

un 68 per cent de la superfície; a Bèlgica són un 98 per cent que ocupen un 73 per cent de la superfície; a Dinamarca un 87 per cent ocupen un 60 per cent de la superfície i a Itàlia un 99 per cent de les explotacions ocupen un 61 per cent de la superfície.

Com podem veure, l'estructura agrària institucional de Catalunya no s'apropa més a la dels països de la CEE, que a la resta de l'Estat espanyol. Sens dubte la reacció passada i vigent a tot canvi que alteri els drets oligàrquics dels grans propietaris ha influït en aquest estat de distribució del principal factor de producció agrària, la terra. No cal dir que també aquesta distribució influeix en els nivells productius i de desenvolupament agrari que abans hem vist. A tall d'exemple, com diu Ernest Lluch en l'anàlisi de la regió fruitera de Lleida, "dins la zona,

i atenint-nos als grups de densitats que hem definit, observem una relació entre el volum de la propietat dominant als municipis de cada grup i la densitat de producció característica d'aquests municipis". Referint-se al fet que els detentadors de les grans propietats, o perquè estan interessats a controlar la producció dels arrendataris parciers, o per la dificultat de trobar mà d'obra assalariada, prefereixen mantenir els cultius tradicionals a plantar arbres fruiters.

Unes conclusions

Com a trets generals podem dir que malgrat el marc institucional de l'estructura agrària catalana, aquesta encara és endarrerida respecte als països de la CEE. Malgrat tot, els nivells productius assolits són força elevats i apropiats als

de la comunitat (depèn en gran part de la producció del sector industrial) i se situa amb avantatge en relació a la resta de l'Estat espanyol.

D'alguna manera, l'**aprofitament de les rendes de localització** i dels **avantatges comparatius** dels cultius que hem dit abans, han sorgit de la necessitat de sobreviure de l'estructura familiar, enfront dels dominis monopolístics dels canals de comercialització, i dels interessos dels grans propietaris a mantenir les seves prebendes. Si a algú hem d'atribuir "miracles" és als agricultors, que, dedicant intensivament el seu propi treball a la terra i en procés constant de autofinanciament, han introduït i mantingut els cultius que en el primer apartat hem anomenat predominants a Catalunya i dels quals ja hem dit les importants característiques diferencials.

l'antididactisme

ramon m. ripoll

Fins no fa faire —posem-hi deu anys— ens creïem, en una visió simplificada, que la Didàctica es reduïa a una sèrie de normes que aprenien els mestres per a donar bé les lliçons.

Podeu comprendre, però, que aquest concepte, en un temps de revisionisme general, havia de patir també doloroses transformacions.

La Didàctica ha caigut com tantes altres coses en concepte desprestigi, buit.

El desprestigi de les normes didàcti-

ques presenta, al meu entendre, dues maneres completament diferents:

La primera és conseqüència del descrèdit en què s'ha enfonsat tota normativa, en general...

Abans, a la postguerra i als anys 50, hi havia normes i indicacions de camins per a tot: si volies salvar-le, tenies sobre els deu manaments, una sèrie de pràctiques que et duïen indefectiblement al cel. No voldria fer-me passar per no practicant: feu notar, simplement, el que em

sembla evident: ens hem adonat sortosament que la salvació és més complexa que una pràctica piadosa per bona i recomanable que sigui...

Per altra banda fenòmens semblants de veure la complicació de les coses es donen en tots els camps: abans, per a ser ben educat, calia només —i no era poc— practicar el llibre de "El niño bien educado". Per a aprovar un examen de química, tal volta solament calia saber formular. Ara ja no; s'ha arribat a comprendre

que saber química, per exemple, és quelcom més complex que aprovar un examen encaixonadet. (Per a aprovar l'ingrés al Batxillerat es demanava **sempre** una divisió de dues xifres al divisor...).

Per a saber Didàctica, doncs, no n'hi pot haver prou amb estudiar-se unes normes tancades; no n'hi ha prou amb saber unes regles a l'estil de "Indicacions per a fer una bona pregunta als nens".

També passa que per aqueests motius, i potser d'altres, els mestres freqüentment fem gala de "saltar-nos a la torera" els pocs o molts coneixements didàctics que tenim, en benefici d'un ensenyament més espontani, menys encatronat, més al nostre gust. ¿No ho fan així també, de vegades, els mestres pintors i els artistes en general?

No heu observat les declaracions de molts —i moltes— cantants i comedians que, després de ser forçats coneguts, es dediquen a estudiar música, art dramàtic i declamació? Senyal que l'èxit els ha vingut per camins diferents de l'academisme.

La segona forma de menyspreu a la Didàctica ens ve, però, d'un altre cantó: Ens ve de retruc del menyspreu que, de manera progressiva, es va sentint per la concepció tradicional de l'Escola, la mofa i riota —amb raó o sense— de la concepció d'Escola com a reunió de gàbies de 40 o més nens i un mestre, és insostenible: a l'Escola no se la compara ja a un ramat d'ovelles —o de cabres!—, l'Escola és comparada a una granja de gallines i un gall.

Tornant a la serietat, jo crec que una vergonya dels anys 70 és que encara no hem trobat una escola veritablement com cal.

El pensament pedagògic actual s'entronca amb l'Escola Nova en el punt axial d'aquest moviment: el redescobriment i fins l'exaltació del nen i del seu món.

Hem d'advertir que pròpiament el nen no va ser mai oblidat del tot —només faltaria— però el que passava era que se l'estudiava per, en certa manera, explotar millor les seves qualitats, per treure'n més bon partit. Així, per exemple, aforisme que "a la naturalesa se la domina

obeint-la", aplicat a l'educació, és més vell que l'anar a peu. Observi's que el sentit que se li donava era el següent: per aconseguir **obtenir del nen el que volem** no ens queda altre remei que ensenyar-lo obeint les lleis de maduració de la infància, les lleis de funcionalitat del raonament, etc.

L'Escola ha deixat paulatinament de fixar-se en l'home adult com a model en el qual ha de convergir l'educació per donar preferència a l'infant tal com és, pensant que ser nen és el millor i més natural camí per a arribar a home cabal. Entre altres raons, aquest canvi de visió s'ha donat perquè no convenç ni poc ni molt el món en què vivim, i no creiem que valgui gaire la pena d'instaurar l'infant dintre les estructures actuals.

Aquest canvi de mentalidad l'hem recorregut també insensiblement totes les Escoles que no ens podem dir capdavanters de l'Educació: tots hem anat darrera els grans noms i idees de l'Escola Nova:

Montessori (metgessa i no precisament mestressa; tan vinculada a la vida pedagògica de Catalunya) creu que el camí de l'educació l'assenyala el mateix desenvolupament de l'infant (una mica com ho entén Rousseau, però sense la càrrega d'agressivitat a la societat establerta) motiu pel qual es preocupa sobretot de **donar un ambient** adequadament infantil al nen.

Per Decroly (també metge dedicat en principi a nens anormals) el camí a recórrer en l'educació és el de les necessitats de l'home —de l'infant—, necessitats que alimenten els interessos; una mica gratuïtament, al meu parer, ens les enumera, aquestes necessitats: **alimentació; lluita** contra la intemperie; **defensa** contra els perills; **necessitat d'actuar, de treballar...**

Altres pedagogs troben diferents camins per a arribar a una educació: el camí de la llibertat, de l'activitat, de la socialització, etc.

Jo pensaria que en el fons aquests camins, encara que bons, són la tapadora d'una **manca d'imatge** on ha d'arribar l'educació: **ens fa falta el model**, i aleshores construïm, simplement, aprofitant

els impulsos que porta dintre la mainada: l'activitat, les ganes de fer-se una personalitat, el desenvolupament fisiològic, la socialització. L'educació és com un edifici que s'està construint sense plànols, sense saber tan solament la funció que ha de complir.

En aquest context és del tot natural que la figura del mestre hagi desaparegut gairebé del tot:

Primer va ser aquell que feia, tant si com no, que el nen aprengués. El primer dia de curs plantificava als alumnes el lema famós: "La letra con sangre entra", frase amb la qual justificava totes les barbaritats, tots els turments físics i morals per mor d'un bé millor: "La letra". El nen sortirà lletrat, que ara ni escriure sap en sortir de l'Escola (com si llegir servis d'alguna cosa des del dia que la RTVE et llegeix els rètols, o sigui, des de sempre).

Després al mestre li ha calgut deixar la figura paternalista per a convertir-se en "l'animador" de la vida escolar. Ell és qui ofereix als escolars els jocs infantils, els puzzles, regletes i altres mandangues, els jocs didàctics... Els passa filmines, els porta a observar la natura, els descobreix el món que estan buscant els nens, i quan els nens interroguen, ell informa o bé dirigeix al llibre o mitjà d'informació més adequat. En el camp disciplinari el mestre brinda fórmules de convivència que, si són acceptades —i moltes vegades plantejades pels alumnes— ha de complir tothom.

Però la cosa no para aquí. El mestre ha de deixar del tot la seva funció rectora. Arriba un moment que ja no li pertoca a ell de dir quines són les necessitats dels nens, quin és el seu món, quins seran els temes i mitjans que educaran el nen, quin és el prgrama. Arribats aquí, jo sé el que no és el mestre; el que és més difícil és dir què és el mestre...

Parlem de Didàctica, ara?

Home, això és impossible! No veieu que no hi ha Escola? Que no cal ensenyar res? Com voleu donar normes!

Deixeu-me dir que no he volgut escriure la meua opinió sobre com ha de ser l'Escola. Tant de bo la tinguéssim.



dibuix de ramon margalef cot

No, no la tinc. Si la tingués, escriuria unes normes didàctiques fàcils de seguir: seria meravellós.

Si la tingués fóra perquè estaria segur d'alguna cosa. Tan sols els qui estan segurs d'alguna cosa ho troben tot senzill.

Jo he volgut parlar dels camins pels quals veig que està anant la Didàctica: la pròpia negació.

Per fer menys feixuga la meua idea, i per acabar amb un fet, vull donar-vos un exemple del confusionisme regnant:

Quan, no fa gaires dies, donava als alumnes la meua opinió sobre els mitjans "audiovisuais", vaig fer referència a la bona utilitat que poden tenir, però vaig voler fer notar que no em semblaven el descobriment del segle i que, de fet, a la flamarada inicial havia seguit a les escoles un cert abandó potser per la tendència a la comoditat dels mestres (alguns dels esmentats mitjans són pesadets: cal anar-los a cercar, remenar, preparar, empalmar, tancar la llum...).

Un alumne va trobar (pel que deia) molt malament el que jo exposava. Ell opinava que, mentre tots els interessats en la difusió d'idees havien acaparat els mitjans audio-visuals (premsa, ràdio, televisi...), les escoles encara no en sabien amb prou feines res; que estem en un món en què les idees només entren per aquests mitjans... La seva opinió va ser molt escoltada, i crec que molts participen de la seva visió (jo sóc un d'ells).

Quan ha arribat l'examen, però, a la pregunta que feia referència als mitjans audio-visuals, hi ha hagut respostes per a tots els gustos: llegeixo —i comprenc— aquell alumne que em diu:

"Se trata de un aprendizaje que permanece en la superficie y no estimula al alumno. Por una continua recepción de material audiovisual el niño es conducido a una actitud pasiva y receptiva..."

Hi ha un altre alumne que em fa observar que els mitjans audiovisuals poden anar molt bé a alguns alumnes, però sempre n'hi ha que preferiran el pensament abstracte.

Es ben veritat que quan no tenim una visió clara d'allò que és i ha de ser l'Escola, la construcció d'una Didàctica és una autèntica quimera.