Una formació: escenaris, persones, lectures

Xavier Besalú*

Resum

L'article –un exercici de memòria– dóna compte d'un procés formatiu que s'ha alimentat dels escenaris viscuts (el lleure educatiu, la universitat, l'escola, la societat catalana, la recerca), de la petjada profunda de diverses persones que alhora han estat mestres i amigues, i d'algunes lectures que han estat fites i referents essencials en la conformació d'una identitat pedagògica.

Paraules clau

tecnologia educativa, sociologia de l'educació, pedagogies del segle XX, pedagogia crítica, *Cuadernos de Pedagogía*, C. Freinet, L. Milani, P. Freire

Recepció de l'original: 12 de desembre de 2012
Acceptació de l'article: 27 de febrer de 2013

Iniciació

Vaig entrar en el món de l'educació a través del lleure o, per precisar-ho més, gràcies a l'acció educadora de l'Església catòlica. Vaig començar a fer de monitor de casals d'estiu als 15 anys –estem parlant de 1968– i de colònies de vacances als 18; més endavant, em fou assignada la coordinació –a l'empara de mossèn Ramon Oller– del MIJAC (Moviment Infantil i Juvenil d'Acció Catòlica) de la diòcesi de Girona. Aquesta inserció culmina els anys 1973-1975 amb la participació en la comissió (formada per mossèn Ramon Oller, Francesc Bitlloch i jo mateix) que elaboraria el projecte de l'Escola de l'Esplai de Girona, promoguda pel SCV (Servei de Colònies de Vacances), el MIJAC i la Delegació diocesana d'Escoltisme del Bisbat de Girona. De fet, redacto el document primer que se sotmetrà a la consideració de les entitats promotores i on ja són perceptibles alguns dels eixos que conformaran la meva identitat pedagògica:

> Educació integral: Pretenem educar la persona; la persona total... No pretenem ser un apèndix de l'escola, ni pretenem suplantar-la...
> Educació en el temps lliure: Tenim la possibilitat d'un desenvolupament cultural o de trivialitzar el temps lliure. És en aquesta ambigüitat on pren el seu sentit més pregon l'oposició ideològica al temps d'esbarjo del mestre de Barbiana: "Les activitats recreatives gairebé sempre són contràries als interessos dels pobres. Són evasives. Cal bandejar com a perniciosa tota pèrdua de temps, tota recerca de passatemps". Nosaltres optem per una educació del temps lliure com a medi per al desenvolupament cultural de l'home.
> Pedagogia activa: Volem ser fidels al principi enunciat per J. Dewey: "Només aprenem el que fem, el que experimentem". La nostra metodologia serà, per això, bàsicament, l'activitat, l'experimentació, la investigació... Donem gran importància al com fer les coses i creiem que es coneix la natura quan es viu; i que del servei només en podem parlar quan l'hem experimentat...
> Educació política: L'educació cívica és una de les qualitats definidores dels nostres moviments. El nostre eslògan és "ens interessa". Per això ens preocuparà conèixer el nostre país per participar activament en la seva transformació...

(*) Nascut a Sant Julià de Ramis (1953), és professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. S'ha especialitzat en temes de didàctica i currículum i d'educació intercultural. Amb anterioritat va fer de mestre d'escola durant 12 anys. Adreça electrònica: xavier.besalu@udg.edu

Temps d'Educació, 44, p. 211-236 (2013) Universitat de Barcelona

> Educació cristiana: No volem fer una Escola confessional, precisament perquè som cristians i perquè creiem que la fe és una manera de pensar i de viure, no un afegitó. Però, com a cristians, volem afirmar el valor revolucionari de la fe i la força de la Bíblia com a utopia creadora que ens llença cap al futur i ens urgeix a prendre un compromís concret per després, des d'aquesta pràctica, penetrar en profunditat el sentit bíblic de l'Home nou i de la nova Terra que s'està construint ja des d'ara, en la història.
> Pedagògicament, la nostra Escola de l'Esplai s'inscriu en el moviment anomenat de l'"educació alliberadora", que ha nascut com a resposta a la societat científico-tècnica que ens ha tocat de viure. El fi d'aquest moviment és l'alliberament de l'home, i les seves tesis deriven d'una anàlisi crítica de la societat a la llum d'un síntesi cristiano-marxista[1].

Aquest document –i la meva formació pedagògica– és impensable sense l'imaginari que en crea les condicions de possibilitat i que podríem dibuixar amb la confluència de tres grans eixos: el concili Vaticà II (1962-65) i tot el que en deriva; la revolució cultural que associem al maig de 1968, i la lluita per la democràcia a Espanya (des de finals de la dècada dels 60 fins a 1977).

L'impacte de les resolucions conciliars en la societat catalana –on el poder i la influència de l'Església catòlica, tant per part del nacionalcatolicisme oficial com dels moviments socials com la JOC (Joventut Obrera Catòlica) i la HOAC (*Hermandad* Obrera d'Acció Catòlica), en l'àmbit laboral, o el MIJAC, el SCV o l'escoltisme, en el del lleure, o d'un clergat majoritàriament progressista, eren abassegadors– fou el desencadenant d'un canvi profundíssim tant de mentalitat com de comportaments per a una part molt significativa de la població. Foren interpretades com una legitimació del cristianisme renovador, demòcrata i antifranquista, i del compromís polític dels cristians al servei dels pobres i dels oprimits, com un deure derivat d'una lectura actualitzada de l'Evangeli, com una porta oberta a la llibertat, al diàleg i a la lluita per la justícia social. Les revolucions de 1968, per la seva banda, signifiquen sobretot l'alliberament d'uns

(1) Autoria Compartida (1974) *Per fer una Escola de l'Esplai*, Girona (document no publicat). Un cop analitzat i discutit per les diferents entitats promotores, el document es reescriurà el 1975 amb un títol lleugerament diferent: Per una Escola de l'Esplai (document no publicat), on s'hi poden observar algunes diferències significatives amb l'anterior:
Educació integral: La natura humana és plural. Respectar i desenvolupar equilibradament tots els components de la personalitat humana és condició per educar l'home total.
Educació en el temps lliure: Nosaltres pretenem educar en aquest temps que la societat destina a notreballar (consumir). Conscients de l'ambigüitat i negativitat del terme *temps per no treballar*, nosaltres pretenem *aprofitar-lo* per incidir en el desenvolupament cultural de l'home, de les seves potencialitats humanitzants... Pensem que cal bandejar com a perniciosa tota pèrdua de temps.
Pedagogia activa: J. Dewey ens defineix la pedagogia activa: *Només aprenem el que fem*. Nosaltres ens afiliem a aquesta concepció de la pedagogia; per això, la nostra metodologia serà bàsicament l'activitat, l'experimentació, la investigació, la crítica, la discussió, la reflexió... Amb aquesta filiació ens distanciem dels que separen la teoria de la pràctica... i ens ajuntem als que afirmen que l'únic coneixement vàlid és el que proporciona el contacte amb les coses...
Educació per al compromís social: Entenem que l'educació per a un compromís social no pot consistir en un adoctrinament ideològic, sinó en la reflexió-discussió sobre la naturalesa dels poders, els seus grans components i les forces que actuen en les seves institucions. Entenem que l'educació per a un compromís social ha de consistir en preparar l'individu per participar activament en el funcionament i en la transformació de la societat on viu. I això referit i concretat en el nostre país, la realitat més propera i viscuda.
Educació cristiana: Ens manifestem creients en Jesucrist, l'home nou, l'home perfecte, l'home utopia, *camí de veritat i de vida*, que ens crida a seguir-lo i a fer-lo conèixer. Ens manifestem també membres de l'Església, de la comunitat de creients i, com a tals, ens sentim urgits a prendre un compromís concret, a participar activament en la construcció del Regne de Déu a la terra que, com va dir Jesucrist, s'està construint ja des d'ara, en la història.
Les opcions pedagògiques: Aquest capítol hauria de ser elaborat per l'equip responsable de l'Escola... Com que nosaltres també hi hem pensat, senyalem, com un petit incís, la nostra simpatia pels ideòlegs de l'educació alliberadora (Illich, Freire, Milani...).

costums i convencions socials arbitraris i encotilladors de les llibertats individuals i la mort de les grans narratives de salvació (filosòfiques, polítiques o religioses). Representen l'inici del desmuntatge d'uns sistemes socials i institucionals molt rígids, institucionalitzats i jerarquitzats (la família, l'empresa, el partit, el sindicat, l'escola, l'hospital, la parròquia...) que garantien tant la inserció social com la conformació d'unes identitats ben definides, per donar pas a un procés potentíssim d'individualització que, dut a l'extrem, podria conduir a l'exclusió social, a l'abandonament, a la indiferència, al presentisme, a l'irracionalisme, al relativisme o a la mercantilització de la societat (com, de fet, s'ha esdevingut en alguns casos). Les revolucions del 68 simbolitzen el pas de la societat industrial, de la modernitat, a la societat de la informació, a la postmodernitat, a la globalització. El seu impacte en la societat catalana serà més subterrani, potser no tan immediat, perquè el pes de la dictadura encara es fa sentir amb força i això fa també que les prioritats no siguin exactament les mateixes que les de l'Europa lliure.

Finalment, els anys 60, superats els anys més foscos del franquisme, iniciada ja la nova política econòmica del règim, suposen un enfortiment de la lluita contra la dictadura (des de la constitució del Sindicat Democràtic d'Estudiants, al naixement de les Comissions Obreres, de les Associacions de Veïns, o la presència cada dia més visible del PSUC –Partit Socialista Unificat de Catalunya) i un redreçament cultural i nacional de Catalunya (es crea Rosa Sensat, neix Òmnium Cultural, Edicions 62, els Setze Jutges...) que conflueixen en l'Assemblea de Catalunya, creada el 1971 i que serà la impulsora d'un ampli procés de sensibilització i mobilització popular. Aquells anys, la política serà inherent als estudis (secundaris i universitaris), a la feina, al lleure, a la vida pública i a l'exercici de la ciutadania, de manera que els posicionaments individuals i col·lectius són, més que necessaris, absolutament inevitables.

Tecnologia

Vaig tenir una bona formació pedagògica dins d'una orientació clarament tecnològica. La Llei General d'Educació (1970) era molt recent i això era viscut, per part del professorat més dinàmic de l'època, com una oportunitat real de modernitzar la pedagogia i l'educació espanyoles, d'afegir-se, encara que fos amb un cert retard, al que era el corrent hegemònic al món occidental, de convertir les Ciències de l'Educació en disciplines autènticament científiques, emmirallant-se en el camí que ja havien recorregut altres ciències socials, fet que comportava alhora un allunyament progressiu de la filosofia i l'adopció dels paràmetres, mètodes i instrumental de les ciències «de veritat».

Qui ens va introduir en aquest món, absolutament desconegut per nosaltres, va ser la professora Mercè Boix, a qui anomenàvem de manera prou gràfica *la pedagoga*. Corria l'any 1973 i l'assignatura es deia Planificació i Programació del Currículum Escolar (molt abans de la febre curricular que ens va envair a mitjan de la dècada següent). Amb ella vam descobrir i practicar l'anàlisi de tasques, la taxonomia de Bloom, la formulació d'objectius, la programació, les activitats de gran grup, de grup mitjà i de grup petit, les fitxes, els qüestionaris, les proves objectives, l'avaluació; amb ella vam llegir Mager, Estarellas, Galen Saylor[2]... Fins que el 1977 vam topar de ple amb el primer gran

(2) Mager, R.F. (1972) *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid, Marova-Fax.

manual de tecnologia educativa, escrit precisament per tres dels que han estat els meus professors: Adalberto Ferrández, Jaume Sarramona i Lluís Tarín[3]. La contraportada ja resultava prou il·lustrativa:

> La renovació que suposen els moviments educatius moderns apunta en dues direccions: per una part, la recerca d'un més gran rendiment i eficàcia, i per l'altra, el desig de fomentar els valors de llibertat i responsabilitat social. Aquesta obra insisteix en com fer de l'ensenyament una activitat sistemàtica i eficaç. El professor no és només un coneixedor de les disciplines acadèmiques en què s'ha especialitzat, sinó que és també un planificador i avaluador de l'aprenentatge dels seus alumnes.

Val la pena resseguir alguns fragments d'aquest manual, no solament perquè il·lustren a la perfecció el fil argumental de la perspectiva tecnològica en l'ensenyament, sinó també perquè el seu impacte fou gran i intens en la formació de moltes generacions de docents catalans:

> Per tecnologia s'entén una manera determinada de conduir l'acció, una forma de planificar i controlar el procés operatiu... Per a Flinck es tracta d'una forma sistemàtica de planificar, conduir i avaluar un procés d'aprenentatge, basat en el coneixement del desenvolupament humà, i fent servir recursos humans i no humans per assolir una instrucció efectiva...
> Els objectius es poden definir com la conducta terminal que s'espera d'un alumne. D'acord amb aquesta esperança es plantejarà tot el procés instructiu... En el disseny hem considerat tres pressupòsits per a la determinació de l'objectiu general: anàlisi de tasques, necessitats socials, necessitats individuals... Els objectius, perquè siguin útils, han de tenir unes característiques determinades: claredat de formulació, possibilitat de mesura, expressats en termes operatius...

El plantejament instructiu es fa realitat en la programació... Un cop enquadrada la panoràmica general s'està en disposició d'especificar i concretar. Els objectius generals s'especifiquen i es classifiquen en obligatoris, optatius i lliures... centrant-los en el grup d'alumnes a qui va destinada la planificació (grup diana). D'acord amb cada objectiu específic i concretat per dificultat, es relacionen i concreten les activitats, material, continguts, sistema motivacional i avaluació[4].

En aquesta immersió en les bondats i en les maneres d'actuar de la perspectiva tecnològica, hi ha encara tres lectures més, diverses però convergents, que han pesat en la meva formació i que, per la seva coherència i consistència, m'han generat, d'una banda, una actitud de resistència i de rebel·lia i, de l'altra, la urgència i la necessitat de seguir estudiant per poder fer front a l'abassegadora potència dels seus plantejaments i mirar de bastir una alternativa igualment eficaç i pràctica, però amb uns altres fonaments i unes altres formes de procedir. Es tracta de: *Tecnología de la enseñanza*, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* i *Tecnología educativa (Una valoración crítica)*[5].

Mager, R.F. (1973) *Creación de actitudes y aprendizaje*. Madrid, Marova-Fax.
Estarellas, J. (1971) *Introducción a las técnicas de la enseñanza programada*. Salamanca, Anaya.
Estarellas, J. (1971) *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza*. Salamanca, Anaya.
Galen Saylor, J.; Alexander, W.M. (1970) *Planeamiento del currículum en la escuela moderna*. Buenos Aires, Troquel.

(3) Ferrández, A.; Sarramona, J.; Tarín, L. (1977) *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona, Ceac.

(4) Ferrández, A.; Sarramona, J., Tarín, L (1977) *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona, Ceac, p. 31-32, 68-69 i 313.

(5) Skinner, B.F. (1973) *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Labor.
Gimeno, J. (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya.
Sarramona, J. (1990) *Tecnología educativa (Una valoración crítica)*. Barcelona, Ceac.

Aquest enfocament continua més viu i present que mai, avui a l'empara de les directives de la Unió Europea i de les avaluacions promogudes per l'OCDE, sota l'etiqueta de *competències bàsiques*[6]; és una línia de treball que pretén el control i el domini de l'objecte d'estudi o producció. La intervenció tecnològica, dictada i prescrita per unes ciències considerades *fonamentants*, tradicionalment s'ha associat a la *pedagogia per objectius*, però avui s'agombola entorn de les anomenades *polítiques d'excel·lència*, que s'acaben traduint en una intensificació de les metodologies i estratègies més tradicionals (revestides, això sí, de les tecnologies més avançades), un decantament per les matèries més instrumentals en detriment de les de caire més expressiu, una obsessió malaltissa per les avaluacions internes i externes i pels resultats, i un sotmetiment dels centres educatius als interessos, fluctuacions i preferències del mercat.

Bernardino Orio

En la meva formació acadèmica només hi reconec un *mestre* en el sentit més pregon i extens de la paraula: per la seva saviesa i erudició; pel seu testimoni personal i professional; per la seva autoritat, és a dir, per la seva capacitat d'esperonar el creixement, d'estimular l'autonomia, d'inspirar; per l'eficàcia i perdurabilitat del que em va ensenyar i em va ajudar a aprendre; per la seva amistat més enllà de l'acadèmia... Fou Bernardino Orio de Miguel[7], un catedràtic de Filosofia, d'institut, professor també de l'Escola de Mestres de Girona durant un breu període, amb qui vaig cursar les assignatures d'Història de la Filosofia i de la Cultura, i Filosofia de l'Educació.

> El principal objectiu... és ajudar-los a crear en si mateixos aquesta actitud crítica i autocrítica enfront de qualsevol estructura conceptual...
> Què és el que s'ha de programar? És el contingut, el que anomenem matèria a estudiar?... No, el contingut l'han de descobrir ells... Serà, doncs, el mètode el que s'ha de programar, les regles del joc? ... Jo programo el medi, no el missatge. I com que el medi és la relació quotidiana de la nostra convivència, això vol dir que el medi, per definició, és improgramable; el medi es va fent cada dia... El que jo programo no és la matèria a aprendre, sinó el mètode d'aprendre... qualsevol cosa que s'ofereixi a la nostra consideració... D'aquesta manera, el nostre mètode es converteix automàticament en el nostre medi... El medi és el conjunt d'actituds, no sempre conscients, que es creen constantment en la nostra conversa o discussió i que són subjacents, com un denominador comú, al tractament conceptual de qualsevol tema i que romandran en l'esperit dels joves com a hàbits mentals. D'aquesta manera el nostre mètode és el nostre medi, i el nostre medi és el nostre missatge...
> El que a mi em correspon programar és el meu medi i només el meu, la meva actitud autocrítica i crítica. Procuro assentar davant d'ells el menor número de proposicions categòriques possibles; parlar sempre que puc en forma interrogativa. Per fer-ho utilitzo sovint la filosofia del llenguatge..., insisteixo a reformular les preguntes de manera més precisa..., els enfronto entre ells..., poques vegades dono solucions...
> Aquest no és el mètode socràtic... Jo intento que les preguntes siguin divergents... però divergent no és sinònim de divagant... La meva feina consisteix no en fer convergir (que llavors es destrueix la investigació), sinó en evitar que es divagui i se salti d'un tema a l'altre... i força fins a exhaurir al màxim la capacitat de penetració sobre la qüestió... El medi es transforma en esbrinatiu-divergent, s'afina el poder dialèctic i analític i penetrem en l'actitud crítica...

(6) És simptomàtic, en aquest sentit, el titular de *La Vanguardia*, «Revolució en la metodologia de l'ensenyament. La Generalitat fixa les competències bàsiques i adequa l'avaluació a les proves PISA», de 17 de gener de 2013, p. 24-25.

(7) B. Orio de Miguel (Logroño, 1936), «compromès des del principi amb els moviments de renovació de l'ensenyament de la filosofia en el Batxillerat, ha fet compatible la seva passió didàctica amb la investigació rigorosa… que va donar com a fruit la seva tesi doctoral de 1988 sobre Leibniz i els Helmontians». Informació extreta de: Orio de Miguel, B., 2002, *Leibniz y el pensamiento hermético. A propósito de los "Cogitata in Genesim" de F.M. van Helmont* (2 vols.). València, Universidad Politécnica de Valencia.

> Ells són els qui programen; ells són els vertaders protagonistes del treball i de la recerca... Cada alumne comença el curs elegint com a tema d'informació i d'estudi el que vulgui... L'únic compromís que se li exigeix és serietat en la tasca, ser conseqüent amb les exigències del tema i informar a la resta de companys... Automàticament es crea el medi: tots se senten sorprenentment lliures, gairebé en el buit...; és un petit trauma i al mateix temps una catarsi, un alliberament...
> Simultàniament s'elimina el premi-càstig de la qualificació, garantint a tots una bona nota sense que hagi de quedar condicionada al treball realitzat durant el curs... L'adolescent es comença a interessar pels problemes al marge de la qualificació..., es troba espiritualment aïllat enfront de la responsabilitat pròpia i del grup... Podrà abusar de la situació, però el que faci ho farà perquè vol fer-ho, no pas per obtenir una nota[8].

Aquest medi, aquest mètode és el que vam experimentar (sense saber-ho) els estudiants de l'especialitat de Ciències Humanes. Amb Bernardino Orio vam aprendre a enfrontar-nos críticament amb el que llegíem, a dialogar i a respectar les opinions dels altres, vam descobrir el *plaer* d'estudiar, ens vam sentir intel·lectualment lliures i responsables de la *qualitat* de les classes, i ens vam fer genuïnament crítics i autocrítics. La seva petjada és encara ben present quaranta anys després!

Vam esprémer, per exemple, el terme *curs*:

> Un curs és, doncs, una minicarrera competitiva dins d'una maxicarrera també competitiva... Podríem comparar els estudis a una cursa ciclista: abans d'iniciar-se, tots s'hi han d'inscriure (la matrícula); consta de diverses etapes (cursos) amb els corresponents obstacles i metes volants (exàmens parcials); hi ha competitivitat, lluita i dies de descans (vacances) i corredors que abandonen abans d'arribar a la meta... Al final, tothom ocupa un lloc dins de la classificació general... Pregunta: No podria ser que aquest llenguatge esportiu-competitiu, introduït d'estraperlo en el món escolar, hagués deixat fora, per la pròpia naturalesa del llenguatge, tot allò que fes referència a la formació?[9]

I el concepte d'avaluació:

> L'avaluació és un acte cognoscitiu complex pel qual un o diversos subjectes diuen conèixer el que un altre subjecte coneix, és o progressa en els diversos aspectes formatius, d'acord amb un nivell establert amb més o menys flexibilitat. (vegis l'article 11 de la Ley General de Educación)
> En preguntar-nos pel valor epistemològic d'aquest acte cognoscitiu... el que busquem saber és si l'avaluació fa vertaderament el que diu que fa, si l'hipotètic subjecte avaluador és capaç de conèixer el que diu que coneix... L'avaluació, fa el que diu que fa? Pot fer-ho?
> He intentat oferir a la vostra consideració i crítica algunes de les meves personals reflexions sobre l'avaluació:
> L'avaluació intenta conèixer el que un altre coneix, cosa que és epistemològicament, sinó fals, almenys molt dubtós. L'avaluació necessita utilitzar tot un complicat sistema de metallenguatges que, lluny d'apropar-nos a l'avaluat, remet necessàriament a un altre univers discursiu... L'avaluació ignora aspectes fonamentals de l'ésser avaluat, deformant i destruint així la seva unitat... L'avaluació és, en gran mesura, un poderós instrument que sosté la divisió classista del treball... de manera que es transforma en un instrument més administratiu-pragmàtic que pedagògic, cosa que el converteix automàticament en antipedagògic[10].

I vam llegir, ressenyar, comentar i presentar a l'aula nombrosos llibres: C. París[11], E. Lledó[12], A. Hauser[13], E. Mounier[14], H. Lefèvre[15], K. Lorenz[16], B.F. Skinner[17], E. Fromm[18], C.

(8) Orio de Miguel, B. (1974) Memoria acerca del *Concepto y metodología de la Filosofía y Programa razonado de la misma* (presentado a las Oposiciones para cubrir Cátedras vacantes de Institutos Nacionales de Enseñanza Media), 1974 (document no publicat).

(9) Orio de Miguel, B., (sense data, però amb tota probabilitat de 1974) Análisis del término CURSO aplicado a la enseñanza (document no publicat).

(10) Orio de Miguel, B. (1974) Algunos problemas epistemológicos del concepto de *evaluación* (document no publicat).

(11) París, C. (1972) *Filosofía, ciencia y sociedad*. Madrid, Siglo XXI.

(12) Lledó, E. (1970) *Filosofía y lenguaje*. Barcelona, Ariel.

(13) Hauser, A. (1964) *Historia social de la literatura y el arte* (3 vols.). Madrid, Guadarrama.

Castilla del Pino[19], R. Garaudy[20], D.J. O'Connor[21], P. Goodman[22], D. Guérin[23], C. Díaz[24], B. Russell[25], R. Gombin[26], J. Monod[27], J. Franch[28], M. Martí[29], sobre Freire[30], A.S. Neill[31], Postman i Weingartner[32], I. Illich[33]... I també vam escriure molt; en el meu cas, per exemple, sobre autoritat i autoritarisme:

> ...Lenin, que era un gran estratega de la revolució, va donar un paper molt important a l'autoritat... I no ho deia perquè sí... Per exemple, s'ha repetit darrerament que si Allende hagués actuat amb duresa en els primers moments del seu mandat, potser no s'hauria esdevingut el desastre...
> El concepte d'autoritat enclou per principi un cert pessimisme sobre l'home, ja que mostra la seva incapacitat per caminar lliurement; però crec que l'home és incapaç de fer-ho en veure's assetjat constantment per elements que l'hi atrofien aquesta capacitat... És enfront d'aquesta agressió (i el capitalisme és una agressió a l'home) que es fa necessària l'autoritat, si persegueix una finalitat alliberadora... D'alguna manera, lamento haver arribat a aquestes conclusions; no sé si estic fent punts per ingressar a les files feixistes... En tot cas, no era aquest el meu propòsit!
> Crec que val la pena forçar una mica la màquina per aconseguir homes lliures; crec que val la pena, com el mestre de Barbiana, ser un mestre "autoritari" en un clima de confiança, transmetre el missatge a través del mètode dialèctic, sinònim de llibertat...[34].

B. Orio, lluny ja de Catalunya, va seguir aprofundint, en la teoria i en la pràctica[35], aquests supòsits que han estat i són encara la seva vida.

(14) Mounier, E. (1973) *Què és el personalisme?*. Barcelona, Edicions 62; Mounier, E. (1973) *Comunismo, anarquía, personalismo*. Madrid, ZYX.
(15) Lefèvre, H. (1973) *Síntesis del pensamiento de Marx.* Barcelona, Nova Terra.
(16) Lorenz, K. (1972) *Sobre la agresión: el pretendido mal.* Madrid, Siglo XXI.
(17) Skinner, B.F. (1973) *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona, Fontanella.
(18) Fromm, E. (1968) *La por a la llibertat*. Barcelona, Fontanella.
(19) Castilla del Pino, C. (1970) *La incomunicación.* Barcelona, Península.
(20) Garaudy, R. (1973) *La alternativa.* Madrid, Cuadernos para el Diálogo.
(21) O'Connor, D.J. (1971) *Introducción a la Filosofía de la educación.* Barcelona, Paidós.
(22) Goodman, P. (1972) *La nueva reforma. Un manifiesto anarquista.* Barcelona, Kairós.
(23) Guérin, D. (1965) *L'anarchisme.* Paris, Gallimard.
(24) Díaz, C. (1975) *No hay escuela neutral.* Madrid, Zero; Díaz, C. – García, F. (1975) *Ensayo de pedagogía utópica.* Madrid, Zero.
(25) Russell, B. (1972) *Los problemas de la filosofía.* Barcelona, Labor.
(26) Gombin, R. (1973) *Los orígenes del izquierdismo.* Madrid, ZYX.
(27) Monod, J. (1973) *El azar y la necesidad*. Barcelona, Barral.
(28) Franch, J. (1972) *L'autogestió a l'escola*. Barcelona, Nova Terra.
(29) Martí, M. (1972) *El mestre de Barbiana*. Barcelona, Nova Terra.
(30) INODEP (1972) *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación.* Madrid, Marsiega; Echeverría, J.J. (1974) *Escuela y concientización*. Madrid, ZYX; Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido.* México, Siglo XXI.
(31) Neill, A.S. (1974) *Summerhill.* México, Fondo de Cultura Económica.
(32) Postman, N.; Weingartner, Ch. (1973) *La enseñanza como actividad crítica.* Barcelona, Fontanella.
(33) Illich, I. (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral.
(34) Besalú, X., 1974, Reflexiones de uno que eligió ser maestro (document no publicat), treball que conté, escrites a mà, les següents reflexions del professor, B. Orio: *Yo veo aquí algunas cosas confusas y ciertas contradicciones, pero las contradicciones son "el ser de las cosas"… En algún otro escrito tuyo detecté entre líneas estas crisis y pensamientos que aquí expones. Urge experimentar en nosotros –sin miedo– lo que soñamos para la escuela… Por favor, te pido ayuda para hacer estallar la pasividad que reina en nuestro entorno, aunque ya el mismo marco de la clase a la que nos obligan a entrar y sentarnos no sea precisamente el marco ideal…*
(35) Domínguez, M.L., Montoya, J., Orio de Miguel, B. (1981) *Materiales para la Ética. 1º y 2º de BUP*. Madrid: Akal; Domínguez, M.L., Orio de Miguel, B. (1985) *Método activo: una propuesta filosófica.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Pedagogies

El primer llibre que vaig tenir a les mans, i que vaig devorar amb devoció, sobre les pedagogies progressistes del segle XX era en realitat un opuscle, una guia de lectura, un esforç intel·lectual per atorgar consistència teòrica a l'ofici d'ensenyar en els convulsos anys setanta del segle passat: *Vers un medi educatiu*[36]. Joaquim Franch hi resseguia l'aportació del moviment d'Escola Activa, a partir d'A. Ferrière; l'obra de C. Freinet, de qui afirma que «duu fins a les últimes conseqüències els principis de l'Escola Activa», alhora que el considera el creador *d'un medi educatiu*; l'orientació no-directiva de C. Rogers, de qui en destaca l'esforç «de plantejar uns tipus de relacions entre ensenyants i aprenents que afavoreixin les tendències a l'aprenentatge autònom»; la pedagogia institucional de F. Oury i A. Vàsquez, de M. Lobrot i de G. Lapassade, l'experiència anti-autoritària italiana, que l'impacten amb profunditat; la crítica *subversiva* de N. Postman i Ch. Weingartner, arran de les reflexions de M. McLuhan; la radicalitat de P. Goodman i d'IIIlich... I conclou: Hi ha hagut una revalorització de la importància del medi en educació... «Hi ha hagut un desplaçament de l'ensenyament cap a l'aprenentatge... Hi ha hagut una presa de consciència del paper negatiu que l'autoritarisme té sobre l'educació»[37].

Però del que vaig aprendre pedagogia contemporània, qui cobria, en aquells moments, totes les meves expectatives al respecte, com una mena de *bíblia* de la *bona* pedagogia, com una autèntica rampa de llançament per llegir els nous clàssics, fou de *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*, de J. Palacios[38]. Comença també per la que anomena *tradició renovadora*, que es recrea amb cinc noms: Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet i Wallon. Augmenta d'intensitat amb *la crítica antiautoritària... la llibertat com a principi i com a finalitat*, que es remunta a Ferrer i Guàrdia, passa per Summerhill i Rogers, i arriba fins a les pedagogies institucionals i les pedagogies d'orientació psicoanalítica. Sota la capa del marxisme, comença amb una referència a Marx i Engels, s'atura en Makarenko i Blonskij, fa èmfasi en les aportacions de Gramsci i acaba amb Suchodolski; abans, però, dedica un apartat sencer als sociòlegs –francesos– de la reproducció (Althusser, Bourdieu-Passeron i Baudelot-Establet). Els darrers autors estudiats són Freire (*educació alliberadora, conscientització*), Illich i Reimer (*crítica i alternatives a l'educació escolaritzada*).

El llibre s'acaba amb la reflexió següent, que n'és també la conclusió:

> Hem après, en definitiva, que ni la transformació de l'escola és possible sense la transformació de la societat, ni la transformació de la societat és possible sense la transformació de l'escola... No es pot separar la lluita contra la desigualtat escolar de la lluita contra la desigualtat social...
> Només la crítica que es converteix en praxis pot escapar de la utopia alhora que s'hi encamina. Per a aquesta praxis no hi ha receptes. Cada mestre, cada classe, cada centre educatiu, cada societat, han d'aportar el seu esforç en funció dels seus problemes i de les seves possibilitats...
> Però el treball per la transformació de l'escola serà un treball de Sísif si no va acompanyat del treball per la transformació de la societat[39].

(36) Franch, J. (1973) *Vers un medi educatiu*. Barcelona, Nova Terra.
(37) Franch, J. (1973) *Vers un medi educatiu*. Barcelona, Nova Terra, 57-58.
(38) Palacios, J. (1979) *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas* (curiosament, a la portada el títol és un xic diferent: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, Laia.
(39) Palacios, J. (1979) *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*. Barcelona, Laia, p. 645-647.

Aquesta immersió en les pedagogies del segle XX va acabar de cristal·litzar a les classes de la professora Maria Lluïsa Fabra, acabada d'arribar d'una estada a França, on havia fet el seguiment i l'avaluació d'una experiència d'educació no-directiva[40]. Per a ella, els grans corrents pedagògics *actuals* eren[41]: l'educació llibertària (que exemplaritza en Neill); la pedagogia popular (la de Freinet); l'enfocament no-directiu (Rogers); la pedagogia institucional (centrada en Lobrot); el corrent antiescolar (focalitzat en Illich i Reimer); i la conscientització (on parla de Freire). El seu punt de vista no és tan llunyà de les reflexions de Palacios, amb qui comparteix l'optimisme històric, tan propi d'aquells anys:

> El que està clar és que l'escola –o qualsevol de les seves alternatives– que formi homes capaços d'edificar una societat vertaderament democràtica ha de ser també democràtica.
> Tenint present que no és factible la revolució a través de la pedagogia, està clar que mentre els organismes educatius siguin instruments de submissió i els homes siguin educats en la por a la llibertat, no hi ha cap possibilitat de canvi polític radical.
> No obstant això, si l'escola canvia, si s'aconsegueix desenvolupar en els individus el judici crític, la creativitat, la cooperació, l'acceptació de responsabilitats i el gust per la vida i pel saber, s'haurà guanyat la partida, perquè aquests homes estaran educats per fer front a qualsevol tipus de pressió i acabaran per construir una societat vertaderament humana...
> Només resta per realitzar la utopia de fer sortir els nens de les "presons educatives" on han estat tancats durant tants segles i donar-los l'oportunitat de construir les seves pròpies institucions on s'eduquin mitjançant la vida en comú i on cadascú pugui trobar la manera de compaginar el treball amb l'art, la creació, la investigació i la felicitat d'una vida plena... Autoritat i llibertat són els temes-clau d'una pedagogia que s'esforça a crear les premisses d'un món millor[42].

Aquest mapa tampoc no és gaire diferent del que proposo jo mateix a les meves classes (El moviment d'Escola Nova; Pedagogies d'orientació socialista; Pedagogies antiautoritàries; P. Freire i L. Milani; Pedagogies tecnològiques; Pedagogies alternatives) i del que dibuixen altres compilacions més recents[43]. Per tal d'il·lustrar la intensitat d'aquest procés formatiu, he seleccionat aquests tres fragments:

> Llegir Skinner ha estat per a mi un fet especialment significatiu... És sorprenent la rapidesa i la gratuïtat amb la que ens carreguem i critiquem teòrics i teories a les classes... i parlo per experiència personal. Sabia que Skinner era un personatge discutible, fins i tot inadmissible, a qui criticaven els uns i els altres i per raons diverses...
> Crec en l'absoluta necessitat de filosofar la nostra praxis i des de la nostra praxis. Ser un professional de l'ensenyament no es pot reduir a ser un tècnic preparat sinó que qualsevol tècnica, qualsevol mitjà, només troba el seu sentit ple en la finalitat que aquesta tècnica, aquest mateix mitjà contribueixen a construir...
> Crec sincerament que és impossible una crítica vàlida, si s'admeten les seves premisses... Skinner pertany al grup d'enginyers socials que propugnen l'assoliment de la felicitat, no pas amb mitjans polítics, sinó desplegant els nostres esforços privats... Crec que només és possible una crítica ideològica que transcendeixi la parcialitat de la tecnologia proposada per Skinner...
> Diu Skinner: "La responsabilitat no és un atribut de l'home, sinó de l'ambient, de les condicions ambientals o genètiques de les que la conducta humana és solament funció... No hi ha cap raó per impedir el progrés a la recerca d'un món on la gent es pugui comportar bé de manera automàtica". Diem nosaltres: En el plantejament de Skinner no hi ha lloc per a l'ètica, que seria només un atribut de l'ambient. L'únic

(40) Fabra, M.L., (sense data, però l'experiència va tenir lloc el curs 1970-71) Étude d'une expérience pédagogique dans une classe de troisième C.E.S, (document no publicat).

(41) Fabra, M.L. (1973) *La nueva pedagogía.* Barcelona, Salvat Editores.

(42) Fabra, M.L. (1973) *La nueva pedagogía.* Barcelona, Salvat Editores, p. 139-142.

(43) Juif, P. – Legrand, L. (1980) *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea.* Madrid: Narcea; Autoria Compartida (2000) *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona, CissPraxis; Trilla, J. (comp.) (2001) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* Barcelona, Graó.

criteri vàlid seria la racionalitat, el progrés. Això fa trontollar tant el nostre concepte de justícia com la mateixa religió cristiana, reduïda avui, en la pràctica, a una praxis ètica...[44].

Si l'escola no serveix, no ens hauríem de molestar a canviar-la: el que caldria és suprimir-la. Aquesta és la solució que preconitzen els desescolaritzadors per als mals de les nostres escoles. Segons ells, aquesta supressió seria l'inici de l'alliberament...
Eliminar l'escola, sense més ni més, seria deixar presoner l'individu de les desigualtats socials que l'afligeixen, indefens. El monopoli que l'escola té encara avui del saber, tot i que ja l'ha començat a perdre, seria ràpidament substituït pels monopolis econòmics, que es farien amos de les seves funcions i les acomodarien a llurs necessitats...
Crec en la necessitat de l'escola; assumeixo tots els condicionaments que suposa treballar en una escola nacional. D'alguna manera, m'he passat al reformisme...

La idea de la no-directivitat en educació és una renaixement de l'educació negativa de Rousseau. El seu fonament és que la naturalesa humana és bona i capaç de desenvolupar-se sanament i productivament, si la societat no interfereix negativament aquest procés...
Cal tenir en compte els condicionaments bàsics del creixement personal que, si bé l'escola ha de mirar de superar, no obstant això no hauria d'oblidar que l'individu, quan hi arriba, ja està marcat per ells...
La no-directivitat suposaria l'acceptació dels límits imposats per la vida... Suposaria acceptar l'estat de coses actual i refugiar-se en l'àmbit escolar per establir-hi el clima idíl·lic de la no-directivitat.
La pedagogia o és directiva o deixa de ser pedagogia. Si es nega a si mateixa, deixarà l'alumne a mercè de les forces inequívocament directives de les altres institucions socials. La raó de la directivitat escolar rau justament en la voluntat de compensar els efectes negatius de les altres, en benefici del creixement personal, de l'expressió de totes les possibilitats de l'ésser humà...

La fe dels llibertaris en els efectes revolucionaris de l'expansió de les idees no els porta a pensar que seran definitius... És necessària una revolució interior, de les idees i dels sentiments del major nombre d'individus... La conseqüència més important de la fe anarquista en l'expansió de les idees com a instrument revolucionari fou el seu esforç pedagògic...
Podríem resumir les característiques de la pedagogia llibertària en els punts següents: lliure (tenen una fe absoluta no solament en la bondat de la naturalesa humana, sinó també en la vida com a valor moral suprem); racional (és a dir, científica i laica); integral (el desenvolupament harmònic i progressiu de l'individu en tots els terrenys: intel·lectual, manual i moral); igualitària (per a totes les classes socials, sense premis, ni càstigs, ni notes); i revolucionària (l'escola seria una arma més en la lluita de classes; la meta de l'educació és la creació d'homes lliures i autosuficients)[45].

L'experiència de l'Antoni Domènech a l'escola "L'Aulet" de Celrà es va iniciar el curs 75-76 amb un grup de 6è d'EGB i ha prosseguit durant els cursos 76-77 i 77-78 amb aquests mateixos nens... Es tracta de fer una escola lligada a la vida... es tracta de buscar el medi apte per al desenvolupament individual i del grup.
Condicions: que el grup tingui una vida pròpia, donar-li la possibilitat d'autogovernar-se; això es materialitza en la realització d'assemblees que decideixen sobre els objectius, els mitjans i les activitats, que analitzen i jutgen els problemes que apareixen en el grup i que és l'òrgan suprem de la classe. Que el grup-classe s'estructuri en colles o equips vitals, útils tant per treballar com per viure; aquests equips seran absolutament lliures, tant en la seva constitució com en els seus objectius temporals. Que el grup assumeixi les limitacions de l'experiència: al matí hi haurà unes activitats obligatòries, amb els altres professors i, a la tarda, caldrà distingir entre les activitats comunes i les de lliure organització...
El balanç provisional és positiu... Tenim uns nens amb autonomia, capaços d'acceptar els seus companys i les normes de convivència. Tenim uns nens que, malgrat tot, treballen i estudien... El mestre també ha trobat el seu lloc: és un més dins del grup, que possibilita, il·lusiona, accepta, comprèn i fa de persona gran. És el creador del medi... El principal valor que troben en aquesta experiència és que s'hagi pogut realitzar en una escola estatal; sense un equip coherent de mestres; amb una duració de tres anys; amb una recerca constant.
Malgrat l'Antoni afirmi que el seu mètode no és autènticament no-directiu, a la vista del que diu Rogers, creiem que la seva experiència pot figurar en aquest treball sobre la no-directivitat sense cap mena de recança: "segurament el mestre... desenvoluparà determinats modes de construir llibertat a la seva classe, adequats al seu propi estil, i que sorgeixen de la seva pròpia i lliure interacció amb els seus estudiants.

(44) Besalú, X. (1977) Comentarios a *Más allá de la libertad y de la dignidad* de B.F. Skinner, (document no publicat).
(45) Besalú, X. (1977) Presupuestos y luces para una Teoría de la Educación, (document no publicat).

D'aquesta manera, desenvoluparà una metodologia pròpia que és, indubtablement, el millor procediment" (C. Rogers)[46].

Sociologia

Hi ha un cert acord a considerar que les visions crítiques de l'educació, de l'ensenyament i del currículum tenen el seu origen en l'àmbit de la sociologia, una de les ciències socials que més aviat, juntament amb la psicologia, va fer la transició cap a una manera de fer ciència més rigorosa, més fonamentada en la recerca empírica i més reconeguda per la comunitat científica. Els anys setanta, a Catalunya, la pedagogia s'estava encara reconstruint, després de l'ensulsiada del franquisme, i, en aquest clima, el pensament i la contundència dels nous sociòlegs, representava una alenada d'aire fresc i un argumentari propici a la denúncia del *statu quo*. Ja hem pogut comprovar com el llibre de Palacios dedicava un ampli capítol a les teories de la reproducció, com també ho feia el meu primer manual de sociologia de l'educació[47], que contenia articles d'Illich, de McLuhan, de Bourdieu i Passeron, de Rosenthal i Jacobson, d'Althusser, de Grignon, de Gintis... En aquest context, cal esmentar *Societat catalana i reforma escolar*[48], una investigació inèdita i fins i tot una mica sorprenent sota la dictadura, que posava l'accent en la *reproducció de les relacions socials* a través de determinades escoles, que es presentaven com a progressistes i catalanistes, i que va provocar un terrabastall considerable; i *Els mestres de Catalunya*[49], una investigació que té com a objectiu central esbrinar quina és la ideologia que domina entre els mestres, que s'inscriu també, amb matisos, dins de la sociologia de la reproducció social.

Però el sociòleg que més impacte em va causar fou Carlos Lerena: primer, *Escuela, ideología y clases sociales en España*[50] i després, *Reprimir y liberar*[51], van significar una espècie d'il·luminació i una interpretació absolutament demolidora, gairebé cartesiana, de la història i les funcions socials de l'educació des de la Revolució Francesa. Vegi's sinó aquest extracte de l'índex del primer d'aquests dos llibres:

Quarta part. Sobre les funcions ideològiques del sistema d'ensenyament tecnocràtic en l'Espanya dels anys 70.
I. El capitalisme avançat i la necessitat de noves formes de legitimitat.
1. Cap a una nova estructura de classes socials. 2. Claus del sistema d'ensenyament tecnocràtic. 3. Sentit històric i polític de la reforma educativa dels setanta.
II. El procés de selecció-legitimació en el sistema d'ensenyament tecnicista.
1. L'Ensenyament General Bàsic i els nous mecanismes de selecció. 2. Reforçament de l'examen: l'escola-garbell. 3. Pressupostos ideològics del procés de selecció escolar. 4. Més sobre l'essencialisme-empirisme: l'educació de la dona. 5. De l'escola meritocràtica a la sociodicea: la cultura dominant i el seu paper de conservació de l'ordre establert.
III. Per a una sociologia de l'estudiantat. Classe social d'origen, posició escolar i horitzó de classe.
1. Jerarquia escolar i jerarquia social: la desigualtat dins de l'escola. 2. Bons alumnes, mals alumnes: determinants socials de la posició escolar. 3. Trajectòria escolar de l'estudiantat d'origen modest: els altres estudiants. 4. La noció de *handicap* escolar, síntesi de la ideologia dominant. 5. Cultura tècnica i socialit-

(46) Besalú, X. – Asso, Q. (1978) Teoria i pràctica de la no-directivitat, (document no publicat).
(47) Gras, A. (1976) *Sociología de la educación*. Madrid, Narcea.
(48) Gay, J.; Quitllet, R.; Pascual, A. (1973) *Societat catalana i reforma escolar*. Barcelona, Laia.
(49) Masjuan, J.M. (1974) *Els mestres de Catalunya*. Barcelona, Nova Terra.
(50) Lerena, C. (1976) *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona, Ariel.
(51) Lerena, C. (1983) *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal.

zació de classe: la nova versió de la doble escola. 6. Per a una crítica de la ideologia economicista. 7. Nota sobre l'universitari de la petita burgesia. 8. El mite de l'escola-oberta, condició ideològica de conservació de les regles de joc del capitalisme.
IV. Més enllà de la problemàtica de les castes: l'escola i el sistema de classes socials.
1. Funcions socials del sistema d'ensenyament tecnicista: un esquema. 2. L'escola i la seva contribució a la reproducció del sistema de classes. 3. Vells i nous mecanismes de legitimació social: de l'intel·lectual liberal al buròcrata-expert. 4. Escola 2000: cap a un sistema de classes programat[52].

El cop de gràcia final, la impossibilitat de sortir d'aquest determinisme fatalista, però tanmateix difícil de combatre per un jove il·lusionat i inexpert, el dóna en el *Reprimir y liberar*, aquell *totxo* implacable de més de 600 planes de lletra minúscula, que deixava els pobres mestres entre les ganes de fugir corrents i canviar de professió o el miratge de fer-se transparent i passar desapercebut per tal d'esperar temps millors i poder esquivar així l'acusació de contribuir a la consolidació i legitimació d'un estat de coses que preteníem combatre i canviar justament des de l'educació:

> La paraula *educació* no diu la veritat... Realment el que designa la paraula *educació* és una determinada jurisdicció de poder, tal i com aquest es reestructura al *segle de les llums*... Durant el *segle de les llums*, el procés de *producció d'homes* ja no es deixa en mans de l'atzar, sinó que es racionalitza i sistematitza...
> *Cultura, educació, alliberament,* són els noms de l'estratagema que utilitzen els membres de la petita burgesia radical –la fracció conservadora, positivista, dirà simplement *repressió, adaptació*– per tal d'erigir-se en petits amos... Aquest espiritualisme naturalista recobreix amb el seu mantell ideològic els minuciosos dissenys de la xarxa d'aparells que aquesta època posa sistemàticament en marxa i que va des de les cases de caritat a les escoles, passant per les casernes i els hospitals: el fals concepte d'*educació* és el bonic *precepte* que permet justificar tot el que s'esdevé en aquests establiments com a mitjans necessaris dins d'una croada de salvació civil... Aquesta època, que fa de l'*educació* el nou nom que adopten les operacions més subtils de dominació...
> El que aquí es tracta de fer és una crítica de la representació ideològica de l'*educació* com una simple operació de *reprimir/alliberar*...[53].

La producció sociològica d'aquest corrent marxista era absolutament dominant i es va seguir alimentant amb els treballs de Fernández de Castro[54], de Fernández Enguita[55] i tants altres... Una escletxa d'esperança és la que va obrir Anaya[56], en proclamar, sense embuts, que el propòsit de la seva aportació era canviar la institució escolar i, a més, ferho des de dins i per mitjà dels docents... perquè els vertaders agents del canvi, afirmava, són els docents.

Freinet

Em vaig afiliar a un sindicat de classe al mateix temps que vaig començar a fer de mestre. Al sindicat hi he après, entre altres coses, democràcia participativa, i a respectar i ser respectat com a minoria. És evident que els sindicats són organitzacions nascudes en un altre context sociohistòric, però el desmantellament dels Estats del benestar i un

(52) Lerena, C. (1976) *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación.* Barcelona, Ariel, p. 463-464.
(53) Lerena, C. (1983) *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas.* Madrid, Akal, p. 9-13.
(54) Fernández de Castro, I. (1973) *Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Ley de Educación.* Madrid, Cuadernos para el Diálogo.
(55) Fernández Enguita, M. (1985) *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación.* Madrid, Akal; Fernández Enguita, M. (1986) *Marxismo y Sociología de la educación.* Madrid, Akal; Fernández Enguita, M. (1990) *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo.* Madrid, Siglo XXI; Fernández Enguita, M. (1990) *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas.* Madrid, Eudema.
(56) Anaya, G. (1979) *Qué otra escuela. Análisis para una práctica.* Madrid, Akal.

individualisme rampant, refractari a tota forma col·lectiva massa estable, han deixat els treballadors i les classes amb menys poder en una situació d'enorme vulnerabilitat que fa dels sindicats, tot i els seus errors i inèrcies, a parer meu, instruments absolutament imprescindibles. En algunes ocasions, l'afiliació sindical ha estat vista com un impediment per participar plenament en la renovació pedagògica. No ha estat el meu cas: des del primer moment, em van semblar compatibles una i altra militància, sabent, això sí, que els interessos d'uns i altres no sempre conflueixen i que les funcions que tenen assignades són d'ordre diferent.

La meva primera Escola d'Estiu fou la de 1974 a l'Escola del Bosc, a Barcelona. La vaig viure totalment entregat i fascinat, tant pel clima de llibertat que allà es respirava com per la qualitat dels cursos que vaig seguir, l'alegria que es flairava i el canvi polític que s'intuïa i del que volíem ser protagonistes. La segona, la de 1975, ja va ser a Bellaterra, la de la famosa declaració *Per una nova escola pública*. El 1977, a Girona, es crea la Comissió de Qualitat de l'Ensenyament dins del moviment unitari de mestres, que serà l'embrió del Moviment de Mestres per a una Escola de Catalunya, el moviment de renovació pedagògica que aplegarà majoritàriament els mestres gironins entre els anys 1979 i 1990 i que, al llarg d'aquests anys, serà l'organitzador de les escoles d'estiu de les comarques de Girona.

La principal referència pedagògica d'aquests anys és, sense cap mena de dubte, Célestin Freinet. Per fer de mestre no n'hi ha prou amb tenir les idees més o menys clares i un bagatge cultural i pedagògic suficient; calen eines, instruments, materials i recursos, tècniques i estratègies, models i experiències, i tot això és el que encarnava Freinet: una formació cultural sòlida, un compromís sociopolític incontestable, unes idees ben estructurades i àmpliament difoses, una experiència i una proximitat professional contrastades i un aplec de *tècniques*, algunes d'originals i d'altres simplement adoptades, que obrien les portes a una altra manera de fer de mestre. Durant les vacances de Nadal de 1977, al Col·legi Universitari de Girona, vaig participar en un Curset de Tècniques Freinet, dirigit per Josep Oliveres de l'Escola L'Horitzó, de l'Hospitalet de Llobregat. Això i la lectura dels llibres de la col·lecció BEM (Biblioteca de l'Escola Moderna) d'Editorial Laia[57], d'algunes obres del propi Freinet[58], del *Naixement d'una pedagogia popular*[59], i d'altres que estudiaven les seves idees i la seva obra[60], van acompanyar els meus primers passos com a mestre d'escola.

Freinet es va complementar amb el desembarcament, per dir-ho d'alguna manera, dels italians del MCE (*Movimento di Cooperazione Educativa*), que van participar en les escoles d'estiu d'aquells anys, que van veure publicades a Catalunya moltes de les seves

(57) Freinet, C. (1975) *Les invariants pedagògiques.* Barcelona, Laia; Freinet, C. (1975) *L'educació moral i cívica.* Barcelona, Laia; Freinet, C. (1976) *Les malalties escolars.* Barcelona, Laia; Freinet, C. (1975) *El text lliure.* Barcelona, Laia; Freinet, C. (1977) *L'ensenyament del càlcul.* Barcelona, Laia; Freinet, C. (1973) *Els plans de treball.* Barcelona, Laia; Freinet, C. (1974) *El diari escolar.* Barcelona, Laia

(58) Freinet, C. (1971) *La educación por el trabajo.* Mèxic, Fondo de Cultura Económica; Freinet, C. (1976) *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, Laia; Freinet, C. (1977) *Parábolas para una pedagogía popular.* Barcelona, Laia.

(59) Freinet, E., 1975, *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una Escuela moderna,* Barcelona, Laia

(60) Gimeno, J. (1976) *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia, Fernando Torres Editor; González Monteagudo, J. (1988) *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

obres[61] i que gaudien d'un prestigi i d'una presència notables, a cavall de l'hegemonia que exercia el PSUC en el món de la cultura i de l'educació d'aquells anys. Com ha explicat Imbernón[62], els seus cavalls de batalla principals foren: la crítica al llibre de text, el rebuig de les qualificacions escolars, l'educació integral, la investigació a l'escola i la integració dels discapacitats.

Revistes

Em considero un bon lector de diaris i revistes. De fet, estic convençut que la lectura i comprensió del diari, de tot el diari (ciència, economia, esports i internacional inclosos) hauria de ser la prova del nou per avaluar la maduresa i la competència de tota persona instruïda i, per descomptat, de qualsevol agent de cultura, com crec que són els mestres i els pedagogs. Durant els anys d'exercici professional, diaris i revistes han estat l'aliment intel·lectual més permanent i suggeridor, l'esca que m'ha portat a d'altres lectures i formacions, una eina imprescindible per al debat i l'actualització. De l'àmbit educatiu, les dues revistes a les que he estat més fidel aquests anys de formació han estat *Perspectiva Escolar* i *Cuadernos de Pedagogía*.

Perspectiva Escolar, dirigida per J. Tomàs, amb Marta Mata en el Consell de Redacció, va publicar el seu número 1 el març de 1975[63] i ja al número 2 abordava la qüestió de les llengües a l'escola catalana[64]. Més endavant s'ocuparia de l'educació sexual, mentre que, al número 13, editorialitzava sobre l'escola pública:

> ...concebuda com un dels serveis fonamentals, al qual ha de tenir dret tot ciutadà. Essent un servei públic, no pot ser font de beneficis econòmics per a ningú, ni de selectivitat, ni d'adoctrinament per a cap grup ideològic en concret, sinó que ha de ser gratuïta a tots els nivells, de qualitat pedagògica i rigor científic igual per a tothom, pluralista i crítica. No pot ser tampoc centralista ni burocràtica, sinó planificada i administrada a nivell global en el marc polític català i gestionada democràticament al nivell concret de les forces socials[65].

Entremig, havia tractat de les dificultats del nen a l'escola, de les ciències socials, del joc, de les llars d'infants, de l'ensenyament de la matemàtica i, posteriorment, ho feia de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, de la psicologia, del sindicalisme, del parvulari, del noi marginat, de la música, de la formació professional, de la biblioteca, la catalanització de l'escola, les ciències, l'educació física, la creativitat, la televisió, els pares a l'escola, l'autoritat i l'autoritarisme, l'escola rural, l'expressió plàstica, els audiovisuals...

(61) Alfieri, F. (1975) *El oficio de maestro*. Barcelona, Avance; Alfieri, F. et al. (1980-81) *Profesión, maestro. Las bases* (2 vols.). Barcelona, Reforma de la Escuela; Bertoni, D. (1978) *Historia de la Didáctica* (2 vols.). Barcelona, Avance; Ciari, B. (1980) *Modos de enseñar*. Barcelona, Reforma de la Escuela; Ciari, B. (1981) *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona, Reforma de la Escuela; Lodi, M. (1970) *El país errado*. Barcelona, Laia; Lodi, M. (1974) *Crónica pedagógica*. Barcelona, Laia; Movimento di Cooperazione Educativa (1979) *A l'escola amb el cos*. Barcelona, Guix; Rodari, G. (1979) *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Reforma de la Escuela; Tonucci, F. (1979) *La escuela como investigación*. Barcelona, Reforma de la Escuela; Tonucci, F. – Ricci, G. (1981) *El primer año de nuestro niño*. Barcelona, Reforma de la Escuela.

(62) Imbernón, F., 1982, *Una alternativa pedagógica. Il Movimento di Cooperazione Educativa,* Barcelona, Laia.

(63) El desembre de 1974 va publicar un número 0, dedicant el monogràfic a *La formació del mestre*.

(64) Per il·lustrar com han canviat les coses en aquest període, aquest és un fragment de l'editorial: *En una situació de contacte de llengües com la nostra, l'escola ha d'acollir dues llengües i ha de deixar cada un dels nens formats en la seva llengua materna, catalana o castellana, com a primera llengua, com a tronc de la seva persona, i en l'altra llengua, castellana o catalana, com a llengua ambiental o segona llengua* (*Perspectiva Escolar* 2, maig de 1975, p. 1).

(65) Editorial (1977) «Escola pública, escola estatal», *Perspectiva Escolar*, 13, març de 1977, p. 1.

En aquesta primera etapa es feia un seguiment molt acurat de la situació política del moment i les seves repercussions en l'àmbit educatiu, alhora que no es deixava de banda cap dels temes que formaven part del debat públic, per polèmic que fos, i s'oferia un tractament molt equilibrat dels temes, buscant sempre fonaments sòlids i claredat expositiva, al costat d'aplicacions i experiències didàctiques concretes, oferint recursos específics, comptant amb la riquesa de professionals i d'aportacions que derivaven de les escoles d'estiu i dels cursos d'hivern.

El mateix 1975 naixia també *Cuadernos de Pedagogía,* amb Fabrizio Caivano com a redactor en cap i Jaume Carbonell com a secretari de redacció, i amb R. Quitllet, M. Subirats, M. Moreno i G. Sastre entre els membres del seu Consell de Redacció. Des del primer número, *Cuadernos* es presentà com una alternativa crítica, en què la pedagogia que predicava era indestriable d'una opció sociopolítica clarament decantada a l'esquerra; i ja el número de juliol d'aquell primer any va publicar un sucós Dossier on confrontava Freire amb Illich:

> ...La seva actualitat rau en què indueixen eficaçment a una radical renovació ideològica i pedagògica. Correlativament, el seu perill rau en què, sota una capa de *subversió* fàcil o aparent del sistema social contribueixin, sense voler-ho, a la reproducció més subtil dels seus aspectes alienants[66].

En números posteriors s'avançava el que serien els grans atots de la reforma educativa que, anys a venir, impulsarien els socialistes des del govern de l'Estat: la unificació dels ensenyaments mitjans, la gestió democràtica de l'escola, l'educació permanent d'adults, l'educació especial; es reivindicava el llegat de la *Institución Libre de Enseñanza* i del pensament socialista en educació i la pedagogia Freinet, es criticava el paper de l'Església catòlica en l'ensenyament; o es dedicaven moltes pàgines a l'educació a Itàlia, a Cuba, etc., sense descuidar les diverses àrees i matèries del currículum. *Cuadernos* ha estat, al llarg dels anys, el meu manual de pedagogia, i he crescut i he evolucionat ideològicament i pedagògicament al ritme que la revista anava marcant.

Barbiana

No recordo com ni perquè, però el mateix 1972, acabat d'aparèixer, em vaig empassar d'un glop *El mestre de Barbiana*, de Miquel Martí. Fou una il·luminació, molt especialment la seva segona part on s'exposen, de manera ordenada, l'ideari, els principis, l'organització d'aquella experiència captivadora:

> L'escola de Barbiana proposa les línies d'una cultura autènticament popular, segons tres criteris fonamentals: no suspendre; escola a temps ple; un fi...
> Els principals defectes de l'escola no són pas a l'escola, sinó a casa. I això no s'arregla amb una nova llei d'educació, sinó amb una revolució ben feta...
> A Barbiana no hi havia cap pedagogia especial ni mai no s'havia llegit cap llibre de pedagogia... s'aplicava simplement la pedagogia del sentit comú, que d'altra banda ha estat la dels més grans pedagogs.
> A Barbiana es feia escola dotze hores diàries, durant 365 dies l'any... El motiu ideològic era el simple desig d'igualtat... Al noi burgès, li basten unes poques hores d'escola, perquè la veritable escola la té a casa... Per al noi pobre, totes les hores que és fora de l'escola són hores d'empobriment cultural...
> Don Lorenzo tenia un concepte de mestre molt present, molt dur, molt autoritari diríem si aquesta paraula no es prestés a malentesos...
> Don Lorenzo posava l'escola com a instrument capaç de construir una nova societat... Aquest era el valor polític de l'escola...

(66) Silva, A. (1975) «¿Por qué un dossier Freire/Illich ahora?», *Cuadernos de Pedagogía*, 7-8, p. 3.

"Com s'ha de ser per poder fer aquesta escola?" i don Lorenzo respon: "Cal tenir idees clares en matèria de problemes socials i polítics. No convé ésser interclassistes, sinó partidistes..."[67].

En aquest petit llibre, amb prou feines de 135 pàgines, hi vaig trobar formulats pràcticament tots els interrogants que em neguitejaven i, amb una contundència i simplicitat estranyes, també les respostes possibles o, si més no, els criteris per trobar-les o encarrilar-les. Com és de suposar, no vaig tardar massa a llegir el llibre-mare de tot plegat, *Carta a una mestra*, un text que «expressava en paraules simples el que en aquells moments la sociologia de l'educació començava a plantejar en termes de reproducció cultural o de legitimació de la selecció escolar... analitzen la problemàtica del fracàs escolar i denuncien les contradiccions culturals de l'educació amb un llenguatge directe, col·loquial i provocador»[68]:

...Si es perden ells, l'escola ja no és escola. És un hospital que cura els sans i rebutja els malalts. És un instrument de diferenciació cada vegada més irremeiable...
L'escola només té un problema. Els nois que perd... Arribats a aquest punt, els únics incompetents per a l'escola sou vosaltres, que els perdeu i no torneu a cercar-los... Els problemes de l'escola els entén qui té al cor el noi suspès i té la paciència de donar un cop d'ull a les estadístiques. Aleshores les xifres es posen a cridar contra vosaltres...
Vosaltres dieu que heu suspès els beneits i els desvagats. Aleshores sosteniu que Déu fa néixer els beneits i els desvagats a les cases dels pobres. Però Déu no té aquestes desatencions amb els pobres... Només els fills dels altres alguna vegada semblen talossos. Els nostres, no... Aleshores, és més honest de dir que tot els nens neixen iguals i si després no ho són, la culpa és nostra i ho hem d'arreglar d'alguna manera...
Nosaltres en els casos extrems usem fins i tot les xurriaques. No feu la sentimental i deixeu estar les teories dels pedagogs... La vostra ploma deixa senyal per un any. Les xurriacades l'endemà ja no es noten...
La veritable cultura està feta de dues coses: pertànyer a la massa i dominar el llenguatge. Una escola que selecciona destrueix la cultura. Als pobres els priva del mitjà d'expressió. Als rics els priva del coneixement de les coses...[69].

Uns anys després es van publicar en castellà alguns dels més de 800 escrits i cartes de Milani i, entre elles, la carta als capellans castrenses, incriminada per inducció al delicte de desobediència militar, i la carta als jutges, el seu al·legat de defensa en el judici que se'n va seguir. Són dos documents d'una potència i un calatge extraordinaris, que conserven plenament la vigència per la seva radicalitat i claredat:

Si veiem que la història del nostre exèrcit és plena d'ofenses a la Pàtria dels altres, ens haureu d'aclarir si en aquests casos els soldats havien d'obeir o objectar el que els dictava llur consciència. I després ens haureu d'explicar qui va defensar més la Pàtria i l'honor de la Pàtria: aquells que van objectar o aquells que obeint van fer odiosa la nostra Pàtria a tot el món civilitzat. Ja n'hi ha prou de discursos altisonants i genèrics. Baixeu a la pràctica. Dieu-nos exactament què heu ensenyat als soldats. L'obediència peti qui peti? I si l'ordre era bombardejar civils, una acció de represàlia en un poblet indefens, l'execució immediata dels partisans, l'ús d'armes atòmiques, bacteriològiques, químiques, la tortura, l'execució d'hostatges, els judicis sumaríssims per simples sospites..., la repressió de manifestacions populars? No obstant això, aquestes coses són el pa de cada dia a totes les guerres...
Havia d'ensenyar-los bé com es reacciona enfront de la injustícia, com tot ciutadà té llibertat de paraula i de premsa... com cadascun ha de sentir-se responsable de tot. En una paret de la nostra escola hi ha escrit amb lletres grans: "I care". És la divisa intraduïble dels millors joves americans. "M'importa, em preocupa". És exactament el contrari de la divisa feixista: "M'importa un rave".
... No puc dir als meus nois que l'única manera d'estimar la llei és obeint-la. El que els puc dir és que hauran de tenir les lleis dels homes en tal consideració que només hauran d'observar-les si són justes (això és, quan siguin la força del dèbil). Quan vegin, en canvi, que no són justes (és a dir, quan donin per bo l'abús del fort), hauran de lluitar perquè siguin canviades.

(67) Martí, M. (1972) *El mestre de Barbiana*. Barcelona, Nova Terra, p. 63, 66, 71-72, 75, 77, 108-109.
(68) Martí, M. (1998) «Pròleg», a: Alumnes de l'escola de Barbiana, *Carta a una mestra*. Vic, Eumo, p. XXXI i XXXXV.
(69) Alumnes de l'escola de Barbiana (1970) *Carta a una mestra*. Barcelona, Nova Terra, p. 23, 36, 57-58, 76, 95.

> A Nuremberg i a Jerusalem foren condemnats homes que havien obeït. Tota la humanitat està d'acord que no havien d'obeir, perquè hi ha una llei que potser els homes no tenen encara ben enregistrada en llurs codis, però que és inscrita en el seu cor. Una gran part de la humanitat l'anomena llei de Déu, l'altra part l'anomena llei de la Consciència. Els que no creuen ni en l'una ni en l'altra són una ínfima minoria malalta. Són els que creuen en l'obediència cega[70].

Però segurament que el llibre més personal i més revelador, també el més desconegut, del pensament i l'acció pedagògica de Milani és *Experienze pastorali*, de 1958:

> Estimar de veritat el pobre, proposar-se de posar-lo al lloc que li correspon, significa no només apujar-li el sou sinó, sobretot, apujar-li el sentit de la seva pròpia superioritat, posar-li al cos el pànic a tot allò que sigui burgès, fer-li comprendre que només fent tot el contrari dels burgesos podrà avançar-los i eliminar-los de l'escena política i social... El món injust l'han d'adreçar els pobres i l'adreçaran únicament quan l'hagin jutjat i condemnat amb una mentalitat ampla i desperta, com només la podrà tenir un pobre que hagi estat en una escola.
>
> L'escola era el bé de la classe obrera, la diversió era la seva ruïna... Aquí és on es distingeix el mestre del comerciant. El comerciant és el que mira d'acontentar els gustos dels seus clients. El mestre és el que mira de contradir i canviar els gustos dels seus clients...
>
> El que cregui en la vocació històrica dels pobres per arribar a ser classe dirigent (sense perdre la pròpia personalitat i els propis dons) voldrà oferir-los una cultura diferent... O millor encara, no voldrà oferir-los cap cultura, sinó només el material tècnic (lingüístic, lexical i lògic) que els fa falta per fabricar-se una cultura nova que no tingui res a veure amb l'altra[71].

Cuadernos de Pedagogía[72] ha dedicat una atenció significativa a don Milani: si el 1979 en feia una primera presentació, el 1982 li dedicava el «tema del mes» i el 1987 hi insistia amb motiu del vintè aniversari de la seva mort. Aquests recordatoris van mantenir viu el caliu i em van obrir les portes a noves lectures i aprenentatges. Fou així com vaig descobrir José Luis Corzo, el millor estudiós, divulgador i valedor de la pedagogia de Barbiana a Espanya. L'any 1971 va fundar la *Casa-Escuela Santiago Uno* de Salamanca («és una casa perquè hi vivim, com en família, trenta o trenta-cinc nois de més de catorze anys, que estudiem Formació Professional... I és una escola perquè es tracta d'afegir a la preparació obrera una formació humana seriosa. No és una pensió, sinó una cooperativa per aprendre... Durant el dia cadascun de nosaltres va al seu treball o classe i, en tornar, convivim i aprenem... És una escola a temps ple i hi ha molta feina, com a les nostres cases»[73]), que va dirigir fins al 1990, i fou un dels promotors del centre de Formació Professional Agrària «Lorenzo Milani», inaugurada el 1980, també a Salamanca. Allí va tenir l'oportunitat de traduir a la pràctica d'esperit de Barbiana i d'experimentar, per dir-ho d'alguna manera, les seves estratègies didàctiques[74]: l'escriptura col·lectiva, la lectura i estudi dels diaris, les sortides i viatges *per a espavilar-se*, el *deixar-se preguntar*...

(70) Milani, L. (1995) *Dar la palabra a los pobres. Cartas de Lorenzo Milani.* Madrid, Acción Cultural Cristiana, p. 84 i 94, 96, 102.

(71) Milani, L. (1975) *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales.* Madrid, Marsiega. Hi ha una altra edició més recent: Milani, L. (2004) *Experiencias pastorales.* Madrid, BAC.

(72) Corzo, J.L. (1979) «¿Quién es…? Don Milani», *Cuadernos de Pedagogía* 57, p. 38; Autoria Compartida (1982), «La pedagogía de Barbiana», *Cuadernos de Pedagogía* 89, p. 4-20; Autoria Compartida (1987), «Milani, 20 años de vida», *Cuadernos de Pedagogía* 154, p. 85-97.

(73) Corzo, J.L. (1979) *Escritos colectivos de muchachos de pueblo,* Madrid, Popular, p. 15-16. Se n'ha fet una altra edició el 1996, a Madrid, CCS.

(74) Corzo, J.L. (1983) *La escritura colectiva. Teoría y práctica de la Escuela de Barbiana.* Madrid, Anaya; Corzo, J.L. (1989) *Leer periódicos en clase.* Madrid, Popular; Corzo, J.L. (1995) *Educar(nos) en tiempos de crisis.* Madrid, CCS; Corzo, J.L. (1997) *Escuchar el mundo, oír a Dios. Teólogos y educación.* Madrid, PPC; Corzo, J.L. (2000) *Educarnos con la actualidad. No viene en el libro, pero entra en el examen.* Madrid, PPC; Corzo, J.L. (2007) *Educar es otra cosa. Manual alternativo. Entre Calasanz, Milani i Freire.* Madrid, Popular; Corzo, J.L. (2008) *Jesucristo falta a clase. Notas de teología de la educación.* Madrid, PPC.

A més, va dedicar la seva tesi doctoral, defensada el 1980, a Milani: *Lorenzo Milani, maestro cristiano. Análisis espiritual y significación pedagógica*, on sintetitza l'aportació pedagògica de don Milani sota els epígrafs següents:

Dimensió social

- Donar la paraula als pobres
- La seva crítica: la dominació pel llenguatge
- Insuficiència del llenguatge
- Cultura i revolució
- Originalitat milaniana
- L'amor a les lleis

Dimensió religiosa

- Carència de paraula i d'humanitat
- *Fides ex auditu* (Romans 10, 17)
- L'escola, vuitè sacrament
- Cristiana i aconfessional

Dimensió didàctica

- L'art religiós de l'escriptura col·lectiva[75]

Aquest procés progressiu de coneixement i enamorament de la pedagogia de Barbiana va quallar l'any 1992 quan em vaig apuntar a les Jornadas Pedagógicas «Por una escuela de Verdad. *Escuela de Barbiana: 25 años de* Carta a una maestra»[76], celebrades a Madrid. De fet, feia ja alguns anys que m'havia fet subscriptor del *Boletín del Movimiento de Educadores Milanianos*, que es publicava trimestralment des de 1982; posteriorment, em vaig fer també soci d'aquest Moviment[77] i col·laborador de la revista *Educar(nos)* que, el 1998 va substituir el *Boletín*, i del que n'han sortit, a dia d'avui, 60 números, amb temes com: la motivació, l'actualitat, la diversitat, el perfil educador, l'economia, la religió, el fracàs escolar, els sindicats, els llibres de text, l'escriptura col·lectiva, la violència, la immigració, la ciutadania, la família, la crisi econòmica...

Pedagogia crítica

El curs 1988-1989 vaig començar a treballar a la universitat i, simultàniament, a fer els cursos de doctorat. Una cosa i altra van implicar un període d'estudi intens i plaent, com potser mai s'havia donat. El professor José Gimeno Sacristán va ser, sense cap mena de dubte, el meu guia i mentor en tot aquest procés. Recordem el context: Amb l'arribada del PSOE (Partido Socialista Obrero Español) al govern de l'Estat, a finals de 1982, les expectatives que es generen en l'àmbit educatiu són realment extraordinàries. Durant el mandat del ministre Maravall es propicia un període fecund i obert d'experimentació i de canvis concrets i significatius (integració dels discapacitats, polítiques compensatò-

(75) Corzo, J.L. (1981) *Lorenzo Milani, maestro cristiano. Análisis espiritual y significación pedagógica.* Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.

(76) Les ponències de les Jornades varen córrer a càrrec de: Miquel Martí, Francesco Tonucci, Julio Lancho, Julián Gómez del Castillo, Franco Gesualdi, José Luis Corzo i Adele Corradi.

(77) www.amigosmilani.es

ries, centres de professorat, equips d'orientació educativa, reforma de la inspecció, democratització de les direccions de centres, etc.), la culminació dels quals és l'aprovació de la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación). Tot s'acaba estroncant a partir de 1987, i la mostra més evident n'és la dimissió de Maravall: del reformisme social a través de l'educació es passa a una modernització del sistema educatiu (per tal d'adaptar-lo a un estat democràtic i descentralitzat i a les exigències de la Unió Europea), que es concreta en la comprensivitat de l'educació secundària obligatòria, la reestructuració de la formació professional i una relativa descentralització del disseny i desenvolupament dels currículums. Al mateix temps, en el camp de la pedagogia universitària, es produeix un vertader canvi de paradigma: l'hegemonia dels enfocaments d'arrel positivista passa a ser discutida i, en alguns casos, sobrepassada, pels enfocaments alternatius en les seves diverses versions.

El 1982 Gimeno publica *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*[78], una crítica argumentada a la racionalitat tecnològica, on mostra com la pedagogia per objectius s'emmiralla en el taylorisme, i analitza la seva irrupció en el camp educatiu resseguint les obres de Tyler, Taba, Bloom o Gagné... El 1983, és un dels compiladors d'una obra emblemàtica, *La enseñanza: su teoría y su práctica*[79], que dóna a conèixer al públic espanyol l'estat del debat curricular a Occident, en traduir alguns articles que han esdevingut clàssics de les perspectives reconceptualista i crítica del currículum: Bourdieu, Apple, Bernstein, Schwab, Pinar, Eisner, McDonald... I el 1984 promou la publicació de *Investigación y desarrollo del currículum*, de Stenhouse[80], i n'escriu el pròleg. És la presentació en societat del model de procés: el currículum seria, per damunt de tot, una hipòtesi, un projecte a contrastar i comprovar en la pràctica, un artefacte per mirar de resoldre els problemes que s'esdevenen en la pràctica educativa; i, en aquest procés, serien indestriables el desenvolupament del currículum, el perfeccionament del professorat i la innovació educativa.

El 1988 publica *El currículum: una reflexión sobre la práctica*[81], una contestació desacomplexada a la deriva que havia pres la reforma educativa a Espanya, en la que ell havia participat com a assessor, per tecnològica i burocràtica. En el mateix títol ja dibuixa una definició de currículum alternativa a l'oficial i mostra com s'acaba construint, en la pràctica, fent èmfasi en el paper de les editorials, segons ell els autèntics configuradors de la pràctica educativa, a través dels llibres de text i la resta de material escolar, i de les activitats que mestres i alumnes fan a les aules. Fa també un recorregut historiat del cas espanyol per tal de demostrar com el model de disseny i desenvolupament del currículum emprat en el passat, i posat al dia amb la reforma, ha portat i seguirà portant a la ineficàcia didàctica i a la desprofessionalització del professorat. Novament amb A. Pérez, publica el 1992 *Comprender y transformar la enseñanza*, un sòlid manual de didàctica alternatiu als existents al mercat espanyol:

> Ens situem lluny de veure els professors com mers executors de pràctiques pensades i decidides per altres, víctimes de maneres i llenguatges que se'ls plantegen allunyats dels reptes més punyents que tenen al davant... Dubtem que la pràctica de l'ensenyament pugui ésser una activitat que es pugui resoldre

(78) Gimeno, J. (1982) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia,* Madrid, Morata.
(79) Gimeno, J. – Pérez, A.I. (comp.) (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal.
(80) Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid, Morata.
(81) Gimeno, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la pràctica.* Madrid, Morata.

> amb directrius procedents de les distintes ciències que diuen il·luminar els fets educatius... El pensament en educació no hi és per fonamentar l'acció, sinó per clarificar els problemes, representar contextos, fonamentar alternatives i valorar retrospectivament la pràctica... La professionalitat del docent s'ha d'assentar sobre el bon judici il·lustrat pel saber i s'ha de recolzar en un sentit crític i ètic que sigui capaç d'apreciar què convé fer, què és possible fer i com fer-ho dins d'unes circumstàncies determinades... Els professors seran professionals més respectats quan siguin capaços d'explicar les raons dels seus actes... quan sàpiguen argumentar amb un llenguatge que vagi més enllà del sentit comú[82].

Gimeno[83] ha seguit publicant i, en les seves obres, hi he trobat sempre esperit crític, voluntat de situar-se a peu d'aula, al costat dels docents, bona informació del que es produeix al món en l'àmbit de la pedagogia i la didàctica, i una afinada lectura dels temps, dels contextos i de les circumstàncies concretes...

La primera sistematització de la teoria crítica en l'àmbit de l'educació me la va proporcionar *Teoría crítica de la enseñanza*[84]:

> Partint dels tres tipus d'interessos als quals serveixen les ciències (tècnic, pràctic i emancipador), estableixen que la ciència social crítica vol servir l'interès emancipador; que el seu mètode és la crítica ideològica de Marx i l'autoanàlisi psicoanalítica.
> La ciència educativa crítica té el propòsit de transformar l'educació. Comença amb els problemes vitals d'uns agents socials definits i els il·lustra sobre els diversos factors socials que limiten la seva acció i sobre possibles línies d'acció. Els docents han de ser els investigadors de les seves pròpies pràctiques i comprensions. La investigació-acció és una forma d'investigació autoreflexiva que emprenen els participants en situacions socials de cares a millorar la racionalitat i la justícia de les seves pròpies pràctiques[85].

Al llibre de Carr-Kemmis, convertit en un autèntic clàssic, el van seguir molts d'altres que, vistos amb una certa perspectiva, resultaven pràcticament tallats pel mateix patró[86]. Aquests dos eixos, el que representa Gimeno i el que simbolitzen Carr-Kemmis, van confluir en el Congrés Internacional de Didàctica *Volver a pensar la educación*[87], celebrat a *A Coruña* el 1993 on, des del meu punt de vista d'aprenent i de nouvingut al

(82) Gimeno, J. – Pérez, A.I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, p. 13-14.

(83) Sense ànim de fer una relació exhaustiva de les seves obres, aquestes són algunes de les que han format part de la meva biblioteca i de la meva formació: Gimeno, J. (1996) *La transición a la educación secundaria.* Madrid, Morata; Gimeno, J. (1998) *Poderes inestables en educación.* Madrid, Morata; Gimeno, J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid, Morata; Gimeno, J. (2001) *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid, Morata; Gimeno, J. (2003) *El alumno como invención.* Madrid, Morata; Gimeno, J. (2005) *La educación que aún es posible.* Madrid, Morata; Gimeno, J. (comp.) (2006) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar.* Madrid, Morata; Gimeno, J. (2008) *El valor del tiempo en educación.* Madrid, Morata; Gimeno, J. (comp.) (2008) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata; Gimeno, J. (comp.) (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid, Morata.

(84) Carr, W.; Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona, Martínez Roca.

(85) Besalú, X., 1989, Resum de Carr, W.; Kemmis, S., 1988, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, (document no publicat).

(86) També sense ànim d'exhaustivitat: Galton, M. – Moon, B. (1986) *Cambiar la escuela, cambiar el currículum.* Barcelona, Martínez Roca; Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, Morata; Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid, Morata; Carr, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación.* Barcelona, Laertes; Giroux, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona, Paidós; Elliott, J. (1990) *La investigación-acción en educación.* Madrid, Morata; Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum.* Madrid, Morata; Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación.* México, Siglo XXI.

(87) Autoria Compartida (1995) *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica),* (Volums I i II). Madrid, Morata.

món universitari, vaig trobar reunits el nucli dur de la pedagogia crítica espanyola[88], de la qual era fervent seguidor, i alguns dels més conspicus representants d'aquest mateix corrent a nivell mundial[89]. Aquella trobada d'alguna manera va ritualitzar la meva entrada definitiva en aquest cercle. Però com he escrit en un altre lloc:

> La teoria crítica, en el context de la condició postmoderna, ja no pot ser simplement crítica... Aquest nou apropament ha d'acceptar sense recances els retrets de què ha estat objecte per part dels educadors compromesos tant amb la transformació de la realitat com amb els problemes quotidians i persistents de la pràctica educativa, i que podríem resumir en aquests tres: La pedagogia hauria de donar nova llum als interrogants i als reptes que es plantegen els educadors... La pedagogia no es pot convertir en un discurs més o menys brillant sobre l'educació i l'aprenentatge, ni en una prèdica de redempció... En segon lloc, tot i reconèixer la rellevància de les estructures socioeconòmiques en la vida i en les consciències de les persones..., de cap de les maneres [l'existència] pot ser reduïda a aquelles estructures: no solament ens hem adonat de la importància de les dimensions de gènere, de "raça" i d'orientació sexual, sinó que també coneixem la importància determinant dels contextos més immediats... i la riquesa del món relacional, emocional, físic, ambiental i espiritual de cadascun dels subjectes... I, en tercer lloc, cal donar un nou relleu a la capacitat tècnica dels educadors: sense qüestionar la preeminència de la dimensió ètica i política, amb la mateixa claredat ens cal afirmar... que cal esmolar la capacitat de diagnòstic..., que cal afinar les habilitats relacionals i de comunicació, que cal estar al dia dels recursos i les tecnologies disponibles i dels mètodes, tècniques, materials i dinàmiques més contrastats..., que és necessari estudiar i esforçar-se permanentment per ser tècnicament competent[90].

Freire

Al sindicat vaig coincidir amb Sebas Parra que, des d'aleshores, ha estat un amic i un company de viatge imprescindible; al sindicat, al GRAMC[91], a l'Escola d'Adults de Salt, a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona i al carrer. Ell ha estat l'acompanyant imprescindible, el far més lluminós del meu apropament a Paulo Freire. Però Freire ha estat, de fet, una presència constant: en els cercles catòlics dels meus anys joves; en la pedagogia progressista del segle XX; en el compromís polític i l'acció educativa concreta de Freinet; en les diverses entregues de *Cuadernos de Pedagogía*; en la radicalitat i l'esperit de Barbiana; en totes les versions de la pedagogia crítica, i finalment, en l'Institut Paulo Freire d'Espanya[92].

> És una presència ben sedimentada, fruit de múltiples lectures i relectures, de diàlegs i debats, de classes, de seminaris, de pràctiques i militàncies, de complicitats i utopies... A diferència del que pensen alguns ex-freirians, Paulo Freire no és un pedagog del passat, de l'era industrial, sinó un pedagog d'una actualitat extraordinària. El seu concepte de cultura, la seva valoració de les cultures, per exemple, anticipa moltes de les elaboracions que han desenvolupat... els Estudis Culturals, les perspectives postcolonialistes o multiculturals. No seria tampoc un pedagog que només té coses a dir a l'anomenat Tercer Món, sinó amb un missatge ben pertinent per als europeus, per a Occident: la necessitat de desocultar la realitat, de desalienar les consciències; potser és en les societats més tecnològiques i medicalitzades on és més necessària i urgent. No seria, en fi, un pedagog útil únicament per a l'educació de les persones adultes, sinó un pensador complet, un intel·lectual que va a les arrels, que no imposa ortodòxies, sinó que obre camins i els il·lumina perquè qualsevol educador, en la circumstància concreta que sigui, se senti prou proveït per a la recerca dels camins més eficaços i més justos.

(88) Entre els ponents i el comitè científic hi havia: J.M. Álvarez Méndez, F. Álvarez Uría, J.F. Angulo, F. Beltrán, N. Blanco, J. Carbonell, J. Contreras, M. Fernández Enguita, J. Gimeno, X.R. Jares, J. Marrero, J.B. Martínez, J. Martínez Bonafé, S. Morgenstern, A.I. Pérez, B. Salinas, M.A. Santos Guerra, J. Torres, J. Trilla, i J. Varela.

(89) Van ser ponents en aquest Congrés: F. Alfieri, M.W. Apple, W. Carr, J. Elliott, F. Frabboni, E.R. House, H.M. Levin, M. Sarup, M.F. Young i K.M. Zeichner.

(90) Besalú, X. (2010) *Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts*. Xàtiva, Edicions del CREC, p. 59-60.

(91) Grups de Recerca i Actuació amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers: www.gramc.org

(92) Institut Paulo Freire d'Espanya: www.institutpaulofreire.org

> Passa, però, que el pensament de Freire no és només per a ser llegit, sinó que compromet personalment. Potser els qui el desconeixen deliberadament o els qui reneguen d'ell, en el fons no fan sinó protegir-se de les implicacions vitals d'un pensament que convoca al compromís amb la vida, amb la justícia i amb l'alliberament. Paulo Freire reivindica l'ètica mes enllà del discurs retòric, una ètica que s'ha de materialitzar en la vida personal, en l'educació i en l'entorn sociopolític. La seva concepció del coneixement és molt crítica amb el positivisme dominant, que fa de l'educand un simple objecte de transmissió passiva de coneixements preestablerts. I pel que fa a la pedagogia, si bé no ofereix receptes, ni tècniques infalibles, sí que proporciona els fonaments perquè els educadors planifiquin i organitzin la pràctica educativa i escullin els camins més adients en funció dels condicionaments del context. Tenint ben present que, per a ell, l'educació és un acte decididament polític: *el meu punt de vista –va deixar escrit– és el dels condemnats de la terra. No es tracta pas de polititzar la ciència, ni de partititzar la nostra tasca d'educadors. Es tracta de ser plenament conscients del món en què vivim i d'optar conseqüentment: a favor de la humanització o a favor de la barbàrie*[93].

L'editorial del butlletí dels milanians espanyols es feia ressò de la mort de Freire el 2 de maig de 1997:

> Coetanis [Freire i Milani], van respirar el mateix clima de l'època: l'eufòria democràtica d'aquest segle de guerres, que deixa a la cuneta milions de pobres... La paraula ha estat el lloc comú d'ambdós cristians, gegants de la Pedagogia d'aquest segle... El concepte mateix d'educació ha canviat des que Freire i Milani van avisar sobre el que significa donar la paraula: no només cedir-la ("que ara parlin els pobres"); no només trametre-la ("això es diu així"); sinó fer-la possible i nova ("ara que parlin ells")[94].

En aquest mateix butlletí s'hi incloïa el meu petit homenatge, construït a base de fragments extrets d'una de les seves darreres obres[95]:

> L'afirmació que les coses són així perquè no poden ser d'una altra manera és odiosament fatalista, ja que decreta que la felicitat pertany només als qui tenen el poder... Rebutjo l'afirmació que no hi ha res a fer a causa de les conseqüències de la globalització de l'economia i que és necessari abaixar el cap dòcilment perquè no hi ha res a fer contra el que és inevitable...
>
> Som éssers de transformació i no d'adaptació. La Història és possibilitat i no determinisme. Som éssers condicionats però no determinats. És impossible veure la Història com un temps de possibilitat si no reconeixem a l'ésser humà com un ésser de decisió i ruptura...
>
> Justament perquè sóc un ésser en el món i amb el món, tinc el meu món més immediat i particular: el carrer, el barri, la ciutat, el país... Abans de ser ciutadà del món vaig ser i sóc un ciutadà de la ciutat de Recife... Ningú es fa local a partir de l'universal. El camí existencial és l'invers.
>
> Parlar de la necessitat imperiosa de programes pedagògics professionalitzadors però buits de qualsevol intenció de comprensió crítica de la realitat és tan conservador com és fal·laçment progressista la pràctica educativa que nega la preparació tècnica de l'educand i treballa només la realitat política de l'educació. El domini tècnic és tan important per al professional com ho és la comprensió de la política per al ciutadà. No és possible la separació[96].

Com és obvi, les primeres obres que vaig llegir de Freire[97] foren *L'educació com a pràctica de la llibertat* i *Pedagogia de l'oprimit*. Però he de reconèixer que la seva lectura

(93) Besalú, X. (2007) Pròleg, a: Parra, S., *L'Escola d'adults de Salt: una mirada apassionada*. Girona, CCG Edicions, p. 21-23.

(94) Sense firma (1997) «Editorial: Calasanz, Freire y Milani», *Boletín del Movimiento de Educadores Milanianos,* 62, p. 3-4.

(95) Besalú, X. (2007) «A la sombra de Paulo Freire»*, Boletín del Movimiento de Educadores Milanianos*, 62, p. 15-17.

(96) Freire, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure, p. 26-29, 31-32, 35.

(97) Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI; Freire, P. (1971) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI; Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós; Freire, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure; Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI; Freire, P. 2001) *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata; Freire, P. (2004) *Pedagogia de l'esperança*. Xàtiva, Edicions del CREC.
Algunes publicacions de l'Institut Paulo Freire d'Espanya sobre Freire:

va ser més militant que plaent; no seria sinó amb noves lectures i relectures, i amb el pas del temps, que vaig penetrar, no pas sense esforç, la seva lletra i el seu missatge, un llegat que vaig sintetitzar d'aquesta manera:

> L'apel·lació a la consciència, és a dir, a la reflexió, al discerniment, a la deliberació i al debat.
> La necessitat d'atorgar significació real a les paraules... Les paraules s'han de referir a realitats conegudes, pròximes o llunyanes; la lectura del context ha de precedir la lectura de la paraula... Es tracta sobretot de desocultar la realitat, d'il·luminar-la...
> Fer política, fer pedagogia, vol dir optar, prioritzar... Optar vol dir encara assumir responsabilitats...
> La coherència entre teoria i pràctica, entre paraules i fets, que vol dir... actuar en primera persona. El testimoniatge, l'exemple, de sempre ha estat un factor educatiu de primer ordre, més enllà de les tecnologies fàtues i de les promeses gratuïtes.
> Pensar i creure en el futur... Creure en el futur vol dir tenir esperança, encomanar confiança. I és una crida a l'organització i a l'acció, a posar-s'hi, a no esperar que es donin, per art d'encantament, les condicions idònies o desitjables.
> És essencial no equivocar el punt de partida: les percepcions dels altres, les seves lectures del món, la seva comprensió de la realitat que viuen... És essencial acollir els altres com a persones competents i racionals, que no vol dir adaptar-se a les seves visions de les coses, ni estar-hi d'acord... Es tracta de, partint d'aquí, avançar plegats, afinar els diagnòstics, prendre consciència de les causes reals de les situacions i avaluar les alternatives possibles i viables d'acció.
> I no defugir la responsabilitat de l'educador. A ells se'ls demana direcció i estímul... Fent compatible aquest lideratge amb el diàleg permanent i la democràcia participativa[98].

Interculturalitat

L'educació intercultural ha esdevingut el meu àmbit d'especialització, tant en la docència universitària com en la recerca. Tant la meva entrada en aquest món com la meva trajectòria posterior, fins avui, han tingut dues potes igualment poderoses: la universitària i la ciutadana. Aquesta darrera ha estat especialment activa i vivificadora, a cavall, gairebé sempre, de la Fundació Sergi[99] i de l'associació GRAMC, una i altra pioneres i compromeses, que han aconseguit, al llarg dels anys, un valuós equilibri entre l'acció social i la denúncia pública, i el debat rigorós, aprofundit i crític.

La Fundació Sergi va organitzar l'any 1990, quan no hi havia cap instància pública, ni universitària, que s'ocupés d'aquests assumptes, la Primera Escola d'Estiu sobre Interculturalitat *per a professionals d'atenció directa a minories culturals, treballadors estrangers i llurs famílies*[100], que ha tingut continuïtat, amb formats diversos, fins ara:

Torres, C.A.; O'Cadiz, M.P.; Linquist Wong, P. (2004) *Educació i democràcia. Paulo Freire, moviments socials i reforma educativa*. Xàtiva, Edicions del CREC; Monferrer, D.; Aparicio, I.; Murcia, P.; Aparicio, P. (coord.) (2006) *Sendes de Freire. Opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida*. Xàtiva, Edicions del CREC; Mayo, P. (2009) *La praxis alliberadora. El llegat de Paulo Freire per a l'educació radical i política*. Xàtiva, Edicions del CREC; Parra, S.; Aparicio, P. (2009) *La lectura, i l'escriptura, del món de Paulo Freire*. Xàtiva, Edicions del CREC.

(98) Besalú, X. (2010) *Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts*. Xàtiva, Edicions del CREC, p. 230-232.

(99) Fundació Sergi (Servei Gironí de Pedagogia Social): www.fundaciosergi.org

(100) Autoria Compartida (1992) *Sobre interculturalitat*. Girona: Fundació Sergi.
En les sis primeres edicions de l'Escola (fins a l'any 1995) tenim constància de la participació, com a ponents, entre altres, de: W. Actis, J.L. Alegret, I. Álvarez Dorronsoro, F. Azzimonti, J. Botey, G. Campani, R.M. Cañadell, F. Carbonell, S. Carrasco, R. Crespo, J. de Delàs, A. Domingo, M. de Epalza, C. García, F.J. García Castaño, J. Gundara, D. Juliano, J. Lahoussaine, J. Leúnda, N. Ben-M'Rad, I. vi-Makomé, J.M. Manté, J. Manyer, S. Marquès, D. Martucelli, A. Marzo, L. Miquel, J. Moreras, J.M. Navarro, J.M. Palaudàrias, S. Parra, J. Pascual, C. Pereda, M.A. de Prada, G. Puig, R. Pulido, L. Recolons, T. San Román, F. Secka, M. Solé, C. Solé, J.M. Terricabras, C. Treppte, N. Viñamata, E. Weber.

> L'inici d'aquestes activitats va estar marcat pel neguit dels professionals (especialment en la formació d'adults) per disposar d'un espai específic de formació permanent que els permetés elaborar criteris i eines actualitzades per atendre unes noves necessitats cada vegada més punyents, derivades de la presència creixent a les seves institucions d'un nou públic: els *treballadors immigrants extracomunitaris*, o els "refugiats econòmics", per dir-ho amb una expressió que ja utilitzàvem en aquella època...
> Cal situar en el context sociopolític del moment aquelles dues primeres escoles d'estiu, programades abans del *Proceso Excepcional de Regularización de Trabajadores Extranjeros* o abans de l'extensió del requeriment de visat per a ciutadans de països que mai no l'havien necessitat per entrar a Espanya, i abans també de l'adhesió d'Espanya als *Acords de Schengen*.
> Amb absència, doncs, quasi absoluta, d'una política explícita clara sobre el fenomen migratori..., aquelles dues primeres escoles d'estiu es varen programar i realitzar potser tant per respondre a la necessitat de comptar amb espais de formació, com per servir de plataformes de reivindicació política...[101].

És en aquest clima que vaig escriure, l'any 1991, el primer document sobre *diversitat cultural*:

> L'educació intercultural té el propòsit de preparar els infants per viure en una societat on la diferència cultural no solament és coneguda i respectada, sinó que és considerada normal i legítima; valora la diversitat cultural i el potencial que suposa per al conjunt de la societat i com a font de desenvolupament integral per a tothom.
> L'educació intercultural mira d'atendre les necessitats culturals, afectives i cognitives dels individus i dels grups ètnics d'una societat. S'adreça a totes les persones d'una societat i es proposa: Promoure la paritat d'assoliments educacionals entre grups i entre individus; conservar l'orgull de la pròpia identitat personal i cultural; tenir consciència de la diversitat del món en què viuen; promoure el respecte, la tolerància, el coneixement, el contacte i l'intercanvi entre els diferents grups ètnics i culturals; i oferir la possibilitat d'actuar a partir d'un ampli espectre de bases culturals[102].

Pel que fa a la recerca, vaig tenir l'oportunitat, ja des de l'any 1990, d'incorporar-me a un Programa Comunitari Erasmus, coordinat per la Universitat de Florència, amb la participació de professorat de les universitats de Granada, Girona, Niça, París V, Londres, Manchester, Umea, Peruggia i Aberta de Lisboa. Era un Programa interdisciplinari, amb predomini de l'antropologia, que ens va oferir l'oportunitat de treballar en diversos projectes (des dels més primerencs, en què s'intentava infructuosament de fer el recompte de l'alumnat estranger/immigrat/d'origen immigrat/de família estrangera/... escolaritzat, a les necessitats formatives que es detectaven en el professorat en actiu i en formació, o a la revisió dels currículums escolars...) i d'analitzar-los i estudiar-los comparativament en seminaris i publicacions *ad hoc*, un dels quals es va celebrar a Girona:

> A l'Europa del sud, el debat sobre la interculturalitat, en les Ciències Socials en general i en les Ciències de l'Educació en particular, és recent i s'ha produït després de la massiva arribada d'immigrants procedents de països del Tercer Món i de l'Europa de l'Est, amb un retard d'almenys quinze anys en comparació a l'Europa del nord.
> Si bé la immigració ha estat l'ocasió històrico-social que ha generat l'interès per la interculturalitat, la problemàtica intercultural no pot quedar reduïda a la qüestió de la immigració i a la inserció dels fills dels immigrants a l'escola. Limitar la interculturalitat a aquests termes no és sinó una expressió de resistència a les dimensions més profundes d'aquest concepte.... No podem oblidar altres processos: la reemergència de les cultures minoritàries (minories nacionals territorialitzades) i llur reivindicació del dret a una expressió cultural autònoma; l'impacte de la integració europea sobre les cultures nacionals, les cultures regionals i els sistemes educatius; i l'augment del racisme i/o la xenofòbia i dels conflictes cultu-

(101) Carbonell, F. (1996) «La Setmana Intercultural de Girona: anàlisi del context i reptes de futur» a: *Sobre interculturalitat 3*. Girona, Fundació Sergi, p. 9-22.

(102) Besalú, X. (1991) *El tratamiento educativo de la diversidad. La diversidad cultural,* (document no publicat). Es tracta d'un text de 132 pàgines més annexos, preparat per al concurs-oposició a una plaça de Titular d'Escola Universitària de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat Autònoma de Barcelona.

rals, en paral·lel a la reducció de les distàncies físiques entre les poblacions de cultures diferents, a l'augment de la mobilitat i a la difusió d'una cultura de masses urbana i transnacional[103].

Aquesta immersió en un camp emergent (tant que, en alguns moments, he tingut la impressió que es va convertir en una autèntica «moda») i apassionant (pel contrast de la investigació i de la «teoria» amb el que s'esdevenia cada dia als carrers, barris i ciutats de casa nostra i de l'Europa comunitària; pel lligam amb la lluita quotidiana i concreta que s'anava fent des de l'àmbit associatiu i municipal) d'alguna manera va culminar amb la publicació de *Diversidad cultural y educación*:

> L'educació intercultural, la formació per viure i treballar en les societats d'avui, s'ha convertit en una necessitat inajornable per a tots els educadors actuals i futurs. Les universitats i les administracions han reaccionat amb lentitud i amb poca valentia, però mai és massa tard perquè mestres, educadors socials, pedagogs, psicòlegs, psicopedagogs i treballadors socials puguin tenir accés a les claus teòriques i pràctiques que els permetin interpretar, amb coneixement de causa, la realitat social i intervenir educativament per tal de millorar la vida personal i col·lectiva de les persones.
>
> Des de fa uns quants anys, he pogut compartir amb estudiants de Magisteri i d'Educació social una assignatura optativa anomenada *Educació intercultural i escola*. Hem treballat amb intensitat i exigència, sota la pressió del compromís ètic, lliurement adquirit, i no dels exàmens, i crec que, en molts casos, hem millorat, professor i alumnes, com a professionals i com a persones.
>
> *Diversidad cultural y educación*... es presenta com un manual bàsic, on es plantegen de forma forçosament sintètica, però amb ànim de penetració i rigor, tots aquells temes que poden interessar a un lector exigent, a un estudiant crític i reflexiu, i a un professional compromès.
>
> El text pretén construir un marc teòric, global i complex, d'ampli espectre, que capaciti per a realitzar una intervenció educativa fonamentada científicament i èticament. No és un llibre de grans declaracions i principis, ni una exposició detallada de tècniques i dinàmiques; més aviat se situaria en un punt intermedi, en aquella línia indefinible que presenta aquell coneixement que només té sentit si és portat a la pràctica, i pràctiques passades pel sedàs de la reflexió[104].

I aquí estem: enfilant el darrer tram de la vida professional, potser sense la fogositat d'antany, però amb les mateixes esperances, la mateixa exigència i les mateixes ganes d'aprendre...

---

(103) Besalú, X.; Campani, G.; Palaudàrias, J.M. (1998) Introducción, a: Besalú, X.; Campani, G.; Palaudàrias, J.M. (comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, p. 7-16. A més dels compiladors, aquesta publicació conté articles de: J.L. Alegret, T. Cabruja, H. Carmo, F.J. García Castaño, E. Gelpi, A. Granados, J. Gundara, P. Hansen, S. Marquès, M.B. Rocha-Trindade, G. Vinsonneau i J.P. Zirotti.

(104) Besalú, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis, p. 10-12. Poc després de la publicació d'aquest llibre, vaig rebre dos correus electrònics, que em van arribar al cor:

Te escribo porque acabo de terminar de leer tu libro "Diversidad cultural y educación" y, sinceramente, no tengo más remedio que felicitarte y decirte que ha despertado en mí una sana envidia. Me parece que tiene un gran mérito: uno, cuando lo va leyendo, piensa "esto es lo que hubiera querido escribir yo" y, además, consigues exponer todo lo importante mientras atrapas al lector. Para los que vivimos la educación, esta obra nos engancha. Dos cosas más que me han llamado la atención: el tono comprometido de todo el texto y, además, evitas uno de los grandes errores de los autores críticos: el lenguaje oscuro y el alejamiento de la realidad escolar. Creo que para mi práctica como docente va a ser un libro fundamental este próximo curso (Luis Torrego, professor de l'Escuela de Magisterio de Segovia, 31 de maig de 2002).

Te quiero enviar mi más cordial felicitación por el gran trabajo de síntesis y de formación para el profesorado que has realizado en tu libro. He de confesar que nos ha servido de gran ayuda para diseñar la respuesta educativa al alumnado inmigrante y comenzar a trabajar en el campo de la interculturalidad. Somos un centro público de enseñanza infantil-primaria situado en Zarautz (Gipuzkoa) que absorbe a casi todo el alumnado inmigrante que viene a la localidad… Animados por las experiencias vistas en vuestra comunidad, hemos empezado a afrontar esta realidad con todas las consecuencias: cambiar toda la escuela y abrirla a la realidad multicultural existente con un planteamiento inclusivo de la enseñanza. Desde el equipo directivo al que represento estamos entusiasmados con este rotundo cambio que se nos plantea. Pero necesitamos referentes como el trabajo que estás haciendo para caminar por el camino correcto… (Xabier Mujika, mestre d'Orokieta Herri Eskola de Zarautz, 20 de gener de 2003).

Una formación: escenarios, personas, lecturas

Resumen: El artículo –un ejercicio de memoria– da cuenta de un proceso formativo que se ha alimentado de los escenarios vividos (el ocio educativo, la universidad, la escuela, la sociedad catalana, la investigación), de la huella profunda de varias personas que a su vez han sido maestros y amigas, y de algunas lecturas que han sido hitos y referentes esenciales en la conformación de una identidad pedagógica.

Palabras clave: tecnología educativa, Sociología de la educación, Pedagogías del siglo XX, Pedagogía crítica, Cuadernos de Pedagogía, C. Freinet, L. Milani, P. Freire

Une formation: scénarios, personnes, lectures

Résumé: L'article –un exercice de mémoire– rend compte d'un processus de formation qui s'est alimenté des scénarios vécus (le loisir éducatif, l'université, l'école, la société catalane, la recherche), de la trace profonde de diverses personnes qui ont été en même temps enseignants et amis, ainsi que de certaines lectures qui ont été faites et de référents essentiels dans la conformation d'une identité pédagogique.

Mots clés: technologie éducative, sociologie de l'éducation, pédagogies du XX^{e} siècle, pédagogie critique, *Cuadernos de Pegagogía*, C. Freinet, L. Milani, P. Freire

An education: situations, people and interpretations

Abstract: This paper takes a look back at the past and acknowledges an education process fuelled by situations that have been experienced (educational leisure activities, university, school, Catalan society and research), the deep impact of various people who have been teachers and friends, and some landmark interpretations that have become points of reference in the formation of a pedagogical identity.

Key words: educational technology, sociology of education, twentieth century pedagogy, critical pedagogy, *Cuadernos de Pedagogía*, C. Freinet, L. Milani, P. Freire