofitament dels estudis. En el cas de les noies, encara era més exagerat; no s’esperava que anessin a la universitat ni fossin brillants intel·lectualment. Per elles, l’important era comportar-se adequadament a totes les situacions. A llarg termini, aquesta política educativa va tenir conseqüències en moltes d’elles. El nivell educatiu “era baix” i quan van ser adultes, moltes van tenir dificultats per integrar-se al món laboral. Les mancances educatives d’aquells anys, moltes van patir-les durant tota la vida (Ballarín: 2001).

Aquest sistema educatiu comportava càstigs severos als infants. Fins i tot, podien ser preventius. Conscienciar-los per tal que no fessin cap malifeta. En Josep recorda les seves vivències al col·legi de les paüles. “*El cuarto de las ratas*” era un lloc fosc i que feia pànic als nens. Tenien por a aquest espai a causa que era desconegut, no sabien què hi havia a dins. Posaven els nens al *cuarto* abans que fessin res mal fet. Quan en Josep hi era, pensava que “em saltarien les rates a sobre”. Va sortir “molt espantat”. L’objectiu de les paüles era mantenir l’ordre, el control i la disciplina a qualsevol preu. Per assolir aquest objectiu, quan els nens arribaven a l’escola, se’ls parlava d’aquest lloc fosc.

En Josep no va adaptar-se a aquest centre i els pares van canviar-lo als escolapis de Sant Antoni; l’experiència no va ser millor. Recorda aquells anys molt traumàtics i confusos. Estava molt desorientat, vivia “una situació de bloqueig total”. Se sentia molt malament i no integrat al centre, “com un pobre estúpido”. El sistema educatiu era memorístic i ell estava bloquejat, no era capaç d’anar progressant. Li deien de tot, “burro” i el castigaven, això comportava que anés a pitjor. L’informant compara l’escola a una presó. Li treien la llibertat, com un pres. Sortir d’escola en hores de classe era interpretat com “un espai d’absoluta llibertat”. Se sentia molt controlat i “mai no em portava prou bé”, ni feia les coses com s’havien de fer i “no avançava”. “Estava desesperat”. Interpretem aquells anys especialment difícils per ell.

En Manel recorda l’educació d’aquells anys i la valora com a molt deficient; també reflexiona a propòsit del pes dels càstigs en la quotidianitat educativa. L’entrevistat parla de les lletres que aprenien, “la a, la u, la b, pero poca cosa más”. La formació rebuda d’aquells anys era mínima. Si feien alguna malifeta els castigaven. En Manel recorda que deixaven nens sense sopar. En aquells anys de postguerra, quan l’alimentació era deficient, per un nen quedar-se sense sopar era un càstig important. Ell explica aquest, però n’hi havia d’altres; manifesta en general, “lo tenía claro, ya estaba castigado”. Explica d’una forma clara i contundent que “al colegio tenía que seguir las reglas”, qui no les seguia “lo pasaba mal”. Tothom tenia clar el que s’havia de fer i no fer. El mestre, qui tenia el poder, ordenava i ells, els alumnes, obeïen, “lo hacíamos sin rechistar”.

En Josep, recorda que als escolapis hi havia un mestre molt peculiar. Aquest era especialment agressiu amb els infants. Feia molta por. El mestre Cano era un personatge terrorífic, “va ser el terror”. Pegava als nens amb agressivitat, “pegava unes bufetades impressionants”. Recorda un fet d’aquells anys amb el mestre. Poc abans del pati, un nen s’estava menjant l’entrepà, mig amagat. Ell se’n va adonar i li va prendre. Llavors va preguntar quins nens no portaven entrepà; els més pobres van aixecar la mà. Un dels qui l’havia aixecat, el mestre li va donar, però aquest va dir que no. Aquell no era el seu entrepà. Llavors, en Cano, enfurismat, s’hi va llançar i el nen es va escapar “saltant pels pupitres”. Això va ser interpretat com una greu desconsideració a la seva persona. Qualsevol fet podia tenir greus conseqüències. La resposta d’aquest mestre va ser desproporcionada i fora de lloc.

Durant el Franquisme exercien educadors sense la formació adequada. Molts mestres van ser assassinats i la professió va patir durant molts anys mancances de professionals preparats. Alguns militars, i individus sense estudis adequats, van ser mestres d’escola. Les mancances d’alguns eren evidents. Molts tenien una formació molt bàsica, del tot inadequada, per ensenyar als nens. Augusto presenta el cas d’un “alférez o algo así” que il·lustra aquesta incompetència. Després de la guerra, individus fidels a Franco, eren col·locats a diverses professions. En alguns casos, no tenien les mínimes capacitats per exercir aquella responsabilitat d’una forma adient. Això comportava, com el cas d’aquest “alférez provisional”, que els alumnes no fessin classe. Segurament no van aprendre res o pocs continguts. En canvi, tot el dia estaven desfilant pel pati i cantant *el Cara al sol*. Aquest feia l’únic que sabia fer, desfilant i cantar l’himne. En aquest cas, l’aprenentatge dels nens va ser escàs. Tanmateix, la relació entre mestre i alumnes devia ser rígida i jerarquizada.

La Irene recorda els tipus d’interaccions amb els professors. La seva presència imposava respecte i molta distància simbòlica. Els docents parlaven alt, un to de veu greu. La seva presència “donava respecte”. No havia temps per la relaxació, l’esbargiment o la tranquil·litat, tot era “sempre molt serio”. Quan els mestres parlaven amb l’alumne, “et miraven a la cara, als ulls”. A classe, els docents sempre estaven caminant, “amunt i avall”. Donava “la sensació que ho controlaven tot”, no hi havia cap racó fora del seu àmbit. Quan estaven caminant i es paraven al cantó d’algun alumne, feia pànic, “estaves tremolant”. El professor sempre feia el mateix; explicava, manava

uns exercicis, s'havien de fer i després corregir-los a la pissarra. Qui sortia davant de tothom, si ho feia malament, li deia de tot, “<ets un ruc>”. La relació professor-alumne era unidireccional i vertical, de dalt a baix, “tot en silenci i molt seriós”. Si algun alumne no seguia la classe era la seva responsabilitat; el mestre anava avançant, “a una altra cosa”. “No hi havia comunicació amb el mestre”.

Aquesta relació entre educador i educands unidireccional i vertical, de dalt a baix, era la dominant a l'època. Tanmateix, no tots els informants expliquen les mateixes experiències. Hi havia casos de mestres més atents i pròxims als alumnes. Mostraven més interès pels infants. S'acostaven a la seva realitat psicosocial. La Irene recorda un mestre, don Esteban, qui era mossèn, i feia les classes més participatives, dinàmiques i agradables. S'acostava a les necessitats i inquietuds dels alumnes. La Irene considerava que era “més agradable i simpàtic”. No era tant rígid, no feia por, com d'altres. Fomentava més la participació a l'aula i era més dinàmic. No s'establí una relació unidireccional i vertical, sinó més bidireccional. No utilitzava tant els càstigs físics, “no feia servir la fusta”; encara que sí “la colleja i les estirades d'orelles”. Intentava buscar la part aplicada del coneixement. L'entrevistada explica que un dia va ploure i el mossèn va parar la classe i es va posar a explicar el tro i el llampec. Va ser capaç de trencar l'ordre establert per anar més enllà i improvisar una sessió més pràctica. La Irene valora aquesta flexibilitat molt positivament. Aquest mateix mestre, quan arribava el bon temps, organitzava sortides al camp. Intentava trencar la rutina del dia a dia i buscava estratègies per motivar als alumnes. S'esforçava per acostar-se a les seves necessitats. La informant recorda les classes d'aquest mestre molt interessants i formatives.

Altres mestres també utilitzaven estratègies per acostar-se a la realitat psicosocial dels alumnes. En Miguel, amb una deficiència visual greu i fill d'una família humil, tenia moltes dificultats a l'escola, amb els mestres i companys. Per ell, seguir el ritme de classe era molt complicat. Per això valora molt positivament la relació amb l'Adela, qui li feia repàs. En Miguel manifesta que “fuí un niño muy tímido”. Creu que possiblement era un nen “acomplejado” i se sentia molts cops marginat, degut a la deficiència visual i al fet de portar unes ulleres grans. Les dificultats eren moltes i no tenia la comprensió suficient dels mestres. Aquests actuaven com si no tingués cap mancança, igual que els altres. Tractaven a tothom per igual i ell no podia seguir les

classes, “no me permitía seguir las clases con normalidad”. Tanmateix, valora d’una manera molt positiva l’actitud de l’Adela. Ella li feia repàs i valora especialment “la relación humana, el cariño y la capacidad de aquella señora de transmitirnos cosas muy básicas”. Suposem que la seva actitud era empàtica i sensible a la situació psicosocial d’en Miguel. Intentava posar-se a la pell dels alumnes. A més a més, aquesta senyora anava més enllà del currículum, també dialogaven de qüestions personals, temes que preocupaven als alumnes. Per ell era un espai de llibertat, on podia expressar els seus sentiments i neguits a un adult; ella l’escoltava i li donava consells (Goleman: 1996).

Al llarg d’aquest apartat s’han presentat diversos testimonis de l’àmbit educatiu, però també de la realitat social i cultural de la Modernitat, més concretament del Franquisme. A l’inici s’han mostrat informants que expliquen la seva experiència des de l’àmbit religiós, polític i social. Hem pogut veure com la societat d’aquell moment tenia incrustades unes pautes de comportament molt concretes, fixes i rígides. Dominades per unes interaccions socials unidireccionals i verticals, de dalt a baix. Tothom sabia el lloc que ocupava en aquest sistema social i trencar-lo podia tenir conseqüències per l’individu. Superar determinats límits era interpretat com alterar lleis naturals.

Aquestes dinàmiques socials també apareixen a l’àmbit educatiu. La interacció entre mestre i alumnes era unidireccional i vertical, de dalt a baix. No es contemplava el diàleg ni la matisació; s’aplicaven conceptes com ordre, disciplina, por, càstig, emulació... L’objectiu del mestre era controlar i doblegar la voluntat de l’alumne. El primer manava i ordenava i el segon escoltava i obeïa. No es plantejaven altres alternatives.

Moltes interaccions socials presentades al llarg d’aquest apartat no s’inscriuen dins un marc definit per l’autoritat; l’aparell social i cultural situava a l’individu a un lloc determinat de la societat. Aquesta era rígida i fortament jerarquitzada. Hi havia ordre i imposició, no persuasió ni seducció. Molts cops, com s’ha mostrat, no hi havia una capacitació professional adient dels mestres. Per exemple, el cas d’un “alférez provisional o algo así” que feia funcions d’educador, sense cap tipus de formació. L’únic que dominava era desfilar i cantar *El Cara al Sol*, tot el dia feien això. Suposem que els alumnes no van aprendre molts coneixements amb ell. Altres informants, com la Irene parlen de don Jesús i don José, mestres que feien por, “els professors

impressionaven molt. Feien por”; en Josep explica les seves experiències negatives a les paüles i als escolapis; la Victòria descriu la deficient educació que van rebre a l’escola...

Aquest tipus de relacions socials no fan referència a l’*auctoritats*, sinó a la *potestas*. Hi havia una clara imposició, un distribució desigual d’accés al poder. Tanmateix, no tots els mestres eren així. La mateixa Irene recorda a don Esteban, el mossèn, qui no pegava tant i feia les classes més dinàmiques i participatives. Intentava fer-les més pràctiques i properes a l’interès dels alumnes. En Miguel cita a l’Adela, qui anava més enllà de qüestions curriculars. S’interessava pels alumnes com a persones, els seus neguits, les seves dificultats... Això és valorat d’una manera molt positiva. En aquest cas, hi ha un reconeixement de l’alumne vers el docent, com algú important i significatiu en la seva vida. Algú que l’ajuda a anar creixent cada dia. En aquests casos pot parlar-se d’autoritat; en canvi, en els altres s’hauria de parlar d’un accés desigual al poder, donat per l’estructura social.

8.- LA POSTMODERNITAT

8.1.- La política a la postmodernitat

La Postmodernitat representa un trencament respecte de l'època anterior. En el cas d'Espanya aquesta fissura va ser més brusca, ja que la mort del dictador va representar l'esclat d'una nova societat i una nova forma d'organitzar la vida social i política del país. La dictadura es va caracteritzar per cercar un ordre, una disciplina, una organització jeràrquica, un control... estricte de la societat; per contra, la mort de Franco, i l'adveniment de la democràcia, va significar un nou model més ambivalent, plural, crític, conflictiu, obert, etc.

La dictadura cercava veritats, a la religió i a la mateixa ideologia. Hi havia una constant idealització i divinització de la figura de Franco. L'arribada de la democràcia trenca aquest règim dictatorial i introdueix elements que fan de la política quelcom conflictiu, difícil i moltes vegades incompreensible per la ciutadania. La diversitat de veus i perspectives amplien el ressò de les minories; però moltes vegades, augmenta la confusió. S'ha passat d'un model polític on hi havia unes veritats simples i accessibles a tothom, a un model on la veritat és quelcom conflictiu, per no dir impossible d'assolir. Aquest pluralisme comporta que s'instal·li un concepte nou, desconegut fins llavors, el relativisme. Hi apareixen altres elements, com la fragmentació, complexitat, individualisme, dinamisme... (Fernández Enguita: 1998).

Als països occidentals aquest procés no va ser tan abrupte com a Espanya. Va ser un camí iniciat al final de la Segona Guerra Mundial i va cristal·litzar en el que Lyotard va definir com Postmodernitat. Concepte que va quallar per definir el nou període social i cultural. Aquest procés va durar quasi tres dècades i no s'ha d'interpretar com una continuïtat, sinó amb avenços i retrocessos; tanmateix, diversos fenòmens socials van radicalitzar-lo, com les protestes del Maig del 68 i d'altres. Espanya, al llarg d'aquests anys, estava aïllada de la resta de països occidentals i vivia tancada en si mateixa. El ressò d'aquests esdeveniments socials contestataris, com els fets del Maig del 68, també van aparèixer a Espanya, però en menor intensitat.

En Lluc, el mestre jubilat de 80 anys, parla d'aquest període i situa clarament el moment històric del trencament. El Maig del 68 va representar una nova forma de fer les coses i d'organitzar la societat. Lluc ho expressa com segueix,

Pregunta.- “Quan va notar aquest trencament amb la vida laboral, aquesta nova forma de fer?

Resposta.- Sí que es notava, i tant, en molts mestres. A partir dels anys 70 ja va començar aquest trencament. Un element important va ser el Maig del 68, on es van trencar moltes barreres. Moltes coses es van començar a tòrcer. (...) Hi va haver un trencament. Els docents mateixos tenen la culpa. (...) Els mateixos mestres no volien que se'ls tractés de vostè. Volien ser un alumne més i això no pot ser. (...) Moltes vegades venia de casa, ja que els pares no tenien clar el seu paper. Ni els mestres tenien clar el seu lloc. Es van trencar les famílies i els mestres “ (Lluc, nascut 1930).

L'entrevistat presenta l'inici de la ruptura a principis dels anys 70 i un element fonamental va ser el Maig del 68. Els participants lluitaven contra tot el que representés el poder, encarnat principalment en dues institucions, l'estat i la família. Exigien prioritzar elements com la llibertat, l'espontaneïtat, la creativitat, etc, i superar aspectes com el control, la disciplina i una visió econòmica de la societat. Els manifestants van lluitar contra tot tipus de disciplina i jerarquia, a les quals consideraven arbitràries i contràries als interessos individuals. En Lluc situa en aquests esdeveniments l'inici de la fractura, “moltes coses es van començar a tòrcer”. Afirmar que un dels grans problemes va ser un igualitarisme mal entès, “els mateixos mestres no volien que se'ls tractés de vostè. Volien ser un alumne més i això no pot ser”. La funció principal del mestre és ensenyar, aquest té els coneixements i les eines per educar; però molts volien ser un alumne més. Els docents volien ser tan iguals als alumnes que van perdre la distància simbòlica. Des d'aquesta perspectiva, la coacció i l'obligació per tal que els alumnes fessin quelcom va desaparèixer. L'informant ho representa en el fet que molts docents no volien que se'ls tractés de vostè, volien ser com els alumnes. Volien estar al mateix nivell. Això va comportar molts problemes, moltes vegades una confusió de rols, tant dels mestres com de les famílies, “els pares no tenien clar el seu paper. Ni els mestres tenien clar el seu lloc”. Per en Lluc, els adults són els responsables d'orientar i situar els joves a la societat; però l'anivellament va comportar una reducció de les possibilitats d'influència.

La Teresa, la professora de Reus, explica com era la relació entre educador i educats quan va començar a treballar a la docència, als 23 anys, a principis dels anys 70. Diu,

Pregunta.- “Com ha canviat l’educació als últims anys?”

Resposta.- Molt diferent. Jo vaig començar a treballar amb 23 anys, encara els alumnes s’aixecaven quan entraves a classe. Jo treballava a les Vedrunes i encara et tenien respecte. Jo tenia alumnes de tercer, quart de batxiller, BUP i COU, al 71, 72 fins als anys 80. A la tarda treballava a La Salle donant història de l’art a sisè de batxillerat, que podien ser per edat, germans meus. Es posaven de peu quan entrava. També hi havia nens de l’aspirantat i tenien molt respecte.

P.- Quan va començar el canvi?

R.- Va començar amb la LOGSE, sobretot. Encara que abans, als 80 i pico, 85, 86 ja es notava una mica. El BUP era més fàcil que el batxiller. El COU cada vegada també era més fàcil. Però això, aquest nivell ja començava des de baix, des de primària. Ara és molt més fort. Ara és molt difícil. Diuen que a la privada estem millor que a la pública. A la pública es veu que hi ha molt gamberrisme...” (Teresa, nascuda 1948).

La Teresa respon a la pregunta contundentment, l’educació és “molt diferent”. Recorda l’entrada al món professional docent, principis dels anys 70, com els alumnes tenien molt respecte al professorat. Afirmar que els alumnes quan entraves a classe, es posaven dempeus. No era únicament un curs, sinó tots. Posa l’exemple, a l’inici de quan era molt jove, quan tenia 23 anys, i hi havien alumnes que podien ser els seus germans. És a dir, entre educadora i educats no hi havia molta diferència d’anys. Però ens diu que aquest element no era significatiu. El seu prestigi i la seva potestat venia, no per l’edat, sinó pel fet de ser professora i els altres, alumnes. Hi havia una separació radical entre ser docent i alumne. Hi havia un respecte intrínsec al professorat. Ella exercia a una escola religiosa privada concertada i creu que les coses funcionen millor als centres privats, “diuen que a la privada estem millor que a la pública”, en canvi a la pública, “hi ha molt gamberrisme”. Per la Teresa hi havia molta disciplina, respecte i autoritat al professorat a principis dels anys 70; per contra, en Lluç, mestre d’una escola pública diu que la ruptura va iniciar-se a principis dels anys 70. No sabem exactament si les informacions d’aquests informants són reals o són una interpretació fetes i reflexionades al llarg del temps. També pot tenir a veure una construcció ideològica de

les seves opinions, a partir de converses amb altres professors, lectures de llibres d'educació o el mateix transcurs del temps.

En Lluc manifesta una altra perspectiva d'aquest nou context social i cultural, “a partir d'aquells fets la societat té tendència al llibertinatge. Tu pots insultar a qualsevol autoritat i no passa res. Tu insultes als teus pares i no passa res. Insultes a l'escola i no passa res. Els mateixos polítics s'estan desautoritzant contínuament els uns als altres. Llavors no pots escoltar a cap polític. Contínuament s'estan contradient. El que diu Zapatero, Rajoy diu el contrari. Aquestes coses es traslladen a la societat. Els nens això ho veuen. Creuen que és una cosa natural...” (Lluc, nascut el 1930).

L'informant presenta la Postmodernitat com un model social i cultural amb tendència al llibertinatge. Molts drets i pocs deures. Una societat que fomenta el plaer per sobre de qualsevol altre element; en canvi, l'obligació, el treball i l'esforç són elements considerats caducs i antiquats. El llibertinatge pot comportar fàcilment “insultar a qualsevol autoritat i no passa res”. Aquest pot ser el docent, els pares, el policia, el representant polític, etc. S'ha produït un anivellament, una igualació del membres de la societat; per en Lluc, aquest fet és negatiu. Aquest procés provoca confusió, caos i desordre. Els polítics, màxims representants de la societat, han entrat de ple en aquest context, “els mateixos polítics s'estan desautoritzant contínuament els uns als altres”. No hi ha un ordre, un sentit o una lògica, sinó que han perdut tota coherència, “contínuament s'estan contradient. El que diu Zapatero, Rajoy diu el contrari”. Els líders polítics estan instal·lats en la contradicció i el desordre. Un diu una cosa i l'altre el contrari. Aquests donen la impressió de fragilitat, ambigüitat i dubte. Tanmateix, aquests atributs no es queden al nivell polític; la societat, els ciutadans i els nens observen cada dia aquest model. La ciutadania contempla perplexa aquestes característiques incrustades a la societat i ho interpreta com quelcom normal, “creuen que és una cosa natural”. Per en Lluc, el relativisme, la fragmentació i el pluralisme són elements socials i culturals que desestructuren, desorganitzen i creen confusió a la societat.

La Irene, professora de secundària, reflexiona a propòsit de la docència a l'actualitat. Considera que l'educació està en crisi, a l'igual que la mateixa societat,

Pregunta.- “Creus que va bé l’educació actualment?”

Resposta.- Crec que l’educació actualment està en crisi, ja que estem en un període de crisi social, econòmica i, per tant, també a l’educació. Perquè no tenen clar el que volen que sigui la funció de les escoles. No tenen clar el que s’ha d’ensenyar, les funcions que tenen atribuïdes... Les elits no deixen clar el paper de l’escola a la nostra societat i les escoles fan el que poden o el que saben. No és té cap criteri clar del que hauria de ser l’educació, del que s’hauria de donar. Cada vegada aquesta assumeix més responsabilitats que anteriorment assumia la societat, la família o altres institucions. L’escola és un cul de sac. A més a més, cada vegada que hi ha un canvi de govern hi ha un canvi de la llei d’educació, el que comporta canvis de matèries, d’organització escolar, metodologies... i davant de tot això els professionals estem desorientats. Als alumnes els hi passa el mateix. Un curs escolar passen amb dues suspeses, l’altre no... un any no hi ha notes quantitatives, l’altre any sí... i al final tothom fa el que bonament sap, sense fer gaire cas dels polítics...” (Irene, nascuda el 1964).

L’entrevistada comença la seva exposició afirmant d’una forma clara i rotunda que l’educació actual està en crisi. Però no únicament aquest àmbit, hi ha una crisi social, econòmica i política. Creu que les elits, els màxims responsables polítics, no tenen una idea clara d’escola. No senyalen d’una forma nítida les funcions encomanades als docents. Contínuament fan afirmacions i després rectificacions, situació que crea desconcert als professors, pares i alumnes. Tanmateix, la informant creu que l’escola actual assumeix més responsabilitats que abans. La societat i la família s’han despreocupat de l’educació dels infants i ho han delegat a l’escola. Creu que “l’escola és un cul de sac”. Tot canvi de govern provoca canvis importants en el dia a dia als centres educatius, en referència a “matèries, organització escolar, metodologies...”. Aquesta situació provoca desconcert i confusió als professors, però també als alumnes. Els docents, moltes vegades, no saben què fer ni com fer-ho. Les ordres de les elits són contradictòries i incoherents. Hi ha un divorci entre els professionals de l’educació i els responsables polítics. Això comporta, tal com diu Irene, “al final tothom fa el que bonament sap, sense fer gaire cas dels polítics...”.

El grup triangular de mestres de primària fa aportacions interessants en aquest àmbit. Els tres integrants, un home i dues dones, són de les comarques de Barcelona, de prop de Mataró. Aquests relacionen d’una forma clara, la política i l’escola. Així

mateix, esmenten la coherència com a element fonamental que haurien de seguir tots els governs en temes educatius; però, desgraciadament, moltes vegades no és així,

Pregunta.- “Com veieu l’escola actual?”

Sara.- S’està degenerant tot, la societat.

Biel.- L’educació d’un país no pot anar bé, si no hi ha una política educativa clara, si no hi ha uns pactes per l’educació de tots els partits polítics i uns diners per invertir... Mentre no passi això, anirem canviant de governs i de polítiques educatives. Si no es posen d’acord en unes inversions fixes i unes lleis educatives que estiguin funcionant durant un marge de temps, no anirà bé. Sembla que no influencia molt, però si, molt. Ara tenim a l’escola un nen a P-4 que ha d’anar amb vetlladora tot el dia i només té 8 hores a la setmana de vetlladora, li han rebaixat del curs passat a aquest. Aquest nen té unes característiques molt especials, està tot el dia cridant, no interacciona amb l’entorn... i no té vetlladora.

Míriam.- Què té a veure això que dius amb les polítiques educatives?

Biel.- Doncs que si tens a un nen tot el dia cridant a classe perquè té una discapacitat i no es pot controlar i no tens vetlladora, quina feina pot fer la mestra d’educació infantil?

Sara.- Ja, però si aquest nen se’l treu d’aquesta escola i se’l posa a una escola d’educació especial. S’ha acabat el problema.

Biel.- Ja, però això no és la solució. Les polítiques actuals no van per aquí. Van pel tema de la inclusió i jo crec que s’ha d’anar per aquí. Però com que no posen els recursos per portar a terme aquesta escola inclusiva de la que parlen els polítics... tu no pots fer el mateix amb 25 nens i un o més que tingui una determinada problemàtica, sense vetlladora que amb vetlladora.

Míriam.- S’ha de ser coherent. Coherència és el que falta” (Grup triangular mestres).

Aquest llarg fragment del grup triangular s’inicia amb l’afirmació de Sara, “s’està degenerant tot, la societat”. Hi ha la sensació creixent que les condicions materials estan empitjorant. En Biel reconduïx aquesta impressió global i ho situa al marc educatiu. Diu que hi ha un desconcert i no hi ha una política educativa clara i nítida. Cada partit polític fa els seus programes educatius, moltes vegades enfrontant-se als adversaris. Caldrien dues coses, “uns pactes per l’educació de tots els partits polítics

i uns diners per invertir...”. Un gran pacte polític per l’educació i una quantitat de diners fixa suficient per tenir una educació de qualitat. En Biel posa l’exemple d’un nena del seu centre que té una discapacitat. Diu que està d’acord amb la inclusió, però amb recursos. Aquest any han reduït les hores de vetlladora. Quan el servei no hi és, l’alumna està a classe descontrolada, “està tot el dia cridant, no interacciona amb l’entorn...”. Això crea molts problemes a la mestra, però també als altres nens. Crea uns conflictes socials a l’interior de l’aula difícils de solucionar. Llavors, pregunta, “tot el dia cridant a classe, perquè té una discapacitat i no es pot controlar i no tens vetlladora, quina feina pot fer la mestra d’educació infantil?”. L’aprenentatge del grup-classe se’n ressent i no avança com hauria de fer-ho, en aquest cas, per una qüestió política i pressupostària. Míriam conclou aquest fragment afirmant la falta de coherència. Volen seguir una política educativa determinada, en aquest cas la inclusió, però sense posar-hi els recursos i mitjans necessaris (Enkvist: 2000).

El mateix grup triangular de mestres continua dialogant del Departament i dels màxims responsables en ensenyament,

Biel.- “Jo amb el Departament sóc molt crític. Aquests últims anys, com molts mestres, he vist una incoherència brutal amb el Departament i això provoca mala maror a dins de les escoles. Si ara diuen jornada intensiva si, ara no, ara li passen la pilota als consells escolars...

Míriam.- Jo només sé que abans es deia Departament d’Ensenyament, després Educació i ara es torna a dir Ensenyament. La política educativa ha canviat en tots aquests anys de filosofia i les funcions que volen donar-nos. Educació és educar, educar què? El que haurien de fer es recolzar la família, per exemple, en els horaris de conciliació laboral i tantes altres coses. Ara som educands i ensenyants, som les dues coses.

Sara.- Sí, però, si està tot tan avesat a la part emocional, si vols treure endavant el currículum, és impossible. Llavors és una incoherència. Llavors el Departament diu que hem de fer les dues coses, però no veuen que això és impossible? És que no dóna temps” (Grup triangular mestres).

En Biel diu que ell és molt crític amb el Departament. Segons ell, la constant de l’administració és d’una “incoherència brutal”. Això provoca als centres, entre pares,

mestres i alumnes, “mala maror a dins de les escoles”. L’administració pren decisions que després no sap com aplicar; llavors deleguen aquesta responsabilitat a d’altres, per exemple al consell escolar, directors... La Míriam manifesta que el govern de Jordi Pujol de Convergència i Unió anomenava el departament, Ensenyament. El 2003, quan el govern Tripartit va accedir a la Generalitat va canviar el nom del departament, per Educació; i a finals del 2010, quan CiU va guanyar les eleccions va tornar a posar departament d’Ensenyament. Aquesta mestra no creu que això sigui un simple nominalisme, una simple nomenclatura, sinó que darrere d’aquest concepte hi ha una política educativa concreta, unes funcions per als mestres i professors, una metodologia... específics. El fet que sigui ensenyament o educació presenta una forma d’entendre l’escola diferenciada. La Sara creu que s’han d’ocupar del currículum i de la vessant emocional, moltes vegades mancada per les famílies. Això provoca un excés de responsabilitats i una limitació temporal. Diu, sí “hem de fer les dues coses, però no veuen que això és impossible?”. Creuen que hi ha una limitació temporal i, llavors, el currículum queda limitat (Pena: 2005).

En Josep Maria, professor d’història de 35 anys, viu a una capital de comarca prop de Lleida, parla d’altres contradiccions del Departament. Retallades importants per un cantó i per un altre inversions molt grans. Parla de les prioritats dels responsables polítics i moltes vegades aquestes són inadequades, segons ell, pel dia a dia d’un centre educatiu,

Pregunta.- “Com veus l’educació a l’actualitat?”

Resposta.- Ara de l’únic que es parla a l’educació són de retallades. Nosaltres, al centre, a tot el departament d’història tenim un pressupost de 50 euros per tot l’any. Això sols dóna per comprar algun CD i poc més. No podem comprar llibres, ni res. No dóna per més. Ara s’han gastat molts diners en les pissarres i no podem comprar ni un llibre. Primer, comencen a construir la casa per la teulada. Hi ha un grup de batxillerat de 35 alumnes, de 2n de batxillerat, clar, això són molts alumnes. Potser, seria millor desdoblar aquests grups i contractar més professors i deixar això dels ordinadors i les pissarres digitals. Aquestes són les prioritats. Primer la meravella de la tècnica i després retallen tot el que poden en mitges jornades i un terç. Crec que això no és normal. Això no ho entenc. Crec que hi pot haver algun interès. Tant apostar pels ordinadors, les noves tecnologies, les pissarres digitals... A més, la contradicció, els professors encara

no estem formats per treballar d'aquesta manera. M'haurien de fer un curs o alguna cosa, no ? A mi ningú m'ha explicat res. Hi ha professors de 50 anys que no en tenen ni idea. Jo sóc jove i puc adaptar-me, però la gent gran. Ara tothom amb portàtils, sense llibres. Molts professors no estan preparats i, crec, que ni ho estaran. És un canvi massa gran. Hi ha matèries que no tenen llibres i llavors t'aboquen, sense estar preparats a treballar d'aquesta manera. Imagina't" (Josep Maria, nascut el 1975).

Aquest professor d'història presenta una qüestió d'actualitat, la introducció a les aules de les noves tecnologies. Diu que hi ha una gran contradicció, per una banda hi ha retallades molt importants, per exemple, "a tot el departament d'història tenim un pressupost de 50 euros per tot l'any. Això sols dóna per comprar algun CD i poc més. No podem comprar llibres, ni res. No dóna per més". També presenta la problemàtica de la ràtio alumnes per professor, creu que és molt elevada, en molts casos. Si es pogués treballar en grups més reduïts, hi hauria una educació de més qualitat, "hi ha un grup de batxillerat de 35 alumnes, de 2n de batxillerat, clar, això són molts alumnes. Potser, seria millor desdoblar aquests grups i contractar més professors". L'administració no impulsa aquest tipus de polítiques; en canvi, ha afavorit la introducció a l'aula de les noves tecnologies, "s'han gastat molts diners en les pissarres i no podem comprar ni un llibre". Creu que s'ha començat a "construir la casa per la teulada". Els professors no tenen la formació adient per treure el màxim rendiment d'aquestes tecnologies. Creu que l'administració ha invertit molts recursos, sense formar al professorat, "m'haurien de fer un curs o alguna cosa, no ? A mi ningú m'ha explicat res. Hi ha professors de 50 anys que no en tenen ni idea. Jo sóc jove i puc adaptar-me, però la gent gran. Ara tothom amb portàtils, sense llibres. Molts professors no estan preparats i, crec, que n'hi ho estaran". Pensa que ell encara és jove i té una capacitat d'adaptació, però alguns professors de 50 anys no estan preparats, ni ho estaran.

En Josep Maria continua parlant dels representants polítics a l'àmbit de l'educació. Diu que hi ha un malestar creixent a la professió docent vers els polítics. Considera que moltes vegades no recolzen als educadors com haurien de fer-ho,

"Aquests últims anys capto que hi ha hagut un augment de professors cremats. Dóna la sensació que els líders polítics no recolzen la tasca dels professors. Aquests tenen la sensació que les elits no valoren la seva feina. Els polítics són la punta de

l'iceberg del problema de l'educació, crec que hi ha un interès a nivell europeu per fer determinades polítiques educatives, per exemple el Pla Bolonya, les reformes educatives... Els professors hem vist els darrers anys molts canvis i els que hi ha d'haver. I després de cada canvi, el professorat té la sensació que les coses van pitjor. Els canvis fan por. Per exemple, el canvi de la tecnologia. Tot va molt ràpid i no es poden adaptar. No tenen temps d'integrar aquestes modificacions. Per exemple, la LEC s'interpreta com una llei que perjudica a l'escola pública i beneficia a la concertada. No s'han ficat a la concertada, però les retallades a la pública. Però el discurs és el contrari. No té res a veure el que deien i el que han fet. Hi ha molta gent enfadada pel tema polític. Hi ha gent que està enfadada pels canvis, cada any destins diferents. (...) Dóna la sensació que prenen decisions que no són clares. Estem controlats per la burocràcia. El professor es veu com una fulleta, amb uns alumnes i pares al davant que empenyen molt. Els alumnes cada cop et qüestionen més. Et diuen: < escolta tio >. Tu et sents qüestionat en la teva feina, pels alumnes i, també, pels de dalt, per les elits, ja que no t'expliquen molt bé com s'ha de fer. Quins són els objectius. Marquen línies difuses i generals. No et sents recolzat per ningú. Hi ha pares que et diuen que el professor no fa bé la classe, que passa de tot. A mi m'ho han dit, quan era tutor. Algun pare em deia, com vols que ho faci bé aquest professor si ja vaig tenir-lo jo de professor i no entenia res. Igual que el meu fill, tampoc entén res. Tothom deia que era molt dolent. A mi ja em costava. Tu estàs al davant i no saps que dir, et quedes parat del que et diuen...” (Josep Maria, nascut el 1975).

En Josep Maria presenta una de les queixes més reiterades del professorat que he entrevistat. A l'inici diu que hi ha “un augment de professors cremats”. Hi ha un malestar a la professió docent, degut a diversos motius. Alguns d'ells els desenvolupa a continuació, però podrien resumir-se en el fet que la societat, els polítics i les famílies “no valoren la seva feina”. L'entrevistat posa l'exemple d'un pare que li va dir “com vols que ho faci bé aquest professor si ja vaig tenir-lo jo de professor i no entenia res. Igual que el meu fill, tampoc entén res. Tothom deia que era molt dolent. A mi ja em costava. Tu estàs al davant i no saps què dir, et quedes parat del que et diuen...”. En aquest cas, el professor concret queda totalment desautoritzat pel pare, però també estén una taca de dubte a tot el col·lectiu de docents. Molts professors han d'afrontar crítiques dels pares i no se senten recolzats per l'administració. L'informant parla de la LEC (Llei Catalana d'Educació), la qual considera negativa pels interessos de l'escola pública i

beneficiosa per la privada concertada. Hi ha una diferència entre el que diuen els polítics i el que fan. Tanmateix, l'entrevistat no desenvolupa tots els motius d'aquestes afirmacions. Únicament mostra el malestar del col·lectiu (Fernández Enguita: 2001).

Segons en Josep Maria, l'educació d'aquests últims anys ha tingut el denominador comú dels canvis; però sempre a pitjor, "hem vist els darrers anys molts canvis i els que hi ha d'haver. I després de cada canvi, el professorat té la sensació que les coses van pitjor". L'informant és professor interí de secundària i creu que un dels problemes són els canvis constants, "hi ha molta gent enfadada pels canvis, cada any destins diferents". Això provoca inestabilitat a la plantilla i la tasca docent se'n ressent. Tanmateix, un dels problemes principals és el fet que els líders no situïn clarament les funcions del professorat. Creu que no les expliciten d'una forma nítida i transparent, "pels de dalt, per les elits, ja que no t'expliquen molt bé com s'ha de fer. Quins són els objectius. Marquen línies difuses i generals". Això provoca desconcert i cada professor segueix el camí que creu més convenient. El Departament no senyala clarament quins són els objectius concrets del professor. Solament indica unes línies globals i ambigües. En aquesta situació, el docent és com "una fulleta, amb uns alumnes i pares al davant que empenyen molt".

La Berta, mestra d'anglès de 40 anys, exerceix a una escola pública de Girona, exposa la relació entre política i educació,

Pregunta.- "Qué opinas de la LEC?"

Respuesta.- No tengo mucha opinión. No sé... No creo que el problema sea una ley, sino el cambio continuo de leyes, decretos y todo esto. Es el cambio y también cosas concretas. Por ejemplo la sexta hora. Quién te dice que el próximo que llega no lo tire hacia atrás, esto no es normal. Además creo que la sexta hora no mejora la educación, la empeora. Más horas en clase no quiere decir que los niños aprendan más. Estos necesitan tiempo para jugar, estar con sus padres y divertirse. No solamente estar en la escuela. Parece que la sexta hora tiene el objetivo de hacer la escuela una guardería y no es esto. Tenemos que mejorar la calidad y no la cantidad. Los niños también están cansados y no aprovechan. Siempre cambios, cambios, cambios...

P.- Por qué crees que hacen todo esto de la sexta hora, la jornada intensiva en junio...?

R.- Creo que esto lo hacen para que los niños estén en la escuela y no en la calle. Para que los padres no paguen un canguro y cosas así. Los políticos nunca preguntan a los docentes, somos los que tenemos los problemas. Vivimos el día a día, y todo el mundo pasa de nosotros. Los políticos hacen las cosas porque creen que esto da más votos y ya está. No miran el bien de los niños, ni el bien de la educación. Y así estamos” (Berta, nascuda al 1970).

L’entrevistada inicia aquest fragment explicitant la seva ignorància en referència a la política. Afirma que no domina aquest àmbit i no té els elements necessaris per fer un judici encertat. Potser és prudència o discreció, però diu que de política “no tengo mucha opinión. No sé...”. A partir d’aquí, reflexiona en relació a la política i l’educació. El problema no és d’una llei en concret. Pensa que totes tenen l’objectiu de millorar l’educació, però el gran problema és el canvi. Canvi permanent. Tot són modificacions; fer i després desfer. Impulsar una política educativa determinada i al cap de poc temps desdir-se, tirar endarrere,” siempre cambios, cambios, cambios...”. Berta considera que després d’aquests continus canvis, l’educació globalment considerada és sempre pitjor. Creu que l’educació primària s’està transformant principalment en una guarderia. Lloc on es guarden els infants. Així mateix, posa sobre la taula les moltes hores que passen els nens a l’escola, lluny dels seus pares. Planteja el tema de la compatibilitat laboral. Els pares haurien de tenir més temps per estar amb els seus fills. Aquesta quantitat d’hores dels nens a l’escola comporta que disminueixi la qualitat, afirma que “tenemos que mejorar la calidad y no la cantidad”. La informant introdueix, a la part final d’aquest text, un dels temes que han sortit a altres entrevistes a docents, el divorci entre professionals i polítics. Creu que aquests tenen els seus interessos i les seves lògiques, les quals són alienes a les dels mestres i alumnes, “los políticos nunca preguntan a los docentes, somos los que tenemos los problemas”. Ells tenen els problemes i els líders polítics no busquen solucions satisfactòries. Les seves accions tenen l’objectiu prioritari de perpetuar-se al poder, miren únicament el seu benefici, “los políticos hacen las cosas porque creen que esto da más votos y ya está. No miran el bien de los niños, ni el bien de la educación”. Per això les coses són com són, “y así estamos”.

La Clara, mare de dos fills, una nena de 5 anys i un nen d’1 any i mig, viu actualment a un petit poble prop de Lleida; situa el problema de l’educació a l’àmbit polític,

“El gran problema de l’educació actual són els polítics. L’estat. Moltes coses han canviat. No sé si l’educació ara és millor o pitjor que abans. L’estat fa lleis i normes. Ells encaminen cap on volen que anem. Marquen als pares, professors, societat... Abans hi havia molt respecte. Molta autoritat. Ningú qüestionava el que deien els professors. Si els nens tenien que callar, callaven. Fins i tot pegaven, feien alguna colleja. (...) Ara actualment hi ha molta llibertat i moltes vegades no tenen límits” (Clara nascuda 1975).

Per la Clara, el problema de l’educació són els polítics. Ells tenen les eines i les possibilitats d’actuar d’una manera o d’una altra. Ells fan “lleis i normes. Ells encaminen cap on volen que anem”. Dirigeixen la societat, l’educació i les famílies... cap on creuen més adient. Abans hi havia molt respecte, molta distància entre els individus; però actualment no existeix. Molta gent supera els límits moltes vegades i no passa res. Per ella, els responsables màxims d’aquesta situació són els representants públics.

El grup triangular d’alumnes, la Indira de 19 anys, la Rosa de 20 anys i la Lúdia de 17 anys, les dues primeres alumnes d’un cicle formatiu i l’altra de batxillerat. Les tres estudien al mateix institut de Lleida. Han debatut entorn de l’educació i han introduït la política com un element clau de la situació,

Pregunta.- “Com veieu l’educació actual?”

Indira.- En general, molt malament. Molta culpa la tenen els polítics, sempre fan canvis. Per exemple, ara la setmana blanca. Al començament del curs es fa la setmana blanca, ara no. Van fent coses i en comptes d’arreglar-ho, ho empitjoren. Ells no estan posats en aquest meollo. No estan dintre. Ells fan moltes coses que ens perjudiquen. Els directors i els professors no poden fer el que vulguin, han de seguir el que diuen els polítics. Han de seguir les normes. Ara amb la setmana blanca, festa sí, festa no. Ara tot s’ha canviat. Com no volen enfrontar-se als pares, què fan els polítics?, diuen als directors que facin el que vulguin.

Rosa.- Molts pares s’organitzen l’any en funció d’aquesta setmana, això és un rotllo. Ara sí, ara no. Els pares s’organitzen en funció de l’horari escolar dels fills.

Lúdia.- Sí, sí... però això solament és una cosa, n’hi moltes més. Això és un exemple” (Grup triangular d’alumnes).

Aquestes alumnes tenen una opinió de l'educació globalment negativa. Estan a la post-adolescència i senten un rebuig fort pels adults, pares i professors, i les normes i límits que se'ls imposen. Normalment els joves no tenen una opinió molt favorable dels adults, els veuen com individus que limiten la seva llibertat. En aquesta discussió, i també a altres entrevistes a joves, una de les crítiques més freqüents és la rigidesa, el control i la intransigència dels adults. Per aquest motiu, molts joves valoren els pares i professors des d'una perspectiva negativa. Les integrants d'aquest grup triangular consideren que l'educació actualment està "en general, molt malament". Per elles, les causes d'aquesta situació són els polítics i els canvis constants. Posen l'exemple de la setmana blanca del curs escolar 2010-11. A l'inici del curs es va fer el calendari escolar anual i es va planificar una setmana blanca. A finals de desembre es va parlar de la possibilitat d'anular aquesta setmana festiva. Uns dies s'afirmava que sí, altres no. Els alumnes manifesten que aquesta situació crea desconcert i desordre. A més a més, la Indira considera que els polítics fan les lleis educatives, ells són els responsables. Els directors i professors han de complir la normativa i estan lligats de mans. Per la Indira, els polítics no entenen el món educatiu, no estan "posats en aquest meollo. No estan dintre". Les lleis no s'adeqüen a la realitat social i cultural d'un centre educatiu. Hi ha una distància entre les elits i els alumnes, però també entre les elits i els docents. No coneixen la realitat dels centres. La Lídia, l'alumna de batxillerat, matisa que això solament és un exemple, n'hi ha molts altres. Els responsables de moltes situacions conflictives a l'aula són els líders polítics.

L'opinió d'aquestes alumnes és molt semblant a la presentada unes línies abans per part de mestres i professors. Aquests dos col·lectius, alumnes i docents, critiquen als polítics com a responsables màxims de l'estat actual de l'educació.

Altres estudiants tenen una opinió semblant en referència a la política. L'Antònia, de 21 anys, actualment matriculada a la Universitat de Lleida, expressa la seva opinió de l'estat de l'educació actual,

"A mi la política no m'agrada. Tampoc l'entenc. Ni idea. (...) Els principals problemes són els polítics. La política. Som en un país que cada poc temps, polítics nous. Quan canvien, el primer que fan es canviar l'educació. La societat no té temps d'apostar-se que ja han canviat l'educació. I això de l'ESO, compto que la gent sortia

més ben preparada abans amb l'EGB que ara. Ara han baixat el nivell. L'ESO és un desastre. El nivell ha baixat molt. No valoren que els adolescents canviem molt. Ara ens fem més grans abans. Si abans es feia fins als 18 anys, ara en 12 anys ja no creus als pares, fas el que et dóna la gana. Crec que els polítics estan endarrerits, no entenen als joves” (Antònia, nascuda el 1990).

Aquesta estudiant manifesta que no li agrada la política, tampoc l'entén. Un cop dit això, afirma amb tota rotunditat que els principals causants de tots els problemes són els polítics. Quan accedeixen al càrrec, les seves primeres accions consisteixen a modificar qüestions educatives. Canvi, canvi i més canvi. La societat no ha pogut integrar les innovacions educatives de governs anteriors, que ja s'estan debatent noves propostes. Darrere de totes aquestes alteracions, els alumnes van pitjor i surten més mal preparats que abans, “compto que la gent sortia més ben preparada abans amb l'EGB que ara. Ara han baixat el nivell. L'ESO és un desastre”. Valora, d'una forma subjectiva, que abans, amb l'EGB, els alumnes sortien més ben preparats que amb l'ESO. No sabem si això ho afirma perquè ho creu o ho diu perquè és un missatge que ha quallat a la ciutadania. Després de tan repetir-lo, sembla com si fos una veritat absoluta. No ho sabem.

L'Antònia afirma que els joves han canviat molt els últims anys. Ara es fan grans abans, “els adolescents canviem molt. Ara ens fem més grans abans”. A continuació diu “si abans es feia fins als 18 anys, ara en 12 anys ja no creus als pares, fas el que et dóna la gana”. Hi ha nens que fan coses als 12 anys que abans feien als 18. Tot s'ha avançat molt. Critica als pares, professors i polítics pel fet que aquests joves tinguin tanta llibertat i tan aviat. Els adults no s'han adaptat a aquesta nova situació. Exposa, “ara en 12 anys ja no creus als pares, fas el que et dóna la gana”. Els nens no tenen el control ni els límits clars que tenien abans i fan el que volen. Tenen molta llibertat. Acaba aquest text dient que “els polítics estan endarrerits, no entenen als joves”. Creu que haurien de fer un esforç per adaptar-se a la seva realitat social i cultural. Els joves han canviat molt els darrers anys i els adults continuen igual. No han evolucionat. Tanmateix, l'Antònia no explica a la seva exposició com haurien de ser aquestes polítiques. En alguns moments expressa que els adults són molt intransigents i rígids amb els joves; en canvi, hi ha situacions en què exigeix normes i límits clars per part dels adults. Al llarg de l'entrevista s'exhibeix una situació ambivalent i

contradictòria. Demana més control i disciplina, però també exigeix més confiança i llibertat.

L'Ariadna, de 25 anys i alumna d'un cicle formatiu de grau superior d'un institut de Lleida, analitza la situació actual de l'educació i introdueix l'àmbit de la política des d'una perspectiva crítica,

Pregunta.- “Les elits, els polítics..., quina opinió en tens?”

Resposta.- Això és el mal del món. Això no ho entenc, com pot haver gent que actuï així. No entenc com algú, amb el seu egoisme, deixi morir a la gent de gana, com la deixen morir. No hi ha dret. Aquest desnivell, entre rics i pobres, no ho puc entendre. Hi ha persones que són molt dolentes.

P.- Creus que hi ha polítics que intenten fer les coses ben fetes o tots són dolents?

R.- Jo no entenc massa de política. Crec que un polític o un director d'una multinacional ja és dolent per estar al lloc on està. Si no fos dolent, no hi estaria. Crec que ha de tenir una forma de ser i pensar determinada. Els diners i el poder són el pitjor del món. Els diners fan les persones dolentes. També, l'egoisme; qui té, vol tenir més i més. Les persones que estan a dalt de tot no veuen persones, sol veuen objectes. Les persones són dolentes, però dolentes de veritat. No sé perquè no podem treure aquesta bondat que tenim tots a dins. Sembla que la tenim abandonada” (Ariadna, nascuda el 1985).

L'Ariadna fa una reflexió global de la condició humana, diu que “les persones són dolentes, però dolentes de veritat”. Especialment qui té més poder i diners, aquests són els més dolents, són els més egoistes. No entén com els individus més poderosos, els quals podrien treure de la misèria a una part del món, no ho fan i continuen vivint igual. Com si no passés res. No entén les causes de la pobresa i la ignorància al món, sense trobar-hi solució. L'Ariadna defensa un model social i polític més igualitari, sense diferències entre els individus, “no hi ha dret. Aquest desnivell, entre rics i pobres, no ho puc entendre”. Creu que els polítics, pel fet de ser-ho, són especialment dolents. Per arribar a aquests càrrecs tan importants s'ha de ser especial, “si no fos dolent, no hi estaria. Crec que ha de tenir una forma de ser i pensar determinada”. Aquests individus sols pensen en saciar el seu egoisme i interès; i deixar als ciutadans igual com estan o

pitjor. S'hauria de fer una reestructuració de tot el model polític i social, per anar a una societat més igualitària i equilibrada.

En aquest apartat s'ha presentat la Postmodernitat des de la perspectiva de l'àmbit polític. S'han mostrat opinions de professors, mestres, pares i alumnes, que han reflexionat de la relació entre política i educació. Tots els informants, des de punts de vista diversos, han apuntat la rellevància dels responsables públics en les qüestions educatives. Per tots, la situació de l'educació a l'actualitat viu un estat de crisi permanent. Cadascú ressalta aspectes diferents, però tots coincideixen en una responsabilitat destacada de les elits polítiques.

S'ha de tenir en compte, com s'ha esmentat a l'inici d'aquest apartat, que la Postmodernitat és un moment històric caracteritzat pel desordre, la fragmentació, la complexitat i el pluralisme. S'ha passat d'un model definit per unes veritats globalment acceptades a una situació precària i relativa. Els ciutadans viuen en un estat permanent de perplexitat i desconcert. L'educació no és aliena a aquest marc general; al contrari, presenta les contradiccions socials i culturals d'una forma més rotunda, crítica i dramàtica. Diferents actors socials, pares, professors, mestres i alumnes, interpreten la conjuntura a l'interior del centre educatiu com a especialment complexa i difícil. Aquests exigeixen als màxims responsables unes normes i línies d'actuació que assegurin l'estabilitat i l'èxit a l'escola. Tal com diu un informant, el professor d'història Josep Maria, "no t'expliquen molt bé com s'ha de fer. Quins són els objectius. Marquen línies difuses i generals".

A l'apartat següent analitzarem la societat postmoderna. Veurem la relació que s'estableix entre l'àmbit polític i social; i d'aquests a l'educatiu. Aquests darrers anys, des de la mort de Franco, s'ha produït a Espanya, i Catalunya, un canvi social de gran rellevància. S'han transformat les relacions socials, familiars, laborals, econòmiques... de tots els ciutadans i s'ha creat una nova societat.

8.2.- La societat a la Postmodernitat

La societat postmoderna ha comportat importants transformacions socials i culturals. Elements considerats negatius i perjudicials a la Modernitat són prioritaris en aquest nou context, pluralisme, relativisme, crítica... Això determina una societat més dinàmica, fragmentària, fluida i complexa. En Lluç, el mestre jubilat de 80 anys, afirma que “la societat actual té una tendència al llibertinatge. (...). Tot això ha canviat. Abans hi havia uns valors clars, ara són molt difusos. (...). Aquests valors no porten enlloc...” (Lluç, nascut el 1930).

Aquest mestre jubilat afirma que la tendència actual condueix a una societat dominada pel llibertinatge. No hi ha unes normes i uns valors establerts, fixos, coneguts i acceptats per tothom. Al contrari, cada individu, de forma particular, es construeix la seva identitat de la manera més adient. Això porta a una fragmentació de la societat i cada subjecte té uns valors i actituds individuals. Diferents de la resta. Això provoca desconcert i perplexitat a moltes persones (Lipovetsky: 1987). Per exemple, Lluç afirma que aquest model social i cultural no té unes bases suficientment estables i que no es pot seguir per aquest camí. Aquests valors difusos no porten enlloc. Matisa i explica que estem a una societat que té tendència al llibertinatge. Posa exemples, “Tu pots insultar a qualsevol autoritat i no passa res. Tu insultes als pares i no passa res. Insultes a l’escola i no passa res. (...) Els mestres tenen tendència a anar a complir i prou. Ara fan vagues per qualsevol cosa. Jo per exemple, m’emportava els nens a la muntanya, a fer pics. Ara això no es fa. Tots els mestres diuen que això és molta responsabilitat, molts problemes. Ara hi ha molta por. També el tema de l’horari. Fora de l’horari, els mestres no volen fer res. Una cosa que no suportó és que els nens diguin blasfèmies, que es caguin en...? Ara això passa. Són molt mal parlats” (Lluç, nascut el 1930).

El mestre manifesta que pots insultar i desacreditar a qualsevol autoritat i no passa res. També, aquest llibertinatge, comporta que els infants i joves no tractin als adults com haurien de fer-ho. Moltes vegades insulten, amenacen i coaccionen per aconseguir els seus objectius. Ara, tothom es queixa i reivindica els seus drets. Tothom fa vagues i exigeix. La societat actual és exigent amb els altres, també amb l’administració, però poc responsable amb si mateix. Els mestres i professors van a complir l’horari, “tenen tendència a anar a complir i prou. (...) També el tema de

l'horari. Fora de l'horari, els mestres no volen fer res". Aquesta situació ha comportat que moltes activitats extraescolar ara no es facin, gratuïtament. En Lluc afirma, "jo per exemple m'emportava els nens a la muntanya, a fer pics. Ara això no es fa. (...). Ara hi ha molta por". Pot passar qualsevol cosa i el mestre no té el recolzament de l'administració ni dels pares. Els mestres li diuen a l'entrevistat que "és molta responsabilitat, molts problemes". Moltes activitats extraescolars, uns anys endarrere es feien gratuïtament i se'n beneficiaven molts nens, ara han deixat de fer-se. Els perjudicats són els joves, ja que no han participat en aquests tipus d'activitats extraescolars. En Lluc destaca un element que li desagrada especialment dels joves, el fet que siguin mal parlats. Però sobretot que "diguin blasfèmies, que es caguin en...?". Per ell, aquest element és significatiu per definir una part del joves actuals. A l'entrevista, més endavant, li pregunto si aquest model social i cultural es mantindrà en el temps. Si creu que és vàlid pel futur proper,

Pregunta.- "Com veu el futur de l'educació, d'aquí a 10 anys, per exemple?"

Resposta.- Haurà canviat a millor. Hi haurà més ordre i més disciplina. Les coses seran més clares. Em dóna la sensació que actualment hi ha molt guirigai. Molt desordre. Crec que l'educació del futur serà més estructurada i ordenada.

P.- D'on vindrà aquesta ordre, qui l'imposarà?"

R.- La mateixa societat. La societat haurà canviat. Aquests valors d'ara no porten enlloc. A França s'ha aprovat el càstig corporal, crec que això està bé. Crec que aquí s'instaurarà a la societat més disciplina, treball i ordre. Els pares estan divinitzant els fills. Se'ls dóna tot. Tot el que vulguin. Totes les comoditats. El fet que aprenguin a dir <no> és una eina pedagògica molt important. Han d'aprendre les limitacions. Això ho han d'aprendre, tant els pares com els fills. La societat està canviant cap a més autoritat a la família i l'escola" (Lluc, nascut el 1930).

En aquest fragment, el mestre jubilat estableix una relació entre societat i escola. Actualment, en els dos àmbits, hi ha molts elements que no són clars. No hi ha una estructura coherent i ordenada. Té la sensació que "hi ha molt guirigai". Per ell, aquest model no dóna més de si i no porta enlloc. A mig termini hi ha d'haver un canvi de valors i això a França ja existeix. Diu que allí s'ha tornat a instaurar el càstig corporal. En Lluc creu que s'hauria de tornar a introduir a la societat, i a l'escola, elements com la disciplina, el treball i l'ordre. La societat actual divinitza a l'infant. Aquest és el rei de

casa i se l'educa en l'abundància. No coneix els límits, ni la partícula <no>. Disfruta de comoditats, sense o amb el mínim esforç. Aquestes característiques s'observen en les relacions socials pares-fills, però també entre professors-alumnes (Urra: 2006). Per ell, la societat està evolucionant cap a models més restrictius, disciplinaris i ordenats. A la pregunta que li faig, "d'on vindrà aquest canvi?", el mestre respon "de la mateixa societat". Aquesta exigirà modificar els valors postmoderns i retornar a una cosmovisió moderna.

La Teresa, la professora de Reus, mostra la seva opinió en referència a la societat actual. Introdueix diferents aspectes rellevants, com la família, les noves tecnologies, la televisió... Ho expressa com segueix,

Pregunta.- "Com va l'educació, com la veu?"

Resposta.- Malament, perquè les famílies van malament. La família influeix molt, famílies desestructurades, però en el meu col·legi i d'altres. Les senyoretes d'infantil diuen que abans deien les normes de la classe i tothom les complia. Ara se'ls diu que després d'esmorzar han de llençar els papers a la paperera i ningú ho fa. Després si els castigues, quan vénen els pares o les àvies a buscar-los, els nens es queixen que han estat castigats i els pares encara donen raó als nens. També hi ha moltes famílies separades, un dia ve un avi a buscar al nen, un altre dia un altre avi, un altre dia una altra persona i així. (...) Jo tenia un alumne quan feia de professora (...) a la Salle al 80, que feia 3r de BUP. (...) Aquell alumne havia de copiar i sempre deia <ja tornem a copiar>, però ho feia. Li vaig fer llegir dos o tres llibres extres perquè sempre es queixava. Ara aquest noi és molt famós, surt a la tele, i ha triomfat a la seva professió. (...) Hi havia un respecte. Em tractaven de vostè. (...) Ara a la primavera comencen a portar escots les nenes i els hi dic que han d'anar ben vestides. No cal utilitzar marques, però d'una manera correcta i adequada. Llavors em diuen que hi ha professores que també van així i llavors em tallo i no dic res. A l'escola ha vingut alguna així. Si dius alguna cosa et diuen que no diguis res perquè ets vella. (...) Això també ho fomenten els programes de televisió. En aquests programes haurien de posar una miqueta de mà. Estan molt influenciats per les sèries que fan a la tele. Jo sento a les mestres de primària que diuen que hi ha nens que surten del col·legi i que tenen la clau de casa i quan arriben no tenen a ningú que els controli. Llavors es queden tota la tarda mirant la tele o a l'ordinador si tenen internet, sense cap tipus de control. Nens de 7 o 8

anys. Hi ha nens que no veuen el pare fins el cap de setmana i a la mare la veuen, però poc temps, perquè ve tard de treballar. Aquests nens pugen descontrolats. Això genera que quan són més grans tinguin falta de respecte... és una cadena. Abans potser, perquè no hi havia televisió, ordinador...; ara no, ara primer que no es veuen i després quan s'open tenen la televisió engegada i ni es parlen, no es comuniquen. És un peix que es mossega la cua. (...) Sembla que vulguin que tothom aprovi i sigui feliç, encara que sigui un ignorant” (Teresa, nascuda el 1948).

La Teresa situa la família com un element clau de la societat actual. Creu que el procés que ha seguit els últims anys és negatiu, “les famílies van malament”. Situa el problema en la desestructuració de moltes llars. La dona ha sortit de casa i l’home no hi ha entrat. En conseqüència, la llar ha quedat deserta. L’espai privat ha quedat sense que cap adult s’hi dediqui d’una forma clara (Elzo: 2004). La professora posa l’exemple d’alumnes de primària, de 7 o 8 anys, que tenen la clau de casa, entren i surten quan volen, sense cap tipus de control. Arriben a casa i cap adult està amb ells. Miren la televisió i es connecten a internet sense cap supervisió ni limitació dels pares. Aquests no hi són. Moltes mares arriben tard a casa, “la mare la veuen, però poc temps, perquè ve tard de treballar” i el pare solament el veuen “fins el cap de setmana”. Introdueix l’element de famílies separades, la qual cosa, en alguns casos, agreuja el problema. Un reflex d’aquesta situació és la recollida de l’infant, “un dia ve un avi a buscar el nen, un altre dia un altre avi, un altre dia una altra persona i així”.

Per l’entrevistada, aquests nens no viuen en un context ordenat i coherent. Ells han de prendre decisions d’adult, per exemple mirar o no determinats programes de televisió, entrar o no a algunes pàgines web... No coneixen les limitacions imposades pels pares; creixen sense conèixer la paraula <no>. Li sembla que la societat vol construir individus feliços, però ignorants, “sembla que vulguin que tothom aprovi i sigui feliç, encara que sigui un ignorant”. La professora posa l’exemple d’un ex-alumne, ara és conegut, de la Salle de Reus, a 3r de BUP, manifesta que no li agradava estudiar. Sempre el castigava copiant i li feia llegir llibres de més. Ell “sempre deia <ja tornem a copiar>”. Però ho feia. Li tenien molt respecte com a professora i la tractaven de vostè. En canvi ara, li diuen que no digui res “perquè ets vella”. A la primavera, quan arriba el bon temps, elles s’arreglen d’una forma innecessària i extremada. Ella els hi diu, han d’anar “d’una manera correcta i adequada”. Les alumnes li responen que hi ha

professores que van igual que elles, “llavors em diuen que hi ha professores que també van així i llavors em tallo i no dic res. A l’escola ha vingut alguna així”. La Teresa es queda sense arguments i no sap què dir. Les mateixes professores legitimen les actituds dels joves i adolescents. Així mateix, la televisió, les sèries, internet... són referents que construeixen la identitat dels joves d’una forma més sòlida que no pas el centre educatiu, “estan molt influenciats per les sèries que fan a la tele”. Els representants públics haurien de controlar més els continguts de determinats programes, fan molt mal als adolescents, “en aquests programes haurien de posar una miqueta de mà”.

La Berta, la mestra d’anglès, de Girona, parla de la relació entre societat i escola. Exposa la seva opinió en referència a la sortida de la dona de la llar i la situació actual dels fills. Expressa,

”Hay una falta muy clara de autoridad. Ha cambiado mucho la educación y la sociedad. Hay muchos factores que influyen, la política, la sociedad, la religión...; también, aunque sea antiguo, el hecho que la mujer se haya incorporado al trabajo ha hecho que la casa queda un poco dejada. Los niños crecen sin o con pocos referentes. Todos vivimos muy rápidos. Cuando los padres llegan a casa están cansados y no se preocupan por sus hijos. No hay tiempo para los hijos, para estar con ellos, leer un cuento y todo esto” (Berta, nascuda el 1970).

Aquesta mestra d’anglès relaciona societat i educació. Creu que aquests dos àmbits van connectats, però també n’introdueix d’altres, com la política, la religió... L’educació no és un espai isolat i aïllat, sinó relacionat amb l’exterior, amb elements socials i culturals. La societat i la política creen unes determinades condicions que apareixen d’una forma radical a l’escola. La incorporació de la dona al mercat laboral ha comportat, en alguns casos, l’augment de conflictes a l’interior de la llar, agreujant la situació de desconcert de molts infants. Les dones han sortit de casa, però no hi ha entrat ningú, menys l’home, “la mujer se ha incorporado al trabajo, (esto) ha hecho que la casa queda un poco dejada”. Creu que la sortida de la dona de casa s’ha fet en perjudici dels fills. No hi ha una planificació global per compensar aquesta pèrdua. Això ha comportat que “los niños crecen sin o con pocos referentes”. Vol dir, pocs o sense referents familiars. Els models més significatius pels infants són aliens, més enllà de la llar, com la televisió, grup d’amics... Els pares arriben a casa cansats, tard, i no tenen

temps ni ganes d'ocupar-se dels seus fills. Els costa fer, fins i tot, la més petita acció, com ajudar-los a fer els deures, llegir-los un conte..., “no hay tiempo para los hijos, para estar con ellos, leer un cuento y todo esto”. Els adults fan moltes coses, estan molt ocupats i el temps passa molt ràpid. No arriben a tot i deixen de banda allò més important, els fills,

“Todo va muy rápido y no lo controlamos. No hay ningún control de nada. Estamos muy marcados por el reloj y no paramos. Nunca paramos. No reflexionamos nada. Y haces cosas que no somos ni conscientes. No tenemos tiempo para dedicar a los hijos, a la familia. Llegamos a casa cansados, ponemos la televisión y nos olvidamos de todo. Entonces los niños crecen como crecen. Es importante dedicarle tiempo a las cosas. Muchas veces los problemas de los niños es por falta de dedicación. Llevárselos a la montaña, a correr y todo esto” (Berta, nascuda el 1970).

La mestra introdueix un element característic de la Postmodernitat, el temps. Aquest s'ha accelerat. Tot va més ràpid que abans. Molta gent diu que el dia hauria de tenir més de 24 hores, ja que amb 24 no n'hi prou. Tot va molt ràpid i els individus han perdut el control de la seva vida. Sembla que hi hagi quelcom, més enllà del subjecte, que obligui a anar a un ritme més ràpid, “estamos muy marcados por el reloj y no paramos. Nunca paramos”. La inèrcia obliga a seguir, sense control, cada cop més ràpid. No hi ha temps per parar i reflexionar; de ser conscients del que es fa i per què es fa. L'individu no s'atura per trobar un sentit a les activitats quotidianes. Moltes vegades, corre molt i no arriba enlloc. La família, parella i fills, són qui més pateixen aquest descontrol. Tot el dia corrent i quan s'arriba a casa, no queda energia per més. Arriben cansats i davant la televisió, anestesiats, “llegamos a casa cansados, ponemos la televisión y nos olvidamos de todo”. Els fills no reben l'atenció adequada dels pares.

La Berta explica la seva opinió en la relació de les noves tecnologies i l'educació. Manifesta,

Pregunta.- “¿Qué opinas de los medios de comunicación?”

Respuesta.- Con control es muy bueno. ¿Cuántas horas se conecta?, ¿con quién?, ¿que hace? y todo esto. Para los niños las nuevas tecnologías es fantástico. Yo no soy

partidaria de que un niño de primaria, ni de la ESO, tenga televisión, videojuegos, internet en su cuarto.

P.- ¿Crees que esto pasa?

R.- Si tú preguntas a los niños te lo dicen. Incluso en primero y segundo de primaria muchos dicen que tienen videojuegos, internet o televisión en la habitación. La suya. Muchos, desde pequeñitos, ven la televisión desde su cama.

P.- ¿En qué crees que puede influir?

R.- Simplemente que un niño no tiene control. No tiene filtro. No sabe lo que es bueno y malo. Él está solo sin que ningún adulto le marque los límites. También control de las horas.

P.- ¿Crees que la televisión, internet... influyen en como son los niños ahora?

R.- No creo que la televisión sea mala, ni internet, sino que el problema es el control. La televisión da mucha basura y si no hay control todo esto lo ven los niños. Todos los niños conocen a la Belén Esteban y a gente así, esto no está bien. Esto quiere decir que no hay límites. Me parece un poco grave” (Berta, nascuda el 1970).

La mestra d'anglès relaciona les noves tecnologies, televisió, ordinador, internet, videojocs..., amb la construcció de la identitat dels nens. Per ella, aquests mitjans són molt bons, poden resultar molt útils, “para los niños las nuevas tecnologías es fantástico”. Però un cop feta aquesta afirmació, la matisa. Creu que hi hauria d'haver un control i unes limitacions. Ho resumeix d'aquesta manera, “¿cuántas horas se conecta?, ¿con quién?, ¿qué hace? y todo esto”. Tot això s'hauria de tenir en compte. Molts alumnes tenen la televisió, l'ordinador o els videojocs a la seva habitació. Hi passen moltes hores sense la supervisió o control d'un adult. Per Berta, els nens no tenen el criteri adequat per discernir el necessari i l'innecessari, el bo i el dolent, “simplemente que un niño no tiene control. No tiene filtro. No sabe lo que es bueno y malo”. Veuen programes “basura” de televisió, programes no adequats, “todos los niños conocen a la Belén Esteban y a gente así, esto no está bien”. Els nens tenen referents poc adients. Poc recomanables. La mestra observa a la sortida de l'escola, de tant en tant, conflictes entre pares i fills,

Pregunta.- “¿Qué entienden por autoridad los niños?

Respuesta.- Alguien que se hace respetar de forma justa. Por ejemplo en los padres, he visto que hay padres que imponen una autoridad muy sana, lo hacen muy

bien. Pero cada vez hay más casos, en la puerta del colegio, en los que un niño dice a su madre: <mama, idiota, ven aquí>. Ella detrás del niño y no le dice nada. Cada día hay más casos de niños que agreden y insultan a sus padres. Delante de todo el mundo. Creo que se hace más caso a un hombre que a una mujer, desgraciadamente” (Berta, nascuda el 1970).

L’entrevistada presenta dues formes de relació entre pares i fills. La primera és “muy sana”. Els pares imposen la seva autoritat i els fills obeeixen. Diu, “lo hacen muy bien”. Tanmateix, cada cop més, observa casos de maltractaments físics i psíquics dels fills als pares. Observa, alguna vegada, davant de l’escola, com algun fill li diu a la seva mare, “<mama, idiota, ven aquí >. Ella detrás del niño y no le dice nada”. En alguns casos són interaccions socials normalitzades. El fet que el fill digui aquests mots a la mare i que aquesta l’obeeixi com si res, significa que s’ha repetit diferents cops, en diferents espais. Aquest tipus de relacions socials no s’estableixen en l’anonimat, sinó a l’espai públic. Tothom pot veure-ho, “delante de todo el mundo” (Urra: 2006).

La Irene, la professora de secundària, relaciona dos àmbits, la societat i la família, d’una forma estreta. Diu com segueix,

“Actualment hi ha una crisi de valors. Aquests no es trasmeten o costen més que es transmetin dins el nucli familiar. S’ha passat d’una societat més petita (el carrer, el poble o el barri) i d’una família extensa (on a les cases vivien padrins, padrines, tiets...), a diferents models familiars (monoparentals, pares separats, famílies desestructurades...), famílies on els pares treballen fins al vespre, on l’infant fa el que pot per educar-se. Abans els límits i els valors te’ls marcaven els membres de la família, ara molts nens s’eduquen sols davant la televisió. I si no amb una persona que no pertany al nucli familiar, que moltes vegades són persones d’altres països amb uns valors i costums diferents als d’aquí. Se’ls demana molt als nens, però la societat no els dóna res estructurat. Conec un cas d’un nen que els pares tenen professions liberals i treballen moltes hores fora de casa. Aquest nen està cuidat per una noia colombiana. És un nen que té dificultats per interaccionar amb altres nens i per parlar. Doncs la noia que el cuida, doncs això, el cuida. La noia és jove i va tot el dia amb els auriculars a l’orella, escoltant música. Per tant, amb aquell nen no parla quasibé ningú durant tot el dia, quan

en una família amb els pares, padrins... a casa, aquell nen estaria molt més estimulat. I això ho dóna un tipus de societat global” (Irene, nascuda el 1964).

Per aquesta docent, “actualment hi ha una crisi de valors”. A mesura que avança el text explicita més aquesta afirmació. Hi ha una crisi en la transmissió de determinats valors familiars. Els pares no passen tantes hores com abans amb els seus fills. Anteriorment dominava un tipus de família nuclear, amb padrins, pares, fills...; en canvi, ara n’hi ha de molts tipus, “monoparentals, pares separats, famílies desestructurades...”. Tanmateix, el principal problema és que els pares passen poques hores amb els seus fills, molts pares arriben tard a casa, “famílies on els pares treballen fins al vespre”. Aquest fet social ha comportat que els adults hagin perdut influència en l’educació dels seus fills i tinguin altres referents, “ara molts nens s’eduquen sols davant la televisió”. També la introducció al nucli familiar de noves figures, com els cangurs i cuidadors. Individus aliens a la llar són peces fonamentals en la construcció de la identitat de l’infant, “conec un cas d’un nen que els pares tenen professions liberals i treballen moltes hores fora de casa. Aquest nen està cuidat per una noia colombiana”. Aquesta cuidadora no vetlla per l’infant com farien els seus pares, “la noia és jove i va tot el dia amb els auriculars a l’orella escoltant música”. La professora diu que aquest nen “té dificultats per interaccionar amb els altres nens i per parlar”. Presenta un retard en la parla i no té les habilitats socials molt desenvolupades. No hi ha un retard cognitiu, sinó una situació social. Aquest nen no està estimulat, “amb aquell nen no parla quasi bé ningú durant tot el dia”. La informant creu que l’arrel del problema és social i cultural. Els seus pares passen moltes hores al negoci, l’espai públic; i deleguen la criança del seu fill a figures externes.

La Irene continua donant la seva opinió de la relació entre societat i família, “conec altres nens que quan arriben el primer any a l’escola, aquells no tenen cap tipus de norma. No saben dir la paraula <no>. Els límits i el control no els tenen adquirits i de vegades molts d’ells no saben ni posar-se l’abric sols. Nens sobreprotegits que porten xumet fins als 5 anys, perquè els pares no s’atreveixen a treure’ls el xumet als 2 o 3 anys, que és quan correspondria. I així et diria un miler d’exemples. Avui en dia els nens són els reis de la casa, perquè els pares treballen tot el dia i quan arriben no tenen l’humor o ganes de barallar-se davant d’una situació i al final el nen s’acaba sortint amb la seva. A mi m’expliquen pares que no poden amb els seus fills ja a l’edat de 9-10

anys. Per exemple, conec un cas d'un nen de 3 anys que els pares no li han posat cap límit i el nen cada cop crida més l'atenció. Agafa les portes i comença a donar cops tancant fort, fins que el quadre que hi ha al costat de la porta cau, o bé es puja de peu damunt de la taula de vidre del menjador saltant, o agafa el sabó de la banyera i l'escampa per tot el pis... Aquest nen està demanant a crits que li posin límits” (Irene, nascuda el 1964).

L'entrevistada continua aportant més informació. Introdueix l'element dels límits, el control i la partícula <no>. La seva reflexió és semblant a la realitzada per la mestra Berta. Explica el cas de nens que arriben a l'escola i no tenen cap tipus de norma, “no saben dir la paraula <no>”. Molts infants no saben posar-se l'abric sols, sempre hi ha algun adult que ho fa per ells. També explicita el cas de nens sobreprotegits que porten el xumet fins als 5 anys, “els pares no s'atreveixen a treure el xumet als 2 o 3 anys, que és quan correspondria”. Acaba aquests dos exemples afirmant que “així et diria un miler d'exemples”, és a dir, en moltes situacions els infants imposen les seves normes als pares. Per la docent, en molts casos, “avui en dia els nens són els reis de la casa”, a conseqüència que “els pares treballen tot el dia i quan arriben no tenen l'humor o ganes de barallar-se davant d'una situació específica i al final el nen acaba sortint amb la seva”. S'acaba aquest fragment, presentant una situació d'interaccions entre pares i fill a l'interior de la llar, “conec un cas d'un nen de 3 anys que els pares no li han posat cap límit i el nen cada cop crida més l'atenció. Agafa les portes i comença a donar cops tancant fort, fins que el quadre que hi ha al costat de la porta cau, o bé es puja de peu damunt de la taula de vidre del menjador saltant, o agafa el sabó de la banyera i l'escampa per tot el pis... Aquest nen està demanant a crits que li posin límits”. Aquest nen està descontrolat, ningú li ha posat normes i límits clars. Aquestes conductes són per reclamar l'atenció d'algun adult. Demana ajuda per situar-se i orientar-se. Aquest nen reclama a crits límits clars (Urra: 2009).

A l'entrevista feta a la Irene, més endavant li pregunto com s'ha pogut arribar a aquesta situació. Quines són les causes que explicarien aquests fets?

Resposta.- “Crec que s'ha arribat aquí pel sistema econòmic que tenim, el capitalisme. Els pares han de treballar per pagar una sèrie d'hipoteques i crèdits que han agafat per a poder crear una família. Abans, no fa gaires anys, la majoria de famílies

vivia amb el sou del pare, vivien dos o tres criatures. Però ara amb una criatura han de treballar els dos, perquè sinó no arribes a final de mes. Llavors els nens els han de cuidar i educar altres persones, i quan els pares arriben a casa quasi no coneixen als seus fills, no volen <mals rotllos> i els nens manen. Per exemple, hi ha molts nens que no tenen l'hàbit d'anar a dormir a una hora determinada. I això és un problema pels pares, que no volen enfrontar-se a una situació en contra. Llavors què fan? Compren una tele i li posen a l'habitació del nen. Llavors el posen veient els dibuixos, una pel·lícula i així s'adormen" (Irene, nascuda el 1964).

L'arrel del problema, diu la professora, és el model econòmic predominant. El capitalisme exigeix més i més als individus. Tothom té obligacions que ha de complir i això exigeix treballar més i més. Abans amb el sou d'un, el pare, n'hi havia prou i podien viure dos o tres fills. En canvi ara, amb un sou no s'arriba a final de mes i han de treballar els dos. El pare i la mare estan obligats a treballar fora de casa. Això comporta que els nens creixin sols o els criïn altres persones, cangurs, cuidadors, padrines... Llavors, al vespre, els pares "no volen <mals rotllos>" amb els fills i els deixen fer. Per ella, "els nens manen" a casa. Si molesten molt, els posen una televisió a l'habitació i s'estan allí. D'aquesta manera, tota la família està tranquil·la.

El grup triangular de mestres reflexiona entorn la relació entre societat, família i escola. Creuen que aquests tres àmbits van estretament relacionats. Tal com segueix,

Pregunta.- "La societat, què té a veure amb l'escola?"

Biel.- Ara estàvem parlant d'això, el consumisme.

Pregunta.- Llavors, l'escola va contra la societat?"

Míriam.- Si, perquè tu intentes educar en valors amplis i la societat només es regeix pel mercat, la publicitat i el consumisme. Des de la societat tot és competició i qui té més, val més i trepitjar al del costat per aconseguir el que vols, és el més maco. I tu des de l'escola intentes inculcar el respecte per la diferència, l'esforç... La cultura de l'esforç.

Sara.- És la societat, però aquí tenen un paper molt important les famílies i els pares. La societat és tot: els pares, la família, els mitjans...; els pares són els primers que no permeten que els nens s'esforcin. <Mama, no entenc això>, <dóna'm, mira, ja t'ho

faig jo>. Que mira... Que ho llegeixi tres o quatre vegades, cinc o deu. Però els pares no fan això, aquest és el problema.

Biel.- I de vegades et porten els deures fets pels pares.

Sara.- I els nens se n'aprofiten molt... Mira, jo l'any passat a sisè, que jo tenia un grup de sisè d'alumnes molt divers i nivell bastant baix. Hi havia uns quants que el seu ídol era la Belén Esteban. El famoseo, el Gran Hermano, el mínim esforç amb el màxim rendiment. El nivell cultural, intel·lectual i social té molt a veure amb tot això.

Biel.- Si veus tots els dies el Sálvame, doncs són valors que s'agafen, no?

Pregunta.- I quan són més grans que pot passar?

Sara.- Drogues, botellon i tot això que es parla tant ara. Totes aquestes coses.

Míriam.- A mi això em fa molta por. Quan són grans depenen tant poc de la família i tant dels amics!

Sara.- Clar, si tenen o no tenen bones companyies.

Míriam.- El que passa és que han de tenir uns valors creats i una educació sòlida, feta per tal de tenir una identitat forta, perquè davant l'adversitat puguin triar una mica.

Sara.- Li costarà més caure a uns que tinguin aquests valors, però això no vol dir que no caiguin.

Míriam.- No tindrà tanta facilitat per caure pel mal camí i podrà tenir la força suficient per enfrontar-se al grup i dir, <no vull>. Fer-se respectar davant la seva posició" (Grup triangular de mestres).

Aquest debat a tres bandes mostra la relació entre la societat i l'escola. Principalment destaquen elements socials com la importància del mercat, la publicitat i el consumisme. Míriam creu que el fonamental d'aquesta societat "és (la) competició i qui té més, val més i trepitjar al del costat per aconseguir el que vols, és el més maco". Afirmar que és una societat caracteritzada per la competitivitat, qui més té, qui més pot... a qualsevol preu, fins i tot, trepitjant a l'altre. Aquests són els valors socials i culturals dominants a l'actualitat. En canvi, la cultura del treball i l'esforç no està reforçada per la publicitat, el mercat... L'escola intenta introduir aquests elements d'una forma problemàtica, contra la societat i la mateixa família. Els models socials d'alguns infants són poc desitjables, programes de televisió com Sálvame, Gran Hermano i d'altres. Transmeten el missatge d'aconseguir el màxim rendiment amb el mínim esforç. Aquests valors construeixen en l'infant una identitat dèbil i insegura. La Míriam creu "el que passa és que han de tenir uns valors creats i una educació sòlida, feta per tal de tenir una

identitat forta, perquè davant l'adversitat puguin triar una mica". Molts no tenen la capacitat d'escollir el millor i agafen el més senzill, el més agradable, "no tindrà tanta facilitat per caure pel mal camí i podrà tenir la força suficient per enfrontar-se al grup i dir, <no vull>. Fer-se respectar davant la seva posició".

El professor d'història Josep Maria, de 35 anys creu que aquest model social i cultural no porta enlloc. Estem instal·lats en un marc excessivament competitiu i exigent. Cada dia s'exigeix més i més a tothom. Aquest és funcionalista i utilitarista; en canvi, el docent reclama una educació més humanista i global, posant davant de tot la felicitat de l'individu i no el desenvolupament material,

"Ara la societat demana als fills que siguin els millors. La millor feina, la millor carrera i el millor fill. Això sempre fa que els pares sempre es posin al costat dels fills. (...) S'hauria de canviar la manera de pensar de la gent. No hi hauria d'haver l'ideal social de voler tenir sempre més i més, sinó hi hauria d'haver l'ideal de voler ser. S'haurien de canviar les prioritats. La gent hauria de buscar més ser feliç en el dia a dia. Això és un canvi filosòfic i espiritual. Crec que no seguim aquest camí. Anem a una societat cada cop més competitiva i més individualista. Almenys a mi m'ho sembla. (...) Crec que hi haurà molta desil·lusió dels alumnes, per exemple, a la universitat, cada cop serà més difícil i més cara. Hi hauran beques, però solament els millors. Els mitjans no podran anar a la universitat, si no tenen diners. Hauran de fer un cicle formatiu i a treballar. Crec que això provocarà molta frustració. La universitat americana. Cada cop més competència i més lluita" (Josep Maria, nascut el 1975).

Pel Josep Maria, l'educació actual és excessivament utilitarista. Prepara per qüestions pràctiques, però no dóna estratègies filosòfiques, morals, espirituals, ètiques... Les prioritats dels pares són que els fills tinguin la millor carrera universitària, la millor feina, el millor sou, les millors condicions laborals..., però això té un límit. No tothom té possibilitats d'accedir-hi. Aquest professor defensa que la "societat cada cop (és) més competitiva i més individualista". Degut a això, molts individus no poden assolir els seus objectius. No poden arribar on s'havien proposat. Aquest decalatge comporta frustració i desil·lusió. Per ell, en un futur, molts estudiants no podran accedir a la universitat, únicament els millors o qui s'ho pugui permetre. Els altres faran "un cicle formatiu i a treballar". Això crearà situacions socials de "més competència i més lluita".

La Clara, la mare de dos fills de 35 anys, explica els valors més importants de la societat actual. Ella té dos germans i mostra les diferències generacionals entre ells. Destaca principalment el comportament del germà petit,

“Tot s’està degenerant. Tot va a pitjor. Els referents dels adolescents actuals són un bon treball, poques hores i un bon sou. I, sobretot, poques responsabilitats. Tinc dos germans, un que té 40 anys i l’altre 30 anys. Doncs hi ha una diferència entre els tres abismal. Cada un és d’una generació diferent. Vam rebre una educació diferent, tant a l’escola com a la família. A uns se’ls ha concedit més i altres menys. El de 30 anys és un vividor, com els seus amics. Ara està de camioner, ha tingut moltes feines. Quan no hi ha feina passa de buscar-n’hi d’altres. No es preocupa. Passa de tot. Per exemple, si un dijous fan un concert de Metallica a Barcelona, el divendres no va a treballar. Avisa a la feina que no hi anirà. Li és igual. Passa de tot. Jo al·lucino. Jo no ho faria mai. Som germans. Ell viu al dia. Gasta més que jo i el meu germà gran. Ell sempre ha fet el que li ha donat la gana. Té 30 anys i s’ho gasta tot. No estalvia res. Li fan tot, menjar, dormir... Els pares li diuen <marxa>, però ell diu que <està molt bé a casa>. No vol marxar. Jo al·lucino, allí et mantenen i fas el que vols. (...) Els meus pares m’han educat a treballar i en l’esforç. Fa molt com t’eduquen. Jo m’assemblo molt als meus pares. A vegades el meu pare em diu, <tu ets tonta> i jo li dic, <això és culpa teva, tu em vas educar així. Jo faig el que tu em vas ensenyar>. (...) Ara ens diu, <heu de fer el mínim esforç i cobrar el màxim>. Ell també ha canviat. Ha vist que els consells no eren bons. Els caradures són els qui tiren endavant. Ara em diu tot el contrari del que m’ensenyava. Ell s’ha decepcionat de la vida, em diu, <mira, tant treballar i cobrar el que cobro de la jubilació>. A vegades el veig molt trist” (Clara, nascuda el 1975).

La Clara explica com interpreta la societat actual. Afirmar d’una forma contundent que “tot s’està degenerant. Tot va a pitjor”. A continuació raona aquesta afirmació, creu que els joves tenen l’objectiu d’un “bon treball, poques hores i un bon sou. I, sobretot, poques responsabilitats”. Volen treballar poc i cobrar els màxims diners possible. Sobretot, la feina ha de tenir poques responsabilitats. La generació més jove es caracteritza per fugir de les obligacions. Seguidament explica que ells són tres germans, el gran té 40 anys, ella 35 i l’altre 30. Per ella representen generacions diferents i formes diverses de veure la vida. L’entrevistada considera el germà petit el més despreocupat, resumeix la seva actitud dient, “no es preocupa. Passa de tot”. Posa diferents exemples

de la seva forma d'actuar, quan no té feina no en busca, no es preocupa. La seva prioritat màxima és el seu benestar i la seva felicitat; en canvi, s'allunya de les responsabilitats, l'esforç i el treball. Li agrada molt la música, "si un dijous fan un concert de Metallica a Barcelona, el divendres no va a treballar. Avisa a la feina que no hi anirà". El prioritari és el plaer i gaudir dels bons moments. No té cap projecte a mig o llarg termini. Viu el dia a dia, sense anar més enllà. Resideix a casa dels seus pares, li fan tot. Li diuen que marxi, s'independitzi, però ell no vol. Els contesta que "«està molt bé a casa»". Aquesta és la forma de comportar-se del germà petit i creu que pot generalitzar-se. A altres famílies hi ha bastants casos semblants al seu germà. Tanmateix, s'ha de tenir en compte diferents qüestions per analitzar les relacions socials a l'interior d'una família. No és el mateix ser el primer, el segon o el tercer fill..., no és igual ser noi o noia, l'edat dels pares, edat dels fills i d'altres temes. No puc desenvolupar en profunditat les interaccions socials dins la llar degut al fet que no és l'objecte d'estudi prioritari d'aquesta recerca doctoral.

La Clara afirma que ella s'assembla molt als seus pares. Considera que és una persona prudent, respectuosa i atenta. Per ella, actualment, amb aquests valors no es va enlloc; l'agressivitat, la competitivitat i ser un "caradura" dona més possibilitats d'èxit. Els seus pares li diuen, "«tu ets tonta»", suposem que per no ser competitiva, per cedir en determinats moments o no ser una "caradura". Els seus pares també s'han desenganyat molt al llarg de la vida, de com ha anat tot. Tota la vida treballant per la pensió de jubilació, per això no calia tan esforç, "a vegades el veig molt trist". La Clara té la percepció que "els caradures" són els qui tiren endavant i triomfen a la vida. A ells, tot els va bé; en canvi, els respectuosos i educats tenen més dificultats, conflictes i impediments.

La Ramona de 36 anys, mare d'una nena de 10 anys, té diferents conflictes amb ella. Explica la relació amb la seva filla. Manifesta,

Resposta.- "Tinc 36 anys i tinc una nena de 10 anys. L'educació dels nostres fills és difícil perquè tots treballem i no podem estar el suficient temps amb ells. (...) Jo per exemple treballo a les tardes i el meu marit que ara està a l'atur està a les tardes amb la nena. L'ajuda a fer els deures, però si no li està a sobre, l'enganya. Quan arribo de treballar, a les 9 de la nit, li haig de revisar l'agenda. (...) És una nena que cada dia està

més rebel. A mi no em fa cas. Al matí quan la llevo em diu que no vol anar a l'escola i em crida. Llavors jo em vaig posant nerviosa i començo a posar-me histèrica. Fa uns anys vaig agafar una depressió.

Pregunta.- Per què?

R.- Perquè em superava la nena. (...) El meu home porta un camió i treballa molts dies a fora. De vegades estava una setmana a fora. Llavors, tot ho havia de fer jo. Tenia la responsabilitat de la casa, la nena, també treballava unes hores fent feines, als bancs... Tot. I vaig agafar una depressió.

P.- I ara?

R.- Ara està a l'atur i hi ha altres problemes. Algunes dificultats econòmiques i tot és complica. (...) La mestra d'aquest any em va dir l'altre dia que la nena a classe no para de moure's i que està molt nerviosa. (...) Amb el seu pare es porta millor. Ell la sap portar, però jo em poso nerviosa i començo a cridar. La veritat és que la situació em desborda, moltes vegades. Ningú m'ajuda... Ara té 10 anys, però quan en tingui 12 o 13, no sé que faré. Algú hauria d'ajudar als pares..." (Ramona, nascuda el 1974).

Aquesta mare explica les dificultats diàries amb la seva filla, "la situació la desborda". El seu marit és camioner i quan treballava (ara està a l'atur) passava dies fora de casa, fins i tot, una setmana. Ella treballava fora de casa, per complementar els ingressos familiars, "treballava unes hores fent feines, als bancs...". Moltes vegades arriba a casa a les 9 de la nit. No pot arribar a tot arreu i moltes vegades la situació la supera. La nena "cada dia està més rebel" i més agressiva. Li "crida" i es "posa histèrica". Molts fets d'aquest tipus han passat quan el seu marit estava fora de casa, treballant. Té la sensació que no rep l'ajuda necessària per tirar endavant, "la veritat és que la situació em desborda, moltes vegades". Això ha comportat que hagi agafat alguna depressió. A més a més, la situació ara encara és més complexa, el seu marit està a casa, està a l'atur. S'hi afegeixen "dificultats econòmiques". La Ramona conclou aquest fragment fent una projecció en el temps. Actualment, als 10 anys, la seva filla es comporta d'aquesta manera, com serà "quan tingui 12 o 13 anys" o quan arribi a l'adolescència. Els problemes augmentaran i seran més complexos. Demana ajuda i suport. Defensa que "algú hauria d'ajudar als pares" (Elzo: 2004).

La perspectiva de l'alumnat, i fills, presenta semblances, en alguns punts, al que manifesten els adults, els pares. Els joves tenen el futur per endavant i no són capaços

de dibuixar-lo d'una forma nítida. Interpreten el present i veuen el futur complex, difícil i molt precari. Valoren el moment actual com a inestable, poc definit i incert. Davant d'aquest marc viuen en la immediatesa, l'ara i aquí. L'Ariadna, alumna d'un cicle formatiu, veu el present i el futur complicat,

Pregunta.- “Com veus el futur?”

Resposta.- Jo el veig negre. El veig molt incert. Els meus pares tenien molt clar el que havien de fer quan eren joves. Ho tenien tot molt més marcat. Tenien clar que es casarien al poble, que tindrien fills al poble, que treballarien al poble i que es moririen al poble. La meua vida és diferent. No sé ni que faré demà. Tot està massa obert i incert. Els meus pares han sigut feliços. Porten 30 anys casats i com el primer dia. L'altre dia estaven pintant i el meu pare va dibuixar un cor a la paret i va escriure, <t'estimo>. M'explico. M'estic emocionant. No té preu. Jo voldria ser com ells. Però que passa, jo he conegut més variants que ells, jo busco més. Jo per ser feliç haig de ser més coses. Ara porto 2 anys aquí a Lleida i m'agobio molt. A vegades penso, ho deixo tot, i me'n vaig a l'altra punta del món. Jo he conegut tot això. Des d'una altra perspectiva em fa por aquest atrapament. El futur el veig molt negre, molt difícil. No puc pensar més enllà del demà. Passo de fer plans pel demà. Com tot va tan ràpid i tot es mou tan ràpid, no té molt sentit fer plans. No vull mirar més enllà. No sé que faré d'aquí a 2 anys. La vida canvia i jo canvio. No té sentit fer plans. No ho sé...” (Ariadna, nascuda el 1985).

Aquesta jove defineix d'una forma clara els elements principals de la societat postmoderna. El futur el veu “negre i incert”. Un cop feta aquesta afirmació tan contundent, ho contraposa a com s'imagina ella la joventut dels seus pares. Ells vivien a un petit poble, prop de Lleida, i “ho tenien tot molt més marcat”. Ells, a la seva joventut, tenien clar el seu futur, “es casarien al poble, tindrien fills al poble, treballarien al poble i es moririen al poble”. Per l'Ariadna, aquest era el marc social i cultural de la joventut dels seus pares, hi havia més estabilitat, seguretat i rigidesa; en canvi, presenta l'actualitat caracteritzada pel fet que tot està massa obert i incert, “no sé ni què faré demà”. Li costa imaginar-se el seu futur. No pot fer projeccions a mig o llarg termini, tot és massa precari, inestable i insegur, “passo de fer plans pel demà”. A més a més, ara el temps va més ràpid. Tot canvia amb gran rapidesa. El que avui és rellevant i important, demà deixarà de ser-ho. No té sentit parlar de veritats absolutes, ni de veritats. Tot és precari i inestable. Acaba dient del futur, “no ho sé”. La societat és

especialment difusa. Ella, a determinats moments, desitjaria abandonar-ho tot i anar-se'n a viure a l'altra punta del món (Elzo: 2004).

A l'entrevista, continuo preguntant-li si això que expressa pot generalitzar-se a altres nois i noies de la seva edat. Respon com segueix,

Pregunta.- “Creus que aquesta opinió reflecteix la visió d'altres joves de la teva edat?

Resposta.- Crec que sí. Aquests són uns <cabezas locas>. Aquests no pensen ni amb el demà. Sol pensen amb l'ara i aquí. La societat no ajuda. Tot és molt confús. Tot és molt complicat.

P.- Del món laboral, quina opinió en tens?

R.- Molt complicat. Ara no hi ha feina, després els sous. Treballar molt i cobrar poc. Una altra, no sé a que em vull dedicar. He tingut crisis personals. M'he preguntat, jo que sóc?, què vull ser?, a què em vull dedicar?... No ho sé. Em voldria dedicar a l'educació, però tot està tan difícil. Cada cop pitjor. Tal com estan les coses, potser l'any que ve tanquen algunes escoles. Tot està molt malament” (Ariadna, nascuda el 1985).

Aquesta estudiant creu que els joves estan desorientats, diu que són uns “<cabezas locas>”. No és que no pensin en el futur, no pensen ni en el demà. Viuen per “l'ara i aquí”. Creu que l'arrel d'aquest sentiment subjectiu vital és social i cultural. Aquest marc no ajuda a orientar i situar als joves; al contrari, els desorienta més. Un cop l'introdueixo al tema del món laboral, continua les respostes negatives, “ara no hi feina, després els sous. Treballar molt i cobrar poc”. Les condicions laborals són dolentes. No ajuden als joves a construir un projecte vital de llarg recorregut. Tampoc sap a què dedicar-se, potser l'educació? No ho sap. Manifesta que, fins i tot, ha tingut “crisis personals”, ja que no sap quin camí seguir. Ho veu tot “molt malament”.

A mesura que avança l'entrevista li vaig introduint diverses qüestions, una d'aquestes fa referència a l'oci i l'entreteniment, i la possible relació a la desorientació vital. Exposa,

Pregunta.- “L'oci del cap de setmana té a veure amb aquesta forma de ser?

Resposta.- Sí que té que veure. Molt. L'adolescent vol ser adult. Hi ha molta droga. L'adolescent vol demostrar que no és un nen i que és adult. Hi ha molta droga i les drogues són molt perilloses. Sobretot quan la persona no controla. La gent no sap que vol ni cap on tirar. Les drogues donen un plaer, ara i aquí. Això al moment dóna sentit. Tinc amics que estan fatal. Hi ha èpoques de la vida que les drogues estan bé, però això, si no es controla pot fer molt mal. Crec que les drogues, fins i tot, poden ajudar. El problema és l'abús. Que es desmarxi de les mans. Aquí està el problema. Cagada. Si tu necessites 8 cafès al dia per viure, cagada. Els excessos són molt dolents. El problema és un control. Hi ha gent que està en un forat i fa molta pena.

P.- Per què la gent consumeix drogues?

R.- Per l'ambient. Depèn de qui t'ajuntis. Fa molt en funció de qui et rodegi. Hi ha gent que se li va la mà. També per oblidar i no pensar en allò que et preocupa. Durant una estona no tens problemes. Això va molt bé. Hi ha gent de 30 anys que consumeix molt i no controla. Fa molta peneta. Hi ha gent de 40 anys que s'amaga de la dona i va a consumir al corral. Això ho sé jo. Fa molta pena. La gent tira en pala. Les drogues no són dolentes, però el problema és l'abús i el no tenir control. Saber fins on pots arribar" (Ariadna, nascuda el 1985).

Per ella, hi ha una estreta relació entre l'oci i la forma de ser dels joves. Manifesta que durant el cap de setmana hi ha molta droga. Els joves poden trobar-la fàcilment. Les drogues s'adapten molt bé a la identitat dels joves, "les drogues donen un plaer, ara i aquí". Molts no saben cap on tirar, estan desorientats, i el seu consum dóna sentit, almenys durant una estona. Diu que té "amics que estan fatal". Afirmar que el consum de la droga és un fet social, "molt en funció de qui et rodegi". El consum permet "oblidar i no pensar en allò que et preocupa. Durant una estona no tens problemes. Això va molt bé". Diu que coneix gent més gran, de 30 i 40 anys, que consumeixen habitualment d'una forma abusiva, "fa molta peneta".

L'Antònia, alumna de 21 anys, explica la relació difícil que ha tingut amb els seus pares, també parla dels joves d'ara, la societat, el futur... . Diu,

"Amb el meu pare no tinc bona relació. No s'ha preocupat mai per mi. És passota. Ell és molt passota. Tot li és igual. Si tinc nòvio, si no en tinc, com em trobo, no li importa. Mai és preocupa per mi. A ell li importen els números. Quan venia un

suspens, molt mal rotllo. Quan suspenia i li demanava per anar al Big Ben em deia que res, a casa. Aquest cap de setmana, no surts. A casa a estudiar. Llavors va arribar la moto!!! Ell em va dir, aprova i tindràs una moto. Evidentment, llavors, jo vaig aprovar i la moto. Però no ho feia per mi, sinó per la moto. Sé que està malament, però és culpa del meu pare. Tot ho lligava a un premi, molt malament. Nosaltres no tenim l'objectiu de tenir bones notes i res més" (Antònia, nascuda el 1990).

L'Antònia explica la relació que té amb el seu pare. Diu que és "un passota. Tot li és igual". Mai s'ha preocupat per ella i no li ha imposat límits clars. Tanmateix, unes línies més avall, diu, quan suspenia la castigava sense anar al Big Ben. Dóna la sensació que el pare no és un passota, sinó que hi ha un problema de comunicació. Les relacions entre pare i filla no són fluïdes i això provoca conflictes. La jove esmenta el tema de la moto. El seu pare li va dir que si aprovava el curs tindria una moto, "tot ho lligava a un premi, molt malament". No la va educar en l'esforç per si mateix, sinó a fer quelcom per aconseguir una altra cosa. Ella és molt crítica amb l'educació rebuda pel seu pare. L'entrevistada continua reflexionant sobre diversos temes socials i culturals,

Pregunta.- "Tu has estat massa protegida pels teus pares?"

Resposta.- Jo no, mai de la vida. Han passat de mi. Jo sempre he fet el que he volgut.

P.- Quina opinió tens de l'església?

R.- Estan molt malament. No saben on van. (...) La Bíblia diu coses que no pot demostrar. És surrealista. No em crec res. Quan algú em digui, ei, Antònia!!!, he ressuscitat, potser si que m'ho creuré, sinó no m'ho creuré.

P.- Creus que hi ha molts joves que pensen com tu?

R.- Joves com jo, la majoria (...).

P.- Quins models tenen els joves a l'actualitat, en general?

R.- No sé. La gent jove li agrada la marxa. Passar-s'ho bé. L'entorn, sortir, el cap de setmana, tot això.

P.- L'escola, estudiar, tot això?

R.- Ja, ja, ja..., això no. Això no interessa. Els amics, la festa, sortir ara només es mou això" (Antònia, nascuda el 1990).

Ella creu que no ha estat massa protegida pels seus pares; al contrari, explica que ells no s'han ocupat com haurien d'haver-ho fer. Diu, "jo sempre he fet el que he volgut". Seguidament l'interrogo en referència a la religió, quina opinió en té? Respon que no hi creu. Ella valora allò que pot demostrar-se. La religió explica moltes coses i no presenta cap tipus de proves. Aquesta opinió la generalitza a una part important dels joves actuals, molts pensen com ella. La religió no els estimula; en canvi, els agrada "la marxa. Passar-s'ho bé",

Pregunta.- "Com és la diversió de la joventut a l'actualitat?"

Resposta.- Uf... fatal! Molta droga. Molt vici. Trobo patètic els anuncis de televisió de les drogues. Perquè no es fotin droga volen conscienciar-nos, però conscienciar-nos de què? El jovent d'avui dia no ens conscienciem en res. Fem el que volem. A mi ja em poden dir que no fumis un porro, a mi de què?, faré el que em doni la gana! Avui dia aprenem amb fets, amb coses que et passen a tu. És a dir, si toco foc i em cremo, m'ho creuré, sinó que vagin cantant. Ni que li passi al del costat, a mi no em passarà.

P.- Hi ha droga al carrer?

R.- Moltíssima. Nois de 14-15 anys molt passats. Amb 12 anys tabac i porros, segur. Altres coses més fortes, no sé. Amb 15 anys, coses més fortes.

P.- Això, el cap de setmana, també entre setmana?

R.- Normalment, cap de setmana. Encara que algun penjat també entre setmana. Qui té la culpa de tot això? Si la meva mare em dóna diners per anar al Big Ben, que sap que l'entrada val 12 euros i una consumició, i em dóna 25 euros just per l'entrada i fer un cubata, dos cubates i per pagar el taxi... En canvi, si el meu pare em diu, té 100 euros, per si no fos cas... És exagerat, no!!! Només cal agafar el cotxe un dia i anar-te'n a les tres del matí cap a la discoteca... És que per moltes redades que facin, això no es pararà, això tota la vida ha sigut així i sempre serà. La gent no és fum alcohol perquè si els paren marcaran, doncs es fum ratlles de coca... i si li fan la prova de drogues, beuen un suc de taronja o mengen un xiclet i tampoc no marcaran... Que s'ho inventen tot!, que els joves s'ho inventen tot!, pel que els interessa, pensen, per què no? Hi ha molta gent desfasada. S'ho fot molta gent. Inclús hi ha gent..., hi ha gent que mai ho haguessis dit i es foten un munt de coca, que no m'ho podia creure. Tan bona persona, tímida, tancadeta, bones notes, intel·lectual... És que és el pitjor! Les aparences enganyen" (Antònia, nascuda el 1990).

La informant expressa que hi ha “molt vici”. A continuació, afirma que no se’ls pot conscienciar tan fàcilment, diu, “fem el que volem. A mi ja em poden dir que no fumis un porro, a mi de què?, faré el que em doni la gana!”. Solament aprenen amb fets, no dels altres, sinó propis. Un cop han provat quelcom i no els ha agradat, deixen de fer-ho; si els agrada, continuen consumint. Per ella, molts pares donen diners excessius als seus fills, “no fos cas”. Alguns pares donen 100 euros per passar la nit, “si el meu pare em diu, té 100 euros, per si no fos cas... És exagerat, no!!!”. Fàcilment, una part d’aquests diners van a la compra de drogues il·legals. Molts joves consumeixen d’una forma reiterada, “hi ha molta gent desfasada. S’ho fot molta gent. Inclús hi ha gent...”, també “el timidet, l’intel·lectualet, qui treu bones notes...”. Moltes vegades aquest són els pitjors, “les aparences enganyen”.

A la mateixa entrevista, li pregunto a l’Antònia, en referència als projectes de futur; així com també, com veu la seva generació,

Pregunta.- “El futur, com el veus?”

Resposta.- Xungo. Malament, molt difícil.

P.- Com et veus d’aquí a 10 anys, per exemple?

R.- Penso que ho passarem molt malament. No ens sabrem espavilar. La majoria de joves actuals no se sabran espavilar. Li hauran donat tot tan fet, que no sabran cap on tirar. A l’hora de fer <algo> sols, no sabran què fer. Jo amb 21 anys, ma mare no m’acompanya al metge, en canvi, moltes amigues meves les acompanyen els seus pares. Jo sé anar sola pel món. Hi ha gent que necessita ajuda per tot. Ens han donat tot massa fàcil i planificat. Has de fer el que tu sents. Moltes coses, malament. Hi ha molts joves que no saben fer res, o diuen a casa que estudien i no foten res. Un munt. Mentre els pares els mantinguin, van tirant. No sé com acabarà això. Jo vull acabar la carrera, tenir una feina, tenir diners, formar una família i ser feliç. Però, uffff..., ho veig molt difícil. Ara hi ha molta gent que aquesta expectativa no la té.

P.- I quina té?

R.- <Vivir la vida>. La vida són 2 dies. Viure el moment. El jovent no pensa en el demà. Això està bé fins a cert punt, però se cansen. La gent no té ni idea que farà. No sap cap on tirar. S’ha de planificar una mica el futur. Estan molt perduts. Moltes vegades jo també. Massa informació, massa coses” (Antònia, nascuda el 1990).

L'entrevistada interpreta el futur com a molt complex i difícil. Creu que la seva generació ho passarà "molt malament". Han estat educats en l'abundància, els excessos i en que tot és possible. Però aquesta no és la realitat. Per molts d'ells, aquest no serà el seu futur. Critica que no han estat ensenyats per ser independents i autònoms. Pensa que ho passaran "molt malament. No ens sabrem espavilar". Hi ha un decalatge entre la vida d'alumne i la vida d'adult. La societat, l'escola i la família no els han capacitat per "saber tirar endavant sols". Explica l'exemple il·lustratiu d'amigues seves, de 21 anys, que van al metge acompanyades dels seus pares. Moltes no saben "anar soles pel món". Ho han tingut tot massa fàcil. Amigues de l'Antònia "no saben fer res, o diuen a casa que estudien i no foten res". En canvi, ella no s'hi reconeix, no és així. Ella es defineix com a més independent i autònoma, sap anar sola al metge i no l'acompanya ningú, "jo no, per sort, hi ha coses que les tinc clares".

Per la informant, l'element que caracteritza la seva generació és "<vivir la vida>. La vida són 2 dies. Viure el moment". Els joves no pensen en el futur. No fan una planificació a mig i llarg termini. Viuen l'ara i aquí. Aquesta societat és molt ràpida, dinàmica i canviant. El que ara val, no tindrà cap sentit demà. A més a més, l'Antònia introdueix l'element de la informació, "massa informació, massa coses". Hi ha un excés de dades, moltes vegades contradictòries, que desorienten els joves. Tanta informació, desinforma i desorienta a molts individus. S'acaba el text dient que els joves d'ara "estan molt perduts".

Aquest és el marc social i cultural postmodern que presenten diversos informants. Caracteritzat per la complexitat, fragmentació, dificultats... S'han presentat diversos àmbits socials, com la família, el gènere, l'atur, el futur, les noves tecnologies, el futur... i tots els entrevistats destaquen les dificultats en tots aquests espais. Molts fan referència al fet de sentir-se desorientats i perduts davant aquesta conjuntura. Aquestes característiques socials i culturals apareixen a la societat actual, però també s'introdueixen a l'àmbit educatiu. Als apartats següents tractaré l'escola a la Postmodernitat i veurem com aquests elements hi apareixen d'una forma o altra. Hi ha un estreta relació entre societat-escola i això determina les característiques actuals de l'educació.

8.3.- Les metodologies educatives a l'actualitat

La societat postmoderna es caracteritza, com s'ha comentat a l'apartat anterior, per la fragmentació, la complexitat i el dinamisme. No hi ha un corpus teòric acceptat pels diferents autors que la presentin d'una forma unívoca i unilateral. Al contrari, l'element fonamental és la multiplicitat i la pluralitat, així com una gran variabilitat i mobilitat dels fets socials. Aquests elements s'incrusten a l'àmbit social, però també apareixen d'una forma radical a l'espai educatiu.

El binomi societat-escola no està separat, sinó que s'enllacen d'una forma directa. Aquests dos àmbits estan estretament lligats. La complexitat creixent de la societat postmoderna apareix a l'escola d'una forma substancial. A la Modernitat, el centre educatiu era un espai ordenat, estructurat i coherent, que sabia exactament la seva missió i com dur-la a terme; en canvi, a la Postmodernitat, s'han instal·lat a l'escola els dubtes i interrogants. Nombrosos autors parlen de crisi d'identitat, ja que no se sap quina és la seva funció, ni com dur-la a terme. Aquesta indeterminació de l'escola ha comportat un debat obert des de múltiples instàncies (mitjans de comunicació, intel·lectuals, professors, pares...), per tal de tornar-la a ubicar a la societat i donar-li les funcions i tasques més adequades en el nou context. El debat encara està obert i lluny de tancar-se: prova d'aquesta situació són les constants reflexions de diversos autors, com ja hem mostrat en una altra part d'aquesta tesi doctoral. Aquests intel·lectuals plantegen els problemes més peremptoris de la realitat educativa actual (per exemple, el tema de la pèrdua d'autoritat del professorat, el fracàs escolar, la integració dels nouvinguts...) i aconsellen determinades metodologies educatives per remuntar aquests dèficits (Cardús: 2000).

Hi ha un debat públic intens a propòsit de les metodologies educatives més adequades en un context postmodern. Així mateix, els informants entrevistats estan directament influïts per aquestes discussions. A les entrevistes, i grups de discussió, reflexionen entorn de les diverses metodologies educatives que han utilitzat als seus centres educatius. Actualment, no es pot parlar d'una metodologia educativa general i acceptada per tothom; al contrari, hi ha múltiples opcions i cada centre utilitza la que considera adequada al seu context social i cultural. Veurem com determinats centres apliquen una determinada metodologia, però quan en veuen les deficiències i

mancances, la canvien per una altra. Aquesta situació és especialment difícil de gestionar per als equips directius i docents, que són els responsables màxims de desenvolupar-les. També veurem com, en un mateix centre, cada professor, en funció de la seva formació, la seva experiència, el seu caràcter, la seva edat i altres ítems individuals, utilitza una metodologia educativa o una altra. També s'han de tenir en compte les característiques socioculturals dels alumnes. No es pot parlar d'una metodologia dominant, sinó de diversos models.

8.3.1.- *La perspectiva del professorat*

El dinamisme, la variabilitat i l'adaptació constant a un entorn social complex, difús i difícil exigeix als equips directius i docents aplicar constantment la flexibilitat a l'aula. Tanmateix, hi ha informants molt crítics amb l'administració, tenen la sensació que aquests constants canvis metodològics imposats amaguen una incapacitat de fer front als problemes reals de l'educació actual. El següent grup de discussió de professors està integrat per un equip directiu al complet, director, cap d'estudis, secretari i coordinador pedagògic, d'un institut de secundària de la ciutat de Tarragona. Aquests posen de manifest les constants contradiccions dels representants públics en referència a les metodologies educatives,

Joaquim.- “Jo crec que (l'educació) no va massa bé. Crec que en això tots hi estaríem d'acord. Crec que hauria de ser una prioritat de país. No pot ser que cada vegada que un ministre, conseller o qui sigui, la canviï. Ara la Rigau es carrega l'1x1, que hi haurà centres que els deixarà en pilotes, perquè ja havien començat i que diguin que el 25 % dels graduats que es donen són regalats i en contrapartida et vulguin vendre que s'ha de reduir el fracàs escolar. Són coses que no m'acaben de lligar. Si no volen que es regalin graduats, llavors el fracàs augmentarà, no... Nosaltres, quan fem els estudis aquells que fem, com es diuen els estudis aquells..., aquelles magnífiques coses que ens fan fer? Els indicadors de centre. Hi ha anys que tenim molt pocs graduats escolars, estem molt per sota de la mitjana...

Regina.- No, no. Jo crec que hi ha una lectura i hi ha un missatge, que si no ho compleixes, com hi ha tan descontrol, tampoc passa res. A nivell de dalt hi ha un missatge i una història, si tu compleixes la història bé i si no tampoc passa res, perquè no hi ha ningú que et controli...” (Grup discussió equip directiu institut públic).

Aquests informants inicien el debat posant de manifest els canvis constants en les polítiques educatives per part de les elits. Diuen, com altres informants, que la qüestió educativa hauria de ser una prioritat de país. Els principals partits polítics s'haurien de posar d'acord en un marc legislatiu bàsic que regulés l'educació per un període de temps llarg. Aquests professors exigeixen més estabilitat i seguretat a tot el sistema. Consideren que els ministres o consellers d'educació volen deixar la seva petjada a l'àmbit educatiu i això no pot ser. Joaquim posa de manifest que l'actual consellera d'Ensenyament ha pres diverses decisions de fons, per tirar endarrere polítiques educatives claus del govern anterior, una d'aquestes ha estat "carregar-se l'1x1, que hi haurà centres que els deixarà en pilotes, perquè ja havien començat"²⁷². El govern anterior va apostar per l'1x1 i això implicava un canvi profund en les metodologies educatives, pels docents i alumnes. Molts professors, famílies i alumnes van abocar-se per aquesta nova metodologia, la qual consideraven més engrescadora i motivadora per als alumnes. Tanmateix, el canvi metodològic profund de la introducció de les noves tecnologies a l'aula s'ha aturat d'una forma brusca. Per Joaquim, aquests canvis deixen a molts centre desubicats i desorientats.

En Joaquim i la Regina creuen que els representants públics donen ordres contradictòries i moltes vegades són difícils d'interpretar. El primer posa l'exemple de declaracions de la consellera, "el 25 % dels graduats escolars que es donen són regalats" i a continuació, afirmi "que s'hagi de reduir el fracàs escolar". Per ell, "són coses que no acaben de lligar". Pels informants són contradiccions flagrants que paralitzen l'acció dels docents, ja que no tenen una alternativa vàlida per tirar endavant. La Regina ho simplifica dient que "si no compleixes, com hi ha tan de descontrol, tampoc passa res. A nivell de dalt, hi ha un missatge i una història, si tu compleixes la història bé i si no, tampoc passa res, perquè no hi ha ningú que et controli". Considera que les elits polítiques estan instal·lades en el desordre, el descontrol i el desconcert; i ho traslladen als centres educatius. El grup continua dialogant,

²⁷² L'1x1 és un projecte metodològic educatiu impulsat pel govern socialista de la Generalitat de Catalunya, amb el President José Montilla al capdavant i el conseller d'Educació Ernest Maragall, que pretenia que tots els alumnes de primària i secundària de Catalunya tinguessin un ordinador portàtil. Així mateix, l'objectiu era passar dels llibres de text a treballar únicament amb el portàtil a dins l'aula.

Joaquim.- “Dóna la sensació que els professors remem cap a un costat (...) i l’administració (...) rema cap a un altre costat, perquè comença una cosa, la normativa que aproven a principi de curs i després te la canvien...”

Regina.- No és que nosaltres reméssim cap a un costat i ells cap a un altre, no, no; és que ells remaven cap a un costat i quan es cansaven, cap a un altre. Llavors t’agafaven a tu amb el peu canviat, i quan canviaves, ells tornaven a canviar” (Grup discussió equip directiu institut públic).

Per aquests professors, els polítics i els docents tenen perspectives molt diferents de l’ensenyament. Els primers remen cap a un cantó i ells cap a un altre. Quan els professionals interpreten i segueixen les directrius del govern, llavors tornen a canviar. No s’arriba mai a la simbiosi. Sempre els agafen amb el peu canviat. Això crea una sensació de desconcert i desorientació. Tanmateix, la Marina creu que ells, com a equip directiu d’un centre de secundària, actuen com els polítics amb les famílies i alumnes. Exposa,

Marina.- “Una mica com nosaltres, nosaltres ho fem. Comences un sistema i no t’agrada o no acaba de funcionar i el tornes a canviar, no durant el curs, les agrupacions flexibles dels nens que entren a primer de l’ESO. Un any diem, barregem-los tots, els que van malament amb els que van molt bé, tots barrejats, llavors repartim els que es porten malament entre les dues classes. Llavors això no funciona, perquè allò comporta una diversitat que els professors no estem preparats per atendre i allò és campí qui pugui. Llavors no funciona i al curs següent tornem a canviar, llavors posem un grup A, els que es porten bé i treuen bones notes, un grup B, els que no es porten tan bé i les notes són justetes, però pots estirar d’ells, un grup C que són tan justets que has de fer uns mínims, molt mínims, i d’allí encara alguns nois se’ls hi ha de fer algun tipus d’adaptació. I això en la majoria de casos tampoc funciona i dius, bé, ara que fem, tampoc ens ha acabat d’agradar, i què fem doncs? Tornem a canviar. Nosaltres, perquè estem dintre i tenim la potestat d’anar canviant i justificar-ho (...), però les famílies, això com ho entenen? Potser, hi ha una família que tenen dos fills que es porten un any, i un curs entra el gran i tots barrejats i a l’altre any entra l’altre i fem grups. Llavors diuen, aquesta gent no s’aclaren, cada any canvien de criteri..., doncs el Departament, crec que els hi ha de passar igual” (Grup discussió equip directiu institut públic).

La Marina fa un paral·lelisme entre l'administració i les decisions que prenen ells com a equip directiu. Afirma que les elits actuen com ells, "una mica com nosaltres, nosaltres ho fem", ja que estan instal·lats en una realitat social i cultural complexa i dinàmica, la qual exigeix el canvi constant. Explica com apliquen una metodologia, però moltes vegades no assoleixen els objectius desitjats. No s'arriba on s'havia previst, llavors es torna a canviar. Moltes vegades utilitzant metodologies radicalment oposades a les de l'any anterior. La Marina posa l'exemple, un any tots els alumnes estan barrejats; en canvi, el següent tots separats, en funció del nivell. Cada mètode té elements positius i negatius. Ells, com a equip directiu, tenen la potestat de fer aquests canvis. Ells els defensen i els entenen, veuen la seva lògica interna. Ho fan perquè consideren que aquelles actuacions són les més adequades pels alumnes. Però la Marina s'interroga, des de fora, com s'han de veure aquests canvis? És fàcil que algunes famílies pensin, "aquesta gent no s'aclaren, cada any canvien el criteri...". Creu que alguns pares poden pensar d'ells, com a gestors d'un centre de secundària, de forma semblant al que pensen ells respecte a les decisions de l'administració. Hi ha una incomprensió entre els diferents nivells de l'espai educatiu. Tanmateix, afirmen que l'educació no és quelcom estàtic i fix, sinó dinàmic i viu,

Marina.- "Els resultats no m'agraden i per això es canvia.

Regina.- No barregem coses, no t'agraden els resultats perquè l'educació és una cosa viva i depenent de l'alumnat que arriba cada any has d'adaptar una solució o una altra.

Joaquim.- No canvis a mig curs. Valores els resultats, però a veure..., el que és absurd és no canviar. El que vam fer nosaltres, el reforç el curs passat, va ser un fracàs i s'han de dir les coses com són. Allà anaven alumnes que representa que anaven a reforç i resulta que eren més bons que els que estaven a l'aula ordinària.

Regina.- Perquè funcionava millor el reforç que no l'aula ordinària. Hi havia un batibull que no es podia controlar.

Joaquim.- I perquè hi havia algun alumne que estava desubicat. Ens vam trobar amb grups que tu anaves i hi havia tres alumnes a l'aula ordinària i els altres estaven a reforç, és a dir, va ser un fracàs. El que no hem fet mai són canvis durant el curs, perquè això ja vam veure al segon trimestre que no funcionava i vam aguantar a final de curs com a campions, intentant aguantar fins al final..." (Grup discussió equip directiu institut públic).

En aquest fragment els participants dialoguen en referència al fet que l'educació és quelcom viu, canviant i dinàmic. Cap metodologia assegura l'èxit, ja que cada alumne i curs és diferent. S'han de buscar les millors estratègies a cada col·lectiu. Les decisions s'han de prendre a principis de curs i fins al final, encara que els resultats no siguin els esperats. En Joaquim posa l'exemple d'uns canvis, “vam veure al segon trimestre que allò no funcionava i vam aguantar a final de curs com a campions”. Encara que no tinguin l'èxit desitjat, no canvien durant l'any. Prioritzen l'estabilitat i la constància de la metodologia adoptada. Llavors, a final de curs, fan la valoració global. Un cop feta, pel curs següent, fan els canvis necessaris. En Joaquim és contundent a l'hora d'afirmar que determinades decisions han estat “un fracàs i s'han de dir les coses com són”.

Un altre tema que preocupa als professors és la inclusió. Els professors estan d'acord globalment en aquesta metodologia; tanmateix, defensen que haurien d'haver unes limitacions, les quals no s'haurien de superar. Els professors no tenen la preparació ni els recursos suficients per atendre a uns alumnes amb discapacitat,

Pregunta.- “Com veieu la integració?, quina opinió en teniu?, creieu que és positiu?”

Joaquim.- Jo, si i no. M'explico. Nosaltres vam tenir tota l'ESO i el Batxillerat un noi que era cec. Aquest xiquet era d'una família de gitanos. La família passava de tot; però el nen s'esforçava molt. A més tenia des dels tres anys una persona de l'ONCE i per això va arribar on va arribar. El Batxillerat no se'l va treure, per poc, però si l'ESO i bé. També, ve gent de fora que s'ha adaptat molt bé i ha anat fent. Després tens algun alumne amb algun tipus de discapacitat que a la llarga ha empitjorat. En teníem un que va arribar d'Aragó i era síndrome de Down, allí anava a una escola rural. Allà estava molt ben treballat, era una màquina en la memorització dels rius, la lliga de futbol, la classificació de la cursa de cotxes, la deia sencera... Millor, impecable, les taules de multiplicar, no feia faltes... Molt bé. Ara si, no li fessis entendre un problema, que no l'entenia. Aquest, el primer any, bé; el segon any ja copiava actituds dels alumnes dolents, <toça el cul a aquella noia>, li deien i ell ho feia. A més donava unes bufetades a palma oberta que doblegava a la gent, perquè tenia molta força i estava forçut. Al final li vaig dir al seu pare, eh..., què farem? El seu pare em va comentar que no el podien aguantar perquè estava copiant comportaments dolents. A aquest xiquet el van canviar

de centre i vam fer una festa de comiat, perquè els companys se l'estimaven molt. (...) En canvi, va venir una xiqueta de l'Àfrica sub-sahariana a segon d'ESO. Aquesta xiqueta no era normal, tenia un retard mental. La xiqueta simpatiquíssima, de les més carinyoses que hem tingut a l'institut. Era d'aquelles nenes que si ella es tapava els ulls es pensava que els altres no la veien. La nena alta com un Sant Pau, s'amagava a la cantonada i quan passava algú carregat amb llibres, li feia un susto. Anava a l'aula d'acollida.

Regina.- L'últim any la vam enviar a una escola d'educació especial. Encara ara, si passa pel davant de l'institut i veu llum a la direcció, crida: <Joaquimmm>. A l'estiu vam fer pràctiques per ensenyar a nedar, sobretot als immigrants, perquè els altres ja en saben. Doncs, la primera vegada va sortir dels vestuaris tota nua, i si no t'adonaves es llençava a la piscina sense res i sense saber nedar. L'havíem de rescatar ràpidament, perquè si no s'ofegava.

Joaquim.- Nosaltres la vam aguantar allà fins al tope, però va arribar un moment que ja no li podíem ensenyar res, nosaltres no sabem. Així, inclusió? En segons qui, si; però segons qui, no" (Grup discussió equip directiu institut públic) .

Aquest llarg fragment s'inicia a partir d'una pregunta genèrica per tal que valorin la inclusió. Ells dialoguen i posen diversos exemples del seu centre educatiu. Creuen que pot ser positiu, però també negatiu, depèn individualment de cada cas. Per alguns alumnes va molt bé i tiren endavant, com el cas del noi cec. En Joaquim posa l'exemple d'un noi, el qual tenia recolzament de l'ONCE, tenia un professional de suport. Considera que no tenia el mateix suport de la família, però ho compensava amb molt esforç, "el nen s'esforçava molt". Aquest noi es va treure l'ESO, molt millor que altres companys. En Joaquim considera que en aquest cas la inclusió va ser molt positiva, pel noi i pels companys. El grup d'iguals van viure la normalitat del dia a dia amb un noi cec.

En Joaquim també parla d'un alumne amb síndrome de Down. Va arribar d'un petit poble rural d'Aragó. Allí estava molt controlat i "ben treballat". Tenia molts elements positius, en Joaquim en destaca alguns, "era una màquina en la memorització dels rius, la lliga de futbol, la classificació de la cursa de cotxes, la deia sencera... Millor, impecable, les taules de multiplicar, no feia faltes... Molt bé". El primer any a l'institut va ser positiu per l'alumne, però poc a poc va anar empitjorant. L'informant

destaca que anava copiant les actituds més negatives dels companys. El seu comportament cada vegada era pitjor. A més a més, era un noi alt i fort, “donava unes bufetades a palma oberta que doblegava a la gent”. En Joaquim va parlar amb els seus pares per trobar una solució. Aquests van reconèixer que el seu comportament anava empitjorant i copiava les actituds negatives dels altres. Van decidir canviar-lo a un centre d’educació especial.

El tercer cas fa referència a una noia de l’Àfrica sub-sahariana. Manifesta que era una noia “simpatiquíssima, de les més carinyoses que hem tingut a l’institut”, però “tenia un retard mental”. Regina explica com sortia nua dels vestuaris per nedar a la piscina. No tenia vergonya d’ensenyar el seu cos nu. Feia accions que posaven en perill la seva vida, “si no t’adonaves es llençava a la piscina sense res, i sense saber nedar, l’havíem de rescatar ràpidament, perquè si no s’ofegava”. En Joaquim ho sintetitza afirmant, la inclusió és adequada en determinats casos, però en d’altres, “no li podíem ensenyar res”,

Belén.- “És inclusió fins a cert punt, perquè aquests nens quan arriben a secundària es passen moltes hores en atenció individualitzada, és a dir, està ell sol amb un professor, llavors quina inclusió és? Això és un engany i d’aquesta manera s’han de dedicar moltíssims recursos, llavors no sé perquè han tret aquests centres d’educació especial. No sé fins a quin punt guanyem. A més a més, no estem preparats per atendre aquest perfil. A més tenen la sexualitat molt desenvolupada, una vegada un estava morrejant-se amb el marc d’una porta. Els pares també patien molt. Era molt bon noi, però donen problemes.

Marina.- Jo tampoc crec amb la inclusió dels nouvinguts, que no tenen ni idea d’una de les dues llengües i te’ls trobes a l’aula. L’invent que es va fer dels espais d’acollida, això era ideal. Perquè en una aula no poden avançar, perquè si no entenen la llengua, com pots entendre tecno o naturals? Això dels espais d’acollida abans d’entrar al centre em va semblar ideal. És que si jo marxo al Japó o a Alemanya, jo ho agrairia, que m’ensenyessin primer la llengua i em diguessin, ara pots sortir al món real. Quan tenen un nivell òptim de llengua, llavors pot venir la inclusió. Llavors tenen que anar 30 hores a la setmana a aprendre la llengua. Però nosaltres, no els podem tenir, perquè has de fer classe per tots. S’ha de fer mates, tecno, naturals... en català” (Grup discussió equip directiu institut públic).

Per la Belén, la inclusió no s'utilitza a determinats alumnes. Si tenen atenció individualitzada, no poden interaccionar amb el grup d'iguals i l'única relació forta és amb el professor de referència. En aquests casos, s'ha tret l'infant del centre d'educació especial i va a un institut d'educació secundària, però la majoria d'hores està sol amb un professor, "llavors quina inclusió és?". Creu que "és un engany, ja que l'administració ha de dedicar moltíssims recursos", sense que l'alumne millori. Afegeix aquesta professora, la seva formació, i d'altres docents, no és l'adequada per atendre a aquest tipus d'alumnes, "a més no estem preparats per atendre aquest perfil". Posa l'exemple d'un noi amb la sexualitat molt desenvolupada i creava problemes amb els altres nois i professors.

Per la Marina, s'hauria de replantejar la "inclusió dels nouvinguts, que no tenen ni idea d'una de les dues llengües i te'ls trobes a l'aula". Valora els espais d'acollida d'una manera molt positiva. Els alumnes arriben al centre sense parlar el català ni el castellà i estan un temps a una aula d'acollida, on l'objectiu és aprendre el català i castellà, "quan tenen un nivell òptim de llengua, llavors pot venir la inclusió". Després poden "fer mates, tecno, naturals...". Primer han de dominar adequadament la llengua instrumental i després treballar les matèries. El grup introdueix altres situacions complexes de la inclusió,

Joaquim.- "Per a mi s'han de separar els nens que han estat escolaritzats i els que no ho han estat. Tenim el cas d'una nena de Guinea i aquesta nena, els seus pares, tenien mitjans econòmics i havia estat escolaritzada en un col·legi francès. De català i castellà ni idea, (...) i de matemàtiques tenia un bon nivell i d'anglès i francès. Tenim una altra família que havien passat per diferents països d'Europa i sabien francès i anglès i quan van arribar aquí van aprendre l'idioma molt ràpid. Va haver un dels germans que va repetir batxillerat perquè no sabia la llengua, però després a les PAU va treure la millor nota de català de tota Catalunya. Aquestos aquí, dóna'm els que vulguis. Els altres van més ràpids, però es posen les piles i són treballadors; en canvi, ve gent que en el seu país no saben què és un boli i aquests no els podem atendre, perquè et fan baixar el nivell. I després n'hi ha que et diuen, (...), que si faig adaptacions i més adaptacions i les haig d'aprovar. (...). Es que no es té clar si van avançant, però no arriben a les competències bàsiques de primer, segon. (...)

Regina.- Una vegada una nena que estava al grup C i volia anar a batxillerat. Doncs, en comptes de dir-li que com havia aprovat anava a batxillerat i si calia repetir ja hagués repetit primer de batxillerat, ja que estava aprovada. Però no es va fer així, se li va dir que se la suspenia i que fes 4rt un altre cop, però al grup A. A l'any següent la nena va agafar una depre, una anorèxia i no va venir. Llavors se la va haver de trucar perquè vingué, perquè la nena estava aprovada i no se la podia suspendre. A l'any següent se li va haver de regalar i els de la seva classe no van entendre res.

Belén.- És que ens trobem amb molts problemes. Jo faig l'assignatura de física i química a 4rt i a batxillerat i em trobo que si no faig un nivell una mica alt i avanço matèria, quan arriben a batxillerat tenen un nivell patètic. Però a la mateixa classe em trobo alumnes que no tenen nivell, i si faig un nivell alt... A veure jo sé fer material adaptat, però si el faig, haig de dedicar temps a aquells alumnes, llavors has de dividir el temps entre els dos grups. Si ho fas, el grup que ha de passar a batxillerat el tens desatès. De vegades dius, què faig ara?" (Grup discussió equip directiu institut públic).

En Joaquim creu que els alumnes s'haurien de separar en funció de si han estat escolaritzats o no. Explica diversos casos d'alumnes arribats al centre que van adaptar-se amb celeritat i després d'un temps han seguit el ritme del grup-classe sense cap problema. Fins i tot, explica el cas d'un noi nouvingut, qui va repetir batxillerat perquè no dominava el català i dos anys després a la selectivitat va treure la millor nota de català de tota Catalunya; diu, "d'aquestos aquí, dóna'm els que vulguis". Hi ha alumnes que són treballadors i "es posen les piles", però d'altres "no saben què és ni un boli". Creu que "no els podem atendre, ja que fan baixar el nivell".

La Regina explica el cas d'una alumna que "estava al grup C i volia anar cap al batxillerat". Aquests alumnes tenen els continguts adaptats i són inferiors al grup A. Aquesta alumna tenia l'ESO aprovada i llavors la van suspendre, ja que l'equip directiu considerava que no tenia el nivell adequat per fer batxillerat. Va tornar a repetir "4 d'ESO, però aquest cop al grup A". Aquesta alumna "va agafar una depre, una anorèxia i no va venir". A final de curs es va decidir aprovar-la, sense haver vingut habitualment a classe. Regina diu que "se li va haver de regalar i els de la seva classe no van entendre res".

La Belén explica els problemes de cada any a 4rt d'ESO. Hi ha moltes diferències entre l'alumnat. Alguns volen fer batxillerat i és necessari donar “un nivell una mica alt i avançar matèria”, si no “quan arriben a batxillerat tenen un nivell patètic”. Si aixeca el nivell, llavors desatén els alumnes amb menys capacitats. Ella sap fer materials adaptats, però cada alumne demana una determinada metodologia. La Belén acaba aquest fragment interrogant-se en referència a quina opció és la més adequada, “de vegades dius, què faig?”.

En Josep Maria, el professor d'història de secundària, reflexiona en referència al canvi metodològic que ha comportat la introducció a les aules de les noves tecnologies. Anteriorment, s'ha comentat l'impuls del projecte 1x1 i com el govern de Convergència i Unió l'ha frenat en alguns casos. Tanmateix, el canvi de model és una realitat a molts centres educatius. L'entrevistat creu que és una gran oportunitat, però molts docents no estan, ni estaran preparats per aprofitar totes les possibilitats d'aquestes eines. Així mateix, relaciona les noves tecnologies amb una possible pèrdua d'autoritat del professor a l'aula,

“Tant apostar pels ordinadors, les noves tecnologies, les pissarres digitals...(…) Molts professors no estan preparats i crec que n'hi ho estaran. És un canvi massa gran. (...) Al meu institut hi ha un entorn moodle i els professors penjen coses, pàgines d'internet, articles, exercicis... Això és un canvi de metodologia molt fort. A les 7 de la tarda, estàs a casa i veus qui ha fet els deures i qui no els ha fet. Queda l'hora que ho ha fet i queden gravats els errors que ha fet l'alumne. Pots dir a l'alumne que sol té 5 intents per resoldre un problema. Una altra, el professor ha d'estar constantment connectat. Farà més hores que un rellotge. Hi ha més control per totes les parts.

Pregunta.- Com creus que afecten aquests canvis a la figura del professor?

Resposta.- Les noves tecnologies comporten un canvi molt fort. Jo sóc jove i des de sempre he tingut ordinador i tot això no em sorprèn. Ara veig nois joves que estan acostumats a les màquines, a jocs molt complicats. L'altre dia, per exemple, amb la pissarra digital s'havia de pitjar una tecla i no me'n recordava. Llavors un alumne va venir i va dir, profe, això s'ha de fer així i pam. Va sortir i ho va solucionar en un no res. A mi no em sortia. Jo estava una mica desorientat. El concepte d'autoritat que té el professor cau, els alumnes pensen, el profe no s'entera. Ho vaig intentar minimitzar, però m'imagino un altre tipus de professorat, que això ha de ser dramàtic, molt

desagradable. Jo sóc jove i això ho puc trampejar millor, però la gent de 50 anys, no sé com s'ho fa. Et passa això i et fa caure la teva credibilitat el 100x100. Ara no n'hi ha prou en dominar la matèria, un detall com aquest és molt dolent. Et pot fer caure en picat, la classe et pot deixar de respectar, un detall com aquest. Crec que és un instrument que pot ajudar i fer més fàcil i agradables les classes, però també el contrari” (Josep Maria, nascut el 1975).

El docent insisteix en el profund canvi metodològic de les noves tecnologies. Manifesta que és una transformació molt gran i “molts professors no estan preparats i crec que n'hi ho estaran”. Explica algunes de les possibilitats d'aquest marc, com l'entorn moodle, penjar pàgines, exercicis, corregir-los on-line, control de l'hora en què pengem les solucions... En Josep Maria diu que el professorat “farà més hores que un rellotge” i hi ha “més control per totes les parts”. Tanmateix, explica dificultats d'aquestes metodologies; durant una sessió, no li sortia una opció a la pissarra digital. Afirma que “estava una mica desorientat” i no sabia com sortir-se'n. Els joves estan “acostumats a les màquines, a jocs molt complicats”, aquesta és la seva quotidianitat. És fàcil que els alumnes pensin “el profe no s'entera”. Això “et fa caure la teva credibilitat el 100x100”. No n'hi ha prou de dominar la matèria, també és necessari el control dels mitjans tecnològics. Un detall com aquest “et pot fer caure en picat”. En Josep Maria explica que després d'aquest fet, va intentar minimitzar-lo, traient-li importància. La tecnologia pot ajudar molt al docent, però si no té un domini suficient, li pot dificultar molt la feina; fins i tot, pot tenir conseqüències negatives en la relació professor-alumnes (Luri: 2008).

El professor d'història explica la importància del docent per adaptar-se al seu auditori. Cada alumne i cada grup és diferent i la metodologia a utilitzar ha de ser diversa,

“Quan tu saps moltes coses i sol les expliques d'una manera és fàcil que fracassis, en canvi, quan saps moltes coses i les pots explicar de moltes maneres és més fàcil arribar al públic que tens al davant. M'entens. Això també depèn de donar classes a primer de l'ESO que a un segon de Batxillerat, el professor s'ha d'adaptar a l'auditori. Tenir aquest ventall et dona més facilitat. (...)

Pregunta.- Quines estratègies educatives són millors?

enriqueixen la matèria. Tanmateix, hi ha una línia que no supera, “hi ha una línia que no la passo i els alumnes ho saben”. Posa l'exemple de l'avaluació, això no és la seva competència, sinó una decisió seva, del docent. En tot cas, s'ha de tenir en compte que “cada edat i cada grup és com és” i l'objectiu últim és que els alumnes aprenguin. Posa un símil amb el comercial que intenta vendre l'enciclopèdia. Ell no vol vendre enciclopèdies, sinó coneixements, que han d'assolir els alumnes “de la forma més senzilla i agradable possible” (Goleman: 1996).

8.3.2.- *Les mirades dels mestres*

El grup triangular de mestres reflexiona al voltant de la inclusió a l'educació primària. Tot i estar d'acord globalment amb aquesta metodologia educativa veuen limitacions importants,

Míriam.- “Les polítiques actuals van pel tema de la inclusió i jo crec que s'ha d'anar per aquí. (...) Tu no pots fer el mateix amb 25 nens i un o més que tingui una problemàtica X, (...). El que es necessiten sobretot són recursos humans. En una aula amb tota la diversitat que hi ha avui en dia, amb dues persones més a la classe, fent reforços, va molt millor que si estàs tu sola donant resposta a tota la diversitat que tens a l'aula. Als altres els deixes de banda i no tenen cap culpa. A més jo també penso amb els de dalt, els que tenen moltes possibilitats d'aprenentatge i no l'exploten perquè no els hi pots donar respostes. Ens estem borregant una mica. Hem d'arribar a aquests objectius, tots igual, i no cal que facin més. Però si haguessin més recursos humans, aquests nens podrien donar més de si” (Grup triangular mestres).

La Míriam explica que la metodologia utilitzada principalment a primària és la inclusió. Les polítiques educatives actuals segueixen aquest itinerari i ella ho veu bé. Però un cop afirmat això, matisa i presenta les dificultats del dia a dia. A una aula amb 25 alumnes i problemàtiques diverses és molt difícil donar un servei educatiu de qualitat. Creu que falten “sobretot (...) recursos humans”. L'única forma de donar una educació de qualitat en la diversitat és desdoblant cursos i fent reforços. Tanmateix, molts centres no poden donar aquests serveis i els mestres “deixen de banda i no en tenen cap culpa” a determinats alumnes. No poden assumir tota la diversitat, “llavors els de dalt, els que tenen moltes possibilitats d'aprenentatge i no l'exploten perquè no els hi

pots donar respostes”. Considera que s’aplica un igualitarisme per avall, “tots igual i no cal que facin més”.

Davant d’aquestes dificultats, hi ha un cert individualisme per part dels mestres. Cada docent té les seves estratègies per tirar endavant, sense tenir en compte els altres companys. Manifesten una falta de coordinació entre els diversos professionals,

Sara.- “He vist professors que a les sessions d’avaluació, els seus alumnes suspenien molt i s’ho prenien personal. El tema de l’educació és tan complexe, diferents maneres d’entendre l’educació, de veure les coses. Crec que hauria d’haver més cohesió en moltíssims aspectes. Perquè, clar, si una mestra se’ls fa seus, l’altra no, l’altra mestra és molt de llibre, l’altra va a la seva... Per mi, això és una lluita.

Biel.- Però, tu creus que això s’ha d’homogeneïtzar, això?

Sara.- Crec que sí, però és una lluita constant. No ho entenc. (...) Estàvem a una reunió de cicle i no sé de què parlàvem i el de religió diu que estava treballant el resum a les seves classes, perquè justament havien començat a fer petits resums amb els temes que treballaven. Això a cicle mitjà. I la meva paral·lela diu <treballes tu el resum?>. Però el resum l’hem de treballar les tutores?

Biel.- Llavors a medi no pots fer un resum?, però, si és la millor matèria per fer un resum, no?

Sara.- Llavors diu ell, el de religió: <no és que estigui ensenyant-los a fer un resum, sinó que ho fem perquè em va bé per estudiar els temes>. I diu ella: <ja, però si nosaltres li ensenyem d’una manera i tu li ensenyes d’una altra...>.

Biel.- Clar, clar. Un resummmmm, per l’amor de Déu, un resum!

Sara.- Sí, sí, és en plan, això ho dono jo, això ho dono jo i això ho dono jo, i no et fiquis, això ho dono jo. Jo que estava allà, li dic i per què no pot resumir ell? I ella: <home, perquè ho fem nosaltres i sempre ho hem fet així. Sempre ho hem fet així, aquí>. (...). Vale, potser el problema és aquest, ens hauríem de posar d’acord en quina manera treballar-lo tots i no només des de tutoria. Que després aquestes tutores es queixen que tenen molta feina. Però si sou vosaltres que us esteu carregant. Tenim moltes coses, però això ja ho faig jo, això ja ho faig jo, això ja ho faig jo... i aquest és el tarannà de molts mestres...

Míriam.- Això no passa a secundària, perquè allà tots són especialistes i no es trepitgen la feina, tot està més desglossat. Un és d'història i només fa història, un altre fa llengua... i així" (Grup triangular mestres).

Els diversos participants del grup triangular de mestres presenten la dificultat de coordinar-se i anar a l'una. Afirment que "l'educació és tan complexa" i tenen una influència directa de tants factors que és impossible controlar-los tots. Les dificultats són resoltes individualment, tothom va a la seva. La Sara creu que "falta cohesió en moltíssims aspectes". En Biel interroga al grup si la solució és l'homogeneïtzació en les formes d'actuar dels mestres. La Sara replica que al seu centre "és una lluita constant" i posa l'exemple d'un debat sobre qui i com es treballava el resum. Van estar dialogant en referència a qui havia de treballar el resum, si era competència de la tutora, de cada mestre... Moltes vegades les coordinacions són complexes i poden crear situacions tenses i polèmiques. En alguns casos, els temes de debat no s'acaben en una solució sinó parlant de qüestions tangencials, sense arribar al nucli ni consensuar una proposta. La Sara creu que s'haurien de delegar activitats i fer-ho tot entre tots. Posar-se d'acord en el que ha de fer cadascú i com ho ha de fer. Però això, molts cops no passa i les tutores volen assumir tasques i més tasques, després "es queixen que tenen molta feina". Tot ho volen fer elles, com si els alumnes fossin seus, "això ja ho faig jo, això ja ho faig jo, això ja ho faig jo... i aquest és el tarannà de molts mestres" (Hargreaves: 1999).

La Míriam senyala diferències entre l'educació primària i secundària. A la primera, les matèries són molt transversals i tenen una relació entre elles. Això exigeix als mestres un esforç per coordinar-se. En canvi, a la secundària "tots són especialistes i no es trepitgen la feina, tot està més desglossat". Segons ella, el problema de la coordinació i el consens dels docents no és tan peremptori a secundària,

Sara.- "A secundària marxem d'un extrem a l'altre.

Biel.- Amb la sisena hora, la primària s'està secundaritzant. S'està creant comunicació als centres de primària. No hi ha temps per coordinar-nos. L'hora de l'exclusiva, el fet de quedar amb la gent i trobar-te per coordinar-te i anar tots a l'una. Ara, a la meva escola, només parlem els dimarts i els dijous, doncs...

Míriam.- Nosaltres fem els claustres a la tarda de 5 a 7. A més, fem tres hores d'exclusiva al migdia i dues hores a la tarda, però no coincidim amb els altres mestres.

Biel.- El tema de les competències que volia parlar. El que deia de les competències, trobo que el Departament ha tirat endavant temes de manera molt incoherent, com proposar un canvi metodològic tan profund com és el tema del treball per competències i no formar als mestres de com fer-ho... El tema de no formar als mestres, de no obligar a la gent a formar-se per competències o fer que els mateixos centres no fessin formació en competències és una aberració, és un pegat. Si s'ha de fer un canvi tan profund en competències i des de dalt no et formen...

Sara.- I ara amb els ordinadors i les pissarres digitals, hi ha gent que no les vol fer servir perquè diuen que no en saben i no en volen aprendre, que ells tota la vida han anat amb el guix i els hi ha anat bé. L'altre dia una amiga meva, que també és mestra, em va comentar que a la seva escola la tutora va estar dues setmanes sense pissarra perquè era digital i com se li va espatllar i li havien tret l'altra, doncs no tenia pissarra durant dues setmanes. Està bé que vingui la nova tecnologia, però no treieu l'altra" (Grup triangular mestres).

Tanmateix, amb la introducció de la sisena hora, "la primària s'està secundaritzant". Les hores que tenien per coordinar-se ja no les tenen. Fan les mateixes hores de permanència, però no coincideixen amb els altres mestres. Per això, la Sara afirma que s'està "creant comunicació als centres de primària". Les escoles s'estan atomitzant i cadascú va a la seva.

En Biel introdueix la temàtica del canvi de model per competències bàsiques. L'administració ha imposat una nova metodologia, però no s'ha preocupat per formar als docents. Alguns mestres mostren un rebuig evident als canvis. La Sara diu que "hi ha gent que no les vol fer servir perquè diu que no en sap i no en vol aprendre". A més a més, la implantació dels ordinadors i les pissarres digitals és positiu globalment, però sense treure els recursos antics. Posa l'exemple d'una amiga seva, qui "va estar dues setmanes sense pissarra perquè era digital i com se li va espatllar i li havien tret l'altra, doncs no tenia pissarra durant dues setmanes".

Una altra qüestió relacionada amb la metodologia fa referència a la jerarquia de les diferents matèries. Els debatents consideren que no totes les especialitats tenen la mateixa consideració ni el mateix prestigi. Cada una té un pes i una rellevància diferent.

La importància de la matèria comporta un horari més o menys adequat; a més a més, el professional té més o menys reconeixement dins del centre,

Pregunta.- “A nivell d’especialitats, quina importància té cada matèria?”

Biel.- Els polítics diuen que l’anglès és important, que els nens han de saber tres llengües. Però l’anglès és la maria, juntament amb la música i l’educació física. Depèn de com siguis, pots passar de tot o involucrar-te més.

Míriam.- L’educació especial, ja ni t’explico. A la meua escola em van fer treure el rètol de la classe on posava educació especial, perquè no és maco. Però hi ha nens que tenen problemàtica i que no arriben als coneixements. Si no són d’educació especial, li pots dir com vulguis, però... Igual que si la tonteria de si són reforços o..., ara no em surt l’altra paraula que utilitzen, que són sinònimes.

Biel.- Moltes vegades els tutors et comenten el tema de les matemàtiques o el català, aquestes sempre han d’anar a primeres hores del dia. Jo al principi em barallava perquè no entenia perquè no podia haver-hi un dia que l’anglès es fes a primera hora del matí, sempre ha de ser les mates o alguna altra, perquè els nens estan més frescos.

Sara.- Et diran, és que les matemàtiques no és l’anglès.

Biel.- A mi que m’ho diguin?

Sara.- Et diran que les àrees curriculars amb més pes són les instrumentals i el medi, i ja està.

Biel.- I l’altra matèria marginada?

Míriam.- Uiiiiii! Clar, clar...

Sara.- Diuen, <llegáramossss>. Has posat el dit a la llaga. Aquesta és l’última de totes.

Míriam.- Per què no fer-la a primera hora del matí?

Sara.- Sempre al final del dia. Jo porto dies dient-li a la meua paral·lela, per què no comencem per aquesta matèria? I ella, <no, per què no sé què...>. És el que queda allà, es va fent com es pugui i ja està. (...) És remenar coses enquistades, però al final dic, passo. Sent realista i intel·ligent no em ficaré en problemes, total, no aconseguiré res” (Grup triangular mestres).

Aquest apartat s’inicia amb una pregunta meua en referència a la importància de les diverses especialitats. En Biel manifesta la importància de l’anglès pels polítics i els mitjans de comunicació. Els representants públics defensen que els alumnes haurien de

sortir de l'escolarització obligatòria escrivint i parlant perfectament tres llengües. Tanmateix, creu que les manifestacions públiques no s'adeqüen a les accions i al dia a dia d'un centre escolar. Afirmar que "l'anglès a l'escola és una maria, juntament amb la música i l'educació física". Els mestres d'aquestes especialitats han de conviure amb prejudicis socials i culturals. Diu que depèn molt del mestre, pot "passar de tot o involucrar-se més". La Míriam afirma que la mestra d'educació especial té poc reconeixement al seu centre i, fins i tot, li van "fer treure el rètol de la classe on posava educació especial, perquè no quedava maco". Explica com hi ha un interès d'amagar el concepte d'educació especial i s'inventen altres noms... L'objectiu és disfressar una realitat socioeducativa desagradable i desafortunada (Ball: 1989).

Pel Biel, les matèries més rellevants són les matemàtiques i el català, "aquestes sempre han d'anar a primeres hores del dia". És quan "els nens estan més frescos". Això és una lluita constant i incomprendible per molts mestres. Els equips directius reponen que "les àrees curriculars amb més pes són les instrumentals i el medi, i ja està". Tanmateix, hi ha una matèria especialment castigada, la qual sempre posen a l'última hora, li diuen a la Sara, "<llegáramossssss>". "Queda allà i es va fent com es pugui i ja està". Són dinàmiques socials i culturals molt incrustades als centres educatius i difícil de canviar, "és remenar coses enquistades, però al final dic, passo". Canviar aquestes situacions és molt problemàtic i conflictiu, "sent realista i intel·ligent no em ficaré en problemes, total, no aconseguiré res".

8.3.3.- *Els punts de vista dels alumnes*

L'Antònia, l'alumna de primer d'universitat, explica diverses realitats educatives que s'ha trobat al llarg del seu període formatiu, primària i secundària. Per ella, metodologia significa fonamentalment més o menys implicació del professor i més o menys disciplina al centre,

Pregunta.- "Quina era l'organització educativa a l'escola de primària?"

Resposta.- Molt contenta, molt bé. L'ensenyament fluïx. A Lleida, (a un centre privat-concertat va fer l'ESO), van fer un examen i vaig suspendre. El primer dia vaig fer un examen i molt malament. Les arrels quadrades molt malament. Preparat no surts. Però et queda molt bon record. Ara quan hi vaig, tot et recorda. M'agradaria tornar-hi.

Fins i tot, treballar-hi de mestra, per sempre. (...) Però el nivell era molt baix, les meves amigues van anar a un altre lloc i totes malament. Molt malament. Sempre ens han dit el mateix, anglès, matemàtiques..., fluix.

P.- Per què et sembla que hi havia aquest nivell?

R.- Crec que era l'organització. A la meua classe eren 25 persones, tot el dia xerrant, parlant, molestant i el mestre no podia fer classe. Hi havia molta deixadesa. Poca disciplina. Una mestra amb 25 nens, imagina't. No es podia fer classe i no apreníem res. Imagina't fa 10 anys. Tots sentats junts, molt aprop. Ni sentats individuals. Classes petites. Això endarreriria les classes. Un mateix mestre el teníem 6 hores al dia, català, castellà, matemàtiques..., nosaltres cansats d'ell i ell de nosaltres. La monotonia cansa. També hi havia algun mestre que passava. Anava llegint el llibre i subratllant. Poc motivador. Estàs a una edat en que no entens res. Tot és nou. T'ho han d'explicar i després contrastar opinions. Havien d'explicar les coses, sinó, no enteníem res. Tot era molt complicat. Per exemple, deien, per Nadal llegir un llibre i jo que feia, a mi no m'ha agradat llegir mai i no me'l llegia. Què feia? Agafava el llibre, mirava el resumet del darrera i me'l copiava i ja el tenia fet. Però una altra cosa! El mestre, quan veu que sempre treus 9-10, 10-9... i així, per molt malament que et surti un examen sempre em posarà un 9 o un 10. Així és! Jo era de 9 o 10. Llavors el meu rendiment a l'ESO va baixar, perquè jo estava considerada de 9-10, no feia res i me'l posaven. Així era l'escola" (Antònia, nascuda el 1990).

L'entrevistada explica la seva experiència a primària a una escola d'un poble prop de Lleida. Afirmar que té un record agradable, tanmateix creu que l'ensenyament va ser fluix. Va anar a Lleida a fer l'ESO, a un centre privat-concertat i "el primer dia vaig fer un examen i molt malament". A continuació, li pregunto per què creu que el nivell era tan baix? Creu que era un problema d'organització. Eren 25 a classe i els nens estaven "tot el dia xerrant, parlant, molestant i el mestre no podia fer classe". Afirmar que "hi havia molta deixadesa" i descontrol.

La mestra tenia 25 alumnes i allò era complicat de gestionar, "no es podia fer classe i no apreníem res". Els alumnes estaven molt a prop els uns dels altres i no estaven sentats individualment. Les classes eren petites, s'havia d'aprofitar l'espai. A més a més, tenien el mateix mestre tot el dia, fent-los totes les matèries. Al final del dia i de la setmana, "nosaltres cansats d'ell i ell de nosaltres". La metodologia era poc

motivadora, molt rutinària, “anava llegint el llibre i subratllant”. No engrescava a l’alumne per esforçar-se i millorar l’aprenentatge. Al final d’aquest fragment, l’entrevistada diu que els mestres cataloguen els alumnes d’una forma o d’una altra. Els professors sempre posen les mateixes notes, encara que l’examen no vagi bé. Ella era de 9 o 10 i al final, sense fer res, li posaven el 9 o 10. No sabem si això és veritat, en tot cas culpa a la deixadesa dels mestres. Ella va acomodar-se a treure bones notes sense esforç. Per això, considera que a l’ESO va patir una forta davallada,

Pregunta.- “Com va ser la teva experiència a l’ESO?”

Resposta.- Dos anys més no els hagués pogut aguantar. Molta disciplina. Molt cansada del col·legi. Vaig estar 4 anys i no podia aguantar. L’horari. M’aixecava a les 6 del matí, a les 8.20 començaven les classes, després dinar. Obligatori dinar allí. Tothom allí. Tot el dia tancats. Jo al ser de poble, m’havia d’esperar de 15.20 a les 17 a la biblioteca. Feia els deures allí. Arribava a casa a les 18.15 i anava a anglès. Era un no viure. A l’hivern era marxar de nit i tornar de nit. Un agobio. Tu com a persona et cansa aquest horari. La meva mare m’insistia amb (anar a aquest centre educatiu), que era bo per mi i jo li deia, deixa’m anar a un altre lloc. Era un no viure. (...).

P.- Com era l’organització del centre?

R.- Molts professors i molt exigents. Un cole molt estricte. Molt esforç cada dia. Excursions, les justes, cap o poques. Classe, classe... Obligatori religió. Per Pasqua cada dia a missa. Es va morir un capellà i ens van portar a l’enterrament. No el coneixia i tots a l’enterrament. Jo al·lucinava, no sabia ni qui era. A segon curs em vaig enterar que a sobre del cole hi vivien capellans. També hi havia un claustre. També hi havia un cementiri. Vam fer una excursió. La nostra excursió va ser anar al cementiri. Allí estan enterrats tots els jesuïtes” (Antònia, nascuda el 1990).

La informant explica la diferència del centre privat-concertat de Lleida a l’escola rural del seu poble, a la primera hi havia “molta disciplina”. A Lleida va fer tota l’ESO i no hagués pogut aguantar els dos anys de batxillerat. L’entrevistada explica com cada dia anava a Lleida. S’aixecava a les 6 del matí, per començar les classes a les 8.20 hores. Tot el dia al centre educatiu, sense poder sortir, “tot el dia tancats”, fins a les 17 hores, quan passava l’autobús i anava a casa. Hi arribava a les 18:15 hores. Allò era “un agobio”, l’horari i la disciplina del centre. Hi havien “molts professors i molt exigents”, era “un cole molt estricte”. S’exigia molt esforç i no havia temps per l’esbarjo, per

passar-s'ho bé. Feien poques excursions, “les justes, cap o poques”. Recorda una sortida al cementiri a veure jesuïtes que estaven enterrats. Per ella, aquesta sortida era incomprendible. No és la forma adequada d'educar, s'han d'utilitzar metodologies més dinàmiques i agradables a l'alumne,

Resposta.- “S'haurien de fer grups més petits. Ara la societat et marca molt el camí, volen que passis pel tubo. Per què un professor no té més llibertat? Crec que ells també estan molt limitats. Hi ha professors que ho fan bé, però ho podrien fer millor. Vaig tenir una professora, (...), per exemple, que ho tenia tot molt organitzat i estructurat. La treies d'allí i no sabia on anava. No et preguntava, teniu dubtes? No en sabia. El professor ha d'anar més enllà, més coses del que marca el currículum. El professor ha de tenir més llibertat. Treballar tot més general, més global. Ara tot és matxacar i matxacar... S'ha de buscar la motivació i despertar la curiositat. Ara és matxacar. S'ha de buscar que l'alumne li agradi la matèria” (Antònia, nascuda el 1990).

L'Antònia aconsella als professors les metodologies més flexibles i dinàmiques. El mestre hauria de conèixer la realitat socioeducativa de l'alumne i treballar en grups petits. Afegeix, els docents haurien de tenir més autonomia i llibertat. Estan massa determinats pel currículum, les competències, els objectius... que limiten la pràctica diària. Haurien de treballar d'una forma “més general i més global”. Posa l'exemple d'una professora, la qual portava les classes molt organitzades i estructurades; tanmateix, no anava més enllà del que tenia preparat, “no sabia on anava”. Els docents han de ser intuïtius, creatius i treballar d'una forma més general. Si fos així, les classes serien més interessants i agradables, “ara tot és matxacar i matxacar”. El mestre hauria de fomentar la motivació i la curiositat de l'educand,

Pregunta.- “Quin professor guardes més bon record?”

Resposta.- No sé. N'he tingut tants. Ara no me'n recordo. Tenia un professor de física i química i a mi no m'agradava gens i me la va fer agradar. Era molt dinàmic explicant. Apreníem molt. Ho feia molt proper i divertit. Les seves classes no es feien avorrides. Sempre teníem la classe a última hora i ho sabia fer tan bé, perquè no ens avorríssim. No és fàcil, això li reconec. Era exigent, però a la vegada era diferent. Anava de bon rotllo, però marcant límits. Tothom sabia fins on podia arribar. És la confiança que se li va agafar. Arribava a classe i deia, <bon dia nois, com esteu>. Un

dia arribava i deia, que tal nois, he pensat fer un joc, el joc de la borsa. Jo pensava, que té que veure la borsa, l'economia, amb la física i la química? Ell deia, crec que és important que sapigueu què és la borsa. Feu grups de 3 persones i qui guanyi el convidó a esmorzar. A sobre va guanyar el meu grup. Vam invertir en una cosa i vam guanyar. No és que es preocupés molt per tu, és que et sabia guanyar com a persona. (...) Els exàmens eren xungos, però ens animava molt. T'encarava molt. T'ajudava perquè anessis a més. Tothom parlava bé d'aquest home. El teníem a últimes hores i ho sabia portar bé. Feia molta calor, però sabia el que feia. Un dia havíem fet un examen, estàvem súper agobiats i va organitzar una ruta pel cole. Ens va portar brúixoles i vam anar per tot el cole. Amb ell vam aprendre coses que no havíem d'aprendre, va anar més enllà de l'assignatura. Ningú l'obligava, però ho feia" (Antònia, nascuda el 1990).

La informant té un bon record d'un professor de física i química. Aquesta matèria que no li agradava especialment, "a mi no m'agradava gens i me la va fer agradar". Era molt "proper i divertit", explicant era molt dinàmic. Les seves classes no eren avorrides, encara que fossin a l'última hora. Ell "anava de bon rotllo, però marcant límits". Els alumnes sabien fins on podien arribar. Sabia acostar-se a la realitat socioeducativa de l'alumnat, fer-se'ls seus. L'Antònia posa un exemple, un dia van jugar a la borsa i van aprendre el seu funcionament i s'ho van passar bé. Per l'entrevistada, aquest és el secret d'una bona metodologia educativa. Sabia adaptar-se a totes les possibles situacions. Un dia, estaven "súper agobiats", havien fet un examen abans i va repensar l'activitat que tenia programada, "va organitzar una ruta pel cole". Aquest professor anava més enllà de la matèria i donava coneixements transversals. Buscava connexions en les diferents disciplines. Treballava els continguts globalment (Goleman: 1996).

El grup triangular d'alumnes, la Indira de 19 anys, la Rosa de 20 anys i la Lúdia de 17 anys, les dues primeres alumnes d'un cicle formatiu i l'altra de batxillerat, dialoguen en referència a la metodologia aplicada als centres educatius que coneixen. Per elles, la metodologia depèn dels docents i, sobretot, de l'equip directiu del centre,

Indira.- "(El centre) no solament depèn dels polítics, una part, però hi ha més coses. Hi ha el centre, els professors, l'equip directiu..., hi ha coses.

Pregunta.- Quina opinió teniu en general dels centres on heu estudiat?

Indira.- En general, bé. Jo vaig estudiar al mateix centre a primària, ESO i batxillerat. On vaig ara és una presó. Ara estudio un cicle formatiu, hi ha moltes barreres. Hi ha molt control, estem a una presó. No ens tenen confiança.

Rosa.- Jo també. Estic fent el mateix cicle i això no és obligatori. Ho faig perquè vull i també crec que és una presó. Tinc la sensació que tinc els ulls clavats al clatell, mirant que estic fent. No és això, no! A nosaltres, com més ens pressionen, menys fem. Al canvi de classe no podem anar al lavabo, tenim que demanar permís. Per tot s'ha de demanar permís, això és un rotllo! Nosaltres som noies i tenim la regla. Tenim que anar a canviar-nos.

Pregunta.- Si us veuen pels passadissos, què us diuen?

Indira.- Aquí no podeu estar. Ràpid, a la biblioteca, castigats. No ens donen confiança. No podem parlar amb ells. Anem amb por, potser és el que volen. No sé. La sensació que tampoc no s'han interessat per nosaltres. No ens donen cap tipus de facilitat. Anem molt de cul.

Pregunta.- Heu tingut problemes amb el director?

Indira.- A mi res. A nosaltres no. Jo he vist faltes de respecte. Insults, no, però si faltes de respecte.

Rosa.- Una vegada va entrar la cap d'estudis i ens va tractar de marranes i guarres. Amb paraules clares. Perquè la paperera estava plena de coses, hi havia algun brik i llavors ens va mirar i ens va dir, ben clar, <sou unes guarres>. Hi havia alguns papers a terra, però res, una mica de res i ens va dir això. Em va caure com una patada... Vam flipar. Ens va vindre, sense preguntar i ens ho va dir. Ens va faltar el respecte.

Pregunta.- Per què no vau dialogar amb ella?

Rosa.- Perquè no es pot. Calleu, calleu..., a classe. Silenci. No es pot dialogar” (Grup triangular alumnes).

El grup triangular defensa que el centre educatiu depèn de les elits polítiques, però també dels professors i, especialment, a l'equip directiu. Aquests creen i legitimen unes determinades dinàmiques socials. Per la Indira, l'institut on estudia actualment hi ha un control excessiu, “hi ha molt control, estem a una presó”. No els hi tenen confiança i la Rosa matisa, “com més les pressionen, menys fan”. Aquesta metodologia educativa és contraproductiva, llavors es desentenen del centre i dels estudis. A l'institut, tot el que trenca l'ordre és contrarestat de forma directa per part de l'equip directiu per un moviment instantani de causa-efecte. La Indira posa un exemple, elles han d'anar a

canviar-se al lavabo, si algú de l'equip directiu les veu als passadissos comença el conflicte, “<Que aquí no hi podeu estar!>” Llavors les castiguen, sense tornar a l'aula i perden l'hora de classe. Les castiguen a la biblioteca. A vegades volen dialogar per tal d'explicar els motius, però “no podem parlar amb ells”. Elles van amb peus de plom, van amb por al cos. A l'institut no estan còmodes i aquest no és el clima adequat per aprendre. La Rosa explica uns fets, una vegada va entrar la cap d'estudis a l'aula i la paperera estava plena, amb algun brik. La cap d'estudis els va dir, “<sou unes guarres>”. Els va faltar el respecte i els hi va sentar molt malament. Elles van intentar explicar-ho, però no va ser possible, no podien dialogar, deia, “<calleu, calleu..., a classe. Silenci>”.

Aquestes alumnes consideren que a l'institut hi ha un fort malestar, a nivell d'alumnat, però també entre professors. Per elles, és un símptoma d'una determinada forma de fer de l'equip directiu,

Indira.- “Una vegada li vam preguntar una cosa a la nostra tutora. Ella va baixar amb nosaltres a la sala de professors i va agafar l'horari dels professors. Va sortir el director del seu despatx i li va fumbre la santa bronca a la nostra tutora, li va dir de tot. Que no havia d'estar allí i menys amb els alumnes. Jo què sé que li va dir, però un to, uns crits, ens vam quedar al·lucinades. Davant nostre, això és molt lleig. Davant nostre, si li vols dir, li dius després que nosaltres no ho veiem. Imagina't, ara quina opinió tenim d'aquesta professora. Cridant. A mi em va semblar una falta de respecte impressionant.

Rosa.- La sensació que dona és que els professors també estan amb la mirada clavada al clatell, igual que els alumnes. També estan molt controlats. (...)

Indira.- Normalment es nota més el dolent que el bo. Nosaltres ens adonem de moltes coses.

Rosa.- Mals rotllos entre equip directiu i professors, això provoca que els professors ho paguin amb nosaltres. Nosaltres som els últims i paguem els mals rotllos dels professors.

Pregunta.- En quins casos?

Rosa.- Per exemple, hi ha un examen. Un professor ens va dir que si teníem aquell examen així era perquè estava cremat. Si tu estàs cremat, nosaltres també podem

estar cremats. Va entrar i ens va posar un examen difícil i ens va dir que era culpa de l'institut. (...)

Indira.- Crec que en aquest institut hi ha un malestar. Es nota a l'ambient, en general" (Grup triangular alumnes).

La Indira explica una situació conflictiva entre el director i la tutora. La resposta del director va ser contundent i agressiva, "li va fumbre la santa bronca a la nostra tutora, li va dir de tot". Aquesta situació va ser desagradable i innecessària. Va utilitzar "un to, uns crits" que no eren adequats. Per la Rosa, no solament els alumnes "estan amb la mirada al clatell"; també els docents, a conseqüència, del control i la disciplina exagerada. Això comporta un malestar i "molts mals rotllos entre l'equip directiu i professors". Aquesta alumna posa l'exemple d'un professor, els va dir que "estava cremat" i, en conseqüència, els posava un examen més difícil. Elles es pregunten, quina culpa tenen d'aquest clima tan negatiu? Elles paguen les conseqüències, són la part més dèbil i vulnerable. La Indira sintetitza la situació a l'institut afirmant, "crec que en aquest institut hi ha un malestar. Es nota a l'ambient, en general".

La metodologia educativa pot presentar-se des de diverses perspectives, l'equip directiu, els professors, les famílies, els alumnes... Cada col·lectiu tindrà una opinió i una determinada opció metodològica preferent en funció del paper que ocupa a l'organització educativa. A més a més, influencien altres variables com la ubicació, l'edat, el gènere, la situació, el context... Diversos elements tenen una influència en la metodologia utilitzada a un centre. Pel Joaquim, la realitat socioeducativa dels centres escolars és dinàmica, plural, flexible i canviant; en conseqüència, les metodologies han de tenir aquestes característiques. Si els resultats no han estat adequats, el curs següent s'han d'utilitzar altres estratègies. Aquest dinamisme té conseqüències en la relació entre professor i alumnes. Molts cops, els docents se senten desorientats, confosos i perduts, i això ho saben interpretar els alumnes. El concepte d'autoritat se'n ressent i com diu en Josep Maria, "cau pel terra". Tanmateix, s'ha de tenir en compte que la figura principal de la institució educativa són els alumnes. Aquests són qui determinen l'èxit o fracàs de la intervenció educativa, si s'han assolit els objectius. Al següent apartat situaré l'organització educativa des de la perspectiva de l'alumnat.

8.4.- Tipologia de l'alumnat actual

Aquest és el col·lectiu principal de la institució educativa. L'èxit o fracàs de les diverses metodologies s'avaluen en funció dels coneixements assolits pels alumnes. Aquests són els veritables indicadors de les diverses intervencions educatives. Tanmateix, com s'ha presentat als apartats anteriors, la societat postmoderna es caracteritza per la fragmentació, la precarietat i la inestabilitat. Aquests elements constitutius de la societat actual apareixen radicalment a l'interior del centre educatiu. A més a més, els adults, però també els joves, viuen en un context social i cultural complex i difícil. La transformació de la família ha estat profunda, passant d'un model general, dominat per la família nuclear, a múltiples formes d'organització de la llar. Així mateix, aquests infants i joves viuen en diferents tipologies de família, però aquesta organització també està subjecta a canvis i modificacions.

Diversos elements tenen una relació directa amb els joves, com la incorporació de la dona al mercat de treball, sense que l'home hagi entrat a l'espai privat. També convé esmentar l'aparició i generalització de les noves tecnologies en la vida de totes les generacions, principalment dels joves. Aquests les han acollit d'una forma intensa i radical. A més a més, s'ha produït un avançament de determinades conductes socials. En alguns comportaments, els joves actuals, són més precoços que generacions anteriors. Hi ha una anticipació d'algunes experiències, com en qüestions sexuals, consum de drogues, alcohol...

Aquests són alguns dels ítems socials i culturals de la joventut actual, els quals tenen una relació incidència en el tipus de relacions socials a l'interior de la institució educativa. En aquest bloc tractaré, des de la perspectiva de l'alumnat, les diverses variables socials i culturals que construeixen els joves i adolescents actuals. Aquestes característiques tenen un pes destacat en els conflictes i problemes de l'educació actual.

8.4.1.- Dades quantitatives

Les xifres d'aquests últims anys donen una informació molt valuosa per fer-se una idea general de la transformació dels centres educatius des de la perspectiva de l'alumnat. El Ministerio de Educación de España publica diverses dades estadístiques

on analitza els canvis en la configuració de l'alumnat a l'Estat els darrers anys. La primera taula que presento fa referència a l'evolució de l'alumnat en funció de la titularitat del centre a Espanya,

Quadre 1

<u>Anys</u>	<u>centres públics</u>	<u>centres privats</u>	<u>Total alumnes</u>
1990-91	5.483.430	2.831.617	8.378.935
1994-95	5.415.983	2.449.677	7.865.660
1998-99	4.911.974	2.216.277	7.128.251
2002-03	4.617.481	2.228.853	6.846.334
2005-06	4.714.264	2.269.274	6.983.538
<u>2009-10</u>	<u>5.145.511</u>	<u>2.461.006</u>	<u>7.606.517</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Aquestes dades mostren que durant el curs 1990-91 hi havia 8.378.935 alumnes matriculats als centres, tant públics com privats, a tota Espanya. S'ha de tenir en compte que els centres privats inclouen també els concertats. Aquests reben una part del seu finançament de fons públics. Aquestes xifres mostren una diferència entre centres públics i privats; els primers doblen aproximadament als segons. A partir del curs 1994-95, a causa del fet que la generació del *Baby Boom* ja sortia de l'escolarització obligatòria hi hagué un descens en el nombre d'alumnes matriculats. Aquesta disminució va ser principalment als centres privats. S'ha de tenir en compte que en aquest període va haver-hi una forta crisi econòmica a Espanya. Durant els cursos 1998-99 i 2002-03 continuà el descens d'alumnes matriculats. Tanmateix, la disminució fou als centres públics principalment; en canvi, els centres privats perdien menys alumnes i, fins i tot, els anys següents en guanyen. Els cursos 2005-06 i 2009-10 va tornar a haver-hi un increment general de l'alumnat.

Seguidament presentaré les dades d'alumnat matriculat a Catalunya, a centres públics i privats. Aquestes són extretes de la mateixa font, el Ministerio de Educación,

Quadre 2

<u>Anys</u>	<u>centres públics</u>	<u>centres privats</u>	<u>Total alumnes</u>
1990-91	684.755	547.681	1.232.436
1994-95	671.575	487.133	1.158.708
1998-99	596.629	429.288	1.025.917
2002-03	596.933	421.281	1.018.214
2005-06	658.632	423.119	1.081.751
<u>2009-10</u>	<u>785.245</u>	<u>443.665</u>	<u>1.228.910</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Aquesta taula fa referència a l'alumnat matriculat a Catalunya. S'observa un descens de l'alumnat els cursos 1994-95, 1998-99 i el 2002-03; en canvi, remunta el curs 2005-06. Així mateix, durant el curs 2009-10 va haver-hi gairebé les mateixes xifres d'alumnes matriculats que el curs 1990-91. Un altre element interessant fa referència a un major equilibri d'alumnes matriculats en centres públics i privats, en comparació amb la resta d'Espanya. Sempre n'hi ha més als públics, però les xifres mostren més igualtat; tanmateix, la distància s'eixampla progressivament a partir del curs 2005-06 i augmenta més el 2009-10. S'haurà de veure si aquesta tendència es consolida en el futur o torna una certa igualtat.

Una part important del percentatge d'increment de l'alumnat ha estat la dels nous nadius. L'augment de la immigració a Espanya va ser un fenomen demogràfic important a partir de la segona meitat dels anys noranta. La taula següent mostra l'alumnat estranger a l'ensenyança del règim general i l'ensenyança del règim especial en funció de la titularitat del centre a Espanya,

Quadre 3

<u>Anys</u>	<u>centres públics</u>	<u>centres privats</u>	<u>Total alumnes</u>
1994-95	36.973	16.241	53.214
1997-98	53.876	18.459	72.335
2001-02	110.203	31.713	141.916
2004-05	374.836	85.682	460.518
2007-08	581.860	121.637	703.497
<u>2009-10</u>	<u>625.031</u>	<u>131.715</u>	<u>762.746</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Aquestes dades mostren com durant el curs 1994-95 hi havia 53.214 alumnes matriculats, en una proporció aproximada d'un nen a centres privats de cada dos a centres públics. Progressivament, la immigració augmenta a Espanya, tots els anys. Les dades mostren una tendència a que els nouvinguts siguin assumits en major intensitat pels centres públics i menys pels privats. El nombre total de matriculats del curs 1994-95, fins a les darreres dades de què disposem, del curs 2009-10, ha estat molt important. En 15 anys hi ha hagut un increment d'alumnes immigrants molt destacat. A Catalunya, les dades són semblants a Espanya. A continuació mostraré una taula d'alumnat estranger a l'ensenyança del règim general i l'ensenyança del règim especial en funció de la titularitat del centre a Catalunya,

Quadre 4

<u>Anys</u>	<u>centres públics</u>	<u>centres privats</u>	<u>Total alumnes</u>
1994-95	36.973	16.241	15.253
1997-98	14.979	5.111	20.090
2001-02	30.093	6.215	36.308
2004-05	76.957	15.356	92.313
2007-08	120.625	22.561	143.186
<u>2009-10</u>	<u>132.358</u>	<u>29.569</u>	<u>161.927</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Les dades d'alumnes estrangers a Catalunya mostren un fort increment. El curs 1994-95 eren 15.253 alumnes matriculats i els curs 2004-05 eren 92.313. L'augment ha estat significatiu. S'ha de remarcar que un percentatge elevat l'assumeixen els centres públics.

Una altra qüestió important de l'alumnat al sistema educatiu fa referència al fracàs escolar. A continuació mostraré una taula extreta de l'informe de Fernández Enguita (2010) on presenta el percentatge de la distribució de l'alumnat que acaba l'ESO, segons els resultats obtinguts, per sexe i tipus de centre el curs 2006-07 a Espanya,

Quadre 5

	<u>Títol de secundària</u>			<u>Diferència</u>
	<u>Total</u>	<u>Homes</u>	<u>Dones</u>	<u>M>H</u>
Tots els centres	71.6	64.9	78.6	13.7
Centres públics	65.3	57.1	73.8	16.7
Centres privats	83.8	80.1	87.5	7.4
<u>Privats>públics</u>	<u>18.5</u>	<u>22.9</u>	<u>13.7</u>	

Font: Las cifras de la educación en España 2009. Extret de Fernández Enguita (2010). Pg. 48.

Les dades següents mostren per tipus de centres els alumnes que assolien el títol de secundària el curs 2006-07. El percentatge global de tots els centres és del 71.6 %; tanmateix, hi ha una diferència de 13.7 % entre homes i dones. Quan s'afina més a centres públics i privats, la distància és més important. Als públics hi ha una diferència de 16.7 % en assolir l'èxit quan es tracta d'un noi o d'una noia. En canvi, aquesta diferència es redueix als privats, el 7.4 %. Les dades del fracàs escolar són preocupants, especialment als centres públics; solament un 57.1 % dels nois assoleixen el títol de secundària.

A continuació mostraré una taula dels alumnes que acaben l'ESO, durant el període de 1999-2006, a Espanya i Catalunya,

Quadre 6

<u>Anys</u>	<u>Espanya</u>	<u>Catalunya</u>
1999-00	73.4	75.5
2000-01	73.4	75.4
2001-02	71.1	75.5
2002-03	71.3	74.6
2003-04	71.5	75.0
2004-05	70.4	72.2
2005-06	69.2	71.6
<u>Variació període</u>	<u>-4.2</u>	<u>-3.9</u>

Nota: La implantació de l'ESO es completa el curs 1999-00, per tant aquest indicador no és representatiu de cursos anteriors.

Font: Las cifras de la educación en España 2009. Extret de Fernández Enguita (2010). Pg. 49.

Aquestes dades mostren els alumnes que acaben l'ESO durant el període 1999-00 a 2005-06 a Catalunya i Espanya. Hi ha una diferència de dos punts aproximadament en tots els anys, millor al Principat. Tanmateix, la tendència en tots els anys senyala un augment del percentatge d'alumnes que no assoleixen l'ESO. La variació del període a Espanya és de -4.2 i a Catalunya és del -3.9. No sabem si aquestes dades s'invertiran (això seria desitjable) o continuarà aquesta tendència negativa.

Fernández Enguita (2010), a l'informe esmentat, mostra una taula d'indicadors del fracàs escolar segons el nivell educatiu dels pares. L'autor relaciona el màxim nivell educatiu dels pares amb els resultats dels fills,

Quadre 7

	Cap	Primària	Secundària	Professional	Batxillerat	Univ. Mitjans	Univ. Superiors
Ha repetit	48.2	37.8	25.5	24.1	29.5	27.7	16.3
No aspira a postsecundària	39.8	23.8	13.3	13.0	13.1	8.2	5.1
Puntuació per sota de la desviació típica	43.0	26.7	15.8	17.3	17.8	14.5	9.7
Risc elevat de fracàs	62.9	46.2	31.8	31.0	35.0	33.1	20.2

Font: PISA 2003. Extret de Fernández Enguita, M. i altres. (2010). Pg. 75.

Aquestes dades il·lustren la relació entre família i rendiment escolar. En aquest cas, ho relaciona amb el nivell educatiu dels pares. Si els pares no tenen cap titulació, hi ha un 48.2 % de probabilitats que el seu fill repeteixi algun curs; en canvi, si els pares tenen una titulació universitària superior aquest percentatge cau al 16.3 %. Aquestes xifres mostren una diferència significativa en funció del nivell d'instrucció dels pares. Si l'alumne no aspira a estudis postsecundaris, o si els pares no tenen cap titulació, el percentatge és d'un 39.8 % dels alumnes; en canvi, si els pares tenen titulacions universitàries superiors és d'un 5.1 %. L'índex del risc de fracàs escolar, si els pares no tenen cap titulació, és d'un 62.9 %; en canvi, per pares amb titulació universitària cau al 20.2 %. Aquestes xifres mostren una relació entre rendiment de l'alumne i nivell educatiu dels pares.

L'origen de l'alumne també té relació amb el rendiment escolar. Fernández Enguita (2010) mostra la relació entre origen i èxit o fracàs educatiu,

Quadre 8

	<u>Origen</u>		
	<u>Nadius</u>	<u>Segona generació</u>	<u>No nadius</u>
Ha repetit	28.3	31.7	35.3
No aspira a secundària	14.3	26.6	15.5
Puntuació per sota d'una desviació típica	18.0	23.8	37.6
<u>Risc elevat de fracàs</u>	<u>34.1</u>	<u>40.9</u>	<u>55.1</u>

Font: PISA 2003. Extret de Fernández Enguita (2010). Pg. 86.

Aquest quadre mostra la diferència entre nadius, segona generació i no nadius en relació a l'èxit o fracàs educatiu. En referència a repetir curs, els nadius tenen un 28.3 % de possibilitats de repetir; en canvi, els no nadius un 35.3 %. L'índex del risc elevat de fracàs escolar en els nadius és d'un 34.1 %; per contra, en els no nadius, és d'un 55.1 %. L'origen de l'alumne és un element que pot tenir una incidència en el fracàs escolar.

La societat postmoderna es caracteritza per l'aparició de diversos models d'organització familiar. Moltes vegades aquestes noves formes són conflictives i traumàtiques per als infants. Fernández Enguita afirma que “la estabilidad de la familia de origen del alumno és un (...) factor cuyo peso en las tasas de abandono es conocido. (...) La única suposición razonable que nos atrevemos a hacer es que la respuesta de la infancia tardía y la adolescencia a los cambios en los modelos de convivencia de los padres tiende a ser negativa” (2010, 88). L'autor relaciona el risc de fracàs escolar amb el tipus de llar on viu l'infant,

Quadre 9

Tipus de llar

	<u>Nuclear</u>	<u>Mixt</u>	<u>Monoparental</u>	<u>Altres</u>
Ha repetit	27.4	34.2	33.7	36.8
No aspira a postsecundària	13.9	17.2	16.1	19.5
Puntuació per sota d'una desviació típica	17.6	19.4	23.5	34.9
Risc elevat de fracàs	33.2	39.4	41.4	51.9

Font: PISA 2003. Extret de Fernández Enguita (2010). Pg. 89.

Aquesta taula presenta la relació entre tipologia de la llar i rendiment escolar de l'alumne. Les llars mixtes són aquelles formades per famílies reconstituïdes, on el fill viu amb un progenitor i una altra persona. Veiem com en els fills que viuen en una família nuclear, el percentatge que repeteixen és d'un 27.4 %; en canvi, en una família monoparental és d'un 33.7 %. En referència al risc elevat de fracàs escolar, les famílies nuclears tenen un 33.2 %; per contra, les mixtes un 39.4% i les monoparentals un 41.4%. Destaca en tota la taula l'ítem d'altres tipologies familiars, les quals poden ser molt variades, i que es caracteritzen pels resultats més negatius. L'indicador de risc de fracàs escolar és d'un 51.9 %.

Aquestes diverses taules presentades mostren una realitat dels alumnes actuals molt variada i plural. S'ha de tenir en compte que aquestes xifres pretenen donar una pinzellada d'aquesta realitat socioeducativa. S'haurien de complementar amb més dades i anar afinant i aprofundint. Tanmateix, aquest no és l'objectiu de la present tesi i si ho féssim ens allunyaríem de les nostres pretensions. Únicament he volgut donar un marc global de l'alumnat dels centres educatius actuals, els elements que considero més rellevants. La complexitat, la diversitat i la multiplicitat són característiques per definir els joves, l'escola i la societat actual. Seguidament, els informants i entrevistats, ens mostraran des del seu punt de vista aquesta realitat difusa i canviant.

8.4.2.- *Les perspectives del professorat*

El grup de discussió de professors de l'equip directiu d'un institut de secundària de Tarragona explica diferents situacions del seu centre. Per a ells, alguns alumnes tenen poc interès pels estudis,

Belén.- “L'alumne no vol assumir mai les seves responsabilitats, ni les seves culpes.

Joaquim.- Mira, ahir vaig estar parlant amb una família. La mare deia, una noia que l'any passat li havien quedat 4 i a la recuperació no es presenta. És a dir, no la vam poder aprovar, perquè si et queden 4 i s'hagués presentat, l'haguéssim aprovat alguna i hagués passat a segon. Està repetint primer d'ESO, ara suspén totes. Només pensa en casar-se i històries d'aquestes. (...). La mare vol que estudiï, perquè ella no és (...). La mare diu que no sap que fer. La mare diu que si la pega, la nena li diu que la denunciarà. I llavors s'emportaran la nena a un centre.

Regina.- Nosaltres hem tingut casos en que la filla havia denunciat al pare i era una denúncia falsa. Al final es va saber que era la nena qui pegava al pare i a la nena no li va passar res.

Belén.- Sempre es diu que nosaltres hem perdut autoritat, perquè des de dalt, les lleis treuen autoritat als pares i als professors. Les nostres mares de vegades ens pegaven i no tenim cap trauma, no. Només pensem en els nens, pobres nens, pobres nens que no es traumatitzin i després passa el que passa, que no estan acostumats al fracàs. Ningú ha dit a aquests nens que per arribar a batxillerat s'ha d'estudiar unes quantes hores al dia, que s'han d'esforçar...” (Grup discussió professors d'institut).

La Belén comença afirmant d'una forma general que “l'alumne no vol assumir mai les seves responsabilitats, ni les seves culpes”. Aquests ho qüestionen tot i posen entredit qualsevol rèplica de l'adult. Seguidament, Joaquim treu el cas d'una alumna (...) que no tenia cap interès pels estudis, pensava en altres coses. Li van quedar 4 assignatures suspeses de primer d'ESO i no va presentar-se a cap recuperació. Diu en Joaquim, “no la vam poder aprovar”. Dóna a entendre que els professors tenien més interès a aprovar-la que la mateixa alumna. La mare diu que “ja no sap què fer” i que si la pega, la filla “la denuncia”. Regina diu que ells al centre han tingut casos de denúncies falses de fills a pares. La culpa d'aquesta situació, per la Belén, són les lleis,

les quals “treuen autoritat als pares i als professors”. Per ella, aquestes defensen els drets dels menors d’una forma exagerada, “només pensen en els nens, pobres nens, pobres nens que no es traumatitzin i després passa el que passa, que no estan acostumats al fracàs”. Aquests nens no estan acostumats a l’esforç i l’estudi exigeix disciplina i treball diari. El grup de discussió continua reflexionant i ho relaciona a un determinat context social i cultural,

Regina.- “La crisi aquesta anirà tan bé, perquè s’ha acabat això que et vingui el pare i et digui, <yo tampoco estudié y mira lo bien que me ha ido>. Quan sentia això, em donaven ganes d’escanyar-lo. Però després pensava, és que és veritat, hem viscut quinze anys a Espanya que només val això que tens. L’esforç i els estudis no valen per res. És que és la Belén Esteban... Ara tot això canviarà i la gent que no estigui formada començarà a bellugar-se d’una altra manera.

Joaquim.- Després aquí a Espanya tenim valors contradictoris. Pots matar algú i no tenir més de 18 anys i no et passa res, perquè et consideren petit, però per una altra banda, per tenir fills no et consideren petit i per casar-te tampoc. No obstant això, no pots fumar. Pots avortar amb 13 o 14 anys i no pots beure alcohol fins als 18 i no pots anar a votar perquè no estàs format, però sí per tenir fills. Venen a l’escola i els nens se saben la normativa. Toques a algú al braç i et diuen, et denuncio! I les xiquetes, diuen i si dic que m’ha tocat...

Belén.- Totes venen amb uns escots i els pantalons per sota del tanga... I les professores els hi podem dir alguna cosa, però si els professors diuen algo, elles diuen, és que són uns pervertits...” (Grup discussió professors d’institut).

Per la Regina, Espanya ha viscut quinze anys per sobre de les seves possibilitats. El diner era molt fàcil i alguns pares anaven a l’escola i qüestionaven als professors la importància que tenia l’estudi per als seus fills, “<yo tampoco estudié y mira lo bien que me ha ido >”. L’important era buscar el màxim benefici, en el mínim esforç i aquest model el representa la Belén Esteban. Creu que l’actual crisi econòmica ajudarà a canviar elements negatius. Això comportarà que “la gent que no estigui formada començarà a bellugar-se d’una altra manera”. En Joaquim creu que algunes lleis són contradictòries i desorienten als pares, professors, fills i alumnes; per exemple, “pots avortar amb 13 o 14 anys i no pots beure alcohol fins als 18 i no pots anar a votar perquè no estàs format, però sí per tenir fills”. La Belén manifesta com determinats

alumnes “vénen amb uns escots i els pantalons per sota del tanga”, però si algun professor els hi diu quelcom, elles diuen que “són uns pervertits”,

Joaquim.- “Després hi ha pares que estan desesperats. Ahir van venir uns pares que estaven desesperats. El fill té un expedient del primer trimestre. Ara l’hem tornat a expulsar, perquè en una setmana ha acumulat 16 fulls d’incidències. Va amenaçar a una professora amb una cadira, al final no li va tirar a ella, la va tirar al terra.

Regina.- Quan va venir el pare li va dir que no el tocava perquè el pare l’estovava, i el nen de tant en tant deia, <Ah, si yo hablara de mi padre y mi madre, se irían a la cárcel>. El pare li diu que s’oblidi d’ell, que sols li causa problemes. I el nen cridant l’atenció com sigui... El pare vol que la Generalitat es faci càrrec. Ara ha pintat mig poble i els pares han de pagar 5.000 € a l’Ajuntament.

Joaquim.- Ho ha pintat ell i un altre que va a segon d’ESO. Aquest és un nen que es caga al damunt i està fent segon d’ESO. Literalment és caga al damunt. Amb els que va, li aguanten la pudor. Això abans haguessis estat marginat i ara li aguanten. Abans aquest ho hagués fet i l’haguessin deixat sol i se li haguessin rigut a la cara. S’hauria deixat de cagar i vindria net i perfumat. I ara ho deixa tot amb una olor, que a vegades l’he tingut al despatx i no l’he pogut aguantar. Ara el més tonto és el líder.

Marina.- Ara es treballa la inclusió, aquest és així i l’has d’acceptar, l’altre és aixà i també. Perfecte. I aquest nen es fa caca a sobre i l’has d’acceptar, i això als altres no els hi molesta, l’accepten perfectament” (Grup discussió professors d’institut).

En Joaquim afirma que molts pares estan desesperats pel comportament dels seus fills. Explica el cas d’un alumne amb 16 incidències en una setmana i que, fins i tot, va amenaçar a una professora amb una cadira, “al final no li va tirar a ella, la va tirar al terra”. El nen cridava l’atenció de totes les maneres possibles, volia que els pares li fessin cas, però “el pare li diu que s’oblidi d’ell, que sol li causa problemes”. El pare vol que “la Generalitat es faci càrrec del seu fill”. Ha pintat mig poble i els pares han de pagar una quantitat important de diners. Aquest noi té un amic, els dos van junts, que “es caga a damunt i està fent segon d’ESO”. Pel Joaquim, els joves actualment accepten amb més normalitat conductes inadequades a l’edat. Aquest nen no està marginat ni aïllat del grup d’iguals, és un més. Fins i tot, passa que “ara el més tonto és el líder”. Creu que s’ha perdut el sentit de la realitat en qüestions vitals; i en l’educació, per part dels pares i alumnes. Hi ha alumnes amb objectius a llarg termini fora del seu abast,

Joaquim.- “Jo crec que s’ha perdut el sentit de la realitat. Tenim un alumne que està fent primer de batxillerat i que al seu país ja havia fet l’ESO i aquí va repetir, diu que vol fer medicina. Un noi que no passa del 6 a l’ESO i es marca l’objectiu de fer medicina, que aquest any demanaven un 13. El curs passat es va apuntar a fer batxillerat, el més dur, el científic. No aprovava ni el pati. I va i es permet el luxe de trucar a la Universitat de Castelló i preguntar que si feia falta fer física, ja que li anava molt malament... A veure, abans sabies on estaves. Jo treia bones notes i vaig estudiar COU, amb matemàtiques, física i química i dibuix, a mi se’m passava pel cap fer telecos, però vaig pensar que seria molt difícil, i vaig fer empresarials i després econòmiques. Però ara, tenen uns fums... i un poc sentit de la realitat. Un dia m’explicava un, que li vaig haver de rectificar i dir-li <em sembla que t’equivoques>. Va i em diu <mi padre es ingeniero de caminos, canales y puertos>. No volia portar-li la contrària, però em fa l’efecte que potser té un cicle formatiu, i em diu això! A veure, un senyor que sigui enginyer de camins, canals i ports dubto que visqui en aquest barri i que porti el fill al nostre institut, veient la població que tenim. A banda, la dona treballa fregant escales. Al final és que havia fet un cicle formatiu. Si els aproves, després es valentonen.

Belén.- És que en algun moment se’ls ha de dir que no arriben, que no poden aprovar les competències bàsiques.

Joaquim.- Tu et trobes gent a l’aula oberta que s’ha tret l’ESO. I quan acaben et pregunten, <hi ha un batxillerat amb aula oberta?>.

Regina.- De moment, no; però tranquils, tot arribarà.

Joaquim.- Després passa que qualsevol treballador cobra el doble que nosaltres. Cinc mil euros guanyaven, fent un munt d’hores i treballant els caps de setmana, però els guanyaven. I tu els volies inculcar que havien d’estudiar. Ara aquests vénen a fer un curs de preparació de la prova d’accés a grau mitjà. Un dia, un d’aquests em diu, <profe, por qué no me haces un título de graduado, que a ti no te cuesta nada>” (Grup discussió professors d’institut).

En Joaquim creu que “s’ha perdut el sentit de la realitat”. Abans tothom sabia on estava i a què podia aspirar. Posa l’exemple d’un alumne del seu centre que vol estudiar medicina, però no li va bé el batxillerat. El professor diu que aquest “no aprovava ni el pati”. Considera que estudiar medicina està per sobre de les seves possibilitats. Contraposa aquesta actitud a la que va tenir ell, a la seva edat. En Joaquim treia bones

notes i va plantejar-se estudiar “telecos, però vaig pensar que seria molt difícil, i vaig fer empresarials i després econòmiques”. Aquest docent va prendre una opció més conservadora i segura. En canvi, actualment agafen la possibilitat més difícil i complexa, ja que “tenen uns fums... i un poc sentit de la realitat”. Quan aproven amb poc esforç “es valentonen”. Alguns alumnes s’han tret l’ESO a l’aula oberta i quan acaben, pregunten si hi ha un batxillerat adaptat? La Regina diu que de moment, no; però si tot continua així, arribarà. En Joaquim diu que determinats alumnes demanen el títol de graduat escolar sense anar a classe i fer els exàmens, “<profe, por qué no me haces un título de graduado, que a ti no te cuesta nada>”. Així i tot, aquesta realitat socioeducativa que presenta l’equip directiu d’un institut de Tarragona és valorada positivament pels alumnes. Quan han acabat els estudis, se’ls troben per la ciutat i senten la seva estima i afecte,

Joaquim.- “La canalla, tot i ser difícil, després t’agafen molt carinyo. Perquè estan mancats d’afecte i molts quan tenen festa, et vénen a veure. Quan els expulses et vénen a veure a l’hora del pati... Agafen carinyo als profes. També és bonic que després te’ls trobes per Tarragona i et paren i parlen amb tu i t’expliquen el que estan fent.

Regina.- Hi ha alumnes que no tenen cap límit i ho accepten. Tu els hi poses i creuen. Algú els fa cas” (Grup discussió professors d’institut).

Els professors han de treballar en situacions difícils i complicades. Moltes vegades posen límits a alumnes als quals ningú més no ha limitat mai i això pot crear moments conflictius; per exemple, quan un alumne va amenaçar a una professora de tirar-li una cadira, però al final, la va deixar caure al terra. Aquest tipus de situacions existeixen, també “la canalla (...) t’agafen carinyo”. Estan mancats d’afecte i d’algú que estigui per ells. Alguna persona adulta que se’ls escolti, “molts quan tenen festa, et venen a veure, i quan els expulses et venen a l’hora del pati...”. Per ells, l’institut és un punt de referència i els professors s’esforcen perquè millorin dia a dia. En Joaquim diu que “agafen carinyo als profes”. Quan “te’ls trobes per la ciutat, et paren i parlen amb tu i t’expliquen el que estan fent ara”.

La Irene, la professora psicopedagoga, relaciona família i fills. Creu que aquest dos àmbits estan estretament lligats. Quan veu un alumne i parla amb els pares, llavors, moltes vegades, entén els motius del seu comportament,

“Hi ha molts nens que estan demanant a crits que li posin límits.

Pregunta.- I que fan els pares?

Resposta.- El porten al psicòleg. Cada vegada més aquesta és una professió de futur. La majoria de vegades no faig cap tipus de treball amb el nen, sobretot el faig amb les famílies, amb els pares, per tal d'educar-los a que sàpiguin estar amb els seus fills. És com el programa de la Super Nanny, per això ha tingut tan èxit.

P.- Hi ha molts casos de nens difícils?

R.- Sí. Hi ha altres pares que són sobreprotectors. Llavors són nens que depenen del caràcter que tinguin, poden endarrerir-se en habilitats que per edat ja les haurien de tenir assolides. I això passa perquè els pares els hi fan tot. No deixen que s'equivoquin per por al fracàs i a la llarga acabaran fracassant, ja que quan havien d'aprendre i superar les frustracions no les han experimentat, perquè en aquest cas els pares els hi han fet tot. No saben menjar sols, no saben cordar-se la jaqueta, quan són més grans no són autònoms en moltes de les activitats de la vida quotidiana, com fer sols els deures o preparar-se la motxilla per l'endemà... Llavors, aquests nens quan arriben a una determinada edat que ja haurien de fer les coses sols; els pares els hi demanen que les facin, perquè ells ja s'han cansat de fer-ho o perquè pensen que ja són grans i ho han de fer sols. Però si un dia li has fet tu, a l'altre dia no pots demanar al nen que ho faci tot sol i sense ajuda. L'aprenentatge ha de ser progressiu, de més a menys ajuda, i al final arriba l'autonomia, això és un procés. Molts pares no saben fer aquest procés, per diferents circumstàncies, perquè treballen i arriben tard de la feina, perquè no tenen paciència o no volen que els fills s'equivoquin... I al final, demanen un dia al nen una cosa que s'hauria d'haver après anys endarrere.

P.- Això passa?

R.- I tant, molt. Hi ha un greu problema. S'ha perdut qui posa l'ordre i els límits. Moltes vegades els nens són criats per les padrines. Aquestes els cuiden, però no els poden fer de mares o pares. O amb cuidadores, que aquestes tampoc tenen la responsabilitat de fer creure al nen. Els pares haurien de ser els referents i no ho són, llavors volen que altres agafin aquest paper, en aquest cas l'escola” (Irene, nascuda el 1964).

La psicopedagoga Irene treballa cada dia amb famílies, joves i infants. Defensa d'una forma clara i contundent que “hi ha molts nens que estan demanant a crits que (els) posin límits”. Els fills tenen conductes inapropiades vers els pares i aquests no

saben com actuar, llavors què fan?, els envien al psicòleg. Pensen que el comportament del seu fill és anormal i pot tenir alguna patologia. La psicopedagoga, quan es troba en aquest tipus de casos, i n'hi ha molts, no actua amb l'infant, sinó amb els pares. Per a ella, l'arrel del problema són els pares i no els infants. Els ensenya principalment a estar amb els seus fills, com ho fa "la Super Nanny". Li pregunto si hi ha molts casos difícils i respon que sí; a causa de conductes sobreprotectores dels pares amb els fills. Els pares no els ajuden a ser autònoms. Tot ho fan ells, "no saben menjar sols, no saben cordar-se la jaqueta..."; llavors, quan són més grans, els pares volen que siguin responsables i els nens no ho entenen. Volen continuar sent petits, així les coses són més còmodes. La Irene afirma que el procés d'autonomia de l'infant hauria de ser progressiu i no exigir-los, d'un dia per un altre, que siguin autònoms. Afegeix que algunes famílies no tenen clars els límits. Per a ella haurien de ser els pares qui els posessin límits, però aquests estan poques hores amb els fills. Són els mestres i professors, els padrins, les cuidadores... qui estan més amb ells, però "aquests tampoc tenen la responsabilitat de fer creure al nen". En molts casos, els pares haurien de ser els veritables referents dels fills, però traspassen aquesta responsabilitat a l'escola (Marina: 2009). Segons la Irene hi ha molts nens desmotivats i amb desinterès,

"Després existeix el fenomen que hi ha bastants nens que estan desmotivats. Hi ha nens que als 10-12 anys han llençat la tovallola. No tenen cap motivació, ni ganes d'estudiar.

Pregunta.- Per què pot passar això?

Resposta.- Hi ha vàries raons. Una és perquè potser des de casa no se li valori o no es tinguin expectatives respecte als estudis del nen. No se li transmeten uns objectius a llarg termini, unes expectatives de futur. També pel que dèiem abans, que ara els pares al treballar a fora, els nens s'han de posar sols a fer els deures, no hi ha ningú que revisi l'agenda, per exemple. Jo m'he trobat pares que em diuen que li ha donat la responsabilitat al fill perquè l'ensenyi l'agenda. Això vol dir que el pare no agafa el compromís de voler revisar l'agenda cada dia. I que acaba fent el noi? doncs es firma ell mateix les notes, i això els pares ho descobreixen quan van a fer alguna tutoria amb el tutor, si la fan durant el curs!

P.- Llavors és una lluita per fer els deures i estudiar?

R.- No tenen cap autonomia en fer els deures sols. No tenen els hàbits de posar-se cada dia a fer els deures. No per culpa dels nens, sinó perquè moltes vegades la

dinàmica familiar no els hi permet. (...) Una mare em comentava un dia, que el nen era intel·ligent, que es passava moltes hores estudiant a l'habitació i no acabava de treure bones notes, aquesta davallada havia passat aquest curs. Doncs resulta que el nen passava hores i hores a la seva habitació, però enganxat a un joc on-line. (...) El nen no feia els deures, no estudiava, no feia res. Estava fent tercer d'ESO. Fins que la tutora va demanar que vinguessin els pares a parlar amb ella, perquè el nen portava un munt de notes a l'agenda i cada dia en portava més i no veia cap canvi. (...) Els nens i els adolescents necessiten sentir-se portats per part d'un adult, això no vol dir que hagin de ser autònoms en algunes situacions, però amb la supervisió dels pares.

P.- Creus que els nens cada cop són més grans en algunes coses i en altres més infantils?

R.- Sí, crec que els nens cada vegada són més grans en segons què i se'ls demana des de la família responsabilitats que no saben assumir; en canvi, per una altra banda, són més infantils perquè no se'ls deixa créixer, madurar i ser autònoms. No s'educa la frustració, fins que arriben a l'adolescència que comencen a frustrar-se per tot, per les relacions sentimentals, vénen les depressions, bulímia, anorèxia i el voler experimentar conductes de risc (drogues, relacions sexuals sense prevenció, velocitat amb el cotxe...)” (Irene, nascuda el 1964).

La psicopedagoga afirma que hi ha un gruix d'alumnes important que estan desmotivats. No tenen cap interès per l'escola. No tenen motivació i no volen aprendre. Nens que “en 10-12 anys ja han llançat la tovallola”. Li pregunto per què passa això i respon que per diversos motius, però sobretot per la família. A casa, no valoren, el que fa el nen a l'escola i els pares no hi estan a sobre. Per molts adults, el que fan els seus fills al centre, és totalment desconegut. Mai revisen l'agenda i no tenen control del seu fill. Si el tutor deixa alguna nota, al final la firma el mateix alumne. Fins i tot, un pare li va dir a la Irene que “li he donat la responsabilitat que si ell té alguna nota a l'agenda me l'ensenyi”. La professora qüestiona que es doni aquesta responsabilitat al menor, hauria de ser l'adult qui supervisés i ho controlés periòdicament. Posa l'exemple d'un “nen (que) portava un munt de notes a l'agenda i cada dia en portava més i (la tutora) no veia cap canvi”. Va demanar una reunió als pares i aquests li van dir a la mestra que el seu fill “passava moltes hores estudiant a l'habitació”, però després van descobrir que estava “enganxat a un joc on-line”. Aquells pares no supervisaven ni controlaven què feia el seu fill a l'ordinador. A molts joves i adolescents se'ls demana unes

responsabilitats que en molts casos no poden ni saben assumir; en canvi, per una altra banda, “no se’ls deixa créixer, madurar i ser autònoms. No s’educa la frustració” (Elzo: 2008).

En Josep Maria, el professor d’història de 35 anys, qui viu a les terres de Lleida reflexiona en referència a l’alumnat difícil,

Pregunta.- “T’has trobat en situacions complicades a l’interior de l’aula?”

Resposta.- Sí, jo mateix. Una vegada una alumna em va dir que era <un fill de puta>, em va intentar donar un cop de puny, però em vaig apartar i no em va donar. Una noia que tenia molts problemes. Una noia que ara té 2 fills i té 17 anys. (...) Viu una situació molt complicada. El tema va anar així. Un dia no volia entrar a classe i jo li vaig dir, vinga, au, entra a classe. La vaig agafar una mica pel braç i au... Aquí va començar tot. L’intent del cop de puny, sort que sóc ràpid i els insults.

P.- Qui creus que té la culpa d’aquesta situació?

R.- Uffff, no ho sé. És un tema complicat. És una barreja de coses. La família totalment desestructurada. La mateixa noia, evidentment. Ella també té la culpa. Ella no estava centrada. En una altra família se n’hagués sortit. A més a més, aquesta noia amb aquestes problemàtiques a un centre normalitzat és molt complicat. Hauria d’anar a centres especialitzats. Ajuntar tot tipus d’alumnes amb problemes és una bomba de rellotgeria.

P.- Aquesta noia quan et va agredir, què creus que representaves tu per ella?

R.- Em veia com un dictador que l’obligava a estar allà contra la seva voluntat” (Josep Maria, nascut el 1975).

En Josep Maria explica el cas d’una exalumna seva, qui va intentar agredir-lo i insultar. Aquesta noia tenia a casa una situació difícil, sense especificar; diu que actualment té 17 anys i 2 fills. El professor ho defineix com “una situació molt complicada”. L’incident va ser en l’intent del professor per fer entrar l’alumna a l’aula, després de dir-li reiterades vegades, “la vaig agafar una mica pel braç” per fer-la entrar. Aquí van començar els insults i l’intent d’agressió. Li pregunto al professor per les causes d’aquest comportament i respon que “és un tema difícil i complicat”; tot seguit diu, sobretot la família, ja que està totalment desestructurada. En comptes d’orientar-la, la desorienta. Manifesta que la mateixa noia en una “altra família se n’hagués sortit”. El

professor relaciona entorn familiar amb la forma d'actuar dels fills. Creu que aquest tipus d'alumnes haurien d'anar a centres especialitzats, això crea molts problemes a l'interior de l'aula i "és una bomba de rellotgeria". Aquesta noia va actuar d'aquesta manera perquè el professor, en aquells moments, representava per ella un dictador. Algú qui li marcava uns límits, "contra la seva voluntat". L'alumna vivia en una família desestructurada i caòtica, la noia no rebia cap tipus d'hàbits ni normes lògiques i coherents; per a ella, algú que li marqués aquestes limitacions era un despòtic.

Tanmateix, en Josep Maria, més endavant a l'entrevista, trenca l'opinió d'alguns professors en la relació directa del comportament d'un alumne a l'ESO i el seu futur d'adult. Creu que hi ha molts casos d'alumnes difícils i desorientats, que més endavant, fora del centre educatiu, han sabut trobar el camí adequat a la vida,

"Jo sempre penso, a les sessions d'avaluació, quan diuen els professors que el Miquel és <un bala perduda i no farà res a la vida>. Sempre penso, que intel·ligents són aquests professors que saben el que passarà! Posen etiquetes als nens. Té 13 anys, aquest nen pot canviar molt. Jo no seria tan aventurat. Jo no sóc adiví. No em veig capaç. Les vies d'accés al món són molt àmplies" (Josep Maria, nascut el 1975).

En Josep Maria creu que no s'ha de ser essencialista, no hi ha veritats absolutes. Molts professors posen etiquetes negatives als alumnes, com en "Miquel és un bala perduda i no farà res a la vida". Creu que això és molt negatiu per l'alumne, ja que molts cops, després de tant insistir-hi, l'alumne es comporta com exigeix l'estereotip. El professor reclama a la resta de docents que interpretin la realitat més obertament i mirin als alumnes d'una forma més plural; ja que "les vies d'accés al món són molt àmplies".

8.4.3.- *Les mirades dels mestres*

La Berta, la mestra funcionària de Girona, exposa l'anivellament entre mestres i alumnes. Creu que l'educació s'ha tornat molt complexa,

Pregunta.- "Tú como maestra, cómo ves la educación, hay respeto hacia los profesionales?"

Resposta.- No, nada. No quiero ser derrotista, pero esto ya no se encuentra. No es como antes. La figura como autoridad del maestro se ha perdido y la distancia también. Ahora alumno y maestro es casi lo mismo. Todos son colegas. Se han pasado las líneas.

P.- Puedes explicar casos de como se pierde el respecto a los profesores?

R.- Sí, muchos. En una escuela de Barcelona, donde estuve el año pasado (...) había muchos conflictos de disciplina, de falta de respecto. Por ejemplo, un día se requisó el móvil a una alumna, ya que estaba jugando constantemente y haciendo lo que le daba la gana. Enviando mensajes y todo. Se le requisó el móvil y se guardó en el despacho de la directora. A las 5 de la tarde, cuando la madre vino a buscar a la niña, se fue directa al despacho de la directora, sin decir nada, abrió la puerta, abrió el cajón del escritorio y cogió su móvil. Montó un número.

P.- Hubo agresiones físicas o verbales?

R.- No, porque nadie le dijo nada y se fue. Pero una vez, yo, con un niño de sexto de primaria sufrí agresiones físicas. Te cuento. Este niño estaba de pie, molestando y haciendo lo que le daba la gana. Iba donde quería, cuando quería. Cogió un juego de cartas y se puso a jugar, hacia lo que quería. Constantemente me estaba boicoteando la clase, hasta que yo lo acompañé para que se sentase y entonces me agredió. Me pegó. Me empujó, con los puños cerrados, hacia atrás. Me dio un golpe en la cara. Fue expulsado por 3 días y después volvió, como si nada. Otro día, otro alumno de sexto, al salir de clase a las 5, el niño se fue con un pariente. La madre vino 10 minutos más tarde. Lo había venido a buscar un pariente. Entonces la madre al no encontrar al niño, montó en cólera y fue a buscar a la maestra. Le dijo de todo: <que te voy a matar, que es culpa tuya, que te voy a matar. Que te mato>. Nosotros y otros maestros fuimos y la separamos, sino no se que pudiera pasar. (...)

P.- En otros colegios, hay casos así?

R.- Seguro que sí, pero no tan exagerado. Esto se debe a que los niños no tienen educación. Nadie les enseña. La familia no se preocupa por ellos y no les enseñan a como comportarse” (Berta, nascuda 1970).

Per a la Berta, les famílies i els alumnes han perdut el respecte als mestres. S’han perdut les distàncies entre els educadors i els educands, “ahora alumno y maestro es casi lo mismo. Todos son colegas”. Els dos estan a un nivell semblant, ja que s’han passat els límits. Un cop afirmada aquesta idea general, explica diversos casos del seu centre

educatiu, situacions que li han passat a ella o a companyes seves. Exposa un incident del curs passat. Una alumna estava tota l'estona jugant amb el mòbil, “jugando y haciendo lo que le daba la gana”, fins que se li va acabar la paciència i el va requisar. A les 5, quan es va acabar la classe, la mare de l'alumna va anar directament al despatx de la directora, “sin decir nada, abrió la puerta, abrió el cajón del escritorio y cogió su móvil”. En aquest cas hi ha una desconexió en la forma d'actuar de la mestra, i l'equip directiu del centre, i la família, la mare. L'actuació de la mestra queda desacreditada per l'actitud de la mare. La situació de l'educadora respecte a l'educand queda desvaloritzada. La mestra explica un altre incident, un alumne li estava boicotejant la classe, “molestando y haciendo lo que le daba la gana”. Va convidar-lo a asseure's i fou llavors quan va agredir-la, “me agredió. Me pegó. Me empujó con los puños cerrados hacia atrás. Me dio un golpe en la cara”. L'alumne va ser expulsat tres dies i després va tornar al centre. Per la mestra, l'educació en aquest tipus de situacions és molt difícil i complexa. Expressa que això no passa solament al seu centre, també a d'altres, encara que en menor intensitat, “no tan exagerado”. La Berta creu que aquests nens es comporten d'aquesta manera degut a que la família fomenta aquest tipus de conductes, “la familia no se preocupa por ellos y no les enseñan a como comportarse” (Elzo: 2004).

El grup triangular de mestres relaciona les mancances familiars amb la importància de l'educador per seguir les estratègies de la intel·ligència emocional,

Míriam.- “El tema de l'autoritat és molt curiós. Jo per exemple, aquest curs estic fent una cotutoria amb una altra mestra a cicle mitjà de primària. Som dues tutores. L'altre dia em va dir una mare, la meva filla és més capaç de parlar amb tu i explicar-te les coses que li passen que no a l'altra tutora. Perquè a l'altra tutora li tenen més respecte. I li vaig dir, què vol dir, que a mi no em tenen respecte? No, sí que te'n tenen, però l'altra noia és més dura i tu ets més propera, l'abrades i li dones un petó, si convé. I això, ella ho valora molt. Que tu te l'escoltis, li dona molta importància. Potser un problema per un nen és molt important, però per l'adult no ho és gens. Algú que se l'escolti i que li doni una abraçada és molt important. (...) A vegades l'autoritat també és saber expressar emocions.

Biel.- Això és una cosa bàsica. Abans, quan vaig començar era l'home de gel, l'iceman. Una vegada vaig plorar a classe, davant dels nens. Llavors vaig adonar-me que els nens em començaven a veure com una persona normal. De vegades els nens

tenen moltes carències afectives. Només posant-li la mà a l'espatlla, els reconforta. Potser canvia la relació amb mi, perquè tu li poses la mà a l'esquena.

Pregunta.- Esteu parlant d'intel·ligència emocional, d'això que està tan de moda?

Míriam.- Més que res, perquè hi ha moltes mancances a nivell familiar i una d'elles és això de les emocions. Hi ha nens que no se'ls escolten a casa, que arriben i estan sols, els pares arriben a les 9 del vespre i a dormir.(...) Els nens necessiten sentir-se estimats, d'alguna manera. Això ho han de fer les persones que estan més temps amb ells, moltes vegades són els mestres" (Grup triangular mestres).

La Míriam és cotutora d'un curs a cicle mitjà de primària. Explica com un dia va parlar amb una mare i aquesta li va dir que la seva filla li tenia més confiança a ella que a l'altra tutora de curs. Ella li pregunta els motius d'això i respon que a l'altra "li tenen més respecte". Llavors la mestra interroga si a ella no li tenen respecte i la mare respon que sí, però d'una altra manera. La mare diu que "l'altra mestra és més dura i tu ets més propera, l'abrades i li dones un petó, si convé. I això, ella ho valora molt". La nena, a l'altra mestra, no li té tanta confiança; en canvi, la Míriam, si convé, li dona un petó i una abraçada. L'altra és més dura i distant. En Biel expressa la seva opinió en referència a l'experiència de la Míriam i diu que quan va començar a treballar de mestre era "l'home de gel, l'iceman". Progressivament s'ha anat allunyant d'aquesta forma d'actuar i n'ha adoptat una altra, més propera a la realitat social i cultural dels alumnes. En Biel diu que els nens tenen "moltes carències afectives" i molts cops "només posant-li la mà a l'espatlla, els reconforta". Aquest mestre explica com una vegada va plorar a classe, no explica els motius, però afegeix que no va ser negatiu en la seva relació amb els alumnes, sinó positiu. A partir de llavors els nois van començar a veure'l "com una persona normal". A continuació, pregunto al grup si estan parlant d'intel·ligència emocional i la Míriam respon que sí, ja que hi ha moltes "mancances a nivell familiar". Hi ha alumnat amb un buit emocional de la família i això ho han de compensar els mestres, a l'aula. La majoria de vegades són els mestres qui estan més hores amb els nens i han de treballar determinades qüestions que s'haurien de tractar a la llar (Goleman: 1996).

8.4.4.- *Les visions de les famílies*

La Ramona, mare d'una filla de 10 anys, treballa en una tenda a una localitat de la plana de Lleida. La família viu una situació social i econòmica complicada. Explica la relació difícil amb la seva filla i les angoixes pel futur, ja que creu que pot anar a més, quan arribi l'adolescència,

“És que la nena cada dia està més rebel. A mi no em fa cas. Al matí quan la llevo em diu que no vol anar a l'escola i em crida. Llavors jo em vaig posant nerviosa i començo a posar-me histèrica. Fa uns anys ja vaig agafar una depressió.

Pregunta.- Per què?

Resposta.- Perquè la nena em superava. Tenia tres anys i a tot em deia que no. Llavors agafava rabietes. (...) Cada dia estem igual. Em sembla que es porta malament perquè em posi nerviosa. És filla única i sempre ha fet el que ha volgut. Abans encara la podia dominar, però ara ja no. (...)

P.- Quan surten les notes tan baixes, què et diuen?

R.- Doncs, que m'haig de posar amb ella. Cada any em diuen el mateix. Però és clar, no és tan fàcil, perquè haig d'estar contínuament al seu costat, si no no fa res. Jo haig de fer el sopar i tot... A més quan em despisto ja està connectada a internet, xatejant o jugant a algun joc i no vol estudiar, diu que ja s'ho sap. I després vénen els suspensos. Abans l'havia posat a un repàs, però no ho aprofitava i ara l'economia no està per tirar coets, doncs ara no hi va. Només penso el que m'espera perquè només està a primària, quan arribi l'ESO... i l'adolescència. No ho vull ni pensar” (Ramona, nascuda el 1974).

La Ramona és mare d'una filla de 10 anys i diu que “la nena cada dia està més rebel”. La relació mare-filla cada dia és més dolenta. El fet d'aixecar-la, per anar a l'escola, és una lluita diària. Sempre hi ha crits i al final “jo em vaig posant nerviosa i començo a posar-me histèrica”. Cada dia és la mateixa lluita i els mateixos conflictes. Sempre igual. Fins i tot, la mare diu que li sembla que ho fa voluntàriament, per fer-la enfadar, perquè es posi nerviosa. Ella és filla única i “sempre ha fet el que ha volgut”. Li pregunto com li va l'escola i la mare respon que malament. Li diuen que s'ha de posar amb la seva filla, a fer els deures i supervisar-la. L'aconsellen que ha d'estar més a sobre d'ella, “cada any em diuen el mateix”. Per a ella això no és tan fàcil, ja que té

moltes responsabilitats, “haig de fer el sopar i tot...”. A més a més, explica que la seva filla no és gens autònoma, “quan em despisto ja està connectada a internet, xatejant o jugant a algun joc”. Perd molt temps en coses que no li donen rendiment, diu “que ja s’ho sap. I després vénen els suspensos”. Aquest fragment acaba descrivint la situació present i com interpreta el futur. La mare manifesta que la situació actual és difícil i complicada, la nena solament té 10 anys i està a primària. En un futur proper, a l’ESO, a l’adolescència, les dificultats poden augmentar. La mare creu que la situació pot ser molt més problemàtica, “no ho vull ni pensar”.

La Clara, la mare de dos fills, una nena de 5 anys i un nen d’1 any, explica el seu esforç per educar-los; tanmateix, es qüestiona si els valors que els ensenya són els adequats. Viu a un poble prop de la ciutat de Lleida. Al llarg de tota l’entrevista, la Clara deixa entreveure que les persones que segueixen les normes es queden endarrere,

“Abans hi havia molts alumnes que susprenien, ara tothom aprova. Abans l’EGB era tenir alguna cosa, ara tenir l’ESO no val res. Ara tot són facilitats. Els nens no tenen un no per resposta. Ara no es pot dir que fan les coses malament. Si un nen ha fet malament una fitxa, no se li pot dir. Li pot crear un trauma. Quan siguin més grans, s’enfonsaran. Alguna vegada, a la meva filla li dic que ha fet alguna cosa malament i ella em diu, és que tu em dius que tot ho faig malament. Com si fos una cosa gravíssima. Això és bo. Els professors i els pares han d’aprendre a dir, no. Les coses s’han de fer ben fetes, sinó a tornar a repetir, fins que estiguin ben fetes. També depèn de la família, crec que té molta influència. (...).

Pregunta.- A la teva filla, la marques molt?

Resposta.- Sí, jo bastant. Veig que altres pares passen molt. D’aquí a 10 anys, la meva filla serà una frustrada de la vida. Això ho tinc claríssim. A mi m’han matxacat molt i també la matxacaran a ella. A la vida, has de ser una caradura. Aquests són els que triomfen, per arribar a algun lloc. La vida t’ensenya que qui segueix la norma, a aquests els matxaquen. El caradura fa el que vol i arriba on vol. Ara els nens són egoistes. Sol miren per ells. Sembla que l’educació educa per tal que siguin egoistes, per tal que siguin uns caradures i tirin endavant. Sense tenir en compte els altres. Són més individualistes. Matxaquen els que van en la bona línia. Et poso un exemple, això ho vaig veure un dia a la llar d’infants de la meva filla. La mestra va dir, <anem a cantar una cançó i no cal que us poseu les orelles, sol és per provar>. Tots els nens es van

posar les orelles i la meva filla no se les va posar. Va ser l'única. Ella va dir, <la mestra ha dit que no cal que us poseu les orelles>. Jo la veia obeint a la mestra, l'única. Els altres van fer el que els hi va donar la gana. Tots se la van posar, excepte la meva filla. Va acabar la cançó i la mestra va dir, ja us podeu treure les orelles. La meva filla no les portava posades. Ella va dir, <però, si jo no les portava posades>. Sort que al final la mestra va fer un comentari dient, <molt bé, has estat l'única que m'has fet cas>. Menos mal que la mestra en aquesta situació va recolzar el que havia fet la meva filla, si no fatal. La meva filla serà una frustrada de la vida.

P.- Què vas pensar quan vas veure aquest fet?

R.- Els crios fan el que els hi dóna la gana. S'ha acabat. A vegades em poso dura i penso, però és que són molt petits. Si ets dèbil, ells ho veuen i fan el que els hi dóna la gana. A vegades els pares fem veure que hi ha coses que no veiem, per tal d'evitar el problema. Això dóna mal exemple" (Clara, nascuda el 1975).

Aquesta mare destaca la importància de la relació entre pares i fills, "la família, crec que té molta influència". Actualment no s'educa en l'esforç, la disciplina i en fer el treball ben fet. Alguns pares i mestres pensen que corregir a un nen que "no ha fet una cosa ben feta (...) li pot crear un trauma". La Clara diu que "els professors i els pares han d'aprendre a dir no". Els nens s'han de conscienciar a fer les tasques "ben fetes, sinó a tornar a repetir, fins que estiguin ben fetes". Ella està molt a sobre de la seva filla i "la marca molt". Tanmateix, no té clar si aquest és el camí més idoni, ja que observa que "a la vida has de ser una caradura. Aquests són els que triomfen, per arribar a algun lloc". En canvi, ella, la mare, i la seva filla, quan sigui adulta, ho tindrà molt més difícil, "la vida t'ensenya que qui segueix la norma, a aquests els matxaquen". Un dia, ella estava a l'aula de la seva filla, i estaven fent una activitat. L'única que va complir les ordres de la mestra va ser la seva filla, "no es va posar les orelles"; en canvi, els altres sí. No sabem si la seva filla no va posar-se-les perquè estava la seva mare, condicionada per la seva presència. En tot cas, l'única que va obeir la mestra va ser la seva filla. En acabar la cançó, la mestra va dir que ja se les podien treure. La seva filla va replicar, "si jo no me les he posat". La Clara diu que "els altres van fer el que els hi va donar la gana". Per ella, la família tolera i accepta determinades conductes dels fills. Moltes vegades els pares fan veure que no observen algunes situacions, per evitar conflictes o discussions. Llavors, els nens van interioritzant actituds no adequades. Aquesta mare

considera que està molt a sobre de la seva filla i això li permet fer activitats amb ella que altres pares no poden fer amb els seus fills,

“A vegades m’he emportat la meva filla a un lloc on s’ha d’estar en silenci i em diuen. Ahhh! No sé per què te l’emportes. No deixarà de molestar. Crec que els crios s’han d’acostumar a saber on poden parlar i on no. Jo me l’he emportat a molts llocs i alguns pares m’han dit, és que jo al meu, no me’l puc emportar. La meva filla sap que hi ha moments per riure, per córrer, per jugar i altres per estar en silenci. Els nens no poden fer el que els hi dóna la gana” (Clara, nascuda el 1975).

La informant explica l’esforç diari per educar la seva filla comporta que pugui emportar-se-la “a molts llocs” i no tingui cap problema. Ho contraposa a altres pares, “jo al meu no me’l puc emportar”. La seva “filla sap que hi ha moments per riure, per córrer, per jugar i altres per estar en silenci”. Els nens han d’interioritzar uns límits i “no poden fer el que els hi doni la gana”.

8.4.5.- Els punts de vista dels alumnes

El grup triangular d’alumnes d’un institut de Lleida dialoguen en referència als joves, a elles mateixes,

Rosa.- “Volen que intentem ser més responsables, però crec que ho fan malament. Els joves d’avui en dia es pugen a l’espatlla de qualsevol. Insulten, amenacen... a qui sigui. A l’ESO és habitual insultar al professor. Dir-li que és un imbècil, burro...”

Indira.- Les generacions de 12 anys són molt destraleres. Jo no ho he vist, però sí. Volen que estudiem, però no ens donen facilitats. A més els diners que val, és molt car i cada vegada més.

Pregunta.- Els pares us orienten?

Indira.- A mi, a casa mai m’han dit res. Sempre m’han dit, fes el que vulguis. Tu sabràs. Quan vaig acabar l’ESO, em van dir, què vols fer, batxillerat, un mòdul, què vols fer? Em deixen triar a mi mateixa. Ara em diuen, què faràs quan acabis això?” (Grup triangular d’alumnes).

La Rosa considera que “els joves d’avui en dia es pugen a l’espatlla de qualsevol”. Els adults volen dels joves que siguin més responsables, però ho fan “molt malament”, no donen les pautes i límits adequats. A l’ESO hi ha comportaments agressius vers el professorat, insults, amenaces...; dir-li que “és un imbècil, un burro...”. Més endavant, pregunto al grup si els pares els orienten i la Indira respon que “a casa mai m’han dit res”. Sempre li diuen, “fes el que vulguis. Tu sabràs”. Aquesta ha de prendre decisions del seu futur sense l’assessorament dels seus pares. No en sabem els motius; pot ser per deixadesa o perquè els pares no tenen un nivell educatiu com per assessorar-la adequadament. Ara, els seus pares li pregunten, “què faràs quan acabis això?”.

L’Ariadna és una altra alumna de 25 anys, matriculada a un cicle formatiu d’un institut de Lleida. Explica la seva adolescència difícil i el paper clau dels seus pares,

“La meva adolescència va ser difícil. Quan ets adolescent ets molt revolucionària. Jo vaig matxacar molt als meus pares. Tot el que deien ells, jo al revés. (...) Jo era molt rebel. A l’època de l’institut jo sempre feia el contrari del que deien ells. Si ells deien A, jo feia B. Això sí, sempre ho aprovava tot. No vaig suspendre cap curs. Després de batxillerat vaig fer un altre curs, en aquella època no era rebel, sinó rebel·líssima. Me la suava el que deien els professors. Jo feia la meva. (...) Jo anava contra tot el món. A la meva família, la figura d’autoritat era molt clara, era el meu pare.

Pregunta.- Però tu feies el que deia ell?

Resposta.- No, feia el contrari. Sempre feia el que em donava la gana. Jo als meus pares els he fet patir moltíssim. La meva mare sempre m’ho diu, si tens un fill i surt com tu, patirà moltíssim. (...) Vaig anar a Barcelona a estudiar i no anava gairebé mai a classe. Anava de festa i tot això. Festes, amics, passar de tot. Però, el que em van ensenyar a casa, la figura d’autoritat, sempre la tenia present. Jo crec que l’educació que em van donar els meus pares ha estat molt bona. Tenia un nucli molt fort. M’han donat molt amor i carinyo. Jo al llarg dels anys m’he trobat molta gent que no han tingut aquest nucli fort. Famílies desestructurades, separades i els fills no han tingut aquests referents, aquesta base. Jo si em comparo amb aquesta gent, ho he tingut molt més senzill. Els meus pares no han estudiat i m’han matxacat molt per tal que estudiés, no com ells. Jo era una cabra boja, però tenia inconscientment el referent que m’havien marcat els meus pares. Els estic molt agraïda per tot això. Crec que aquesta autoritat

paterna m'ha ajudat molt. Quan era petita i feia algo mal fet, la meva mare em deia, ui, ui, ui, quan vingui el teu pare, ja veuràs. El meu pare mai m'ha posat una mà a sobre, però amb la mirada ho deia tot. Vamos, feia por. Mira que n'he fet de grosses, mil històries. El meu pare va estar 3 mesos sense parlar-me. Mira, per tornar a agafar la confiança ha costat molts, molts anys. Clar, jo m'he fet gran i ara veig les coses diferent. Ara valoro moltíssim la meva família” (Ariadna, nascuda 1985).

L'entrevistada explica la seva “adolescència va ser difícil”. Era molt revolucionària i anava contra tot el món, especialment contra els seus pares. Sempre feia “el contrari al que deien ells, si deien A, jo feia B”. Diu que ha fet patir “als seus pares moltíssim”. Quan va anar a Barcelona a estudiar no anava gairebé mai a classe, li interessava més les “festes, amics i passar de tot”. La seva adolescència va ser difícil; així i tot, el paper de la seva família, i especialment la figura paterna, la considera crucial en el seu desenvolupament psicosocial. La seva família “té un nucli molt fort” i sempre li han “donat molt amor i carinyo”. Explica que ha conegut molts joves de famílies desestructurades, que no tenien aquest nucli tan fort, i ho han tingut molt més difícil. Diu que, fins i tot, en els moments de màxima desorientació tenia el referent inconscient de la seva família. Sabia que els tenia allí, per ajudar-la, si feia falta i diu estar “molt agraïda per tot això”.

L'Ariadna recorda de petita, quan feia alguna cosa mal feta, la seva mare li deia “ui, ui, ui, quan vingui el teu pare, ja veuràs”. Els seus pares van posar-li límits i segons quines conductes no li permetien. Mai van posar-li les mans a sobre, però el seu pare, amb una mirada en tenia prou, “vamos, feia por”. No li acceptaven qualsevol comportament i ara als 25 anys, interpreta globalment en perspectiva que “els seus pares l'han marcat molt” i “l'autoritat paterna l'ha ajudat molt”. Ara valora moltíssim la seva família i per ella és un referent clau,

Pregunta.- “Com són els teus pares?”

Resposta.- Són diferents. La meva mare m'ha ensenyat moltes habilitats socials. Té una autoestima una mica baixa, és una mica insegura, però va fent. Jo sempre he pensat, quan sigui gran, vull ser com la meva mare. Ha aconseguit els objectius que s'ha proposat. La veig feliç. En canvi, el meu pare és una bellíssima persona. És molt segur de si mateix i sap sempre el que vol. Té solucions per tot, però al mateix temps, sap

escoltar. Té la ment molt oberta. Jo voldria agafar el millor dels dos, voldria fer un mixt dels dos. Jo sempre he cregut en la família, sobretot pels fills, és important. Jo no he vist mai als meus pares discutir-se, faltar-se el respecte. Això és important. Mai he vist un mal rotllo entre ells. Sempre hem sigut una família molt unida. El meu pare em dóna solucions; en canvi, la meva mare em dóna afecte i carinyo. Es complementen” (Ariadna, nascuda 1985).

L’element fonamental del desenvolupament psicosocial de l’Ariadna fou la família. Ella en parla molt bé, del pare i la mare. Són dos peces complementàries, el seu pare “té solucions per tot” i la seva mare li “dóna afecte i carinyo”. Diu que ella voldria ser un “mixt dels dos”, agafar el millor dels seus pares. L’Ariadna creu molt en la família. Mai els ha vist barallar-se, discutir-se, faltant-se al respecte...; al contrari, ha estat una família molt unida, un referent en els moments en que estava més desorientada (Elzo: 2004).

L’Antònia, actualment matriculada a la Universitat de Lleida, parla de les relacions entre professors i alumnes a primària i secundària,

“A primària hi ha molt respecte. Tothom creu. Són massa petits, encara no saben. Estan massa cohibits, creuen als pares i mestres. Encara no s’han despertat. Encara és fàcil treballar amb ells. A l’ESO és un desastre. En canvi, a batxillerat, cicles i la universitat es torna arreglar. L’ESO fatal. Mai seria professora d’ESO. Com més grans són hi ha més respecte i autoritat. A l’ESO comencen a descobrir moltes coses, novies, novios, sortir..., un desastre. Tot és tan nou. Creus que et menjaràs el món, sempre vols més i més i més. És un desastre. M’entens? Al final no et menges res. Tot és nou, moltes coses noves. És una etapa difícil i quasi fas el teu futur. Si a l’ESO comences a pilar, cap aquí, cap allà, fatal. No passes de l’ESO i a treballar, com moltes amigues meves. A l’ESO s’insulta i s’amenaça als professors, de tot. Molt malament. Diuen als professors, <li diré al meu pare això i ja veuràs que et passarà>. Els nens tenen supercregut que els seus pares els defensaran, abans que a un professor i així és. Llavors passa el que passa. Si jo sé que la meva mare em defensarà a mi abans que a un professor, quin respecte li tinc?, tindrè respecte al professor? La família recolza al fill, no als professors. Els fills no tenen por als pares ni als professors. Sé que em recolzaran en qualsevol situació. Ara els fills estan massa protegits i això no és bo.

Pregunta.- Tu has estat massa protegida?

Resposta.- Jo no, mai de la vida. De mi han passat. Jo sempre he fet el que he volgut, fins a un límit” (Antònia, nascuda el 1990).

L’entrevistada exposa, des d’una perspectiva global, els tipus d’interaccions socials entre educadors i educands a diferents etapes educatives. A “primària hi ha molt, molt respecte”, encara estan “massa cohibits i creuen als pares i mestres”. En canvi, a la secundària, a “l’ESO és un desastre”. Apareix en el jove una nova realitat vital, “moltes coses per descobrir, novies, novios, sortir..., és un desastre”. Més endavant, a batxillerat i la universitat “es torna arreglar”. Per l’Antònia, a l’ESO hi ha un ambient complicat, hi ha conductes agressives contra el professorat, amenaces, insults... La informant explica el motiu d’aquests comportaments, alguns alumnes “tenen supercregut que els pares els defensaran abans a ells que a un professor”. Alguns alumnes diuen als professors, “<li diré al meu pare això i ja veuràs que et passarà>”. “La família recolza al fills, no als professors”. En conseqüència, en cas de conflicte, els joves saben que els seus pares sempre els defensaran. Creu que “els fills estan massa protegits i això no és bo”. L’Antònia destaca la importància de la diferència generacional entre adults i joves,

“Els professors no entenen als alumnes. M’entens? Som generacions molt diferents. No ens entenem. La diferència d’edat es nota molt, hem viscut coses diferents. A mesura que es van fent grans, encara se separen més. Els professors i pares no entenen als fills i als alumnes. A més a més, a dins de les aules hi ha alumnes molt diferents, a nivell econòmic, cultural, social, familiar... Tot això pel professor és molt difícil. És molt complicat. (...) Els professors (...) no entenen el món dels joves. Aquests estan desfasats respecte als joves. Són mons molt diferents” (Antònia, nascuda el 1990).

L’entrevistada introdueix l’element generacional. Creu que educadors i educats, pares i fills, tenen vivències diferents i, en conseqüència, “no s’entenen”. Cada cop hi ha més diferència generacional. Un professor de secundària de 35 anys sempre tindrà alumnes de 12 a 18 anys. Amb els anys, aquest professor s’anirà envellint, i sempre tindrà alumnes d’aquestes edats. Progressivament, augmentarà més la distància simbòlica entre professors i alumnes. L’Antònia afirma que “els professors i pares no entenen als fills i als alumnes”. A més a més, afegeix la gran diversitat a l’interior de les aules, “a nivell econòmic, cultural, social, familiar...”; això és difícil de gestionar pels

educadors. Cada col·lectiu té unes necessitats i unes possibilitats diferents dels altres. Tanmateix, la informant acaba aquest fragment manifestant la diferència de paradigmes entre professors i pares amb els fills i alumnes, “són mons molt diferents”.

En aquest apartat he tractat l'alumnat al centre educatiu. He fet referència a variables més enllà de la institució, amb una relació directa en la caracterització dels alumnes a l'interior de la institució educativa. Hem vist com el conflicte, la complexitat i la pluralitat són elements consubstancials en les relacions entre joves, adults i professors. Així mateix, la família és un element fonamental per comprendre la forma de ser i d'actuar dels seus fills a l'escola. Una de les característiques de la família a la Postmodernitat és la diversitat i dinamisme de models. El següent bloc fa referència a l'anàlisi del professorat en un context social i cultural postmodern. Els professors han d'afrontar en el dia a dia situacions de dificultat, contradicció i diversitat.

8.5.- El professorat actual

El col·lectiu de professionals de l'educació, mestres, professors i educadors de tot tipus, són els qui tenen la responsabilitat de formar els futurs ciutadans. Les dificultats de desenvolupar aquesta tasca són múltiples i diverses, moltes vegades de solució difícil i van més enllà de l'espai formatiu. Alguns intel·lectuals defensen que l'escola està en crisi, però especialment la professió docent, com a responsables màxims d'assolir els objectius encomanats per la societat. Però quins són aquests objectius? La societat, els polítics i les elits no determinen d'una forma clara i específica les finalitats que s'han de complir. Moltes vegades presenten objectius contradictoris i canviants. El fi indubtable que s'havia defensat en un determinat moment, al cap de poc temps deixa de ser considerat prioritari i passa a ser prescindible. Els objectius de l'escola són dinàmics i canviants. Moltes vegades apareixen interessos contraris, entre l'administració, els docents i els pares. Els darrers anys s'han publicat diverses obres on s'analitza el sistema educatiu català i espanyol; un dels sectors d'especial tractament ha estat el professorat. Aquests professionals han de portar a terme una determinada política educativa per aconseguir determinats objectius (Fernández Enguita: 1998).

Diversos informes nacionals i internacionals comparen el nivell educatiu de l'alumnat de les nostres contrades amb el d'altres països. Els resultats d'alguns d'aquests informes, per exemple el PISA, mostren com els alumnes catalans, i espanyols, estan per sota de la mitjana de la resta de països. Moltes vegades amb resultats comparables a estats amb els quals no ens voldríem comparar. El professorat està permanentment en el punt de mira, com a responsable últim d'aquesta situació de desgast del sistema educatiu. Els mitjans de comunicació reflexionen d'una forma reiterada en referència a la funció del docent a l'escola actual. La visita a qualsevol hemeroteca d'algun diari mostra com la qüestió educativa és un tema actual i polèmic; però especialment, s'enfoca en el paper dels educadors a la societat actual.

La societat moderna tenia un model acceptat, clar i legitimat per una gran majoria. La tasca del docent estava delimitada i planificada. Ell sabia on volia arribar i com arribar-hi; en canvi, un model social i cultural postmodern es caracteritza pel canvi, la complexitat i la pluralitat. Aquesta descripció de l'estructura social postmoderna apareix en tota la radicalitat a l'interior del centre educatiu; i tal com diu Coombs

(1978) a finals dels anys 60, l'escola s'ha convertit en quelcom problemàtic i en un estat permanent de crisi; tanmateix, no és un fenomen específic d'un país, sinó global i general de tots els estats, encara que en intensitat i característiques diverses. En un àmbit complex i difús, ensenyar és especialment problemàtic i moltes vegades difícil de dur a terme.

8.5.1.- *Dades quantitatives*

A continuació mostraré diverses dades quantitatives que tenen una relació directa amb l'evolució sociològica del professorat els darrers anys a Espanya i Catalunya. La primera taula que presento fa referència al professorat del règim general i del règim especial per titularitat de centre a Espanya,

Taula 1

<u>Anys</u>	<u>Centres públics</u>	<u>centres privats</u>	<u>Total</u>
1990-91	326.957	130.296	457.253
1993-94	347.711	128.360	476.071
1996-97	372.318	130.074	502.392
1999-00	399.523	139.838	539.361
2002-03	426.746	152.035	578.781
2005-06	459.864	163.780	623.644
2008-09	515.276	186.817	702.093
<u>2009-10</u>	<u>520.682</u>	<u>188.064</u>	<u>708.746</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Aquesta taula mostra l'evolució del nombre de professors des del curs 1990-91 fins a l'últim curs de què disposem de dades, el 2009-10. Veiem com el nombre de professors ha anat augmentant en tots els cursos d'una manera significativa. No hi ha cap any que hi hagi un retrocés en el nombre total de professors. Únicament, s'observen menys professors en els centres privats en els cursos 1993-94 i el 1996-97, respecte al primer any de què tenim dades. Però a partir d'aquest curs, tots els següents hi ha un increment. També destaca la quantitat de professorat que exerceix a l'escola pública

respecte de la privada; les xifres van eixamplant-se al llarg dels anys. A la següent taula mostraré l'evolució del professorat del règim general i del règim especial per titularitat de centre a Catalunya,

Taula 2

<u>Anys</u>	<u>Centres públics</u>	<u>centres privats</u>	<u>Total</u>
1990-91	42.937	28.333	71.270
1993-94	46.163	30.341	76.504
1996-97	48.437	32.957	81.394
1999-00	52.754	32.855	85.609
2002-03	53.916	33.752	87.668
2005-06	61.345	35.174	96.519
2008-09	77.699	37.901	115.600
<u>2009-10</u>	<u>76.685</u>	<u>36.877</u>	<u>113.562</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Aquestes dades mostren l'evolució del professorat a Catalunya en centres públics i privats. En el nombre total de professors, hi hagut un increment significatiu, a excepció de l'últim any de què disposem dades, el curs 2009-10, en el qual hi ha un descens en el nombre total de professors, tant en centres públics com privats. També, el curs 1999-00 hi ha un descens de professors contractats en centres privats en referència al curs 1996-97. En les dades de professorat entre l'escola pública i la privada hi ha més equilibri que a la resta d'Espanya. En les xifres de professorat a l'estat espanyol hi havia un clar domini de l'escola pública; en canvi, a Catalunya hi ha més equitat. A continuació mostraré la distribució del professorat d'ensenyança del règim general i d'ensenyança del règim especial per sexes a Espanya,

Taula 3

<u>Anys</u>	<u>Homes</u>	<u>Dones</u>	<u>Total</u>
1990-91	177.341	279.912	457.253
1993-94	180.685	295.386	476.071
1996-97	189.017	313.375	502.392
1999-00	198.911	340.450	539.361
2002-03	205.270	373.511	578.781
2005-06	210.802	412.842	623.644
<u>2008-09</u>	<u>222.834</u>	<u>479.259</u>	<u>702.093</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Aquesta taula mostra com a l'ensenyament les dones tenen una rellevància fonamental. Aquesta gràfica recull els diferents nivells educatius. Al curs 1990-91 hi havia 177.341 homes i 279.912 dones; podem veure com amb el pas dels anys ha anat augmentant la distància. L'últim curs de què tenim dades, el 2008-09, hi havia 222.834 professors i 479.279 professores. El nombre total de docents ha augmentat de forma significativa, però el nombre d'homes ha tingut un increment reduït; en canvi, el gruix fonamental ha aportat per les professores. Aquestes dades mostren com cada curs la professió docent progressivament s'ha anat feminitzant. Tradicionalment, els cursos d'infantil i primària eren domini de les mestres; en canvi, els superiors, secundària i universitat, eren masculins. Els darrers anys s'ha produït el fenomen segons el qual els nivells d'infantil i primària continuen essent conduïts majoritàriament per educadores; amb la peculiaritat que als cursos superiors, secundària i universitat, s'hi ha incorporat la dona d'una forma important. A continuació veurem aquestes dades a Catalunya,

Taula 4

<u>Anys</u>	<u>Homes</u>	<u>Dones</u>	<u>Total</u>
1990-91	24.634	46.636	71.270
1993-94	24.591	51.913	76.504
1996-97	27.083	54.311	81.394
1999-00	27.125	58.484	85.609
2002-03	26.799	60.869	87.668
2005-06	27.515	69.004	96.519
<u>2008-09</u>	<u>30.639</u>	<u>84.961</u>	<u>115.600</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Aquestes dades mostren una creixent feminització de la professió docent a Catalunya. Al llarg d'aquests quasi vint anys que mostra la taula, a tots els cursos hi ha hagut un increment de professores. Cada curs hi ha hagut més docents dones que l'anterior. En canvi, en referència als homes, el creixement ha estat més escàs; també s'ha de destacar que d'alguns cursos, com per exemple el 1993-94 i el 2002-03, el nombre total de professors masculins ha estat inferior a l'anterior. La professió s'ha anat feminitzant. El quadre següent mostra el percentatge de professores a centres públics i privats a Espanya,

Taula 5

<u>Anys</u>	<u>Centres públics</u>	<u>C. privats</u>	<u>Percentatge total</u>
1990-91	60.4	64.2	61.5
1993-94	61.1	66.3	62.5
1996-97	61.8	65.8	62.8
1999-00	62.7	66.3	63.6
2002-03	64.3	67.9	65.2
2005-06	66.1	69.7	67.0
<u>2008-09</u>	<u>68.4</u>	<u>71.5</u>	<u>69.3</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Aquesta taula mostra el procés de creixent feminització de l'educació espanyola. El curs 1990-91 hi havia un 60.4 % i un 64.2 % de professores als centres públics i privats respectivament. Aquesta tendència, al llarg dels anys s'ha anat incrementant, fins arribar a l'últim curs de què tenim dades, el 2008-09, que mostra un 68.4% i un 71.5 % a centres públics i privats respectivament. Actualment quasi 7 de cada 10 professionals de l'educació són dones. No sabem si en un futur seguirà aquesta tendència o s'invertirà. A Catalunya s'esdevé el mateix fenomen, una creixent feminització de la professió docent,

Taula 6

<u>Anys</u>	<u>Centres públics</u>	<u>C. privats</u>	<u>Percentatge total</u>
1990-91	65.8	66.4	66.1
1993-94	67.8	70.3	68.8
1996-97	67.2	68.1	67.6
1999-00	68.5	70.6	69.3
2002-03	70.2	72.2	71.0
2005-06	72.8	73.4	73.0
<u>2008-09</u>	<u>75.4</u>	<u>74.2</u>	<u>75.0</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Aquestes dades mostren com la feminització de l'educació és un fenomen social més desenvolupat a Catalunya que a la resta d'Espanya. El curs 1990-91 hi havia un 65.8 % i un 66.4 % de docents a centres públics i privats respectivament. Aquest procés ha anat en augment progressivament, fins arribar a l'últim curs de què tenim dades, el 2008-09: a centres públics hi ha un 75.4 % de docents dones i als privats un 74.2%. Solament el curs 1996-97 s'inverteix aquesta tendència i els homes guanyen pes a la professió docent. Tanmateix, el procés general de feminització de l'educació continua. Igual com amb la taula anterior, tampoc no sabem si en un futur aquesta tendència seguirà de la mateixa manera. A continuació mostraré una taula on es presenta la mitjana de professors per alumnes a Espanya en diversos cursos escolars,

Taula 7

<u>Anys</u>	<u>Centres públics</u>	<u>C. privats</u>	<u>Mitjana total</u>
1990-91	17.5	22.1	18.8
1993-94	16.4	20.4	17.5
1996-97	14.5	18.0	15.4
1999-00	12.4	16.2	13.4
2002-03	11.4	15.1	12.4
2005-06	10.8	14.3	11.8
<u>2008-09</u>	<u>10.3</u>	<u>13.3</u>	<u>11.1</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Aquesta taula mostra l'evolució de la ràtio professor-alumnes des del curs 1990-91 fins a l'últim de què tenim informació, el 2008-09. L'administració ha fet un esforç important de contractar professorat per reduir la ràtio d'alumnes a les aules i perquè puguin tenir un tractament més personalitzat. El curs 1990-91, hi havia una mitjana de 17.5 i de 22.1 d'alumnes per professor a centres públics i privats respectivament. Amb els anys, els grups han disminuït i el professorat ha treballat amb menys alumnes. L'últim any de què tenim dades, el curs 2008-09, hi havia una mitjana de 10.3 i de 13.3 alumnes per professor a centres públics i privats. S'ha de tenir en compte que aquestes dades són una mitjana de tots els nivells. A continuació presento la mitjana de la ràtio d'alumnes-professor a Catalunya,

Taula 8

<u>Anys</u>	<u>Centres públics</u>	<u>C. privats</u>	<u>Mitjana total</u>
1990-91	16.6	19.7	17.9
1993-94	15.4	17.5	16.2
1996-97	13.9	14.3	14.0
1999-00	11.7	13.4	12.4
2002-03	11.9	13.1	12.4
2005-06	11.6	12.6	12.0
<u>2008-09</u>	<u>10.4</u>	<u>12.2</u>	<u>11.0</u>

Font: Estadístiques de *Las enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación. Series*. Elaboració pròpia.

Aquest quadre mostra l'evolució dels darrers vint anys de la relació entre professor i alumnes als centres educatius de Catalunya en tots els nivells. Hi ha hagut un esforç de l'administració per reduir l'alumnat a les aules. El descens ha estat considerable. El curs 1990-91 hi havia una mitjana de 16.6 alumnes i 19.7 alumnes per professor a centres públics i privats respectivament. L'últim curs de què tenim dades, el 2008-09, hi ha 10.4 alumnes i 12.2 alumnes per professor a centres públics i privats respectivament. El descens ha estat considerable en menys de vint anys, a centres públics i privats.

La següent taula analitza el grau de satisfacció de famílies i alumnes en referència a l'escola i més específicament als docents a Catalunya. Hem vist com el sistema educatiu i els professors estan constantment en el punt de mira de l'opinió pública; tanmateix, molts cops les afirmacions públiques d'alguns agents no s'adeqüen exactament a la visió de famílies i alumnes. Torrubia i Doval (2009), per encàrrec de la Fundació Bofill, valoren el funcionament del centre educatiu des de la perspectiva de les famílies,

Taula 9

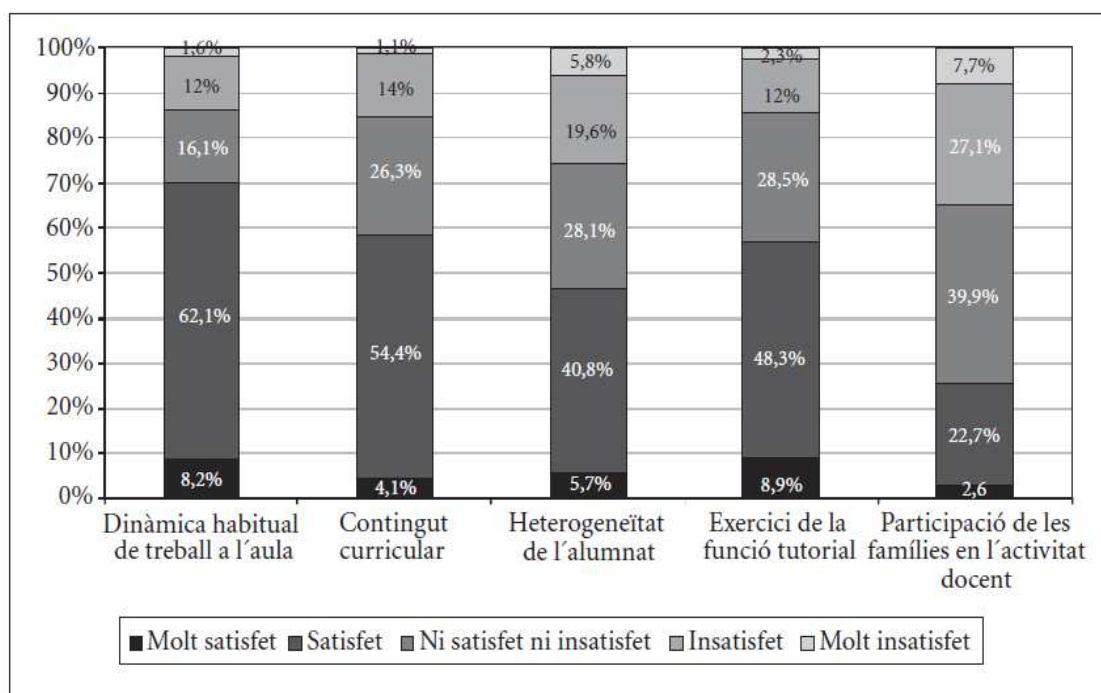
	Valoració					Mitjana	DT	n
	Molt poc d'acord (%) (1)	Poc d'acord (%) (2)	Ni molt ni poc (%) (3)	Ferça d'acord (%) (4)	Molt d'acord (%) (5)			
El nivell dels continguts acadèmics és adequat	1,3	5,7	11,1	50,5	31,4	4,1	(0,9)	935
L'educació cívica i moral és adequada	1,3	3,2	9,6	45,9	40,0	4,2	(0,8)	936
La informació que proporciona el centre educatiu sobre el seu funcionament és adequada	2,1	6,0	16,4	44,7	30,8	4,0	(0,9)	938
L'oferta d'activitats extraescolars, complementàries i de serveis és satisfactòria	3,7	8,9	17,8	43,0	26,6	3,8	(1,0)	928
La relació amb el tutor / la tutora és fluïda	0,6	2,0	6,8	29,7	60,7	4,5	(0,8)	935
Els mecanismes que utilitza el centre per a la participació de les famílies són adequats	2,8	7,6	17,5	45,6	26,5	3,9	(1,0)	932
La implicació del professorat és adequada	0,6	4,4	11,5	46,4	37,2	4,1	(0,8)	934
El grau de preparació del professorat del noi / de la noia és adequat	0,7	2,5	9,9	49,1	37,9	4,2	(0,8)	923
El funcionament de l'AMPA és satisfactori	6,4	7,1	26,0	40,1	20,5	3,6	(1,1)	850

Nota: El grau d'acord amb les afirmacions s'expressa en percentatge i en mitjana en una escala d'1 a 5.
Font.- Torrubia R. i Doval E. (2009). Fundació Bofill. Pg. 112.

Aquesta taula mostra com molts missatges que apareixen als mitjans de comunicació no s'adeqüen exactament a l'opinió de famílies i alumnes en referència a l'escola. La taula presenta diversos ítems que permeten valorar el grau de satisfacció i és significatiu que en tots ells, l'apartat del *Molt poc d'acord* té un percentatge molt baix; per contra, la majoria dels enquestats manifesten sentir-se *Força d'acord* o *Molt d'acord*. Per exemple, a la pregunta de *La relació amb el tutor / la tutora és fluïda* un 29.7 % es manifesten *Força d'acord* i un 60.7 % *Molt d'acord*. A la pregunta *La implicació del professorat és l'adequada* un 46.4 % diuen que estan *Força d'acord* i un 37.2 % *Molt d'acord*, entre altres qüestions. La informació que proporciona aquesta taula no reforça els missatges que apareixen als mitjans de comunicació. Hi ha un percentatge significatiu de famílies que estan satisfetes o molt satisfetes de l'educació que reben els seus fills.

La següent gràfica mostra el grau de satisfacció del professorat amb l'activitat docent a l'aula. Si l'anterior presentava l'opinió de famílies i alumnes, en aquesta es presenta la valoració dels docents catalans. Pedró (2008), per encàrrec de la Fundació Bofill, mostra la següent gràfica,

Gràfic 1



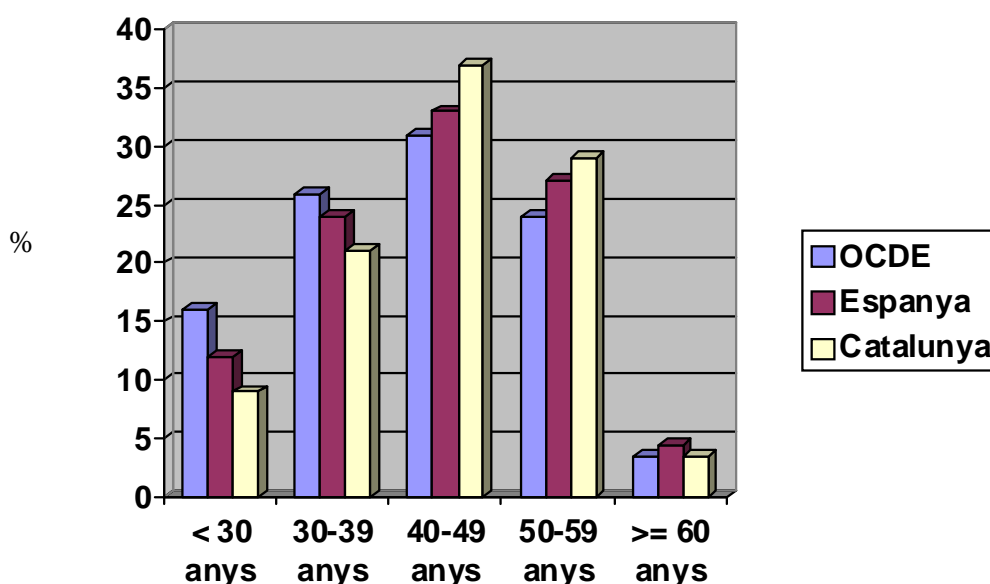
Nota: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Bofill al 2007.

Font.- Pedró, F. (2008). Fundació Bofill. Pg. 219.

Aquesta gràfica presenta l'opinió dels docents en referència a la seva activitat professional. És significatiu com l'ítem *Molt insatisfet* està poc representat; en canvi, el majoritari és el *Satisfet*, a excepció de l'apartat de *Participació de les famílies en l'activitat docent* on domina el *Ni satisfet ni insatisfet*. A la pregunta sobre la *Dinàmica habitual de treball a l'aula*, un 62.1 % respon sentir-se *satisfets*; un 1.6 % ho valoren amb un *Molt insatisfets*. A la qüestió sobre *l'heterogeneïtat de l'alumnat*, un 40.8 % ho interpreta satisfactòriament, un 28.1 % *Ni satisfet ni insatisfet* i un 19.6 % se sent *Insatisfet*. Aquestes dades mostren com hi ha un grau significatiu de docents satisfets o molt satisfets amb la seva professió. Això trenca el tòpic segons el qual hi ha una majoria de docents que es manifesten a disguts amb la seva feina o cremats.

A continuació, mostraré diverses gràfiques on es presenta l'estructura d'edats dels mestres de primària i professors de secundària. La primera és dels mestres de primària al sector públic a Catalunya i es contraposa amb els dels països de l'OCDE i Espanya,

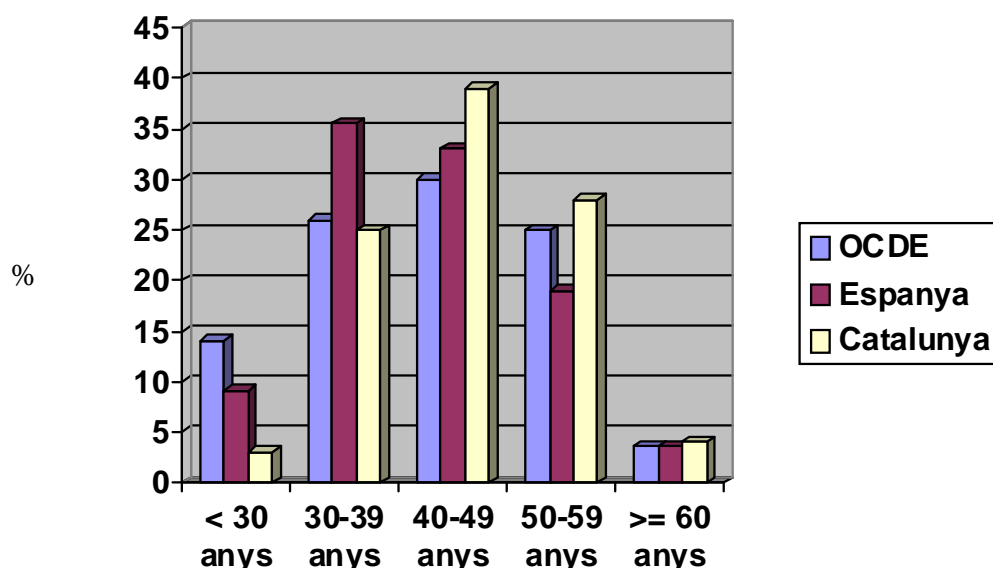
Gràfic 2



Font: OCDE (2003). Ministeri d'Educació (2007) i Departament d'Educació (2007). Les dades de l'OCDE i espanyoles fan referència exclusivament al personal de primària; les catalanes inclouen també el personal d'educació infantil. Extret Pedró, F. (2008). Fundació Bofill. Pg. 91.

Aquesta gràfica compara la distribució per edats dels mestres de primària de Catalunya, Espanya i països de l'OCDE. Mostra com hi ha unes distribucions diferents. Veiem com als sectors que inclouen a <30 anys i de 30-39 anys a Catalunya, la proporció és inferior en comparació a Espanya i als països de l'OCDE. En canvi, de 40-49 anys i de 50-59 anys estem per sobre de les dades espanyoles i dels països de l'OCDE. Això significa que tenim uns professionals de més edat que a Espanya i als països de l'OCDE. També hi ha el risc de la jubilació en massa, ja que per molts aquesta no queda lluny, i no es veu el contrapès de professionals més joves. La gràfica següent fa referència a l'estructura d'edats del professorat de secundària al sector públic de Catalunya,

Gràfic 3

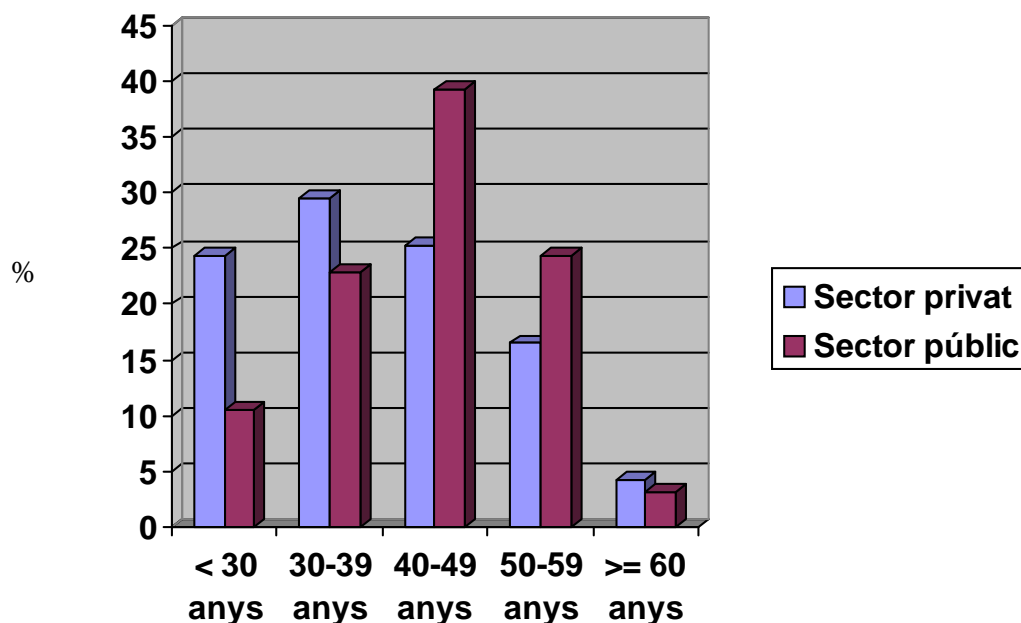


Font: OCDE (2003). Ministeri d'Educació (2007) i Departament d'Educació (2007). Les dades de l'OCDE i espanyoles fan referència exclusivament al personal de secundària obligatòria; les catalanes inclouen també el personal que treballa als batxillerats. Extret Pedró, F. (2008). Fundació Bofill. Pg. 92.

Aquesta gràfica mostra com en el sector de <30 anys hi ha una representació de professorat molt reduïda, inferior al 4 %. Es contraposa a la mitjana dels països de l'OCDE, quasi arriba al 15 %. S'ha de tenir en compte que l'educació secundària obligatòria és un període especialment difícil per l'alumnat i un professor jove té més facilitat per entendre i posar-se a la pell dels neguits del jove. En canvi, l'índex de 40-49 anys mostra una proporció important de professors a Catalunya, que quasi s'arriba al

40%. El grup de 50-59 anys també està per sobre, quasi arriba al 30 %. Això significa que aquests dos grups, els de més edat, integren quasi el 70 % del professorat de secundària a Catalunya. A continuació mostraré una altra gràfica on es presenta l'estructura d'edats dels mestres de primària, al sector públic i privat, de Catalunya,

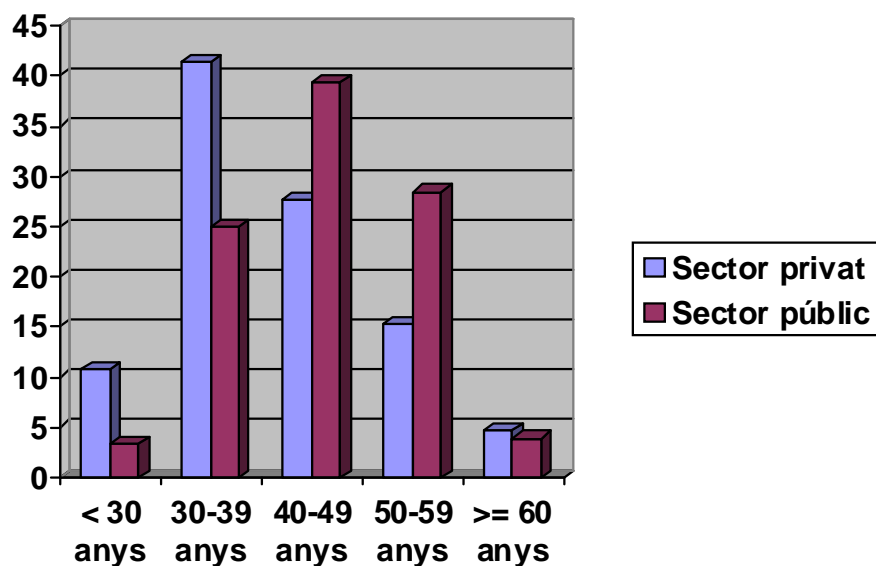
Gràfic 4



Font: Departament d'Educació (2007). Les dades del sector privat corresponen al curs 2004-05, mentre que les del sector públic són del 2005-06. Extret Pedró, F. (2008). Fundació Bofill. Pg. 94.

Aquesta gràfica mostra la distribució dels mestres de primària a l'escola pública i privada. Destaca que el sector públic està molt més envellit. El grup de 40-49 anys arriba al 39.3 %; en canvi, al sector privat està al 25.2 %. En el col·lectiu de 50-59 anys també hi ha diferències: al sector públic està al 24.4 % i el privat al 16.5 %. La darrera gràfica que presento fa referència a l'estructura d'edats del professorat de secundària de Catalunya,

Gràfic 5



Font: Departament d'Educació (2007). Pedró, F. (2008). Fundació Bofill. Pg. 94.

Aquesta gràfica segueix la mateixa tendència que l'anterior. El col·lectiu de professionals de centres públics té una proporció d'edat més elevada que els privats. Destaca la gran diferència del grup *de 30-39 anys*: el sector privat supera el 40 % i el públic està al 25 %.

Aquestes diverses taules i gràfiques presentades en aquest apartat, mostren en dades quantitatives un marc de la realitat sociològica del professorat des de principis dels anys 90 fins a finals del 2009. Aquestes xifres pretenen donar una pinzellada de l'estat del professorat d'aquests anys i sobre com ha evolucionat. Podria donar-se més informació quantitativa del professorat, aquestes dades podrien complementar-se i afinar-se més; tanmateix, aquest no és l'objectiu d'aquesta tesi i si ho féssim ens allunyaríem de l'interès real de la mateixa. Solament he volgut donar un marc general del professorat que permeti situar la informació que els informants i entrevistats donaran a continuació. Crec que moltes de les opinions que proporcionaran els entrevistats agafen més llum i sentit a partir d'aquesta contextualització quantitativa general. Seguidament, els informants i entrevistats ens mostraran, des de la seva perspectiva, el paper social del professorat a l'escola postmoderna.

8.5.2.- Com es veu el professorat

El grup de discussió de professors de Tarragona expliquen com la societat valora als docents. Per a ells, hi ha una percepció social que no fan bé la feina. No tenen un bon reconeixement,

Belén.- “Jo crec una cosa, crec que en una cosa ha empitjorat l’educació i és en la figura que es té dels professors. L’altre dia sortia al diari Ara, sortia la notícia que el 25 % (...) del professorat o no sé què, tenia (...) indulgència, com dient, que els professors no saben fer la seva feina. Això no sé si és la premsa o si són els polítics, (...) que ens donen les culpes a nosaltres de tot. Crec que això passa, que si alguna cosa no surt bé, doncs diuen que al professorat li falta formació, es que el professorat... I tot nosaltres, i nosaltres necessitem adaptar-nos i sempre nosaltres...” (Grup discussió professors d’institut).

La Belén creu que l’educació ha empitjorat els últims anys; però sobretot, el prestigi i l’autoritat del professorat. Aquests no tenen la rellevància i importància que tenien anys endarrere. Contínuament surten notícies als diaris reflexionant entorn de la figura del professor. Va llegir unes informacions al diari Ara, on parlava dels educadors i que donava a entendre poca professionalitat en la tasca diària, ja que “són indulgents”. Aquesta informant defensa que hi ha un interès dels polítics i periodistes per desacreditar el sistema educatiu, especialment al professorat. Sempre parlen negativament del col·lectiu, dient que no s’adapten als canvis de la societat i que els falta formació. La Belén considera que “ens donen les culpes a nosaltres de tot” i que no són suficientment flexibles i dinàmics. S’estén una taca negativa a tot el col·lectiu de docents. El mateix grup continua dialogant en referència al desprestigi dels professors i aquestes manifestacions negatives també han arribat als alumnes,

Joaquim.- “Després és el desprestigi dels professors, que és una constant. Et plantegen si els professors porten el mòbil al bolso, per què no el poden portar els seus fills i et posen al mateix nivell. A més, si els dius alguna cosa als nens et vénen els pares i t’insulten i et diuen que et denunciaran, davant del noi. Quin tipus de respecte ha de tenir aquest noi després als professors?” (Grup discussió professors d’institut).

En Joaquin creu que “el desprestigi dels professors (...) és una constant”. La societat equipara els professors i els alumnes, hi ha un anivellament. Posa l'exemple del mòbil, els pares no entenen la prohibició als alumnes al centre educatiu. Hi ha pares i alumnes que diuen, “hi ha professorat que el porten al bolso”. Comparen el professor i l'alumne, els posen en un mateix nivell. Així mateix, en Joaquim considera que hi ha una certa normalitat en el fet d'insultar al professor. Quan hi ha algun conflicte, “vénen els pares i t'insulten i et diuen que et denunciaran” i tot això davant l'alumne. El professor queda totalment desvaloritzat i desprestigi. Aquest informant s'interroga, “quin tipus de respecte ha de tenir aquest noi després als professors...?”.

El grup de discussió afegeix que es presenta una contradicció en la consideració dels professors. Aquests estan més ben formats que abans; tanmateix, tenen un descrèdit superior,

Joaquim.- “Jo crec que cada vegada estem més ben preparats i si em comparo, sense faltar, amb els professors que em van fer classes a mi, crec que nosaltres els hi donem mil tombs. En general, fàcilment. Som més bons informàticament, cada vegada la gent té més bon nivell de llengua estrangera i som gent de canvi continu. A mi em va fer classe, gent que tenia els folis grocs del que feia que tenien aquells fulls, potser feia quinze anys que utilitzaven les mateixes fitxes. I tothom seguia (el ritme) que marcava el professor. Qui seguia, seguia i qui no, no seguia... Ningú es queixava perquè aquell professor suspenia a tanta gent, ningú....

Regina.- Ara et diuen que el mínim que han de tenir el graduat són el 80 % o 85%, i per una altra banda diuen que el 25 % són títols regalats. I nosaltres pensem, sol donem un 45 %, el 85 % seria tocar el cel.

Joaquim.- Cada any has de fer coses diferents, no pots aprofitar res, has d'anar canviant contínuament. Ara si l'1x1, que si fas servir l'entorn moodle, que si fas un bloc... i t'has d'anar reciclant. A nivell de formació estem més formats, vivim pitjor i estem més mal vistos. Després hi ha gent que té cara, com a tot arreu. Com alguns a les grans empreses” (Grup discussió professors d'institut).

En Joaquim creu que actualment el professorat “està més ben preparat” que generacions anteriors. Defensa, fàcilment, “nosaltres els hi donem mil tombs”. A continuació, explica els punts principals del nivell superior del professorat, informàtica,

llengües estrangeres... i sobretot la capacitat del docent per afrontar “el canvi continu”. Aquesta actitud, la contraposa a professors d’abans, “gent que tenia els folis grocs del que feia que tenien aquells fulls, potser feia quinze anys que utilitzaven les mateixes fitxes”. Els docents eren molt conservadors, en els metodologies i el currículum. Ningú qüestionava la figura del professor, “qui seguia, seguia i qui no, no seguia...” i “ningú es venia a queixar que com aquell professor suspenia a tanta gent, ningú...”. Actualment, la consideració professional ha canviat, “cada any has de fer coses diferents, no pots aprofitar res, has d’anar canviant”. En Joaquim conclou aquest fragment presentant una contradicció de la situació del professorat actual, “a nivell de formació estem més ben formats, vivim pitjor i estem més mal vistos”. A continuació, el grup tracta de professors que tinguin un comportament inadequat al centre,

Pregunta.- “Hi ha professionals al vostre institut que hagin creat problemes?”

Marina.- Ara mateix, al nostre centre, no. Però han passat. Hem tingut algun figura.

Joaquim.- (...) Hem tingut gent que té cara i el director s’ha d’enfrontar a ells i els inspectors no es fiquen. Som un país de la pandereta. A qualsevol país, els inspectors entren a les classes, ja siguin interins o funcionaris i aquí no ho fan. A més si ho fan, abans avisen. Llavors com vols veure si la gent treballa o no treballa.

Regina.- A nosaltres, d’aquests ens han passat dos o tres, però ara no. A part de l’antiga directora que hi ha mal rotllo; encara que aquest any està molt tranquil·la i, a més els antics del seu equip directiu, estan d’acord amb nosaltres i amb les coses que es fan al centre, perquè veuen que es fa per millorar.

Belén.- Jo crec que si el centre funciona bé, com funciona, és perquè la directora és una pencona i ella és la primera en donar exemple. Si veus que el director o directora està sempre assegut a la cadira i no fa res, llavors tu també t’acomodes. Hi ha un bon ambient. És un equip que parla amb tothom. (...)

Joaquim.- La canalla (...) t’agafen molt carinyo, perquè estan mancats d’afecte i molts quan tenen festa, et venen a veure, (...). Agafen carinyo als profes. També és bonic que després te’ls trobes per la ciutat i et paren i parlen amb tu i t’expliquen el que estan fent ara.

Regina.- I després alguns que no ho accepten i no tenen cap límit, tu els hi poses, (...) i ho accepten sense dir res” (Grup discussió professors d’institut).

Aquest fragment s'inicia a partir d'una pregunta meua en referència a si han tingut professors problemàtics. La Marina respon que actualment no, però n'han tingut. Ara, l'únic cas és l'antiga directora. No expliquen els problemes amb aquesta professora. Afegeixen que els anys anteriors han tingut algun professor conflictiu, tampoc ho expliquen en detall. En Joaquim creu que els inspectors haurien de supervisar més la tasca del professorat i haurien d'entrar a les classes, per "veure si la gent treballa o no treballa". En aquest punt hi ha molta deixadesa dels inspectors i no hi ha control. La Regina defensa que actualment l'ambient al centre és tranquil; també amb l'antiga directora i el seu antic equip directiu, ja que tot es fa "per millorar el centre".

La Belén matisa que un element clau en la dinàmica d'un col·lectiu és la figura del líder, aquesta és la peça més important. Si el centre funciona bé és degut a que "la directora és una pencona i ella és la primera en donar exemple". Qui té la màxima responsabilitat al centre ha de donar exemple, si no crea un clima negatiu i de desconfiança. A l'institut "hi ha un bon ambient" i intenten no excloure ningú, "és un equip que parla amb tothom" (Ball: 1989).

En Joaquim explica la importància dels docents per als alumnes. En molts casos, per ells són un dels pilars més sòlids. Fins i tot, els alumnes agraeixen l'actitud i l'esforç dels docents, "t'agafen molt carinyo". En molts casos hi ha una actitud positiva dels alumnes amb els professors, "no tenen cap límit, tu els hi poses, (...) i ho accepten sense dir res". Per molts alumnes, el centre és un element clau en la construcció de la seva identitat. Un referent en les seves vides; encara que, alguns cops, la relació professor-alumnes és difícil,

Belén.- "S'ha de tenir sentit comú. De vegades no cal enfrontar-te a situacions que t'estan provant. Hi ha gent que de seguida es posa massa forta amb l'alumne i s'acaba complicant la cosa. És millor que, de vegades, no arribar massa lluny, perquè és perjudicial.

Joaquim.- Crec que per molta canalla, l'únic referent clar és l'escola. La família volen més límits, però que els posi l'escola. (...).

Regina.- Els únics que es preocupen i estem per ells som els professors. Jo crec que els professors durs hem perdut, ara t'has de guanyar més l'autoritat com a persona i una vegada que te la guanyes, ja la tens. Abans hi havia Don José...

Belén.- Els alumnes amb els que tenies més dificultats, després te'ls trobes pel carrer i són els més carinyosos. Els que treien més bones notes, potser ni et saluden. En canvi, els que els hi costava més i els hi deies que ho podien fer millor, doncs aquests et tenen més estima” (Grup discussió professors d’institut).

La Belén creu que moltes vegades els alumnes provoquen als professors, a partir del seu comportament o comentaris. Llavors, alguns docents es posen forts en una determinada situació i la fan més complicada. Destaca la importància de saber relativitzar i deixar passar determinades conductes dels alumnes, si no són massa greus. Molts cops, radicalitzar la situació pot ser “perjudicial”. El professor “ha de tenir sentit comú”. Pel Joaquim, el referent més clar per molta “canalla” és l’escola i els professors. Per la Regina, “els professors durs hem perdut”, ara l’autoritat es guanya amb les accions diàries de l’educador, “ara t’has de guanyar l’autoritat com a persona”. Abans hi havia una distància intrínseca, et deien “Don José...”; ara aquesta separació no hi és i t’has de guanyar el respecte individualment. Els alumnes valoren els professors que s’esforcen per ells i quan se’ls troben per Tarragona, “els alumnes que tenien més dificultats, després te'ls trobes pel carrer i són els més carinyosos” (Espot: 2006).

La Teresa, la professora jubilada de Reus, reflexiona entorn l’anivellament entre docents i alumnes,

“Ara a la universitat, els professors i els alumnes es tracten de tu a tu. No es diuen de vostè. Ara s’ha perdut la distància aquella. A tots els professors, abans, els tractàvem de vostè. L’altre dia em diu un: <Hola Teresa> i jo li vaig dir, <Que et poso les mans a sobre jo a tu?, doncs no em posis les mans>. A classe et pregunten coses i jo els hi dic, <Que som col·legues tu i jo?>. <Oi, que no estem al mateix nivell?>. Jo que després, quan siguin grans i em vegin pel carrer i em tractin de tu, doncs molt bé, però a l’escola, no. Però és que hi ha professors que també s’ho deixen. Jo m’hi trobo. He estat molts anys tutora de primer de batxillerat. A la primavera que comencen a portar escots les nenes i els hi dic que han d’anar ben vestides, no cal utilitzar marques, però d’una manera correcta, adequada. I llavors em diuen que hi ha professores que també van així i llavors em tallo i no dic res. A l’escola ha vingut alguna així. Si dius alguna cosa, et diuen que no diguis res, perquè ets vella. Hi ha professors que no han sabut respectar-se...” (Teresa, nascuda el 1948).

Aquesta professora exposa la seva mirada al procés d'anivellament entre educadors i alumnes. Un dels símptomes més evidents és el tractament, ara és de <tu>; en canvi, abans era de <vostè>. Aquesta forma marcava intrínsecament una distància. Els alumnes, quan li parlen, la toquen i ella se sent incòmoda. Els hi diu, “<Que et poso les mans a sobre jo a tu, doncs no em posis les mans >”. Els alumnes confonen el rol dels professors i pensen que estan al mateix nivell, “són col·legues”. Ella diu, “<Que som col·legues tu i jo?>”. Per ella, això és molt negatiu, pels professors i alumnes. Tanmateix, alguns professors fomenten aquest procés i “no han sabut respectar-se”. Explica l'exemple de la forma de vestir d'algunes professores; creu que no van d'una manera adequada. Algunes alumnes “porten a la primavera uns escots” i elles li diuen, “hi ha professores que també van així i llavors em tallo i no dic res”.

La Irene, la psicopedagoga, parla de les característiques que haurien de tenir el professorat actual,

“Crec que els professors hauríem d'estar més ben formats a nivell acadèmic i a nivell de gestionar grups. Tipus <Guardiola>, tipus líders positius, que demanin, que motivin i també que donin coneixements. Gent molt preparada, en coneixements, com gestió de grups i formació de persones. Però això també ho indica el que cobren. Si realment l'Estat volgués als millors professionals per a l'educació, haurien de captar a aquests professionals a partir del sou. Però això no és així i moltes vegades hi ha professors que no han tingut èxit a l'empresa privada i se'n van a l'educació. O bé no han entrat a la carrera que desitjaven i com a últim recurs se'n van a magisteri... Hi ha professors que saben molt la seva matèria, però no ho saben explicar o transmetre als alumnes, per tant no serveixen per la docència. El professional ha de saber de la seva matèria, ha de ser una persona informada de la seva societat i a més ha de saber explicar i fer arribar als alumnes els seus coneixements i les seves inquietuds. Quantes vegades entre els amics s'ha comentat que jo he fet aquesta carrera perquè en un moment determinat de l'etapa escolar un professor t'ha transmés la seva il·lusió i empatia per aquesta o altra matèria. Per tant, com a educadors de la propera generació els hem d'ensenyar els aprenentatges de manera aprofundida i amb esperit crític. Empàtic, perquè darrera de cada alumne hi ha unes famílies amb dinàmiques i dificultats diferents. Això no és fàcil, com ja he dit abans, en una societat que el ventall d'educació en valors i normes és grandios” (Irene, nascuda 1964).

Aquesta psicopedagoga exposa les característiques dels professors en un context social i cultural postmodern. Aquests han de dominar la seva matèria, amb això no n'hi ha prou; també és important saber “gestionar grups”. El seu model és l'entrenador del Futbol Club Barcelona, en Josep Guardiola, és un “tipus (de) líder positiu, que demanin, que motivin i també que donin coneixements”. Saber treure el màxim i millor de cada alumne. Afegeix que per tenir aquests docents hi haurien d'haver els millors, “haurien de captar a aquests professionals a partir del sou”. El professional “ha de saber de la seva matèria, ha de ser una persona informada de la seva societat i a més ha de saber explicar i fer arribar als alumnes els seus coneixements i les seves inquietuds”. S'han de transmetre els continguts “de manera aprofundida i amb esperit crític”. El docent hauria de ser un referent per l'alumne, però també per la societat. Actualment hi ha una gran diversitat de models familiars, “dinàmiques i dificultats diferents” (Goleman: 2006).

El següent informant explica un exemple d'una alumna difícil, amb una família desorganitzada i desestructurada. En Josep Maria, el professor d'història, reflexiona a propòsit d'aquests alumnes en relació amb el professorat,

“Després d'aquell incident, imagina't. Em va dir <fill de puta i tal>. Imagina't la situació. Llavors, és clar, jo feia un crèdit de mediació. Davant de la classe, això em va servir per tractar la mediació, per donar importància al diàleg per solucionar els problemes. El fet de parlar, encara que l'hagi fet molt forta i que se l'ha de perdonar. Quan va passar això, l'alumna va anar a parlar amb la directora i després em va venir a demanar disculpes. Em va dir que s'havia posat nerviosa i tal. (...) Clar, això em va servir per explicar les mediacions. Que si demanes disculpes, tens una segona oportunitat. Després al llarg del curs es va portar bé, no em va contestar més. Va anar bé.

Pregunta.- La teva figura de professor respecte als altres alumnes, va canviar arran d'aquest fet?

Resposta.- No, crec que no. Crec que es va reforçar. El curs era de mediació, totes aquestes coses les vam treballar. Treballàvem coses concretes. Jo no la vaig expulsar. Fent l'assignatura de mediació, hagués entrat en contradicció. Després en un problema d'aquests, tu et poses a cridar o la fas plorar, si tu actues així, malament. Segons quin càstig hagués estat un abús d'autoritat. Has de vigilar el que fas i ha d'estar relacionat amb el que dius. Jo com a professor d'història sempre els explico. Voleu que

sigui un monarca absolut, escollit per Déu i pugui fer el que vulgui. O voleu que sigui democràtic. En el primer cas, puc dir, tu, que no fas res, que em molestes, fora de classe, tu no m'agrades. O bé, parlem i dialoguem dels problemes que surten" (Josep Maria, nascut 1975).

Aquest informant continua explicant l'incident que va tenir amb una alumna, els insults i l'intent d'agressió. Estava fent un crèdit de mediació i va passar aquell fet desagradable. Podia actuar de moltes formes, podia ser més o menys contundent. L'autoritat del professor s'avalua en funció de la gestió d'aquest tipus de conflictes. Afirmar que fent un crèdit de mediació i parlant de la importància del diàleg i consens, no podia actuar d'una forma despòtica. Va utilitzar aquest incident per treballar-lo a l'aula, "clar, això em va servir per explicar les mediacions" i li va anar bé. Li pregunto si la figura del professor va veure's reforçada o no arran d'aquest fet i respon afirmativament, "es va reforçar". Segons quina resposta hagués donat entraria en contradicció amb els continguts de la matèria. El professor ha de ser coherent en els fets i les paraules. Els alumnes són molt vius a l'hora d'observar les contradiccions dels adults. En Josep Maria presenta dos models genèrics de docent, el despòtic i democràtic. A vegades, planteja als alumnes, quin consideren el millor? El que fomenta "parlar i dialogar dels problemes que surten" o bé "no fas res, (...) molestes, fora de classe, tu no m'agrades". Seguidament parla del gènere,

Pregunta.- "Qui ho té més senzill per tal de controlar els alumnes, els professors o les professores?"

Resposta.- Hi ha professores que diuen que tenen moltes dificultats per tal que els alumnes callin, perquè es portin bé. Jo per exemple, mai he tingut cap problema. Jo faig classe a 1r i 2n d'ESO. Quan vull que callin em quedo callat i me'ls miro. I callen. Faig una cara seria i callen. Jo no crido i callen. Llavors ells, callen. Així controlo i gestiono la classe. Com a màxim, quan estic enfadat, faig un cop a la taula i callen. Res més que això. Fins ara em va bé. Sempre has de fer representació, teatre. Has d'exagerar els gestos. La comunicació no verbal és molt important. He fet classe a grups difícils, aules obertes i així, sempre bé. Jo me moc bastant bé a classe, crec que això és bo. Tens la classe més controlada. Estàs més a sobre. Hi ha professors que estan assentats i són més estàtics. A algunes professores els hi costa controlar la classe, especialment les més joves. La veu és més fluixa, són més joves, són primetes, fines i els alumnes ho veuen i

se n'aprofiten. Les veuen més com un igual i les contesten. Diuen coses i els contesten dient, <no em dóna la gana fer-ho>. Sempre dient, <per què?>, diuen, <sempre estem fent el mateix>. A mi no em contesten. Fent classe al mateix grup, imagina't. Crec que els alumnes veuen diferent als professors i les professores. Encara que és difícil generalitzar, hi ha de tot. Jo tinc una veu forta, sóc alt, et veuen d'una altra manera. Deuen pensar, <ui, aquest, si s'empipa, ja veuràs que ens farà>. Tenen més respecte. És la comunicació no verbal. Crec que la veu és un tema molt important. Hi ha molta gent que té una veu molt fina, dóna sensació de debilitat i els alumnes del final no el senten. Si tens una veu fluixa i dèbil tindràs més dificultats. Aquesta és la meva opinió. Normalment, els professors que tenen la veu més forta i més clara són els professors que més agraden. Tot això dóna més autoritat. Aquest sap i ho sap explicar bé. Moltes vegades és l'oratòria" (Josep Maria, nascut 1975).

Aquest docent manifesta que algunes professores tenen "moltes dificultats perquè els alumnes callin, per tal que es portin bé". Les dones, en general, són físicament més menudes que els homes; tenen la veu més fluixa i fina que els professors. Això, els alumnes, ho interpreten com a debilitat i "les veuen com un igual i les contesten més". En canvi, en Josep Maria es posa seriós "quan vull que callin, em quedo callat i me'ls miro. I callen". Aquesta és la seva forma per "controlar i gestionar la classe". Introdueix les estratègies de la comunicació no verbal, són molt importants. "Els gestos s'han d'exagerar" i considera que tenir una veu forta, ser alt i tenir una bona oratòria ajuda a guanyar autoritat davant els alumnes, "normalment, els professors que tenen la veu més forta i més clara són els professors que més agraden" (Goleman: 2006). Seguidament, reflexiona en referència a la importància de l'edat del professorat,

Pregunta.- "Quina relació té el tema de l'edat en l'autoritat del professor?"

Resposta.- Depèn de la manera com facis les classe. Crec que directament no té res a veure. Crec que tothom és com és. Hi ha professors d'una generació de 50 anys que estimen molt la seva matèria i els alumnes ho veuen. Els hi tenen molt respecte. Veuen la passió que tenen. En canvi, hi ha d'altres joves que no tenen aquesta passió. L'important és la manera com es fan les classes. Hi ha professors veterans que es mouen molt i són molt inquietes. També hi ha professors joves que són molt passotes. Hi ha de tot. Crec que depèn de la manera com es fan les classes. Els alumnes no són tontos, veuen com actua cadascú. Hi ha professors veterans que tenen la mateixa il·lusió del

primer dia. Alguns diuen que cada dia que fan classe aprenen coses noves i que els alumnes els ensenyen molt. Hi ha professors veterans que tenen una capacitat de sorpresa molt gran. Això és molt important. Hi ha professors joves que en quatre dies ja han perdut aquesta il·lusió. Moltes vegades, l'important no és saber moltes coses, sinó les ganes que se li posa.

P.- Què és més important, el fons o la forma?

R.- Crec que és una combinació de les dos. Has de tenir fons, però el llenguatge és molt important. No és tan important el que dius, sinó com ho dius. A vegades, a mi, han hagut alumnes que m'han dit, <oh, quins ulls més blaus, que alt que ets i que bé que parles>. Hi ha alumnes que utilitzen la seducció. Tu això ho pots utilitzar pel bo i pel dolent. Per exemple, pel control de la classe, per tal que et facin els deures, per tal que estudiïn, etc... També ho podries utilitzar per fer coses dolentes, com professors que utilitzen el seu estatus de poder, pedofília... Dient-los-hi que els hi enviessin fotos en banyador i coses així. Clar, això és així. Ho pots utilitzar pel bo i pel dolent. L'important és que ho utilitzis pel bo. En tot moment educatiu hi ha d'haver l'instint de seducció. Això facilita molt les coses. Seducció pel coneixement. Això s'ha d'aprofitar per coses bones, sinó hi ha abús de poder" (Josep Maria, nascut 1975).

Aquest fragment s'inicia amb una pregunta meua en referència a la possible relació entre l'edat del professor i l'autoritat. L'entrevistat creu que a priori no té res a veure, cada docent és un món i té una manera de fer. L'important és la passió de l'educador per la tasca professional i "això els alumnes ho veuen". Diu que hi ha "professors d'una generació de 50 anys que estimen molt la seva feina i els alumnes ho veuen. Els hi tenen molt respecte". Per contra, alguns professors joves "són molt passotes". L'important és la il·lusió del dia a dia i la capacitat de sorprendre als alumnes. L'educador ha de dominar la matèria, però també és important la transmissió de continguts. Aquest s'ha d'adaptar a l'auditori. La forma és igual de rellevant que el fons. En aquest punt, el professor introdueix l'element de la seducció entre professor i alumne. Alguns alumnes li han dit, "<oh, quins ulls més blaus, que alt ets i que bé que parles>". El bon professor ha d'utilitzar la seducció pel bo, "pel control de la classe, per tal que facin els deures, per estudiar...". Destaca que "en tot moment educatiu hi ha d'haver instint de seducció" i això "facilita molt les coses" (Goleman: 2006). Les relacions socials entre professor i alumne són molt importants en el dia a dia; també són

rellevants les interaccions entre educadors. Aquest tema resta moltes vegades amagat, però determina les dinàmiques socials d'un centre educatiu,

Pregunta.- “Quina creus que és la relació entre professors, en general?”

Resposta.- No sé què dir-te. Això és molt complicat. Jo, el problema que he tingut és que he estat poc temps a un institut. Això demana temps. Jo això no ho he vist massa. Això està molt amagat. Molt soterrat. No és explícit. Cada centre té unes dinàmiques internes que s'han de conèixer. Sempre hi ha professors que estan més aprop de l'equip directiu i d'altres estan a la perifèria. Això conforma relacions de poder. El director, amb molta claredat, fan coses, fan plans de millora i s'aproven. (...). Hi ha conflictes entre professors, però estan soterrats. Has d'estar uns quants anys per veure'ls. No hi ha un enfrontament directe, sinó comentaris soterrats. Al cafè es diu, al Manolito se li descontrola la classe. No la controla. Clar, és d'aquesta manera. En grupets és menysvalora la feina de determinats professors. Hi ha grupets, els quals estan els uns contra els altres.

P.- Qui ho fa més això, homes o dones?

R.- Home. Hi ha un problema als instituts, cada cop hi ha més dones. Cada cop són més majoritàries. Els homes som una minoria. En aquests temes les dones en saben més. Tenen més facilitat per aquest tipus d'interaccions socials. Així mateix, també es critiquen més a elles que als homes.

P.- Situacions entre professors de fer-se el buit i situacions conflictives d'aquest tipus?

R.- Crec que es donen. Pot passar. Jo he vist, en el cas dels interins, que el cap d'estudis i el coordinador pedagògic li poden arreglar més o menys l'horari, pot fer més o menys hores. Això està a la seva voluntat. Depèn de com ho fa se li arregla més o menys. Hi ha gent que no cau bé, que no té afinitat amb l'equip directiu i m'han comentat els greuges que han tingut. Això existeix, però està soterrat.

P.- Creus que hi ha professors que pateixen quan van a treballar?

R.- Sí que hi ha casos. Tot això per sota. Mai hi ha un enfrontament fort i directe. Hi ha casos. Sempre per sota. Hi ha especialitats que estan més ben considerades, per exemple, hi ha una jerarquia de matèries. No és el mateix el professor de matemàtiques que d'educació física. A aquest sempre li diuen, <tu rai, que fas córrer als nens i ja has acabat. Tu ho tens molt fàcil>. Moltes vegades al més llest de classe li costa l'educació física i el més macarra treu un excel·lent. Ningú ho entén. Moltes

vegades el professor d'educació física se sent menysvalorat. És fàcil. O el professor de religió, com està contractat pel bisbat, no està tan preparat. O, aquest és interí, no s'ha pogut treure les oposicions, imagina't. Moltes vegades jutgem per aquestes coses. Prejudicis" (Josep Maria, nascut 1975).

Aquest llarg fragment exposa les relacions entre professors, que moltes vegades són complexes i difícils. Aquest és un tema tabú i que pocs docents volen comentar d'una forma directa i clara. Per al Josep Maria, en alguns casos, són interaccions conflictives, però sempre resta "amagat. Molt soterrat. No és explícit". El professor manifesta que sempre hi ha bàndols, els qui estan més a prop de l'equip directiu i els altres, els qui estan a la perifèria. Això determina comentaris de la valoració d'algun professional per desprestigiar-lo, "al Manolito se li descontrola la classe. No la controla. Clar, és d'aquesta manera. En grupets es menysvalora la feina de determinats professors. Hi ha grupets, els quals estan els uns contra els altres". Li pregunto qui ho fa més, els professors o les professores? Els darrers anys s'està produint un procés de feminització de l'educació secundària i d'això "les dones en saben més. Tenen més facilitat per aquest tipus d'interaccions socials". A alguns els fan el buit, el grup els aïlla. Posa l'exemple de col·lectius que no són tractats igual per ser especialistes d'una matèria, "hi ha una jerarquia de matèries" o el cas dels interins. Alguns professors pateixen a l'hora d'anar a treballar, però tot "això per sota", mai hi ha un "enfrentament directe". Considera que hi han "prejudicis" (Hargreaves: 1999).

8.5.3.- Com es veuen els mestres

El grup triangular de mestres reflexionen entorn de les seves tasques a l'interior de l'aula,

Biel.- "A la primària ens trobem molt que l'autoritat del mestre cada vegada està més per sota, perquè a casa, hi ha famílies que sí, però n'hi ha d'altres que no valoren la feina de l'escola ni del mestre. El tema és que durant el dia nosaltres estem més amb els seus fills que no pas ells. Per tant, hauríem d'anar tots a una i això no passa, almenys a primària. (...).

Sara.- Estàs d'acord, amb el que deia abans, que l'autoritat i el respecte te l'has de guanyar?

Biel.- Correcte. (...) Tot i això, no vol dir que deixi passar segons quines coses. Però noto que puc fer classe amb els nens amb respecte, els nens m'escolten, fan silenci, treballen... Crec que l'autoritat a l'aula depèn bàsicament de l'adult que està davant.

Míriam.- Però moltes vegades l'autoritat te la treuen els pares, perquè tu els hi marques unes normes, els fas anar per una línia... i quan arriben a casa el que diu el mestre no té gaire sentit. Els hi treuen tot el sentit que el mestre dóna.

Sara.- Totalment. Jo penso que es pot parlar d'autoritat dins de l'aula i d'autoritat que va més enllà de l'aula. Penso que per molta autoritat que et treguin els pares..., i això passa i estic totalment d'acord..., tu pots arribar a la classe i veure una nota a l'agenda que t'estan traient l'autoritat. Del tipus... no donar-te la raó d'alguna cosa...

Biel.- Jo em vaig trobar l'altra dia que vaig fer copiar a un nen, perquè era un nen que s'havia passat de comportament a la classe, i li vaig posar una nota a l'agenda. El seu pare em va dir que no, que el nen no havia de copiar res. Jo li vaig dir que d'acord, que a mi no m'interessava el càstig en si, però sí que hi hagués una resposta, un càstig... També a nivell d'escola hem acordat que si hi ha faltes d'autoritat i de respecte, doncs que hi hagi una còpia. El pare em va dir a l'agenda que el seu fill no havia de copiar res. Jo li vaig dir que si no ho copia, jo el que vull és que ell el castigui. Em va dir que sí, que ho havia fet. Aquests pares també han tingut altres problemes amb d'altres mestres. Aquest pare, a una companya, li va dir que si estava <mal follada>. Això aquest dijous i per telèfon. La companya li va penjar el telèfon.

Míriam.- A nosaltres també una vegada una nena va insultar a una mestra de manera molt forta. La mestra va voler parlar amb els pares, aquests van venir amb la nena i van entrar a mitja classe on estava la mestra. Li van començar a dir que qui era ella per dir-li res a la seva filla. No era el moment ni la manera de fer-ho. Ni ells mateixos tenen respecte cap a la mestra, ni cap als altres alumnes, ni per l'escola. Va venir el director i els va dir d'anar al despatx a parlar; l'autoritat te la treuen tota. En el moment que t'envaeixen el teu espai i et comencen a parlar així, davant de la seva filla i dels altres nens...

Pregunta.- Creieu que l'autoritat se la guanya cada professor individualment?

Biel.- Si. Estic d'acord amb el que deia la Sara. Aquesta és la meva experiència. Quan vaig començar era més autoritari, més estricte. Suposo que és per por, perquè no controles tant. (...) L'autoritat te l'has de guanyar cada dia que entres a l'aula. Després

quan portes un temps, rebaixes el nivell perquè ja et coneixen...” (Grup triangular mestres).

Aquest grup de mestres dialoguen entorn de l'autoritat dels educadors. Consideren que les famílies treuen l'autoritat al mestre i “cada vegada està més per sota”. En Biel posa de manifest que l'escola, i els mestres, van per un camí i algunes famílies per un altre. Molts hàbits que es treballen a l'escola no són reforçats a la llar. Llavors els infants veuen la contradicció entre escola i família. Posa l'exemple d'un alumne, a qui va castigar fent-lo copiar, degut a un mal comportament. El pare li va dir al seu fill que no havia de copiar res; va desautoritzar al mestre. Aquest li va dir a una mestra de l'escola “si estava <mal follada>”. El respecte, les formes o una educació mínima no estan en algunes interaccions entre pares i mestres. La Míriam explica com una mestra va demanar una reunió amb uns pares. Aquests es van presentar, mentre estava fent classe, van obrir la porta i van accedir a l'interior de l'aula. Allí “li van començar a dir que qui era ella per dir-li res a la seva filla”, davant de la seva filla i dels altres alumnes. Aquell “no era el moment ni la manera de fer-ho”. “Ni ells mateixos tenen respecte cap a la mestra, ni cap als altres alumnes, ni per l'escola”.

El mestre ha de tenir estratègies per tirar endavant enfront d'aquestes interaccions conflictives. Pregunto al grup si l'autoritat, el mestre se la guanya individualment o ve donada per l'estatus professional? En Biel respon afirmativament a la primera. Cada educador té una forma d'abordar les situacions a l'interior de l'aula, en funció d'aquestes, tindrà més o menys autoritat (Marina: 2009). Quan va començar a treballar “era més autoritari, més estricte”, amb el pas del temps i l'experiència, ha incorporat habilitats socials per gestionar i controlar els alumnes i les famílies,

Pregunta.- “Com són aquests mestres dels que parlàveu abans? M'agradaria saber aquest límit...? Com són aquests mestres que es guanyen l'autoritat, com se la guanyen...?”

Biel.- Sent coherents. Coherència. Si actues d'una manera, sempre seguir la mateixa línia.

Pregunta.- I amb 30/25 alumnes es pot ser coherent?

Biel.- Jo penso que sí. Sent tu mateix. Fer les mateixes pautes per a tothom, tenint en compte la diferència, però sent coherent.

Pregunta.- Els mestres que tenen problemes, per què en tenen, per què són incoherents?

Biel.- De vegades, perquè són persones molt inflexibles. Ara mateix a l'escola hi ha una mestra que és molt inflexible i té uns problemes de disciplina bastant importants. Tracta als nens de manera inflexible. Tothom ha parlat amb ella, l'equip directiu, les tutores, els pares i no canvia. Perquè és inflexible i pel caràcter o el perfil personal" (Grup triangular mestres).

Alguns mestres tenen més facilitat per assolir l'èxit. Pel Biel, la clau de volta és la coherència, "sempre seguir la mateixa línia". Els alumnes volen uns límits i pautes clares. Aquests rebutgen el caos i el desordre. Els mestres incoherents i confusos tenen més problemes amb els educands i les famílies. Per ell, es pot ser coherent amb 25-30 alumnes, "fent les mateixes pautes per tothom, (...) tenint en compte la diferència". Ho contraposa als mestres inflexibles, que no tenen en compte els matisos i les diferències. Apliquen unes normes fixes i rígides en totes situacions, llavors apareixen "problemes de disciplina bastant importants". S'ha de saber valorar i interpretar la situació en el context adequat. El mestre ha d'aprendre a relativitzar algunes situacions. A més a més, pels informants la millor manera de valorar el prestigi d'una professió és mitjançant la retribució,

"...no hi ha un recolzament ni institucional ni familiar.

Míriam- El salari del mestre hauria de ser més alt. No sé si heu llegit el llibre de Barak Obama, *L'audàcia de l'esperança*. Diu que els professors més bons d'EEUU haurien de cobrar més de 100.000 dòlars. Crec que és qüestió de diners.

Biel.- Si compares Catalunya amb la resta d'Espanya, nosaltres estem els tercers per la cua. Si tots estem dins del mateix país, doncs per què cadascú cobra diferent depenent de la regió on estigui. Per exemple a Canàries cobren molt més. Tenim molts més nens a les aules i estem cobrant menys. (...).

Sara.- (...). A la mínima ens marquen de tots els mals del món. L'augment de sou? Doncs només faltaria això, saps per què? Perquè si ja estem mal considerats per molta gent de la societat, que tenim dos mesos de vacances, si a sobre ens pugen el sou..., seríem els reis del mambo... Jo encantada, però crec que socialment estaria mal vist, i a sobre amb dos mesos de vacances...

Míriam.- Jo crec que et valorarien més, si cobréssim uns sous més alts. Perquè dirien que aquesta gent s'està guanyant aquí un sou per alguna cosa...

Sara.- Sí, hi ha molta gent que guanyen molt... Els polítics guanyen bons sous i la gent no pensa... Són gent que tenen uns sous molt elevats i la gent no pensa, ui! Que bé que ho fan, quin respecte que els tenim..., sinó al contrari. No sé jo si ens valorarien més. Dirien... a més de les vacances que tenen i mira com estan els nens, que no tenen educació i a sobre guanyen el que guanyen.

Míriam.- Si cobres menys, més se't desvaloritza, si cobres més la valoració és més alta, segur. És que hi ha moltes coses en aquest tema...; per exemple, si estiguéssim més ben preparats per entrar a la carrera, per aprovar les oposicions, en la formació continuada, etcètera, etcètera, llavors ens pagarien més, perquè estaríem més preparats i només accedirien els millors i els sous serien més alts. I és el peix que es mossega la cua, i llavors també tindríem més autoritat per part de la societat, crec” (Grup triangular mestres).

Aquests docents reflexionen en referència a la importància que té la retribució en relació amb l'autoritat i el respecte per la professió. “...no hi ha un recolzament ni institucional ni familiar”, per la Míriam és simptomàtic els sous baixos dels mestres. En Biel diu que a Catalunya és inferior de la mitjana d'Espanya, “nosaltres estem els tercers per la cua”. La Sara considera que hi ha la percepció social dels mestres com causants “de tots els mals del món”. Si s'augmentés el salari, el descontent augmentaria, i encara estarien més “mal considerats per molta gent de la societat”. La Míriam relaciona estretament salari amb estatus social, “si cobres menys, més se't desvaloritza, si cobres més la valoració és més alta, segur”. Tanmateix, ho lliga amb altres qüestions, com el fet que accedirien mestres “més ben preparats”; el fet “d'aprovar les oposicions” seria més difícil i hauria més “formació continuada”. Per ella, si milloressin les condicions econòmiques milloraria l'educació del país.

Les relacions socials dels mestres resten moltes vegades soterrades i no veuen la llum. Moltes dinàmiques socials únicament poden entendre's en funció d'aquestes relacions de l'equip directiu i dels mestres i entre els mateixos educadors,

Biel.- “Penso que la mobilitat s'hauria de posar per llei, decretar-ho, encara que sigui dintre de la mateixa localitat...

Sara.- Canviar d'escola, dius?

Biel.- Sí, sí, canviar d'escola, per tenir altres dinàmiques de treball.

Sara.- Jo, això, no sé...

Biel.- Hi ha molta gent que té por dels equips directius i al concurs de trasllats hi ha molta gent que demana, tenint en compte els equips directius de cada escola. Però jo crec que sí, que hauria d'estar estipulat, anar canviant. Jo he vist molts amiguismes a moltes escoles i llavors els grups pitjors se'ls hi dóna qui arriba l'últim i jo crec que els pitjors grups els haurien d'agafar qui fa més anys que estan a l'escola i que coneixen als nens i la dinàmica escolar. Doncs això no passa, perquè la gent està molt aposentada.

Sara.- Aquesta és la realitat.

Biel.- A la primària, això es dóna molt, el tema dels amiguismes. De vegades ni el mateix director sap el que es cou.

Sara.- Vols dir que no ho saben...? o no ho volen saber? Aaaah. (...).

Biel.- Per què una persona que arriba nou a un centre s'ha de quedar sempre amb el grup més conflictiu? Són privilegis. Llavors que no és mal parli a mig curs perquè fa això o allò altre. Perquè de <marujeos>, tot l'any està ple. Que si mira com porta el grup...; doncs..., posa't-hi tu.

Sara.- És incoherent. Arriba una persona nova, que no la coneixen, ni com funcionarà i li donen el curs més difícil. Hi ha un 70% destinat al fracàs.

Biel.- Jo he estat a set o vuit escoles i a la majoria, el director... tu aquí, tu aquí i tu allà, no pateixis que l'interí o el nou que ha aprovat les opos...; l'últim es menja el grup pitjor.

Pregunta.- Pel que expliqueu, penseu que els professors són conservadors?

Sara.- Ara, n'hi ha molts professors que... sí. Abunden.

Biel.- També, la problemàtica familiar, el tema de tenir fills i poder estar a la vora és molt important. (...).

Míriam.- Jo crec que la gent està acostumada a estar acomodada a un lloc i no vol moure's. I si pot ser al mateix cicle i al mateix curs millor. Jo sé de gent, a una escola, on estava abans, que sempre feien les mateixes sortides, portaven 30 anys fent les mateixes sortides i les mateixes fitxes, el mateix llibret. Potser que canviem una mica, no?" (Grup triangular mestres).

El grup reflexiona a propòsit de l'actitud dels mestres. Els pregunto si el col·lectiu és conservador i la Sara diu que "ara, n'hi ha molts (...) que... sí. Abunden".

Molts mestres estan molts anys a la mateixa plaça i no canvien, “la gent està molt aposentada”. Llavors, les interaccions entre ells s’incrusten. Hi ha favoritismes, alguns mestres sempre s’emporten els millors grups i d’altres els pitjors. Els interins s’enduen la pitjor part, sempre els pitjors grups. En Biel qüestiona aquesta normalitat i defensa que els mestres més experimentats haurien d’estar als grups més difícils. Per la Sara, aquestes dinàmiques són moltes vegades “incoherents”, estan destinades en “un 70% (...) al fracàs”. En Biel explica la distribució de cursos a l’inici de curs, “el director... tu aquí, tu aquí i tu allà, no pateixis que l’interí o el nou que ha aprovat les opos...; l’últim es menja el grup pitjor”. Llavors, els altres mestres, durant el curs critiquen i qüestionen la forma de portar al grup difícil, “llavors que no es mal parli a mig curs perquè fa això o allò altre. Perquè de <marujeos>, tot l’any està ple”. Pel Biel, aquests favoritismes i amiguismes, podrien superar-se fàcilment, “la mobilitat s’hauria de posar per llei, decretar-ho”. Si les plantilles s’anessin canviant, no podrien crear-se aquestes xarxes clientelars (Ball: 1989). Els equips directius són una peça fonamental del centre, “hi ha molta gent que té por dels equips directius i al concurs de trasllats hi ha molta gent que demana, tenint en compte els equips directius de cada escola”,

Míriam.- “Jo estava pensant en el tema dels equips directius, (...). A l’escola on estava abans hi havia un director que és director des de fa un munt d’anys, crec que això no és bo. No sé si això és molt higiènic, estar tants anys de director a la mateixa escola i el mateix càrrec. Després no se’n recorden de fer classe i t’exigeixen coses de manual, que no pots fer a l’aula. Llavors em plantejo, això. Crec que ha de ser fantàstic anar canviant d’escola, però crec que els equips directius també s’haurien de dissoldre i fer altres coses” (Grup triangular mestres).

La Míriam destaca la importància dels equips directius. Aquests són els màxims responsables dels centres educatius i cada director té una determinada forma de fer. Aquesta mestra creu que “no sé si això és molt higiènic, estar tants anys de director a la mateixa escola i el mateix càrrec”, es creen unes determinades rutines i hàbits. Defensa que és positiu pels mestres anar canviant de centre i també s’hauria d’aplicar als equips directius. La mestra destaca que alguns directors són molt inflexibles i rígids amb els mestres, “no se’n recorden de fer classe”. S’allunyen de la realitat socioeducativa de l’aula i “t’exigeixen coses de manual, que no pots fer a l’aula”.

El grup triangular de mestres continua dialogant i tracta del gènere i l'edat en relació a l'autoritat,

Pregunta.- “El tema de l'edat i el gènere, quina relació té amb l'autoritat?

Míriam.- Jo crec que sí. A nosaltres ens passa a l'escola. Al grup de sisè, tenen una tutora, una dona de 50 i pico anys, i com que els nens tenen molta necessitat d'explicar que si m'agrada aquest o aquell, i amb aquesta persona no li poden explicar. Ara hem tingut una substituta d'aquesta tutora, és una noia joveneta i ha anat súper bé, perquè li han explicat moltes coses, s'han apropiat molt a ella. (...) Com que és més joveneta tenen més afinitat d'explicar-li coses que a una altra de més edat no li explicarien. En relació al gènere i l'autoritat, reconec que a vegades sí que passa. De vegades es diu a l'escola que a aquest grup li convé un home, més mà dura. Com si la mà dura la tingués l'home. Crec que a vegades és la figura, la presència.

Biel.- A mi em passa. Un nen que té una problemàtica social del tipus que els pares estan separats i que té molta història al darrera...; sempre es diu que aquest nen funciona amb els homes més que amb les dones. (...).

Pregunta.- Pot ser que llavors el mestre agafi el rol del pare?

Biel.- Pot ser que el nen ho visqui així. Potser sí. Només pel fet de ser home, per la figura masculina. El respecte implícit cap a l'home.

Sara.- Sí, però també és important l'empatia, la connexió. Som persones, connectes o no connectes. Jo l'any passat tenia sisè i tenia una nena diagnosticada de TDAH (trastorn dèficit d'atenció i hiperactivitat) i tela marinera...; era per acabar d'ella fins aquí (es toca el cap). Però en canvi, tenia una connexió que jo l'aguantava més que altres. (...).

Biel.- És veritat, tu tens feelling amb persones, homes i dones, nens i nenes.

Sara.- Crec que depèn sobretot de l'edat. Si arriba una noia joveneta a sisè, se la mengen. Depèn del cicle. Ara bé, una noia joveneta a infantil i cicle inicial, perfecte. Una dona gran a primer i a sisè, no hi ha tanta diferència” (Grup triangular mestres).

Aquest fragment s'inicia a partir d'una pregunta meva en referència a la relació entre edat, gènere i autoritat. Per la Míriam, l'edat és un ítem important i posa l'exemple d'un grup de 6è de Primària. Aquests alumnes comencen a tenir interès per determinats temes i tenien una tutora de més de 50 anys. Ella no tenia l'empatia i la proximitat psicosocial amb els alumnes. Aquests no li tenien confiança, no li explicaven els seus

neguits i inquietuds. En canvi, quan va arribar la substituta, “una noia joveneta i ha anat súper bé”. Per contra, hi ha grups més difícils i complicats. Llavors els mestres diuen, “aquest grup li convé un home, més mà dura”. Està interioritzat que la disciplina és quelcom consubstancial a la figura masculina. En Biel explica el cas d’un alumne amb una problemàtica social i “sempre es diu que aquest nen funciona amb els homes més que amb les dones”. Li pregunto si pot donar-se un canvi de papers, que l’alumne interpreti al mestre com a pare. En Biel respon que “pot ser que el nen ho visqui així. Potser sí”. Per la Sara, el mestre o la mestra poden ser igualment útils als nens, “és important l’empatia, la connexió. Som persones, connectes o no connectes”.

La relació entre els mestres moltes vegades és conflictiva i difícil. La quotidianitat a l’interior d’un centre educatiu comporta situacions desagradables entre els mateixos docents,

Biel.- “A mi (...) una mestra, una vieja gloria, em va agafar gelos. Em va dir que se sentia incòmoda amb mi, pel tema com jo em relacionava amb els nens i amb els mestres. Es va ficar en la manera de relacionar-me. Un dia em va convocar amb el director, tirant-nos els dos els plats al cap. Enveges. Les dones són més envejoses.

Sara.- Gelos, a nivell de companys.

Biel.- Discrepo, companyes. Aquí vaig a ficar-me amb el gènere, la majoria són companyes. Són unes geloses. Que si una fa la tapa de l’àlbum amb la cartolina taronja, l’altra no...

Sara.- Ja, però a la vida quotidiana, la dona és més envejosa que l’home.

Míriam.- A vegades és a nivell de relació. Jo tinc una companya que em diu que ella no té bona relació amb l’equip directiu. (...) I tot m’ho pregunta a mi, <faig això i si faig allò...>. Al final estic cansada. És qüestió d’afinitat. (...) Entre les dones hi ha moltes comparacions i a l’escola la majoria són dones. (...)

Pregunta.- Us heu trobat amb insults i amenaces entre mestres...?

Míriam.- Jo sí. Feia molts anys que treballaven juntes. A l’escola a vegades hi ha mal rotllo, ja que a vegades no t’entens amb algú. (...) Jo m’he trobat amb claustrats, que penses que pots tallar l’aire amb un ganivet. La gent està en desacord i en comptes d’acceptar i cedir, un dia un i un dia l’altre, doncs no. Hi ha una relació molt tibant. I això afecta al marujeo dels passadissos. (...)

Pregunta.- Coneixeu a algú que li hagin fet el buit?

Sara.- On treballa, hi ha un mestre que no té habilitats socials. Té molts problemes per relacionar-se amb els companys i alumnes. No hi ha un bon enteniment. Parla molt i provoca mala maror. Quan el veus, ja marxés. (...) A tot arreu hi ha dos grups, la camarilla, els de l'equip directiu, i els altres. Aquests no pinten res. Arribes nou i on et poses. Uns volen que vagis amb ells i els altres a l'altre grup. Així és" (Grup triangular mestres).

Pel Biel, entre companys poden haver-hi gelos. Una mestra feia molts anys que estava a l'escola, "vieja gloria", se "sentia incòmoda amb mi, pel tema de com jo em relacionava amb els nens i amb els mestres". Van parlar amb el director i "tirant-nos els dos els plats al cap". Per ell, aquesta forma de comportar-se és fonamentalment femenina, "la dona és més envejosa que l'home". Diu que les dones són més competitives i "hi ha moltes comparacions". Pregunto al grup si als centres "hi ha insults i amenaces entre mestres...?" i la Míriam respon que sí. Quan els mestres porten molts anys treballant junts hi ha dinàmiques negatives, "a vegades hi ha mal rotllo, ja que a vegades no t'entens amb algú". Alguns claustres són tensos i "penses que pots tallar l'aire amb un ganivet". Situacions incrustades des de fa molts anys.

La Sara explica el cas d'un mestre que "no té habilitats socials". Aquest "parla molt i provoca mala maror". Això comporta que els altres l'evitin, "quan el veus ja marxés". Aquesta mestra acaba la intervenció fent referència als dos grups dels centres, "la camarilla, els de l'equip directiu, i els altres". Aquests segons "no pinten res". La visió plàcida i harmònica d'un claustre d'un centre educatiu no s'adequa a la realitat; el conflicte, els interessos i, fins i tot, la lluita pel poder són elements incrustats a la dinàmica social dels mestres (Ball: 1989).

8.5.4.- *Les visions de les famílies*

El punt de vista presentat fins ara ha estat el del professorat i els mestres. Tanmateix, hi altres agents implicats directament en el centre educatiu. La família és un element fonamental per entendre l'educació i la valoració del professor. Moltes vegades, professors i pares actuen de forma diferent; cadascú segueix camins diversos. La Ramona, mare d'una nena de 10 anys, qui explicava en apartats anteriors les

dificultats amb la seva filla, creu que els professionals l'haurien d'assessorar i dirigir més en l'educació de la seva filla,

“Fa tres anys que li vaig comentar a la tutora que volia parlar amb la psicopedagoga, per a veure si em podia ajudar. És que la nena cada dia està més rebel. (...). Tenia tres anys i a tot em deia que no. Llavors agafava unes rabietes. Li vaig dir al pediatra i em va enviar al psicòleg dels nens. Vaig anar unes quantes vegades i em va dir que la nena no necessitava un psicòleg, que el psicòleg el necessitava jo. Llavors vaig anar-hi jo i em va donar pastilles perquè vaig agafar una depressió. (...) Fa tres cursos vaig demanar parlar amb la psicopedagoga perquè vull que algú em digui què haig de fer perquè la nena estudiï, estigui motivada i em faci cas. (...) Al final hauré d'anar a parlar amb la psicòloga o psicopedagoga, com es digui, a veure que puc fer. (...) A mi m'agradaria que algú, la mestra, la psicòloga, el metge..., qui fos, em digués com haig d'actuar i comportar-me amb ella i que li digui a la nena que estudiï” (Ramona, nascuda el 1974).

Aquesta mare té una relació difícil amb la seva filla i desitja que algun professional l'assessori per millorar-la. La situació la supera, “la nena cada dia està més rebel”. Ha demanat ajuda a diferents professionals, pediatres, psicòlegs, psicopedagogs... i no l'han assessorat d'una forma adequada. Va anar a un psicòleg i li va dir que realment “el necessitava jo” l'especialista. La situació la desborda i demana ajuda professional. Ella vol que “la nena estudiï, estigui motivada i em faci cas”, però no és capaç, ni amb l'ajuda del seu marit. Li “agradaria que algú, la mestra, la psicòloga, el metge..., qui fos, em digués com haig d'actuar i com portar-me amb ella”.

La Clara, mare d'una nena de 5 anys i un nen d'un any, no té aquests problemes amb els seus fills. Ha explicat anteriorment com els marca molt i deixa clar sempre els límits. Tanmateix, reflexiona a propòsit de la rellevància dels docents a l'actualitat. Creu que han perdut autoritat i prestigi. Contínuament estan desacreditats, pels pares i alumnes,

Pregunta.- “Creus que els professors tenen molt o poc prestigi a l'escola ?

Resposta.- Crec que molt poc. El problema és que els nens fan el que volen. Si els mestres diuen, avui com no has acabat els deures, marxaràs més tard, a mi em

sembla bé. Però hi ha pares que els sembla malament. Si el pare està esperant a fora al carrer, vol que el seu fill surti a l'hora. El mestre li explica que l'ha castigat i moltes vegades no està d'acord. Llavors els pares defensen al seu fill. Li diu al mestre, són les 12 i m'emporto el nen. Com un nen ha de tenir respecte al mestre, si els pares contínuament els defensen. Els fills veuen que contínuament estan desacreditats. (...). Això em va passar a mi. La mestra em va dir, <Hoy tu hija no sale, ah!!>, <porque no sale. Se ha portado mal>. <Lo he hecho porque eres tu, ya que no ha terminado una ficha y hasta que no termine, no sale>. Jo li vaig preguntar, <por qué no lo haces con todos?>. <Es que con todos no me atrevo, como a ti te conozco, a ti me atrevo, pero con la mayoría no me atrevo>. Jo li vaig dir, <pienso que lo tendrías que hacer con todos, por su bien>. Els mestres ja no tenen l'empenta de fer el que han de fer. Ara entenc per que els mestres passen de tot, normal. Qui no fa res o poc, té menys problemes. Si vols involucrar-te te tallen les ales, tant pares, directors..." (Clara nascuda el 1975).

Aquest fragment comença amb una pregunta directa i la mare respon d'una forma clara, dient que els mestres tenen "molt poc" prestigi. A continuació, explica que "els nens fan el que volen". Ningú els posa límits, ni a casa ni a l'aula. Els pares contínuament estan desacreditant als mestres. Si castiguen als seus fills, els pares treuen importància als fets i els defensen, "hi ha pares que els hi sembla malament". La Clara explica una conversa amb la mestra de la seva filla. Li va dir que la castigava, "se ha portado mal"; però no ho feia amb tots, no s'atrevia, "con la mayoría no me atrevo". Diu que moltes vegades, "tant pares, directors..." limiten l'actuació dels mestres. En conseqüència, els que fan menys i s'involucren menys tenen menys problemes. Considera normal "que els mestres passin de tot". Tanmateix, la informant no valora igual la forma d'actuar dels homes i dones. Les famílies i nens no tracten igual a un mestre o una mestra, hi ha una diferència de gènere,

Pregunta.- "Qui té més autoritat a l'escola, el professor o la professora ?

Resposta.- Els homes. Això ja ve de tota la vida. Això ja és tema cultural. Les dones són més dòcils, més tranquil·les i més manipulables. Potser són les generacions d'abans i ara ha canviat, però no sé. Veig que el jovent actualment ha canviat la definició dels rols. Abans era molt clar. El pare era el referent a casa i al carrer. Abans i ara qui fa el paper de dolent a la família amb els fills és la mare. El pare, com està un rato, no s'involucra tant amb l'educació dels fills. Quan el pare deia alguna cosa, tothom

a creure. Ningú deia res. Ara això ha canviat. Ara tot està més compartit. Abans, quan el pare s'involucrava era perquè el fill havia passat un límit. Ell posava ordre.

P.- Per exemple, la teva filla, a qui creus que li té més respecte, als homes o les dones?

R.- Ella és molt petita. A ella li és igual. Ara estic pensant en el director del centre, és l'únic home. Quan ell diu algo, ningú diu res i tothom creu. Quan ell diu algo és com si el respectessin més.

P.- Perquè és home o director?

R.- Perquè és home, crec. També perquè és director. S'ha de tenir en compte que és l'únic home. Les mestres controlen als nens dient, <si te llevas mal te voy a llevar al director> i els nens creuen. És com si els fes por. Allí la majoria són dones al centre escolar” (Clara nascuda 1975).

Per ella, hi ha una diferenciació de gènere a l'educació. És simptomàtic el que explica aquesta mare. A tot el centre educatiu solament hi ha un home i la resta són dones. Aquest ocupa el càrrec de màxima responsabilitat, és el director, “quan ell diu algo, ningú diu res i tothom creu. Quan ell diu algo és com si el respectessin més”. Hi ha una diferenciació de gènere. Explica com la dona és “més dòcil, més tranquil·la i més manipulable” i l'home “és com si els fes por”. Les mestres utilitzen el recurs de controlar als nens dient-los, “<si te llevas mal te voy a llevar al director> i els nens creuen”. S'ha de tenir en compte que la Clara explica una determinada realitat social i cultural d'un centre educatiu; tanmateix, les dinàmiques són molt plurals i variades. També podrien trobar-se exemples d'altres tipus d'interaccions socials.

Aquesta diferència de gènere no és tan senzilla com explica al fragment anterior. Més endavant de l'entrevista, detalla un fet casual que li va succeir un dia passejant davant d'un institut. Sortia un professor i va escoltar els comentaris d'uns alumnes,

“Un dia vaig veure a un institut de Lleida una cosa que em va deixar al·lucjada. Estava a fora i sortien dos professors. Des d'una finestra, sense amagar-se, 3 o 4 nens cridaven als professors: <capullo, cabrón, capullo, xulo, que eres un xulo...>. Els dos professors van marxar, sense girar-se, ni immutar-se. Vaig pensar, això no és normal. Van passar olímpicament. Abans això no passava. (...). Una persona jove és més propera a tu, en conseqüència, se li perd més autoritat. Com més gran, més autoritat.

També perquè té més experiència. Sap portar més bé les classes. Té més experiència. L'experiència és un grau. Un professor que porta 20 anys treballant, quasibé ho ha vist tot. (...) El que passa és que s'ha perdut el respecte per tot" (Clara nascuda 1975).

La Clara creu que l'edat és un element significatiu. Els professors més joves tenen més problemes per controlar els alumnes, els tenen menys respecte; els veuen com iguals. Tanmateix, l'edat separa l'alumne i el professor i "com més gran, més autoritat". Explica un fet casual d'un dia passejant davant d'un institut de Lleida. Sortien dos professors i uns alumnes, sense amagar-se, cridaven, dient-los-hi "<capullo, cabrón, capullo, xulo, que eres un xulo...>". No tenim més dades d'aquests professors ni alumnes; però és significatiu el relat de l'informant. Conclou dient, "el que passa és que s'ha perdut el respecte per tot".

8.5.5.- Els punts de vista dels alumnes

Aquests tenen una opinió de l'educació i també dels docents. Ells capten determinades interaccions socials a l'interior del centre educatiu. L'ambient del centre, les relacions entre professors determinen d'una forma directa el tipus d'ensenyament. El grup triangular reflexiona a propòsit de la relació tensa entre docents, i si això condiciona l'aprenentatge dels alumnes. Si és negatiu, els més perjudicats són ells,

Indira.- "Un dia li vam preguntar a la tutora una cosa. Ella va baixar amb nosaltres a la sala de professors i va agafar l'horari... Va sortir el director del seu despatx i li va fumbre la santa bronca a la nostra tutora, li va dir de tot. Que no havia d'estar allí i menys amb els alumnes. (...) Un to, uns crits... (...) Davant nostre, això és molt lleig. (...) Imagina't ara quina opinió tenim d'aquesta professora. Cridant. (...).

Lídia.- (...) Hi ha moltes coses que depenen del professor. Depèn de la relació de l'equip directiu amb el professor.

Indira.- Hi ha alguns que es porten més bé, altres menys. Això és així. Es nota.

Rosa.- Normalment es nota més el dolent que el bo. Nosaltres ens adonem de moltes coses.

Lídia.- Mals rotllos entre l'equip directiu i professors, i això provoca que ho paguin amb nosaltres. Nosaltres som els últims i paguem els mal rotllos dels professors.

Pregunta.- En quins casos?

Rosa.- Per exemple, hi ha un examen. Un professor ens va dir que si teníem aquell examen era perquè ell estava cremat. (...) Ens va dir que era culpa de l'institut..." (Grup triangular alumnes).

El grup triangular dialoga en relació al professorat. Creuen que hi ha unes dinàmiques socials entre els docents que els condiciona directament. La Indira explica una situació que va trobar-se ella, quan el director "li va fumbre la santa bronca a la nostra tutora, li va dir de tot". Li va dir amb "un to, uns crits...". El director va desacreditar totalment a la professora, "davant nostre, això és molt lleig". A partir d'aquest fet, la veuen diferent, "imagina't ara quina opinió tenim d'aquesta professora". En aquest cas, qui ha desacreditat l'educador no ha estat l'alumne ni els pares, sinó altres professors, en aquest cas, el director. Aquestes interaccions entre l'equip directiu i els professors creen un determinat ambient al centre; si algun professor "està cremat", ho paguen amb ells, "nosaltres som els últims i paguem els mal rotllos dels professors".

El grup també reflexiona en referència al gènere. També senyalen diferents formes de fer i d'organitzar la classe,

Pregunta.- "Creieu que els professors estan ben preparats?"

Rosa.- Depèn. Alguns sí, altres no. Per exemple, tenim un professor molt intel·ligent, però no sap ensenyar. Pots tindre uns estudis, un nivell econòmic, però has de saber com parlar i que els alumnes t'entenguin. Tenir treballades les relacions socials.

Pregunta.- Heu trobat el cas d'algun professor que no en tingui ni idea?"

Lídia.- Sí, però pocs. A primer de batxillerat, a matemàtiques, no en tenia ni idea. (...).

Pregunta.- Creieu que hi ha diferència entre professors i professores?"

Rosa.- Ummmm... Les dones se saben relacionar millor que els homes. Això és millor per elles. Potser ells són més cocos, però elles s'impliquen més. S'ho preparen més. Trobo que ho porten més preparat. Els homes són més intel·ligents, però no porten bé les relacions socials. Els hi costa més.

Lídia.- Jo tenia un professor que era molt bo. Però venia sense llibre. Venia tal qual marxava. No portava res. No preparava res. No s'enrecordava mai quan tenia

examen, li dèiem que no, que l'examen era la setmana vinent. L'enganyàvem. No s'apuntava res. Una agenda, res. Llavors no el fèiem.

Rosa.- Hi ha professors que sols fan llegir el llibre. Res més. Això també ho puc fer jo. Tothom, és patètic.

Lídia.- Després li preguntes i no saben res. No es preparen les classes" (Grup triangular alumnes).

El grup triangular dialoga en referència als professors. La Rosa creu que alguns docents estan ben preparats i d'altres no, "depèn". Posa l'exemple d'un que "és molt intel·ligent, però no sap ensenyar". Aquest no s'acosta al nivell socioeducatiu de l'alumnat, no es posa al seu nivell. Creu que tot educador ha "de saber com parlar i que els alumnes t'entenguin". No n'hi ha prou amb continguts curriculars, tan o més important, són "les relacions socials". Pregunto al grup si s'han trobat al llarg del seu període educatiu algun docent que "no en tingui ni idea" de la matèria. La Lídia respon que "sí, però pocs". Posa l'exemple d'un que va tenir a primer de batxillerat i feia matemàtiques i "no en tenia ni idea". Pregunto si observen diferències entre professors i professores, contesten que sí, sobretot en les relacions socials, "les dones se saben relacionar millor que els homes". Potser, "ells són més cocos, però elles s'impliquen més". Elles es preparen més bé les classes, ho porten més ordenat i estructurat. En canvi, els professors els costa més les relacions socials. La Lídia explica el cas "d'un professor que era molt bo", però era molt desordenat. Venia sense res, ni el llibre, "no portava res. No preparava res". No portava ni una agenda i "no s'enrecordava mai quan tenia examen". L'enganyàvem. Tanmateix, Rosa explica que alguns docents no es preparen res i van a classe amb el llibre. Durant la sessió fan llegir als alumnes i subratllant l'important, "res més. Això també ho puc fer jo. Tothom, és patètic". Els hi preguntem qualsevol cosa i "no saben res".

El grup triangular també recorden docents molt professionals i amb molta capacitat. Són aquells que marquen l'alumnat i són dels millors de la seva vida escolar,

Pregunta.- "Recordeu algun professor bo, com era?"

Rosa.- A batxillerat, hi havia un professor que era molt bo, boníssim, i era de filosofia. No fèiem llibre, vaig aprendre moltíssim. S'ho preparava molt. Et sabia

manejar molt bé. Tenia molt treballades les habilitats socials. Era molt intel·ligent. A més li agradava i ho vivia molt. Mostrava molt interès.

Indira.- Jo en vaig tenir un d'història molt bo. Encara me'n recordo. Vivia molt les classes. Quan explicava algo, era com si li passés a ell. Els exàmens, també, súper bé. Te'l trobaves al pati i et preguntava com estaves. Feia jocs, era molt dinàmic...

Lídia.- Jo a parvulari. Una mestra, molt tendra, molt maca" (Grup triangular alumnes).

Els professors que els han marcat més tenien un bon domini de la matèria, però també tenien "molt treballades les habilitats socials". Rosa explica com era el professor de filosofia a batxillerat, "era molt bo, boníssim". Portava les classes molt preparades i organitzades. També sabia portar molt bé als alumnes, "et sabia manejar molt bé". Les classes eren molt dinàmiques i "mostrava molt interès". Vivia la matèria amb passió i sabia transmetre els coneixements als alumnes. La Indira parla d'un docent d'història, qui era "molt bo". "Vivia molt les classes", "quan explicava algo, era com si li passés a ell". Posava molta passió i interès en fer les classes. Els exàmens eren accessibles i suposem que posava notes altes. No hem d'oblidar que, molts cops, els alumnes valoren als professors en funció de les notes. Aquest ítem és important per caracteritzar al docent d'una forma o altra. La Lídia no recorda cap professor recent, ha d'anar al parvulari. Destaca de la mestra que "era molt tendra, molt maca".

L'Ariadna, l'alumna de 25 anys, matriculada a un cicle formatiu a un institut de Lleida, explica les millors experiències amb professors,

"Crec molt en el bon rotllo. Per aconseguir algo s'han de tenir habilitats socials. A molts nens els hi és igual el que se'ls ensenya. Però si tu tens vocació de professor intentaràs fer-te'ls teus. La millor manera d'aconseguir coses és coneixent-los i saber què els agrada. Els nens s'han de motivar. (...)

Pregunta.- Has tingut algun professor referent?

Resposta.- Ara no me'n ve cap. Ah! sí, un que era una passada. Era un professor que et motivava i et feia veure coses que si no no veuries. Algú que et feia anar més enllà. Notaves que tenies feedback. Et feia vibrar. Aquest sabia com fer-ho, per tal que els alumnes aprenguessin. No he tingut molt professors així, normalment no saben motivar. Tot el contrari, recordo professors que em desmotivaven. Recordo al de

filosofia que la gent se'n reia d'ell. També recordo un d'anglès que va dir el primer dia, vinc aquí perquè em paguen, si no no vindria. També ens va dir que si em trobeu fora d'aquí no cal que em saludeu. Jo no vull ser el vostre amic. (...) Ningú va aprendre res d'anglès. Era l'única assignatura que sempre suspenia" (Ariadna nascuda el 1985).

Aquesta alumna de 25 anys presenta una visió adulta de l'educació i del professorat. L'edat li permet mirar endarrere amb perspectiva i tenir una opinió més reflexionada i pensada. Expressa d'una forma clara i contundent que creu "molt en el bon rotllo". Per aconseguir quelcom són importants les habilitats socials i, sobretot, les interaccions entre professor i alumne. Conèixer els alumnes "i saber què els agrada" permet planificar activitats més adequades al grup-classe. També l'interès i la passió del docent és un element clau, "els nens s'han de motivar". Li pregunto a la informant si recorda algun professor referent per ella i respon que sí, "un que era una passada". Aquest "et sabia motivar" i "et feia veure coses que si no no veuries. Algú que et feia anar més enllà". Aquest la feia pensar i anava més enllà del currículum. Diu, "notaves que tenies feedback. Et feia vibrar". Ho contraposa a un professor d'anglès, aquest actuava totalment al contrari. El primer dia de classe va dir, "vinc aquí perquè em paguen, si no no vindria". La seva actitud no era adequada i el resultat fou que "ningú va aprendre res d'anglès". Aquesta "era l'única assignatura que sempre suspenia". El comportament del professor determina els resultats acadèmics dels alumnes (Fernández Enguita: 2001).

L'Ariadna afegeixi altres elements a tenir en compte en la relació professor-alumne. Per l'entrevistada, l'aspecte físic, el sexe i l'edat són qüestions rellevants en les interaccions socials,

Pregunta.- "Quines diferències veus entre professors i professores, en general?"

Resposta.- Hi ha molta diferència. Moltes diferències. Quan ets infant, és indiferent, home o dona. La dona és més materna i l'home és més dur. Quan ets adolescent, 14-15 anys, jo respectava més als profes, homes. Els nois alumnes també respecten més als professors masculins. Crec que marquen més. Quan anava de colònies a mi em feien més respecte els monitors que les monitores.

P.- L'edat, creus que té alguna cosa a veure?"

R.- Com més jove menys respecte i autoritat. També importa molt el físic. A un professor prim i escanyolit li tenen menys respecte que un corpulent. A vegades el que passa és que hi ha alumnes més corpulents i més forts que els professors. Crec que això ha d'impressionar als profes. El físic és molt important. L'aparença física t'ajuda o no. Clar, si el profe és jove i guapet, les adolescents diran, ai!!! Li tindran més respecte que a un professor lleig, que tingui un gra al nas, amb ulleres grosses i així. En canvi, els nois tindran ràbia si el professor és guapo. (...).

P.- Creus que els professors estan ben preparats?

R.- N'hi ha que passen de tot. Arriben a classe i pregunten, on passem, què hem de fer avui. Això desmotiva un munt. N'hi ha alguns que passen de tot. Si el professor no sap de què parla, això desmotiva a l'alumne. Hi ha professors que no es preparen la classe. És una falta de responsabilitat no preparar-se les classes. Si no t'agrada ser professor, no ho siguis. Hi ha molts professors que passen de tot" (Ariadna nascuda 1985).

La manifestant explica les diferències entre professores i professors. Les primeres són més maternals i els segons més durs. A la infància no es nota, però a l'adolescència, "als 14-15 anys", hi ha molta diferència. Diu, "jo respectava més als profes, homes", ja que aquests "marquen més". L'edat és quelcom significatiu, "com més jove, menys respecte i autoritat"; però "si el profe és jove i guapet, les adolescents diran, ai!!!", llavors és una altra cosa. Per contra, si el professor és jove i guapo, llavors seran els alumnes nois que "li tindran ràbia". L'aspecte físic és important, "un professor prim i escanyolit li tenen menys respecte que un corpulent". A vegades hi ha alumnes més forts que els professors, "crec que això ha d'impressionar als profes". "L'aparença física, t'ajuda o no". Creu que alguns educadors "passen de tot". Arriben a classe i no saben on començar, "pregunten, on passem, què hem de fer avui". Aquests docents no s'han preparat la matèria, ja que no saben com començar, això "desmotiva un munt".

En aquest apartat s'ha tractat el professorat des de diferents perspectives, des dels mateixos docents, famílies i alumnes. S'han presentat diversos models i formes de fer de professionals de l'educació. La pluralitat i la variabilitat són quelcom intrínsec a la realitat socioeducativa actual. Hem vist com algunes famílies i alumnes valoren la tasca del professional molt positivament; tanmateix, altres consideren que podria fer-se millor. Fins i tot, aquesta darrera entrevistada diu "si no t'agrada ser professor, no ho

siguis”. S’ha de destacar la taula 9, la qual presenta una valoració majoritàriament favorable de les famílies a la tasca del docent a l’aula. El gràfic 1 mostra com hi ha un percentatge important de professors que estan satisfets de ser-ho. Consideren el seu dia a dia estimulant, útil i positiu. Així i tot, s’ha de tenir en compte que la societat postmoderna ha fet la tasca educativa especialment complexa, difícil i conflictiva. L’apartat següent fa referència a l’anàlisi del concepte d’autoritat al professorat en el context social i cultural postmodern. A les informacions presentades al llarg d’aquests apartats s’ha tractat la Postmodernitat des de mirades diverses, i aquestes determinen una definició concreta d’autoritat al professor actual.

8.6.- El concepte d'autoritat en el professorat durant la Postmodernitat

Al llarg d'aquests capítols s'han presentat, des de diverses perspectives, els elements més característics de la Postmodernitat. Aquesta època es caracteritza pel risc, la incertesa, la complexitat, la contradicció i la confusió de conceptes a l'hora de definir-la des d'una mirada social i cultural. Diferents autors han emfatitzat diversos elements característics d'aquest període. McLuhan (2005) prioritza la importància de la globalització. Per ell, aquest moment es defineix principalment per una contínua i creixent interconnexió dels individus de tot el món. Castells (1997) destaca la importància de la tecnologia, especialment internet, en aquest model social i cultural. Baudrillard (2000) reflexiona a les seves obres en referència a la televisió, com a mitjà que construeix una nova realitat. Aquest instrument és fonamental per comprendre la societat postmoderna. Beck (1998) destaca principalment el concepte de risc. Estem a una societat dinàmica i canviant. No hi ha veritats absolutes i immòbils. La seguretat no existeix; per ell, l'individu està instal·lat en un model precari, la societat del risc. Bauman (2003) emfatitza la liquiditat de la Postmodernitat. No hi ha conceptes clars i nítids per definir aquesta realitat sociocultural; per captar-la, l'investigador ha d'utilitzar conceptes difusos.

La societat postmoderna es defineix fonamentalment per determinades característiques. Destaquen els aspectes esmentats, com la globalització i les tecnologies; també d'altres, com els canvis de model econòmic; noves relacions contractuals dels treballadors, caracteritzades per la precarietat, subcontractació i atur...; el consum; les migracions; canvis a l'estructura familiar; l'individualisme; el plaer; la pèrdua de referents socials i culturals, l'extensió del concepte d'anòmia; la immediatesa... Aquests elements són els més característics d'aquest període; tanmateix, des d'una perspectiva més general, el fonamental fa referència a la inseguretat, el risc, la complexitat, la dificultat, la contradicció... per definir aquest moment històric.

Aquests elements no s'han de situar únicament a l'àmbit social i cultural, també apareixen a l'educació. L'anàlisi d'aquest àmbit presenta definicions semblants als elements característics de la Postmodernitat. Coombs (1978), a finals dels anys 60, va analitzar la crisi mundial de l'educació, on plantejava els nous reptes en el nou marc social. Aquest autor va mostrar les grans dificultats de l'ensenyament en una societat

que s'anava transformant ràpidament. Per ell, hi ha un decalatge d'un model educatiu estàtic i rígid davant d'una societat complexa i canviant. La crisi no s'ha de situar en un país concret, és una qüestió global, mundial. Nombrosos investigadors socials defensen que l'escola té una crisi d'identitat. Aquesta no té clar el seu paper, ni les seves funcions socials. Sap que ha d'educar, però no sap com, ni què. Alguns sociòlegs, com Hargreaves (1999), afirmen que l'escola s'ha convertit en la paperera de la societat; és a dir, una institució culpabilitzada dels mals de la comunitat. Una mena de boc expiatori. Se li encomanen funcions difuses i complexes, difícils d'assolir. La professió cada cop és més complexa, difícil i aleatòria.

Diversos elements, com s'ha comentat, caracteritzen la societat actual. Elzo destaca la transformació de la llar familiar. Actualment, aquesta és fràgil i dèbil. Per ell, les mares han sortit de l'espai privat, de l'àmbit domèstic, sense que l'home hi hagi entrat (2006, 39). Els infants no tenen el recolzament i el reforç adient per construir la seva identitat d'una forma adequada i positiva. Considera que els joves no tenen clar els referents a seguir,

“Los jóvenes construyen su vida como si de un puzzle se tratara, en efecto, con todo tipo de fichas, pero, y esto es capital, a diferencia de lo que sucede con los puzzles en cuya tapa está el modelo a construir, muchos adolescentes no tienen modelo. Hacen el puzzle sin tapa. Tienen las fichas, muchas fichas, pero construyen el puzzle en gran medida a ciegas, tanteando, experimentando, quitando y poniendo piezas. Muy pocos lo terminan” (Elzo: 2000, 145).

El sociòleg espanyol compara la vida d'un adolescent amb l'acció de fer un puzzle. Els joves tenen peces, utilitzen molt material en la seva quotidianitat, però sense model. No tenen referents clars i no saben què fer amb aquestes peces. En molts casos, no hi ha un adult que els orienti, funcionen “quitando y poniendo piezas”; utilitzen la tècnica de l'assaig i l'error.

Aquests tipus de dificultats i malestars socials apareixen radicalment a l'interior dels centres educatius. La diversitat, la complexitat i les dificultats s'han instal·lat a l'espai escolar. Algunes veus parlen de desconcert de l'educació, de no estar suficientment adaptada a les necessitats dels temps actuals. Els últims anys, la professió

ha estat molt criticada i posada en dubte per diversos col·lectius. A la societat hi ha un debat obert que qüestiona l'autoritat del docent. S'afirma sense embuts que pares i professors han perdut el control de la família i l'aula, respectivament. Des de diversos àmbits, s'afirma que pares i educadors tenien més autoritat durant el Franquisme. He presentat, als blocs del treball de camp d'aquest període, els tipus d'interaccions socials dominants. Fonamentalment unidireccionals i verticals, de dalt a baix. A la Postmodernitat, aquestes relacions socials no es donen de la mateixa manera. Són més horitzontals, democràtiques i igualitàries. Al llarg d'aquest apartat reflexionarem entorn de la qüestió de si el professor ha perdut autoritat durant la Postmodernitat o bé s'han produït altres fenòmens socials. Així mateix, situarem aquesta transformació en una marc social i cultural més ampli, per tal de fer-lo més comprensible.

En Lluç, el mestre jubilat de les terres de Lleida, senyala un fet històric significatiu que marca un abans i un després en referència a la societat actual. Per ell, el Maig del 68 va ser un referent simbòlic per trencar moltes estructures socials; que, fins llavors, estaven molt consolidades. Considera que a partir dels anys 70 “va començar aquest trencament”. Els fets del Maig del 68 van ser fonamentals per esmicolar determinades dinàmiques socials que, fins llavors, s'interpretaven com evidents i naturals, “es van trencar moltes barreres”. Manifesta que a partir de llavors, “moltes coses es van començar a tòrcer”. Hi va haver un trencament, a la societat, la família i l'escola. Per ell, molts pares “no tenien clar el seu paper” i molts mestres “no volien que se'ls tractés de vostè”. Alguns mestres volien ser igual als alumnes, volien estar al seu nivell i “això no pot ser”. Aquest va ser el punt inicial, el fet desencadenant, i a partir d'aquí aquesta tendència negativa s'ha anat consolidant fins a la situació actual. L'informant relaciona un fet històric esdevingut a França amb una transformació de les relacions socials entre pares i fills i professors i alumnes.

La Teresa, la professora de Reus, també remarca un trencament, però situa un altre fet. Explica com i quan va començar aquest canvi als centres educatius. Progressivament, la situació a les aules s'anava fent més complexa i difícil. Ella no senyala cap esdeveniment històric específic; considera que els canvis legislatius van comportar una reducció de continguts i un acostament entre docent i alumne.

Aquesta professora va començar a treballar a principis dels anys 70, tenia 23 anys. Recorda amb nostàlgia aquells anys, quan els “alumnes s’aixecaven quan entraves a classe”. Ella era una professora jove i donava classe a alumnes que “podien ser d’edat, germans meus”; també es “posaven de peu quan entrava”. La Teresa era dona, jove i professora. El fet que fos dona i jove no era cap inconvenient perquè no se li tingués “molt respecte”. Per ella, el trencament més evident va ser a principis dels anys 90 i el fet significatiu va ser la LOGSE. Així i tot, els anys anteriors, durant els 80, “ja es notava una mica”. Cada any el currículum era més senzill i accessible als alumnes. Aquests, cada vegada arribaven més mal preparats als estudis postobligatoris, BUP i COU. Aquesta pèrdua de nivell començava a cursos previs, sobretot a primària. Segons ella, amb els anys, aquesta tendència negativa ha augmentat i “ara és molt més fort”. Actualment, s’ha arribat a una situació molt complexa per al professor, “hi ha molt gamberrisme”, principalment als centres públics.

La Irene, la professora de secundària, afirma d’una forma clara i rotunda que l’educació actualment està en crisi. Les causes d’aquest diagnòstic s’han de cercar en un context social, cultural i econòmic específic. Per entendre la situació actual de l’ensenyament s’ha de tenir una visió global, més àmplia. L’educació és un reflex de la societat. Afirma que “l’educació actualment està en crisi”. Per ella, estem en un període de crisi social i econòmica i això s’incrusta a l’interior de les aules. L’escola no és un ens tancat en si mateix; té múltiples influències exteriors, de la mateixa societat. La Irene remarca la importància de les elits per dirigir l’escola en una direcció determinada. Tanmateix, creu que aquestes “no tenen clar el que volen que sigui la funció de les escoles”. Els objectius no queden clars i són presentats moltes vegades de manera difusa i poc concreta. Al mateix temps, l’escola no té estabilitat ni consens. Cada govern fa modificacions a la política educativa i això “comporta canvis de matèries, d’organització escolar, metodologies...”. En conseqüència, els professionals “estem desorientats”. Aquest desconcert també es trasllada als alumnes. Per ella, aquests veuen el desordre i l’arbitrarietat. Ells tampoc no tenen clars els límits i normes a seguir. Això comporta que molts professionals no escoltin les elits i facin el que consideren millor. Per ella, hi ha un divorci entre els polítics i els docents. Aquests fan “el que bonament saben, sense fer gaire cas dels polítics...” (Fernández Enguita: 1998).

Actualment els representants públics prioritzen la metodologia inclusiva a l'aula. El grup triangular de mestres de primària creuen que aquest model és l'adequat; tanmateix, critiquen els desajustos i el mal funcionament. Afirmen que falta coherència per millorar. Aquests reflexionen entorn de la política educativa d'un país. En Biel creu que els objectius de l'escola han de ser clars i nítids. No ha d'haver-hi ambigüitats i contradiccions, si no "l'educació d'un país no pot anar bé". Els partits polítics amb més pes a l'arc parlamentari haurien de consensuar unes línies educatives bàsiques, ja que "mentre no passi això, anirem canviant de governs i de polítiques educatives". Això crea desconcert i desconfiança als professionals, pares i alumnes. En Biel afegeix que el model demana estabilitat i, també, una inversió constant de diners, "unes inversions fixes".

Aquest mestre constata la diversitat i pluralitat d'alumnat a les aules. Molts nens tenen dificultats per seguir el ritme de la classe. Moltes vegades això crea conflictes, ja que hi ha nens amb alguna discapacitat i no estan ben atesos. Haurien de tenir una vetlladora, per ajudar-los a la integració a l'aula; però el Departament va reduint les hores d'aquest servei. Això dificulta molt les classes, "un nen tot el dia cridant a classe perquè té una discapacitat i no es pot controlar i no tens vetlladora". Aquest mestre defensa la inclusió, és la metodologia més adequada, però amb els recursos adients. La Míriam conclou afirmant la manca de coherència i sentit comú de les elits.

El grup de professors d'un institut reflexionen a propòsit de la inclusió. Per ells, aquest model és molt positiu per determinats alumnes; però, per d'altres no. Hi ha unes limitacions que no s'haurien de superar. Els professors no tenen la preparació adequada, ni moltes vegades els recursos suficients, per atendre a uns alumnes amb alguna discapacitat greu. Aquests professors dialoguen en referència a la inclusió a l'institut. Afirmen que aquest model és positiu en determinats alumnes. Expliquen l'experiència d'un alumne que van tenir al centre, era cec. La família no el recolzava massa, però ell "s'esforçava molt". Aquest nen va rebre el suport de l'ONCE, des dels tres anys. Un professional estava amb ell, recolzant-lo, cada dia a l'escola. En Joaquim valora els resultats assolits molt positivament, va treure's l'ESO i quasi el batxillerat, "per poc". Aquest professor explica el cas d'altres alumnes que han tingut al centre. Van tenir un alumne amb Síndrome de Down. A l'altre centre, el nen estava controlat i integrat a la dinàmica. Però a l'institut va anar a menys, "a la llarga ha empitjorat". El segon any

copiava comportaments negatius d'altres nens. Li deien, “< toca el cul a aquella noia > i ell ho feia”. Aquest alumne era agressiu amb els altres i creava conflictes, “donava unes bufetades a palma oberta que doblegava a la gent, perquè tenia molta força i estava forçut”. Al final van haver de treure'l del centre, la situació s'anava tornant cada cop més complicada. En Joaquim explica el cas d'una nena subsahariana, qui “tenia un retard mental”. Era una noia molt agradable i simpàtica, “la xiqueta simpatiquíssima, de les més carinyoses que hem tingut a l'institut”. La Regina exposa que organitzaven cursos per aprendre a nedar i aquesta nena, “la primera vegada va sortir dels vestuaris tota nua i si no te n'adonaves es llençava a la piscina sense res i sense saber nedar”. Aquest tipus de situacions creava conflictes i dificultats entre els alumnes i docents. Havien de vigilar-la contínuament, si no podia passar alguna desgràcia. Pel Joaquim, aquests alumnes tenen un límit i, més enllà, ells no tenen la formació adient per ensenyar-los més coneixements, “nosaltres no sabem”. Aquest professor manifesta que la inclusió en “segons qui, sí; però segons qui, no”.

La realitat social i cultural dels centres educatius s'ha tornat més diversa, plural i complexa els darrers anys. Les famílies amb dificultats han augmentat i això pot tenir una relació directa amb el comportament dels nens a l'escola. Alguns pares expliquen les relacions difícils amb els seus fills.

La Ramona, mare d'una nena de 10 anys, descriu els tipus de conflictes amb la seva filla. Afirmar que l'educació dels fills “és difícil perquè tots treballem i no podem estar el suficient temps amb ells”. Reconeix que no pot estar el temps necessari amb la seva filla. Creu que creix sense el control i suport adequat de la seva part. Ells treballen jornades laborals llargues i la nena, quan arriba a casa, moltes vegades no hi ha ningú. No té la supervisió d'un adult. Fa el que vol, es connecta a internet, mira la televisió, surt al carrer... La mare arriba a casa a les 9 hores de la nit i no té el temps necessari per estar amb ella. Diu que “la nena cada dia està més rebel. A mi no em fa cas”. Moltes vegades li contesta i no vol obeir-la. Per exemple, no es vol aixecar per anar a l'escola, “la nena em supera”. Fins i tot, arriba a cridar-li, “em crida” i “començo a posar-me histèrica”.

La professió del marit de la Ramona és camioner, actualment a l'atur. Quan està actiu, la seva feina l'obliga a passar molts dies fora de casa i ella no pot amb tot, “de

vegades estava una setmana a fora”. Llavors ha d’educar sola a la seva filla i no sap com fer-ho. No té el suport del seu marit i moltes vegades la situació la supera. El pare sap portar-la millor, “ell la sap portar”. En canvi, “jo em poso nerviosa i començo a cridar”. Tot això ha comportat que hagi agafat alguna depressió. La mare projecta al futur el tipus de relació que tindrà amb la seva filla. Quan arribi l’adolescència tot serà encara més problemàtic. Creu que la relació amb la seva filla anirà a pitjor, “no sé què faré”. Defensa que “algú hauria d’ajudar als pares” en situacions difícils amb els seus fills. Molts ho passen malament i estan desbordats, “la situació em desborda, moltes vegades”.

La Ramona manifesta com la mestra li va dir “que la nena a classe no para de moure’s i que està molt nerviosa”. Els conflictes familiars apareixen a l’escola. Per als mestres, els darrers anys, la relació amb l’alumnat s’ha tornat més complexa i problemàtica; els actes d’indisciplina han augmentat.

En Josep Maria, el professor d’història, explica experiències difícils que ha viscut a l’aula. Va ser agredit i insultat per una alumna, va dir-li “<fill de puta>”. L’entorn familiar d’aquesta noia “era molt complicat”. A la pregunta del responsable d’aquesta situació, respon que “és una barreja de coses”; però, destaca que “la família estigui totalment desestructurada”. Els pares d’aquesta noia haurien de marcar-li uns límits i unes normes per orientar-la i situar-la. Ella no ha tingut uns referents familiars adequats. Aquest tipus d’alumnat, “als centres normalitzats”, són “bombes de relloteria”. En aquest succés, el professor representava un dictador, algú que “l’obligava a estar allà contra la seva voluntat”. Ell li marcava uns límits i unes normes que pocs adults li exigien. En aquest cas, el docent demanava a l’alumna unes actituds i comportaments que anteriorment no s’havien treballat. La resposta d’ella va ser violenta i agressiva (Elzo: 2006).

El grup triangular de mestres de la província de Barcelona dialoguen en referència al rol d’educador a l’escola. Creuen que cada vegada està pitjor i es menysvalora la tasca del mestre. La societat i les famílies no valoren la feina de l’escola i mestres. En Biel creu que l’escola, i el mestre, van per un cantó i algunes famílies per un altre. La coordinació hauria de ser un element fonamental, “hauríem d’anar tots a una i això no passa”. La Míriam defensa que “l’autoritat te la treuen els pares”. Ells no

donen importància a determinades conductes dels seus fills. A l'escola es marquen uns límits i unes normes clares, però aquest treball no es reforça a casa, "allí els hi treuen tot el sentit que el mestre dóna". La Sara diu que moltes vegades els pares et treuen "la raó d'alguna cosa". La tutora escriu alguna nota a l'agenda i els pares la minimitzen, li treuen importància. En Biel posa un exemple d'aquest divorci entre escola i família. El mestre va castigar un nen a copiar per un mal comportament a classe i va escriure a l'agenda. El seu pare va contestar-li que el seu fill no s'havia de castigar, "el nen no havia de copiar res". Ho va considerar una manca de respecte i una desconsideració. Volia que els pares reforcessin la seva acció, però van actuar a la inversa, li van treure tota la importància. En Biel manifesta, aquest mateix pare, va dir a una mestra "si estava <mal follada>". En aquest cas, hi ha una separació entre escola i família. La Míriam descriu uns fets del seu centre. Una nena va insultar a "una mestra d'una manera forta" i va voler parlar amb els pares. Aquests van entrar a la seva aula, a l'hora de classe, i li van dir de males maneres "que qui era ella per dir-li res a la seva filla". Les famílies "no tenen cap respecte per l'escola ni la mestra". Aquesta reacció va ser davant la seva filla i d'altres alumnes. En aquest cas, com queda la relació mestre-alumnes, després d'aquest conflicte?

La Clara, mare d'una nena de 5 anys i d'un nen d'un any, parla de la seva filla i la relació dels alumnes amb els mestres. Diu que l'educadora de la seva filla castiga els alumnes en funció dels pares. Segons de quin nen es tracta el castiga o no, ho fa per evitar conflictes amb els adults. Si pensa que aquests no recolzaran el càstig, llavors el deixa passar. Considera que els professors actualment tenen "molt poc" prestigi. Per ella, els alumnes "fan el que volen", ningú els marca uns límits i unes normes clares. El problema és quan i com s'han d'aplicar aquestes normes. Alguns pares no donen importància al fet de fer els deures. En conseqüència, per aquests, els seus fills no haurien de ser castigats. Moltes vegades els pares no estan d'acord amb els càstigs als seus fills i, llavors, s'inicia el conflicte. En cas de desacord entre mestre i alumne, "els pares defensen al seu fill". Per ella, el problema de la manca de respecte de l'alumne al professorat és que "els pares contínuament els defensen. Els fills veuen que contínuament (els mestres) estan desacreditats". La Clara explica un exemple que va observar. Una mestra va dir-li que castigava a la seva filla degut a que la coneixia i li tenia confiança. Ella va preguntar-li, "<por qué no lo haces con todos?>" i la mestra va respondre, "<es que con todos no me atrevo, como a ti te conozco, a ti me atrevo, pero

con la mayoría no me atrevo>”. En funció dels pares, aquesta mestra actua d’una manera o altra. Per la Clara, els mestres fan el mínim, és la millor opció per evitar conflictes, “qui no fa res o poc, té menys problemes”. Per ella, un mestre que s’impliqui, s’esforci i treballi tindrà molts més problemes, “et tallen les ales, tant pares, directors...”.

En aquesta mateixa entrevista, explica uns fets que va observar passejant un dia davant d’un institut de Lleida. Va observar dos professors sortint d’un institut i des d’una finestra, alguns alumnes, cridaven, “<capullo, cabrón, capullo, xulo, que eres un xulo...>”. La resposta va ser ignorar-ho, no fer res, “van marxar, sense girar-se, ni immutar-se”. No tenim més informació d’aquests fets, però la interrogo en referència a la quotidianitat dins l’aula d’aquests dos professors. Interpreto que deu ser complexa i difícil. En aquest cas, la relació professor-alumnes ha de ser complicada. La informant creu que un professor jove és més proper a l’alumne i és més fàcil que “se li perdi l’autoritat”. En canvi, un docent amb molta experiència, “gairebé ho ha vist tot”; té més recursos per controlar i gestionar l’aula. La Clara conclou aquest fragment dient que “s’ha perdut el respecte per tot”.

El gènere és un element que pot tenir relació amb l’autoritat. Alguns alumnes veuen diferent al professor i la professora. Per la Clara, els homes tenen més autoritat, encara que unes línies més endavant ho matisa. Per la informant, hi ha una percepció social diferenciada en funció del gènere del docent. La societat valora i interpreta diferent l’home i la dona, segons ella “de tota la vida. Això ja és tema cultural”. Més endavant, s’interroga si això encara és així. No ho té clar, “abans era molt clar”, però les coses han canviat molt, “ara està tot més compartit”. Però al final d’aquest fragment, dóna una dada de l’escola de la seva filla. Al centre, totes són mestres i solament hi ha un home, el director. Quan ell diu alguna cosa, “ningú diu res i tothom creu”; a ell “és com si el respectessin més”. Li pregunto si és pel càrrec o pel fet de ser home i respon per les dues coses, però “perquè és home, crec”. Les mestres, quan els nens es porten malament, els amenacen dient “<si te llevas mal te voy a llevar al director> i els nens creuen”. Els alumnes li tenen més respecte, “com si els fes por”. En tot cas, la relació entre gènere i autoritat no és definitiva. Podem trobar exemples diversos per il·lustrar cada una de les conclusions. Considero que futures tesis doctorals podrien il·luminar la relació entre aquests dos conceptes.

L'Ariadna, l'alumna de 25 anys, matriculada a un cicle formatiu, recorda la seva adolescència, un període de la seva vida de desconcert i força difícil. L'alumna explica com va viure aquella etapa. Recorda els anys d'adolescència i els defineix com un període difícil, era "molt revolucionària". Feia tot al revés del que li deien els adults, pares i professors, "si ells deien A, jo feia B". Després va passar una etapa en què "no era rebel, sinó rebelíssima". En referència als docents, manifesta "me la suava el que deien els professors". Anava contra tot el món i tot el que fes referència a normes i límits. L'Ariadna va anar a estudiar a Barcelona i no anava gairebé mai a classe, sempre "anava de festa i tot això. Festes, amics i passar de tot". Al mateix temps, valora la figura del seu pare com un referent que sempre ha estat allí, orientant-la i situant-la en la seva vida. Considera la seva família, especialment el seu pare, "una figura d'autoritat molt clara".

El grup triangular d'alumnes dialoguen a propòsit dels diversos perfils de professors. Creuen que molts problemes a l'aula no són deguts a les famílies ni als alumnes, sinó a conflictes entre els mateixos docents. Aquest grup explica unes problemàtiques entre l'equip directiu i els professors. En aquest cas, el director menysvalora i no tracta d'una manera adequada al docent. Presenten un altre àmbit de l'autoritat, la interacció entre els mateixos docents. Per ells, la visió plàcida i harmònica entre els professors no s'adequa a la realitat i moltes vegades existeix el conflicte. En aquest cas, és significativa la relació entre l'equip directiu i els professors. La Indira explica els fets que va observar a l'institut. El director va veure a la professora i "li va fumbre la santa bronca a la nostra tutora, li va dir de tot". En aquest cas, no la va desprestigiar i menysvalorar un pare, ni un alumne, sinó un professor. Aquesta alumna interpreta aquell fet com "molt lleig" i va més enllà; a partir de llavors, veuen a la seva tutora diferent, "imagina't ara quina opinió tenim d'aquesta professora". La Lúcia considera que en funció del tipus de relacions socials entre el professorat hi ha un clima o un altre al centre educatiu. Afegeix que hi ha docents més o menys integrats a la dinàmica del centre, "hi ha alguns que es porten més bé, altres menys. Això és així. Es nota". Aquesta alumna considera que, en últim terme, elles paguen les culpes, són la part més dèbil. Si les interaccions socials entre professionals són conflictives, "paguem els mal rotllos dels professors". Per aquests alumnes, alguns conflictes entre professors i alumnes podrien solucionar-se, si els docents milloressin la relació entre ells (Ball: 1989).

La Postmodernitat s'ha instal·lat a l'educació i la tasca docent s'ha tornat més complexa. S'han presentat diversos testimonis, professors, mestres, pares i alumnes que defineixen la situació actual com a conflictiva i difícil. Tanmateix, en aquest marc, alguns docents assolixen els objectius i tenen el reconeixement i el respecte d'alumnes, pares i dels mateixos professors. Alguns han tingut la capacitat d'adaptació a aquest nou model social i cultural i han reeixit. El poder, la disciplina, l'obediència que tenia intrínsecament la institució educativa, i el mestre, a la Modernitat, no existeix actualment en la mateixa intensitat. Ara hi ha més proximitat i igualtat entre educadors i educands. Alguns professionals s'han adaptat idòniament a aquest marc socioeducatiu. Han modificat la forma d'actuar i gestionar l'aula i ho fan amb èxit. La manera de fer, d'actuar, de parlar, d'explicar, d'interessar-se per les dificultats dels alumnes fa que determinats professors siguin especials. Aquests tenen un carisma i una autoritat davant dels joves que altres no tenen.

La Irene, la psicopedagoga, explica les característiques d'aquests docents. Haurien de tenir més coneixements de les diverses matèries, "ben formats a nivell acadèmic", però també d'altres. Ella fa referència a la societat, "una persona informada de la seva societat", per tal de fer connexions entre la matèria i l'actualitat. Donar els continguts globalment i de manera propera a la realitat social. No n'hi ha prou amb el domini de la disciplina, és important saber-ne d'altres, per tal de cercar connexions. El professor ha d'ajudar l'alumne a interpretar l'actualitat. Afegeix la rellevància de saber gestionar grups. No n'hi ha prou amb l'àmbit curricular, també cal tenir habilitats socials per dirigir i controlar l'aula. La Irene ho sintetitza en una figura, un entrenador, qui creu que reuneix aquestes característiques, en Josep Guardiola, l'entrenador del Futbol Club Barcelona. El professor ha de ser un líder a la seva classe, "tipus líders positius". Han de motivar, estimular, exigir als alumnes, a partir de les seves habilitats socials. L'autoritarisme, la disciplina i l'obediència cega són tècniques que el professor no pot utilitzar als centres escolars. Per ella, s'exigeix els millors professionals, en continguts, estratègies socials i facilitat d'adaptació a situacions canviants. Creu que el professor hauria de ser un referent, un model per als alumnes. Alguns joves fan una carrera universitària per un professor, "t'ha transmès la seva il·lusió i empatia per aquesta o altra matèria". També ha de transmetre els coneixements de "manera aprofundida i amb esperit crític". Aquest tipus de docent guanya cada dia prestigi,

autoritat i rellevància davant dels alumnes. Per ells és un referent, els orienta, els ajuda a créixer i a anar madurant dia a dia (Goleman: 2006).

En Josep Maria, el professor d'història, exposa diverses estratègies per gestionar, dominar, controlar i organitzar l'aula d'una forma eficaç. Per ell, les professores ho tenen més difícil, “especialment les més joves. La veu és més fluixa, són més joves, són primetes, fines i els alumnes ho veuen i se n'aprofiten”, els costa més dominar la classe. A elles, els alumnes les veuen més com un igual i les contesten més fàcilment, dient-los, “<no em dóna la gana fer-ho>. Sempre dient, <per què?>, diuen, <sempre estem fent el mateix>”. Creu que els alumnes “veuen diferent als professors i les professores”; seguidament matisa aquesta afirmació i diu que fer aquest tipus de generalitzacions és molt arriscat, “hi ha de tot”. S'ha de recordar el que explicava la Clara, la mare de dos fills, qui passejant per Lleida, va veure com sortien dos professors i uns alumnes, d'una finestra, els insultaven. Fer aquest tipus de generalitzacions resulta incorrecte i simplista. Moltes vegades no s'adequa a la realitat. Com s'ha comentat anteriorment, s'hauria de fer una altra investigació específica, cercant les connexions entre autoritat i gènere.

En Josep Maria presenta diverses estratègies per guanyar autoritat a l'aula. Afirma d'una forma contundent que ell “no ha tingut mai cap problema”. Quan els alumnes parlen, ell no crida; es queda “callat i me'ls miro. I callen. Faig una cara seria i callen”. És important utilitzar adequadament la comunicació no verbal, permet controlar la classe sense cridar ni aixecar la veu. Per ell, davant dels alumnes s'ha de representar, s'han d'exagerar determinades conductes, “has de fer representació, teatre. Has d'exagerar els gestos”. Això fa que els alumnes captin d'una forma més clara i evident el missatge que el docent vol transmetre. Afegeix, alguns professors a l'aula estan molt estàtics, sentats a la cadira i no es mouen. Això és contraproduent. En canvi, d'altres estan en constant moviment. Considera que caminar per l'aula és positiu, permet acostar-se a les individualitats i els alumnes estan més controlats. Un altre element clau és la forma de comunicar el missatge. Per ell, si el docent és alt, amb veu forta i clara i sap explicar-se bé, acostuma a tenir més èxit, “són els professors que més agraden. Tot això dóna més autoritat”. Tenir un ús adequat del llenguatge, saber-se explicar d'una forma entenedora ajuda molt, “moltes vegades és l'oratòria” (Goleman: 1999).

L'entrevistat afegeix l'actitud que hauria de seguir l'educador a l'aula. Hauria de tenir un comportament positiu i fer les classes amb il·lusió, fins i tot, amb passió. Això facilita la relació entre educador i educand. Considera que hi ha una relació entre edat i interès per la feina. Distingeix entre professors més grans i joves; els primers tenen més passió per la seva feina i els més joves “són molt passotes”. Afegeix, a continuació, és difícil generalitzar, “hi ha de tot”. Per ell, la forma de fer les classes és fonamental per tenir o no autoritat davant dels alumnes. Si el docent té passió a l'hora de fer les classes, “els alumnes ho veuen” i els hi “tenen molt respecte”. Els alumnes valoren individualment a cada professional, “els alumnes no són tontos”. L'actitud és fonamental, “l'important és (...) les ganes que se li posa”. En Josep Maria introdueix un altre àmbit, la seducció i la persuasió. A vegades alguna alumna li ha dit, “<oh, quins ulls més blaus, que alt que ets i que bé que parles>”. El professor ho podria utilitzar “per fer coses dolentes”, ho ha de reconduir “pel bo”, per tal que l'alumne millori, s'esforci i estudiï més. L'entrevistat manifesta que “en tot moment educatiu hi ha d'haver l'instint de seducció” (Espot: 2006).

Les alumnes del grup triangular dialoguen en referència als millors docents del seu període formatiu. Per elles, han de tenir principalment tres característiques: passió, habilitats socials i un gran domini de la matèria. La Rosa esmenta un professor, qui “era molt bo, boníssim”. Aquesta alumna destaca que “s'ho preparava molt”. Interpreto que tenia el curs ben programat i organitzat. No deixava lloc a la improvisació i l'atzar. També tenia la capacitat de gestionar el grup, “et sabia manejar molt bé”. Tenia les habilitats socials adequades per dirigir els alumnes als objectius proposats. Mostrava molt interès per la matèria, tenia passió, i la sabia transmetre als alumnes, “li agradava i ho vivia molt”. Afegeix, “era molt intel·ligent”; tenia un gran domini de la matèria i explicava conceptes complexos d'una forma senzilla, entenedora per als alumnes. La Indira recorda un professor d'història, era “molt bo”. Destaca el dinamisme, flexibilitat i empatia. Intentava fer les classes molt vivencials, “quan explicava algo, era com si li passés a ell”. S'acostava molt a la realitat psicosocial de l'alumne, a l'aula, als passadissos, al pati... Tenia interès per l'alumne, “et preguntava com estaves”. La Indira destaca una altra característica, el tipus d'exàmens. No ho explica detalladament, però diu, “els exàmens, també, súper bé”. Interpreto que aprovar la seva matèria no era difícil i això els alumnes ho valoren positivament (Luri: 2008).

L'Ariadna, l'alumna de 25 anys de les terres de Lleida, contraposa dos models de professors. A un el considera molt bo, em "feia vibrar" i un altre "em desmotivava". L'alumna en destaca un, que considera que "era una passada". Per ella, tenia les capacitats de saber-te motivar i presentar-te la realitat des de diverses perspectives. Et feia veure conceptes molt interessants, "feia veure coses que si no no veuries". Al mateix temps, interactuava molt amb els alumnes, "notaves que tenies feedback". Aquest motivava molt als alumnes, "et feia vibrar". Per ella, són pocs aquests professors, escassegen; dominen els que "no saben motivar". Contraposa la seva forma d'actuar amb la d'un altre de filosofia, ho sintetitza dient, "la gent se'n reia d'ell". Un altre d'anglès, també la desmotivava. Aquest va dir-los el primer dia, "vinc aquí perquè em paguen, si no no vindria". El missatge que va transmetre era que aquella feina no li agradava i estava allí per necessitat. Aquest malestar el transmetia als alumnes en forma de desmotivació i desgana. L'Ariadna afirma que "ningú va aprendre res d'anglès" i "era l'única assignatura que sempre suspenia". L'alumna associa directament l'actitud del docent i el fracàs escolar (Luri: 2008).

Al llarg d'aquest apartat s'han presentat diversos testimonis que aporten la seva mirada de l'educació a la Postmodernitat. Les característiques fonamentals són la complexitat, el conflicte, la dificultat i les contradiccions de l'escola postmoderna. La relació professor-alumne ha tingut un canvi radical. Al Franquisme era unidireccional i vertical, de dalt a baix; en canvi, a l'actualitat no hi ha aquesta distància. La institució educativa, com d'altres, han perdut el poder intrínsec que tenien anys endarrere. La institució tenia una *potestas* a partir d'elements de jerarquia, disciplina i d'estricta obediència. A l'actualitat, la institució no té aquest *a priori* d'una forma clara i evident; en conseqüència, la forma d'actuar del professor té una importància cabdal. La seva tasca s'ha tornat més complexa i difícil, exigeix més flexibilitat, dinamisme i capacitat d'adaptació. Ara, la professió és més creativa, oberta i motivadora. El professional, amb les seves capacitats, formació, interès, habilitats socials, ha de guanyar-se el respecte i l'*auctoritas* dels alumnes. Aquests distingeixen molt clarament entre professors bons i dolents; i, molts cops, hi ha unanimitat a l'hora de situar un docent en un grup o altre. L'última entrevistada defineix un professor, el valora com "una passada", "et feia veure coses que tu no veuries". Aquest tenia el respecte, l'admiració i l'autoritat dels seus alumnes. En canvi, els altres, el de filosofia i d'anglès, no tenien aquest reconeixement dels alumnes, eren "professors que em desmotivaven". Segurament les seves classes

eren més sorolloses, mogudes i conflictives. La societat postmoderna es caracteritza pel pluralisme, la complexitat, l'individualisme... i aquests elements estan a l'interior dels centres educatius. El professor capaç d'adaptar-se a aquest marc tindrà més reconeixement, consideració, admiració i, també, més autoritat davant dels alumnes, professors i famílies.

9- CONCLUSIONS. CONSIDERACIONS FINALS

“La autoridad nada tiene que ver con el autoritarismo. El autoritarismo eclipsa totalmente la libertad del educando. El fin que persigue la autoridad del profesor es el crecimiento del alumno en madurez y responsabilidad. Este fin lo persigue con amabilidad, mediante consejos, indicaciones e incluso opiniones del profesor, más que con órdenes o mandatos. Esa amabilidad es compatible con la exigencia razonada y justa. Cuando el alumno reconoce unas cualidades en su profesor o profesora y descubre afecto en sus palabras, surge en él ese tipo de obediencia tan especial, la docilidad. Esta docilidad inteligente lleva al alumno, haciendo uso de su libertad, a aceptar y posteriormente a interiorizar, los consejos o indicaciones del profesor convirtiéndolos en guía de su comportamiento. Esto no significa que para gobernar el aula y lograr que tus alumnos aprendan unos conocimientos no tengas que mandar y exigir obediencia. En estas dos tareas concretas de tu trabajo deberás hacerlo en bastantes ocasiones, pero todo lo que puedas conseguir mediante un consejo amable, no lo consigas a través de un mandato. Cuando tengas que mandar, procura que sea un mandato justificado, es decir, siempre acompañado de la explicación necesaria para que tus alumnos puedan conocer las razones. En muchas ocasiones la carencia de autoridad hace recurrir al mandato o incluso a la imposición sin explicación alguna. Educar no es imponer, es convencer, ayudar a crecer” (Espot: 2006, 236).

Al llarg de la tesi ha planat el fet que el concepte d'autoritat ha estat escassament estudiat. Poques investigacions l'han abordat de forma global i menys encara específicament en l'àmbit educatiu (Kojève: 2006, 31). Aquesta tesi ha intentat posar un gra de sorra aquest oblit, fer-lo una mica més comprensible i mostrar noves vies d'investigació futures. Resulta paradoxal comprovar com l'opinió pública utilitza el concepte d'autoritat reiteradament per descriure una determinada realitat social. Els mitjans de comunicació esmenten constantment l'eslògan de la pèrdua d'autoritat de les famílies, professors i altres institucions... Moltes vegades, la forma com s'utilitza no és l'adequada ja que es confon amb altres termes, com poder, disciplina, obediència, autoritarisme... En aquesta investigació he presentat diverses realitats socials, les quals estan imbricades amb l'àmbit educatiu. He mostrat com el context social i cultural determina uns tipus d'interaccions socials entre professors i alumnes. He recollit informació de diversos períodes històrics i he analitzat si les relacions socials que es donaven estaven fonamentades en la *potestas* o l'*auctoritas*.

El marc social i cultural d'aquesta investigació comença a la Modernitat. Aquest període històric arranca a finals del segle XV, principis del XVI, i s'estén al llarg dels segles, fins arribar al segle XX, als anys 70 aproximadament, quan comença la

Postmodernitat. La sociologia i l'antropologia estudien fets socials, els quals són complexos, dinàmics i plurals. S'ha de tenir en compte que objectivament és impossible determinar l'inici i el final d'una etapa. Aquest tipus d'interpretacions sempre són polèmiques i fàcilment rebatibles. Situar l'inici o el final de la Modernitat és quelcom arbitrari; tanmateix, aquesta construcció intel·lectual ajuda a fer-la comprensible i permet treballar amb conceptes més clars i nítids. Així i tot, considero que hi ha un cos teòric suficientment acceptat que permet utilitzar aquests períodes tal com han estat esmentats.

En referència a la Postmodernitat, hi ha autors que qüestionen el mateix concepte i n'utilitzen d'altres. Lipovetsky (2006) esmenta Hipermodernitat, Bauman (2006) l'anomena Modernitat líquida, Giddens (1997) utilitza el terme de Modernitat tardana, Marina (2000) Ultramodernitat... Al llarg d'aquesta tesi, no hem entrat en aquest tipus de qüestions terminològiques ja que això ens hagués desviat de l'objectiu prioritari, i aquest no és altre que l'estudi de l'autoritat del professor a l'escola moderna i postmoderna. Considero que actualment hi ha el suficient consens i acceptació entre sociòlegs, antropòlegs, filòsofs i historiadors destacats que justifiquen els dos períodes històrics tal com han estat presentats.

Un altre tema difícil que he hagut d'abordar en fer la tesi ha estat l'estudi de la Modernitat, fent referència al Franquisme. La Modernitat és una etapa llarga, complexa i dinàmica. S'inicia a finals del segle XV i dura 500 anys aproximadament. Això significa que definir-la d'una manera unívoca, clara i amb consens és quelcom difícil, per no dir impossible. Tanmateix, els conceptes claus de la Modernitat fan referència a l'ús prioritari de la raó, la ciència i la secularització de la societat. Però aquest procés no s'inicia d'un dia per un altre ni segueix una evolució constant amb aquests referents. Al contrari, el procés és desigual, amb avenços ràpids i retrocessos sobtats i prolongats. També s'ha de fer referència al fet que aquest procés és diferent en funció dels països. No hi ha una definició global, unívoca i acceptada per tothom per categoritzar la Modernitat. Cada període i cada lloc l'integra i interpreta d'una manera específica. El treball de camp de la Modernitat ha estat fet principalment en referència al Franquisme, encara que algun informant ha explicat alguna experiència d'abans de la Guerra Civil. El Franquisme seria considerat un període de retrocés, un fre de la majoria d'elements que representa la Modernitat. Moltes experiències que expliquen els informants

d'aquells anys són comparables a situacions descrites durant els segles anteriors. S'ha de tenir en compte que el Franquisme no representa els valors fonamentals de la Modernitat. Tanmateix, he escollit aquesta etapa perquè es troba dins de la Modernitat i representa una altra realitat social i cultural. També és important tenir en compte que he pogut entrevistar alguns informants que encara són vius. D'èpoques anteriors no poden trobar-se individus que puguin explicar les seves vivències. Del Franquisme hi ha moltes possibilitats d'obtenir informació directament dels mateixos protagonistes. Així doncs, considero que aquest període està dins de la Modernitat, si bé sota la forma d'una fase de fre i de retrocés que esmentava anteriorment.

La dictadura del general Franco va durar més de 35 anys i no s'ha d'interpretar tot aquell període com un bloc unívoc. Aquesta llarga etapa també s'ha de considerar complexa, diversa i dinàmica. Hi hagué una evolució, un canvi de l'Espanya que surt de la guerra a la dels anys 60 i principis dels 70. Així mateix, també s'ha de tenir en compte que no totes les zones eren iguals. Hi havien diferències significatives entre províncies, tal com exposa en Manel. Aquest va néixer en un poble de la província de Toledo i explica el control estricte a la seva localitat. Però, quan arriba a Catalunya, a Barcelona, nota un clima de més permissivitat i llibertat. La Guàrdia Civil no estava tan a sobre i deixava més autonomia: "en el 52, que yo estaba por aquí, aquí era diferente. Aquí ibas a lo tuyo, trabajabas y ya no pasaba nada. La Guardia Civil no tenía tanto mando".

L'objecte d'estudi d'aquesta tesi doctoral és l'autoritat del professorat a la Modernitat, concretament al Franquisme i la Postmodernitat a Catalunya. També s'han fet diverses aportacions d'altres zones d'Espanya i d'Europa. Considero que integrar informació més enllà de Catalunya enriqueix i dona al treball una dimensió més àmplia i profunda del concepte d'autoritat. La metodologia utilitzada ha estat principalment qualitativa, a partir d'entrevistes en profunditat, grups triangulars i grups de discussió. També s'han introduït dades quantitatives per tal de presentar diverses fotografies d'un moment concret. La informació numèrica permet il·lustrar d'una forma ràpida i clara una determinada realitat social. La majoria dels informants són de Catalunya, encara que alguns són d'altres províncies, com Juan (Frigolé: 1998). Aquest explica la seva experiència vital al seu poble, Vega alta del Segura (Múrcia). Resulta interessant comparar el tipus de vida que portava en aquest poble amb el que duïen els seus fills

quan van arribar a Catalunya. També s'introdueix algun informant de Madrid i d'Extremadura, com Antonio i Andrés. Les seves aportacions són interessants i donen perspectives diferents del fenomen estudiat (Lomas: 2002). Considero que la informació és fàcilment extrapolable a la realitat d'aquells anys de les terres catalanes. La investigació ha volgut remarcar principalment la perspectiva dels propis subjectes (emic). S'ha intentat ser el màxim fidel al discurs dels propis informants, donant-los veu i expressió sense cap tipus de limitació ni prohibició en les seves opinions.

A aquesta investigació també podríem fer-li una altra objecció en referència al territori estudiat, Catalunya. Pot afirmar-se que és una realitat social i cultural molt àmplia, diversa i plural. Potser hagués estat més convenient reduir l'àmbit a una província en concret o una ciutat. També podria haver-se distingit entre món rural i urbà, per tal d'analitzar si el concepte d'autoritat al professorat és diferent en un entorn o l'altre. La tesi esmenta diversos professionals que participen en l'organització escolar, professors, mestres... Podria haver-se especificat més i analitzar si l'autoritat és diferent en un mestre d'educació infantil, primària, secundària (ESO, Batxillerat, cicles formatius...). Aquest tipus de limitacions obren noves vies d'investigació per possibles tesis doctorals futures i per estudiar el concepte d'autoritat en un perfil determinat de docent.

Una altra limitació ha estat el tractament del gènere en relació amb l'autoritat. Aquest ha estat presentat de forma genèrica i global. S'han introduït diversos testimonis que reflexionen a propòsit d'aquesta temàtica. Alguns afirmen que l'home té més prestigi, més poder i que se l'escolta més. La Clara explica que, a l'escola de la seva filla, l'únic home és el director. Afirmar que les mestres amenacen als alumnes dient-los que diran les malifetes que han fet al director, i llavors aquests es porten bé. En canvi, la mateixa informant explica que dos professors sortien d'un institut de Lleida i uns alumnes, sense amagar-se, des d'una finestra, els insultaven. Aquestes dues afirmacions, en referència a si els homes o les dones tenen més o menys autoritat, són una primera incursió en aquest àmbit. S'hauria de fer un estudi més acurat i extens relacionant autoritat i gènere.

La relació entre edat dels professors i autoritat és una qüestió que també ha estat presentada al llarg del treball. En Josep Maria defensa que en general els professors

veterans tenen més passió i interès per la matèria; per contra, aquest docent també manifesta que els professionals de més edat poden tenir moltes dificultats en determinades qüestions, especialment les noves tecnologies. No dominar-les pot donar lloc a la pèrdua d'autoritat del professorat, els pot fer caure en descrèdit. Aquest tema ha estat presentat sumàriament i també demanaria investigacions posteriors que tinguessin el mateix objecte d'estudi, per determinar quina relació podria haver-hi.

Una altra temàtica que ha estat tractada és com el docent pot guanyar autoritat davant dels alumnes i les famílies. La professora Irene i el professor Josep Maria donen estratègies per aconseguir més respecte, estima, admiració i per tenir més carisma davant dels alumnes. Els dos fan referència a la importància del domini de la matèria, també destaquen que és bo tenir habilitats socials i capacitat d'adaptació a un context educatiu dinàmic i canviant. Aquest àmbit també podria tenir un tractament específic i ser desenvolupat en posteriors investigacions.

La relació entre els professors i d'aquests amb l'equip directiu és una temàtica que ha sortit a la tesi tangencialment, tot i que també té una relació estreta amb l'autoritat. Alguns docents no han volgut incidir-hi i han expressat idees generals, molt vagues, i poc significatives. Molts no han volgut parlar d'aquests temes. En Josep Maria manifesta que aquest tipus de conflictes existeixen, però que sempre estan molt amagats. Mai són presentats en públic; si més no, aquesta és la seva opinió. És significatiu que els docents no hagin volgut valorar aquest tema en profunditat, i únicament hi ha fet referència el grup triangular d'alumnes. Aquestes han expressat les seves vivències d'una forma clara i transparent. Les alumnes han explicat el cas d'una tutora a qui el director "li va dir de tot, amb un to, uns crits". Elles manifesten que després d'aquells fets van canviar la forma de veure i relacionar-se amb la seva tutora. La relació entre professors i d'aquests amb l'equip directiu té una incidència directa amb el tema de l'autoritat. Aquest seria un altre àmbit interessant que exigiria posteriors estudis més específics. Moltes vegades aquests tipus d'interaccions tenen implicacions clares en la forma com valoren els alumnes als professors.

Els informants han estat molt valuosos i imprescindibles per escriure aquesta investigació. S'han fet més entrevistes en referència a la Postmodernitat que a la Modernitat. Aquest dèficit l'he pogut superar introduint diversos testimonis citats a

diverses obres, com Frigolé (1998), Sacristán (2004), Lomas (2002) i d'altres. Aquests m'han ajudat a completar i bastir el discurs. Molts cops, durant la redacció de la tesi, m'hagués agradat tenir l'informant a prop per tal que em matisés i expliqués millor alguna idea. He escoltat diverses vegades les entrevistes, les necessàries, i he intentat ser el màxim fidel a elles. Algunes vegades la idea que m'interessava desenvolupar no estava suficientment explicada. Hagués agraït molt tenir-los al davant, per tal que m'aclarissin determinades qüestions. Això ha fet que en certs punts no hagi pogut anar més enllà. A partir de tota aquesta informació recollida he intentat construir el relat de forma coherent. Aquesta tasca ha estat difícil i feixuga, amb molts entrebancs. També m'ha exigít una mica d'atreviment, per tal d'organitzar i estructurar els diversos relats dels informants. Tal com defensa Mills (1983), la construcció del relat exigeix un grau d'imaginació sociològica, el qual permet donar ordre, sentit i coherència a tot el discurs. La subjectivitat és un tema que plana al llarg de tota la investigació.

En aquesta primera part de la conclusió s'ha incidit principalment en les dificultats i limitacions que m'he trobat a l'hora de realitzar aquesta tesi doctoral. La segona tracta dels objectius assolits i la validació o refutació de les hipòtesis. A continuació esmento els 8 objectius d'aquesta investigació, els quals estan citats a la introducció. El primer consistia a conèixer els principals elements socials i culturals de la Modernitat; el segon, a identificar les característiques fonamentals de l'escola franquista; el tercer, a analitzar els tipus d'interaccions socials entre professors i alumnes durant el Franquisme; el quart, a definir el concepte d'autoritat en el professorat durant el Franquisme o si eren més escaients altres termes, com potestat...; el cinquè, a conèixer els principals elements socials i culturals de la Postmodernitat; el sisè, a identificar les característiques fonamentals de l'escola postmoderna; el setè, a analitzar els tipus d'interaccions socials entre professors i alumnes a l'escola postmoderna; i el vuitè, a definir el concepte d'autoritat en el professorat a l'escola postmoderna.

A més a més, a la introducció destaco les hipòtesis que apareixen durant la investigació. La primera consisteix a definir la societat moderna, específicament durant el Franquisme, a partir d'elements com l'ordre, la disciplina, l'estabilitat i la jerarquia entre els diversos actors socials. La segona fa referència a l'afirmació que les característiques socials i culturals d'aquest període estan a l'interior de l'organització

educativa; aquestes construeixen unes determinades interaccions entre professorat i alumnat. La tercera defensa que les relacions entre docents i alumnes estan fortament jerarquitzades a l'escola franquista; això determina unes relacions dominades principalment per la potestat. La quarta relaciona la societat postmoderna amb elements com la complexitat, el risc, la contradicció i unes relacions entre els membres més igualitàries. La cinquena fa referència a l'afirmació que les característiques de la societat postmoderna estan imbricades en l'interior de l'organització educativa, construint unes determinades interaccions socials entre docents i alumnes. I la sisena i última defensa que les relacions entre educadors i educands són més igualitàries a l'escola postmoderna; això determina que en el cas d'alguns professors pugui aparèixer l'admiració i l'autoritat, un reconeixement individual per part dels alumnes, les famílies i altres professors de la vàlua i carisma personal de determinats docents.

He situat el concepte d'autoritat del docent en un context social i cultural modern, concretament al Franquisme, i postmodern a Catalunya. He mostrat com les característiques que apareixen a la societat estan empeltades en l'àmbit educatiu i, més específicament, en la relació professor-alumne. Considero que els 8 objectius estan assolits i les 6 hipòtesis poden validar-se al llarg de la recerca doctoral tal com segueix.

El primer objectiu consisteix a conèixer els principals elements socials i culturals de la Modernitat. S'ha presentat un recorregut històric, filosòfic i pedagògic que s'inicia al segle XV i arriba fins als anys 70 del segle XX. Les característiques principals de la Modernitat fan referència a un procés de secularització i racionalització creixent. La ciència guanya terreny enfront dels dogmes religiosos i es produeix un procés d'humanització a la societat. S'ha de tenir en compte que aquest procés no és continu, sinó que té avenços i retrocessos. El Franquisme representaria un fre, un endarreriment. S'ha presentat la dificultat terminològica de la Modernitat i les controvèrsies entre diversos intel·lectuals. S'ha esmentat la dificultat per apuntar un inici i final del període. Tanmateix, considero que s'ha assolit l'objectiu situant les principals característiques d'aquest moviment en un moment històric concret, així com presentant les limitacions pròpies d'un concepte tan ampli. Aquest objectiu està desenvolupat principalment al bloc II, als punts 5, 5.1, 5.2 i 5.3.

El segon objectiu fa referència a identificar els principals elements de l'escola franquista. Aquest període seria considerat un fre, un endarreriment de les tesis modernes. Les seves característiques socials i culturals estarien vinculades amb les de l'escola. Les relacions entre docents i alumnes eren verticals i unidireccionals, sense dret a rèplica. Molts informants, recordant els seus anys d'alumnes, parlen de molt respecte, i fins i tot, de por al mestre. Els objectius prioritaris d'aquell model eren assolir l'ordre, la disciplina i l'obediència per sobre de qualsevol altre element. La Victòria i la Irene recorden aquells anys i ho sintetitzen afirmant, "tot molt militar". Al llarg de la recerca doctoral, altres testimonis il·lustren aquesta relació entre societat i escola. Pot veure's més desenvolupat al bloc III, als punts 7.3, 7.4 i 7.5 principalment.

El tercer objectiu analitza els tipus d'interaccions socials entre professors i alumnes durant el Franquisme. Aquestes eren verticals, unidireccionals i sense dret a rèplica. Luri (2008) explica l'organització de l'aula: el mestre estava davant la pissarra, a dalt d'una tarima. Al seu darrere, sobre la pissarra, hi havia la figura de Jesucrist i el cap d'estat, Franco. L'organització simbòlica donava solemnitat a tot el que passava dins l'aula. El mestre era el representant de la religió catòlica i de la política en aquell espai. Això comportava que en cap cas pogués qüestionar-se, replicar ni portar la contrària al docent. Aquest apartat està més detallat al bloc III, als punts 7.4, 7.5 i 7.6.

El quart objectiu consisteix en definir el concepte d'autoritat en el professorat durant el Franquisme, i a establir si n'hi d'altres més escaients, com potestat. Al llarg del treball de camp d'aquest període s'han presentat els tipus d'interaccions socials entre docents i alumnes. Les relacions eren fredes, distants i jeràrquiques. Elements com el carisma, la vàlua, les habilitats socials, l'empatia... no eren necessaris, ja que la mateixa institució situava a cada actor social en un lloc diferent. Crec que les relacions entre professorat i alumnat, en general, no poden considerar-se dominades per l'autoritat, sinó més aviat per la potestat. Això no significa que alguns docents fossin reconeguts com a especials. Per exemple, en Miguel recorda amb simpatia a l'Adela i la Irene esmenta a don Esteban. Aquest objectiu està tractat principalment al bloc III, als punts 7.5, 7.6 i 7.7.

El cinquè objectiu esmenta la importància de reconèixer els principals elements socials i culturals de la Postmodernitat. Al llarg del segon bloc, l'apartat teòric d'aquest

període, se n'han explicat les principals característiques. S'ha fet una aproximació a l'origen del terme, els principals autors i els conceptes claus. També s'ha presentat la dificultat terminològica, el fet que diversos autors denominen aquesta etapa de maneres diferents. A més a més, s'ha explicat la dificultat de situar el seu inici. S'han mostrat els trets més rellevants de la societat postmoderna. La constant d'aquest període són aspectes com la complexitat, la pluralitat, el dinamisme, el relativisme, les definicions difuses, líquides, contradictòries... Aquest període està desenvolupat al bloc II, als punts 6, 6.1 i 6.2, i al bloc III, als punts 8, 8.1 i 8.2.

El sisè objectiu identifica les característiques fonamentals de l'escola postmoderna. S'ha mostrat com els elements socials i culturals estan estretament imbricats amb l'escola. Aquesta no està aïllada del marc global, al contrari, rep constantment les seves influències. Per aquest motiu, els aspectes socials i culturals postmoderns també apareixen a l'interior dels centres educatius. S'han presentat autors que destaquen l'estat de crisi de l'escola, el fet de no tenir una identitat definida, no conèixer clarament els seus objectius... Diversos intel·lectuals i informants desenvolupen específicament aquest objectiu. Destaquen autors com Hargreaves, Molina, Ball, Fernández Enguita... i informants com la Irene, en Josep Maria, en Joaquim, la Berta... Aquest objectiu està més desenvolupat al bloc II, als punts 6.3.1, 6.3.2 i 6.3.3, i al bloc III, als punts 8.3.1, 8.3.2 i 8.3.3.

El setè objectiu analitza els tipus d'interaccions socials entre professors i alumnes a l'escola postmoderna. S'han presentat diversos informants que expliquen els tipus de relacions entre els diversos actors socials a l'aula. S'ha produït, respecte al Franquisme, un procés de complexitat, democratització, diversitat, pluralisme i igualitarisme a l'escola actual. Això ha comportat que alguns professors visquin el dia a dia a les aules d'una forma difícil. La institució, molts cops, no dona *a priori* una distància clara i evident entre els protagonistes. Els professors han de tenir estratègies socials per assolir els objectius encomanats. La professió s'ha tornat més complexa i exigeix i demana més esforç, capacitats, habilitats socials, preparació... Aquest objectiu està assolit al bloc III, als punts 8.4.2, 8.4.3, 8.4.4, 8.4.5, 8.5.2, 8.5.3, 8.5.4 i 8.5.5 principalment.

El vuitè objectiu i últim consisteix a definir el concepte d'autoritat en el professorat a l'escola postmoderna, i a establir si n'hi ha d'altres més escaients, com potestat. Al llarg del treball de camp s'han mostrat les diferents característiques socials i culturals d'aquest període; així mateix, també s'ha explicat la connexió existent entre el global i allò que s'esdevé a l'interior de les aules. L'escola actual es caracteritza per unes interaccions més igualitàries i democràtiques entre educadors i educands. L'autoritat fa referència a la capacitat d'alguns individus de sobresortir de la resta, per les seves especials capacitats. Per tal que pugui parlar-se d'autoritat ha d'haver-hi la possibilitat de rèplica i diàleg entre actors socials, si no hauríem de parlar d'imposició i potestat. En un context educatiu postmodern pot aparèixer més fàcilment l'*auctoritas* ja que l'educant té més espais de llibertat. Aquest apartat està més desenvolupat al bloc III, especialment als punts 8.4.2, 8.4.3, 8.4.5, 8.5.2, 8.5.3, 8.5.4, 8.5.5 i 8.6.

Les hipòtesis d'aquesta recerca doctoral són 6 i considero que s'han validat al llarg d'aquesta tesi doctoral com segueix. La primera fa referència al fet que la societat moderna, específicament durant el Franquisme, es caracteritza per l'ordre, la disciplina, l'estabilitat i la jerarquia entre els diversos actors socials. S'han presentat diversos informants que validen aquesta hipòtesi. Afirment que la societat franquista buscava l'ordre i l'estabilitat per sobre de qualsevol altre element. El governador civil de Lleida, Juan Cremades, afirma: “<Aquí no hay quien pueda intentar, ni aun siquiera con el pensamiento, atentar contra la unidad de la Patria, porque sobre él caerá inexorablemente el peso de la ley>”. Al llarg del treball de camp, diversos exemples il·luminen aquesta hipòtesi. Així mateix, la institució educativa buscava assolir l'ordre fonamentalment. Els mestres consideraven més important el comportament adequat de l'alumne que no pas l'aprenentatge que pogués assolir. Aquesta hipòtesi està més desenvolupada al bloc III, als punts 7, 7.1, 7.2 i 7.3.

La segona hipòtesi esmenta que els elements característics de la societat franquista es poden trobar a l'interior de la institució educativa. Aquests construeixen unes determinades interaccions socials entre professorat i alumnat. S'han presentat testimonis que descriuen la societat d'aquells anys i expliquen les dinàmiques a l'interior dels centres educatius. Elements socials i culturals de l'època com l'ordre, la disciplina, l'obediència estricta, l'estabilitat i la jerarquia apareixen a les escoles. La Irene, en Lluc, la Teresa i altres informants expliquen les relacions difícils, distants,

jeràrquiques i verticals amb els docents. La Irene recorda els dos germans, don Jesús i don José, amb respecte, fins i tot amb por. Aquesta hipòtesi està validada al bloc III, als punts 7.4, 7.5 i 7.6.

La tercera hipòtesi fa referència a les relacions entre docents i alumnes a l'escola franquista. Aquestes eren fortament jeràrquiques i poden definir-se com unes interaccions dominades per la potestat. S'ha presentat el marc social i cultural i la seva derivació a la institució educativa. Variables com l'ordre, la por, la disciplina, l'obediència, els càstigs físics, psíquics... eren utilitzats reiteradament pels docents. La mateixa organització separava radicalment educands i educats. En aquest tipus de relacions socials l'*auctoritas* no podia aparèixer en gaires ocasions. Les relacions estaven dominades principalment per la por, l'obediència i la submissió, sense dret a rèplica. Dominaven unes interaccions socials fonamentades per la *potestas*; en canvi, l'admiració, el carisma i l'especial vàlua del docent no eren característiques usuals. Tanmateix, hi havien excepcions: la Irene destaca a don Esteban, el qual feia les classes d'una altra manera, o en Miguel recorda l'Adela com una mestra que va ensenyar-li coses molt importants i bàsiques. Aquesta hipòtesi està més desenvolupada al bloc III, als punts 7.4, 7.5, 7.6 i 7.7.

La quarta hipòtesi relaciona societat postmoderna amb complexitat, risc, contradicció i unes relacions entre els actors més igualitàries. S'han presentat diversos autors que analitzen aquest període, com Bauman, Lipovestky, Giddens, Molina... Aquests i d'altres, des de diverses perspectives, mostren la complexitat, el pluralisme, el relativisme, la liquiditat i la dificultat a l'hora de donar definicions sòlides de les coses. Diversos apartats han desenvolupat aquest àmbit, principalment al bloc II, al punt 6 i 6.1, el qual fa referència a l'origen, autors i conceptes claus de la Postmodernitat. També desenvolupo aquesta hipòtesi al punt 6.2, la societat postmoderna i els principals elements.

La cinquena hipòtesi manifesta que els elements de la societat postmoderna es relacionen amb l'interior de l'organització educativa, construint unes determinades interaccions socials entre docents i alumnes. S'han presentat les característiques socials i culturals de la Postmodernitat, amb autors com Bauman, Lipovestky, Giddens...; així mateix, també s'ha analitzat l'educació en aquest període. S'han destacat nombrosos

autors com Ball, Hargreaves, Fernández Enguita, Elzo, Molina, Cardús...; aquests parlen de complexitat, dificultat, desconcert, crisi... en referència a l'ensenyament. Alguns informants relacionen estretament societat i escola. En Joaquim, la Regina, la Irene..., professors de secundària, afirmen que la crisi social i econòmica està a la base de molts conflictes dels centres educatius. Aquesta hipòtesi està desenvolupada al bloc II, als punts 6.2, 6.3, 6.3.1, 6.3.2 i 6.3.3, i el bloc III, als punts 8.1, 8.2 i 8.3.

La sisena hipòtesi i última destaca que les relacions entre educadors i educands són més igualitàries a l'escola postmoderna. Això determina que en alguns professors pugui aparèixer l'admiració i l'autoritat. Un reconeixement individual per part dels alumnes, famílies i altres professors de l'especial vàlua i carisma individual de determinats docents. S'han mostrat les dinàmiques socials de l'escola franquista i s'han definit principalment com a dominades per la potestat. La institució *a priori* separava radicalment els diversos actors socials. Per contra, a l'actualitat, les institucions no tenen *a priori* aquesta força d'estructuració. S'ha produït un fenomen d'igualació, democratització i de relacions més horitzontals entre els actors socials. Nombrosos informants remarquen aquest fet al llarg del treball de camp, afirmant que la societat i els pares veuen mestres i alumnes al mateix nivell. Per exemple, en Joaquim explica el cas del mòbil. Les famílies consideren que s'ha d'aplicar el mateix paràmetre als professors i als alumnes. Diversos testimonis destaquen que actualment les interaccions socials als centres educatius són més horitzontals i igualitàries. En aquest context social i cultural especialment complex dels centres educatius pot aparèixer l'autoritat, ja que hi ha un equilibri entre el docent i l'alumnat. L'educat té dret a rèplica i pot defensar els seus drets. Aquest pot reconèixer lliurement l'especial vàlua d'alguns docents. La institució no té un *a priori* per situar en cada actor a un determinat lloc, sinó que el docent, amb el seu esforç, capacitat, intel·ligència, habilitats socials, treball... s'ha de guanyar l'admiració, el respecte i el carisma de les famílies, alumnes i altres docents. Diversos informants descriuen aquest fet i destaquen professors especialment valuosos, i d'altres que no ho són. Per exemple, l'Ariadna esmenta uns docents que la desmotivaven, en recorda un de filosofia i un altre d'anglès. Els contraposa a un que "era una passada, et feia vibrar, et feia veure coses que si no, no veuries". Per tal que aparegui l'*auctoritas* no ha haver-hi submissió, obediència cega, por, arbitrietat...; en aquest cas, hauríem de parlar de la *potestas*. L'autoritat demana un cert grau d'equilibri, llibertat, habilitats socials, carisma, formació, intel·ligència... Aquesta hipòtesi està

desenvolupada principalment al bloc III, als punts 8.4.2, 8.4.3, 8.4.4, 8.4.5, 8.5.2, 8.5.3, 8.5.4, 8.5.5 i 8.6.

En resum, la Modernitat, més concretament el Franquisme, es caracteritzava per un model social fortament jerarquitzat, desigual, disciplinari, estructurat, vertical... Aquests elements apareixen d'una forma radical al centre educatiu. Els alumnes havien de seguir obligatòriament una estricta obediència als docents. En aquest cas, l'autoritat no era necessària. La mateixa institució *a priori* donava un poder al professional. En aquells anys era un concepte poc comú, poc utilitzat, ja que l'estructura social dotava a la institució d'un poder per organitzar i separar els diferents actors socials. He intentat mostrar la relació entre el context social i cultural modern i les relacions entre docents i alumnes. En ambdós casos, les interaccions socials estaven dominades principalment per la *potestas*.

Per contra, la societat postmoderna presenta transformacions socials profundes en comparació amb la moderna. En aquest model actual, els tipus de relacions socials entre els diversos actors es caracteritzen fonamentalment per una més gran igualtat, complexitat, risc, inseguretat, precarietat, contradiccions... Aquests elements defineixen la societat postmoderna; però també, apareixen d'una forma substancial a l'interior dels centres educatius. La relació professor-alumne no està consolidada i establerta *a priori* per l'estructura social ni la institució. S'ha produït un procés d'anivellament i democratització. L'educador ha de construir el seu espai i s'ha de guanyar el reconeixement dels alumnes, les famílies i els docents. A partir de la seva intel·ligència, formació, habilitats socials, motivació... es construeix la relació entre l'educador i els educats. Aquesta interacció no és fixa ni estàtica, sinó dinàmica i variable. El reconeixement i l'autoritat no vénen donats *a priori*, d'una vegada per sempre, sinó que s'han de guanyar dia a dia. L'escola s'ha tornat més complexa, difícil, plural i contradictòria. La forma com el professorat aborda aquestes dificultats i resol els conflictes determinarà si té més o menys reconeixement, prestigi i autoritat.

Bourdieu i Passeron (2008) estableixen una relació entre el context social i cultural amb el concepte d'autoritat en el professorat. Aquests autors introdueixen els termes de reproducció i *habitus*, els quals fan referència als valors, actituds, comportaments, coneixements... que es transmeten a l'escola. Tot un capital simbòlic

que privilegia a determinats grups socials i n'exclou d'altres. Tanmateix, la reproducció també pot aplicar-se a l'àmbit de les relacions socials. Si en un determinat moment històric dominen unes interaccions socials fortament jerarquitzaes, l'escola tendirà principalment a reproduir-les. En un context social i cultural més turbulent i complex, l'escola reproduirà aquests elements. Per aquests autors, el centre educatiu és una institució social que no pot interpretar-se sense tenir en compte el marc social i cultural en què es dona. Com diuen Bourdieu i Passeron, "las estructuras objetivas producen los *habitus* de clase y en particular, las disposiciones y las predisposiciones que, al engendrar las prácticas adaptadas a estas estructuras, permiten el funcionamiento y la perpetuación de las estructuras" (2008, 230).

Un altre tema que ha posat de relleu aquesta investigació és el malestar dels diferents agents implicats a l'escola. S'han entrevistat diversos perfils, un equip directiu, professors, mestres de primària, mestre jubilat, una directora d'una llar d'infants, pares i alumnes. Tots ells remarquen d'una manera o d'una altra que la situació de l'educació actualment és especialment complexa i difícil. Molts manifesten d'una forma clara i rotunda que l'escola està en crisi i que hi ha una mena de desconcert generalitzat. Tanmateix, no sabem si aquestes opinions tan negatives són fruit de la seva reflexió personal o bé afirmen idees generals del carrer. Als darrers anys, els mitjans de comunicació han repetit constantment que l'escola no compleix els objectius encomanats. Aquests mitjans públics valoren la situació molt negativament. Hi ha un clima generalitzat d'un cert pessimisme. Pot ser que alguns entrevistats no facin res més que reproduir aquest discurs après. No ho sabem. Hi ha de tot, en uns casos repeteixen unes frases tòpiques i en d'altres això és fruit d'una reflexió més profunda. En tot cas, aquesta investigació posa de manifest que alguns entrevistats expressen una visió desfavorable de l'escola actual.

Aquesta visió negativa a l'hora de definir l'escola no té la contrapartida que la societat es plantegi la seva desaparició. Si no compleix la seva funció, podria ser que hi haguessin col·lectius que defensessin la possibilitat de menys educació. Al contrari, la majoria de sectors socials defensen ampliar les seves funcions i atribucions. Molt pocs afirmen que hi hauria d'haver menys educació, sinó més educació. També s'ha de manifestar que aquest malestar no s'ha de situar únicament a l'escola, sinó que té un marc més global i general. Alguns informants han expressat una profunda crítica en

referència a la societat actual, dient que està en crisi. La Irene afirmava que “estem en un període de crisi social, econòmica i, per tant, també a l’educació”. Molts entrevistats, quan afirmen que l’educació està en crisi, volen expressar que la societat està en crisi i que aquesta es trasllada a l’escola. Hi ha una manca de model i legitimitat social. Per alguns informants, no hi ha un projecte i model social i educatiu clar de futur. Hargreaves (1999) defensa que l’escola s’ha convertit en la paperera de la societat. Per ell, és una mena de boc expiatori. Totes les culpes, fracassos, angoixes, ansietats, incomprendiments... han trobat en ella el seu culpable. Arreglar la societat és quelcom complex i difícil. Exigeix fer modificacions profundes que molts sectors no estan disposats a assumir. Alguns han trobat en l’escola el motiu d’aquesta crisi i malestar social. Per Fernández Enguita (1998), la institució educativa s’adequa i compleix bé aquest paper social.

Durkheim (1991) defensava a finals del segle XIX i principis del XX, que l’escola té una funció fonamental en tota societat. El seu objectiu principal consisteix a homogeneïtzar i donar continuïtat al grup. Aquesta té una tasca clau en la socialització i la preparació humana i tècnica dels futurs ciutadans. Per ell, és imprescindible que una societat tingui un model i pugui reinventar contínuament solucions creatives i eficaces. L’escola ha de cohesionar, socialitzar i donar els referents necessaris per tal que tots els individus puguin identificar-se amb quelcom, perquè puguin tenir un sentiment de pertinença a la comunitat. Tanmateix, a la Postmodernitat aquesta funció s’ha tornat molt problemàtica i això té conseqüències en les relacions entre educadors i educands. El model no està clar i el canvi és la constant. La Modernitat tenia un projecte clar de societat i de les funcions de l’escola. La Postmodernitat no dóna aquesta claredat, no hi ha un model definit de societat i l’escola no té clares les seves tasques. En aquest context, l’autoritat del docent és quelcom problemàtic, difícil i variable. Subjecte a múltiples variacions i contradiccions. En Joaquim, membre de l’equip directiu d’un institut de Tarragona, afirma que “actualment els docents estem més ben preparats que abans, en coneixements, noves tecnologies, anglès...”; en canvi, “estem més mal vistos que mai”. Segons ell això és incomprendible i contradictori. Aquesta investigació intenta mostrar que l’escola és un reflex de la societat, la qual es defineix com a insegura, variable, plural i diversa. El professor actualment ha d’integrar i gestionar amb èxit a l’aula les múltiples contradiccions de la societat. Qualsevol detall insignificant pot ser important en la manera com els alumnes valoren l’educador. El fet que tingui èxit o

fracassi farà que tingui o no autoritat davant dels alumnes, els pares i altres professors. Un cop presentades aquestes dificultats, cal afirmar que hi ha professors que sobresurten en la seva professió. Diversos alumnes entrevistats reconeixen certs docents especials, carismàtics i amb autoritat. Professors, com diu l'Ariadna, que fan “vibrar” i “un que era una passada. Era un professor que et motivava i et feia veure coses que si no, no veuries. Algú que et feia anar més enllà”. Al treball de camp de la Postmodernitat, a l'apartat que fa referència al professorat, presento unes dades quantitatives recollides per la Fundació Bofill. La taula 9 mostra un percentatge elevat de famílies que valoren positivament l'educació dels seus fills. Consideren que els professors fan la feina ben feta. El gràfic 1 destaca la perspectiva del professorat i presenta un gruix important de docents satisfets amb la seva tasca professional. Aquestes xifres mostren un número significatiu de docents que assoleix els objectius encomanats. Algunes afirmacions dels entrevistats i algunes dades sociològiques permeten afirmar que l'optimisme a l'educació és possible.

“Piensa que tu conducta y tu porte personal, es decir, tu actitud al hablar, tus gestos, incluso tu atuendo personal son observados de manera continuada por tus alumnos y que a través de ellos emites mensajes. Mensajes que en algunos casos serán decisivos para alcanzar la autoridad ante tus alumnos. Tu conducta nunca puede ir en contra de tus palabras. La autoridad del profesor reclama coherencia entre lo que dice y lo que hace. Por lo tanto, es lógico que cualquier actitud o valor que quieras enseñar a tus alumnos procures tenerlo tú o al menos intentes adquirirlo. (...)

Bueno, Judit, hoy me ha parecido conveniente hablarte de la autoridad del profesor, pues es fundamental en la tarea de educar. He procurado mostrarte lo que significa establecer una relación de autoridad con los alumnos y te he enseñado que la autoridad se apoya en el prestigio personal, en la conducta, coherente y justa, y en el afecto a los alumnos. Me gustaría que esta carta te sirviera para que, desde tu primer día en el colegio, sepas cómo hacerlo para alcanzar esta autoridad que precisas para ser una buena profesora.

Un saludo cariñoso” (Espot: 2006, 237).

ANNEXOS

10.1.- Temes a tractar a l'entrevista

- La religió
- Pares. La família. Fills
- Les elits. Com veus el poder. Polítics
- Els mitjans de comunicació (televisió, Internet, mòbil...)
- Gènere. Tractament de l'home i dona
- La societat. Valors
- El futur
- Treball
- La festa. Els caps de setmana. Drogues. Alcohol
- L'escola. Professors. Disciplina. Relació companys. Bullying. Baralles. Insults
Amenaces professors...

10.2.- Guió de les entrevistes

Religió

- Creus que té alguna cosa a veure amb l'autoritat?
- Paper religió a la societat...

Les elits

- Qui, què són les elits per tu?
- Quina influència tenen a la teva vida?
- Els polítics, intel·lectuals...

Els mitjans de comunicació

- Relació amb l'autoritat, té alguna cosa a veure?
- Els adults, us entenen (xarxes socials, Facebook, chats...)
- L'escola. S'adapta a aquestes eines noves?
- Noves tecnologies a l'aula

Societat

- Com és la nostra societat, valors que hi dominen
- Com valora la societat l'autoritat
- Anomena cinc llocs on es dona el concepte d'autoritat a la societat
- Què en penses de l'autoritat actualment?, com s'interpreta?
- Explica la relació que té l'àmbit social i cultural en relació a l'autoritat?
- Explica la relació que hi veus entre autoritat i gènere?
- Relació edat i autoritat

Gènere

- Quin gènere creus que té més autoritat, home, dona, edats, per què?, quins àmbits?...

Família

- Com és la família actual? Característiques
- Diferències de relació amb la família i l'escola? Per què?
- Quin és l'agent d'autoritat més important per vosaltres?
- L'autoritat (el poder) limita la teva llibertat?

Futur

- Com veus el futur?
- Quins valors transmet la societat en referència al futur?
- Quina relació hi ha entre el futur i l'autoritat?

Treball

- Com veus la societat en referència a la feina?
- Relació feina-autoritat...

Festa. Caps de setmana. Drogues. Alcohol

- Valors dominants de la societat actual
- Drogues. Alcohol. "Botellón". Relació amb l'autoritat...
- Què feu el cap de setmana? Per què?
- Com veus la seva generació en relació a la festa?

Escola

- Què significa per a tu el concepte autoritat a l'escola?
- Digues 3 situacions on aparegui el concepte d'autoritat dins l'aula o dins el centre educatiu (hora pati, entre classes...). Explica-ho
- Quina importància té per vosaltres l'escola i en concret els professors?
- Creus que la teva opinió és important pel funcionament del centre i de la classe?
- Com es resolen els conflictes en un centre educatiu, com creus que hauria de ser?
- Estratègies que s'haurien de tenir en compte per tal de crear un bon clima a dins l'aula.
- Explica situacions que t'hagis trobat de manca de respecte explícit al professor (també equip directiu). Insults, amenaces...
- Explica la relació de la metodologia que utilitza un professor amb el respecte, autoritat...
- Matèries. Quines matèries penses que fomenten més l'autoritat o la manca d'autoritat?
- Qui creus que té més autoritat, un professor o una professora?
- Explica la relació d'autoritat i respecte al professor en funció de l'edat de l'alumne?
- Com penses que un professor pot guanyar-se el respecte i l'autoritat dels alumnes?
- En que consisteix l'autoritat per tu dins d'una aula?
- La formació acadèmica del professor hi té alguna cosa a veure?
- Relació entre professor i alumne en referència a l'aprenentatge de l'alumne?

10.3.- Entrevista Antònia

Ex-alumna de cicle superior de 21 anys. Actualment està cursant 1r d'universitat d'educació primària.

Entrevistador (P)

Resposta (R)

Pregunta.- Com et dius?

Resposta.- Em dic (...), tinc 21 anys i visc a Arbeca. Estudio (un cicle formatiu).

P.- Fa molts anys que estàs dins el sistema educatiu, quina opinió en tens, com veus els professors, els diversos centres educatius on has estudiat?

R.- Hi ha molta diferència d'un privat (concertat) a un públic. Allí l'actitud compta molt, estan molt a sobre, l'actitud compta molt. Per exemple, si a un examen treus un 4, si et portes bé a classe, et posen un 5 o un 6. Valoren més com et mostres amb els professors, si vens a classe, que no pas a un examen treguis una bona nota. És a dir, que et sàpigues el contingut i et portis bé. A un públic, fas més o menys el que vols. Primària ho vaig fer a l'escola d'Arbeca, secundària i l'ESO ho vaig fer al (...) (concertat), batxillerat al (...). No em vaig voler quedar al (...)!

P.- Ah! i per què?, hi havia molta disciplina?.

R.- Si si, estàvem massa controlats.

P.- Anem per parts. Explica'm una mica com recordes els anys de primària a Arbeca?

R.- Eren molt propers. Al ser un poble petit hi havia molt bon rotllo entre els mestres. Els mestres es coneixien entre ells de molts anys i coneixien els nostres pares. Són mestres més propers, molt bon rotllo. Com coneixen als teus pares et veuen diferent. Relació molt de tu a tu. La meva mare es trobava a la tutora al súper i parlaven de mi. Explicava com estava jo i que feia a classe. Si que es feien entrevistes (de tutoria), però era més el dia a dia. Era molt important la confiança. Coneixia la majoria de mestres. Dels 30 nens que hi havia, tots eren del poble o de l'entorn. A més a més, els mateixos mestres havien tingut al meu germà. Tothom era de l'entorn, Mollerussa, Arbeca, les Borges... hi havia molt bona relació. A més a més, l'edat, estàs a un moment que tot et sembla bé. Poques coses trobes malament. Per tu tot és nou. Qualsevol canvi no li dones importància. No pots valorar les coses. No tens opinió. Però a mesura que et fas gran ja es complica tot, vas agafant criteri i t'agrada més una cosa o una altra. En general bé.

P.- Recordes algun mestre a Arbeca que li tinguessis respecte?

R.- Si hi havia un mestre que era molt rígid. Era molt exigent. Era el meu tutor. Es deia (...). A més a més era del poble. Era una cosa.... Els qui no feien els deures.... Es que tots el teníem entravessat!!!! aquest home venia i els posava a terra. Els hi feia fer els deures estirats a terra, la cadira feia de taula. I sinó ho feien bé, estirava les orelles. Jo això no ho podia sofrir!!!!.

P.- Això, quan fa?

R.- D'això fa 9 anys. A més a més, va exercir fins l'any passat, que es va jubilar. Em vaig alegrar tant. Està casat i té 3 fills. Té una filla que té un any més que jo i al cole deia que li feia vergonya el que feia el seu pare. Deia, com pot ser que el meu pare faci això? Li vam posar la fama de mestre dur i exigent. A més a més, ens feia un munt d'assignatures, català, castellà... Molts dies, dels 15 que érem 7 o 8 al terra fent els deures, agenollats. Jo no ho podia tragar. I pobre de tu que aixequessis el cap. Ai, ai, ai, no ho vull ni recordar!!!!. Si no et portaves bé et treia fora de classe, si parlaves també. A fora de classe. Llavors, picaves a la porta per entrar i ja la teníem liada.

P.- Et feia por?

R.- Por no, sol respecte. En aquesta edat veus als adults molt grans. Enormes. Als pares els hi tens confiança. El veies molt gran, molt superior, i a més un home.

Hi havia una altra professora, que es deia (...). La vaig tindre a 4t de primària i vaig tindre un record d'ella que no vegis. Qui no portava els deures els hi agafava i els hi tirava la taula. Hi havia un nen que es deia (...), que havia repetit i mai portava els deures. Aquesta dona no el podia veure, li tenia mania. Quan alguna cosa no li agradava tirava les cadires i les taules. Un dia en (...) no va portar els deures i la mestra el va fer aixecar, li va tirar la taula i li va tirar els llibres al terra. Li va dir cridant que era un desordenat. Ets un desastre, mai faràs res a la vida.

Un altre dia fèiem plàstica, una no sé que feia amb el cúter a les ungles. Se li va acostar, li va agafar el cúter i totes les coses que tenia i li va tirar per la finestra. Tots ens vam quedar al·lucinats. Jo penso, això ho fan ara i li cau un puro. Aquesta surt a la tele. Les coses han canviat molt. Doncs en aquella època, allò era molt bo, era un xollo pel mestre. Feia el que volia i no passava res.

Jo penso que els mestres quan anaven a l'escola tenien molta llibertat, feien el que volien. Hi havia una confiança entre pares i mestres. Abans que el nen li expliqués als pares el que havia passat, ells ja ho sabien. No hi havia cap problema. No passava res. Els pares recolzaven als mestres. Ara les coses han canviat. Ara el professor castiga a algú i el pare va a defensar el fill. Les coses han canviat. Els pares pregunten als

mestres, per què l'has castigat? Ara no es dóna la raó als mestres, més als fills. Abans al revés.

P.- En el teu cas, sempre era així?

R.- En el cas concret meu, si. Sempre defensaven al mestre, no a mi. La majoria de coses eren malifetes. A l'hora del menjador ens escapàvem per una reixa a comprar xuxes. A l'hora del menjador. Després de menjar, no podíem marxar, hi havia una educadora que controlava. Ens vam escapar per una reixa i vam anar a casa d'una a buscar diners. Vam anar a una botiga a comprar xuxes. Quan vam tornar ens van pillar. Que heu fet, d'on veniu? Ens van castigar a recollir papers. Vam plorar. Ho vam passar molt malament, fatal.

P.- Què et van dir els teus pares?

R.- Em van pegar una bronca que no vegis. Però els meus pares estan bastant escarmentats del meu germà. Té 32 anys. Jo he sigut la bona. Ell ho suspenia tot. L'expulsaven. Passava de tot. No volia estudiar, i no i no. En canvi jo, era el contrari, els mestres felicitaven als meus pares. Era la bona. Ell no n'aprojava ni una. Jo sóc treballadora. Encara veig coses de quan era petita, els àlbums, activitats, fitxes, la lletra, i em comparo a ara i veig que he evolucionat, he canviat. He millorat molt. Sempre m'he esforçat per millorar.

P.- Els teus pares han estat a sobre de la teva educació?

R.- Gens, passant. Mai a la vida m'han dit, fes els deures, treballa, mai. Ho feia per que volia. Jo arribava a casa a les 5 i em posava a fer els deures. Després anava a jugar. Sempre, sempre. No sé perquè ho feia, però vaig agafar aquesta rutina. Els divendres, quan arribava, feia els deures, tots. Llavors tenia tot el cap de setmana lliure.

La meva mare, mai, mai, mai, es que mai m'ha dit, sentat a fer els deures!!!

El meu pare, un passota. Li era igual el que feia. Un passota. Mai m'han dit, no sortiràs fins que no facis els deures. Mai, mai, mai. Feia els deures per mi sola, ells no m'ajudaven. Els diumenges que no havia fet els deures, m'agafava un neguit. Ho feia per mi, ja que la majoria de professors, si un dia et deixes de fer els deures no et diuen res. Però els feia per mi. Jo estava catalogada a classe com la millor, la que sempre feia els deures, la responsable, la que treia bones notes... Si fallava en alguna cosa, tothom deia, que li passa a (...). Jo sempre he sigut molt competitiva, sempre més. Sempre fer-ho millor i ser la millor. Però això, em sortia de mi mateixa. Sempre he sigut molt autònoma. N'hi havia una altra, que es deia (...), que sempre estàvem en competència. Les matemàtiques em costaven molt, moltíssim. Llavors li vaig dir a la meva mare que

m'apuntes a repàs. Per tal de guanyar-la, estar al mateix nivell o millor que la (...). Però tot sortia de mi.

Va haver una vegada que el professor de matemàtiques donava molts problemes per tal que els féssim poc a poc. A mi em costava molt. Llavors, una, en un dia en va fer 25. Jo rabiava. Vaig pensar, això no tornarà a passar. Això era una rivalitat tremenda. Com en pot fer més que jo.

En canvi ara no en tinc. Com més gran m'he fet, menys rivalitat tinc. Ara veig les coses diferent. No és la mateixa sensació d'abans. Encara ara tinc el caràcter competitiu. Jo sóc molt responsable. Mira, si sóc així? Fèiem una festa a casa. Una setmana abans, ja ho tenia tot preparat i organitzat. El dimecres tot preparat. Era..., he canviat, molt, molt, molt,... Responsable. La meva mare m'ha dit moltes vegades, no era bo aquest ritme de vida que portava. No era bo. No em centrava. Estava molt a la defensiva. Era molt pels altres i poc per mi.

P.- Quina valoració fas de l'escola d'Arbeca?

R.- Molt contenta, molt bé. L'ensenyament fluix. Al (...), van fer una examen i vaig suspendre l'examen. El primer dia vaig fer un examen i molt malament. Les arrels quadrades molt malament. Preparat no surts. Però et queda molt bon record. Ara quan hi vaig, tot et recorda. M'agradaria tornar-hi. Fins i tot, treballar-hi de mestra per sempre. Solament una setmana, per tornar-hi i gaudir dels records. Però el nivell era molt baix, les meves amigues van anar a un altre lloc i totes malament. Molt malament. Sempre ens han dit el mateix, anglès, matemàtiques... fluix.

P.- Per què et sembla que hi havia aquest nivell?

R.- Crec que era l'organització. A la meva classe eren 15 persones, tot el dia xerrant, parlant, molestant i el mestre no podia fer la classe. Hi havia molta deixadesa. Poca disciplina. Després van repetir, vam ser 20. Una professora amb 20 nens, imagina't. No es podia fer classe i no apreníem res. Imaginat en 10 anys. Tots sentats junts, molt aprop. Ni sentats individuals. Classes petites. Això endarreriria les classes. Un mateix professor el teníem 6 hores en un dia, català, castellà, matemàtiques... nosaltres cansats d'ell i ell de nosaltres. La monotonia cansa. També hi havia algun professor que passava. Anava llegint el llibre i subratllant. Poc motivador. Estàs a una edat en que no entens res. Tot és nou. T'ho han d'explicar. Primer explicar i després contrastar opinions. Havien d'explicar les coses, sinó no enteníem res. Tot era molt complicat. Per exemple, deien, per Nadal llegir un llibre i jo que feia, a mi no m'ha agradat llegir mai, i no me'l llegia. Mira que era aplicada. Què feia? Agafava qualsevol llibre, mirava el

resumet del darrera i me'l copiava i ja el tenia fet. Però, una altra cosa? El professor, quan veu que sempre treu 9-10, 10-9... i així, per molt malament que et surti un examen sempre em posarà un 9 o un 10. Jo era de 9 o 10. Llavors el meu rendiment a l'ESO va baixar, per què jo estava considerada per 9-10, no feia res i me'l posaven. Així és l'ESO. El nostre cap a aquesta edat maquina quina en pot fer. Ara no tant. Sempre buscant el màxim rendiment.

Jo sóc molt competitiva, clar. Porta-li a la meva mare un 5, ja veuràs que em dirà. Ella m'exigeix bona nota. Si, a casa meva el meu pare m'obliga a treure bones notes. Porta-li un 5, ja veuràs que em dirà. Si a casa meva no importés les notes, a mi em seria igual. Però jo vull bones notes. Ara tinc 21 anys i tinc cotxe i moto. Tu creus que tindria moto i cotxe. Ni carnet de cotxe, ni res de res.

Amb el meu pare no tinc bona relació. No s'ha preocupat mai per mi. És passota. Ell és molt passota. Tot li és igual. Si tinc nòvio, sinó en tinc, com em trobo, no li importa. Mai es preocupa per mi. A ell li importa els números. Quan veia un suspens, molt mal rotllo. Quan suspenia i li demanava per anar al Big Ben em deia que res, a casa. Aquest cap de setmana no surts. A casa a estudiar.

Llavors va arribar la moto, que vull una moto!!!

Ell em va dir, aprova i tindràs una moto. Evidentment, llavors, jo aprovava... i la moto. Però no ho feia per mi, sinó per la moto. Sé que està malament, però és culpa del meu pare. Tot ho lligava a un premi, molt malament. Nosaltres tenim l'objectiu de tenir bones notes i res més.

P.- Hi havia diferències a l'escola entre professors masculins i femenins?

R.- No, tots igual. Hi havia professors exigents, tant homes com dones. La majoria de professors que he tingut han estat dones al llarg de la meva vida escolar. El que passa és que va bé una professora dona, a 5è i 6è de primària. A aquestes edats, per la confiança. A la teva vida passen coses, coses noves i estranyes que tu no entens. Necessites algú de confiança. Si tinguessis una professora li demanaries consell. A un professor no li explicaries, et fa vergonya. Normal. Això no se li ha de dir. La dona t'entén més.

P.- I si fossis noi, com ho veuries?

R.- Ells no tenen tants canvis. Molt menys. No ho veig tant fort.

P.- Creus que hi diferència de veure les coses entre un home i una dona?

R.- Els professors no són tan comprensius en temes de dones. Una dona t'entén més, ja que ha passat pel mateix que tu. Jo prefereixo les dones. Entre les dones t'entens més.

Hi ha més confiança. Hi ha coses d'homes i de dones. A sisè hi ha d'haver una professora dona. Sinó no agafes confiança. O tenir algú aprop perque t'ajudi.

P.- No creus que això són coses personals, íntimes...?

R.- Si, si, si. No sé.

P.- A l'institut (...), com va ser la teva experiència?

R.- Jo, dos anys més no ho hagués aguantat. Molta disciplina. Molt cansada del col·legi. Vaig estar 4 anys i no podia aguantar. L'horari. M'aixecava a les 6 del matí, a les 8.20 començaven les classes, després dinar. Obligatori dinar allí. Com està apartat, tothom allí. Tot el dia tancats. Jo al ser de poble, m'havia d'esperar de 3.20 a les 5 a una biblioteca. Feia els deures allí. Arribava a casa a les 6.15. i anava a anglès. Era un no viure. A l'hivern, era marxar de nit i tornar de nit. Un agobio. Tu com a persona et cansa aquest horari. La meva mare m'insistia amb el (...), que era bo per mi i jo li deia, deixa'm anar a un altre lloc. Era un no viure.

P.- Si en comptes de ser d'Arbeca, fossis de Lleida, com ho haguessis viscut?

R.- Molt bé. Perfecte. Lloc ideal. Així no.

P.- Com era l'organització del centre.

R.- Molts professors, molt exigents. Un cole molt estricte. Molt cada dia, esforç. Excursions, les justes, cap o poques. Classe, classe. Obligatori religió. Per pasqua cada dia a missa. Es va morir un capellà i ens van portar a l'enterrament. No el coneixia i tots a l'enterrament. Jo al·lucinava. no sabia ni qui era.

Al segon curs del (...), em vaig enterar que a sobre del cole hi vivien capellans. També hi havia un claustre. També hi ha un cementiri. Vam fer una excursió. La nostra excursió va ser anar al cementiri. Allí estan enterrats tots els jesuïtes. Ens van obligar a anar a l'enterrament d'aquell jesuïta. Encara no entenc que hi fèiem allí.

P.- Què et sembla això?

R.- Fatal, jo no sóc creient. Per què havíem d'anar a l'enterrament d'aquell capellà? A mi no m'interessava. Ens feien anar a missa. A mi això em cremava. Em coïa per dins.

P.- Com eren els professors?

R.- Va vindre una professora a fer una substitució. Li vam prendre el pèl de totes maneres. Uf... Es deia (...). Li fèiem fer el que volíem. El millor era el (...), era d'anglès. Amb aquest li preniem el pèl més que ningú. Aquest era el millor. Fèiem el que volíem. Tenia el cap en forma d'ou. Els de la classe, a 3 de l'ESO, li van dibuixar un ou a un paper i li van posar el nom de Kinder i li van deixar a sobre de la taula del professor. També li van deixar un Tampax allí a sobre. Li deixaven xinxetes a la cadira.

Li fèiem de tot. Li feien la vida impossible. Sempre s'arrepnjava a sobre de la pissarra i li van deixar xinxetes també allí. Quan va posar la mà se les va clavar. Uff... Fatal. Estava amargat. El cridaven i li deien (...), quan ell mirava li ensenyaven el dibuix de l'ou Kinder, tothom, ja, ja, ja, ja, ja..., era tot així, era un home amargat. Cridava al cap d'estudis i venia. Llavors tots castigats a agafar papers del pati. Els càstigs eren així.

P.- I tu, com ho veies?

R.- Jo m'ho passava bé. Rèiem molt. Jo no aprenia res en aquelles classes. No el deixàvem seguir. Però ens ho passàvem tan bé. La liàvem. Quan venia ell tancàvem les finestres, com si no hi fóssim. I llavors quan entrava cridàvem, (...). Una vegada un es va tancar dins d'un armari. Tothom buscant. Ell passant llista i preguntant per aquest noi. Tothom dient, no ha vingut. Tothom rient. Ja, ja, ja, ja... i llavors va sortir cridant, aquí estic.

Després una professora d'anglès, que jo l'odiava. Tu portaves els deures fets i sempre deia: <hoy (...), lee tu, hoy eres tu mi enchufada>. Llegia, com ho feia bé, em posava un 10. Un altre dia li deia a un altre: <lee, hoy vas a ser tu mi enchufado>, i li posava un 10. Un altre dia, no sabia per que, deia: <lo has hecho muy mal, hoy te mereces un 4 o un 5>. Ella arribava a classe i cada dia hi havia un enxufat. Coses rares, que mai havia vist a la vida. N'hi havia que no eren mai endollats. N'hi havia alguns que no els podia veure.

P.- I el professor que li guardes més bon record del (...)?

R.- No sé. N'he tingut tants. Ara no me'n recordo. Tenia un professor de física i química i a mi no m'agradava gens i me la va fer agradar. Era molt dinàmic explicant. Apreníem molt. Ho feia molt proper i divertit. Les seves classes no es feien avorrides. Sempre teníem la classe a última hora i ho sabia fer tant bé per que no ens avorríssim. No és fàcil. Això li ho reconec. Era exigent, però a la vegada era diferent. Anava de bon rotllo, però marcant els límits. Tothom sabia fins on podia arribar. És la confiança que se li va agafar. Arribava a classe i deia bon dia nois, com esteu. Un dia arribava i deia, que tal nois, he pensat fer un joc, el joc de la borsa. Jo pensava, què té que veure la borsa, l'economia, amb la física i la química? Ell deia, crec que és important que sapigueu què és la borsa. Feu grups de 3 persones i qui guanyi el convidat a esmorzar. A sobre va guanyar el meu grup. Vam invertir en una cosa i vam guanyar. No és que es preocupés molt per tu, és que et sabia guanyar com a persona. Hi havia un bon rotllo. Generava confiança. El (...) no ens volia portar enlloc per final de curs i vam parlar amb ell i ens va portar a Portaventura. Això genera confiança. Els exàmens eren xungos,

però ens animava. T'encarava molt. T'ajudava perquè anessim a més. Tothom parlava bé d'aquest home. El teníem a últimes hores i ho sabia portar bé. Feia molta calor, però sabia el que feia. Un dia havíem fet un examen, estàvem súper agobiats, i va organitzar una ruta pel cole. Ens va portar brúixoles i vam anar per tot el cole. Amb ell vam aprendre coses que no havíem d'aprendre, va anar més allà de l'assignatura. Ningú l'obligava, però ho feia.

P.- Si tu fossis mestre com actaries?

R.- No sé, no ho tinc pensat. Crec que no seria exigent. Però no sé. Has d'intentar fer-te amic dels alumnes, perquè et respectin a tu, però sense ser molt dur, ja que llavors et fan la vida impossible. Si ets un borde ho passaràs més malament tu que ells. Tantejar-ho una mica i trobar el límit, la ratlla, que no has de passar. No donar confiança excessiva, ni passar-te. Tenir en compte que tothom és diferent.

P.- Quina valoració final fas del (...)?

R.- En general molt bé, però l'horari molt malament. Jo no estava disposada a fer el batxillerat d'aquesta manera. No me l'hagués tret. Si hagués viscut a Lleida hagués continuat al (...), però venint d'Arbeca, no. Després vaig anar al (...), més aprop i millor. Al (...), als meus pares no els veia. Quasibé mai. El cap de setmana anava a la meua, llavors no veia als meus pares.

P.- Explica la teua experiència al batxillerat?

R.- El (...) no em va agradar gens. Vaig fer 1r i 2n de batxillerat allí. Era un públic. Allí entraves i sorties quan volies, feies el que volies. Això no ho havia vist mai. Ja era més gran. Però jo era conscient que hi havia d'anar. Ells et donen llibertat per que tu actuis com vulguis. Això és bo, ja que et fa més responsable de com tu vols ser. Per ser més autònom. Feia alguna pila, però no molt. Si jo hagués anat a l'ESO, segur, seguríssim, m'hagués desmarxat, però no a batxillerat, ja era més gran.

P.- Per què dius que t'haguessis desmarxat?

R.- Per jo i el meu entorn. Les meves amigues que anaven a l'ESO a l'institut de Borges, pilant-se sempre. Jo, segur, hagués fet el mateix.

P.- Aquests amics de l'institut, què fan ara?

R.- Hi ha de tot, algun ha arribat a carrera, alguns treballant, altres fent la prova d'accés, de tot.

P.- Explica la metodologia del (...)?

R.- El meu professor de filosofia, a ningú li queia bé, era de l'Opus Dei, suspenia a tothom i a mi m'anava súper bé. M'agradava molt. M'agrada la matèria i com ho feia

ell. Com explicava. Era de l'Opus i tenia 7 fills. Passava diapositives i les comentava. Molt la participació. Demanava l'opinió dels alumnes. Era molt parlar. No es portava preparades les classes.

P.- Es nota això als professors?

R.- I tant. Moltíssim. Hi ha una professora que ho porta tot organitzat, planificat, però pregunta-li algo que no s'ho hagi preparat, no ho sap. Ho porta tot tan estructurat, que la treus d'allí i es posa nerviosa. No ho sap. Tot tant quadrat. La vida no és així. El professor de filosofia era la participació i la improvisació.

P.- Perquè creus que no agradava als alumnes aquest professor?

R.- Era molt dur. Suspenia molt. Però jo treia molt bona nota. Molts suspensos, moltes recuperacions. Un rotllo per la gent. A més, si t'agafava mal ull, ja havies begut oli. Nanai. La gent li va agafar mania. Es notava molt que no es preparava les classes.

A segon de batxillerat vaig tenir el meu tutor, el (...) de matemàtiques. A mi les mates sempre m'han anat molt malament. Al primer trimestre vaig suspendre, al segon també, recuperació, vaig suspendre, tot suspès. Ho veia impossible. Una muntanya. Després vaig deixar d'anar a classe a 3 assignatures, les vaig deixar. Ho veia impossible. Vaig repetir 2n de batxillerat per culpa d'aquest tutor. A mi aquest tutor, em va amargar. No, no, no...

P.- Per què aquest tutor no t'agradava?

R.- Era la matèria. No l'entenia. A mi mai se m'ha donat bé les mates. Posava el resultat final i no explicava els passos. Així no es fan les coses. Tot era nou. No explicava el procés final. No en tenia ni idea. Vaig anar a repàs i vaig suspendre. A segon vaig anar al (...) i vaig aprovar, un 5, almenys vaig aprovar.

P.- Com veies la relació entre alumnes i professors a batxillerat?

R.- Els professors eren molt seriosos. Hi havia disciplina. Hi havia algun alumne immadur, que donava la nota. En aquesta edat estàs més assentat. La gent que no li interessa es pila i marxa. No està allí si no li agrada.

P.- El cicles formatius, com ho veus?

R.- Normal. Exigeixen molt en segons quins temes. Per exemple, hi ha molt control de l'assistència. Si arribes tard i no et deixen entrar, molt bé. Si a l'hora del pati arribes tard, i no et deixen entrar molt bé. Però el que no trobo bé és que si faltes tantes hores no et deixen presentar a l'examen. Aquest control de les faltes, no, no, no. Aquestes amenaces, no... Amb 21 anys, això no toca. Tu saps el que vols fer. Si no et treus el cicle és problema teu, això no és l'ESO. Si suspenc ja sé que em diran a casa, a

treballar. Jo vinc per mi. A mi no m'obliguen a fer aquest cicle, en canvi si que em van obligar a fer batxillerat, que s'exigeixin tan no m'agrada. Tan control, no m'agrada. A l'ESO perfecte, ja que si no et marquen te'n vas i la cagues, però no amb 21 anys.

P.- Creus que al centre actual hi ha molta disciplina?

R.- Crec que hi ha moltes normes que no tenen sentit, són exagerades. Les notes portades firmades pels pares, no m'agrada. Jo ensenyo les notes a casa, els meus pares ho volen saber, però que les firmin, no, no. Això que no es pot anar al lavabo entre hores, això no.

P.- On hi ha més disciplina, més autoritat, al centre actual o al (...)?

R.- És diferent. L'organització és diferent. La forma de fer és diferent. Al (...) entre hores podíem sortir al lavabo, tot el cole, però aquí no. Trobo bé que entre hores no et deixin sortir a fora a fumar, que no et deixin anar al lavabo. Algunes normes són tonteries.

P.- Com creus que s'hauria de funcionar?

R.- Aquí estem reprimits, faria falta més llibertat. Hi ha normes que sobren, no sé.

P.- Els resultats de l'educació no són massa bons, fracàs escolar, per què creus que això passa?

R.- Els principals problemes són els polítics. La política. Som en un país que cada poc temps polítics nous. Quan canvien, el primer que fan es canviar l'educació. La societat no té temps d'apostar-se que ja han canviat l'educació. I això de l'ESO, compto que la gent sortia més ben preparats abans amb EGB que ara. Ara han baixat el nivell. L'ESO és un desastre. El nivell ha baixat molt. No valoren que els adolescents canviem molt. Ara ens fem més grans abans. Si abans es creia fins als 18 anys, ara en 12 anys ja no creus als pares, fas el que et dona la gana. Crec que els polítics estan endarrerits, no entenen els joves.

P.- I tu que faries?

R.- No sé. No m'agrada la política. Tampoc l'entenc. Ni idea. Un problema és que hi ha classes de 25-30 alumnes. Això és un rotllo. S'haurien de fer grups més petits. Ara la societat et marca molt el camí, volen que passis pel tubo. Per que un professor no té més llibertat? Hi ha professors que ho fan bé, però ho podrien fer millor. La (...), per exemple, tot molt organitzat i estructurat. La treus d'allí i no sap on va. No et preguntarà, teniu dubtes. No en sap. El professor ha d'anar més enllà, més coses del que marca el currículum. El professor ha de tenir més llibertat. Treballar tot més general,

més global. Ara tot és matxacar i matxacar... S'ha de buscar la motivació i despertar la curiositat. Ara és matxacar. S'ha de buscar que l'alumne li agradi la matèria.

P.- Creus que els professors tenen en general bon nivell, dominen la matèria?

R.- Crec que si en general. Encara que crec que nosaltres quan exercim serem inferiors als que hi ha ara. El nivell ha baixat molt. Jo veig les coses molt diferent. Tothom veu les coses de forma diferent. Crec que hi ha molts professors guais que es creuen que es guanyen la confiança dels alumnes, però per darrera els hi prenen el pèl. Els professors no entenen als alumnes. M'entens? Això també em passarà a mi. Som generacions molt diferents. No ens entenem. La diferència d'edat es nota molt, hem viscut coses diferents. A mesura que ens anem fent grans encara ens separem més. Els professors i pares no entenen als fills i als alumnes. Així mateix, a classe hi ha alumnes molt diferents, a nivell econòmic, cultural, social, familiar... Tot això pel professor és molt difícil. És molt complicat.

P.- Creus que hi ha professors que estan mal formats?

R.- Rotundament, no. Espera, crec, que els professors saben, però no entenen el món dels joves. Són coses que estan desfasades i malament. Hi ha una separació molt gran entre els joves i els adults. A mesura que et fas gran tot ho trobes bé. T'adaptes. A aquest centre estan antiquats. Moltes coses no les veig bé.

Ah! Una altra, hi ha professors que passen. N'hi ha alguns que es fan professors per cobrar. Bon sou i moltes vacances, funcionari. Tot solucionat, baixes... i d'altres, els bons, aquests si que s'esforcen. Però d'aquests pocs. Si un dia no tens ganes de fer classe, diuen avui llegiu i punto. O agafeu apunts. Aquella hora l'estàs cobrant igual sense fer res. Hi ha gent que li posa molta geta. S'hauria de ser més exigent amb el professorat. Baixa, baixa..., més control. Hi ha professors que viuen de la geta. Ser funcionari és un xollo.

P.- Creus que hi ha molts professors que no els hi agrada la seva feina?

R.- Si que els hi agrada. Però els hi agrada perquè saben que es poden apalancar, per això. Hi ha dos classes de professors, els primers van a ensenyar, a preocupar-se per ells, més enllà dels nens. Per la seva vida. Arriben a conèixer al nen. Això en general. En canvi els altres fan la seva feina i punto. Els altres els hi és igual. Hi ha matèries que no he après res. Ens deien les preguntes tipus test, ens apreníem A, A, B, C, A i fèiem l'examen i un 10. Això no està bé. Molta geta. N'hi ha d'altres que volen facilitar-ho tot i els nens no aprenen res. Altres volen aconseguir ser col·legues dels alumnes, la caguen. Tothom empenyat.

P.- Com veus el concepte d'autoritat al professorat a l'actualitat?

R.- Molt canviat. A primària molt, molt respecte. Tothom creu. Són massa petits, encara no saben. Estan massa cohibits, creuen als pares. Encara no s'han despertat. Encara és fàcil treballar amb ells. A l'ESO és un desastre. En canvi, a batxillerat, cicles i universitat es torna a arreglar. L'ESO fatal. Mai seria professora de l'ESO. Batxillerat millor. Com més grans més respecte i autoritat. A l'ESO comencen a descobrir moltes coses, novies, novios, sortir,... un desastre. Tot és tan nou. Creus que et menjaràs el món, sempre vols més i més i més. És un desastre. M'entens? Al final no et menges res. Tot es nou, moltes coses noves. És una etapa molt difícil i quasi fas el teu futur. Si a l'ESO es comença a pilar, cap a qui, cap a allà, fatal. No passes de l'ESO, d'aquí a treballar.

A l'ESO s'insulta, s'amenaça als professors, de tot. Molt malament. Al (...) molta disciplina. Qualsevol mal rotllo, expulsió i fora, a casa. Als instituts, insults com <fill de puta, cabro...>, però també <el meu pare et farà això i allò>. Els nens tenen súper cregut que els pares els defensaran abans a ells que a un professor, així és. Llavors passa el que passa. Si jo sé que la meva mare em defensarà abans a mi que a tu, tinc respecte?, et tindrà respecte? La família recolza al fill, no als professors. Els fills no tenen por als pares. Sé que em recolzaran en qualsevol cosa. Ara els fills estan massa protegits, això no és bo.

P.- Tu estàs massa protegida?

R.- Jo no, mai de la vida. Han passat de mi. Jo sempre he fet el que he volgut, fins a un límit.

P.- Ara parlem de la societat, diferents elements que hi tenen que veure. Quin paper té la religió en la joventut actual?

R.- Perdut. No saben on van. Tinc amics que van a missa. Baixen de Barcelona expressament per llegir a missa. No ho entenc, no ho faria mai. No crec que s'ho creguin. Sempre ho ha fet. És intel·ligent, és normal. Li agrada això. A sobre és de política, sempre parlant de política. Va als plens que no hi va ningú, ell hi va. No ho entenc.

P.- De quin partit polític és?

R.- D'esquerra republicana. És catalanista. És un noi així. Normal, surt, fuma porros i així. Però va a missa i li agrada la política. A mi, se'm va morir el padrí i vaig anar a l'enterro. Mal rotllo. El capellà va dir unes tonteries com ningú. En comptes de plorar

estava seria escoltant el que deia aquest home. No li trobava ni solta ni volta. No entenc com la meva padrina es creia aquest rotllo. Ella s'ho creu.

Si el meu germà i jo no fem la comunió ella ens deshereta. Així mateix. Jo vaig fer la comunió pels regals. Per fer-la. A tercer de l'ESO no sabia que era això de la confirmació i la vaig fer pels regals. No m'ho crec. Tothom la feia, doncs jo també. Després de fer-la, cap al Big Ben, el millor. Jo estic batejada, he fet la comunió i la confirmació. No em crec res de res.

P.- Com veus a la gent religiosa?

R.- La meva padrina té una cosa. Ella creu amb la religió i molts problemes els hi solventa la religió. Per ella, la gent que mor va al cel. Jo tinc aquest problema, ella no. És un alivio per ella, per mi no. Ella creu que si menges pa beneït, això és bo. Jo no hi veig res. Per mi sol és pa. Per ella és pa beneït. Ella creu en la religió perquè li han inculcat. Abans era més important la religió que les matemàtiques, ara no.

P.- Qui creus que és més feliç, la teva padrina en 21 anys o tu ara?

R.- Uf..., pregunta molt difícil. No ho sé. Són èpoques diferents. Les dos. Igual. De diferent forma. Jo crec que jo tinc més problemes que ella. Ella a la seva vida, en 14 anys es va posar a treballar, amb 21 anys va tenir un fill, casada, no sé. Tot molt ràpid. Tot molt organitzat. Pobres, però molt feliços. Penso, jo amb 21 anys pobra, no sé si m'adaptaria. Anar a parlar amb el capellà, uff..., a cuidar nens perquè així li donaven menjar. Jo flipo en tot això. Crec que ella ha estat feliç perquè no ha conegut res més. Ella em veu a l'estiu amb aquelles faldilles i em diu, ja et pots tapar. M'entens? Són mons diferents. Ella voldria que anés amb una cua com abans, però ara això no es porta. Em diu, aquest jovent d'avui en dia. Clar... Està molt desfasada. Ella ha viscut en una època que allò era el millor. El que jo faig ara, això és el millor per a mi. Ma mare, amb 21 anys casada, cada diumenge a dinar amb els padrins. Uf, quin rotllo? Misses. El meu pare sempre m'explica que havia d'anar a missa i no hi anava i li pegaven als dits.

Veus, de tan obligar-los que havien d'anar a missa, ara no ho poden veure. Tota aquesta generació (50-60 anys) van volen inculcar tant això, que no han aconseguit res. Ara quan s'han fet grans fan el que els hi dona la gana. Per molt que et diguin, has de fer això, jo menys ho faré.

P.- Llavors com creus que han d'actuar els pares i els professors?

R.- M'ha de sortir de mi. A mi si em diuen, has d'anar a l'església, a mi de que? Jo haig de trobar un motiu justificat per anar-hi, i que a mi em convenci, sinó nanai. Tota aquesta parafernàlia, res. I ara tot això que surt a la tele de la pederàstia, estafadors per

aquí per allí, uff..., res de res. No vull estar en això. Sé que a la tele moltes coses són mentida. T'enganyen. Et foten el pèl. Ho veig com una secta. Abans els tenien enganyats. Deien una cosa i en feien una altra. Diuen coses, però no tenen proves, bé proves fictícies. La Bíblia diu coses que no pot demostrar. És surrealista. No em crec res. Quan algú em digui, ei!, he ressuscitat, potser si que m'ho creuré, sinó no m'ho creuré.

P.- Creus que hi ha molta gent que pensa com tu?

R.- Joves com jo, la majoria pensen com jo.

P.- Parlem de les elits, els referents. Quins són els models que tens tu, i les teves amigues?

R.- Per mi el referent és algú que està per sobre meu. Ara no em ve ningú al cap. No sé. Ningú. Al llarg de la vida me'ls vaig trobant. Per exemple, a primària hi havia una nena que treia millors notes que jo. Per mi era un referent. Jo volia ser com ella i superar-la. Jo crec que a la vida et trobes gent que està per sobre teu, però que t'estimula per superar-lo. Per exemple, si fos professor, i els alumnes tinguessin més apreciació a un altre professor que a mi, em faria ràbia. No sé. Sóc una mica competitiva. Per mi els models són per superar-los. Crec que ma mare tenia de referent a sa mare.

P.- I tu tens a la teva mare?

R.- No, no, gens. No tinc a ningú. Ah! Potser, per exemple, ma tieta és mestra i s'ho passa bé amb els nens. La veig feliç i intel·ligent. Quan tinc algun dubte no vaig a buscar als meus pares, vaig a parlar amb la meva tieta. La meva tieta ha estudiat i ma mare no. Ella m'ha solucionat problemes que la meva mare no ho hagués solucionat mai. Per mi és un referent. La meva tieta llegeix molt. Parla molt tècnica, parla molt bé. Et soluciona molt problemes. És molt intel·ligent, analitza molt bé els problemes.

M'ha explicat que a ella també li ha costat molt de controlar-se la seva ràbia i que jo també ho tinc que fer. Jo em tinc que controlar les reaccions i la impulsivitat. Em costa molt. Amb els anys ho aniré fent, això em diu ella. Crec que és molt difícil canviar el caràcter. Jo no tinc paciència, sóc impulsiva, però quan estic amb nens, canvio. La meva mare em diu, com et vols dedicar amb nens sinó tens paciència? Però jo quan estic amb els nens canvio. Els nens m'aporten molt. Aprenc molt d'ells. Els petits problemes dels nens, que els hi cau la pilota, són grans problemes per ells. Els nens m'omplen. Jo vull arribar a casa i estar contenta i tranquil·la.

P.- Quins models tenen els joves a l'actualitat, en general?

R.- No sé. La gent jove li agrada la marxa. Passar-s'ho bé. A l'entorn, sortir, el cap de setmana, tot això.

P.- La religió, l'escola, tot això?

R.- Ja, ja, ja, això no. Això no interessa. Els amics, la festa, sortir, ara només es mou això.

P.- Com veus les noves tecnologies, internet, xats, tot aquest món?

R.- Crec que això se n'ha anat de les mans. Això no ho controlem. No es pot controlar. No ho pararem. Ara estàs constantment connectat. En un moment jo sé on està el meu novio, el que fa i deixa de fer. Si tinc el meu novio a València, puc parlar quan vull. Tot són facilitats, tot molt fàcil. Com més fàcil, pitjor i pitjor anem. Vols fer treballs, et poses al Rincón del vago i pam. Allí tot tipus de treballs. Cada vegada menys esforç i menys interès, i malament. Cada cop, tot pitjor. Tot és massa fàcil. No valorem res. Costa molt fer algo per esforç. L'altra dia la meva mare va comprar l'enciclopèdia catalana i jo li vaig dir. Què compres? Jo faig cleck, cleck, cleck i ho tinc tot. La meva mare viu en una altra època. No en té ni idea i té 53 anys. La veig desfasada i joestic sobre informada. Massa coses.

P.- Quants missatges envies en un dia a una amiga?

R.- No sé. Depèn, 3-4-5, potser més. Però sempre ens truquem. Facebook, Messenger..., cada dia. Aquí se t'acaba la teva privacitat. Fotos, amics, tot. Coneixen el teu entorn. Hi ha gent que està 4-5-6 hores al facebook cada dia. És una eina que la faig anar molt. Constantment ho miro, per res, solament per la curiositat. Com tothom hi escriu, ho miro per saber que hi posen. A veure que diuen. Per curiositat. Un cop ho tens, ja no ho pots deixar. És com una droga. En èpoques d'exàmens no hi entro, llavors tinc mono. Em costa molt. Què hi faig enganxada a l'ordinador? Això porta conflictes amb la gent.

P.- Pots explicar-ho?

R.- Què passa?, al facebook hi entra tothom. Quan el meu novio agrega una noia, a mi em pica. Tinc gelos.

P.- I tu no tens accés a la relació amb aquesta noia?

R.- Clar. Pot ser privat. I jo com una mona. Això és constant pique. Qualsevol comentari que li fa a una noia, jo rabio. El Messenger hi ha confusions. Tu envies un missatge i l'altre ho interpreta com vol. Això genera confusió i conflictes. Mals rotllos. Problemes amb un entorn que tu coneixes i hi ha confiança. Les coses es parlen cara a cara, no per l'ordinador. La gent s'entén veient-se els ulls. Falta el to de veu i la comunicació no verbal. Hi ha molts conflictes amb les amistats. Ara els pares estan

desfasats. Ells no saben que faig jo. Hi ha nois i noies que es fan passar pel que no són. A Internet tot és mentida. Et donen massa llibertat i no la sabem controlar. Ho hauríem de dosificar.

P.- Com s'hauria de dosificar i controlar?

R.- Crec que no t'haurien d'ensenyar. Crec que hauries de ser tu mateix. Cada persona, la responsabilitat de cadascú. Hauria de sortir de dins.

P.- Creus que un noi de 12 anys té la responsabilitat desenvolupada?

R.- Aquest és el problema. Per exemple, posar el facebook, fins als 18 anys.

P.- Un noi de 12 anys es pot fer passar per 18 anys, no?, és fàcil, no?

R.- D'alguna manera. Tot això ho trobo molt complicat, no sé. Internet és irreal, mentider i fals. Internet ho faig anar molt. Les persones avui en dia volem el mínim esforç i la màxima comoditat. Abans es guanyaven les coses amb esforç i tot tenia sentit. Això els gratificava. A nosaltres no ens gratifica res, tot és massa fàcil. Tot ho tenim fet. La meva padrina feia el dinar en 2 hores, ma mare el fa en 10 minuts. És més fàcil anar al supermercat i comprar preparats. T'ho donen fet. Ens estem aposentant. Nosaltres volem viure en una societat còmoda. Problemes d'alimentació, d'obesitat... No ens volem superar i fer més. Busquem acomodar-nos més.

P.- Tu et veus així?

R.- Jo prefereixo buscar una informació a Internet que anar a la biblioteca, llegir un llibre i tot això.

P.- Tu quan copies per internet, entens el que poses?

R.- Clar. Jo m'ho llegeixo per si està bé. Ho entenc i llavors ho poso.

P.- Sempre ho entens?

R.- Si a classe et diuen que ho expliquis, si no ho has entens, no en tens ni idea. T'han pillat. Jo m'ho llegeixo i ho treballo. No acostumo a presentar res sense haver-ho entès.

P.- Creus que els altres companys fan com tu, entenen el que posen als treballs?

R.- Copiar y pegar y vivir del cuento todo el mundo. Normalment. Anem molt malament.

P.- Per què anem malament?

R.- Com a persona, no ens valorem. Quin esforç faig? No m'esforço per res. Tinc cotxe, tinc quartos, tinc de tot. No m'he guanyat res. Vinc al cole, tinc el dinar fet. No m'haig d'esforçar res. Si una setmana em quedo sola, no sé fer res. No sé cuinar. Ma mare a la meva edat sabia fer tot el menjar del món, jo ni idea.

P.- Com veus el paper de la família a la societat actual?

R.- Això depèn de la societat. No ho sé explicar. El meu pare amb 14 anys feia el que volia. Tenia menys coses, però era més feliç. Abans tothom estava al carrer i era feliç. Ara hi ha perills a tot arreu. Amb 6 anys, cap nen surt de casa sol. M'entens? Els cotxes, circulació, motos, poc espai, poques places per jugar els crios. Tot són problemes i perills. Els cotxes són perillosos. Els nens no valoren res, no valoren les joguines. És normal, tenen de tot.

P.- Quin paper té la família en això que descrius?

R.- Crec que ho condiciona tot. Els pares no entenen als fills. Ma mare no m'entén a mi. Hi ha coses que no puc entendre d'ella. El jovent d'avui en dia no valorem els diners, en canvi, els pares els valoren molt. Se'ls han guanyat molt. A mi m'ho han donat tot, massa fàcil, per culpa d'ells. Quan vull diners, els demano i me'ls donen, cap problema. Per això no valoro les coses. És normal, no? En el meu cas, el meu pare ha passat de tot, la meva mare s'ha preocupat fins a un punt, però ens hem espabilitat tot sols. El meu germà ara té un excés de protecció per les seves filles, quan necessiten algo els hi compra. Què fa una nena de 6 anys amb joguines de 300 euros?, no ho entenc, no li trobo el sentit. Compren regals per fer contents als fills.

P.- Creus que hi ha pares que compren l'estima dels seus fills?

R.- I tant, a mi mateixa. Per exemple, les notes. Jo no trec les notes per mi, sinó pel que ve després. Hi ha molts pares que per fer contents als seus fills, fan qualsevol cosa. També en pares separats, a veure qui li dóna més. Hi ha una competició entre pares per qui fa més regals i més cars. Però que és això? Per molt malament que es portin s'haurien de posar d'acord en l'educació del seu fill. Quan sigui gran no valorarà res! Se li trencarà algo i pensarà, ja compraran més. No hi ha valor de les coses. No sé, la família ha canviat moltíssim. Abans, per exemple hi havia una cadena. El que feia el pare, feia el fill. Ara tot està molt desestructurat i trencat. A part de molts pares separats, molts tornats a ajuntar, molts fills..., no sé. Tot molt difícil.

P.- El futur, com el veus?

R.- Xungo. Malament. Molt difícil.

P.- Com et veus d'aquí a 10 anys?

R.- Penso que ho passarem molt malament. No ens sabrem espavilar. La majoria de joves actuals no se sabran espavilar. Li hauran donat tot tant fet, que no sabran cap on tirar. A l'hora de fer algo sols, no sabran que fer. Jo amb 21 anys, ma mare no m'acompanya al metge, en canvi, moltes amigues meves les acompanyen els seus pares. Jo sé anar sola pel món. Hi ha gent que necessita ajuda per tot. Ens han donat tot massa

fàcil i planificat. Has de fer el que tu sents. Moltes coses, malament. Hi ha molts joves que no saben fer res, o diuen a casa que estudien i no foten res. Un munt. Mentre els pares els vagin mantenint, van tirant. No sé com acabarà això. Jo vull acabar la carrera, tenir una feina, tenir diners, formar una família i ser feliç. Però uf!, ho veig molt difícil. Ara hi ha molta gent que aquesta expectativa no la té.

P.- I quina té?

R.- Vivir la vida. La vida són 2 dies. Viure el moment. El jovent no pensa amb el demà. Això està bé fins a un cert punt, però se passen. La gent no té ni idea que farà. No sap cap on tirar. S'ha de planificar una mica el futur. Estan molt perduts. Moltes vegades jo també. Massa informació, massa coses.

P.- Parleu d'aquests temes amb els amics?

R.- Sí. Per exemple, a (...) li és igual fer una cosa que una altra. Jo no, per sort, hi ha coses que les tinc clares, com el que vull estudiar. Moltes coses les tinc clares. En tot cas estem en una societat que quan tindrem un dubte no sabrem sortir-nos. Costarà molt.

P.- Creus que la culpa d'aquesta situació és de la família?

R.- Crec que bastant. Són ells els que t'ho donen tot fet. I pobret, què no faci res!, Deixa'l espavilar, què facin les coses sols!, Què siguin autònoms! Sé gent del meu poble, de 40 anys que estan a casa amb els seus pares, això no és normal. I els hi paguen tot. A mi em faria vergonya, els pares treballant com uns negres i els fills a casa sense fer res. Vivim en una societat que té molta geta. Som passotes. M'entens? Pensem més en sortir i passant-s'ho bé i tot això.

P.- Com veus la feina per la teva generació?

R.- A l'època que estem, difícil.

P.- Però d'aquí a 10 anys, per exemple, com ho veus?

R.- Bé. Si fa no fa com ara. No crec que canviïn molt les coses, com ara. Canviaran els nens i els joves, llavors els mestres també hauran de canviar. S'hauran d'adaptar a la nova situació. Tan pot anar bé com malament, depèn de l'ofici, però no en tinc ni idea. Potser tries una feina que ara hi ha molt treball, però d'aquí a 10 anys no n'hi ha. Quina putada, no!

P.- Com veus la diversió de la joventut a l'actualitat?

R.- Uf... fatal! Molta droga. Molt vici. Trobo patètic els anuncis de televisió de les drogues. Perquè no es fotin droga volen conscienciar-nos, però conscienciar-nos de què?, si no volem creure res!. El jovent d'avui dia no ens conscienciem amb res. Fem el que volem. A mi ja em poden dir que no fumis un porro, a mi de què?, faré el que em

doni la gana! Avui dia aprenem amb fets, amb coses que et passin a tu. És a dir, si toco foc i em cremo m'ho creuré, sinó que vagin cantant. Ni que li passi al del costat, a mi no em passarà.

P.- Hi ha molta droga al carrer?

R.- Moltíssima. Nois de 14-15 anys molt passats. Amb 12 anys tabaco i porros, segur. Altres coses més fortes, no sé. Amb 15 anys coses més fortes.

P.- Això el cap de setmana, també entre setmana?

R.- Normalment, cap de setmana. Encara que algun penjat també entre setmana. Qui té la culpa de tot això? Si ma mare em dóna diners per anar al Big Ben, sap que l'entrada val 12 euros i una consumició, i em dóna 25 euros just per l'entrada i per fer un cubata, dos cubates i per pagar el taxi... En canvi, si el meu pare em diu, té 100 euros, per si no fos cas..., és que és exagerat! Només cal agafar el cotxe un dia i anar-te a les tres del matí cap a la discoteca... Per moltes redades que facin això no es pararà, això tota la vida ha sigut i sempre hi serà. La gent no es fum alcohol perquè si els paren marcaran, doncs es fum ratlles de coca... i si li fan la prova de drogues, beuen suc de taronja o mengen un xiclet i tampoc no marcaran..., què tot s'ho inventen!, què els joves s'ho inventen tot!, pel que els interessa, pensen, per què no, no! Desfasat, l'alcohol? Jo tampoc el considero tant greu com les drogues, la coca i tot això... S'ho fot molta gent. Inclús hi ha gent..., hi ha gent que mai ho haguessis dit i es foten un munt de coca, que no m'ho podia creure. Tan bona persona, timidet, tancadet, bones notes, intel·lectualet..., són els pitjors!, les aparences enganyen!.

P.- Per què aquest noi tan bo, creus que consumeix?

R.- Per l'entorn, tu no tries l'entorn que trobes. Els meus amics són els que tenen la mateixa edat que jo i són com són. Si l'entorn és d'una manera, tu no pots lluitar contra això. Els meus amics són els que estudiaven a primària amb mi. Si són deu i vuit se'n foten coca i dos no se'n foten, se senten exclosos. Tu te sents desplaçat. Ells se'n van al cotxe i tu et quedes amb un altre sol a dins. Penjat. Al final que fas, vas al cotxe amb ells i fas el que fan ells. L'entorn és molt important. Som dèbils, no tenim personalitat. Acabes fent el que fan tots. Estem molt influenciats per tot el que ens envolta. No tenim criteris propis. Tot és molt difícil. Crec que el jovent ho passarem malament.

P.- Ho deixem aquí, moltes gràcies.

10.4.- Grup triangular mestres

- 1- Mestre d'educació especial i tutora de primària. Funcionària escola pública. (M)
- 2- Mestre de música i de primària. Escola privada-concertada. (S)
- 3- Mestre d'anglès. Funcionari escola pública. (B).

Pregunta moderador (P).

P.- Comparant ara, de quan estudiàvem, què funciona millor...?

B.- El sistema educatiu que jo vaig tenir era molt autoritari. Anava a una escola privada-concertada de religiosos. La meva experiència era que els mestres eren molt autoritaris, molt matxacons, molt despectius... matxacaven molt als alumnes. Encara era quan els mestres podien fumar a les aules i una vegada li vam dir que deixés de fumar i el tio es va posar, en plan borde, molt autoritari. Tot això ara no hi és. Ara ha canviat bastant tot el tema de la autoritat. Aquest tipus d'autoritat ara no hi és. Ara l'autoritat te l'has de guanyar. Ara no és una cosa imposada pel fet de ser mestre, sinó que te l'has de guanyar cada dia a l'aula, davant dels nens.

M.- Seria imposar un tipus de normes i valors dins de les aules, que moltes vegades això a les famílies falta, i als nens, complir-les dintre de l'escola els hi costa molt. Saber que hi ha unes normes, uns límits i complir-los, respecte per a tothom, pels companys, pels adults... I això moltes vegades a casa no hi és i es pensen que a l'escola és el mateix i és com una mica "la seva".

B.- I a primària el que ens trobem molt és que l'autoritat com a tal del mestre cada vegada està més per sota, perquè a casa, hi ha famílies que sí, però hi ha famílies que no valoren la feina de l'escola ni del mestre. El tema és que durant el dia nosaltres estem més amb els seus fills que no pas ells. Per tant, hauríem d'anar tots a la una i això no passa, almenys a primària.

P.- I els pares són molt diferents, també hi ha el tema cultural, el de la immigració...

S.- Jo he notat molta diferència, abans treballava en una escola on els alumnes eren d'un nivell socioeconòmic mitjà-alt. Ara estic en una escola on el nivell socioeconòmic de les famílies és mitjà-baix i noto molt la diferència per part de les respostes i la involucració de les famílies. Els alumnes no tenen les mateixes ganes de fer coses, la motivació... Trobo que té tan a veure, es nota molt. I això que les dues són privades-concertades. Tu treus tan suc d'aquells nens que tenen una família darrera que estan a sobre, i tan poc suc d'aquells nens que senzillament estan deixats. Això ho visc, bastant a prop. No són

nens de famílies molt, molt baixes, però tenim alguns casos més de famílies socials desestructurades i a aquests nens, després a la classe no els hi pots demanar que facin “piruetes”.

P.- Com a mestres heu tingut alguna vegada faltes de respecte, actes de mala educació...?

S.- Tot i que ara estic amb un tipus d'alumnat molt diferent del que tenia abans, la meua autoritat crec que no ha canviat.

B.- Tu estàs d'acord, amb el que jo deia abans, que l'autoritat te l'has de guanyar?

S.- Correcte. Per això ho dic. Perquè jo sóc la mateixa persona allà i aquí, i sempre he tingut les idees molt clares. I et diré una cosa, amb el temps i l'experiència he anat afliixant la corda, perquè quan era més jove, encara era molt més rigorosa. Me'n recordo que m'agafava unes rabietes... i ara em llenço més les coses a l'esquena. Tot i això no vol dir que deixi passar segons quines coses. Però noto que puc fer classes amb els nens amb respecte, els nens m'escolten, fan silenci, treballen... Crec que l'autoritat a l'aula depèn bàsicament de l'adult que està davant de l'aula.

M.- Però moltes vegades l'autoritat te la treuen els pares, perquè tu els hi marques unes normes, els fas anar per una línia... i quan arriben a casa, el que diu el mestre no té gaire sentit. Els hi treuen tot el sentit que el mestre li dona.

S.- Totalment. Jo penso que és pot parlar d'autoritat dins de l'aula i d'autoritat que va més enllà de l'aula. Penso que per molta autoritat que et treguin els pares..., i això passa i estic totalment d'acord..., tu pots arribar a la classe i veure una nota a l'agenda que t'estan traient l'autoritat. Del tipus... no donar-te la raó d'alguna cosa...

B.- Jo em vaig trobar l'altra dia que vaig fer copiar a un nen, perquè era un nen que s'havia passat de comportament a la classe, i li vaig posar una nota a l'agenda. El seu pare em va dir que no, que el nen no havia de copiar res. Jo li vaig dir que d'acord que a mi no m'interessava el càstig en si, però si que hagués una resposta, un càstig... També a nivell d'escola hem acordat que si hi ha faltes d'autoritat i de respecte, doncs que hi hagi una còpia. El pare em va dir a l'agenda que el seu fill no havia de copiar res. Jo li vaig dir que si no ho copia, jo el que vull és que ell el castigui. Em va dir que si, que ho havia fet. Aquests pares també han tingut altres problemes amb d'altres mestres. Aquest pare a una companya li va dir que si estava mal “follada”. Això aquest dijous, i per telèfon. La companya li va penjar el telèfon.

M.- A nosaltres també una vegada una nena va insultar a una mestra de manera molt forta. La mestra va voler parlar amb els pares, aquests van venir amb la nena i van

entrar a mitja classe on estava la mestra. Li van començar a dir que qui era ella per dir-li res a la seva filla. No era el moment ni la manera de fer-ho. Ni ells mateixos tenen respecte cap a la mestra, ni cap als altres alumnes, ni per l'escola. Va venir el director i els hi va dir d'anar al despatx a parlar, però l'autoritat te la treuen tota. En el moment que t'envaeixen el teu espai i et comencen a parlar així, davant de la seva filla i dels altres nens...

P.- Què deies B., que l'autoritat se la guanya cada professor individualment?

B.- Si. Estic d'acord amb el que deia S., i a més a part de la meva experiència. Quan vaig començar era més autoritari, més estricte. Suposo que és per por, perquè no controles tant.

M.- També perquè en el moment que arribes nou, t'has de guanyar el lloc. Penses que no ets ningú i que has de fer veure als altres que te'n surts.

B.- Jo des del punt de vista de mestre d'especialitat. Quan vaig començar era tutor i el tutor ha de ser el referent pels nens. Si passes de tot, doncs això s'acaba extrapolant. Jo crec que molts tutors de primària no són conscients d'això. De la importància que tenen dins de l'escola i davant dels nens. A nivell d'especialitat doncs passes per moltes classes. Ara mateix estic passant de P-3 fins a 6è i l'autoritat te l'has de guanyar cada dia que entres a l'aula. Després quan portes un temps a l'escola, rebaixes el nivell perquè ja et coneixen i tu els coneixes amb ells, llavors és més agradable la feina. El primer moment quan arribes a una escola t'has de marcar més.

S.- Jo també he estat especialista i moltes vegades els alumnes són molt gestos i proven. A l'escola on estic ara hi ha un mestre especialista que els nens s'atreveixen molt. Si amb tu s'atreveixen a fer una, amb ell s'atreveixen a fer deu. Per molt que et posis de vegades costa, però també de vegades depèn de la persona, i la persona s'ha d'imposar. El ser mestre porta implícit, a més d'agradar-te i que t'agradi explicar, porta explícit actualment fer de "policia". A veure si ens entenem. Per ser mestre t'han d'agradar els nens, que t'agradi expressar-te, però també ser una persona forta i que no et prenguin el pèl. Això avui en dia és bàsic. Abans no potser, però ara sí.

P.- I abans perquè no?

B.- Perquè no hi havia una comunicació..., és a dir, el mestre era l'autoritat per excel·lència i era una figura jeràrquica, també hi havia càstigs físics... i això ara ja no es dona afortunadament.

P.- Llavors com ho veieu, ha evolucionat, ha anat a millor, ha pitjor..., l'escola s'està degenerant?

S.- S'està degenerant tot, la societat.

B.- L'educació en un país no pot anar bé, si no hi ha una política clara educativa, si no hi ha uns pactes per l'educació de tots els partits polítics, i uns diners a invertir..., mentre no passi això, anirem canviant de govern i de política educativa. Si no es posen d'acord en unes inversions fixes i unes lleis educatives que estiguin funcionant durant un marge de temps, no anirà bé. Sembla que no influencia, però si i molt. Ara tenim a l'escola un nen a P-4 que ha d'anar amb vetlladora tot el dia i només té 8 hores a la setmana de vetlladora, li han rebaixat del curs passat a aquest. Aquest nen té unes característiques molt especials, està tot el dia cridant, no interacciona amb l'entorn... i no té vetlladora.

També són les ganes que posen els mestres. Hi ha mestres que són grans i estan súper apoltronats, que no han canviat mai de centre, i altres que porten també molts anys i que tenen moltíssimes ganes de continuar fent feina. L'escola la fan els mestres, també la comunitat educativa en general, però el paper dels mestres és molt important.

P.- Què té a veure això amb les polítiques?

B.- Doncs que si tens a un nen tot el dia cridant a classe perquè té una discapacitat i no es pot controlar i no tens vetlladora, quina feina pot fer la mestra d'infantil?

P.- Ja, però si aquest nen se'l treu d'aquesta escola i se'l posa en una escola d'educació especial, s'ha acabat el problema.

M.- Ja, però això no és la solució. Les polítiques actuals no van per aquí. Van pel tema de la inclusió i jo crec que s'ha d'anar per aquí. Però com que no posen els recursos per portar a terme aquesta escola inclusiva de la que parlen els polítics... tu no pots fer el mateix amb 25 nens i un o més que tingui una problemàtica X, sense vetlladora que amb vetlladora. El que es necessiten sobretot són recursos humans. En una aula amb tota la diversitat que hi ha avui en dia, amb dues persones més a la classe fent reforços, va molt més millor que si estàs tu sola donant resposta a tota la diversitat que tens a l'aula. Als altres els deixes de banda i no tenen cap culpa. A més, jo també penso amb els de dalt, els que tenen moltes possibilitats d'aprenentatge i no l'exploten perquè no els hi pots donar respostes. Ens estem borregant una mica. Hem d'arribar a aquests objectius, tots igual, i no cal que facin més. Però si haguessin més recursos humans aquests nens podrien donar més de si.

P.- Com són aquests mestres dels que parlàveu abans. M'agradaria arribar al límit... Aquests mestres que es guanyen l'autoritat, com se la guanyen...?

B.- Sent coherents. Coherència. Si actues d'una manera, sempre seguir la mateixa línia.

P.- I amb 30/25 alumnes es pot ser coherent?

B.- Jo penso que sí. Sent tu mateix. Fer les mateixes pautes per a tothom, tenint en compte la diferència, però sent coherent.

P.- Els mestres que tenen problemes, perquè en tenen, perquè són incoherents?

B.- De vegades, perquè són persones molt inflexibles. Ara mateix a l'escola hi ha una mestra que és molt inflexible i té uns problemes de disciplina bastant important. Tracta als nens de manera inflexible. Tothom ha parlat amb ella, l'equip directiu, les tutores, els pares i no canvia. Perquè és inflexible i pel caràcter o el perfil personal.

S.- Són persones més fluïdes de caràcter o més toves. Els hi sap greu imposar-se o castigar-los. Els hi dona tantes oportunitats que al final li prenen el pèl. Això va amb el caràcter de la persona.

M.- El tema de l'autoritat és molt curiós. Jo per exemple aquest curs estic fent una co-tutoria amb una altra mestra a cicle mitjà de primària. Som dues tutores. L'altre dia em va dir una mare, la meua filla és més capaç de parlar amb tu i explicar-te les coses que li passen que no amb l'altra tutora. Perquè a l'altra tutora li té més respecte. I li vaig dir, què vols dir que a mi no em té respecte? No, sí que te'n té, però l'altra noia és més dura i tu ets més propera, l'abrades i li dones un petó si convé. I això ella ho valora molt. Que tu te l'escoltis li dona molta importància. Potser un problema per un nen és molt important però per l'adult no ho és gens. Algú que se'ls escolti i que els hi doni una abraçada és molt important. Que de vegades l'autoritat també és saber expressar les emocions.

B.- Això és una cosa bàsica. Abans quan vaig començar era l'home gel, l'iceman. Una vegada vaig plorar a la classe, davant dels nens. I llavors em vaig adonar que els nens em començaven a veure com una persona normal. De vegades els nens tenen moltes carències afectives. De vegades només posant-li la mà damunt les espatlles, els hi reconforta. Potser canvia la relació amb mi, perquè tu li poses la mà a l'esquena.

P.- Llavors tot això de la intel·ligència emocional que està tan de moda ara, tindria que veure... ?

M.- Més que res perquè hi ha moltes mancances a nivell familiar i una d'elles és això tota la part emocional. Hi ha nens que no se'ls escolten a casa, que arriben i estan sols, els pares arriben a les 9 h del vespre i vinga ràpid, ràpid a sopar i a dormir. O no, a sopar i a l'habitació a veure els dibuixos. No es relacionen amb els pares, no parlen amb ells. Aquells nens necessiten ser estimats d'alguna manera. Qui ho ha de fer, doncs les persones que estan més hores amb ell, i en aquest cas moltes vegades són els mestres.

P.- Trobeu moltes diferències entre els nens a una mateixa classe, nens de fora, nivell econòmic, separacions...?

B.- Depèn de l'escola on estiguis, pots trobar-te més casos d'aquesta casuística o no.

P.- No és el mateix la manera de relacionar-te a una escola que a una altra?

B.- No és el mateix donar classes en un CAEP (Centre d'Atenció Educativa Preferent), que donar classes a una escola com la que joestic ara que és semi-rural, i els pares són classe mitja, pocs nens a classe... Si estàs en un CAEP, què es prima més els continguts, la part emocional...

P.- Esteu d'acord amb el que deia ella abans, que cada vegada més l'escola assumeix el paper de la família?

B.- Totalment.

S.- Jo crec que sí, però no hauria de ser així. No totalment. L'escola és un concepte que cada vegada més s'està distorsionant. L'escola és un lloc on els nens han d'anar a aprendre uns coneixements i punt. Llavors, d'entrada tot era així i tot anava bé, flors i violes. No hi havia la problemàtica d'alumnat que hi ha ara. Hi havia un respecte absolut pel mestre, el que deia aquest anava a missa... En un principi l'escola hauria de ser un lloc per aprendre coneixement i ja està, però per motius socioculturals els alumnes estan tan deixats de la mà de Déu, el que no és hiperactiu, té dèficit d'atenció, i el que no té un problema a casa perquè s'han divorciat i el pare... Està ple de problemes. Què passa? Tot això s'ho ha d'empassar el mestre, i no. Arriba un punt que el Departament et diu que has d'arribar a tot, s'ha d'arribar a tot i no arribem a res. I estem estressats els mestres i els alumnes.

B.- Jo amb el Departament sóc molt crític. Aquests últims anys, com molts mestres he vist una incoherència brutal amb el Departament i això provoca mala maror a dins de les escoles. Si ara diuen jornada intensiva sí, ara no, ara li passen la pilota als Consells Escolars...

M.- Jo només sé que abans es deia Departament d'ensenyament i ara es diu Departament d'educació, per tant la política educativa ha canviat de filosofia, i les funcions que volen donar-nos a les escoles han canviat. Educació és educar, educar el què? El que t'hauria de donar la família o la societat i no te'n dona. Ara som educands i ensenyants, som dues coses.

S.- Sí, però, si està tot avesat a aquesta part emocional, si vols treure endavant el currículum, és impossible. Llavors és una incoherència. Llavors si el Departament diu

que hem de fer les dues coses, però el Departament no veu que això és impossible? És que no dóna temps.

M.- I a més a més ara només es parla de fracàs escolar, i nens que deixaven l'escolaritat ha passat tota la vida.

B.- Exacte, perquè el fracàs escolar és el que sona a les notícies. Comencen a parlar del informe PISA, què diu això o allò, i tots pendants...

P.- Penseu que l'escola i els professors fan una mica de "chivos expiatorios"? És a dir que tots els mals de la societat són atribuïbles a l'escola, a la mala educació? La paperera de l'educació és l'escola? Els mestres han fallat davant diferents situacions socials.

M.- El sac de gemecs... Jo crec que sí. Tota la societat demana molt a l'escola però després no donen cap tipus d'autoritat a l'escola. Et demanen que eduquis als nens, que els ensenyis, que tinguis en compte la seva part emocional, que a més a més sàpigues quins problemes tenen, quins els hi passarà, que si les famílies tenen problemes que els hi ajudis, i el currículum. Però després des de casa tot això... no hi ha un recolzament ni institucional ni familiar.

P.- I com hauria de ser aquest recolzament llavors? Més diners, per exemple. No sé si heu llegit el llibre de Barak Obama, "L'audàcia de l'esperança". Diu que els professors a EEUU haurien de cobrar més de 100.000 dòlars. És qüestió de diners?

B.- Si mires Catalunya amb la resta d'Espanya, nosaltres estem els tercers per la cua. Si tots estem dins del mateix país, doncs perquè cadascú cobra diferent depenent de la regió on estigui. Per exemple a Canàries cobren molt més. Tenim molts més nens a les aules i estem cobrant menys.

P.- Això de pujar el sou...?

B.- Justament ara en temps de crisi econòmica dir això... és peliagut. Els polítics no es posen d'acord en les polítiques educatives. A Finlàndia, la gran Finlàndia que tothom posa a la boca, que a mi no m'agraden els tòpics, però és que al final... Finlàndia han destinat moltes peles a educació i estan..., tenen els resultats que tenen, perquè han posat diners en educació i també hi ha molts menys nens a les aules, que això també s'ha de tenir en compte. Han posat molts recursos. Fins que no hi hagi això.

S.- És que hi ha tants focus per tenir en compte, que ens perdem. Jo parlant abans quan tothom diu que la culpa és de l'escola. Jo penso que individualment si hi ha algun problema... jo no em sento responsable dels possibles problemes dels nois en el futur. Si que és cert, que a la mínima ens assenyalen. L'augment de sou? Doncs només faltaria això, saps per què? Perquè si ja estem mal considerats per molta gent de la societat, que

tenim dos mesos de vacances, si a sobre ens puguen el sou... seríem els reis del mambo, i a sobre l'alumnat..., que jo encantada, però crec que socialment estaria mal vist, i a sobre amb dos mesos de vacances...

M.- Jo crec que et valorarien més, si cobréssim uns sous més alts. Perquè dirien que aquesta gent s'està guanyant aquí uns sou per alguna cosa...

S.- Si, però hi ha molta gent que guanyen molt... els polítics guanyen bons sous i la gent no pensa... Són gents que tenen uns sous molt elevats i la gent no pensa, ui! Que bé que ho fan, quin respecte que els tenim..., sinó al contrari. No sé jo si valorarien més. Dirien... a més de les vacances que tenen i miren com estan els nens, que no tenen educació i a sobre guanyen el que guanyen.

M.- Si cobres menys, més se't desvaloritza, si cobres més la valoració és més alta, segur. És que hi ha moltes coses en aquest tema... per exemple, si estiguéssim més ben preparats per entrar a la carrera, per aprovar les oposicions, en la formació continuada, etcètera, etcètera, llavors ens pagarien més, perquè estaríem més preparats i només accedirien els millors i els sous serien més alts. I és el peix que es mossega la cua, i llavors també tindríem més autoritat per part de la societat, crec. També dintre de les mateixes escoles moltes vegades hi ha manca de motivació per part del professorat, perquè no pots escalar mai. Ets mestra i tota la vida ets mestra, pots ser director, cap d'estudis, però crec que algú s'hauria d'inventar alguna manera perquè els profes estiguessin més motivats pel fet de poder superar-te. Ara tinc un càrrec que em permet fer no sé que...

S.- Però això ja existeix...

M.- Però molt poc. Com que no hi ha recursos, aquestes tasques s'han de fer a nivell voluntari. Si que hi ha coordinadors, però no sé... que hi hagin innovacions pedagògiques, que hi haguessin persones que es dediquessin un curs sencer a buscar materials, recursos, maneres de treballar i tot això després poder-ho portar a la pràctica. Tot això per motivar a la gent, perquè si no sempre estàs dintre de l'aula i com que et quedés una mica estancat... I crec que agafem hàbits que després costen molt de treure, i rutines que tu ja ho veus bé. Potser ve algú que acaba de sortir de la carrera i et comenta, doncs això podríem fer d'aquesta altra manera, i et dones compta que si. Crec que s'hauria de motivar més al professorat.

B.- Totalment d'acord.

S.- Totalment d'acord. Però no et dic res com et sents d'estancada a la privada. Si a la pública et sents estancada, imagina't a la privada. A la pública no hi ha gaire sortida,

però hi ha sortida. Pots aspirar algun dia a ser secretària o cap d'estudi o directora, o a moure't més. Però a la privada-concertada... aquí estàs encaixonada en un curs i allà et quedes. S'ha de motivar al professor, perquè si no et trobes gent molt estancada.

B.- I el que també jo penso, el tema de la mobilitat. No pot ser que un mestre estigui 30 anys en una escola, no pot ser. S'hauria de prohibir per llei. 10 anys com a màxim. I durant aquests anys passar per diferents cursos de l'escola, perquè si no un mestre de primer no s'assabenta del que està fent el de sisè.

S.- Jo en aquest sentit em sento molt satisfeta perquè a part d'haver estat especialista de música, he estat tutora a primer, a quart, a sisè... Jo signo perquè l'any que ve si no em toca quart em toqui un altre curs, però prefereixo que em toqui cicle mitjà o cicle superior. Però encantada de canviar, perquè sóc d'una manera que m'agraden els canvis, jo. Però ara... digues-li això a la Pepeta que porta tota la vida en aquell cicle. Això t'ho trobes molt. Jo araestic a cicle mitjà però en aquest cicle hi ha molta gent que fa molts anys que estan en aquest cicle i està tot donat.

B.- Penso que la mobilitat s'hauria de posar per llei, decretar-ho, encara que sigui dintre de la mateixa localitat...

S.- Canviar d'escola, tu dius?

B.- M.- Si, si, canviar d'escola, per tenir altres dinàmiques de treball.

S.- Jo això ja...

B.- Hi ha molta gent que té por dels equips directius, i al concurs de trasllat hi ha molta gent que demana tenint en compte els equips directius de cada escola. Però jo crec, que si, que hauria d'estar estipulat, anar canviant. Jo he vist molts amiguismes a moltes escoles i llavors els grups pitjors se'ls hi dóna al que arriba l'últim i jo crec que els pitjors grups els haurien d'agafar els que ja fa anys que estan a l'escola i que coneixen als nens i la dinàmica escolar. Doncs això no passa perquè la gent està molt aposentada.

S.- Aquesta és la realitat.

B.- A la primària, això es dóna molt, el tema dels amiguismes. De vegades ni el mateix director sap el que es cou.

S.- Vols dir que no ho saben.. o no ho volen saber? Aaaaah. Aquí els especialistes han de batallar amb tots els cursos de primària i el que és tutor amb el seu curs només. I no és el mateix...

B.- Per què una persona que arriba nova a un centre s'ha de quedar sempre amb el grup més conflictiu? Són privilegis. Llavors que no es mal parli a mig curs perquè fa això o

allò altre. Perquè de “marujeos” tot l’any està ple. Que si mira com porta el grup..., doncs..., posa’t-hi tu.

S.- És incoherent. Arriba una persona nova, que no la coneixen, ni com funcionarà, i li donen un curs difícil. Hi ha un 70% que va destinat al fracàs.

B.- Jo he estat a set o vuit escoles i a la majoria, el director... tu aquí, tu aquí i tu allà, no pateixis que l’interí o el nou que ha aprovat les opos... l’últim es menja el grup pitjor.

P.- Creieu que la personalitat dels professors és conservadora?

S.- Ara hi ha molts professors que... si. Abunden.

B.- També la problemàtica familiar, el tema de tenir fills i poder estar a la vora és molt important, però un cop passa l’època que els nens són petits, llavors és diferent.

M.- Jo crec que la gent està acostumada a estar-s’hi acomodada a un lloc i no es vol moure. I si pot ser al mateix cicle i al mateix curs millor. Jo sé de gent a una escola on estava abans, que sempre feien les mateixes sortides, portaven 30 anys fent les mateixes sortides, i les mateixes fitxes, el mateix llibret. Potser que canviem una mica, no?

S.- Vosaltres veieu bé que hi hagi uns professors que digui que passa del llibre i després el sistema sigui de fitxes, fitxes, fitxes..., “te sales de guatemala y te metes en guatepeor”.

M.- Nosaltres ho fem al revés. Nosaltres, en principi, hem de treballar amb projectes i sense llibres, però el no tenir llibre vol dir que acabes fent fotocòpies dels llibres, llavors és com absurd. Què més et dóna tenir un llibre i fer-ho servir i a més el complementis amb d’altres coses, que no haver de fer fotocòpies. I després et venen unes bronques de cal Déu. Però és que no tinc llibre i haig de fer fotocòpies, què voleu que els nens ho escriguin tot?

S.- Clar, és que la idea de no tenir llibre és que les classes siguin més dinàmiques, però com que això requereix molta coordinació i no hi ha temps, doncs acabes amb les fotocòpies.

B.- També és l’estabilitat de la plantilla. Que cada dos anys o cada any la plantilla es modifiqui... doncs és molt important per l’estabilitat del projecte educatiu d’un centre, que no canviï sovint. Jo tinc una amiga que li ha tocat una escola que tots són interins perquè no vol anar ningú, ja que es veu que és una escola molt “xunga”, a nivell de problemàtica social. I llavors prioritzen més les actituds i els comportaments que els continguts. Llavors allà cada any són gent nova.

S.- Llavors tampoc t'involucres, perquè si saps que només has d'estar un any la teva implicació tampoc és la mateixa. Moltes escoles públiques no tenen una plantilla definitiva que condiciona com es fa tot.

B.- Dos anys, pel tema del concurs de trasllats, no sé si és bo. Potser si hagués un període de concurs més llarg, potser la gent s'ho prendria d'una altra manera.

P.- Això dona poder al mestre per sobre de l'escola.

B.- Si, i no ho veig bé.

M.- Jo estava pensant en el tema dels equips directius, perquè moltes vegades parlem de les plantilles de mestres que no són estables o bé d'aquesta gent que està 30 anys en un mateix lloc. A l'escola on estava abans hi havia un director, que a més era molt jove, però quan vaig arribar jo ja havia estat director durant vuit anys i després ha continuat. I això d'estar tants anys a la direcció és bo?, no sé si és gaire higiènic estar tants anys de director a la mateixa escola i en el mateix càrrec. Després no s'enrecorden de fer classe i t'exigeixen unes coses de manual, que no ho pots fer a l'aula. Llavors em plantejo això. Crec que és fantàstic anar canviant d'escola, però crec que els equips directius també s'haurien de dissoldre i fer altres coses. Si són gent que els hi agrada estar dins d'un despatx doncs que vagin a treballar a dins del Departament. Un altre tema, que a nosaltres ens passa a la nostra escola, és que hi ha una persona que no pot fer classes, que no pot fer classes. Perdem una persona en tota la plantilla, perquè aquesta persona sempre ha d'estar acompanyada per un altre mestre. Hem tingut diferents problemes de disciplina i és una persona que crida molt i que pega als nens, i per tant aquesta persona no pot estar sola a la classe amb els nens. Això com es resol, perquè nosaltres estem perdent una tutoria i tots els reforços es perden perquè sempre hi ha d'haver una persona acompanyant a aquesta. És molt bona treballant i amb els materials, perquè sempre està innovant i portant coses noves, però no té bona relació amb els nens. D'això el Departament es renta les mans i et deixa a tu el "marró".

B.- El tema del funcionari està blindat. Aquí a la meva escola també hi ha un mestre que també ha tingut molts problemes a d'altres escoles i ara aquí, també, en aquesta escola, també. S'ha ficat la inspectora.

També en una altra escola que vaig estar de secretari vam tenir un mestre interí que adoctrinava als nens. Feia religió a les classes. Ell era de religió protestant i els nens no podien dir el número deu a la seva classe, i ell era mestre de matemàtiques. També era súper inflexible, com un cura de fa 30 anys. El tema de carnaval no es podia tocar perquè per ell era una festa pagana, el tema del Nadal no va participar. I jo que era el

secretari em vaig passar el curs escrivint totes les coses que feia i totes les actes de totes les reunions que fèiem amb ell. Al final aquest senyor l'han fet fora de les llistes. Però en canvi aquest mestre d'aquesta escola d'ara, segons la inspectora no el poden fer fora perquè és funcionari, i també les fa de grosses.

S.- Sempre són homes...?

B.- Mmmm, si... és curiós, la majoria de casos que jo conec si.

M.- Jo també.

P.- El tema de les edats i el gènere té a veure amb l'autoritat? El tema del gènere.

M.- Jo en el cas de l'edat, crec que si. Perquè nosaltres ens passa a l'escola. En el grup de sisè tenen de tutora una dona de cinquanta i pico d'anys, i com que els nens i les nenes tenen molta necessitat d'explicar que si m'agrada aquest o aquell, i amb aquesta persona no els hi agrada explicar-li. Ara hem tingut una substituta d'aquesta tutora que és una noia joveneta, i els ha anat súper bé, perquè li han explicat moltes coses, s'han apropiat molt a ella. Ja no era qüestió de l'edat si no pel tema de l'afinitat. Com que és més joveneta tenen més afinitat d'explicar-li coses que a una altra de més edat no li explicarien. I en quan al gènere i l'autoritat, jo reconec que de vegades si que passa. De vegades a les escoles es diu, a aquest grup li fa falta un home, com si la mà dura la tingués l'home. Crec de vegades és la figura, la presència.

B.- A mi em passa. Un nen que té una problemàtica social del tipus que els pares estan separats i que té molta història al darrera..., sempre es diu que aquest nen funciona amb els homes més que amb les dones. Jo no tinc cap problema amb aquest nen. També he sabut amb l'edat que els nens que tenen problemes amb l'autoritat és que tenen problemes amb el seu pare, home i això està relacionat i de vegades ho extrapolen a l'escola. També hi havia un cas d'un nen que jo el tenia de tutor, amb el tema dels límits, del marcatge, que em feia treure a mi el tema de l'autoritat i vaig aprendre molt d'ell del tema de l'autoritat. Ell em demanava que estigués per ell però en el tema dels límits, de l'autoritat, perquè a casa seva tot era un caos. Només tenia problemes amb els mestres més laxos, els que tenien l'autoritat laxa.

P.- Llavors pot passar que agafis el rol de pare? Que s'adapti bé quan hi ha un home i no una dona...?

M.- Però això també ho pot fer una mestra.

B.- Ja, però només pel fet de ser una figura masculina, pel fet de ser home. El respecte implícit cap a l'home. Tot i que jo haig de reconèixer que tinc el costat femení desenvolupat, i penso que els nens també ho veuen. Jo sóc molt visceral i molt

emocional, i els nens també no tenen molts problemes en explicar-me. També volia dir el tema del “feeling”, com a persones tenim més empatia amb uns que amb uns altres. Això socialment està malament que ho diguis, però no és que tinguis un favorit, però com a persona tens un “feeling” que no tens amb un altre. Amb un piques, piques i piques i no hi ha manera i en canvi amb d’altres les coses flueixen...

S.- Tens més paciència. A mi m’ha passat. A tots els mestres els hi passa, perquè som persones. És l’empatia, la connexió. Connectes bé o no connectes. Jo l’any passat tenia sisè i tenia una nena diagnosticada de TDAH (trastorn de dèficit d’atenció i hiperactivitat), i tela marinera... Era per acabar d’ella fins aquí (es toca el cap), i acabava d’ella fins aquí (es toca el cap), però en canvi tenia una connexió que jo aguantava més amb aquesta nena, que potser amb un altre nen que tenia a l’aula que no presentava cap trastorn, però era un “manta”, el “don excuses”, i ja xocàvem. Però no era tema de tenir mania.

B.- És veritat, tu tens feeling amb persones, ni homes, ni dones, ni nens, ni nenes.

S.- Jo crec que sobretot depèn de l’edat. Si arriba una noia jove a sisè se la mengen. Depèn del cicle. Ara bé una noia joveneta a infantil i cicle inicial, perfecte. Una dona gran a primer i a sisè no hi ha tanta diferència.

P.- I a secundària? A quart de l’ESO ?

S.- Encara més, se la mengen. Una mica el que em va passar a mi, perquè quan vaig començar jo a primer i segon de l’ESO, jo era joveneta, que tindria 25 anys... jo havia entrat súper heavy, súper sergent. Perquè m’havia d’imposar molt més perquè em veien joveneta. Tenia molt clar que per sobre d’ells estava jo i això els hi vaig haver de fer veure a ells.

B.- I quan comences et penses que t’has de menjar el món, i al final el món se t’acaba menjant a tu.

S.- Jo era molt exigent, com a mestra i demanava un nivell acadèmic... molt alt.

M.- També el ser jove també influeix el tema del col·leguisme. Nosaltres a l’escola tenim un mestre jove que va amb rastes. Els pares tenien molts prejudicis per les rastes, per ser mig hippie, a les classes feia moltes bromes, però quan tocava... això els pares no ho portaven gens bé. A més a més a dintre del grup de mestres no el veien bé, perquè quan sortia al pati a vigilar es posava a jugar amb els nens. El fet que siguis més joves i vagis més tranquil i més natural, ni als pares, ni als mestres els hi acaba d’agradar.

B.- A mi en relació a això, un mestre, una “vieja gloria”, em va agafar gelos. Em va dir que no es sentia còmode amb mi, pel tema de com jo em relacionava amb els nens, i

amb els mestres. Es va ficar amb la meua manera de relacionar-me. Un dia em va convocar amb el director, tirant-nos els dos els plats pel cap. Enveges. Les dones són més envejoses.

S.- Gelos més a nivell de companys.

B.- Jo discrepo, no companys, sinó a nivell de companyes. Aquí vaig a ficar-me amb el gènere, són en la majoria companyes, que són unes geloses. Que si una fa la tapa de l'àlbum amb la cartolina taronja, altra també...

S.- Ja, però a la vida quotidiana i corrent la dona és més envejosa que l'home.

M.- I de vegades és a nivell de relació. Jo tinc una companya que em diu que ella no té feeling amb l'equip directiu, i és conscient. I llavors em diu a mi, que no sé el que els he donat que qualsevol cosa que s'ha de fer em pregunten: "i que et sembla, podem fer això?" I sempre em diu això, que les dues hem entrat el mateix curs escolar i que a ella no li pregunten res i que a mi sempre em pregunten abans de realitzar alguna cosa. I ella m'ho diu de bon "rotllo". De vegades és afinitat. Entre les dones hi ha moltes comparacions i a l'escola la majoria som dones.

S.- Jo ahir mateix vaig tenir una situació amb la meua paral·lela de curs. Enveja a nivell de: "com que tu que acabes d'arribar al cicle, acabis abans la feina que jo, saps?" Si hem de fer una feina, qui ha fet aquesta feina més vegades, elles que fa més temps que hi són al cicle, qui l'ha d'acabar abans?, elles perquè ho tenen per la mà. Ara si tu acabes la feina abans, per elles és fatal, s'ho prenen malament, s'ho prenen personal. Això que em va passar ahir, passa sovint. Havíem de fer una cosa per classe, perquè havíem estat fent uns treballs amb el grup, i vam dir el dia anterior, què havíem de fer ja a la classe. I jo pel meu compte, ella pel seu i tal. Total, que jo ahir pel matí vaig tenir una estona mentre que acabaven feines, doncs vine tu, vine tu... total que al migdia ho tenia enllestit. Però sense cap ànim de posar-me pel davant. I li dic a aquesta companya: què faig amb això, ja està fet? I em diu, fixa't-hi, em diu, perquè clar, s'havia de baixar a baix a penjar-ho en un lloc. Però clar, jo no volia anar-hi a penjar-ho directament, sense dir-li res, perquè jo "tonta" no ho sóc. Jo tinc ull. I li dic: què faig amb això, ja he acabat, ho posem a baix?, però demanant-li el permís. "No, No", va i em contesta, "això li has de donar a la coordinadora, i ja ho posarà ella". La coordinadora és una que ja no tenia tarda el divendres. I em diu una altra: "a més, a més si fas un dibuixet, millor", i jo li dic "vale, vale. Intentaré fer-ho avui, per ja deixar-ho acabat". Total, que ella a la tarda ho va fer i ho va acabar, a la tarda. A les cinc em diu: "ja ho tens?, ja està fet el dibuix?" diu: "vale, vale", m'ho va agafar i va anar ella a penjar-ho. Però no havia

d'anar la coordinadora a penjar-ho? Com a mínim em va esperar. Al migdia em va dir que li havíem de donar a la coordinadora, però a la tarda ho va fer ella. Ho volia fer ella..., i al mateix temps, perquè ningú veiés que jo l'havia penjat abans que ella. I així, moltes coses...

B.- A més la gent es fica amb la manera de treballar dels altres, que no té res a veure amb la persona. És difícil separar-ho, però a mi m'ha passat que a nivell personal estàs molt a gust amb una persona, i parles a gust, però a nivell professional no ens entenem, és una "petarda" que no pots amb ella. A mi em va passar amb una mestra que era molt caòtica, molt desendreçada amb els nens, però a nivell personal era una bona persona.

S.- I no us trobeu de vegades, al professorat que es pensen que els nens són seus, són els seus alumnes i la seva escola, a nivell personal. Els seus alumnes són els seus alumnes, com si fos la mare.

B.- Com una gallina lloca.

M.- Això passa molt a infantil.

S.- I no a infantil, i no a infantil. Jo ho noto això molt. Que segons que, no pots dir res dels seus nens. No accepten. A mi l'altre dia em va venir un professor a dir-me, perquè jo sóc una persona que com a professora a mi no m'ha de justificar res cap especialista. Si un nen s'ha portat bé o malament, jo sóc una persona que li diré, molt bé per posar-li una nota, o posa-li si cal. L'altra dia em va venir un especialista i em va dir que li havia posat una nota a un alumne. I li vaig dir que em semblava molt bé. És que s'ho mereix. Com que jo el conec a aquest alumne, no m'ha de dir res. Em sembla bé que m'ho digués com a comunicació. Ara, no li diguis això a segons qui..., perquè buscarà la manera de trobar una excusa, de per què ha fet això?, què era després del pati?, clar és que després del pati estan molt esverats.

M.- I això que vol dir? Que si li poses la nota a aquell nen estàs dubtant de la feina de la seva tutora? Hi ha persones que quan un especialista li diu que a aquell nen li ha posat una nota, s'ho pren personal i diu, m'estàs atacant a mi i no al nen.

S.- He vist a professors que a les sessions d'avaluació, els seus alumnes susprenien molt i s'ho prenien personal. El tema de l'educació és tan complexe, diferents maneres d'entendre l'educació, de veure les coses. Crec que hauria d'haver més cohesió en moltíssims aspectes. Perquè, clar, si una mestra se'ls fa seus, altra no, l'altra mestra és molt de llibre, l'altra va a la seva... Per a mi això és una lluita.

B.- Però, tu creus que això, s'ha d'homogeneïtzar, això?

S.- Però per a mi és una lluita constant. No ho entenc.

P.- I immigrants, teniu?

B.- Nosaltres no.

M.- Nosaltres no gaires. Tenim alguns marroquins, i sobretot tenim de països de l'est i algun sud-americà. A tota l'escola uns 25 i és una escola de 13 cursos. Es nota molt quan arriben alumnes de fora, sobretot marroquins. Hi ha moltes vegades que no t'atreveixes a dir res als pares que han fet alguna cosa malament, perquè el pare es treu el cinturó. Llavors no saps el que és millor, si anar permetent coses o dir-ho, però és clar, perquè arribi a casa i li donin d'hòsties, tampoc cal. És complicat el tema. Els dels països de l'est són gent que venen molt preparats acadèmicament i amb una disciplina, i una manera de treballar, que amb tres mesos aprenen el català. Són nens súper preparats. A més, nosaltres ens vam trobar un cas d'una nena ucraïnesa que va arribar i la nena tota l'estona plorant, perquè no entenia res. Però un cop va començar a entendre alguna cosa, a casa seva no els hi deixava posar una altra cadena de televisió que no fos TV3. No volia sentir res que no fos TV3.

S.- Quin nivell tenen la família?

M.- Nivell mitjà.

S.- Home, jo veig que aquí hi ha uns pares al darrera, i això és nota.

M.- Aquests pares venen molt preparats. Aquests pares venen amb estudis i potser treballen de transportistes, amb tot el respecte pels transportistes, però potser ells són ingeniers o químics. Són gent molt preparada. Els marroquins són molt poc integradors, a diferència dels sub-saharians, que s'integren molt. Venen els pares i et comenten que si volem que ens facin un taller de trenetes, un de contes, un d'explicar de com és la vida a l'Àfrica. En canvi els marroquins no s'integren per res. Sempre ve el pare a recollir-los, a la mare no la veus per res. Si has de parlar, ho has de fer amb un intèrpret, perquè no t'entenen, són gent que dins del poble no s'integren mai. En canvi els sub-saharians sempre estan fent activitats, les mares van a classes de català, els veus al poble que hi ha activitats i sempre hi són. I a dintre de les classes sents el típic i el tòpic que diuen els nens que els nens no treballen i que són molt bruts. Els nens això ho senten a casa i a classe ho diuen i ho deixen anar, i es queden tan amples.

P.- El tema de mal rotllos de professors, us heu trobat amb insults, amenaces, a algú que li facin bulling?

M.- Jo a l'escola d'educació especial sí. Perquè feia que treballaven molt anys juntes. A l'escola pública sí que hi ha mal rotllo i de vegades no t'entens amb algú, però com som persones, com a mínim un respecte. Tot i que de vegades costa. Jo m'he trobat claustres

molt tensos, que penses que pots tallar l'aire amb un ganivet. La gent està en desacord i en comptes d'acceptar i un dia cedir un i un altre dia un altre, doncs no, i és molt tivant la relació. I això després afecta a nivell de marujeo de passadissos. A mi em molesta molt que la gent vagi parlant pel passadís. Però com que cada dos anys tens l'opció de concursar, doncs te'n vas.

P.- Amb algú que li facin el buit.

S.- On jo treballa, hi ha un mestre que no té habilitats socials. Té molts problemes per relacionar-se amb els companys i amb els alumnes. No hi ha un bon enteniment. És d'aquells professors que parla molt i provoca mala maror. Quan el veus ja marxés. Si que com a persona es deu trobar que l'esquiven. Tot i que sempre hi ha a algú que enganxa, al més feble, al que acaba d'arribar. Quan arriba un substitut ja va a per ell.

M.- El que si et trobes en claustres una mica grans, dos grups. L'equip directiu i la camarilla, i l'oposició. Clar, si tu arribes nou on et poses. Un t'explica una cosa, uns altres, una altra.

B.- També hi ha mestres de primera i segona. Els que fa que hi són de molts anys, són els de primera. Els que arriben nous s'han de guanyar el lloc i durant un temps són mestres de segona.

M.- O arribar a una escola nova i entrar i vas coneixent a la gent i et ve una i et diu, escolta, a aquella persona no li expliquis res personal, ni res, perquè després t'ho tirarà a la cara o ho dirà pel poble... I després la coneixes i és veritat.

P.- Les lluites de poder es noten?

M.- I tant, i favoritismes dels que estan al costat de l'equip directiu. També hi ha persones que tenen moltes habilitats socials i s'alaven constantment i els hi fa veure a l'equip directiu que ella és fantàstica i súper treballadora i els altres no. I potser és al contrari. Hi ha gent que li encanta el merder.

S.- Jo a l'escola que estic hi ha molts grupets, amb molt critiqueo. A mi una vegada els nens em van ratllar el cotxe.

P.- A nivell d'especialistes?

B.- L'anglès, a nivell polític comenten que els nens han de saber tres llengües. Però l'anglès a l'escola és la "Maria", juntament amb la música i amb l'educació física. Depèn de com siguis pots passar de tot o involucrar-te més.

M.- L'educació especial, ja ni t'explico. A la meva escola em van fer treure el rètol de la classe on posava educació especial, perquè no quedava maco. Però hi ha nens que tenen problemàtica i que no arriben als coneixements. Si no són d'educació especial, diguis

com vulguis. Igual que si la tonteria de si són reforços o..., ara no em surt l'altra paraula que utilitzen, que són sinònimes.

B.- Moltes vegades els tutors et comenten el tema de les matemàtiques o el català, aquestes sempre han d'estar a primeres hores del dia. Jo al principi em barallava perquè no entenia perquè no podia haver-hi un dia que l'anglès es fes a primera hora del matí, sempre ha de ser les matemàtiques o el català, perquè els nens estan més frescos.

S.- Et diran, és que les matemàtiques no és l'anglès.

B.- A mi que m'ho diguin.

S.- Et diran que les àrees curriculars amb més pes són les instrumentals i el medi, i ja està.

B.- I l'altra matèria.

B.- S.- Uiiii! Si, aquí estem, ooooooooooh!

B.- Veus?

S.- Diuen. Llegáremos, llegáremos. Has posat el dit a la llaga. Aquesta sempre és l'últim per tot.

B.- Per què no pot ser una primera hora per aquesta matèria?

S.- Sempre al final. Jo porto dies dient-li a la meva paral·lela, comencem. I ella "no, per que no sé que...". És el que queda allà, es va fent com es pugui i ja està. L'altra dia em va passar una amb els especialistes, amb els tutors i no em vaig callar, però al final vaig callar perquè sinó... era remenar una cosa tan enquistada, però al final vaig dir, passo. Sent realista i intel·ligent no em ficaré en problemes, total no aconseguiré res... Estàvem a una reunió de cicle i no sé de què parlàvem i el de religió diu que estava treballant el resum a les seves classes, perquè justament havien començat a fer petits resums amb els temes que treballaven. Això a cicle mitjà. I la meva paral·lela diu "treballes tu el resum? Però el resum l'hem de treballar les tutores?".

B.- Llavors a medi no pots fer un resum, què és la millor matèria per fer un resum?

S.- Llavors ell diu, el de religió: "no és que estigui ensenyant-los a fer un resum, sinó que el fem perquè em va bé que el tinguin per estudiar els temes". I diu ella: "ja, però si nosaltres li ensenyem d'una manera i tu li ensenyas d'una altra..."

B.- Clar, clar. Un resummm, per l'amor de Déu, un resum!

S.- Si, si, és en plan això ho dono jo, això ho dono jo, i això ho dono jo, i no et fiquis, això ho dono jo. Jo que estava allà li dic, i per què no pot resumir ell? I ella: "home perquè ho fem nosaltres, i sempre ho hem fet així". Sempre ho hem fet així!. "Ja, però jo penso que si ell des de la seva classe també treballa el resum, crec que és millor per

als nens”. “No, perquè, clar, s’hauria de parlar de quina manera treballar-ho”, diu. Vale, doncs potser el problema és aquest, ens hauríem de posar d’acord en quina manera treballar-ho, i el que hem de fer és treballar-lo tots no només des de la tutoria. Que després aquestes tutores es queixen que tenen molta feina. Però si sou vosaltres que us esteu carregant. Tenim moltes coses, però això ja ho faig jo, això ja ho faig jo... i aquest és el tarannà de molts mestres que porten molts anys.

B.- Però això passa a primària, a primària.

M.- No passa a secundària, perquè allà tots són especialistes i no es “trepitgen” la feina, tot està més desglossat. Un és d’història i només fa història, un altre llengua... i així.

B.- Els de secundària el que els hi passa és que s’haurien de posar un en la pell de l’altre.

S.- Amb la secundària marxem d’un extrem a l’altre.

B.- Amb la gran sisena hora, la primària s’està secundaritzant. Està creant la incomunicació als centres de primària. No hi ha temps per coordinar-nos. L’hora de l’exclusiva, el fet de quedar amb la gent i trobar-te per coordinar-te i anar tots a l’una. Ara, a la meua escola com que només parlem els dimarts i els dijous, doncs...

M.- Nosaltres fem els claustres a la tarda de 5 a 7. A més fem tres hores d’exclusiva al migdia i dues hores a la tarda.

B.- El tema de les competències que volia parlar. El que deia de les competències, trobo que el Departament ha fet temes de manera molt incoherent, com proposar fer un canvi metodològic tant profund com és el tema del treball per competències i no formar als mestres de com fer-ho... El tema de no formar als mestres, de no obligar a la gent a formar-se per competències o fer que els mateixos centres no fessin formació en competències, és una aberració, és un pegat. Si s’ha de fer un canvi tan profund en competències i des de d’alt no et formen...

S.- I ara amb els ordinadors i les pissarres digitals, hi ha gent que no les vol fer servir perquè diu que no en sap i no vol aprendre, que ells tota la vida han anat amb el guix i els hi ha anat bé. L’altra dia una amiga meua, que també és mestra, em va comentar que a la seva escola la tutora va estar dues setmanes sense pissarra perquè era digital i com se li va espantillar i li havien tret l’altra, doncs no tenia pissarra durant dues setmanes. Està bé que vingui la nova tecnologia, però no traieu l’altra.

M.- Com els ordinadors a primer i segon de l’ESO. No sé on vaig sentir que hi havia gent que es venia els ordinadors per 50 euros. Que no sé si és tot molt més pràctic, fer-ho tot amb ordinador.

P.- Mitjans de comunicació, que tenen a veure?

S.- Influeixen molt negativament a l'educació.

M.- De vegades influeixen positivament. Per exemple al meu nen li agrada molt veure el “què, qui, com”, a ell el xifla. Això si que li deixo veure. Però per una altra part hi ha molts estereotips, nenes que veuen el “patito feo”, i total que maca que ets, i si no vas a la moda no ets ningú. Nenes que tenen una edat que no els hi toca veure segons quines coses. Són com molt classistes, cada vegada més, i si tu no veus això no ets ningú, i si no portes una bossa del que toca, no ets ningú.

S.- Ara s'ha posat de moda les polseres de colorins. Jo a la meva filla no li deixo portar a l'escola, i és una lluita ja que les altres nenes si que les porten i se les ensenyen entre elles, qui no les porta està discriminada. Al final li vaig comprar per estar a casa, però ja sap ella que a l'escola no. El que més il·lusió li feia, no era tenir les polseres, sinó dir-li a les seves amigues que tenia polseres, perquè les seves amigues tenien polseres, i les porten a l'escola. La seva escola no ha prohibit portar-les, nosaltres a la meva escola no deixem que les portin. El dilluns recordo, i com a mare em va fer una pena, entrar ella per la porta de l'escola i trobar-se una amiga i dir-li: “saps que, ja m'han portat les polseres”, i la seva amiga, “jo també”, i li ensenya tot el braç fins el colze ple de polseres. La meva nena no les portava. Això a una nena de sis anys, com li fas entendre això.

M.- Nosaltres, a l'escola vam prohibir portar joguines a l'escola perquè hi havia gent que portava joguines súper sofisticades, i d'altres que portaven una corda de saltar, i tu on vas amb una corda de saltar, quan jo tinc el robot més fashion.

P.- La societat, què té a veure amb l'escola?

B.- Ara estàvem parlant d'això, el consumisme.

P.- Llavors, l'escola va contra la societat.

M.- Si perquè tu intentes educar en valors amplis i la societat només es regeix pel mercat, la publicitat i el consumisme. Des de la societat tot és competició i qui té més, val més i trepitjar al del costat per aconseguir el que vols, és el més maco. I tu des de l'escola intentes inculcar el respecte per la diferència, l'esforç... la cultura de l'esforç...

S.- És la societat, però aquí tenen un paper molt important les famílies, els pares. La societat és tot: els pares, la família, els mitjans... però els pares són els primers que no els hi permeten que els nens s'esforcin. “Mama no entenc això”, “dóna'm, mira”. Que mira... llegeix't-ho tres vegades, o quatre, o cinc o deu. Però els pares no fan això, aquest és el problema.

B.- I de vegades et porten els deures fets pels pares.

S.- I els nens se n'aprofiten, que saben molt... Mira, jo l'any passat a sisè, que jo tenia un grup de sisè d'alumnes molt diversos i nivell bastant baix. Hi havia uns quants que el seu ídol era la "Belén Esteban", la "Belén Esteban". El famoseo, el gran hermano, el mínim esforç amb el màxim rendiment. El nivell cultural, intel·lectual i social té molt a veure amb això.

B.- Si veus tots els dies el "Sálvame" amb els nens al costat, doncs són valors que agafen, no?

P.- Nens més grans, adolescents, festa, droga, caps de setmana, tot això lligat amb l'educació.

S.- A mi això em fa molta por.

M.- Quan són grans depenen tan poc de la família i tan dels amics.

S.- Clar, si tenen bones companyies.

M.- El que passa és que han de tenir uns valors creats, i una educació sòlida, feta per tal de tenir una identitat forta, perquè davant d'una adversitat poder triar una mica.

S.- Li costarà més que uns que no tingui aquests valors, però això no vol dir que no caigui.

M.- No tindrà tanta facilitat per caure pel mal camí i podrà tenir la força suficient per enfrontar-se al grup i dir, no, jo no vull. Fer-se respectar davant la seva posició.

S.- Nosaltres com a educadors tenim les idees molt clares, però després a casa és diferent perquè no pots estar tot el dia al peu del canó. Home, uns valors segur que li dones, però quan el teu fill va creixent... què passa, com que jo tinc les coses molt clares, i jo no sóc persona que digui "de este agua no beberé", però d'entrada unes quantes coses les tinc clares. Per exemple no faré mai posar a l'habitació un ordinador a l'habitació de la meva filla o el meu fill, perquè es pugui tancar i fer el que li doni la gana. Penso que no ho faré mai, o una televisió. Són uns valors... que, el que ens queda per lluitar "per què no em deixes això?, és que a la Maria li deixen". A mi el que em fa patir, com a mare, la lluita que haurem de tenir perquè jo ja estic veient d'haver-li de dir que no, perquè els meus valors són que no, i ella haver-me de dir, que és l'única que no ho té o no ho fa, i que les altres amigues ho fan.

B.- Has de ser molt coherent, que és el que costa.

S.- Saps el que passa amb aquests nens? Que són els rars, "Ostres, aquest encara no ha anat a la disco?, que rar". Doncs mira..., què sigui rar. Ara mateix els nens a primer de

l'ESO ja surten, surten un diumenge, un dissabte, a primer de l'ESO, fins la una de la matinada, fins les dues, a primer de l'ESO.

M.- Saps el que passa, que s'ha avançat tot, i això també ha influenciat l'educació. El fet de canviar de l'EGB a la Secundària, ha canviat l'hàbit a la societat i això fa que nens que són encara petits se'ls consideri més grans. Nens amb 14 anys i 15 anys anaven a l'institut, i ara van amb 12 i ens pensem que és el mateix, però no ho és. Són dos anys que en aquesta etapa de creixement és molt de temps.

B.- Jo crec que els nens haurien d'estar al mateix centre dels 3 als 16 anys, que vegin la mateixa gent, el mateix ambient...

M.- Jo fins a quart d'ESO si.

S.- Joestic a una escola molt gran que hi ha de P-3 fins a batxillerat i té les seves coses positives i negatives. Però si que és veritat que els nens allà passen tota la seva vida, és una continuïtat.

B.- Crec que amb 12 anys el pas a l'institut pels nens és molt traumàtic, molt traumàtic, i no es té en compte.

M.- I és una edat, que encara són petits i se'ls hi demana que siguin grans. Se'ls hi demana que prenguin decisions que no estan preparats.

B.- Nosaltres fem treballs cada trimestre perquè s'habituin a fer treballs i a escriure a l'ordinador. I això va sortir arrel que un dia ens va venir a visitar un nen que anava a primer de l'ESO i ens va comentar que li demanaven 14 treballs en un trimestre.

S.- Si, m'ho crec, és que hi ha molta incoherència.

B.- Va passar el nen de no saber quasi com paginar, ni resumir quasi, a haver de fer 14 treballs. El nen estava mig deprimat perquè estava ofegat. I en certa manera et veus com mig responsable.

S.- És culpa de la política, del Departament, perquè no hi ha una connexió entre primària i secundària. Sort d'aquells nens que tenen moltes habilitats perquè se'n sortiran, sort d'aquells nens que tenen uns pares darrera perquè se'n sortiran, però hi ha molts nens que això no ho tenen, i ja és fracàs escolar.

B.- Falta molta coordinació entre la primària i la secundària. A primària es treballa d'una manera, de primer d'ESO a quart d'ESO d'una altra, i després el gran canvi de batxillerat.

M.- Hi ha molt més canvi de primària a secundària que no després a batxillerat.

B.- Jo no he estat a secundària, però parles amb els nens i t'ho diuen.

S.- També fa molt l'edat. Jo vull dir una cosa que m'ha vingut al cap, pel que deia ell abans, que de primària a secundària hi ha un salt molt gran, i es nota molt. Parlem de dos centres separats, però el que és fort és el que en un mateix centre entre els diferents cicles també vagin per separat, i això passa.

P.- No veieu que entre les públiques i les concertades això és diferent?

B.- Jo penso que no.

M.- Jo penso que no.

S.- Jo l'any passat estava a cicle superior i ara estic a cicle inicial i hi ha coses que no es relacionen, i s'haurien de relacionar.

P.- Per exemple?

S.- Acords.

B.- Quan es treballen les tècniques d'estudi a l'escola? Coses molt bàsiques, perquè després arriba el nen a l'ESO...

S.- Fins i tot de dinàmiques d'actuació davant d'imposar un càstig. Jo a cicle mitjà ara, estic controlant els retards dels nens més que el curs passat que estava a cicle superior.

A mi a cicle superior, això no se'm va demanar i a cicle mitjà sí.

M.- També depèn de si l'escola és gran o és petita.

P.- Ho deixem aquí. Moltes gràcies per les aportacions tan interessants que heu fet. Gràcies.

10.5.- Dades dels informants

-Grup triangular de professors

.Regina

Nascuda a Tarragona, té actualment 56 anys.

Actualment viu a Tarragona ciutat.

Directora d'institut a Tarragona.

.Joaquim.-

Nascut a Lleida, té actualment 39 anys.

Viu a Tarragona ciutat.

Cap d'estudis del mateix institut.

.Marina

Nascuda a Reus (Baix Camp), té 53 anys.

Viu a les afores de Tarragona ciutat.

Exerceix de coordinadora pedagògica al mateix institut de Tarragona.

.Belén

Nascuda a Barcelona, té 47 anys.

Viu a les afores de Tarragona ciutat.

Secretària al mateix institut de Tarragona.

El debat amb el grup de discussió va fer-se a casa d'en Joaquim, a Tarragona, el dia 12 de novembre de 2010.

-Grup triangular de mestres

Sara.-

Nascuda a Girona i té actualment 43 anys.

Té 15 anys d'experiència a una escola privada concertada a un poble del Gironès.

Actualment tutora d'un curs de primària.

Biel

Nascut a Mataró (Maresme), té 50 anys i 25 anys d'experiència docent.

Viu a actualment Mataró.

Mestre d'anglès. Funcionari amb plaça fixa.

Míriam

Nascuda a Martorell (Baix Llobregat), té actualment 45 anys.

Viu a una localitat del Maresme.

Mestra d'educació especial, funcionària amb plaça definitiva. Té una experiència docent de 20 anys.

Els tres integrants del grup estan a centres diferents, amb diverses realitats socioeducatives.

El debat del grup triangular va fer-se a casa de la Míriam, el 16 de gener de 2011.

-Grup triangular d'alumnes

Indira

Nascuda a Lleida, té actualment 19 anys. Viu a Lleida.

Estudiant, cursa actualment un cicle formatiu de grau superior a un institut de Lleida.

Rosa

Nascuda a Lleida, té 20 anys. Viu a Lleida.

Estudiant, cursa actualment un cicle formatiu a un institut de Lleida.

Lídia

Nascuda a Lleida, té 17 anys.

Estudiant, cursa batxillerat.

Per ser menor d'edat s'ha parlat amb els seus pares, demanant-los-hi consentiment.

Aquests han accedit sense posar-hi cap inconvenient.

Les tres alumnes estan al mateix centre educatiu, cursant cursos diferents. Comparteixen una mateixa realitat socioeducativa.

El debat del grup triangular va ser a un bar de Lleida, el 14 de maig de 2010.

Informants

Professorat

Irene

Nascuda a Montgat (Maresme), té 47 anys.

Psicopedagoga de formació i exerceix com a tal a un institut de les rodalies de Barcelona.

L'entrevista va realitzar-se a casa seva, a Barcelona, el dia 18 de juliol de 2010.

Teresa

Nascuda a Reus (Baix Camp), té actualment 63 anys.

Actualment viu a Reus.

Professora d'història jubilada d'una escola privada concertada de Reus.

L'entrevista va realitzar-se a casa seva, a Reus, el 21 de març de 2010.

Lluc

Nascut a les Avellanes (La Noguera), té actualment 81 anys.

Viu a Balaguer.

Mestre jubilat.

L'entrevista va realitzar-se a casa seva, a Balaguer, el dia 29 de desembre de 2009.

Manel

Nascut a un poble, prop de Toledo, té actualment 82 anys.

Viu actualment a un poble del Maresme.

Jubilat.

L'entrevista va realitzar-se a casa seva, el dia 15 de juny 2009.

Josep Maria

Nascut a Balaguer (La Noguera), té 36 anys.

Viu a Lleida.

Professor d'història interí. Fa substitucions a diversos centres de la província de Lleida.

L'entrevista va realitzar-se a casa seva, el dia 6 d'abril de 2010.

Berta

Nascuda al Masnou (El Maresme), té 40 anys.

Viu actualment a una localitat prop de Girona.

Mestra d'anglès, funcionària, plaça definitiva a una escola de Girona ciutat.

L'entrevista va realitzar-se a casa de la informant, a Girona, el dia 6 de desembre de 2010.

Diana

Nascuda a les Borges Blanques (Les Garrigues), té 53 anys.

Viu a la comarca de les Garrigues.

Directora d'una llar d'infants de la comarca.

L'entrevista va realitzar-se al despatx de la directora, el 12 de novembre de 2010.

Mares

Clara

Nascuda a un poble prop de Lleida, té 36 anys.

Actualment viu a Lleida ciutat.

Mare de dos fills, una nena de 5 anys i un nen d'un any.

L'entrevista va realitzar-se a un bar de Lleida, el dia 2 de febrer de 2011.

Ramona

Nascuda a Lleida, viu a Balaguer. Té 37 anys.

Mare d'una nena de 10 anys.

Actualment treballa a una tenda.

L'entrevista va realitzar-se en un bar de la comarca de la Noguera, el dia 9 de novembre de 2010.

Alumnes

Antònia

Nascuda a un poble de les Garrigues, té 21 anys.

Viu a un poble de les Garrigues.

Quan va fer-se l'entrevista cursava un cicle formatiu de grau superior, actualment està matriculada a la Universitat de Lleida.

L'entrevista va realitzar-se en un bar de Lleida, el dia 22 de maig de 2010.

Ariadna

Nascuda a Lleida, té 26 anys. Ha viscut la infància i adolescència a un petit poble prop de Lleida ciutat. Actualment, encara hi viu.

Quan va fer-se l'entrevista cursava un cicle formatiu a un institut de Lleida. Actualment està estudiant el Grau de Psicologia a la Universitat de Lleida.

L'entrevista va realitzar-se en el bar del poble, el dia 23 d'octubre de 2010.

BIBLIOGRAFIA

- ANDER-EGG, E. (1971). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Humanitas, Buenos Aires.
- ANDER-EGG, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social*. Lumen-Humanitas, Buenos Aires.
- ANDER-EGG, E. (2006). *Metodologías de acción social*. Universidad de Jaén, Jaén.
- ANDERSON, P. (2000). *Los orígenes de la postmodernidad*. Anagrama, Barcelona.
- APOSTEL, L. (1983). *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Tecnos, Madrid.
- ARENDT, H. i FINKIELKRAUT, A. (1989). *La crisis de la cultura*. Pòrtic, Barcelona.
- ARENDT, H. (1987). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza, Madrid.
- ARENDT, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península, Barcelona.
- ARISTÓTELES (2001). *Ética a Nicómaco*. Alianza, Madrid.
- ARISTÓTELES (2005). *La política*. Istmo, Madrid.
- ARNAL, J. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Labor, Barcelona.
- BAIGORRI, A. i FERNÁNDEZ, R. (2004). *Botellón. Un conflicto postmoderno*. Icaria editorial, Barcelona.
- BALLARÍN, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea: siglo XIX-XX*. Síntesis, Madrid.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós, Barcelona.
- BARALLAT, J. (1994). *L'església sota el franquisme. Lleida (1938-1968)*. Pagès Editors, Lleida.
- BAZARRA, L. i altres (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Narcea, Madrid.
- BAUDELOT, C. (1984). "Cuadernos críticos de educación", *La sociología de l'educació, per a què?*, núm. 2. Pg. 59-71.
- BAUDRILLARD, J. (1992). *El sistema de los objetos*. Siglo XXI, México.
- BAUDRILLARD, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Kairós, Barcelona.
- BAUDRILLARD, J. (2000). *Pantalla total*. Anagrama, Barcelona.
- BAUDRILLARD, J. (2001). *La Guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Anagrama, Barcelona.

- BAUMAN, Z. (1998). *Modernidad y holocausto*. Sequitur, Madrid.
- BAUMAN, Z. (2000). *La postmodernidad y sus descontentos*. Akal, Madrid.
- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, México.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Paidós, Barcelona.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós, Barcelona.
- BAUMAN, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcadia, Barcelona.
- BAUMAN, Z. (2008). *Vida de consum*. Viena, Barcelona.
- BAUMAN, Z. (2010). *Mundo-consumo: ética del individuo*. Paidós, Barcelona.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós, Barcelona.
- BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo veintiuno de España Editores, Madrid.
- BECK, U. (2007). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Paidós, Barcelona.
- BENJAMIN, W. (1998). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos: iluminaciones IV*. Taurus, Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Akal, Madrid.
- BOCHENSKI, J. M. (1978). *Qué es la autoridad?*. Herder, Barcelona.
- BODIN, J. (1951). *Oeuvres philosophiques de Jean Bodin*. Presses Universitaires de France, París.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.
- BOURDIEU, P. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. i PASSERON J. C. (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular, Madrid.
- BOWLES, S. i GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI, Madrid.
- BRENAN, G. (1978). *El laberinto español. Antecedentes sociales y políticos de la guerra civil*. Ibérica de Ediciones y Publicaciones, Barcelona.

- CABALEIRO, E. (1968). “Poder y autoridad en el oficio de educar”, *Nuestro tiempo*, núm. 165. Pg. 290-313.
- CAMARA, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela: la socialización política del franquismo. 1936-1951*. Hesperia, Madrid.
- CARABAÑA, J. (2005). “Una educación sin autoridad ni sanción? (I)”, *Revista de libros*, núm. 102. Pg. 19-23.
- CARBÓ, J. M. (1999). “Dieciséis tesis sobre la disciplina”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 284. Pg. 82-85.
- CARDÚS, S. (2000). *El desconcert de l’educació*. Paidós, Barcelona.
- CARRERAS, A. i TAFUNELL, X. (2005). *Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX. Volumen I*. Fundació BBVA, Bilbao.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Editorial UOC, Barcelona.
- CASTELLS, M. (2001). *La galaxia internet*. Plaza & Janés, Barcelona.
- CASTELLS, M. (2005). *La sociedad del conocimiento*. Editorial UOC, Barcelona.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza, Madrid.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA. (1988). *Catálogo de publicaciones periódico en las bibliotecas del CIDE*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones, Madrid.
- COMAS D’ARGEMIR, D. (1992). “La antropología social frente al análisis de problemas sociales en el propio contexto cultural”, a *Papers d’Antropologia*, núm. 3. Noviembre de 1992. Arxiu d’Etnografia de Catalunya. Tarragona.
- COMENIUS, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Akal, Madrid.
- CONDE, F. (1993). “Una reflexión sobre la investigación cualitativa en los 80. Los grupos triangulares”, a V.V.A.A. (1993). *La otra investigación cualitativa*. Aedemo, Barcelona.
- COOMBS, P. H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Península, Barcelona.
- CORIAT, B. (1976). *Ciencia, técnica y capital*. Blume, Madrid.
- CORIAT, B. (1990). *El proceso de trabajo y la economía de tiempo: contribución al análisis crítico de K. Marx, F. W. Taylor y H. Ford*. Humanitas, Buenos Aires.
- CORIAT, B. (2001). *El taller y el cronómetro: ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI, Madrid.
- CROSSMAN, R. H. S. (1977). *Biografía del estado moderno*. Fondo de Cultura Económica, México, D. F.

- DELEUZE, G. (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos, Valencia.
- DERRIDA, J. (1975). *La diseminación*. Fundamentos, Madrid.
- DERRIDA, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos, Barcelona.
- DERRIDA, J. (1990). *Teoría literaria y deconstrucción*. Arco libros, Madrid.
- DERRIDA, J. (1997). *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. Tecnos, Madrid.
- DEUSTCH, M. i KRAUSS, R. M. (1985). *Teorías en psicología social*. Paidós, México.
- DEWEY, J. (1985). *Democràcia i escola*. EUMO Editorial, Vic.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós, Barcelona.
- DEWEY, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. Universidad de León, León.
- DOLTO, F. (1998). *¿Cómo educar a nuestros hijos?: reflexiones sobre la comprensión y la comunicación entre padres e hijos*. Paidós, Barcelona.
- DOLTO, F. (1999). *La educación en el núcleo familiar: preguntas, inseguridades y límites*. Paidós, Barcelona.
- DOMINGO, R. (1999). *Auctoritas*. Ariel, Barcelona.
- DURKHEIM, E. (1974). *L'Éducation morale*. Presses Universitaires de France, Paris.
- DURKHEIM, E. (1982). *La división del trabajo social*. Akal, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Morata, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1991). *Educació i sociologia*. Eumo, Vic.
- DURKHEIM, E. (1992). *Historia de la educació y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Endymión, Madrid.
- DURKHEIM, E. (2002). *La educación moral*. Trotta, Madrid.
- ELZO, J. (2000). *El silencio de los adolescentes: lo que no cuentan a sus padres*. Temas de hoy, Madrid.
- ELZO, J. (2004). *La educación del futuro y los valores*. UOC, Barcelona. (Veure a <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo/elzo0704.pdf>, consulta el 27/10/2010).
- ELZO, J. (2006). *Los jóvenes y la felicidad: ¿Dónde la buscan? ¿Dónde la encuentran?*. PPC, Madrid.
- ELZO, J. (2008). *La voz de los adolescentes*. PPC, Madrid.
- ENKVIST, I. (2000). *La educación en peligro*. Grupo Unisón, Madrid.
- ERASMUS, D. (1950). *Obras escogidas*. Aguilar, Madrid.

- ERICKSON, F. (1986). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, a WITTRICK, M. *La investigación en la enseñanza*, II. Paidós, Madrid.
- ESCOLANO BENITO, A. (1988). *Educación y economía en la España ilustrada*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones, Madrid.
- ESCOLANO BENITO, A. (1992). *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*. Fundación Germán Sánchez Rupérez, Madrid.
- ESCOLANO BENITO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Biblioteca nueva, Madrid.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002). *Historia de la educación: edad contemporánea*. UNED, Madrid.
- ESCOLANO BENITO, A. (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- ESPOT, M.R. (2006). *La autoridad del profesor*, “Qué es la autoridad y cómo se adquiere”. Editorial Praxis, Madrid.
- FEIXA, C. (2008). *De jóvenes, bandas y tribus*. Editorial Ariel, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Educación, formación y empleo*. Eudema, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Pirámide, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Morata, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002). *¿Es pública la escuela pública?*. CissPaxis, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. i altres (2010). *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Fundació La Caixa, Barcelona.
- FERRAN FERRER, J. i altres (2009). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. Fundació Bofill, Barcelona.
- FINKIELKRAUT, A. (2006). *Nosotros, los modernos: cuatro lecciones*. Encuentro, Barcelona.
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. El Roure, Esplugues de Llobregat.

- FLECHA, R. i GIROUX, H. A. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona.
- FLECHA, R. i altres (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Paidós, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1975). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1978). *Microfísica del poder*. Ediciones de la Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1979). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prision*. Siglo XXI, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1982). *L'ordre del discurs i altres escrits*. Laia, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1990). *La vida de los hombres infames*. Ediciones de la Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1997). *Las palabras y las cosas: un arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1998). *Arqueología del saber*. Siglo XXI, México D. F.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona.
- FRANKL, V. E. (2001). *El hombre en busca de sentido*. Herder, Barcelona.
- FREIRE, P. (2003). *L'educació a la ciutat*. Edicions del CREC, Xàtiva.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia de l'esperança*. Edicions del CREC, Xàtiva.
- FREUD, S. (1952). *Obras completas*. Ed. S. Rueda, Buenos Aires.
- FREUD, S. (2008). *El malestar en la civilitazació*. Accent, Girona.
- FRIGOLÉ, J. (1998). *Un hombre*. Muchnik Editores, Barcelona.
- FULLAT, O. (1978). *Filosofías de la Educación*. CEAC, Barcelona.
- FULLAT, O. (1986). *La agonía escolar*. Humanitas, Barcelona.
- FUSI, J. P. (1985). *Franco. Autoritarismo y poder personal*. Ediciones el País, Madrid.
- GALLEGO MENDEZ, M. (1983). *Mujer, falange y falangismo*. Taurus, Madrid.
- GARCIA FERRANDO, M. (1986). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza, Madrid.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. i SANCHEZ LÁZARO, M.A. (2005). *Drogas, sociedad y educación*. Universidad de Murcia, Murcia.
- GARI, M. i altres (2008). *1968: El mundo pudo cambiar de base*. Los libros de la catarata, Madrid.

- GARRIDO, J. L. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Ediciones académicas, Madrid.
- GARRIDO, J. L. (2007). *La máquina de la educación: preguntas y respuestas sobre el sistema educativo*. Ariel, Barcelona.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial, Madrid.
- GIDDENS, A. (1997). *Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Paidós, Barcelona.
- GIDDENS, A. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus, Madrid.
- GIDDENS, A. (2001). *En el límite: la vida en el capitalismo global*. Tusquets, Barcelona.
- GIDDENS, A. (2003). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península, Barcelona.
- GIRARD, R. (2002). *El chivo expiatorio*. Anagrama, Barcelona.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI, Madrid.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós. Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1999). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós. Barcelona.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós, Barcelona.
- GOLEMAN, D. (2008). *El espíritu creativo*. Zeta Bolsillo, Barcelona.
- GOMIS, J. (2001). *Un sueño de igualdad*. Los libros de la Catarata, Madrid.
- GONZÁLEZ ANLEO, J. (2001). *Jóvenes del siglos XXI*. Cáritas española Editores, Madrid. L'article de BAZARRA, L., CASANOVA, O. i GARCÍA UGARTE, J. *Adolescentes, televisión e Internet: ¿protagonistas o espectadores de la realidad?*.
- GUILLOT, G. (2007). *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Popular, Madrid.
- HABERMAS, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. Santillana, Madrid.
- HABERMAS, J. (1995). *Conocimiento e interés*. Guada, València.
- HABERMAS, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, Barcelona.
- HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata, Madrid.

- HARVEY, D. (1998). *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- HUARTE DE SAN JUAN, J. (1989). *Examen de ingenios para las ciencias*. Cátedra, Madrid.
- IBAÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo veintiuno de Argentina editores, Hospitalet de Llobregat.
- IGLESIAS, M. A. (2007). *Maestros de la República: los otros santos, los otros mártires*. La esfera de los libros, Madrid.
- IGLESIAS DE USSELL, J. i altres (2005). *Leer la sociedad: una introducción a la sociología general*. Tecnos, Madrid.
- ILLICH, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barral, Barcelona.
- ILLICH, I. (1977). *Educación sin escuelas*. Península, Barcelona.
- ILLICH, I. (1985). *En América Latina. ¿Para que sirve la escuela?*. Búsqueda, Buenos Aires.
- INNERARITY, D. (2010). *Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- JAMESON, F. (1996). *Teoría de la postmodernidad*. Trotta, Madrid.
- JANÉ i SOLÀ, J. (1974). *Els salaris a Catalunya. Estructura i evolució a la dècada dels anys seixanta*. Libros de economía Oikos, Barcelona.
- KANTER, R. M., STEIN, B. A. i JICK, T.D. (1992). *The challenge of Organizational Change*. The Free Press, New York.
- KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, cop., Barcelona.
- KEMMIS, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- KOJÈVE, A. (2006). *La noción de autoridad*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- LASPALAS, F. J. (1993). *La "reinención" de la escuela: cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad moderna*. Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona.
- LIPOVETSKY, G. (1987). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama, Barcelona.
- LIPOVETSKY, G. (2002). *El imperio de lo efímero: la moda y su destino*. Anagrama, Barcelona.

- LIPOVETSKY, G. (2005). *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama, Barcelona.
- LIPOVETSKY, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- LOMAS, C. (2002). *La vida en las aulas: memoria de la escuela en la literatura*. Paidós, Barcelona.
- LOZANO, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Síntesis, Madrid.
- LUHMANN, N. (1998). *Observaciones de la modernidad: racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Paidós, Barcelona.
- LURI, G. (2008). *L'escola contra el món: l'optimisme és possible*. La Campana, Barcelona.
- LYON, D. (1994). *La posmodernidad*. Alianza, Madrid.
- LYOTARD, J. F. (1994). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Cátedra, Madrid.
- LYOTARD, J. F. (1996). *Moralidades postmodernas*. Tecnos, Madrid.
- MARCUSE, H. (1984). *La agresividad en la sociedad industrial avanzada y otros ensayos*. Alianza, Madrid.
- MARCUSE, H. (1990). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial*. Ariel, Barcelona.
- MARINA, J. A. (2004). *Crónicas de la ultramodernidad*. Anagrama, Barcelona.
- MARINA, J. A. (2008). *La pasión del poder. Teoría y práctica de la dominación*. Anagrama, Barcelona.
- MARINA, J. A. (2009). *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Versátil Ediciones, Barcelona.
- MARITAIN, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Ediciones Palabra, Madrid.
- MARTÍN JIMÉNEZ, I. (1994). *El sistema educativo de la restauración: primaria y secundaria en el distrito universitario de Valladolid (1875-1900)*. Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo, Valladolid.
- MARX, K. (1984). *El capital*. Edicions 62, Barcelona.
- MARX, K. i ENGELS, F. (2007). *Manifiesto comunista*. Aeditors, el Perelló.
- MAYORDOMO, A. i altres (1988). *Escritos pedagógicos de la Ilustración*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones, Madrid.
- (1878). *Memoria sobre el estado de la Educación e instrucción en las escuelas públicas de Valladolid presentada por la junta Local de 1ª Enseñanza al*

- Excelentísimo Ayuntamiento de esta capital*. Librería de Gavieria y Zapatero, Valladolid.
- MCLUHAN, M. (1985). *Guerra y paz en la aldea global*. Planeta-Agostini, Barcelona.
 - MCLUHAN, M. (1998). *La galaxia Gutenberg*. Círculo de Lectores, Barcelona.
 - MCLUHAN, M. (2005). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Gedisa, Barcelona.
 - MILGRAM, S. (1980). *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. Desclée de Brouwer, Bilbao.
 - MOLINA, F. (1997). *El Servei militar a Lleida*. Pagés Editors, Lleida.
 - MOLINA, F. (1998). *Interculturalitat i educació: una reflexió sociològica sobre l'acció educativa*. Universitat de Lleida, Lleida.
 - MOLINA, F. i MAYORAL, D. (2002). *Les desigualtats ocultes: llengua, cultura i educació*. Pagès, Lleida.
 - MOLINA, F. i MAYORAL, D. (2006). *Crisis y conflicto entre el profesorado de secundaria. Cultura e identidades en cambio*. Conferencia de sociología de la Educación (2005 a Santander). Consulta l'article el 30/10/2010, (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377196>).
 - MORIN, E. (2001). *Tenir el cap clar per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. La Campana, Barcelona.
 - MORSE i altres (2006). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
 - MILLS, C. W. (1983). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura económica, México.
 - NASSIF, R. (1984). *Teoría de la educación*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
 - NAVA RODRÍGUEZ, M. T. (1992). *La educación en la Europa moderna*. Síntesis, Madrid.
 - NEBREDA, J. (1993). *Muerte de Dios y posmodernidad: ¿Las largas sombras del Dios muerto?*. Universidad de Granada, Granada.
 - NEGROPONTE, N. (1996). *El mundo digital: el futuro que ya ha llegado*. Ediciones B, Barcelona.
 - NEILL, A. (1986). *Summerhill*. Eumo, Vic.
 - NICOLAU, F. (1991). *Ciències físiques i filosofia de la naturalesa*. Edita fundació Catalunya cristiana, Barcelona.

- NIETZSCHE, F. (2000). *Obras inmortales*. Edicomunicación, Barcelona.
- OBAMA, B. (2008). *La audacia de la esperanza*. Península, Barcelona.
- OCDE (2006). *El paper crucial del professorat*. Fundació Bofill, Barcelona.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1993). *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Revista de Occidente en Alianza, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1993). *La rebelión de las masas*. Revista de Occidente en Alianza, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1994). *Obras completas*. Alianza Editorial, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1998). *Obras completas. Tomo II*. Alianza Editorial, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1999). *España invertebrada: bosquejos de algunos pensamientos históricos*. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones, Cáceres.
- ORTI, A. (1986). “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupos”, a GARCÍA FERRANDO, M. i altres (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza, Madrid.
- PEDRÓ, F. (2008). *El professorat de Catalunya*. Fundació Bofill, Barcelona.
- PENA, P. (2005). *Generació L. Els fills de la reforma educativa*. Proa, Barcelona.
- PENNAC, D. (2008). *Mal d’escola*. Empúries, Barcelona.
- PICÓ, J. (1994). *Modernidad y postmodernidad*. Alianza, Madrid.
- PICO DELLA MIRANDOLA, G. (2000). *Discuro sobre la dignidad del hombre*. PPC, Barcelona.
- PLAZA DEL RÍO, F. S. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Aljibe, Málaga.
- POLAINO, A. (2004). *Familia y autoestima*. Ariel, Barcelona.
- PORTELL, R. i MARQUÉS, S. (2006). *Els mestres de la república*. Ara llibres, Badalona.
- POSTMAN, N. (1990). *La desaparició de la infantesa*. Eumo, Vic.
- POSTMAN, N. (1993). *Divertim-nos fins a morir. El discurs públic a l’època del “Show Business”*. Llibres de l’índex, Badalona.
- POSTMAN, N. (2000). *Fi de l’educació. Una redefinició del valor de l’escola*. EUMO, Vic.
- POSTMAN, N. (1994). *Tecnòpoli*. Llibres de l’Índex, Barcelona.

- RAMONET, I. (2006). *Propagandas silenciosas. Masas, televisión y cine*. Fondo cultura del Alba, La Habana.
- RECOLONS, LL. (1976). *La població de Catalunya: distribució territorial i evolució demogràfica. 1900-1970*. Laia, Barcelona.
- REDONDO, E. (1959). *Educación y comunicación*. CSIC, Madrid.
- REDONDO, E. i LASPALAS, J. (1997). *Historia de la educación, I. Edad Antigua*. Dykinson, Madrid.
- REDONDO, E. i altres (2001). *Introducción a la historia de la educación*. Ariel, Barcelona.
- REICH, W. (1980). *Psicoanálisis y educación*. Anagrama, Barcelona.
- RENAUT, A., JACQUARD, A. i MANENT A. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?*. Paidós, Barcelona.
- ROBERTS, J. M. (2009). *Historia universal. Tomo IV: de la Primera Guerra Mundial a la actualidad*. RBA, Barcelona.
- RODENAS, A. (1996). *Sobre la justificación de la autoridad*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante.
- ROTGER, J. M. (1990). *Sociologia de l'educació*. EUMO Editorial, Vic.
- RUBERT DE VENTOS, X. (1998). *Crítica de la modernitat*. Anagrama, Barcelona.
- RUBIO, M. J. i VARAS, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*. CCS, Madrid.
- RUIZ BERRIO, J. (1996). *La educación en España: textos y documentos*. Actas, Madrid.
- RUIZ RICO, J. J. (1977). *El papel político de la iglesia católica en la España de Franco*. Tecnos, Madrid.
- RUSSELL, B. (1949). *Autoridad e individuo*. Fondo de cultura Económica. Buenos Aires.
- SACRISTÁN, J. (2004). *Què vols ser quan siguis gran?: Històries d'infantesa i escola de vint personatges catalans*. Rosa dels vents, Barcelona.
- SALA, T. (2002). *Crónica d'un professor en secundària*. Península, Barcelona.
- SÁNCHEZ BUCHÓN, C. (1968). *Pedagogía*. Iter, Madrid.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2002). *La educación española a finales del XIX: una mirada a través del periódico republicano La Libertad*. Milenio, Madrid.
- SANMARTÍN ESPLUGUES, J. (2008). *Violencia contra los niños*. Ariel, Barcelona.

- SANMARTÍN ESPLUGUES, J. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. Siglo XXI, México, D. F.
- SARTORI, G. (2007). *¿Qué es la democracia?*. Taurus, Madrid.
- SARTORI, G. (2008). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus, Madrid.
- SAVATER, F. (2004). *El valor d'educar*. Editorial Ariel, Barcelona.
- SEGALÉN, M. (1992). *Antropología histórica de la familia*. Taurus, Madrid.
- SEGALÉN, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos*. Alianza, Madrid.
- SENNET, R. (1978). *El declive del hombre público*. Península, Barcelona.
- SENNET, R. (1982). *La autoridad*, Alianza, Madrid.
- SENNET, R. (1997). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Alianza, Madrid.
- SENNET, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama, Barcelona.
- SNYDERS, G. (1965). *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Presses Universitaires de France, París.
- SPOCK, B. (1963). *Problemas de los hijos*. Daimon, Madrid.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.
- TABERNER J. (2009). *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas: funciones, cambios y conflictos*. Tecnos, Madrid.
- TERRÉN, E. (1999). *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Anthropos, A Coruña.
- TOCQUEVILLE, A. (1980). *La Democracia en América*. Guadarrama, Madrid.
- TOCQUEVILLE, A. (1982). *El Antiguo Régimen y la revolución*. Alianza Editorial, Madrid.
- TOCQUEVILLE, A. (1983). *L'Antic règim i la revolució: seguit d'estat social i polític de França abans i després de 1789*. Edicions 62, Barcelona.
- TODOROV, T. (2008). *El espíritu de la Ilustración*. Círculo de Lectores: Galaxia Gutenberg, Barcelona.
- TORIO DE LA RIVA, T. (1802). *Arte de escribir por reglas y con muestras según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales: acompañado de unos principis de aritmética, gramática y ortografía castellana, urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza de los principales caracteres que se usan en Europa*. Imprenta de la viuda de Ibarra, Madrid.

- TORRUBIA, R. i DOVAL, E. (2009). *Família i educació a Catalunya*. Fundació Bofill, Barcelona.
- TOYNBEE, A. J. (1975). *Estudio de la historia*. Alianza Editorial, Madrid.
- U.G.T. (2010). *La violencia como factor de riesgo psicosocial en los trabajadores del sector de la enseñanza*. FETE-enseñanza UGT, Madrid.
- UNAMUNO, M. (1905). *La enseñanza universitaria*. La académica, Barcelona.
- UNAMUNO, M. (1911). *Por tierras de Portugal y España*. Biblioteca Renacimiento, Madrid.
- UNAMUNO, M. (1964). *Amor y pedagogía*. Espasa-Calpe, Madrid.
- UNAMUNO, M. (1973). *De mi país: descripciones, relatos y artículos de costumbres*. Espasa-Calpe, Madrid.
- UNAMUNO, M. (1985). *Unamuno y la educación*. Secretaría de Educación pública, México.
- URRRA, J. (2005). *Adolescentes en conflicto: 52 casos reales*. Pirámide, Madrid.
- URRRA, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. La esfera de los libros, Madrid.
- URRRA, J. (2009). *Educar con sentido común: todo lo que hay que saber para que tus hijos y tú seáis felices*. Aguilar, Madrid.
- VAN GENNEP, A. (2008). *Los ritos de paso*. Alianza, Madrid.
- VATTIMO, G. (1986). *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Gedisa, Barcelona.
- VATTIMO, G. (1988). *El pensamiento débil*. Cátedra, Madrid.
- VATTIMO, G. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Anthropos, Barcelona.
- VATTIMO, G. (1994). *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa, Barcelona.
- VATTIMO, G. (2006). *La interpretación del mundo: cuestiones para el tercer milenio*. Anthropos, Rubí.
- VATTIMO, G. (2007). *El sentido de la existencia: posmodernidad y nihilismo*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- VÁZQUEZ GUTIERREZ, P. (2006). *Autoridad moral y autonomía en la sociología de Émile Durkheim*. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid.
- VEGA GIL, L. (1984). *Instrucción elemental en Zamora durante la Ilustración*. A Educación e Ilustración en España . III Coloquio de historia de la educación. Universidad de Barcelona. Pg. 564-575.

- VEGA MORAN, M. (1999). *La autoridad del maestro en el aula. Su estudio concreto en los centros de educación infantil y primaria de Ponferrada (León)*. Tesis doctoral. UNED, Madrid.
- VILAR, P. (1977). *Historia de España*. Crítica, Barcelona.
- VILAR, P. i altres (2004). *Història de Catalunya. El franquisme i la transició democràtica. (1939-1988). Tomo VII*. Edicions 62, Barcelona.
- VINYAMATA, E. (2009). *Derechos humanos, nuevas realidades* Editorial UOC, Barcelona.
- VIVES, L. (1943). *Obras completas*. Aguilar, Madrid.
- VIVES, L. (1991). *Tratado del socorro de los pobres*. Centro de publicaciones del Ministerio de asuntos social, Madrid.
- WEBER, M. (1964). *Historia económica general*. Fondo de cultura económica, México.
- WEBER, M. (1984). *L'ètica protestant i l'esperit del capitalisme*. Edicions 62, Barcelona.
- WEBER, M. (1987). *Estructuras de poder*. Leviatan, Buenos Aires.
- WEBER, M. (1991). *¿Qué es la burocracia?*. Leviatan, Buenos Aires.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid.
- YLLA, LL. (2004). *Reflexions i propostes sobre la funció pública i social de l'escola concertada en una nova xarxa educativa catalana*. Fundació Bofill, Barcelona.