

## L'ESCOLA SUSPÈN, DE JOAN BADIA<sup>1</sup>

«Un fenomen social com el de l'educació és complex, i per això cal que sigui analitzat des de diferents punts de vista [...]. Tenir en compte totes les perspectives no és només lícit, sinó sovint necessari per poder tenir una panoràmica àmplia del que és l'educació. I això és el que intento en aquest llibre.» Així comença la introducció. Els quatre punts de vista diferents que conflueixen en el sistema educatiu són —segons l'autor— el de l'Administració, els alumnes, els pares i mares i el professorat. Badia té experiència en les quatre perspectives. És professor de secundària, ha sigut pare d'alumnes i ha treballat activament en la Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES), i també ha treballat com a tècnic en l'Administració. [Respectarem els títols dels capítols, ja que són expressius del contingut.]

### 1. DE LA LOGSE A LA LLEI DE QUALITAT O D'UNA REFORMA A L'ALTRA

En aquesta part es recorda que el període reformista comença amb la LODE (la llei que estableix el model de govern dels centres), que era una llei necessària, però que no va tocar el sistema funcional que «impedeix els projectes de conjunt». Badia aprofita per dir encertadament que els polítics tenen por dels canvis potencialment conflictius. És més fàcil ocupar-se dels aspectes quantitius (construccions, augment del nombre de professors...) que dels qualitius, que, tot i ser els més importants, creen malestar en intentar canviar els costums (canviar la pràctica docent del professorat).

De la LOGSE es diu que va voler canviar massa coses alhora i massa de pressa, i que va oblidar que els canvis de mentalitat són lents. Badia fonamenta i defensa la majoria d'aspectes de la reforma: l'educació fins als setze anys, la «comprensivitat» (que proposa anomenar *inclusivitat*), l'opcionalitat... Ara bé, acusa els polítics que, com sol passar, confonen la promulgació de la llei amb els canvis reals. No n'hi ha prou amb promulgar una llei. Posar els mitjans, planificar i fer el seguiment de l'aplicació és imprescindible. Va fracassar l'estratègia de l'aplicació. A més de l'absència d'un finançament adequat (que segons Badia se'n va en subvencions de la privada) en un país que ja està molt per sota de la mitjana europea en despesa educativa, posa en evidència el «fracàs mediàtic». La premsa, destacant els casos negatius (indisciplina, baixos coneixements...), va minar la confiança de les famílies, dels professors i dels mateixos alumnes. In-

1. J. BADIA, *L'escola suspèn*, Barcelona, Angle, 2003, col·l. «Dissidència», 5.

comprensiblement, l'Administració no va contrarestar aquesta campanya, informant adequadament i constantment, no va fer conèixer les experiències, innovacions, experimentació...

## 2. L'ADMINISTRACIÓ, UNA FORTALESA SORDA I CEGA

Acusa l'Administració de practicar un doble llenguatge. Un discurs reformista, de suport al professorat, negat en els fets de la pràctica diària. En el fons l'Administració no s'ha cregut la reforma, diu Badia. No solament per regatejar els imprescindibles mitjans econòmics, sinó per una absència de planificació de les necessitats de formació, de canvi en la pràctica d'aula... De la qualitat (que per l'autor és aconseguir que el major nombre d'alumnes aprenguin el màxim possible d'acord amb les seves possibilitats), se'n parla molt, però es fa molt poc per assolir-la. Segons l'autor, l'Administració fins i tot destorba iniciatives sorgides de la pràctica (per exemple, la política de nomenaments i assignació del professorat no respecta la continuïtat dels equips docents consolidats). Tampoc no informa adequadament de les innovacions de molts centres que podrien servir de model als altres. De tota manera, em sembla que en aquest punt hi ha una certa contradicció, ja que, més endavant, cita una sèrie de recursos per al tractament de la diversitat que l'Administració ha propiciat i que funcionen.

La crítica a l'Administració és molt dura, de manera que l'autor aposta per un canvi radical. Badia es decanta per l'Administració local (ajuntaments, consells comarcals), més propera als centres. Diu veritats evidents: «L'Administració educativa no pot fer per ella mateixa que les coses vagin bé en educació.» L'educació es realitza en els centres. L'Administració només pot ajudar a «posar les condicions» perquè aquesta educació pugui ser bona. Quant als recursos, només administra uns recursos que són dels ciutadans.

## 3. ELS ALUMNES NI ÀNGELS NI DIMONIS

Aquest llibre desfà tòpics. És que en la nostra època d'estudiants les classes eren una bassa d'oli? Tenim els alumnes que corresponen a la societat actual, amb els canvis culturals existents. És cert que hi ha objectors (joves que «passen» de l'ensenyament, que el rebutgen), però aquest és un problema social i també és problema dels professors. Hi ha solucions i, en tot cas, s'ha d'evitar la marginació.

Quant a la diversitat, hi ha experiències, «bones pràctiques», que s'han de difondre. Plans estratègics amb èxit, «comunitats d'aprenentatge» on és pretén i sovint s'aconsegueix que la població s'impliqui. Els alumnes no són subjectes passius de la seva educació. Han de ser actius. Per què no és pregunta més la seva opinió? Què pensen de la reforma? Al principi hi eren favorables. Valoren i valoren l'opcionalitat. Després també els va influir el fracàs mediàtic.

#### 4. ELS PARES I MARES SÓN ELS QUE PAGUEN

Crítica el paper secundari que tenen de fet en els centres (consells escolars). Tenen dret a exigir, sobretot a l'Administració. També hi ha diversitat: pares que se n'ocupen i d'altres que no ho fan, que deixen tota la responsabilitat per als professors. Reconeix que molts pares tenen una postura excessivament condescendent i permissiva, gens exigent, amb els fills. En aquest punt és valent i es nota que ha escoltat moltes famílies.

#### 5. EL PROFESSORAT. A LES VOSTRES MANS ENCOMANEM...

Com en les altres professions, hi ha mestres bons i dolents. Denuncia la permissivitat de molts directors i directores, de la inspecció, de l'Administració, davant la manca de compliment inacceptable d'alguns professors; la manca de treball en equip, de preparació pedagògica i didàctica, especialment a secundària (és remarcable que digui que així com els mestres tenen una preparació professional, els llicenciats no la tenen, i això és la causa de la manca de recursos didàctics de molts d'aquests professors). Atribueix amb raó a les universitats aquesta mancança, ja que es varen negar a incloure la formació pedagògica en els *curricula* de les llicenciatures que nodreixen la docència.

És d'agrair l'esforç de Joan Badia —el seu esperit crític, sentit comú— per fer aquesta anàlisi de la situació de l'ensenyament. El diagnòstic es dur: un «suspens a l'escola». Però els tractaments adequats només es poden fer després de diagnòstics encertats. Potser és un judici excessivament sever, ja que ell mateix reconeix que hi ha força centres que funcionen, que tenen bones pràctiques.

Valorem especialment el seu esforç per escoltar totes les parts, tot mantenint-se neutral, per fer una anàlisi aprofundida, que no es queda en els eslògans usuals, sinó que procura arribar a les causes profundes, i, sobretot, per fugir de la teorització i dels dogmatismes tan freqüents en educació i mantenir-se en el

terreny de la pràctica, de l'experiència. Les seves posicions tenen el suport d'arguments sòlids, dades, resultats. Els seus suggeriments, que se sumen a d'altres ja formulats per diferents professionals, haurien de ser una guia per a una reforma en profunditat del nostre sistema educatiu.

Finalment, ens sembla molt sana l'actitud de rebaixar el paper de l'Administració, que alguns creuen que és el factòtum. També ho és donar més valor al paper dels pares i mares com a responsables de l'educació dels seus fills. Evidentment que els alumnes tenen molt a dir i, en general, se'ls pregunta poc. I també és sana l'actitud autocrítica del professorat, lluny del corporativisme i paternalisme habituals.

Lluís Busquets

### *EDUCACIÓ I EXPERIÈNCIA ESTÈTICA, D'EULÀLIA COLLELLEDMONT<sup>2</sup>*

Davant la imatge d'un món on els ideals del passat es desdibuixen i es fracturen, i l'educació sembla abocar-se a una desorientació on la memòria entra en els espais de l'oblit o l'enyorança de temps viscuts, l'obra d'Eulàlia Collelldemont sacseja la nostra mirada pedagògica i ens aproxima, amb una òptica complexa i plena de poesia, a la pedagogia estètica, visualitzant el pensament teòric construït i oferint espais de reflexió sobre el seu objecte d'estudi: l'educació estètica.

L'obra, que neix en el context acadèmic, és fruit d'una acurada investigació que permet a l'autora elaborar un discurs propi on són presents els llenguatges de les diferents fonts bibliogràfiques estudiades, així com els matisos de les diverses experiències pedagògiques viscudes. És així com el text entrellaça constantment la reflexió i el diàleg amb altres pensaments i vivències, alhora que converteix les afirmacions en detonant que volen desvetllar, sensiblement, la interrogació i la curiositat dels altres.

La presentació a cura de Conrad Vilanou, i la introducció de la pròpia autora, són el prelude d'aquest llibre, que, estructurat en quatre parts, invita les lectores i lectors a pensar la pedagogia per definir aquelles idees i experiències, potser ocultes, que donen a l'educació una dimensió emocional i valorativa. Amb una seqüència lògica que atorga identitat a cada part, però que al mateix

2. E. COLLELLEDMONT, *Educació i experiència estètica*, Vic, Eumo, 2002.

temps les interrelaciona entre si, la lectura de la primera part ens aproxima al debat terminològic i a una anàlisi etimològica que obren l'espai dels aclariments conceptuals, i van omplint de significat i contingut una «educació de la sensibilitat i per a la sensibilitat» integrada per dos aspectes: «el desenvolupament de la capacitat de percebre i sentir» i «el conjunt d'aprenentatges que resulten de viure una experiència estètica».

Aquestes primeres significacions permeten, ja en la segona part, indagar en uns referents que es presenten múltiples, ja que, com considera la mateixa autora, una educació basada en el fet de sentir no pot identificar-se únicament amb la contemplació i la vivència artística. No reduïda a l'art, s'afirma que «l'experiència estètica és l'experiència d'aprehendre la realitat a través del sentits, sigui aquesta realitat una obra d'art, un fenomen natural o una acció humana». És així que experiència artística, experiència paisatgística i experiència humana són, per a l'autora, les constel·lacions principals de l'educació estètica.

Les dues primeres parts permeten configurar en la tercera amb més plenitud i claredat les finalitats d'una pedagogia que ha de pensar l'educació estètica com a procés d'experiències diverses i inacabables que van teixint un camí personal «de descoberta i de formació de la vida interior i exterior». Es planteja, d'aquesta manera, la necessitat d'integrar «l'educació estètica en els projectes d'ideació personals», projectes que inevitablement es fusionen amb l'educació ètica entesa com a art de vida, com a espai de creació i projecció de la identitat individual i col·lectiva. Dos espais que, impregnats de valors, busquen una educació que des del sentiment i el pensament permet la ideació del propi jo i del món que ens envolta. Perquè, en definitiva, i encara que l'autora se centri en l'experiència estètica com el «mitjà que possibilita comunicar una determinada manera de pensar la realitat i, en conseqüència, permet transformar la visió que té l'educand d'ell mateix i de l'entorn», aquesta experiència s'orienta per una dimensió ètica sense la qual no és possible imaginar i crear, jutjar i inventar la realitat individual i social.

Finalment, i a manera de conclusions, en la quarta part se'ns presenten «constatacions, consideracions i suggeriments» que constitueixen una síntesi de les pàgines anteriors, però que també són un espai obert per continuar indagant en la pedagogia estètica, per pensar en una educació que se'ns mostra com «l'habitud de mirar poèticament el món que ens envolta» i que alhora «ens predisposa a l'experiència de l'insospitat».

És així que en el seu recorregut i configuració el valor de l'obra no consisteix a oferir una proposta d'activitats per treballar l'educació estètica, sinó que resulta més estimulante i enriquidora en presentar un conjunt de pensaments que inviten a reflexionar sobre una educació sensible i valorativa on cada per-

sona esdevé artista. I en aquest procés, «l'important no és la identitat del subjecte en si, sinó l'existència del seu projecte». És un projecte vital en què experiència estètica i experiència ètica s'entrellacen en un acte que esdevé creació.

Isabel Carrillo

*TENIR EL CAP CLAR PER ORGANITZAR EL CONEIXEMENT  
I APRENDRE A VIURE, D'EDGAR MORIN<sup>3</sup>*

Morin és conegut entre nosaltres per la seva col·laboració amb l'Institut Català de la Mediterrània, com a expert en qüestions d'immigració. També premi Catalunya, Morin és autor d'una gran obra en quatre toms, *Le méthode*, una síntesi del pensament científic i humanístic actuals en el marc de la filosofia de la *complexitat*.

El llibre que comentem vol ser una aplicació de la seva obra fonamental a l'ensenyament. Comença denunciant la «inadequació entre els nostres sabers» (compartimentats en disciplines) i els «problemes reals», que són globals, multidisciplinaris. El punt de vista de la complexitat diu que els diferents aspectes d'un tot (econòmics, polítics, sociològics, psicològics, afectius, mitològics) són interactius i, per tant, inseparables, i encara que les diferents matèries serveixen per a l'aplicació, no constitueixen un pensament que pugui enfrontar-se amb els grans reptes actuals. Examina les diferències entre un «cap ben fet» que dona sentit als sabers, i un «cap ben ple». És necessària l'anàlisi, però sobretot la síntesi, que integri els coneixements fragmentats.

Un lloc central dels nostres sabers l'ocupa l'*anàlisi de la condició humana*, aportació tant de les ciències naturals com de les humanes. Què és el món? La naturalesa? D'on venim? De fet, Morin situa la condició humana en l'Univers, la Terra, la vida. El nostre és un planeta minúscul, satèl·lit d'un Sol perifèric, en una galàxia també perifèrica. Som marginals també en la vida, pel fet de ser els únics que disposem d'un llenguatge amb doble articulació. És, doncs, necessari obrir-nos a l'Univers, a la vida, dels quals formem part. Podem incloure el destí humà en l'Univers i aquesta nova cultura científica ens permet oferir un coneixement nou a la cultura humanística que sempre s'ha plantejat els problemes de la condició humana.

3. E. MORIN, *Tenir el cap clar per organitzar el coneixement i aprendre a viure*, Barcelona, La Campana, 2002.

Examina l'aportació de les *ciències humanes* a aquesta anàlisi de la condició humana, de les quals afirma que actualment són les que aporten menys, pel seu fraccionament, que oculta la relació individu/espècie/societat i destrueix la idea d'home (així com la fragmentació de les ciències naturals destrueix la idea de vida). Concep una ciència antropològica «englobadora» que enfoqui la humanitat com a unitat antropomòrfica i com a diversitat cultural. De moment, recomana que cada ciència humana se centri en la part que estudia la naturalesa humana (psicologia: destí individual i subjectiu, sociologia: destí social, economia: destí econòmic, ensenyament de mites i religions: destí miticoreligiós, història: destí alhora determinant i aleatori). Totes les disciplines poden mobilitzar-se per competir en la condició humana.

L'aportació de la *cultura de les humanitats* té una llarga tradició d'assaig, de reflexió sobre la condició humana. La novel·la, el cinema: allò que és invisible a les ciències humanes que amaguen els trets existencials, subjectius i afectius de l'ésser humà. «El miracle tant d'una gran novel·la com d'una gran pel·lícula és que capbussant-nos en la singularitat d'uns destins individuals localitzats en el temps, en l'espai, ens revela la universalitat de la condició humana.»

Un altre apartat el dedica a «aprendre a viure». Per aprendre a viure no només s'han d'adquirir coneixements, sinó que cal transformar-los en saviesa i incorporar aquesta saviesa a la vida. La cultura de les humanitats és una preparació per a la vida (literatura, poesia, cinema) que ens facilita el descobriment d'un mateix i alhora és escola de la complexitat humana. Ensenya a viure enmig d'éssers i situacions complexes. «És gràcies a les novel·les i a les pel·lícules que reconeixem els moments de veritat de l'amor, el turment de les ànimes esquinçades.» En la vida de cada dia percebem els altres externament, mentre que a la pantalla o al llibre ens apareixen en totes les seves dimensions subjectives i objectives.

Afrontar la incertesa també és essencial per aprendre a viure. Al segle XX descobrim els límits del coneixement. S'ha acabat la «certesa». Però això, més que una limitació, és una conquesta de la ment humana i ens possibilita encarar les incerteses. Un capítol extens el dedica a l'«aprenentatge del ciutadà». Un ciutadà en una democràcia es defineix per la solidaritat i la responsabilitat envers la pàtria, cosa que suposa tenir arrelada la identitat nacional. L'estat és un «aparell» que disposa d'altres aparells (exèrcit, policia, justícia, a vegades església). La societat complexa en la seva doble naturalesa implica no només l'oposició, sinó també l'associació fonamental de les nocions de *comunitat* o *societat*. La nació és una societat en les relacions d'interès, competicions, conflictes socials i polítics. Però és igualment una comunitat identitària, una co-

munitat d'actituds i una comunitat de reaccions per a l'estranger i sobretot per a l'enemic.

La pàtria és una entitat mitològica. L'estat nació és una pàtria, una entitat maternal i paternal. La nació, la substància femenina, comporta la qualitat de la terra mare (mare pàtria), de la llar, i provoca en els moments comunitaris els sentiments d'amor que tenim naturalment per la mare. L'estat és la substància paternal. És l'autoritat, li devem obediència.

Morin proposa finalment la *reforma del pensament*: substituir un pensament que aïlla i separa per un pensament que distingeix i connecta, el pensament de la «complexitat». Però en un típic bucle morinià, afirma que «no es pot reformar la institució sense haver reformat prèviament les ments i no es pot reformar les ments sense haver reformat les institucions». Qui educarà els educadors? Segons Morin, una minoria d'educadors, impulsats per la fe en la necessitat de reforma del pensament i regeneració de l'ensenyament.

Acabo amb els trets essencials de la missió d'ensenyar, segons Morin: 1) donar una cultura que permeti distingir, contextualitzar, globalitzar, afrontar els problemes multidimensionals, globals, fonamentals; 2) preparar les ments per respondre als reptes que planteja al coneixement humà la complexitat creixent dels problemes; 3) preparar les ments per encarar les incerteses que no paren de créixer no només fent-los descobrir la història incerta i aleatòria de l'Univers, de la vida i de la humanitat, sinó afavorint-los la intel·ligència estratègica i l'aposta per un món millor; 4) educar per la comprensió humana dels que són a prop i dels que són lluny; 5) ensenyar l'afiliació francesa a la seva història, cultura, ciutadania republicana, i introduir l'afiliació a Europa; 6) ensenyar la ciutadania terrestre, mostrant la humanitat en la seva unitat antropològica i en les seves diversitats individuals i culturals, així com en la seva comunitat de destí de l'era planetària, en què tots els humans s'enfronten als mateixos problemes vitals i mortals.

És d'agrair a Morin l'esforç per plantejar la introducció de la filosofia de la complexitat en els ensenyaments bàsics. Sens dubte, és acostar l'ensenyament a la problemàtica de l'actualitat. Però aquesta mateixa complexitat i la dificultat de comprensió que presenta fan difícil aquesta introducció. És d'agrair també l'esforç per integrar en el currículum, com a part essencial, les aportacions de la cultura popular, com el cinema.

**Lluís Busquets**



*APRENDRE JUNTS ALUMNES DIFERENTS. ELS EQUIPS  
D'APRENTATGE COOPERATIU A L'AULA, DE PERE PUJOLÀS<sup>4</sup>*

Aquest llibre recull l'experiència de Pere Pujolàs entorn a l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu a les aules. L'autor exposa la necessitat de treballar per a una escola inclusiva fent una aposta clara per aquest perfil d'escola en contraposició a models de caràcter més selectiu. L'objectiu del llibre és posar a l'abast un conjunt de consideracions i estratègies per fer possible que alumnes diferents comparteixin una mateixa aula i hi puguin aprendre junts.

Partint d'aquesta premissa, el llibre comença amb una exposició de les principals raons a favor de l'escola inclusiva, ressaltant els valors de cooperació per damunt dels individualistes o de competició, defensant la igualtat d'oportunitats, els principis de normalització i, per damunt de tot, fomentant una voluntat explícita d'atendre tots els alumnes d'una forma personalitzada en el context natural d'aprenentatge. Per tal de fer possible el desenvolupament d'aquesta escola inclusiva, es parteix de l'assumpció que la diversitat (i per tant l'heterogeneïtat) de les persones —alumnat, pares, professorat— és un fet natural i enriquidor a partir del qual s'hauria d'organitzar i estructurar l'educació. Posar l'èmfasi en els valors de respecte, acceptació, cooperació suposa una dinàmica d'aula específica, que facilita en tot moment la interacció i la convivència entre tots els membres que formen part d'aquesta comunitat educativa.

Molt sovint encara, costa identificar quins són aquells elements o condicions que faciliten o dificulten poder arribar a aquesta realitat inclusiva. En aquest sentit, doncs, l'autor destaca al llarg del primer capítol una sèrie de consideracions que cal tenir presents en l'assoliment d'aquest model d'escola. Ens planteja la necessitat de partir, per part de tota la comunitat educativa, d'un convenciment i un compromís ferm en el camí cap a aquest projecte, un element que directament es relaciona amb un sentiment de confiança envers les altres persones —companys, mestres, pares— i, per tant, d'un aprofitament del suport i l'ajuda que poden donar. En aquesta mateixa línia, l'autor destaca que quan els mestres i sobretot els alumnes se senten inclosos, identificats amb el grup i compromesos amb les seves finalitats, la satisfacció i el grau d'aprenentatge mutu és molt més significatiu i constructiu. Aquest és, doncs, un aspecte rellevant sobretot per a aquells alumnes que presenten dificultats, ja que en models selectius veuen que se'ls exclou i se'ls rebutja d'un entorn on tenen el ple dret a participar.

4. P. PUJOLÀS i MASET, *Aprender juntos alumnos diferentes: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*, Vic, Eumo, 2003, pròleg de Susan Bray Stainback.

Al llarg d'aquest mateix primer capítol, s'aprofundeix sobre tres condicions indispensables que s'haurien de donar per tal de fer possible el desenvolupament, en el nostre context educatiu, d'una escola inclusiva. En primer lloc, exposa la necessitat de treballar a partir d'un currículum comú per a tot l'alumnat que actua de base per a la seva posterior adequació a les necessitats de cada alumne. Ens recorda que cal oblidar-se de la individualització i de pensar que per als alumnes amb dificultats cal plantejar un currículum, activitats o continguts diferents a les del grup classe. Des d'aquest llibre es presenten propostes que contribueixen a fer possible el desenvolupament de programacions a diferents nivells i, al mateix temps, es destaca l'economia i l'optimització que es fa dels materials curriculars quan aquests són comuns a tots els alumnes però personalitzats a les condicions de cadascun d'ells. En la segona de les condicions per tal de fer possible l'escola inclusiva, Pere Pujolàs destaca la necessitat de treure profit del treball autònom dels alumnes com a font d'aprenentatge i que aquest no sigui fruit únicament de la transmissió del mestre o professor. En aquest sentit, en la mesura que els alumnes siguin capaços d'autogestionar els seus aprenentatges, construiran d'una manera molt més significativa i personal el seu aprenentatge, però no només amb l'ajuda del mestre o professor —tal com proposen altres mètodes més tradicionals—, sinó també aprofitant el suport que pot proporcionar el grup d'iguals, els pares i altres membres de la comunitat educativa. Tanmateix, però, encara massa sovint ens trobem que aquestes habilitats d'autoregulació dels aprenentatges són poc aplicades i encara menys ensenyades a l'aula. El llibre fa una revisió dels punts clau per tal de poder desenvolupar aquestes habilitats entre l'alumnat mitjançant graelles d'autocorrecció, d'establiment d'objectius (de les quals ens dóna, en el capítol cinc, alguns exemples pràctics per a la seva aplicació a través de les unitats de programació). Finalment, entrem en la tercera de les condicions que determina el contingut de la resta del llibre. Si la primera condició era la personalització del currículum a partir d'una base comuna i la segona era facilitar o optimitzar el treball autònom dels alumnes, ens falta trobar una metodologia o una estructura de l'activitat que ens permeti fer compatibles aquestes dues condicions. Apareix, aleshores, la proposta del treball cooperatiu, però no només com una manera de plantejar les classes o únicament com una estratègia de l'aula, sinó amb un propòsit molt més important i sovint oblidat: com un contingut explícit del currículum. Tal com destaca l'autor, el treball cooperatiu en moltes ocasions s'utilitza més pensant en una estratègia —que també és important— que no pas com a contingut del currículum que cal ensenyar. Això ens ho fa notar a partir d'una reflexió molt simple: quantes hores es dedica a ensenyar a llegir (conèixer lletres, enganxar síl·labes, tipolo-

gies de text...)? Quantes hores fem servir per ensenyar les operacions bàsiques de sumar, restar, multiplicar o dividir? I en canvi, quantes vegades el mestre seu al costat dels alumnes per ensenyar-los a treballar en grup? Segurament ben poques.

Per respondre aquesta qüestió, l'autor en el capítol segon descriu amb detall les característiques i condicions que fan possible el desenvolupament d'una estructura de l'aprenentatge basada en el treball cooperatiu, com és el desenvolupament de les habilitats socials, l'establiment d'una interdependència positiva, l'assumpció de la responsabilitat individual per cada membre del grup... Al mateix temps, al llarg del capítol tercer, exposa les variables organitzatives a l'aula que contribueixen al desenvolupament del treball cooperatiu i a l'eficàcia dels seus equips. Entre d'altres, es destaca com influeix la distribució del mobiliari, com organitzar els equips de treball, com planificar-ne les tasques... En el quart capítol s'exposa d'una manera exhaustiva però molt pràctica un ampli ventall de tècniques que ho han de fer possible, com per exemple, la tècnica del TGT, la tutoria entre iguals, el trencaclosques... Així doncs, mestres i professors que vulguin introduir a l'aula propostes cooperatives tenen exemples molt clars i simples que els poden servir de punt de partida per elaborar les seves pròpies propostes adequades al seu grup, classe, àrees, etc. En aquests mateixos capítols, s'inclouen taules i graelles orientatives per pautar i facilitar l'assoliment de les diferents condicions que possibiliten el treball cooperatiu dels alumnes.

Finalment, a tall personal m'atreviria a dir que actualment existeix una àmplia bibliografia entorn de l'atenció a la diversitat, i a remarcar com és d'important acceptar-la a l'escola. Tanmateix, manquen, potser, llibres amb propostes senzilles i realistes de com poder-ho fer possible amb el referent d'una escola inclusiva que, al mateix temps, toqui de peus a terra i tingui en compte la realitat educativa de l'actual context educatiu. Pere Pujolàs vincula en aquest llibre una aprofundida revisió de les investigacions realitzades sobre l'aprenentatge cooperatiu en l'escola inclusiva amb un estret lligam a les escoles i a les situacions amb què es troben els mestres i professors d'avui. El treball que dia a dia l'autor ha estat realitzant amb mestres —tant de primària com de secundària— que a les seves aules apliquen el treball cooperatiu ha permès, en gran part, la realització d'aquest llibre, que s'acosta molt pràcticament i sincerament a un projecte d'escola que cada vegada, tot i semblar difícil, està més a prop nostre.

**Olga Pedragosa**

*EL MALESTAR DE LA GLOBALITZACIÓ, DE JOSEPH STIGLITZ*<sup>5</sup>

Joseph Stiglitz, premi Nobel d'Economia el 2001, és l'autor d'*El malestar de la globalització*, un assaig en què analitza els grans canvis econòmics que han afectat el planeta en aquesta última dècada. Els continguts del llibre ens permetran debatre sobre l'anomenada *globalització*. La globalització, segons Joseph Stiglitz, «és la integració més estreta dels països i dels pobles del món gràcies a una reducció considerable dels costos de transport i de comunicació, i la supressió de les barreres artificials a la lliure circulació de béns, serveis, capitals, informació i, només fins a cert punt, persones entre els països» (p. 29).

Per tal de contextualitzar l'obra, és important conèixer la trajectòria professional de l'autor. Joseph Stiglitz va treballar durant molts anys de professor universitari d'economia, tasca que va abandonar el 1993 per incorporar-se al Consell d'Assessors Econòmics del president dels Estats Units d'Amèrica. Mentre Joseph Stiglitz desenvolupava aquesta tasca, la humanitat va viure la transició russa del comunisme a una economia de mercat. El 1997 l'autor va emprendre un nou projecte professional, primer com a economista en cap i posteriorment com a vicepresident del Banc Mundial. Fou aleshores quan Stiglitz estudià amb deteniment la crisi financera que colpí l'Àsia el 1997. Aquestes comeses laborals van permetre que Joseph Stiglitz fos testimoni dels efectes destructius de la globalització en alguns països en vies de desenvolupament.

A partir d'aquesta experiència, l'autor pren partit a favor del canvi de gestió de la globalització. Opina que els tractats comercials internacionals (com les polítiques d'aranzels i de patents) i la imposició de polítiques als països en desenvolupament han de canviar. Si se suprimeixen les barreres al lliure comerç i s'integren les economies nacionals, la globalització podrà ser beneficiosa. Joseph Stiglitz emfasitza, en aquest punt de l'explicació, la inexistència d'equilibri en el mercat. És per aquest motiu que defensa la intervenció de l'Estat en l'economia. El premi Nobel d'Economia proposa que els estats cooperin amb les organitzacions internacionals encarregades de vetllar per la comunitat global. Aquestes organitzacions s'haurien de caracteritzar per la transmissió eficaç de la informació i la transparència en el funcionament.

L'autor estudia amb profunditat la globalització tot distingint els aspectes positius dels negatius. Pel que fa a les conseqüències beneficioses del procés de globalització, assenyalava els factors següents: en primer terme, el creixement de les economies d'alguns països en vies de desenvolupament, especialment a l'Àsia oriental. En segon lloc, l'augment d'oportunitats de comerç i d'accés als mercats, a la

5. J. STIGLITZ, *El malestar de la globalització*, Barcelona, Empúries, 2002.

tecnologia i a la informació. Aquesta circumstància ha tingut com a conseqüència la millora de les condicions de vida en alguns indrets. En tercer ordre, la reducció de la sensació d'aïllament que sentien molts països en vies de desenvolupament i el naixement d'una nova societat civil, una societat civil global. En relació amb els efectes perjudicials de la globalització, l'autor n'estableix quatre. Primerament, la inestabilitat de l'economia global. Després, l'accentuació de les diferències entre els habitants del planeta, i l'augment de la pobresa. Seguidament, al·ludeix a la degradació del medi ambient i a la corrupció d'alguns processos polítics que han contribuït a la desintegració social. Finalment, fa referència a les conseqüències devastadores de les polítiques desiguals del comerç.

Només quan la globalització sigui gestionada amb més encert, podrem parlar d'un sistema econòmic global just. Però perquè això sigui possible, tots els països han d'intervenir en la presa de decisions del nou ordre. A més, seria necessària la formació d'un govern global que es responsabilitzés davant de tots els humans. En aquest nou marc, les organitzacions internacionals haurien de redefinir el seu àmbit d'actuació. I si es considerés convenient s'haurien de generar noves organitzacions internacionals.

Destaquen tres organismes econòmics internacionals responsables de la gestió de la globalització econòmica. Aquestes organitzacions econòmiques internacionals són el Fons Monetari Internacional (FMI), el Banc Mundial (BM) i l'Organització del Comerç Mundial (OCM). L'FMI i el BM van ser fundats el 1944 arran de la Conferència Monetària i Financera de les Nacions Unides. Van ser creats per reconstruir Europa i salvar el món de futures depressions econòmiques. L'OCM va sorgir el 1995, fruit dels acords de Bretton Woods.

La missió de l'FMI és proporcionar ajuda als països que passen per una greu situació econòmica per tal que restableixin la plena ocupació. D'aquesta manera es garanteix l'estabilitat de la macroeconomia. Si un país vol rebre ajudes de l'FMI ha d'acceptar les condicions que aquest organisme estableix. Cal recordar que l'FMI és una institució pública que es manté amb els impostos de tots els contribuents del planeta. Per la seva banda, el BM s'ha d'ocupar dels problemes de caràcter estructural, com per exemple el mercat del treball i les institucions financeres. És així com pretén col·laborar en l'eradicació de la pobresa. Tanmateix, l'OCM ha de controlar les relacions de comerç internacional. L'OCM es diferencia de les dues organitzacions anteriors en el fet que no dicta normes, sinó que només es limita a proporcionar un fòrum per a la discussió de les relacions comercials.

Tot seguit citaré els errors que, segons Stiglitz, han comès aquestes organitzacions, principalment l'FMI. L'autor, abans d'abordar aquest tema, fa present la complexitat dels problemes que han de resoldre aquests tres organismes.

També emfasitza la rapidesa amb què han de prendre decisions i la lluita d'interessos que existeix entre les organitzacions i la comunitat financera.

L'FMI actua sota la creença que si el mercat és lliure augmentarà l'eficiència. Totes les seves decisions porten implícita aquesta confiança en el mercat, i al mateix temps, pessimisme vers els governs. Els programes que elabora l'FMI no compten amb la participació dels països subjectes de l'ajuda. Perquè els programes fossin eficaços, totes les parts implicades haurien de poder prendre decisions. A més, l'FMI tendeix a considerar que les polítiques són de talla única i que els països en vies de desenvolupament han d'obeir les seves directrius econòmiques i polítiques.

Als anys vuitanta, el Consens de Washington va recomanar l'austeritat fiscal, la privatització i la liberalització com a estratègies per aconseguir el creixement de l'economia global. Sostenien que el creixement econòmic beneficiaria totes les persones i s'eliminaria d'aquesta manera la pobresa. L'austeritat fiscal consisteix en l'aplicació de disciplina fiscal per evitar la inflació. La privatització permet que els governs només s'hagin de dedicar a proporcionar els serveis bàsics i no a la gestió d'empreses que serien més rendibles en el sector privat. La privatització ha de formar part d'un programa més extens que inclogui la creació de llocs de treball. S'ha de vigilar amb el ritme i la corrupció dels processos de privatització. La liberalització dels mercats de capitals i dels mercats financers pot fer augmentar l'eficiència de l'economia si se suprimeixen les mesures proteccionistes. Però la liberalització no s'ha aplicat de la mateixa manera a tots els països. La liberalització ha suposat que els països d'Occident puguin exportar els seus productes, i al mateix temps, protegeixin els sectors productius per als quals els països en vies de desenvolupament podrien suposar una amenaça.

En el Consens de Washington també es va suggerir la teoria del degoteig. Aquesta teoria defensa que la millor manera d'ajudar els pobres és fent créixer l'economia. Amb el temps, els beneficis econòmics es filtrarien i afavoririen totes les capes de la societat. Actualment s'ha abandonat aquesta teoria, però encara es confia que el creixement econòmic, acompanyat de petites mesures, pugui reduir la pobresa. L'autor també opina que l'FMI no ha sabut interpretar la funció per a la qual s'havia creat. L'FMI s'hauria d'haver encarregat de l'estabilització de l'economia i no de fomentar el desenvolupament. L'FMI veia que les seves estratègies no funcionaven, i és per això que va proposar alternatives, com que el sector privat participés en el rescat d'alguns països. Aquesta tàctica tampoc no va donar bons resultats.

A més d'aquests errors, també s'han de tenir en compte les tragèdies quotidianes de les polítiques de l'FMI que pateixen milions de persones en alguns països en vies de desenvolupament, com ara Indonèsia, Etiòpia, Botswana i Ugan-

da. Així mateix, podem avaluar els efectes de la intervenció de l'FMI en la crisi a l'Àsia oriental del 1997 i la transició econòmica del comunisme al capitalisme a Rússia el 1989. En ambdós casos les polítiques de l'FMI van empitjorar la situació econòmica. L'autor dedica moltes pàgines a exposar les equivocacions comeses per l'FMI en aquests dos països, principalment a Rússia. L'FMI va intentar imposar a l'antiga Unió Soviètica una economia de mercat tot i que no disposava de la infraestructura necessària. Actualment Rússia lluita per una democràcia encara dèbil i sobreviu en una economia sense classe mitja. Això demostra que la teràpia de xoc i la privatització ràpida, les estratègies suggerides per l'FMI a Rússia, van fracassar.

Després d'aquesta exhaustiva i profunda anàlisi de la situació econòmica global, Joseph Stiglitz proposa unes reformes que caldria dur a terme per aconseguir l'estabilitat econòmica: acceptar els perills de la liberalització del mercat; reformar les fallides i la concessió de pròrrogues; reduir els rescats; millorar la regulació bancària. Disposar d'un sistema bancari segur que subministri capital per finançar la creació d'empreses i de llocs de treball; millorar la gestió del risc; millorar els sistemes de protecció i millorar les reaccions davant les crisis.

I si a més de l'estabilitat econòmica es pretén aconseguir un creixement just, cal crear capital social i fomentar l'educació. Aquesta és l'opinió de Joseph Stiglitz, opinió que subscriu plenament. Entenc que sense una bona educació és impossible trencar el cercle de la pobresa. Perquè la pobresa es transmet de generació en generació. Si l'educació és de qualitat pot comportar una inversió, tal com argumenta Schultz en la seva teoria del capital humà. Però si l'educació simplement es concep com un mecanisme de reproducció social, seguint la teoria de la correspondència de Bowler i Gintis, el món està condemnat a la perpetuació de les desigualtats. Com a pedagogs, no ens queda més opció que confiar en l'educació. L'educació porta implícita la creença que la realitat es pot millorar a través de l'actuació de les persones. Sabem que el fenomen de la globalització implica una nova societat del coneixement, la transformació de la naturalesa del treball, la creació de borses d'exclusió social, entre d'altres. Tots aquests canvis es podrien positivament a partir de l'educació. Jacques Delors, en el famós informe a la UNESCO, va apuntar els desafiaments que haurem de vèncer per millorar la qualitat de l'educació, afavorir el diàleg i desenvolupar la capacitat de viure junts. Són unes sàvies recomanacions que ens poden orientar. Actualment ens hem de plantejar com ha de ser la pedagogia del segle XXI. Potser abans de respondre cal mirar el passat i aprendre molt de tot allò que s'ha dit i s'ha fet. La innovació vindrà després.

L'autor també defensa que per a una bona economia és essencial el canvi de mentalitat, que és missió de l'educació. Cal modificar les creences vers el medi

ambient, els drets dels desfavorits, el comerç i, fonamentalment, la democràcia i la participació ciutadana. No hem de permetre que desaparegui el ciutadà i només quedi el consumidor. En els últims temps s'estan sentint moltes veus que proposen alternatives a la globalització neoliberal. Algunes idees són la taxa Tobin —que consisteix a cobrar el 0,1 % de tots els moviments de capital—, la instauració d'una renda bàsica universal, la condonació del deute extern i la creació d'un fòrum social mundial, entre d'altres. Aquests suggeriments poden contribuir a fer que la globalització sigui beneficiosa per a tots.

Potser si deixem de ser ciutadans submisos a un sistema econòmic injust i proposem altres vies d'actuació, el lema «un altre món és possible» es farà realitat. No podem permetre que cada dia morin persones perquè no tenen cobertes les necessitats bàsiques. I això, per paradoxal que sembli, en un món en què es produeixen més aliments dels que serien necessaris per alimentar tota la població. La lectura de l'assaig *El malestar de la globalització* és una bona manera d'acostar-se a la realitat. Joseph Stiglitz ens orienta en la presa de decisions sobre les qüestions que afecten les nostres vides.

Laura Guilera

*ENTRE LA FE I LA CULTURA. MEMÒRIA I PENSAMENT DE MARIA ROSA FARRÉ I ESCOFET, DE FRANCESC TORRALBA*<sup>6</sup>

La història de la pedagogia catalana és plena de persones la memòria de les quals es perd pel camí, o en el millor dels casos, es recupera molt tardívolament. Aquest no és el cas de Maria Rosa Farré, atès que ara, pocs mesos després del seu traspàs, ens arriba aquest llibre del professor Francesc Torralba, titular de la Càtedra Ramon Llull de la URL. Hom pot trobar en aquesta obra un apropament a la vida i l'obra de Maria Rosa Farré (Barcelona, 1916-2001), que va ser la propulsora, en els foscos anys de la postguerra, del CICF (Centre d'Influència Catòlica Femenina) després de l'intent, fallit, d'organitzar la JICF (Joventut Independent Catòlica Femenina).

El CICF fou fundat el mes d'octubre de 1950 en els ambients eclesials barcelonins, a redós dels vents renovadors que bufaven en el panorama del pensament catòlic europeu i que a Catalunya anticiparen un xic el moviment renova-

6. F. TORRALBA, *Entre la fe i la cultura: Memòria i pensament de Maria Rosa Farré i Escofet*, Lleida, Pagès, 2003.



dor del Segon Concili Vaticà (1962-1965). Ben mirat, Maria Rosa Farré va fundar el CICF, després de fracassar amb la JICF, creada a semblança de la que existia a Bèlgica i que ella havia vist de ben a prop en un viatge a Brussel·les, on l'eclesiàstic flamenc Joseph Cardijn (1882-1967) havia fundat la JOC (Joventut Obrera Catòlica) l'any 1912, tot i que el moviment —inspirat en la *Rerum Novarum* i en la doctrina social de l'Església— no va ser reconegut fins l'any 1925.

No hi ha dubte que el CICF —que a partir de 1970 va canviar el seu nom pel de CIC (Centre d'Influència Catòlica) i, en perdre la *F*, Josep Pernau diu que l'entitat es va convertir en *refugium peccatorum* d'heterodoxos polítics i socials— ha jugat un paper cabdal en el camp de l'educació i de la difusió cultural del nostre país. Tal com reconeix l'autor, el ressò del pensament personalista de Mounier, l'estil de vida de la JOC (amb el seu lema de «veure, jutjar i actuar») i la teologia conciliar de Joan XXIII (1958-1963) i de Pau VI (1963-1978) es palesen en la història del CICF, una entitat dedicada inicialment a la promoció de la dona i que, amb el pas del temps, va desgranar un seguit d'iniciatives destinades a l'educació i promoció cultural entre les quals destaca, des de la perspectiva de la pedagogia catalana, l'Escola de Jardineres Educadores, que va començar a funcionar el curs 1956-1957 sota la direcció de Teresa Viladevall i que seguia els vents renovadors del moviment de l'Escola Nova. Aquesta escola, en la qual va tenir un paper rellevant Ramon Fuster i que volia recuperar l'esperit pedagògic anterior a 1939, va mantenir les seves activitats fins a l'any 1973, quan s'implantaren els estudis d'educació infantil a les escoles universitàries de magisteri.

Altrament, una de les notes més característiques del CICF —que primer s'instal·là en un petit pis del carrer Santaló, i es va traslladar més tard a la Via Augusta— ha estat la defensa de la catalanitat, fins al punt que en les seves aules es van començar a impartir cursos de llengua catalana, la qual cosa va permetre el manteniment de la nostra llengua en uns moments difícils per a la nostra cultura. Tant és així que al voltant del CICF es van aplegar un grup d'intel·lectuals de diversa procedència (Joan Triadú, Gonçal Lloveras i mossèn Joan Alemany en són alguns dels noms més representatius) que va permetre que l'any 1965 s'inaugurés l'escola de català, sota l'impuls del gramàtic Eduard Artells i la direcció de Joan Triadú. Aquesta actitud favorable a una cultura catalana d'inspiració cristiana, conformada segons els signes dels temps, va precipitar la insídia violenta dels Guerrilleros de Cristo Rey, que van irrompre en els locals del CICF el dia 28 d'octubre de 1965, en ocasió d'una conferència que va pronunciar el pare Evely.

No ens trobem davant d'una obra definitiva, com el mateix autor reconeix, sinó d'una primera aproximació, que ha de permetre l'elaboració d'una síntesi

històrica més aprofundida. Tal vegada el tema pot donar peu a l'elaboració d'una tesi doctoral que —tal com indica l'autor del llibre que tenim a les mans— algú haurà d'assumir en un futur no gaire llunyà. A més, el fet que Francesc Torralba hagi col·laborat amb Maria Rosa Farré permet que l'autor parli des d'una proximitat poc freqüent en un biògraf, és a dir, des de la distància curta. Ara bé, això mateix determina que a voltes resulti impossible la llunyania que és aconsellable per a la redacció de qualsevol biografia, malgrat que Torralba insisteix en el seu desig de no caure en la temptació hagiogràfica, cosa que —la veritat sigui dita— no sempre aconseguix. Sigui el que sigui, ens hem de congratular per l'aparició d'aquest llibre, la intencionalitat del qual no consisteix, tan sols, a restaurar el record d'una persona del nostre passat més proper, sinó a oferir camins, a partir del memorial d'una dona emprenedora i activa, per construir el futur des d'una posició que agombola l'humanisme, el cristianisme, la catalanitat i la defensa dels valors democràtics.

A banda del capítol introductori, el llibre està dividit en cinc apartats a través dels quals s'ofereixen diversos aspectes i dimensions de l'obra de Maria Rosa Farré. La part introductòria ens fa entrar en l'univers de la protagonista, que es troba marcat per la fundació del CICF, que perseguia, entre altres objectius, contribuir a l'enaltiment i la professionalització de la dona. Des d'una posició que té molts punts de contacte amb la filosofia orsiana del Noucentisme —aspecte que ha estat assenyalat de refilada, en les paraules del discurs que Joan Rigol va pronunciar al Palau de la Música l'any 1993—, Maria Rosa confiava fermament en les capacitats i potencialitats de la dona. Tal com recorda mossèn Joan Alemany, es tractava de promoure un moviment en què les noies acomodades poguessin posar al dia la cultura que havien rebut al col·legi i la seva fe: la universitat no entrava en els seus projectes, fins i tot era considerada —en el seu ambient— com un centre moralment pernicios.

Així doncs, el CICF anava dirigit en un principi a la dona benestant que Maria Rosa coneixia de ben a prop. La dona burgesa es trobava en aquells anys abocada a una vida frívola, d'esquena a la realitat social, al món laboral i al compromís cristià. En un text de l'any 1952 descriu críticament i sorneguera la manera de fer de la jove burgesa barcelonina: «Tiene dificultad de adaptación a la nueva forma de vida, falta de preparación para la independencia de que dispone. Tiene un acusado carácter de interinidad que marca su vida, desvaloriza el sentido trascendente de la vida. Tiene falta de responsabilidad y sufre dispersión. Su actitud es de falta de autenticidad, se engaña y es utilitaria.»

Precisament, Francesc Torralba constata en la seva introducció els pilars sobre els quals Maria Rosa Farré va aixecar la seva obra pedagògica i cultural: la fidelitat a un cristianisme obert i evangèlic, la voluntat d'aplicar una pedagogia

activa, participativa i innovadora i el compromís en una acció social eficaç i coherent, lluny de beneficències caritatives. Després de llegir el llibre podem anotar un altre aspecte que defineix el perfil de la protagonista del llibre que ens ocupa: independència i neutralitat política, allunyada de tot tipus d'extremisme i defensa inequívoca de la democràcia. No s'ha d'oblidar que la seu del CICF va donar cabuda a tot tipus d'iniciatives; per exemple, el primer recital dels pioners d'Els Setze Jutges el 19 de desembre de 1961, que ha estat considerat el concert fundacional de la Nova Cançó. Sens dubte, un dels aspectes en què l'autor insisteix repetidament i que dóna sentit al perfil personal de Maria Rosa Farré és la seva generositat i altruisme. Torralba ho recalca mantes vegades al llarg del llibre: Maria Rosa mai no va crear el CICF i el seu conjunt d'escoles per raons econòmiques, sinó per donar vida a uns ideals que havia meditat llargament.

Es fa difícil donar compte i raó de cadascuna de les iniciatives educatives promogudes per Maria Rosa Farré des del CICF, per bé que tot seguit anotarem algunes de les més significatives: durant el curs 1950-1951, es va inaugurar la Secció d'Art i Labors del CICF per estimular la noia en el desenvolupament de les seves capacitats artístiques; l'any 1953 es va crear l'Escola de Secretariat de Direcció; aquell mateix any començava el curs de Guia de turisme, que després de 1955 no va prosseguir per denegació del permís oficial; durant el curs 1961-1962 es va crear l'escola jardí Al-leluia en el marc de la parròquia de Sant Ildefons, que va desaparèixer el curs 1963-1964 amb la creació de l'escola Thau; l'escola de disseny Elisava —el nom prové de la signatura de la dona que va fer l'estendard de Sant Ot, que data del segle XII—, que va començar la seva singlatura l'any 1960; l'Escola de Periodisme de l'Església, que es va inaugurar l'any 1964, etc. Val a dir que algunes d'aquestes iniciatives ja gaudeixen de monografies específiques, tot i que manca —i aquest és potser el primer intent— una visió de conjunt del que ha estat i representat el CICF, encara que en aquesta ocasió es dóna una interpretació des de la perspectiva de la seva fundadora.

Fet i fet, Maria Rosa fou una dona d'acció, pragmàtica i intransigent —del que deixa entreveure Torralba es desprèn que era una dona amb caràcter i de tracte difícil—, que va dinamitzar múltiples iniciatives des d'un humanisme cristià. La seva obra es distingeix més per les institucions que va crear que no pas per la seva producció intel·lectual, que va quedar reduïda al petit cercle de l'àmbit personal. En efecte, tot i ser una gran lectora —subratllava els llibres que llegia i n'extreia cites—, Maria Rosa Farré no va publicar cap llibre, ni article. En conseqüència, no fou una escriptora, ni una intel·lectual al peu de la lletra, sinó —repetim-ho altra volta— una dona d'acció que —això sí— va fer diverses conferències i exposicions públiques de les seves idees. En realitat, tota la seva pro-

ducció literària s'articula al voltant dels seus diaris personals, que s'han d'entendre com a manifestacions de la seva interioritat i que van evolucionar al llarg del temps. Torralba, que ha tingut accés a aquests materials, anota que si hom compara els *Diaris de joventut* (1942) —escrits poc després de la tràgica mort del seu pare, en una època dominada pel nacionalcatolicisme— amb els *Diaris de vellesa* (1996-2000) detecta una evolució des de posicions conservadores fins a posicions progressistes en tots els terrenys. Dit amb altres paraules: Maria Rosa Farré va passar d'un cristianisme de tipus formal, pietós i moralitzant, a un cristianisme més personal i cristocèntric amb voluntat ecumènica.

Tal com s'ha indicat, el llibre es divideix en cinc parts, de les quals intentarem donar seguidament una succinta síntesi. En la primera part, s'exposen algunes fites de la biografia de Maria Rosa Farré a partir de fragments extrets del seu diari de 1996, que té un caràcter retrospectiu. Aquí es revisen els records d'infantesa i adolescència. Rememora el seu pas pel parvulari Montessori —on va ingressar l'1 d'octubre de 1919—, que va deixar-li una petja inesborrable, fins al punt d'afirmar que allí «els infants hi apreníem a viure». Als deu anys —després de romandre uns cursos en un col·legi de monges— va passar a Blanquerna, concretament a l'Escola Elisenda, que era la secció de nenes. L'any 1934 va finalitzar els seus estudis de batxillerat amb la intenció d'anar a la universitat, però el seu pare li ho va impedir, convençut que l'esforç que la seva filla dedicava als estudis li perjudicava la salut. Poc després, els esdeveniments de la Guerra Civil van trasbalsar la seva vida amb un fet que va marcar per sempre més la seva personalitat i, fins i tot, la seva espiritualitat: l'assassinat del seu pare. Aquesta és la seva narració: «El dia 17 de gener de 1937, un escamot d'homes envaeixen els pisos de la casa situada al carrer Muntaner, 412 i de manera indiscriminada, després de robar tot el que van trobar: joies, plata, menjar, moneda... s'emporten quatre homes, un d'ells el nostre pare.» Va caldre esperar al gener de 1940 per conèixer el destí final del seu pare, que va ser trobat —per la insistència del seu germà Josep— en una fossa, entre capes de calç, a Montcada.

Fou durant els anys de la Guerra Civil —davant la incertesa que vivia amb la desaparició del pare— quan es va despertar una forta vocació espiritual i pedagògica en l'interior de Maria Rosa Farré, que, en renunciar a tenir una família pròpia i a consagrar-se a una vida religiosa, va dedicar la seva vida —en condició de cristiana laica— als altres. Durant aquells anys de guerra va començar a donar a Vallvidrera —on s'havien refugiat després de l'assassinat del pare— classes particulars, i va organitzar una petita escola amb dotze alumnes, nens i nenes, de cinc a vuit anys. En acabar la guerra va entrar en contacte amb l'Acció Catòlica, circumstància que va afaïçonar la seva espiritualitat: «De l'AC vaig aprendre a acostar-me a Déu, a pregar, a meditar, a tenir cura de totes les meves

accions». Fou llavors quan inicià l'Obra de la Infància Hospitalitzada i contactà amb el moviment de la JOC belga. Aquest és el seu relat: «Faig una curta estada a la rue Marteau de Brussel·les, on hi ha la seu de la JICF, i m'entusiasmo amb la seva línia d'apostolat orientat a la noia. Prenc notes, visc l'ambient i me n'emporto documentació a Barcelona amb plena eufòria de possibilitats d'organitzar aquí la JICF».

En la segona part del llibre s'analitza de manera sistemàtica el seu pensament a partir d'una selecció de fragments dels seus diaris. Tot i ser una dona d'acció —una laica cristiana lliurada en cos i ànima al seu projecte del CICF—, Torralba assenyala que Maria Rosa Farré tenia un pensament propi a voltes intuïtiu, a voltes més elaborat. Fos com fos, Maria Rosa va ser una dona autodidacta que, després d'estudiar com a alumna lliure magisteri (1940), va seguir molts cursos de filosofia i teologia, fins al punt que Torralba la defineix com una creient il·lustrada, tal com esqueia a una dona emprenedora en el camp educatiu i cultural.

L'autor del llibre estructura aquesta segona part en dotze epígrafs: 1) el motor de la vida, que no és altre que la recerca d'una finalitat, d'una missió que en el seu cas es resol en una doble direcció: en relació amb Déu i en relació amb els altres, amb una actitud de servei que es canalitza a través del CICF; 2) el treball, la vocació i el deure, que s'articulen en una filosofia del treball de reminiscències orsianes —la coneguda apel·lació a l'obra ben feta— i que, des d'una perspectiva política, la situen a mig camí entre el liberalisme i el marxisme; 3) la identitat personal, que en una espècie de recerca agustiniana fa que s'interrogui a si mateixa en la seva pròpia interioritat: «Vés on et porti el cor», escriu el diumenge, 17 de gener de 1999; 4) la vida de la fe entesa com a la resposta humana al misteri; 5) el misteri i la revelació de Déu, que si en la joventut s'afaiçona a manera d'un Déu-moral, en la seva vellesa apareix com un oceà sense fons, com una presència desconeguda i misteriosa; 6) l'Església, que tenia una concepció entesa no com un lloc, sinó com una comunitat que la portà a abraçar il·lusionadament el missatge del Vaticà Segon —el CICF fou un dels àmbits més importants de recepció del Concili a Barcelona—, posició que davant els canvis experimentats en la cúria pontifícia es capgirà vers una actitud crítica que la portà a encapçalat l'organització del congrés «Cristianisme, societat i Església en el segle XXI» (1999), que fou desautoritzat pels bisbes catalans; 7) la saviesa pràctica, que, en el seu cas, és prioritària a la saviesa teòrica: ésser abans que tenir; 8) l'educació dels joves, que insisteix en els aspectes formatius i en el fet que no volia que les seves institucions fossin una espècie d'acadèmies d'instrucció sinó uns fogars on es transmetessin els valors del cristianisme amb vista a la humanització de l'ésser humà; 9) la dona, sobre la qual elabora un pensament propi,

tot i que no es pot considerar una dona feminista en el sentit habitual amb què s'entén aquesta expressió, encara que la seva manera de veure les coses va evolucionar des d'una positura tradicional —primer la família, després la feina— fins a una visió emancipada de la dona; 10) l'amor i la gratuïtat, que se situen en la perspectiva d'una personalització transcendent que porta l'amor humà fins a l'amor evangèlic, fins a l'àgape que fa que jo m'uneixi a l'altre no solament en funció del valor que ell té per a mi, sinó per a ell mateix, en Déu; 11) pensaments sobre la mort, que, després de l'assassinat del pare, acompanyen la vida de Maria Rosa Farré des de ben jove, tot i prenent consciència del caràcter fugisser i estantís de la vida humana, per bé que no es resigna, a la manera estoica, davant de l'inevitable destí de la condició humana, sinó que —alimentada per la seva fe— interpreta la mort com a traspàs, com a transició vers la vida eterna; 12) el temps i l'eternitat, perquè, al seu parer, la mort no significa la desfeta de l'ésser humà en el no-res, sinó l'obertura a una vida plena de glòria.

La tercera part inclou una sèrie de diàlegs que Francesc Torralba ha tingut amb col·laboradors i amics de Maria Rosa Farré. L'autor ha utilitzat el recurs de l'entrevista, que, en el camp de la historiografia contemporània, ha donat pas a la història oral. Diferents són els personatges entrevistats. El seu germà Josep el defineix com una noia agraciada i llesta impressionada per l'assassinat del pare. Altrament, Jordi Porta constata que Maria Rosa se sentia decebuda de l'itinerari de l'Església del Concili ençà. Per la seva banda, Maria Aymerich, que la va conèixer a Blanquerna ratifica el desig de Maria Rosa de promoure la dona, de formar-la culturalment i espiritualment. Mentre Emília Garcia-Ripoll afirma que vivia íntegrament dedicada al seu projecte, Teresa Viladevall —l'*alma mater* de l'Escola de les Jardineres Educadores— manifesta que en el disseny de l'escola va intervenir Alexandre Galí: «La Maria Rosa tenia l'empremta de l'escola Blanquerna i això ho duia a dins. Les idees de Piaget, de Fröbel, de Montessori i de l'escola activa estaven presents en el seu pensament pedagògic.»

Des d'un punt de vista eclesial tenen rellevància les manifestacions que fa mossèn Joan Alemany, primer director de l'Escola de Periodisme del CICF, que destaca la significació de la JOC en la gestació de l'ideari de Maria Rosa Farré, que en el terreny espiritual era una dona sincera, que, a través del CICF, va oferir una nova visió de l'Església que semblava anticipar-se al Concili. Ben mirat, el CICF —i mossèn Alemany, que en fou un dels promotors des del primer moment— volia allunyar-se de l'estil monumental del Congrés Eucarístic Internacional celebrat a Barcelona l'any 1952. Per contra, Maria Rosa Farré lluitarà per cercar i viure una fe viva.

Pel seu cantó, Joan Triadú deixa constància en la seva entrevista de la importància que va tenir en la seva trajectòria personal i professional la trobada

amb Maria Rosa Farré, que el va anar a buscar per tal de contractar-lo com a professor. Triadú destaca el paper de l'Escola del Secretariat, destinada a la professionalització de les noies: «Les primeres noies eren allò que Rusiñol anomena *gente bien*. Eren noies de casa bona que molt aviat deixaven els estudis i feien altres coses a la llar, però no estudiaven gairebé res més. La Maria Rosa desitjava que aquells noies es formessin i s'il·lustressin culturalment i religiosament.»

La quarta part inclou una cronologia elaborada per Antoni Rubió, bibliotecari de l'Escola Thau, on es mostra, en dues columnes, els fets i els moments més rellevants de la vida de la nostra protagonista.

Finalment, en la cinquena part s'apleguen alguns dels articles (Josep Maria Espinàs, Llorenç Gomís, Josep Pernau) i discursos (Antoni Bascompte, Joan Rigol, etc.) sobre l'obra i la personalitat de Maria Rosa Farré.

És hora de cloure aquesta llarga recensió d'un llibre que ens apropa a l'obra d'una dona d'acció que va dedicar la seva vida a educar les noves generacions segons una visió oberta i profunda de l'home, que sintonitza amb l'humanisme cristià i que s'arrela en la cultura catalana. El seu exemple constitueix tot un programa que caldria no oblidar amb vista als reptes d'un ara i aquí dominat per una postmodernitat hedonista, tecnocràtica i individualista, que s'allunya —quan no s'oblida— dels valors més preuats de la nostra tradició pedagògica, representada en aquest cas pel testimoni de Maria Rosa Farré i Escofet.

Conrad Vilanou

