

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

RICARD TORRENTS I BERTRANA

ELS DOCENTS
PER A UNA ESCOLA
CATALANA
EN TRANSFORMACIÓ

BARCELONA

1995

**ELS DOCENTS PER A UNA ESCOLA CATALANA
EN TRANSFORMACIÓ**

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

RICARD TORRENTS I BERTRANA

ELS DOCENTS
PER A UNA ESCOLA
CATALANA
EN TRANSFORMACIÓ

BARCELONA
1995

This One



E6DH-32S-HKJ6

INSTITUT CATALÀ DE BIBLIOGRAFIA. DADES CIP:

Torrents, Ricard

Els docents per a una escola catalana en transformació

ISBN 84-7283-279-1

I. Societat Catalana de Pedagogia

II. Títol

1. Ensenyament — Catalunya — Assaigs, conferències, etc.

371 (467.1) (042)

Conferència pronunciada a les Jornades de la Societat Catalana de Pedagogia, el dia 12 de novembre de 1994, a la Sala Puig i Cadafalch de l'Institut d'Estudis Catalans.

© 1995, Ricard Torrents i Bertrana
Editat per la Societat Catalana de Pedagogia
(filial de l'Institut d'Estudis Catalans)
Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: gener de 1995
Tiratge: 800 exemplars

Compost i imprès per Publitexsa
Consell de Cent, 83. 08027 Barcelona

ISBN: 84-7283-279-1

Dipòsit legal: B-15.590-95

PÒRTIC

Els dies 11 i 12 de novembre de 1994 varen tenir lloc a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans, unes jornades organitzades per la Societat Catalana de Pedagogia sobre la consideració dels docents en relació amb el sistema educatiu, intitolades "Docència i Societat a la Catalunya Actual".

Aquestes jornades es varen articular en tres sessions, la segona de les quals va consistir en una conferència dictada pel Sr. Ricard Torrents i Bertrana, i un breu col·loqui posterior.

La voluntat de la SCP era d'oferir, com en ocasions anteriors, la publicació de les actes d'aquestes jornades en la seva totalitat, és a dir, reflectint-hi també les intervencions per part del públic. Malauradament, dificultats tècniques en la l'enregistrament en la primera i la tercera sessió de les jornades impossibilitant d'oferir l'exhaustivitat i rigorositat desitjables. circumstància ben diversa de la segona sessió en què, a més a més, comptaven amb la fortuna de disposar del text escrit de la conferència pronunciada.

Per tant, hem estimat oportú de procedir, ni que fos parcialment, a l'edició d'aquella part que era disponible, que recull l'opuscle que teniu a les mans. Hi trobareu el text de la conferència susdita, així com les intervencions posteriors del mateix conferenciant a qüestions que se li varen plantejar.

Resta pendent per a una pròxima publicació el contingut de la primera i de la tercera sessió de les jornades. En aquest cas, i atesa la impossibilitat de recomposar fidelment totes les intervencions, hem optat per demanar a les persones que hi varen prendre part com a ponents o en la taula rodona del dia 12, de tractar en forma d'article el mateix tema que varen exposar, sobre la base del que va ser la seva intervenció. El conjunt d'aquests articles constituirà, doncs, la publicació resultant d'aquelles jornades.

Els docents per a una escola catalana en transformació

Ricart Torrents i Bertrana

Haig d'agrar primer de tot que se m'hagi convidat a parlar d'un tema pel qual sento molt interès. Un interès antic en la meua vida personal i professional. Vaig entrar activament al món de l'ensenyament a Catalunya l'any 1970 i de llavors ençà el món de la docència ha estat el món de les meves ocupacions i preocupacions. Primer com a director d'un col·legi d'ensenyament primari i secundari. A partir de 1977 com a director de l'Escola de Mestres d'Osona i d'Eumo, l'editorial nascuda d'aquesta Escola, amb col·leccions de llibres de didàctica i de formació de mestres. En els darrers anys com a director dels Estudis Universitaris de Vic, on l'ampliació successiva de carreres m'ha portat a implicar-me en l'organització dels estudis i de nous equips professors. Tot això s'ha esdevingut en un període de vint-i-cinc anys de canvis històrics que van del franquisme a la democràcia; en un procés de reconstrucció nacional del país, i, en fi, en una situació permanent de reformes del sistema d'ensenyament. Durant aquests anys, tan agitats i tan apassionants, els mestres, els professors, els docents, els ensenyants o com sigui que ens anomenem, hem estat objecte i subjecte alhora de profundes transformacions. Durant aquests anys l'Escola i la Universitat, com a institucions vertebradores del país, han hagut de respondre a un doble envit: reprendre la tradició pedagògica catalana, interrompuda per quaranta anys d'opressió, i satisfer les demandes de la Catalunya actual d'un ensenyament eficaç, homologable amb el dels països avançats de la vella Europa, on la llavor grega i la llavor cristiana no han deixat mai de redreçar les aspiracions educatives dels individus i dels pobles.

Durant el quart de segle que s'ha escolat de 1970 ençà he pogut seguir, per devoció i per obligació, el camí que ha fet l'Escola i la

Universitat. També he tingut la sort de conèixer una infinitat de docents, vells i joves, compromesos en la tasca d'ensenyar. Segur que a vegades els arbres no m'han deixat veure el bosc i que avui se m'escapen algunes de les transformacions fondes que es produeixen sota els nostres mateixos peus. Però el petit bosc dels EUV, on diversos equips de professors treballen en la creació de ponts entre Escola i Universitat, entre Ensenyament i Societat catalana, continua donant-me imatge del gran bosc on es juga el futur de l'educació i amb ella, el futur d'allò que els humans tenim de més noblement humà. Tot això vol dir que el tema de la conferència que se m'ha proposat, "Els docents per a una escola catalana en transformació", és per a mi un tema agraït, perquè m'és vell i m'és nou, incessantment nou. Mentre tots els ensenyaments s'estan transformant, els de les Escoles de Mestres i els de les noves carreres superiors o (postsecundàries) es transformen per partida doble: perquè són estudis universitaris i perquè estan imbricats en la transformació de l'ensenyament primari i secundari.

Haig igualment d'agrair que, d'aquest tema que em concerneix de manera personal i professional, se m'hagi donat l'oportunitat de parlar-ne aquí, en aquestes Jornades de la Societat Catalana de Pedagogia, dedicades a "Docència i societat a la Catalunya actual". Davant, doncs, d'un auditori acreditat, com el que més, de sentir-se concernit pel tema. Ara bé, com que no els voldria decebre, com a últim preliminar, els faig l'avertiment que no sóc expert en ordenació Educativa. Tampoc no sóc especialista ni en psico-pedagogia, ni en sociologia o història. No esperin, doncs, de mi cap aportació extreta de cap d'aquestes ciències de l'educació, davant les quals sento massa respecte per a practicar-hi l'intrusisme. No m'ha estat donat de dedicar-m'hi amb el rigor necessari i, per tant, tractaré de la docència des d'una base tan poc científica com és la convicció educativa, una magnitud que no apareix als tractats de les ciències de l'educació, però que és a l'origen de l'aspiració universal d'aprendre i d'ensenyar. La convicció educativa, la convicció que ensenyar és educar i que els ensenyants exerceixen en les societats humanes i en les persones no sols una funció necessària sinó una de les funcions de més alta responsabilitat, ha animat les idees i les pràctiques pedagògiques de tots els temps i de totes les cultures. Als EUV n'hem fet divisa a fi d'orientar les activitats quotidianes a les aules vers els ideals educatius. En el llibre *Les raons de la Universitat*, jo mateix vaig gosar a plegar algunes reflexions personals i col·lectives sota el leit-motiv "docència és pedagogia".

Fet aquest preàmbul, la conferència no s'apartarà del tractament clàssic en tres parts. A la primera exposaré, en síntesi, els canvis de la docència els darrers vint-i-cinc anys. A la segona descriuré les característiques ten-

dencials dels docents avui. A la tercera proposaré algunes oportunitats per al futur de l'ensenyament.

La docència els darrers vint-i-cinc anys

A la segona meitat del segle, a les dècades dels seixanta i els setanta, l'ensenyant —mestre, professor d'institut o d'Universitat— va deixar progressivament d'identificar-se amb els ideals educativistes, heretats de la Il·lustració i dels fervors romàntics, per a remetre's a la condició d'empleat dels serveis socials, posats en marxa a les societats post-industrialitzades. La representació simbòlica de l'ensenyant a les societats d'Europa va liquidar el component de savi desinteressat i va reemplaçar-lo pel de mà d'obra social. El mestre vocacional, nascut dels programes de "l'escola nova" i "l'escola activa" de les primeres dècades del segle, no es va extingir, però va passar a segon terme, desplaçat pel mestre que s'identificava més amb els programes de transformació social propugnats pels moviments obrers i per amplis sectors de la *intelligentsia*. Es produí una mena d'esquizofrènia: mentre les capes populars, rurals i urbanes, continuaven veient l'escola com una oportunitat de promoció en si mateixa, els ensenyants veien l'escola com un instrument de subordinació en mans de la classe dominant.

A Catalunya els efectes de les depuracions franquistes a l'escola i a la Universitat no sols varen resultar fatals per a la catalanitat i per a la pedagogia, sinó que varen contribuir a apagar els fervors educativistes de la societat catalana de les primeres dècades del segle. Però alguns mestres i alguns professors, que els havien interioritzat, varen aconseguir de traspassar-los, com una flama vacil·lant, als mestres dels anys de la resistència antifranquista.

A la dècada dels seixanta es produí inevitablement el relleu generacional, d'una banda. De l'altra, el creixement de la demanda d'estudis va doblar els efectius d'ensenyants de la nova generació, formats en el franquisme i desconnectats de la pedagogia catalana anterior. La dècada dels seixanta va sacsejar de manera especial el món de l'ensenyament; i més en especial el món de les ciències socials, on les interpretacions d'inspiració marxista de la història, l'economia, la societat i l'educació eren hegemòniques. No és que els docents renunciessin als ideals educativistes, sinó que els varen traslladar fora de l'escola. L'educativisme clàssic confiava en l'emancipació dels individus i dels pobles per mitjà de la instrucció. Creia en l'anivellament de les desigualtats socials per mitjà d'una instruc-

ció universal que s'estengués a població rural i urbana. En descobrir que no havia aconseguit de forma eficaç ni emancipar ni anivellar, l'escola es va entendre com una peça més d'un engranatge que, en lloc d'emancipar, contribuïa a perpetuar la situació.

A l'Europa Occidental el trauma de la Guerra només es va superar quan als anys setantes els beneficis de l'Estat del benestar, entre els quals destacava l'escola universal i gratuïta, es van estendre a tota la població, gràcies al desenvolupament econòmic. L'entusiasme educativista no s'hi va extingir, però hi va renéixer al preu de renunciar als programes de la pedagogia emancipadora del passat. L'ensenyament es va haver de sotmetre als objectius economicistes triomfants, propugnats per instàncies cada vegada més llunyanes de l'Escola i de la Universitat, però alhora cada vegada més presents a tots els nivells d'ensenyament. Amb altres paraules, la instrucció dels ciutadans es va posar al servei de la producció de mà d'obra, manual o intel·lectual, i els docents varen ser xuclats per la dinàmica del rendiment.

Aquest procés es va reproduir a Catalunya amb asimetries, a causa de la durada del règim franquista. Però els anys seixanta, els del "desarrollismo", varen marcar el canvi de tendències que es va consumar en els setanta, durant els quals el règim agonitzant va fer les darreres temptatives de modernitzar l'ensenyament per mitjà de reformes tecnocràtiques que escamotejaven el fons del problema i que, ni que fossin adequades, els vicis d'origen les desacreditaven. Amb la massificació de les aules a les escoles, als instituts i a les universitats, es va massificar el col·lectiu d'ensenyants. Es van convertir en massa no només per les quantitats creixents d'efectius que reclutava el sistema, sinó en massa qualitativa. Per dir-ho amb un terme que va fer fortuna a l'època, els docents es varen conscienciar. La consciència de docent va ser substituïda per la consciència de treballador "explotat". Molts ensenyants es van posar al servei de la lluita social i política. Entre els docents la figura del líder sindical va prevaler damunt la del pedagog. El mestre vocacional es va sentir menystingut enfront de la figura del mestre treballador de l'ensenyament i agitador.

A l'entorn de 1980, després de l'extinció del règim, l'autoconcepte de l'Escola i de la Universitat com a motors dels canvis democràtics va fer crisi. Els partits varen apropiar-se de l'acció política; els sindicats, de la reivindicació laboral, amb la conseqüència que els docents varen trobar-se acarats a la docència. L'escola, els instituts i les universitats es redescobrien com a llocs d'ensenyament. Allò que s'anomenà "el desencís" es va estendre entre els docents, deseparats i perduts a la recerca de noves identitats. La *Reforma*, l'anunci de reformes va acudir a auxiliar-los, obrint l'horitzó d'expectatives cap on s'han projectat durant la darrera dècada.

Característiques tendencials dels docents d'avui

Avui les expectatives de la *Reforma* ja no són a l'horitzó. Han esdevingut paisatge concret. Els docents ens hi trobem a dins. Als tres pisos de la piràmide, ensenyament primari, secundari i superior, tothom està de mudances. Amb asimetries diverses, estem en allò que l'argot reformista anomena "tercer nivell de concreció". Les institucions democràtiques han legislat. Les administracions han reglamentat. Ara els docents executem als centres i a les aules el tercer nivell reformador.

Les característiques que s'observen avui entre els docents es poden descriure per mitjà d'una classificació ben fàcil. Hi ha l'entusiasta de la Reforma, a un cap; a l'altre cap, hi ha l'antireformista; entremig hi ha l'indiferent i el crític. És una tipologia que no costa gens de comprovar arreu.

Deixant de banda aquestes caracteritzacions, descriuria la situació actual en termes de crisi d'identitats. No cal que recordi el sentit rigorós, etimològic, de crisi. Es tracta simplement d'entendre'ns per a parlar d'una situació en què els docents es pregunten altre cop qui són i què fan. Una pregunta que es planteja cíclicament, però mai de la mateixa manera.

Per què ens tornem a demanar qui som i què fem els docents? En primer lloc perquè tenim la sensibilitat prou aguda per a percebre que el món de la docència es mou i que ens mou, sotmetent-nos a sacsejades que ens desorienten. Sempre m'ha impressionat la genial intuïció de la teoria del Relativisme que s'acostuma a explicar, en termes divulgatius, amb la comparació dels jugadors d'escacs en un vaixell. Es pot descriure el moviment de les peces damunt el tauler, només si es considera des d'un punt d'observació immòbil. Però ni el tauler ni els jugadors no estan immòbils, sinó que es mouen amb la navegació del vaixell.

El món de la docència a Catalunya està sotmès a l'agitació que opera a les societats avançades. Els docents en percebem els efectes i busquem punts d'orientació que ens permetin d'identificar-nos-hi. El món exterior ens sacseja: nous coneixements científics, noves tecnologies, nous modes de vida en els individus, les famílies, els grups, les societats, les nacions. El món interior ens sacseja: noves exigències administratives, noves demandes dels alumnes, noves interaccions en els grups de docents.

La recerca d'identitats tendeix, d'una banda, al fragmentarisme pragmàtic; de l'altra, al globalisme nebulós. Explicaré uns termes tan abstractes amb l'exemple que il·lustra el relativisme. El docent fragmentat en el pragmatisme és el jugador d'escacs que tendeix a prescindir de tot el que no sigui la seva partida quotidiana a l'aula i no vol saber cap on es mou el

conjunt. El globalista nebulós és el que s'embriaga d'universos en moviment i perd la partida que té al davant.

Les tendències actuals dels docents s'origen en forces contràries. El centripetisme els porta a concentrar-se en el cultiu de la petita parcel·la. El centrifugisme els empeny a la dispersió. Com a resultat de les sacsejades reformadores el docent busca orientació en la seva especialitat i, com a màxim, en el seu nivell. Jo sóc professor de matemàtiques a Batxillerat. Aquesta és la meva identitat. Tota la resta és secundari, perquè no forma part de la meva feina. O bé, seguint l'altra tendència, el docent, atret pel transcendalisme, busca identitats transcendents. Jo sóc educador de persones lliures i responsables en un món en transformació que ha de respondre als desafiaments demogràfics, mediambientals, multiculturals. Aquesta és la meva identitat. Ensenyar matemàtiques és secundari, perquè els problemes no es resolen sabent més o menys matemàtiques.

El clima generat per les transformacions actuals no és propici a la síntesi d'aquestes tendències contràries. Caldrà esperar un temps perquè n'emergixin de noves que descobreixin punts d'orientació realment nous. De moment vivim una etapa d'espera, acarats a la constatació que l'Escola és Escola, la Universitat és Universitat, i que els docents som docents. No és una constatació banal. Vol dir que l'eventual resposta sobre la identitat dels docents ha de néixer de l'interior de la docència. Després d'una etapa de respostes nascudes fora i projectades enfora de la docència, avui sembla que la docència en si mateixa pot furnir als docents nous elements d'identitat. Si fos així, l'etapa d'espera en què vivim, la podem convertir en etapa d'esperança.

Oportunitats per a l'ensenyament del futur

Les oportunitats que els docents tenim al davant passen per diverses instàncies que aglutino en quatre: la ciència d'ensenyar, la cultura del pacte, la professió i la creació d'un nou univers referencial.

La ciència d'ensenyar. Em guardaré de fer-ne una exposició o una defensa. Seria ofensiu per a vostès, convençuts com jo mateix que ensenyar no és solament un art o una tècnica, sinó una ciència. Una ciència que, igual com la majoria de les que anomenem ciències humanes, ha arribat a la maduresa venent múltiples dificultats abans de fonamentar el seu estatut com a tal. Sigui com sigui, avui les reformes de l'ensenyament a diversos països, entre els quals hi ha el nostre, tenen unes bases teòriques, nascudes de l'estudi dels processos de cognició que es desencadenen a les

ments humans quan algú ensenya alguna cosa a algú altre. Són les bases que estableix el Constructivisme, una teoria avui en voga entre els estudiosos de la Psicologia cognitiva, que s'ofereix com a suport de la docència, posant en relleu els processos de l'aprenentatge. Si en etapes anteriors s'havia posat l'èmfasi en l'operació d'ensenyar, el constructivisme el posa en la d'aprendre.

Ara bé, tots sabem prou que l'avenç científic es produeix justament perquè afirma el caràcter provisional de tota teoria. Hem de preveure, doncs, que la teoria constructivista no s'escaparà pas d'aquesta condició de "falsabilitat" i que serà refutada i alhora reintegrada en una nova teoria. És inevitable. El que em sembla interessant de constatar en el Constructivisme és que, presentant-se als docents com una teoria suficientment contrastada sobre els processos d'aprenentatge, els desperta de manera nova la necessitat de fonamentació científica per a dur a terme les tasques d'ensenyament. Aquesta és l'oportunitat. El servei que el constructivisme presta als docents no és tant el de disposar d'una nova teoria general sobre docència-aprenentatge, basada en la psicologia cognitiva actual, com el de reforçar el principi que l'ensenyament esdevé una activitat cega, ineficaç a la llarga, si no es fonamenta en bases científiques. Acceptar —o refutar si s'escau— les tesis constructivistes no és l'essencial. L'essencial és descobrir que els ensenyants no podem continuar anant pel món armats només de sentit comú, refiant-nos només de l'experiència o de qualsevol recurs intuïtiu, basant-nos en l'empirisme quotidià. L'essencial és descobrir la ciència d'ensenyar i que com tota ciència és objecte d'estudi, de recerca i d'aplicació.

Recordo unes sessions de seminari organitzades fa alguns anys per la Universitat i destinades a definir què havia de saber el professor de batxillerat. En recordo unes altres on es discutia sobre el perfil del professor d'Escola de Mestres. Les conclusions a què es va arribar en l'un cas i en l'altre es poden resumir en la sentència d'un participant que pontificava així: "deixem-nos d'històries: el bon professor de química és el que sap química, com més química millor".

Els docents avui es troben davant l'evidència que ensenyar i aprendre formen una unitat indivisible. Com la cara i la creu de la moneda. Si les separeu, destruiu la moneda. Els processos cognitius de l'aprenentatge, de la "discència", si m'és permesa la llatina, tenen els corresponents processos cognitius de la docència, de tota docència. Sobre aquests processos indissociables, sobre l'aplicació del que sabem sobre aquests processos, es fonamenta no sols la tasca d'ensenyar, sinó la confiança que la tasca d'ensenyar reposa sobre bases científiques.

En el món de la docència on es creen els coneguts antagonismes entre investigadors i docents circula aquella broma poca-solta que diu: el qui sap, sap; el qui no sap, ensenya. És una broma que caldria girar dient: el qui no sap ensenyar, investiga; el qui sap investigar, ensenya. Bromes a part, els docents estem mancats de confiança en la ciència d'ensenyar. Però avui, se'ns ofereix de nou l'oportunitat de reforçar-la.

El pactisme és una manera d'anomenar la segona oportunitat que avui s'ofereix a l'ensenyant. També en podríem dir *cultura del pacte*. Entenc per pactisme la regulació de les relacions entre parts en litigi. Un litigi que entre ensenyants es manifesta en tres àmbits principals. El de les ciències, el del currículum i el de les relacions didàctiques. Pel que fa al primer, els docents tenim l'oportunitat de conciliar en nosaltres mateixos l'universalisme inherent al pensament científic amb el relativisme que es deriva de les ciències humanes. Ensenyar química és una cosa diferent de la química. Treballar en història no és el mateix que ensenyar història. La ciència, qualsevol ciència, posa el docent davant els fets. La ciència d'ensenyar li posa davant els aprenents. Un ensenyament harmònic, fins i tot el de disciplines hiperespecialitzades, ha de pactar amb el d'altres disciplines, si no vol precipitar-se en l'esquizofrènia. A vegades llegeixo papers, prou interessants, signats per col·legues que, seguint una moda implantada els darrers anys, afegeixen darrera el nom, un qualificatiu que els defineix com a filòleg, historiador, matemàtic o economista. Ho entenc com un lapsus que traeix la desidentitat profunda, perquè en realitat els definiria millor l'apellatiu professor o docent de filologia, professor o docent d'història *et sic de coeteris*.

La qüestió no és banal. Concerneix la unitat de la raó científica i la pluralitat de les raons culturals sotmeses l'una i les altres a la condició històrica del progrés científic. La docència proporciona el camp privilegiat per a la conciliació. Enlloc com a les aules no es pot impulsar millor el respecte a les ciències, a totes les ciències, sense caure en el fetitxisme de la Ciència i alertant dels usos abusius de l'activitat científica. Ni als laboratoris de les multinacionals ni als congressos científics ni a l'arena de la cursa competitiva entre investigadors no es desenrotllarà el pacte entre la ciència i les ciències de l'home. Els docents tenim l'oportunitat de proporcionar-nos i proporcionar als aprenents les dosis de racionalitat que es deriven de l'estudi d'una ciència i alhora els antídots contra els irracionalsmes i els fanatismes de la raó, que prou sabem quins efectes produeixen.

El segon àmbit on podem practicar la cultura del pacte és el del currículum. Aquí, per pura necessitat de supervivència. A cada època l'escola i

la universitat han hagut de posar al dia els coneixements que es proposen de transmetre. Avui l'època imposa una revisió accelerada. Fa uns deu anys sabíem aproximadament la quantitat de producció en paper que generava la investigació científica: eren unes cinquanta mil pàgines diàries. Avui la producció científica sobre paper és desbordada per la producció sobre altres suports i ja ningú ni cap màquina no en pot controlar el volum.

Davant d'aquest i d'altres fenòmens concomitants els docents podem optar per deixar-ho córrer o per angoixar-nos en la cursa d'actualització dels nostres coneixements. O bé podem pactar. Podem modernitzar l'ensenyament a les escoles, als instituts i a les universitats establint currículums pactats. La qual cosa significa renunciar la sobirania de la disciplina particular en la qual treballem. Cap disciplina no és sobirana en un currículum. Les querelles entre disciplines, en lloc de donar pas a batalles d'interessos de gremi, poden generar currículums equilibrats, si passen pel reconeixement que existeixen formes diverses d'excel·lència.

Seré més concret. Els docents acabem acceptant la jerarquització social, aplicant a unes determinades competències intel·lectuals la jerarquia que estableixen les carreres d'èxit productiu. La Universitat medieval va instaurar la Facultat de Teologia al cim de les ciències, d'on la van destornar les ciències "experimentals" de la Universitat moderna. La Universitat contemporània hi ha entronitzat les ciències "productives", sense ni tan sols autocrítica davant d'aquesta nova idolatria. Tenim una visió monista de la intel·ligència, derivada del fet que unes ciències determinades obren les portes de l'èxit social, és a dir, donen accés a les carreres i a les professions privilegiades. I aquesta és l'excel·lència que jerarquitza, subordinant-les, totes les altres formes d'intel·ligència.

A l'ensenyament secundari i universitari, a més a més, el professor que s'identifica no pas com a professor de química sinó com a químic, tendeix a la reproducció de químic, l'historiador vol fer dels seus alumnes historiadors. A l'escola primària la querella entre disciplines resulta encara més xocant. Ridiculitzem els manuals antics que començaven invariablement presentant l'assignatura com la més important, la més imprescindible, sense adonar-se que la importància de cadascuna neutralitzava la de les altres. Però avui fem el mateix, si no aconseguim d'acceptar d'una vegada la diversitat de les formes d'excel·lir i si no volem reproduir, anticipant-la des de l'ensenyament, la jerarquització de l'èxit social.

El tercer àmbit on els docents tenim l'oportunitat de pactar és el de les relacions personals. Em refereixo a les relacions reglades entre docents a l'interior dels àmbits que l'argot administratiu anomena cicles, as-

signatures, departaments, seminaris, escoles, instituts, facultats. La interdependència a l'interior d'una carrera universitària o d'un projecte curricular no és entre coses sinó entre persones. Això porta a entendre la docència com un treball d'equips. És sabut, d'altra banda, que les ciències no es poden barallar ni cooperar, sinó que són els científics els qui es barallen o cooperen, igual com no són les armes allò que desencadena les guerres sinó els homes armats. En els equips de professors, en les relacions interpersonals dels docents la cultura del pacte pot generar la cooperació evitant les tensions i, en conseqüència, les disfuncions de l'ensenyament. Hi ha a més a més altres instàncies, els sindicats i les associacions professionals, on els ensenyants es troben lligats per interdependències. En tots els casos les transformacions que vivim i que en bona part protagonitzem en la reformació de l'edifici educatiu reclamen uns temps de pacte. Els grecs distingien amb dos mots, *xronos* i *kairos*, el que nosaltres anomenem amb un del sol, temps. El temps cronològic el marquen els calendaris i els rellotges. El temps de les oportunitats el marquem els humans. Veig el temps actual dels docents com un temps de pacte entre nosaltres mateixos, entre els dimonis familiars que ens separen, esterilitzen les nostres tasques i arriben a destruir la salut psíquica d'alguns ensenyants.

Apel·lo al coneixement de la professió que tots posseïm per a no semblar que estic parlant de fantasies. Poques professions com la d'ensenyar comporten tant fregadís interpersonal. Millor dit, l'acció interpersonal és d'alt risc entre els ensenyants. Avui, com mai abans, el temps de pactar, l'oportunitat de pactar s'ofereix en safata als professors, constrets a treballar junts en un o altre àmbit de l'ensenyament. Les reformes han divulgat conceptes com projecte, disseny, currículum, programa integrat. Però tot això quedarà en paraules de l'argot reformista, si la cultura del pacte no vivifica els grups de professors i els transforma en equips.

La professionalitat. La tercera oportunitat dels docents davant les transformacions del futur és a la professió. Ensenyar és un ofici. L'exercici de l'ensenyament hauria de vertebrar la identitat del docent. Amb dues condicions. En primer lloc si l'ofici d'ensenyar es distingeix de qualsevol altre ofici. Això comporta combatre la hipertròfia endèmica que castiga l'ensenyament, en especial a l'escola primària i secundària. Com que la societat tendeix a transferir-li tota mena de funcions, l'escola està desbordada i deixa de ser instructiva. El mestre és un recurs polivalent. Si cedeix a les demandes múltiples i a vegades contradictòries, es converteix en el noi dels encàrrecs socials i deixa de ser ensenyant. Els deficiències de la societat i les responsabilitats educatives no es poden imputar indiscriminadament a

l'escola. N'hi ha prou que assumeixi els deficients d'instrucció. Aquí, en la instrucció, hi ha la responsabilitat específica dels ensenyants.

Em permeto un breu *excursus* sobre la qüestió: la formació professional, la preparació per a l'exercici de les professions a les fàbriques, als tallers, a les oficines, a les empreses, en el nivell que sigui, no pertoca al sistema d'ensenyament, ni ha de ser d'incumbència de les escoles, instituts o universitats, sinó a les fàbriques i a les empreses. La raó és que les escoles i les universitats, ni que vulguin, no poden formar professionals. El que els pertoca és ensenyar uns coneixements que després serviran als futurs professionals. Però si aquests seran bons professionals, mediocres o dolents, dependrà del lloc on exerceixin la professió i de si mateixos. Els models de formació anomenada "dual" haurien de servir per a assignar a l'ensenyament el que és de l'ensenyament i a l'empresa el que és de l'empresa.

Hi ha una altra condició per a fer de l'ofici d'ensenyar l'eix vertebrador de la identitat dels docents. És el compromís educatiu. Hi ha però un compromís educatiu comú: el que concerneix les institucions socials; en primer lloc concerneix la família i en llocs successius els diversos agents que actuen sobre l'educació dels infants, dels adolescents i dels joves: mitjans de comunicació (en lloc cada vegada més destacat), però també partits polítics, esglésies, sindicats, serveis socials, associacions, clubs. En aquest compromís educatiu comú, l'ensenyant hi participa, òbviament. Però a més a més el mestre i el professor són preocupats per un compromís educatiu específic, que és el que es deriva de la docència. Recupero la distinció tradicional i tòpica: una cosa és l'ensenyament i una altra l'educació. Aquesta distinció hauria de servir per a assenyalar que el segment de compromís educatiu que concerneix específicament al docent és ensenyar. El sistema anomenat educatiu és educatiu en la mesura que ensenya. Jo preferiria que s'anomenés sistema d'ensenyament, perquè ensenyar és el que pertoca de ple a l'Escola i a la Universitat. Certament que l'Escola i la Universitat poden i han d'educar però no ho han de fer ensenyant. Si no ensenyen, l'educació s'hi convertirà en un vapor, en un *bla-bla-bla* estèril.

Si l'escola deixa d'ensenyar, cap altra institució no ho farà per ella. Avui el sistema d'ensenyament, assaltat per tantes demandes, pot sucumbir a la temptació de fer moltes coses molt interessants, però no pot abandonar la principal: instruir, proporcionar coneixements significatius. Potser avui és més difícil que en èpoques passades definir els coneixements significatius que la institució escolar ha de transmetre. Sigui com sigui, ens hauria d'inquietar una situació paradoxal: hem democratitzat l'accés a l'es-

cola i a la universitat. No n'hi ha cap dubte. És un gran progrés. Hem estès l'ensenyament a la totalitat dels infants i adolescents i a la majoria de joves. Però no hem aconseguit estendre els beneficis de l'ensenyament en la mateixa proporció.

Ensenyar i instruir tothom pot semblar un eslògan anacrònic a les envistes del segle XXI. Tanmateix la anacronia escandalosa és que les societats que ens diem avançades no hàgim ni tan sols aconseguit d'erradicar l'analfabetisme. De les nostres escoles surten un any rere l'altre promocions de nombrosos analfabets funcionals. De les nostres universitats, promocions de nombrosos diplomats semicultes. La millor educació que pot donar l'escola és transmetre els ensenyaments significatius per a la vida de les persones i de les societats d'avui, els quals no difereixen pas dels que va justificar la creació de la institució escolar a l'època moderna: llegir, escriure i comptar. Al capdavant els indicadors internacionals que avaluen l'eficàcia dels sistemes educatius continuen fixats en la llengua i les matemàtiques. Són, en efecte, els coneixements significatius allò que democratitza l'escola. Els vells programes que veien la instrucció com l'oportunitat d'emancipar els individus i els pobles de la ignorància, de la superstició i de les constriccions ideològiques, podrien avui recuperar vigència.

Per últim, davant d'una escola catalana en transformació els docents tenim avui l'oportunitat de reconstruir l'univers referencial de la ciència d'ensenyar i de les seves pràctiques a l'Escola i a la Universitat. Entenc per univers referencial el conjunt de coneixements que relacionats entre ells, ens relacionen amb la societat catalana a la qual prestem el servei d'ensenyar. Sostinc, a més a més, que l'univers referencial de l'ensenyament a Catalunya continua patint els efectes causats per l'opressió del règim franquista damunt la cultura, la ciència i la docència. Durant quaranta anys els valors espanyols, o pretesament espanyols, es varen elevar a la categoria d'absoluts i en nom d'ells varen ser perseguits tots els altres. S'han superat les causes, però continuen actius els efectes de fenòmens com la persecució del català com a llengua de ciència, de cultura i de docència; com la censura de llibres; la supressió de la llibertat de càtedra; la depuració de mestres i de professors; l'obligatorietat d'assignatures endoctrinadores; la inspecció política; l'adhesió al règim com a mitjà de promoció en la carrera docent. La democràcia va tallar la brutal falsificació de les idees que el règim franquista, en nom d'una croada espanyolitzadora, havia imposat a Catalunya. Però molts dels seus efectes persisteixen. En especial persisteixen en el sistema educatiu, en l'univers de referències culturals i històriques en què es mou i es dinamitza la docència.

No es tracta solament de la llengua, de recuperar per al català la condició plena de llengua de ciència i de docència. Es tracta de principis bàsics, metodològics, de docència en qualsevol llengua. Ho il·lustraré amb un exemple que es repeteix un any rere l'altre. A la universitat franquista es va implantar l'estudi d'autors no pas per la lectura directa de les seves obres, sinó pels resums que en donaven els manuals. Ningú, ni el professor, havia de llegir, posem per cas, Rousseau o Dewey, ni tan sols Plató ni Sant Agustí. Un tractat de Filosofia o de Pedagogia eren més que suficients per a conèixer-ne les idees i, és clar, refutar-les. Avui no hem avançat gaire, quan resulta que a les Escoles de Mestres i a les facultats de Ciències de l'Educació s'ha imposat la lectura de fragments fotocopiats de traduccions sense garantia. Em consta que un any rere l'altre ni Rousseau, ni Dewey, ni cap altre gran autor són llegits no ja en la llengua en què varen escriure sinó en bones traduccions íntegres i de primera mà. Al meu entendre l'univers referencial de l'universitari, i els docents són tots universitaris, ha de contenir bases metodològiques com aquesta: de Rousseau no se'n pot saber res, si no es llegeix l'*Emili* en francès o, en tot cas, si no es llegeix en una versió de confiança. Però no és pas això sol que posa de manifest els efectes de la perniciosa universitat espanyolitzadora. El professor que recomana la lectura de Plató no sols es dispensa a si mateix i dispensa els estudiants de tenir cap noció de grec, sinó que a les seves referències bibliogràfiques n'ignora les millors fiables, entre les quals sobresurt una en català.

Heu vist textos redactats per mestres i professors amb la pretensió que siguin publicats? La meua feina d'editor m'ha portat a llegir-ne, corregir-ne i refer-ne molts. No és cap indiscreció si no assenyalo ningú, denunciar la pobresa no sols d'estil sinó de referències en l'escriptura dels docents. La prosa científica i assagística en català ha baixat de nivell fins a límits no tolerables en una persona d'estudis superiors. Les referències hi són exclusivament espanyoles o passades per l'espanyol. Les citacions no són de primera mà. No és inhabitual que a les nostres universitats sigui possible presentar una tesi sobre l'estètica de Lessing, sense haver-ne llegit una sola pàgina que no sigui en una dubtosa traducció al castellà.

L'ensenyament d'idiomes és un altre exemple escandalós de la manca de referències. El nostre sistema educatiu de cap a cap estimula l'ensenyament de l'anglès, com si no existís cap altre idioma. Però això, que significa un empobriment fatal per a una cultura com la catalana, no és pas greu. El pitjor és que en cap altra matèria com en l'ensenyament d'anglès el sistema no ha aconseguit tanta ineficàcia. Multituds d'estudiants, a desgrat de sis, set o vuit anys de cursar formalment l'anglès, arriben a les universitats

o acaben la formació secundària sense tenir-ne cap domini ni de lectura ni de comunicació. En el millor dels casos saben un anglès anomenat vehicular que els servirà, el dia hipotètic que viatgin, per a contactes d'aeroport o d'hotel, on d'altra banda es parlen totes les llengües. Però no coneixen l'anglès que necessitaran per a comprendre un text científic, tècnic o literari, per a mantenir una conversa que no sigui de simple contacte.

En tanta ineficàcia no hi sé veure cap raó més poderosa que la manca de referències apropiades en la docència dels idiomes. Un dia que visitava una escola, vaig demanar com era que els estudiants no disposaven de diccionari anglès-català, català-anglès. Em varen dir que això era d'incumbència del professor i el professor va confessar que no se li havia acudit: "Com que jo estic acostumat a manejar l'anglès-castellà els recomano aquest. És una qüestió de costum". En efecte, és un costum. Un costum interioritzat com la cosa més natural, perquè darrera d'aquest costum hi ha l'univers referencial heretat de la misèria cultural de quaranta anys de franquisme. Durant els anys de la transició fins a l'actualitat s'ha practicat en nom de la democràcia una permissivitat falsament progressista que difon la manca de rigor en molts àmbits de la docència. Hi hagué una època en què es va practicar l'anomenat "aprovat polític" dels estudiants. Avui no hi ha cap raó per a aprovar els docents mancats de rigor. No és una qüestió de llengua catalana ni de catalanisme. Va més enllà del domini de la llengua escrita i parlada que es pressuposa en els docents de tots els nivells. Afecta el fons de la docència que transmet coneixements autèntics, relacionats entre ells i amb l'univers referencial d'on s'alimenten i que alimenten.

* * *

I tanco aquesta conferència. Els docents estem emplaçats davant una Escola i una Universitat en transformació. Ho vulguem o no ho vulguem, som agents d'aquesta transformació. Allò que podem triar és ser-ne agents actius o passius. He intentat d'exposar les oportunitats que se'ns ofereixen avui per a prendre part activa en la transformació de l'Escola i de la Universitat com a institucions vertebradores del país: la ciència d'ensenyar, la cultura del pacte, el compromís educatiu i la creació d'un univers referencial conseqüent amb la història i les expectatives de la societat catalana.

Al començament els he anunciat que parlaria des de la convicció educativa. Sé que l'amable —llarga— atenció que m'han prestat neix igualment d'aquesta font. Això em fa confiar que les meves reflexions, tot i que precipitades i esquemàtiques, no els siguin inútils del tot.

Docència i Societat a la Catalunya actual

Intervencions posteriors en resposta a les qüestions plantejades pels senyors Francesc Pedró i Jordi Galí, que també es recullen.

Intervenció de Ricard Torrents

La voluntat —potser sinònim de llibertat— és indispensable perquè hi pugui haver acte moral, és a dir, sense llibertat no hi ha acte moral: una criatura de sis anys no pot fer actes morals; tindrà conductes, hàbits —tics nerviosos, si voleu— que li haurem creat, estímul-resposta, però no farà un acte moral. Jo no sé si som lliures o no, però si no som lliures no hi ha moral: hi ha costums, hàbits, etc. Torno a recordar un text bàsic de la nostra cultura, que és *La crítica de la raó pràctica* de Kant: jo tinc un manament imperatiu i categòric si i només si sóc lliure; per això, no puc posar imperatius categòrics als escarabats ni als mosquits, perquè no són lliures.

Ara, a la pràctica escolar hi pot haver una certa invitació a actuar segons la voluntat, segons la llibertat: hi pot haver un tema sobre el qual el mestre hagi de fer una reflexió i fer veure com un se la pot jugar i pren una decisió —és el *crino* que deia al començament, *crisi*—: el mestre pren una decisió, actua sabent el que fa i se la juga i ho diu als alumnes, però perquè facin el mateix; i el pare i la mare han de dir això als seus fills: «jo faig això, jo me la jugo». El tema de la voluntat, el tema de la llibertat és important. Ara, l'escola sí que ha de fer una cosa —abans he dit: «de moral, res»: ensenyar el lèxic i ensenyar què significa «moral», què significa «bé», què significa «malament», què significa «culpa». ¿És el mateix «culpa» que «sentiment de culpa», cosa que es confon actualment? El sentiment de culpa és un sentiment, però no és cap culpa. Un pot tenir el sentiment de culpa: «he actuat malament», i el sentiment és un sentiment i un bon tractament psicoterapèutic em pot treure el sentiment. Suposem que

tinc el sentiment que sóc culpable perquè ahir vaig matar una dona. Tinc sentiment de culpa. Si aquí hi ha un bon psicòleg, m'ha de treure aquest sentiment de culpa: «Has matat una dona, però, i què? I fa un any vas matar un conill.» Però si, a més, hi ha culpa... Això és una qüestió de lèxic, i això s'ha d'ensenyar a l'escola: lèxic [....].

Intervenció de Francesc Pedró

Abans dels darrers vint-i-cinc anys planava sobre l'ambient la idea que la professió de mestre era una cosa molt compromesa amb els objectius de l'escola activa, de l'escola nova. A mi m'agradaria relativitzar-ho i, en aquest sentit, em sembla que tots som prou conscients que el moviment de l'escola nova va ser un moviment relativament minoritari, encara que a Catalunya va tenir una amplitud que no va tenir en altres llocs de l'Estat, però, en tot cas, la cultura occidental i, més particularment, la cultura francesa, de la qual ens nodrim tant, tradicionalment ha fet del mestre una peça no especialment ben apreciada. Posaré un exemple —insisteixo que faig d'advocat del diable—: poc abans de la Revolució Francesa un viatger es passejava per un poblet recòndit de França i interessat per la reforma social va voler conèixer on era l'escola i li van dir: «no, l'escola és al final del poble» —una mena d'estable, parlem de 1750-1760—. Bé, l'home se n'hi va i veu tota una colla de nens, bruts, lògicament, jugant, rient, barrejats amb porquets, i va preguntar als nens: —Escolteu, on és el mestre? —No, no en tenim, de mestre. —I no hi ha ningú que us vigili? —Bé, sí, hi ha aquell senyor. El viatger es va ficar dins l'estable i hi va trobar un vell, ajagut, que pràcticament no es podia moure, i li va dir: —Escolti, vostè és el mestre d'aquesta escola? —Home, sí. —I com és que té els nens així? —Escolti, és que com ja sóc prou gran per fer qualsevol altra cosa que sigui útil, doncs, m'han dit que faci de mestre. Aquesta és, d'algun manera, la tradició, que es podria completar amb frases conegudes per tothom com aquella «Que bé que es guanyen la vida els mestres!». Em fa l'efecte que la situació de partida ha estat, almenys, fins als anys seixanta, d'una professió molt malmesa. No m'agradaria que acabéssim pensant que, finalment, és avui que hem de protestar quan, en realitat, la professió docent ha estat sempre una professió força menystinguda. Una altra qüestió són els termes de poder cultural, etc., però això és una altra mena de discurs.

En segon lloc, en aquesta mateixa línia, m'agradaria insistir sobre un fet molt important i que explica bona part del desencís i d'aquest feno-

men del *burning out*, de la cremada, que és el següent: hem passat del concepte de mestre il·lusionat, de mestre vocacional, al concepte de mestre treballador i mestre professional. Quan hem passat pel concepte de mestre en tant que treballador hem tingut un seguit d'incorporacions molt importants d'uns llicenciats universitaris que no van escollir una carrera per la voluntat d'esdevenir professors d'una matèria, sinó senzillament per la voluntat d'esdevenir químics, físics, matemàtics, filòlegs, etc., i aquesta gent, per diverses raons, no ha trobat altra sortida que l'ensenyament. Això ens crea un mercat laboral on hi ha fenòmens que el distorsionen. Posaré un exemple personal: em trobo embarcat en el projecte de la Universitat Oberta i és constant el degoteig de trucades que rehem de gent, fins i tot d'un cert pes, que fa una confessió i ve a dir una cosa així: —Escolta, fa quinze, vint, vint-i-cinc anys que sóc en una escola i me'n voldria sortir.» No et diuen: «Em vull adherir a aquest projecte perquè el trobo fantàstic», sinó que et diuen: «estic cremat».

Aleshores, davant el mestre treballador o professional, ara se'ns dóna una nova oportunitat que és intentar redefinir la professionalitat del mestre sobre una base pretesament científica que ens donaria, en principi, el constructivisme. És una gran oportunitat que tenim, però també voldria posar en relleu que aquesta base científica no solament ens és exigida per un deure d'identitat professional, sinó que és el resultat d'una gran pressió del context i, fins i tot, d'una gran pressió en termes econòmics. I això ho lligo amb la menció que he fet del tema dels indicadors internacionals de l'ensenyament en el sentit següent: tots els països avançats, particularment els europeus, però sobretot els Estats Units, estan embarcats en una batalla de definició de quins foren els indicadors del rendiment i de la qualitat dels sistemes educatius. Europa i els Estats Units s'han quedat amb uns sistemes educatius totalment desfasats que no permeten dotar-se d'una població, d'una mà d'obra, prou educada per competir amb el Japó i amb els «tigres asiàtics», que cada cop més se'ns tiraran a sobre.

Què se'ns demana? Reconsiderar el sistema educatiu sobre la base de passar comptes de les inversions que fem en aquest sentit i potser també és l'hora que els economistes, els tecnòlegs, collem aquesta gent i els diuem que hi ha coses que s'han de fer sobre una base científica, no perquè sigui científica, sinó també perquè és més econòmic.

En tercer lloc, parlaria de la consciència que els nivells educatius, siguin quins siguin, baixen. Això lliga molt amb els indicadors educatius i m'ha sorprès que hagi fet servir aquesta expressió que respon a la realitat més absoluta d'un cert convenciment per part de l'opinió pública que diu: «l'escola ja no ensenya». Això probablement és veritat en algunes matèries

de gran valor estratègic, fins i tot, econòmic, però alhora el que més m'es-panta és que també sigui veritat que l'escola ensenya, però no ensenya per al món d'avui; per exemple, els nostres nens no han après com han de veure la televisió, això no ho ensenyem, a l'escola. Els nostres nens surten de l'escola sense saber estendre un xec bancari, sense saber utilitzar un caixer automàtic, etc.

Deixant de banda les qüestions simplement econòmiques, és evident que en la nostra societat els processos educatius i, per tant, de formació de les persones reposen molt més sobre mitjans formatius —sí és que ho són— que no tenen un control educatiu. Des dels anys setanta ens trobem embarcats en una batalla en la qual no hem estat capaços de desplegar una teoria que ens permeti integrar aquesta influència que, justament perquè la desconsiderem, esdevé una influència perversa i malèvola.

Demanaria que reflexionéssim més sobre la necessitat de renovació de la didàctica universitària, perquè fins i tot els qui ens dediquem a la formació universitària de mestres i pedagogs som un desastre des del punt de vista didàctic; sóc el primer a reconèixer-ho i m'agradaria saber què caldria fer. És a dir, ja és problemàtica la renovació pedagògica dels nivells obligatoris de l'ensenyament, però em sembla que caldria una renovació de la didàctica universitària.

En darrer lloc, també m'agradaria demanar-vos la vostra opinió personal sobre els nivells educatius. És veritat que els nivells educatius han baixat? Han baixat per a tothom? I encara una altra pregunta: no estaria d'acord amb mi a assenyalar que els docents no existeixen, sinó que n'hi ha tants com nivells educatius? Per tant, que no són un col·lectiu únic, sinó que tenen fins i tot interessos contradictoris?

Intervenció de Ricard Torrents

Començaré per l'última pregunta. Jo crec que no; la docència és una professió que té moltes ramificacions, molts camps d'actuació. M'he referit metafòricament a les autopistes de la formació on circulem els docents automòbils més grans o més petits, amb una gran varietat, però diria que, si més no, en el que constitueix la base de la docència no hi ha contradicció perquè si acceptem que hi ha la ciència d'ensenyar, en qualsevol ciència hi ha la base comuna d'una professió. Hi pot haver interessos d'altra mena: laborals, de reconeixement, tot això que anomenem el gremialisme —no en dubto gens—; ara, tampoc no dubto gens de la unitat de base ni de la unitat d'objectius dels docents de tot el sistema educatiu.

Jo vaig formar-me en una època en què la docència s'atribuïa exclusivament al professor universitari: el professor universitari era docent, els altres eren mestres.

Doncs bé, el concepte de docència va néixer justament d'una desvinculació equivocada de l'educació. El professor universitari era, per definició, aquell qui feia de la no-intervenció educativa el principi pedagògic. Això ho hem viscut i encara té una gran vigència en els ensenyaments superiors, en la universitat. El millor sistema d'educar que consideren una gran quantitat de professors universitaris és el de no intervenir gens en l'educació i, per tant, l'anonimat; aquí, com que el concepte d'ensenyar no ha tingut implícit el d'aprenentatge, no s'ha desenvolupat gens la tutoria. No és igual fer classe que fer de tutor, i això sempre s'ha reservat als nivells inferiors. El professor universitari tendeix a erigir-se en jutge, fruit del sistema d'ensenyament. És un fenomen que es produeix ara amb molta virulència en facultats i escoles d'enginyeria que és la gran quantitat de gent que se sotmet a una selecció fortíssima i s'introdueixen sistemes de selecció fortíssims.

Quan es discuteixen professors i professors molt joves, sota la seva activitat s'hi descobreix una mena de mentalitat de *superman*, de defensor de la puresa universitària, del rigor i de l'exigència. Com que els estudiants arriben mal preparats a la universitat, «jo sóc aquí per posar les coses en ordre», amb actituds que s'acosten a formes poc democràtiques perquè si aquests estudiants han complert tots els requisits que les lleis democràtiques del país estableixen perquè tinguin accés a la universitat i a aquella carrera, qui és el professor per fer de jutge i posar-se aquí a corregir el que creu que són errors derivats de l'ensenyament que han rebut els estudiants? Certament en això els docents tenen visions antagòniques: des del professor, instrumentalitzat per la defensa d'interessos gremialistes —un professor em deia molt convençut, i amb passió, que quan ell havia estudiat enginyeria agrònoma la Universitat aprovava el 30% i que no estava disposat que ara aprovessin el 70%; ho considerava un greuge comparatiu— ...

Pel que fa als nivells educatius, no crec que hagin baixat. Ara bé, en estendre's l'escolarització a tota la població, l'eficàcia de la instrucció no ha augmentat al mateix ritme, la qual cosa fa que més individus que han passat per l'escola no aconseguixin els nivells que proposa l'escola. Aquesta reforma farà augmentar encara més aquest efecte i es produirà l'efecte dòmino que s'ha produït sempre: en aquests moments la universitat abandona la responsabilitat en els primers cicles; això és una cosa que s'observa des de fa molts anys: en el moment en què la Universitat es co-

mença a democratitzar i a admetre molt més alumnes, s'assignen els primers cursos als professors més inexperts, quan s'hauria de fer a l'inrevés. La Universitat es desentén d'aquesta massa d'estudiants que intenta secundaritzar, és a dir, intenta passar a nivells secundaris i, al mateix temps, passa a dedicar-se al tercer cicle. Al capdavant, l'ensenyament secundari va néixer d'aquesta situació en el segle passat. Ara, doncs, hem d'estar disposats al fet que es torni a repetir. L'ensenyament secundari o el batxillerat era una cosa de la Universitat, el títol de batxiller era un títol exclusiu que donava la Universitat. En difondre's el batxillerat, la Universitat se'n va desentendre. No sé si se n'ha desentès del tot perquè em sembla que encara cobra taxes, és a dir, continua com una mena de residu històric.

Per tant, aquest nivell baixa o, més ben dit, no avança a la velocitat que avança la població que hi té accés. D'una banda, hi ha el creixement en quantitat i, de l'altra, la institució escolar o la Universitat no dóna l'abast a cobrir els nivells necessaris.

La primera pregunta que em fèieu era sobre la didàctica universitària. Sobre aquesta qüestió avui hi ha una nova oportunitat amb la reforma dels estudis universitaris que no sé si sabrem aprofitar, però que és la de concebre l'ensenyament universitari dins un currículum i el professor universitari pren la consciència de tenir una assignatura en propietat. Les assignatures no es poden tenir en propietat [...], tampoc no s'hi poden tenir els estudiants. Sobre això encara hi ha molt a fer; en algunes universitats es progressa tant en el sistema de controls com en el sistema de col·laboracions, que ara es fan d'una manera que ja s'ha superat aquelles situacions del professor que posava notes sense corregir, que deia el tant per cent: aquest sí, aquest no...

S'estableixen equivalències entre matèries que compensen —matèries compensatòries—. Crec que la reforma ha fallat en l'àmbit universitari perquè ha volgut establir un sistema semblant al dels països anglosaxons, fins i tot en el calendari —un dels fets més pintorescos d'aquesta reforma—, en un país on el calendari funciona d'una altra manera, sense la tradició que existeix a les universitats de fora. Tot això del currículum, dels crèdits i de voler fer de la Universitat una mena de supermercat on l'estudiant hi va i té uns plats recomanats: pot triar això o això altre, i es pot fer el seu menú, sense una tradició i sense una cultura de la tutoria entre els professors, és... Aquí, l'estudiant ni tan sols té consciència que al professor li pot exigir com a servei públic. Encara som molt lluny de poder tenir una relació de tutor: al tutor no li interessa si aquell estudiant sap moltes matemàtiques o no; li importa saber com va. I tot això quan és en una nebulosa..., aquí hi ha la gran aportació d'Alexandre Galí en el

seu treball *Mesura objectiva del treball escolar*. Això posa una mica nerviosos els professors, perquè són ells els qui s'erigeixen en àrbitres suprems a l'hora de dir què s'ha de saber i què no, i si aquest estudiant ho sap o no ho sap. Tant li fa el que ha après, només li interessa que demostrï si ho sap. Jo he dit als meus professors moltes vegades que el bon professor no és el qui ensenya més bé, sinó el qui aconsegueix que els estudiants aprenguin més. Això vol dir que el programa no ha de ser el jo on el professor universitari tendeix a tenir un programa magnífic. Un programa magnífic pot ser un autèntic desastre; és com quan a l'editorial ens arriben propostes de llibres que ens diuen: «Miri, penso fer un llibre..., li envio un índex.» Molt bé. Un índex preciós, però allò no és el llibre. Sota un programa senzill s'hi pot amagar una gran docència i sota un programa i una bibliografia magnífiques s'hi pot amagar una gran pobresa docent.

El professor ha de tenir aquesta disponibilitat, ha de deixar de considerar que té la propietat d'aquella assignatura, del programa, etc., per entrar en una altra manera de fer. Els professors universitaris estan molt predisposats a jutjar els sistemes d'ensenyament que es fan al batxillerat i a l'educació general bàsica. Llavors es volen posar a corregir els defectes anteriors i ho fan pitjor. En això hi ha una gran diversitat: hi ha carreres universitàries que tenen una tradició que no l'han trencada i que mantenen tot el rigor, i hi ha carreres universitàries més joves on la manca de tradició i la gran aflluència de professors de carreres diverses fan que siguin molt poc rigoroses. Actualment, la multiplicació de les carreres pot portar a això. És a dir, sense tenir tradició s'ha trencat les unitats que abans eren les escoles o les facultats; això de la cultura dels departaments és una cosa que no acaba de funcionar i aquests nous estudis fets per professors procedents de carreres i disciplines diverses i la multidisciplinarietat són molt perillosos perquè a l'últim seran unes carreres molt febles i sense prou rigor.

Intervenció de Francesc Pedró

Pel que fa a l'aspecte dels professors joves, és veritat que quan un comença de professor ajudant la taxa de suspensos que té és el doble o el triple que la del catedràtic. Jo vaig ser un d'aquests, perquè entres amb força i intentes de posar el llistó ben alt i recordo que el catedràtic em va dir la primera vegada: «Suspensos en junio, trabajo para setiembre». Amb això m'ho va dir tot.

Intervenció de Jordi Galí

Continuem la discussió que vàrem començar amb el senyor Pedró quan ens vam conèixer. Crec que l'exemple que vaig posar aleshores no és correcte i en posaré un altre. Cap a l'any 1890 l'hereu de la família Galí de Camprodon, que estava molt ben situada, va renunciar, davant notari, a l'herència i va baixar a Barcelona a fer de mestre. Es deia Bartomeu Galí. Es va casar amb una dona que es deia Fabra, i amb el seu cunyat, que es deia Pompeu Fabra, van fundar una acadèmia a Barcelona, i això no és un cas aïllat. Entre 1760 i 1780, tot i que no sóc cap simpatitzant especial de la Revolució Francesa, tota la feina que han fet els mestres durant el segle XIX a tot Europa la poso molt amunt: agafeu el genial llibre de Pagnol sobre el seu pare. Aquest tipus de mestre ha existit sempre. Jo voldria aglutinar en una paraula, encara que sembli una mica forta, la qüestió del mestre vocacional amb el que Ricard Torrents en deia el compromís educatiu, i ell insistia en l'aspecte professional, en el qual jo també insisteixo: dins l'ideari de la meua escola, la professionalitat és posada en el primer punt. Professionalitat és vocació; si la professionalitat no és vocació, no serveix. Jo voldria resumir-ho dient: sempre hi ha hagut un gran nombre de mestres, entre ells la majoria dels mestres avui dia desencisats, que van entrar a l'ensenyament amb afanys socialment redemptors, i això és vàlid, d'una manera claríssima, per a tota la nova escola catalana —llegiu els quaderns d'estudi del començament del segle—, és a dir, hi havia una ànsia redemptora.

[...] històricament, el marxisme s'ha imposat en molts àmbits i la redempció s'ha vist a través del marxisme —és un fet històric. No estic d'acord amb l'actitud de la gent que ha adoptat aquest fet, però anant al fons, les ànsies redemptores d'aquesta gent hi eren, tot i que no en negaré la bona fe. La gent, a través del marxisme, es van convertir en treballadors de l'ensenyament. No els negaré la bona fe, perquè em consta que la tenien. Que molts estan desencisats? És una cosa que ens passa a tots. Que es busquen terceres vies? Crec que el component vocacional del mestre està exempt —molt més del que sembla—, hi és d'una manera negativa en els mestres desencisats i «passotes», és a dir, el qui vol fer carrera a la vida no vol magisteri, el qui vol pujar no vol magisteri, no vol ensenyament primari o ensenyament secundari. La vocacionalitat del mestre —que avui dia potser no es concreta en aquelles ànsies de progrés— que amb l'educació aconseguim una noció d'alliberament general de la humanitat o les ànsies marxistes que a força del marxisme, simplement, doncs, també aconseguirem l'alliberament, la

desalienació de la humanitat, això continua en un nombre molt elevat de mestres.

Aquí voldria matisar la vostra distinció. En realitat, el bon mestre vocacional sempre intentarà ser un bon professional.

Intervenció de Ricard Torrents

He parlat de característiques tendencials, és a dir, el concepte de mestre vocacional és un concepte nascut del mestre que reivindicava altres coses. Fins i tot en l'època del treballador de l'ensenyament, quan neix un grup generacional sempre ha de marcar les diferències amb el grup generacional anterior. De manera que entre professió i vocació no hi ha cap mena d'antagonisme.

D'altra banda, també volia afegir que els mestres als quals m'he referit eren d'una època en què Catalunya estava en ascensió, mentre que després de la guerra, amb el franquisme, Catalunya estava derrotada, sotmesa, i això és molt important perquè la vocació del mestre té sempre aquest àmbit social i dependent. És a dir, el mestre treballa amb els infants pensant que la seva acció és transcendent, que no s'acaba allà i, per tant, aquí intervé d'una manera decisiva el projecte col·lectiu que la societat té en l'horitzó. Quin horitzó tenia la societat catalana en els anys cinquanta i seixanta? Era un horitzó fosc. Això també contribueix al fet que s'adoptin en aquest moment formes de lluita social que varen distorsionar tota la qüestió educativa, però que tenen una explicació molt coherent per l'època. Catalunya no existia en l'horitzó dels catalans. Les noves generacions que no havien conegut l'etapa anterior, es van trobar en una foscor: quan els mestres van entrar a les escoles i es va fer el relleu generacional els anys seixanta i, encara, al començament dels anys setanta, era difícil que poguessin tenir un projecte engrescador de país al qual aportar la seva activitat de mestre.

