

**XAVIER BESALÚ COSTA · LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA A LA
CATALUNYA DEL SEGLE XXI · DISCURS DE RECEPCIÓ COM A
MEMBRE NUMERARI · INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS ·
SECCIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES SOCIALS**

**LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA
A LA CATALUNYA DEL SEGLE XXI**

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS
SECCIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES SOCIALS

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA
A LA CATALUNYA DEL SEGLE XXI

Discurs de recepció de XAVIER BESALÚ COSTA
com a membre numerari de la Secció de Filosofia
i Ciències Socials, llegit el dia 17 de desembre de 2019

Resposta de Josep González-Agàpito, membre emèrit
de la Secció de Filosofia i Ciències Socials

BARCELONA, 2019

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP

Besalú, Xavier, 1953- autor

La Renovació pedagògica a la Catalunya del segle XXI. — Primera edició

Referències bibliogràfiques

ISBN 9788499655031

I. González-Agàpito, Josep, 1946- II. Institut d'Estudis Catalans. Secció de Filosofia i Ciències Socials III. Títol

1. Ensenyament — Innovacions — Catalunya 2. Moviments de renovació pedagògica — Catalunya 3. Catalunya — Política educativa — S. XXI

37.014.5(460.23)"20"

37:005.591.6(460.23)"20"

© Xavier Besalú Costa

© 2019, Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: desembre del 2019

Text revisat lingüísticament per la Unitat de Correcció del Servei Editorial de l'IEC

Disseny de la coberta: Maria Brossa

Compost per la Unitat de Producció del Servei Editorial de l'IEC

Imprès a Service Point FMI, SA

ISBN: 978-84-9965-503-1

Dipòsit Legal: B 26292-2019

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

DEU ANYS EFERVESCENTS

Aquests darrers temps s'ha anat coent a Catalunya una espècie d'imaginari col·lectiu favorable a la innovació i al canvi en educació, sense més precisions, que fa que els centres que no s'hi adhireixen semblin quedar ancorats en el passat o caiguts en la insignificança.¹ Aquesta efervescència va adquirir carta de naturalesa arran del programa «Escola Nova 21», però tenia, com a mínim, dos precedents de relleu: la Xarxa d'Educació Lliure (XELL)² i el projecte «Horitzó 2020», de Jesuïtes Educació. Repassem-los breument.

La Xarxa d'Educació Lliure neix l'any 2005 i es constitueix formalment el 2009 com a plataforma de coordinació i intercanvi de projectes i persones interessades en l'educació lliure i en el respecte als processos vitals i a les necessitats dels infants, per tal que cadascun d'ells pugui desenvolupar els seus talents i intel·ligències —en paraules seves. Les necessitats les sintetitzen en aquestes quatre: acceptació incondicional, acompanyament emocional, autoregulació i un marc de seguretat i comprensió. Entre els seus referents esmenten explícitament les famílies que han dut a terme processos de gestació, part i criança respectuosos —que estarien a l'origen de la Xarxa—, les escoles Waldorf i la pedagogia sistèmica, entre altres. I com a criteris metodològics compartits, el funcionament per

1. «Setembre 2017: una perspectiva (escolar)» (2017), *Perspectiva Escolar*, núm. 395, p. 2-3 (editorial).

2. Xarxa d'Educació Lliure (<https://educaciolliure.org/>). Vegeu també: Ludus. Directori de Pedagogies Alternatives (<https://ludus.org.es/ca>) i el Centre d'Assessorament i Investigació d'Educació Viva, CAIEV (<https://caiev.com/>).

espais (no per aules, ni assignatures), que les activitats no siguin obligatòries i unes ràtios que permetin un acompanyament personalitzat de les criatures (set infants per mestre a educació infantil, dotze infants per mestre a primària).

És fàcil intuir que la majoria dels projectes adherits a la XELL s'inscriuen en l'etapa d'educació infantil, que, al nostre país, no és ni obligatòria ni gratuïta, i, per tant, no necessitarien un reconeixement oficial explícit. Els problemes comencen quan els infants fan els sis anys i s'inicia l'escolaritat obligatòria. Aquest fet provoca que siguin molts menys els centres³ i els projectes i que la majoria no estiguin homologats —tot i que, en general, sí que són tolerats per les administracions.

El projecte «Horitzó 2020», de Jesuïtes Educació, que compta amb vuit escoles a Catalunya, va començar a caminar també l'any 2009.⁴ El punt de partida fou un procés participatiu, en què van intervenir l'alumnat, les seves famílies, els professionals dels diferents centres i alguns agents externs, complementat amb una auditoria interna a càrrec dels seus directius. En sintonia amb altres projectes coetanis —singularment, les anomenades *comunitats d'aprenentatge*—,⁵ es tractava de somniar, d'imaginar, com hauria de ser l'escola de la societat postindustrial/digital, d'elaborar una mena de *Ratio studiorum* del segle XXI. Van recollir cinquantes mil propostes, que els seus promotors van sintetitzar en disset idees clau, entre les quals les següents: «[Una escola] humanista, que promou el desenvolupament emocional i intel·lectual, així com el cultiu del món interior per dur una vida plena; del segle XXI, que situa l'alumne al centre del procés d'ensenyament i aprenentatge prioritant la integració experiencial dels coneixements; amb un nou model pedagògic, que es basa en la pedagogia ignasiana i les aportacions de la neurociència i la recerca en intel·ligències múltiples; [...] físicament diferent, que ha renovat completament els seus espais per adaptar-los a la nova dinàmica del nou model pedagògic; [...] amb un nou model organitzatiu i de gestió basat en l'estructura en xarxa i que faciliti el lideratge pedagògic dels docents [...]».⁶

3. En el web de la XELL es mencionen els següents: Associació Cuques de Llum (Marçà), Momo (Esplugues de Llobregat), El Roure (Sant Joan de Mediona), Cooperativa El Roser (Sant Boi de Llobregat) i Espai Aigua (Barcelona). I a Ludus en podem trobar uns quants més: El Picot de Colors (Sant Esteve de Palautordera), El Remolí (Sant Feliu de Llobregat), El Tatanet (Barcelona), El Tiller (Bellaterra), Escola Natura (Molins de Rei), Escola Tretzevents (Sant Cugat del Vallès), Espai d'Educació Viva del Vallès (Sant Cugat del Vallès), Espai Obert La Serra (Sant Pere de Ribes), Krisol (Premià de Dalt), La Mimosa (Santa Maria de Palautordera), La Pinya (Esplugues de Llobregat), Liberi (Premià de Mar), etc.

4. N. MARTÍNEZ (2017), *Revolució a les aules: Catalunya, pionera en la nova educació del segle XXI*, Barcelona, Columna; X. ARAGAY (2017), *Reimaginando la educación: 21 claves para transformar la escuela*, Barcelona, Paidós.

5. C. ELBOJ SASO *et al.* (2002), *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*, Barcelona, Graó.

6. X. ARAGAY *et al.* (2015), *Formulem l'horitzó*, Barcelona, Jesuïtes Educació, col·l. «Transformant l'Educació», 3; X. ARAGAY *et al.* (2015), *Passem a l'acció*, Barcelona, Jesuïtes Educació, col·l. «Transformant l'Educació», 3.

De tot plegat en va sorgir un model eclèctic, que ha implicat canvis significatius en el disseny de les aules (adaptables, transformables, convertibles, polivalents, còmodes, agradables i transparents) i en la disposició del mobiliari escolar —són els aspectes que, probablement, han tingut un impacte mediàtic més gran—, en l'organització escolar i en el desplegament del currículum, sense eliminar del tot ni les classes magistrals ni els exàmens. En síntesi, a les aules s'ajunten dos grups d'alumnes i tres professors, i es dedica més del 50 % del temps escolar a treballar de manera interdisciplinària per projectes, amb la intenció d'augmentar els marges d'autonomia i autoregulació de l'alumnat i de propiciar un aprenentatge menys fragmentat i més vinculat a la realitat social i natural.

El programa «Escola Nova 21» va néixer el 2016, impulsat pel Centre UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill, la Universitat Oberta de Catalunya i l'Obra Social La Caixa, com una aliança de 26 centres educatius⁷ (19 de públics i 7 de privats; 11 d'infantil i primària, 8 de secundària i 7 d'infantil, primària i secundària; 12 a la ciutat de Barcelona, 12 a la resta de la província, 1 a la de Lleida i 1 a la de Girona), autoanomenats *avançats* i considerats líders en processos d'innovació, i està previst que finalitzi a mitjan 2020. El programa es proposa de crear un ecosistema que permeti, al llarg de tres anys, que 200 centres catalans més puguin canviar les seves pràctiques en la mateixa línia, i d'identificar una metodologia concreta de canvi educatiu que sigui transferible a qualsevol centre educatiu de Catalunya. Per això, es va fer una crida oberta a tots els interessats, a la qual van respondre positivament 461 centres.⁸ El compromís del programa era de seleccionar-ne 30, que rebrien un acompanyament i una formació intensius, mentre que 170 participarien en la xarxa virtual i tindrien accés al coneixement generat pel programa. Pel que fa a la resta, gràcies a l'acord subscrit amb la Diputació de Barcelona, s'han integrat (amb els 226 anteriors) en diverses xarxes d'innovació territorial, formades per 10 centres cadascuna, per tal de compartir els seus processos de canvi.

mant l'Educació», 4; X. ARAGAY *et al.* (2016), *Redissenyem els espais de l'escola*, Barcelona, Jesuïtes Educació, coll. «Transformant l'Educació», 7.

7. Els 26 centres impulsors són els següents: Institut Can Roca (Terrassa), Secció Institut Cardener (Sant Joan de Vilatorrada), Jesuïtes Lleida - Col·legi Claver Raimat (Lleida), Escola Congrés-Indians (Barcelona), Escola dels Encants (Barcelona), Escola Fluvià (Barcelona), Escola Fructuós Gelabert (Barcelona), Escola Horitzó (Barcelona), Jesuïtes Sant Gervasi - Escola Infant Jesús (Barcelona), Escola Ítaca (Manresa), Institut-Escola Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia); Escola La Llacuna del Poblenou (Barcelona), Escola La Maquinista (Barcelona), Escola El Martinet (Ripollet), Institut Montgròs (Sant Pere de Ribes), Institut Mont Perdut (Terrassa), Col·legi Montserrat (Barcelona), Escola El Puig (Esparreguera), Institut Quatre Cantons (Barcelona), Escola Rellinars (Rellinars), Escola El Roure Gros (Santa Eulàlia de Riuprimer), Escola Sadako (Barcelona), Institut de Sils (Sils), Escola La Sínia (Molins de Rei), Escola Virolai (Barcelona) i Institut-Escola Les Vinyes (Castellbisbal).

8. El 68 % eren públics i el 32 %, privats; el 60 % eren d'infantil i primària i la resta, de secundària o amb secundària, i el 78 % eren de les comarques de Barcelona, el 8 % de les de Tarragona, el 8 % de les de Girona i el 6 % de les de Lleida.

Els eixos que defineixen què és una escola *avançada* són, segons els seus impulsors, proporcionar competències per a la vida i promoure el desenvolupament integral de les persones; unes pràctiques d'aprenentatge fonamentades en la recerca i l'evidència empírica; una avaluació dels aprenentatges competencial i holística, i una organització versàtil, reflexiva, oberta a les famílies i a l'entorn i amb un lideratge fort. A més, fan molt èmfasi, com a fonament del seu programa, en els set principis d'aprenentatge proposats per l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE): la persona com a centre de l'aprenentatge; la naturalesa social de l'aprenentatge; les emocions com a part integral de l'aprenentatge; un aprenentatge que tingui en compte les diferències individuals; l'esforç i l'afany de superació de l'alumnat com a elements clau per a l'aprenentatge; l'avaluació continuada, i l'aprenentatge entès com a construcció de connexions horitzontals entre àrees de coneixement i activitats. El desembre de 2018, el Departament d'Educació va signar un acord amb les entitats municipalistes per incorporar el programa «Escola Nova 21» i el seu bagatge de coneixement a les diferents xarxes innovadores que acull i impulsa. L'aparició d'«Escola Nova 21» va tenir un impacte mediàtic enorme (tots els mitjans de comunicació influents a Catalunya se'n van fer ressò i tots ells des d'una visió positiva i força acrítica). No hi ha dubte que el programa ha estat el catalitzador d'una pulsó implícita, però real, i ha agombolat entorn seu el debat i l'efervescència sobre la innovació educativa.

CENT ANYS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Al llarg del segle xx, a Catalunya, podríem parlar de dues grans etapes pel que fa a la renovació pedagògica: de 1900 a 1939 (Mancomunitat de Catalunya i Segona República) i de 1939 a 1980 (franquisme i transició a la democràcia).

La renovació pedagògica dels primers quaranta anys descansa sobre dos pilars que conflueixen i es potencien mútuament.⁹ D'una banda, els plantejaments del moviment d'Escola Nova, àmpliament estesos per Europa i els Estats Units, que propugnaven, enfront de l'escola tradicional, una educació activa, eficaç, tecnificada i funcional, i, de l'altra, una pregona aspiració de regeneració social, cultural, econòmica i política, unes ganes immenses de modernitzar la societat catalana emmirallant-se en les nacions europees més dinàmiques, que prendran forma amb el projecte noucentista. El Noucentisme serà la ideologia hegemònica compartida, en

9. S. MARQUÈS *et al.* (1999), *Pedagogia a Catalunya*, Barcelona, Fundació Jaume I; J. GONZÁLEZ-AGÀPITO, S. MARQUÈS, A. MAYORDOMO i B. SUREDA (2002), *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat; J. MONÉS (2011), *La pedagogia catalana al segle xx: Els seus referents*, Lleida, Pagès; P. SOLÀ (2011), *Educació i societat a Catalunya*, Lleida, Pagès.

l'àmbit cultural i educatiu, per la major part del catalanisme, des de la dreta nacionalista fins al republicanisme d'esquerres, tot i que amb èmfasis diferents en els dos moments en què el projecte es pogué desenvolupar: la Mancomunitat de Catalunya i la Generalitat republicana, amb la col·laboració rellevant de l'Ajuntament de Barcelona i el seu Patronat Escolar. Es fa evident, doncs, que la renovació pedagògica d'aquestes quatre dècades fou promoguda i estimulada de dalt a baix per les institucions que governaven el país: el Noucentisme fou una espècie de *despotisme il·lustrat* que va encomanar a l'educació la missió de fer realitat el seu projecte civilitzador i racionalista; d'aquí ve la importància atorgada a la pedagogia per bastir aquesta nova Catalunya culta, ordenada, urbana, cosmopolita, que, d'alguna manera, redimís un proletariat bàrbar i una pagesia rude. El programa noucentista, per altra banda, no era estrictament escolar, sinó que comprenia també l'àmbit familiar (la formació de les dones, la preocupació per la higiene pública i privada), el lleure (la promoció de l'excursionisme, la florida dels orfeons, les colònies, l'escoltisme, les biblioteques, la pràctica de l'esport...) i els mitjans de comunicació.

Al costat d'aquesta via institucional, d'efectes limitats tant per la falta de competències com per la falta de temps, hem de fer referència a dos moviments renovadors més.¹⁰ D'un cantó, el de molts mestres públics de pobles petits que, de manera gairebé anònima però persistent, van saber unir la reivindicació per millorar les seves condicions de treball, el canvi en els mètodes i els continguts d'ensenyament en la línia dels postulats de l'Escola Nova i el seu desenvolupament professional i la seva formació permanent de forma gairebé autogestionada, i, a més, implicant-se efectivament en els afers socials i polítics de la comunitat. I, de l'altre, el gran nombre d'escoles racionalistes i ateneus obrers, escampats per tota la geografia catalana, especialment a l'àrea de Barcelona, a l'empara de les idees i les organitzacions llibertàries, entre els quals destaca l'Escola Moderna, de Francesc Ferrer i Guàrdia, de vida efímera però d'un simbolisme vigorós.

La segona etapa, de 1939 a 1980, és substancialment diferent de l'anterior. Les tres primeres dècades porten marcada l'empremta castradora del franquisme, que va fer el possible per exterminar tot allò que evoqués el catalanisme, la laïcitat, la democràcia i el progressisme, cosa que va obligar a actuar al marge o en contra del poder instituït, en una certa clandestinitat i amb la voluntat clara de resistir.¹¹ La

10. P. SOLÀ (1976), *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets; P. SOLÀ (1980), *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*, Barcelona, Edicions 62; J. PALLACH (1978), *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*, Barcelona, CEAC.

11. S. MARQUÈS (2019), *1939: L'exili del magisteri de Catalunya*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat. Segons les dades recollides en aquest llibre, foren 589 els mestres que s'exiliaren l'any 1939, un 12 % dels que exercien durant la República. Dels que es van quedar, 1.489 foren sancionats en diversos graus per les quatre comissions provincials de depuració. Com diu l'autor, entre els mestres exiliats i els depurats hi havia els capdavanters de la renovació pedagògica.

dècada dels setanta, en canvi, en paral·lel a la desaparició física del dictador i l'esgotament del règim, a la creixent puixança i visibilitat de l'oposició democràtica, a l'empenta de les noves generacions influïdes per les *revolucions* culturals de la dècada anterior i pel creixement econòmic del país, i a les expectatives i il·lusions generades per una transició relativament pacífica a la democràcia, foren uns anys d'una gran intensitat transformadora en l'àmbit de l'educació.

L'educació havia estat un instrument molt rellevant per al règim franquista —com ho és en tots els totalitarismes— per imposar i normalitzar la seva ideologia: no és estrany, doncs, que el trencament amb el període republicà fos radical i complet. Primerament, es va recuperar la concepció que l'educació escolar no corresponia en primera instància a l'Estat, sinó a les famílies i a la iniciativa privada: l'Administració pública va abdicar el compromís que havia anat assumint a Europa des del segle XVIII i es va atribuir una funció subsidiària, assistencial, la de fer-se present als pobles i barris on no volgués o pogués arribar la iniciativa privada i la d'escolaritzar (almenys teòricament, perquè aquesta és una fita que no es farà realitat fins a la dècada dels vuitanta) les capes més pobres, vulnerables i marginades de la població. El missatge que es donava a la ciutadania era clar: l'escola bona, la de qualitat, és la privada, singularment la religiosa; l'escola *nacional* és la dels pobres, la dels que no poden o no volen pagar per l'educació dels fills. I, en segon terme, es va instituir el nacionalcatolicisme com a ideologia oficial, que implicava un retorn a la pedagogia més tradicional, contrària en pràcticament tot als principis de l'Escola Nova; una moral integrista, que rebutjava la coeducació, la llibertat religiosa i l'educació afectiva i sexual, i adoctrinava sense manies, i un control polític exercit essencialment per la Falange i la Sección Femenina, que es feia palès en tota la simbologia, les celebracions escolars i, molt especialment, en l'educació física i la «Formación del espíritu nacional».

Com és de suposar en vista de tot plegat, la renovació pedagògica es veurà obligada a explorar camins ben diferents als de les primeres quatre dècades del segle: sense institucions pròpies, amb un professorat públic controlat i esporuguit, i amb les organitzacions i persones republicanes i d'esquerres exterminades, exiliades o silenciades, en un primer moment, només restarà la iniciativa privada, a càrrec d'alguns docents que havien conegut i viscut els anys republicans, o d'alguns ciutadans catalanistes, relativament ben formats i amb recursos econòmics més enllà de la supervivència.¹² De fet, ja a la dècada dels quaranta es creen les primeres escoles privades¹³ que, d'amagat, miren de servir la flama pedagògica

12. J. GONZÁLEZ-AGÀPITO (2018), «Rosa Sensat 1965-1982», *Perspectiva Escolar*, núm. 400, p. 26-62; J. MONÉS (2011), *La pedagogia catalana al segle XX: Els seus referents*, Lleida, Pagès; P. SOLÀ (2011), *Educació i societat a Catalunya*, Lleida, Pagès.

13. Isabel de Villena i Tècnic Eulàlia (1939), Nausica i Betània (1941), Andersen (1946), Laietània (1953), Sant Gregori i Santa Anna (1955), Talitha i Costa i Llobera (1956), Decroly (1960), Ton i Guida i Gitanjali (1962), etc.

republicana; i el seu nombre va creixent progressivament. Aquest moviment de fons cristal·litzarà en la fundació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat (que més endavant passarà a ser Associació de Mestres) l'any 1965 i en la celebració de la primera Escola d'Estiu de la nova època. L'any 1967, sent ja més de cinquanta escoles, aproven els Principis de Coordinació Escolar, que parlen explícitament de *pedagogia activa*, de fer que l'infant *descobreixi el que estigui al seu abast* i que vagi cap a la formació de la seva *llibertat personal*, i d'una *pedagogia adaptada al medi ambient en tots els seus aspectes*; proposen *el treball en equip dels mestres i la col·laboració efectiva amb els pares*, i fan esment de l'obertura a una triple diversitat de l'alumnat: l'econòmica, la lingüística i la religiosa.

A part de cercar la continuïtat amb el període anterior (gràcies sobretot a Alexandre Galí i Artur Martorell), es recuperen algunes pedagogies ja conegudes (Montessori, Decroly i Freinet) i s'impregnen de la vivor del debat pedagògic que es dona de nou a Occident, de manera que arriben a Catalunya Alexander Sutherland Neill i l'escola de Summerhill, la pedagogia institucional francesa i l'autogestió, Paulo Freire i la pedagogia alliberadora, el Moviment de Cooperació Educativa d'Itàlia (tan vinculat a la pedagogia Freinet i al Partit Comunista Italià) i altres. Els temps han canviat, la mentalitat tecnològica hegemònica elabora científica i les seves aplicacions, i els estats del benestar avancen cap a la consideració de l'educació bàsica com un dret de tots els ciutadans i no com un procés de selecció dels millors. També el règim franquista es planteja la modernització del sistema educatiu, empès per l'OCDE, que es tradueix en la Llei general d'educació (LGE) de 1970, i les escoles de Coordinació Escolar es replantegen el seu paper i la seva funció, especialment pel fet de ser una oferta privada adreçada a un sector minoritari de la població.

Entrats ja en la dècada dels setanta, el desenvolupament de la LGE es reflecteix en una millora substancial dels equipaments públics i de la formació inicial dels mestres, que obliga a tancar moltes *acadèmies* que havien fet una vertadera tasca de suplència, en vista de la insuficiència de l'oferta pública,¹⁴ i a regularitzar la situació jurídica de les escoles i dels mestres de Coordinació Escolar, la major part dels quals han deixat ben clar que la seva aspiració és integrar-se en la xarxa pública tan bon punt arribi la democràcia (l'any 1978 constituiran el Collectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana —CEPEPC— i l'any 1983 s'aprovarà al Parlament de Catalunya la llei que en regula la incorporació voluntària a la xarxa pública, procés que acabarà el 1988, amb el resultat de setanta-una escoles que fan el trànsit, no pas sense dificultats).¹⁵ En paral·lel, arreu de Catalunya es multipli-

14. Com queda de manifest a R. SOLÀ (2017), *L'ensenyament a Nou Barris 1933-1990 (Verdum, Prosperitat, Roquetes, Trinitat Nova, Guineueta)*, Barcelona, Arxiu Històric de Roquetes - Nou Barris.

15. Segons les dades disponibles, cent cinc escoles presentaren la sol·licitud per incorporar-se a la xarxa pública. En el procés algunes van desistir i altres no foren admeses per incomplir algun dels requisits establerts per la llei.

quen els moviments de renovació pedagògica, molt vinculats a comarques concretes o a ciutats de l'entorn de Barcelona, i les escoles d'estiu descentralitzades, protagonitzats uns i altres molt majoritàriament per mestres de l'ensenyament públic, molts dels quals, de manera callada i aprofitant l'encara escassa normativització del funcionament i l'organització dels centres, han anat duent a terme experiències i projectes de renovació pedagògica, que ara comencen a sortir a la llum. El 1986 constituïran la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. La declaració «Per una Nova Escola Pública Catalana», aprovada a l'Escola d'Estiu de 1976, sintetitza la confluència d'aquestes dues vies a l'hora d'afrontar l'educació en una Catalunya democràtica i autònoma. En resseguirem alguns punts per tancar aquest apartat:

L'escola que volem ha de ser pública i única, entesa com un model únic quant a infraestructura i dotació material, qualitat pedagògica, rigor científic, nivells de coneixement, capacitat professional i sou. [...]

L'Escola ha d'introduir els alumnes a la realitat social. [...] L'Escola ha d'estimular en l'alumne els valors d'una societat democràtica: solidaritat, respecte a l'altre, actitud de diàleg, etc. [...]

El pluralisme i l'aconfessionalitat seran assegurats en tots i cadascun dels centres sense excepció. [...]

La gestió del centre ha de recaure en un Consell d'Escola, [...] format per representants dels mestres, del personal no docent [...], de l'Associació de Pares, dels alumnes segons l'edat i d'altres forces socials representatives del lloc on radica el centre i que estiguin objectivament interessades en el funcionament de l'escola [...].

Tots els càrrecs seran elegits democràticament per l'estament propi i són revocables per una majoria qualificada. [...]

L'objectiu d'aquesta Escola és, doncs, el desenvolupament actiu de totes les possibilitats del noi i de la noia [...].

La llengua de l'escola ha de ser la catalana amb una tendència clara i decidida de catalanització lingüística dels nens i de les nenes que no la tinguin com a pròpia. [...]

Aquesta escola ha de tenir les característiques psicosocials següents: que es doni més importància a la relació educativa que no pas al traspàs de continguts, que se subratlli el tracte individualitzat i personalitzat [...], que s'accentuin els aspectes de col·laboració en lloc dels de competitivitat, que es cultivin en ells la recerca, l'adquisició de coneixements i la sistematització científica de cara a una utilització pràctica, que s'elimini [...] la parcialització de continguts, [...] que es prengui com a base una coeducació [...].¹⁶

16. «Per una Nova Escola Pública Catalana» (1976), *Perspectiva Escolar*, núm. 10, p. 2-9 (separata).

INNOVAR EN EDUCACIÓ

La *innovació educativa* és senzillament la denominació d'avui per referir-nos al que tradicionalment hem anomenat *renovació pedagògica* (tot i que l'origen d'un i altre concepte és ben diferent).¹⁷ Carbonell la defineix així: «un conjunt d'intervencions i processos que, de manera intencionada i sistemàtica, miren de modificar actituds, idees, continguts i pràctiques pedagògiques, i d'introduir nous projectes, programes, materials curriculars, estratègies d'ensenyament i aprenentatge, i noves formes d'organització i gestió de la vida de les institucions educatives». ¹⁸ Una definició volgudament llarga i polièdrica, com correspon a un concepte complex i multiforme: innovar equivaldria a voluntat de canviar, de millorar, de fer una educació de més qualitat. Queda clar, en tot cas, que una innovació educativa no pot ser una experiència puntual o espontània, sinó que es tracta d'un procés intencional i degudament planificat, que aspira a institucionalitzar-se, a formar part de la vida quotidiana dels centres, és a dir, a dissoldre's com a tal. Una innovació educativa només mereix aquest nom si afecta tots o algun dels elements substantius de l'acció educativa: la concepció i organització del saber (el currículum); la pràctica de la democràcia participativa; la creació i experimentació de nous instruments, estratègies, tècniques, recursos i materials didàctics; l'aposta per una vertadera educació integral i inclusiva; l'organització (espais i temps), el funcionament i les funcions de docents i alumnat; l'obertura i col·laboració amb les famílies, amb l'entorn i amb la comunitat... En definitiva, la innovació educativa busca canviar la *gramàtica escolar*,¹⁹ aquesta mena d'imaginari col·lectiu sobre què és una escola: un recinte tancat i exclusiu amb un munt de peces anomenades *aules* (amb taules, cadires, pissarra...), on conviuen una colla de nens i nenes nascuts el mateix any, acompanyats per un adult; amb un temps perfectament estructurat en cursos, trimestres i setmanes amb uns horaris establerts; amb un currículum oficial trossejat en àrees i matèries, traduït i interpretat funcionalment pels llibres de text, i amb unes proves que periòdicament mesuren el grau d'adquisició de coneixements i que acaben formant part del butlletí de notes que reben les famílies.

Convé precisar que una innovació educativa no és una reforma de l'ensenyament, un canvi a gran escala, estructural, que emana de dalt a baix, promogut pels governs o les organitzacions expertes i que se sol traduir en lleis. No és tampoc sinònim de modernització o de posada al dia, sobretot de tecnologia, d'aparellatge, d'equipament, d'imatge o de continguts: la modernització és necessària, però no

17. Aquest és un debat de fons en què nosaltres no entrarem en aquest text.

18. J. CARBONELL (2001), *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*, Madrid, Morata.

19. X. BESALÚ (2015), «Gramàtiques escolars», *Perspectiva Escolar*, núm. 383, p. 6-11.

és garantia d'innovació si no afecta la gramàtica o els elements substantius. Les innovacions, en principi, naixerien de baix a dalt, dels mateixos implicats (professorat, famílies, municipis), i se solen circumscriure a una etapa, un centre, un barri, una ciutat, tot i que poden arribar a constituir-se en xarxes.

Però el canvi educatiu és també un camp acadèmic d'estudi almenys des de la dècada dels seixanta, centrat en origen en l'adopció per part dels centres educatius de materials curriculars elaborats per experts *a prova de professors* i en la identificació dels factors i de les pràctiques que fan que una escola sigui considerada *eficaz i d'èxit*.²⁰ Aquest camp naixeria d'aquella espècie de fonamentalisme tan occidental que creu en la inevitabilitat del progrés i de la tecnologia per a la millora de l'educació, en la necessitat del canvi continu per avançar. Hi ha un cert consens entre els especialistes a l'hora de cartografiar les diferents posicions (comunitats discursives, paradigmes, perspectives) en relació amb la innovació educativa, que es concretaria en tres tradicions: la de l'excel·lència (que posa al centre la ciència i la tecnologia), la cultural (que posa al centre la vida) i la crítica (que posa al centre l'emancipació).²¹

La tradició de l'excel·lència és la que està a l'origen d'aquest camp d'estudi i, alhora, la més coneguda i la més persistent. Considera que la innovació és sempre un bé desitjable i, doncs, el problema rau en com es pot fer perquè els centres l'apliquin tal com l'han dissenyada els experts externs i com es poden vèncer les resistències que segur que trobarà. Les seves preocupacions màximes són el control racional, l'eficàcia i la qualitat (mesurada pels resultats) de la innovació i, per tant, atorga a l'avaluació estandarditzada un paper molt rellevant a l'hora de comprovar el nivell dels aprenentatges assolits i per orientar i encarrilar els estudiants cap als itineraris que es considerin més adients. S'inscriurien en aquesta comunitat innovacions com uns currículums centrats en el bàsic; l'augment de la pressió i del nivell d'exigència sobre l'alumnat i el professorat; els itineraris diferenciats en funció de les capacitats i dels resultats assolits; la diferenciació curricular entre els centres; la incorporació de les darreres tecnologies disponibles i l'afany d'estar sempre a l'última; la competència entre els centres per captar els millors estudiants i entre les famílies per optar a les millors escoles, etc.

20. M. FULLAN (2002), *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro; M. FULLAN (2002), *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal; M. FULLAN i A. HARGREAVES (1997), *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Sevilla, MCEP.

21. M. T. GONZÁLEZ i J. M. ESCUDERO (1987), *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*, Barcelona, Humanitas; E. HOUSE (1988), «Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural», *Revista de Educación*, núm. 286, p. 5-34; M. M. RODRÍGUEZ ROMERO (2003), *Las metamorfosis del cambio educativo*, Madrid, Akal; R. SLEE i G. WEINER (2001), *¿Eficacia para quién?: Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid, Akal; J. TEJADA (1998), *Los agentes de la innovación en los centros educativos: Profesores, directivos y asesores*, Archidona, Aljibe.

La tradició cultural atorga un paper rellevant als agents que han de dur a terme la innovació —singularment el professorat, però també les famílies—, interpretant que és impossible que funcioni sense la seva complicitat i l'assumpció dels seus objectius i procediments, perquè no són agents passius i sense història, sinó que han construït una cultura i una manera de fer determinades, de manera que el més normal és que es produeixin conflictes, negociacions i resistències. Les seves preocupacions principals són, doncs, canviar les creences i les actituds del professorat; l'ús de materials i estratègies d'ensenyament i aprenentatge nous, i la importància del procés, de la vida quotidiana dels centres, de l'experiència d'aprenentatge, més que no pas dels resultats, que evidentment també compten. Es tracta d'una comunitat discursiva que posa molt l'accent en l'autonomia d'organització i gestió dels centres i el retiment de comptes, que atorga una gran responsabilitat al professorat i als equips directius, que busca la col·laboració i la implicació de les famílies i que aposta per la flexibilització i contextualització del currículum per tal de personalitzar l'aprenentatge i atendre la diversitat d'alumnes.

Finalment, la tradició crítica neix com a posició alternativa a la de l'excel·lència i a les seves pràctiques, en contra de la progressiva tecnificació i burocratització de l'educació, i aposta per una educació en sintonia amb els nous moviments socials (feminisme, antiracisme, pacifisme, ecologisme...), alhora que es pregunta a quins interessos serveix i a qui beneficiarà, i fa molt èmfasi en la singularitat de cada context, de manera que la innovació haurà d'adoptar sempre un perfil propi. En aquest sentit, centren l'atenció en la crítica contrahegemònica del currículum oficial, posant-ne en relleu els biaixos i les omissions per tal de treballar per una autèntica justícia curricular;²² en la reflexió crítica i compartida dels seus agents, que implica també una relació fluida amb la teoria científica i pedagògica per tal de comprendre millor la pràctica i destriar les alternatives possibles per afrontar els problemes; en la democràcia deliberativa i participativa de tots els seus membres; en la vinculació dels centres a la seva comunitat i al seu entorn; en la contextualització de la innovació, que ha de ser per força *situada* i serà difícilment generalitzable; en l'acció en barris i zones marginats i depauperats, i en l'acció educativa amb alumnat pobre, vulnerable o estigmatitzat.

INNOVAR A L'ERA DIGITAL

Com s'ha escrit, no és que estiguem immersos en una època de canvis, sinó que estem vivint un canvi d'època, que dibuixa una societat molt més heterogènia, diversificada i individualitzada que abans, de manera que les institucions i

22. R. W. CONNELL (1997), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.

agències que fins ara s'havien demostrat útils per resoldre els problemes de les persones i dels grups poden deixar de ser, en gran manera, funcionals.²³ Aquesta crisi afecta molt directament l'escola, un dels aparells emblemàtics de la modernitat i un dels pilars indiscutibles dels estats del benestar. A la base de tot plegat hi ha la transformació tecnològica, que afecta i altera tots els camps de la vida. No es tracta d'un recurs didàctic més, sinó d'un canvi substantiu. Que ja vivim en un entorn digitalitzat sembla força indiscutible; que molts serveis, informacions i tràmits només seran accessibles a través de la xarxa és un camí que ja hem començat a recórrer. Internet, les plataformes i les xarxes socials no són només una base inescapable de dades, sinó un espai de comunicació i intercanvi, per a la col·laboració i l'acció. I és en aquest nou context social i simbòlic on es durà a terme el procés de socialització de les generacions joves. De fet, no falta qui entén el fenomen de la innovació educativa com a resposta a aquest canvi d'època.²⁴

No hem de menystenir tampoc l'impacte i la potencialitat de canvi vinculats al moviment feminista, que ha posat en relleu la importància de les pràctiques de cura i noves visions de la maternitat, de la vida i de la llar, i ha mostrat la pertinència i la urgència d'alguns valors associats al gènere femení, que han traspassat afortunadament les parets de l'àmbit domèstic.²⁵ En aquest sentit, es parla de la pedagogia de l'afecte, la que posa en primer terme les emocions i els sentiments; que busca construir espais de cooperació, de confiança, de diàleg, de tendresa i d'ajuda mútua; que procura foragitar qualsevol forma de violència física i psicològica; que protegeix i allibera, i que posa de costat la seguretat, el benestar i l'autoexigència. Ho expressa de manera magistral Pennac en el seu *Mal d'escola*:

—Us passeu el temps refugiant-vos en els mètodes, quan en el fons sabeu perfectament que amb els mètodes no n'hi ha prou. Cal una altra cosa.

—Quina cosa?

—No puc dir-ho.

—Per què? [...]

23. A. I. PÉREZ (2012), *Educarse en la era digital: La escuela educativa*, Madrid, Morata; CENTRO REINA SOFÍA SOBRE ADOLESCENCIA Y JUVENTUD (2015), *Ya nada será lo mismo: Los efectos del cambio tecnológico en la política, los partidos y el activismo juvenil*, Madrid, FAD; J. COLLET i A. TORT (coord.) (2016), *La gobernanza escolar democrática: Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador*, Madrid, Morata; E. PRATS (2013), *L'educació, una qüestió d'estat: Una mirada a Europa*, Barcelona, Universitat de Barcelona; E. PRATS (2018), *L'escola importa: Notes per repensar l'educació*, Vic, Eumo.

24. J. RUÉ et al., *Revista Catalana de Pedagogia* (2017), vol. 12 (editorial i tema monogràfic «Pràctica, teoria i avaluació de la innovació»).

25. J. FEU, X. BESALÚ i J. M. PALAUDÀRIAS (ed.), *Renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual*, Madrid, Morata (en premsa); J. CONTRERAS i R. ARNAUS (2015), «Educació alternativa: moviments creatius cap a una obertura pedagògica», *Temps d'Educació*, núm. 48, p. 29-49; A. I. PÉREZ (2012), *Educarse en la era digital: La escuela educativa*, Madrid, Morata.

—Que no puc, t'he dit! Si fas servir aquesta paraula per parlar d'instrucció, et linxen.

—...

—Cal amor.²⁶

Aquests darrers temps són moltes les escoles que han trencat amb alguns elements de la gramàtica escolar tradicional, en una nova pulsio renovadora, promoguda per mestres i famílies joves.²⁷ Es tracta d'escoles que parteixen d'un respecte profund pels infants, per cada nen i cada nena, tots dignes d'atenció, estimació i confiança; per això, fan molt èmfasi en les relacions, en el diàleg, en la vida. Són escoles en què les famílies formen part de l'estructura i no se'n consideren només usuaris, clients o simples espectadors. Mestres i pares comparteixen objectius i projectes, i col·laboren en les decisions estratègiques dels centres i en les seves realitzacions. Són escoles que malden per convertir les seves instal·lacions en espais més familiars i amables, que transformen les aules en ambients o laboratoris, que estan en contacte amb la natura o bé transformen els seus espais exteriors, que no separen el temps d'aprendre del temps de viure. Són escoles que trenquen la rigidesa dels agrupaments dels infants en funció estricta de l'edat, que miren de respectar el ritme maduratiu de cadascun d'ells, que els atorguen llibertat i responsabilitat per autoregular-se i aprendre. Són escoles que fan efectiva una educació integral, que s'ocupen de totes les dimensions de les persones, que promouen la democràcia i l'exercici de la ciutadania, que no exclouen ni discriminen ningú. Però sobretot són escoles que qüestionen la idea del currículum com a itinerari inflexible i unidireccional, el llibre de text com a eina imprescindible d'aprenentatge i els exàmens com a tècnica insubstituïble per mesurar el progrés de l'alumnat. Per això, es fixen en les competències bàsiques a l'hora de planificar les activitats d'ensenyament i aprenentatge; fan ús d'una gran varietat de recursos, materials i tecnologies per produir, reproduir i viure el coneixement; han fet dels projectes l'emblema per donar visibilitat al trencament amb la fragmentació curricular, i es neguen a qualificar, comparar i classificar els infants, perquè el que volen és conèixer-los, ajudar-los i orientar-los.

Alguns analistes parlen d'una onada de canvi educatiu *genú*, per diferenciar-lo dels canvis centrats en les tecnologies digitals, dels programes d'innovació propiciats des de l'Administració educativa o dels canvis dissenyats per consultores privades o per organitzacions sense ànim de lucre.²⁸ Situen el seu origen —en el cas dels centres públics— en la Llei d'educació de Catalunya (LEC), de 2009, en la seva

26. D. PENNAC (2008), *Mal d'escola*, Barcelona, Empúries.

27. X. BESALÚ (2015), «Gramàtiques escolars», *Perspectiva Escolar*, núm. 383, p. 6-11.

28. X. MARTÍNEZ-CELORRIO (2017), *Innovació i equitat educativa: El dret a aprendre com a pràctica transformadora*, Barcelona, Octaedro.

aposta decidida per l'autonomia dels centres i per uns equips directius enfortits i vinculats a projectes, que s'ha concretat especialment en escoles i instituts públics de nova creació que han iniciat el seu recorregut a partir d'un equip cohesionat de professorat (confegit al marge dels canals ordinaris), a l'empara de projectes singulars i ben travats, dissenyats pels líders designats. Aquestes mateixes veus adverteixen, però, de dues possibles amenaces: la de la banalització de la innovació educativa, convertida en una simple moda sense consistència ni rigor, i la de la suspicàcia i el recel que veurien en aquesta florida una sofisticada estratègia per avançar en la mercantilització de l'educació i que deixaria de banda els grans problemes d'inequitat existents.

El Departament d'Educació ha definit la innovació com «un procés planificat de canvi i renovació que es fonamenta en la recerca, que respon a l'evolució social, que condueix a obtenir una millora en la qualitat del sistema educatiu i que pot ser transferible a la resta de centres educatius»,²⁹ i s'assigna les funcions de facilitar-la i reconèixer-la, de donar-hi suport, d'avaluar-la i difondre-la i, fins i tot, d'impulsar-la en determinats àmbits i contextos. I proposa tres àmbits per a la innovació: el de la metodologia i els recursos d'ensenyament i aprenentatge (treball de grup, experimentació, projectes...), el de l'organització i gestió educativa (agrupament de l'alumnat, adaptació dels espais i dels horaris...) i el de la relació amb la comunitat educativa i l'entorn.

Carbonell, amb l'autoritat que li dona el fet d'haver estat durant molts anys director de la revista d'educació més influent a Espanya i l'Amèrica Llatina, *Cuadernos de Pedagogía*, ha provat de dibuixar un mapa, una guia ordenada, de tot allò que es cou avui en l'àmbit de l'educació i de la pedagogia progressistes, i ha arribat a la conclusió que es podria parlar de vuit corrents innovadors, internament plurals, però amb uns fonaments distingibles i uns trets d'identitat propis:³⁰

— *Les pedagogies no institucionals*: amb uns referents clars (la ciutat educadora propiciada per la UNESCO, que concep el medi urbà com a entorn, agent i contingut de l'educació, i l'alternativa de la desescolarització d'Iván Illich)³¹ i algunes realitzacions, com els plans educatius de ciutat o el mateix Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

— *Les pedagogies crítiques*: amb un estendard, el pensament i l'obra de Paulo Freire,³² que emfasitza la naturalesa política de l'educació i atorga un paper de

29. *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya* (2017), Barcelona, Departament d'Ensenyament.

30. J. CARBONELL (2015), *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona, Octaedro.

31. S. MORELL i J. FERNANDO (coord.) (1990), *La ciutat educadora*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona; I. ILLICH (1974), *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral.

32. P. FREIRE (1987), *L'educació com a pràctica de la llibertat i altres escrits*, Vic, Eumo; P. FREIRE (1990), *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós;

primera magnitud als docents, vertaders militants al servei de la transformació social, definits com a *intel·lectuals transformadors*. Aquesta línia es fa visible, per exemple, en algunes escoles de formació de persones adultes.

— *Les pedagogies lliures no directives*: totes tenen el far a Summerhill,³³ l'escola fundada per Alexander Sutherland Neill el 1921, que va reviure a l'escalf de les revolucions de 1968 i que fa bandera de la llibertat, del desenvolupament lliure dels infants i de l'abstenció dels adults. Aquí s'adscriuria la XELL.

— *Les pedagogies de la inclusió i la cooperació*:³⁴ es proposen d'incloure tots els infants en una mateixa escola i una mateixa aula, independentment de les capacitats, de l'origen, del sexe, dels resultats i de les condicions socioeconòmiques de les famílies, i que tots hi trobin un bon lloc per fer-se grans i aprendre sense límits, cosa que comporta forçosament un canvi profund en la gramàtica escolar tradicional, pensada com a engranatge selectiu, adaptat a un suposat alumne ideal. La xarxa de les anomenades *comunitats d'aprenentatge*³⁵ va néixer amb aquesta idea de fons.

— *La pedagogia lenta, serena i sostenible*:³⁶ per a la qual, en educació, menys és més i que, per això, prioritza cada infant i li dona el temps que necessita per aprendre. En sintonia amb el moviment *slow*, considera que la humanització de l'educació significa contrarestar l'acceleració i les presses del món d'avui. Han provat de dur-ho a la pràctica a l'Escola Fructuós Gelabert de Barcelona.

— *La pedagogia sistèmica*:³⁷ nascuda del món de les teràpies familiars, atorga un reconeixement i un rol essencial a les famílies en l'educació, i es fixa especialment en les relacions, la comunicació i els vincles entre les persones. A Catalunya funciona una Xarxa de Pedagogia Sistèmica des de fa més de deu anys.

— *Les pedagogies del coneixement integrat*: és la via de la globalització i la interdisciplinarietat, dels projectes de treball i els centres d'interès, dels contractes de treball i els projectes curriculars; de l'interès pels problemes socials rellevants, per les preguntes que plantegen reptes reals, per les preocupacions que inquieten,

P. FREIRE (2003), *Pedagogia de l'autonomia: Sabers necessaris per a la pràctica educativa*, Xàtiva, Edicions del CREC; P. FREIRE (2004), *Pedagogia de l'esperança*, Xàtiva, Edicions del CREC; P. FREIRE (2006), *Pedagogia de l'oprimit*, Xàtiva, Edicions del CREC; H. A. GIROUX (1990), *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

33. A. S. NEILL (2012), *Summerhill: Un lloc on els infants són educats en la felicitat*, Vic, Eumo.

34. E. CARBONELL (2017), *Escoles inclusives, escoles de futur*, Barcelona, Rosa Sensat; J. M. JARQUE (2018), *Escrips per una escola inclusiva*, Barcelona, Octaedro; P. PUJOLÀS (2015), *Aprendre junts alumnes diferents: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*, Vic, Eumo.

35. C. ELBOJ SASO et al. (2002), *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*, Barcelona, Graó.

36. J. DOMÈNECH (2009), *Elogi de l'educació lenta*, Barcelona, Graó.

37. M. TRAVESET (2007), *La pedagogía sistémica: Fundamentos y prácticas*, Barcelona, Graó; C. PARELLADA i M. TRAVESET (2014), *La xarxa amorosa per educar: Les idees clau de la pedagogia sistèmica multidimensional*, Barcelona, Octaedro.

i en contra de la fragmentació del saber. De fet, el treball per projectes³⁸ s'ha acabat convertint en un dels signes d'identitat més repetits i reconeguts de les escoles que s'anomenen *innovadores*.

— *Les pedagogies de les intel·ligències múltiples*:³⁹ s'emparen en l'obra dels psicòlegs Howard Gardner, que considera que la intel·ligència no és sinó un conjunt de capacitats autònomes, i Daniel Goleman, que dona el tret de sortida a la *intel·ligència emocional*; també, en la creixent producció neurocientífica, que atorga consistència científica a algunes de les intuïcions de les pedagogies renovadores. Un centre emblemàtic d'aquest corrent és el Col·legi Montserrat de Barcelona.

UN BALANÇ (PROVISIONAL) EN DEU NOTES

1. L'efervescència innovadora de les primeres dècades del segle XXI tindria poc a veure amb la renovació pedagògica que es va viure al nostre país al llarg del segle XX, en cadascuna de les dues etapes a les quals ens hem referit. Sobretot, per la diferència abismal entre els contextos. Per primera vegada a la història, podem parlar d'una escolarització universal de tota la població entre els tres i els setze anys; des de 1980, la Generalitat de Catalunya té competències exclusives, compartides o executives, segons els casos, en matèria d'educació no universitària,⁴⁰ i la Llei d'educació de Catalunya⁴¹ estableix un model, el Servei d'Educació de Catalunya, format pels centres públics i pels centres privats sostinguts amb fons públics, que consolida i aferma una triple xarxa de centres: els públics, els privats concertats i els privats no concertats.

Per altra banda, la crisi de la modernitat; la potència i abast de les tecnologies digitals; els processos de globalització econòmica, política i cultural; la puixança de la individualització, associada a la desvinculació de les trames socials clàssiques, i l'emergència dels nous moviments socials, gairebé sempre parcials i especialitzats, enfront dels relats omnicomprensius d'arrel religiosa, política o filosòfica, dibui-

38. F. HERNÁNDEZ i M. VENTURA (2008), *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Barcelona, Octaedro; J. TORRES (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*, Madrid, Morata.

39. H. GARDNER (1994), *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*, Madrid, Fondo de Cultura Económica; D. GOLEMAN (1996), *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós; D. BUENO (2017), *Neurociència per a educadors*, Barcelona, Rosa Sensat.

40. PARLAMENT DE CATALUNYA (2016), *Estatut d'autonomia de Catalunya* (en línia), <<https://www.parlament.cat/document/cataleg/48089.pdf>>.

41. GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2009), *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*, coll. «Quaderns de Legislació», 82, també disponible en línia a <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf>.

xen un escenari desconegut per a l'escola que, d'alguna manera, fa frontollar les bases sobre les quals se sostenien els sistemes educatius i la seva pulsio regeneracionista i de progrés, que poca gent posava en dubte al segle passat.

La iniciativa renovadora de les primeres quatre dècades del segle xx a Catalunya provenia, gairebé en tots els casos, de les institucions del país; estava impregnada d'esperit civilitzador i regeneracionista, i va trobar en el moviment d'Escola Nova uns principis i uns mètodes que s'adequaven com l'anell al dit a aquest propòsit. En canvi, la iniciativa de les quatre dècades següents no podia provenir, per raons òbvies, de les institucions del país i, doncs, va sorgir de la societat civil, mig clandestinament i sovint en forma de cooperativa de docents o de les famílies. Pels mateixos motius, afectava molt escassament les classes treballadores o provinents de la immigració; contenia una pulsio democràtica evident, que es concretava en la lluita per les llibertats, en la reivindicació de la llengua catalana i en la participació tant dels pares i les mares com dels mestres i dels mateixos alumnes en la presa de decisions escolars; i, tot i que al començament es va cenyir de manera molt clara a l'àrea de Barcelona, als anys setanta aquesta llavor renovadora es va estendre per tot el territori, amb un fort arrelament comarcal i amb una incorporació progressiva del que llavors eren encara *escuelas nacionales*.

L'efervescència innovadora d'aquest segle prové majoritàriament de la societat civil (representada, d'una banda, pel Centre UNESCO de Catalunya i per la Fundació Jaume Bofill i, de l'altra, per grups de famílies preocupades per la criança i la posterior educació dels fills, que es llicencen a posar en marxa propostes alternatives a les vies convencionals) i d'alguns centres educatius (alguns, aplegats en xarxes; altres, individualment), que, empesos pels seus equips directius o pel conjunt del claustre, veuen arribada l'hora de singularitzar-se i de trencar amb la gramàtica escolar tradicional. També hi ha exercit un paper significatiu el Departament d'Educació,⁴² sobretot a partir de 2003, supervisant i tolerant experiències al marge del sistema, estimulant i promocionant la posada en marxa de projectes singulars en centres de nova creació, acompanyant i promovent xarxes de centres que neixen més o menys autònomament, donant el vistiplau a les que passen a anomenar-se *bonas pratiques* i difonent-les.⁴³ Un fet relativament nou d'aquest moment és el protagonisme que adquireixen alguns col·legis pertanyents a diver-

42. Cal diferenciar, en aquest cas, les orientacions oficials del Departament del paper que tenen i les concrecions que en fan els diversos serveis territorials i, de manera molt especial, els inspectors d'educació en les seves zones respectives.

43. També s'ha de parlar del Consorci d'Educació de Barcelona, que ha posat en marxa el projecte «Xarxes per al canvi», consistent en vint-i-dues xarxes d'aprenentatge integrades per centres educatius de la ciutat de Barcelona immersos en algun projecte de millora (amb la voluntat que s'hi acabin incorporant tots), i el programa «Eines per al canvi», de formació i acompanyament per a la innovació educativa.

sos ordes religiosos,⁴⁴ seguint una mica l'estela dels jesuïtes, que veuen arribada l'hora de significar-se en el mercat educatiu, de divulgar els seus respectius idearis i de fer avinent que ells també participen activament en aquesta onada innovadora. I encara hi podríem afegir l'efecte multiplicador i afavoridor que, en general, han tingut els mitjans de comunicació.

2. La Llei d'educació de Catalunya, de 2009, estableix i delimita el paper de l'Administració educativa i ha estat un factor important d'aquesta efervescència innovadora. El Departament d'Educació en destacava els elements següents: la modernització dels centres; l'autonomia per tirar endavant el propi projecte educatiu, que es concreta en la gestió del currículum, en l'adopció dels mètodes pedagògics que es considerin més adients i en la gestió dels recursos humans (sobretot, els llocs de treball específics amb perfil vinculat al projecte) i econòmics (en funció de les necessitats derivades del projecte); l'enfortiment i l'augment de les competències de les direccions, i el paper clau de l'avaluació, en justa correspondència amb l'autonomia atorgada, per tal de comprovar si els resultats s'adeqüen als indicadors de progrés establerts en els projectes de direcció. Els elements més clarament desenvolupats per les polítiques educatives d'aquests darrers anys han estat la responsabilització de cada centre a l'hora de concretar i aplicar el seu projecte educatiu, que s'ha reflectit de manera molt clara en les qüestions organitzatives i curriculars i en la provisió dels llocs de treball amb perfil professional en funció del projecte; el nou paper d'unes direccions molt reforçades, tant pels requisits previs que se'ls demanen (de formació i de projecte) com per les competències que se'ls han atorgat en tots els àmbits en detriment dels consells escolars i dels claustres, amb efectes positius en alguns casos, però també amb derivades negatives en altres, i l'èmfasi en les avaluacions de tota mena, tant les mostrals (PISA) com les diagnòstiques (de competències bàsiques) o curriculars, que, a través dels indicadors de progrés —d'inclusió preceptiva en els projectes de direcció—, s'han convertit en un element de pressió i comparació de gran abast.

Per altra banda, la consolidació de la triple xarxa i la poca cura en la supervisió del compliment dels compromisos que s'adquireixen amb la concertació dels centres privats (i la confluència d'altres factors: la segregació urbana, l'apropiació d'alguns centres públics a través de la singularització del projecte, etc.) han provocat un procés de segregació escolar⁴⁵ que ha anat a més aquests darrers anys, el

44. Cal fer esment, per exemple, del projecte «SUMMEM» de l'Escola Pia de Catalunya (amb 20 centres) i del projecte «#avuixdemà» dels col·legis de les dominiques, aplegats en la federació FEDAC (24 centres), a part dels projectes innovadors divulgats per les escoles Vedruna (36 centres), Cor de Maria (10 centres) i altres. De fet, la Fundació Escola Cristiana de Catalunya compta amb 434 centres.

45. Cal fer avinent, en aquest sentit, que el mes de març de 2019 s'ha signat el Pacte contra la Segregació Escolar a Catalunya, promogut pel Síndic de Greuges de Catalunya, per part de les entitats

tancament de línies públiques mentre es mantien la majoria de les línies concertades (en nom de la lliure elecció de les famílies) i un sentiment d'abandonament i de greuge per part de la xarxa pública, evidenciat en la pervivència dels mòduls prefabricats o barracons al llarg dels anys. Tampoc hi ha hagut avenços significatius en la inclusió a la xarxa ordinària de l'alumnat amb necessitats educatives especials (derivades de discapacitat) i específiques (derivades de condicions socioeconòmiques i culturals), per falta de voluntat política i dels recursos necessaris per fer-ho amb garanties.⁴⁶ I encara caldria afegir-hi que la crisi econòmica s'ha deixat sentir de valent en els pressupostos públics en matèria d'ensenyament, i això s'ha traduït clarament en la pràctica desaparició de l'oferta pública de formació permanent del professorat, en l'augment de les ràtios i en la disminució dels serveis i ajuts a l'alumnat més necessitat i vulnerable. A tot això caldria sumar-hi l'aprovació de la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), de 2013, amb una càrrega profunda de recentralització, d'anticatalanisme, de confessionalitat i de mala pedagogia, que ha obligat tothom a centrar els esforços a salvar l'essencial del model català. Aquest ha estat el marc en què s'han generat les innovacions d'aquests darrers anys.

3. Sembla clar que el canvi en educació pot tenir traduccions diverses. Si parlem de reformes, ho fem de canvis estructurals en general promoguts pels qui tenen poder per fer-ho. Les experiències educatives serien els canvis de caràcter més individual i limitats en el temps. Si només es queden en això, són canvis efímers; si són el punt de partida de canvis compartits i amb ànim d'institucionalitzar-se, poden esdevenir vertaderes innovacions. L'experimentació o els assajos pedagògics serien els projectes educatius que neixen amb la voluntat explícita de fer les coses altrament, en funció del context en què s'ubica el centre, d'una nova tecnologia o material no contrastat o d'una recerca que necessita ser duta a la pràctica.

Hem convingut —tot i que en això la literatura és àmplia i diversa— que, quan parlem de renovació pedagògica o d'innovació educativa, fem referència al mateix fenomen: a canvis substantius en la gramàtica escolar tradicional amb voluntat de perpetuar-se. Canvis en l'organització i gestió dels centres, normalment des d'una perspectiva democratitzadora i participativa; canvis en l'organització i gestió del currículum, tant en la planificació com en el desenvolupament i l'avaluació, per regular-lo en la línia de fer-lo més integrat i menys fragmentat, de partir més de la realitat i de l'actualitat que no pas del pòsit acumulat i de personalitat-

municipalistes i la major part dels municipis de més de deu mil habitants, quatre grups parlamentaris, les patronals dels centres privats concertats i altres associacions i moviments de renovació pedagògica.

46. Tot i l'aprovació del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

zar-lo tant com sigui possible; canvis en les metodologies, els recursos i els materials, perquè el procés d'ensenyament i aprenentatge sigui més actiu i sedimentat per als aprenents i per aprofitar tant com sigui possible les possibilitats de les tecnologies i de l'entorn, i canvis en les relacions amb les famílies, amb el territori i amb la comunitat en general, per mostrar que els centres educatius no són un element estrany, sinó un espai i un temps de trobada, de revisió i de crítica de tots els aprenentatges i experiències vitals, i per deixar clar també que els objectius que pretén assolir l'escola són els mateixos que els de les famílies i que els de la societat en general.

Una de les línies de canvi possibles seria, per altra banda, la que emfasitza el paper de l'educació com a instrument de canvi social, de correcció de les desigualtats existents. Aquesta seria una innovació amb una clara vocació política, de formació de ciutadans conscients del què i del perquè de les coses i de la seva responsabilitat en la història de la humanitat. No sol ser la més habitual, de manera que es podria afirmar que la major part de les innovacions acaben sent socialment conservadores, explícitament despolititzades i força coherents amb els valors hegemònics en el moment històric en què es produeixen. Serien innovacions que pretenen una bona adaptació de les generacions joves al marc socioeconòmic i cultural donat, amb voluntat de modernitzar-lo, sí, però sense qüestionar-ne els fonaments, i per això insisteixen en l'assoliment de les competències que els han de fer triomfar en aquesta societat de la informació, flexible, canviant, complexa i, fins a cert punt, deshumanitzada.

La innovació educativa és una pràctica humil,⁴⁷ anònima i callada, pluja menuda i persistent, als antípodes de l'espectacularitat i la publicitat mediàtica, que dona satisfacció i genera sentiments de benestar i pertinença a tots els membres que componen la comunitat educativa (docents, famílies, infants, personal no docent i veïnat en general) i que no aspira a formar part de cap rànquing ni quadre d'honor. Gairebé mai una innovació educativa comença des de zero,⁴⁸ sinó que sol estar vinculada a una trajectòria i a una determinada cultura pedagògica i als condicionaments contextuais interns i externs, i és viscuda pels seus protagonistes de manera subjectiva i diferenciada, ja que no tothom hi té els mateixos rols i responsabilitats, ni tothom hi posa les mateixes expectatives i il·lusions. Una innovació educativa forma part, explícitament o implícita, d'una tradició pedagògica, que ajuda a fer-ne visibles les prioritats i finalitats, els supòsits i èmfasis, i demana un esforç de reflexió i revisió permanents. I, com sembla evident, la innovació educa-

47. A. POCH (2017), «Què, ens hi posem? T'hi afegeixes? Els grups de treball i la millora de l'escola», *Perspectiva Escolar*, núm. 394, p. 6-10.

48. F. HERNÁNDEZ (2017), «Afavorir innovacions que canviïn la gramàtica de l'escola i les relacions pedagògiques, i que qüestionin la creació d'un subjecte neoliberal», *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 12, p. 17-37.

tiva ha de connectar amb les necessitats detectades, amb les preocupacions manifestades, ha de tenir i generar recursos (materials, personals, temporals, formatius...) per fer-se efectiva, i necessita un lideratge, un grup que la impulsi, que generi complicitats. La innovació educativa és, en definitiva, una pràctica fràgil, imprevisible i lenta.

4. És una evidència que aquests darrers anys s'han multiplicat, en la teoria i en la pràctica, les propostes educatives que es presenten com a alternatives a l'escola tradicional.⁴⁹ Sovint s'han fet sobre bases científiques fràgils i treballades només superficialment, amb processos de reflexió excessivament ràpids i poc contrastats, sense estudiar amb una certa versemblança les conseqüències que es podrien derivar d'adoptar determinades decisions i barrejant en un mateix projecte elements provinents d'experiències o metodologies contradictòries. En paraules de Ferri, «si hi hagués més consciència, es tindria cura de buscar referències una mica més rigoroses des del punt de vista cultural i científic. [...] jo no acabo d'entendre per què en aquest país es mira amb "adoració" autors com [...] Claudio Naranjo, Bert Hellinger, Rudolf Steiner, Arno i André Stern o Rebeca Wild, la majoria dels quals ha "regalat" al món teories que destaquen per la seva absència de rigor epistemològic i que en uns quants casos fan olor d'espiritualisme, misticisme i també de religió».⁵⁰ D'alguna manera, acomboiat per l'hegemonia del relat públic, s'ha donat a entendre a professionals i famílies que tot el que es presenta com a diferent del que porta l'etiqueta de tradicional està bé i mereix ser elogiat sense més ni més. Igualment crític es mostra Ferri en relació amb un altre dels «mantres» indiscutits entre la pedagogia del políticament correcte: el treball de les emocions, que massa sovint «es redueix a saber anomenar-les i, pitjor encara, a identificar-les a través d'un color! [...] Els infants no necessiten que l'escola els ensenyi les paraules que defineixen les emocions, per la senzilla raó que ja les saben! Les han après vivint [...]. Permetre als nens viure amb i a través de les emocions cada experiència a l'escola ha de ser el primer i principal objectiu d'una educació moderna i respectuosa amb la identitat de la infància! [...] el que els infants necessiten és sentir-se lliures per viure i expressar-se en un entorn humà i social que té confiança en ells, i els acompanya globalment, sense retòrica, sense moralisme [...]».⁵¹

5. L'esclat del programa «Escola Nova 21», i el seu indiscutible impacte en els professionals de l'educació, obliga a una reflexió meditada i serena.⁵² D'una banda, s'hi albira una necessitat molt sentida de reconeixement per part de molts

49. A. GARCÍA (2017), *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas*, Albuixec, Litera.

50. G. FERRI (2018), «Com s'està transformant l'escola?», *Infància*, núm. 220, p. 6-14.

51. G. FERRI (2017), «Les emocions s'ensenyen o es viuen?», *Infància*, núm. 217, p. 25-33.

52. «Reconeixement, formació, mercantilització, privatització» (2017), *Perspectiva Escolar*, núm. 391, p. 2-3 (editorial).

mestres i professors que treballen de manera abnegada, esforçada i callada per estimular al màxim les capacitats i les habilitats de tots i cadascun dels seus alumnes i per corregir amb els mitjans de què disposen les desigualtats i els dèficits amb què molts d'aquests infants i joves accedeixen al sistema educatiu. És un reconeixement més necessari que mai en aquests temps de crítiques generalitzades i poc matisades, de retallades i pressions sobrevingudes, de solitud i abandonament, malgrat l'existència de xarxes informals i virtuals d'intercanvi i col·laboració. Hi ha també una demanda urgent de formació per part dels professionals en exercici, en vista que l'Administració educativa posa l'èmfasi, de manera gairebé exclusiva, en la formació inicial i, en canvi, deixa pràcticament en mans dels moviments de renovació pedagògica, dels sindicats, d'empreses amb i sense ànim de lucre o de la bona voluntat dels mateixos docents la formació permanent.

D'altra banda, no s'ha de menystenir l'orientació de les polítiques públiques cap a la mercantilització de l'educació o, dit d'una altra manera, cap a situar el producte educatiu dins del mercat. Quan es fa tant èmfasi en la singularització i diferenciació dels centres i en la configuració d'una marca, d'una imatge pública dels centres, volent o sense voler, s'envia el missatge que la qualitat de cada un d'ells serà la que resulti de competir en un mercat obert, en què les famílies, els *clients*, tenen un suposat *dret* a escollir escola entre l'oferta disponible i, com sembla obvi, basaran la seva tria en la visibilitat i la capacitat de seducció d'aquestes marques i, encara que es digui amb la boca petita, en la composició social del seu alumnat. Aquesta dinàmica ja sabem que va en detriment de la inclusió i de la funció social de l'educació, i que afavoreix la segregació i la inequitat. Semblaria que estiguéssim assistint a un desdibuixament de les responsabilitats públiques en l'educació bàsica, un buit que seria omplert per la iniciativa privada, com s'ha vist pel que fa a la formació permanent del professorat; pel que fa a la política educativa en general, i a la d'innovació en particular, i pel que fa, fins i tot, als diagnòstics sobre l'estat de l'educació al nostre país,⁵³ en un context en què la inversió pública en educació és de les més baixes d'Espanya i d'Europa. Aquesta dilució de la iniciativa pública, d'alguna manera, entronca amb un dels eixos del darrer informe de la UNESCO, *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?*,⁵⁴ en què s'afirma que l'expansió de l'educació exerceix una pressió que resulta inassumible per a les arques públiques, cosa que es podria resoldre implicant-hi agents no públics (societat civil, corporacions, empreses, fundacions...), de manera que s'estaria promovent una transferència de funcions i responsabilitats des de les institucions

53. Cal esmentar la qualitat i l'interès dels anuaris que, des de fa molts anys, publica la Fundació Jaume Bofill, amb el títol *L'estat de l'educació a Catalunya*.

54. *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?* (2015), Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya.

públiques cap als individus i agències privades. Es difuminen les fronteres entre el públic i el privat i es presenta com a alternativa la consideració de l'educació com un *bé comú*; la responsabilitat passaria, per tant, dels poders públics, que quedarien fonamentalment com una instància reguladora, supervisora i subsidiària, a la societat en general i a les seves agències en particular, que així esdevindrien les primeres responsables del proveïment i de la qualitat de l'educació.

6. Sobre la diferenciació i l'afavoriment de la formació d'una xarxa pública i privada concertada *avançada*, innovadora, que podria ser qualificada d'elitista, en la mesura que és minoritària i escolaritza sobretot criatures procedents de les classes mitjanes i altes, amb un capital econòmic i cultural alt, hi ha visions contraposades. D'una banda, s'argumenta que les innovacions i els avenços, en les nostres societats, al començament solen ser promoguts per a les minories, per als nivells socioeconòmics alts, com seria el cas, per exemple, de les vacances o de l'aprenentatge d'idiomes. Només en un segon moment serien assumits i reproduïts per la resta de la societat, de forma que, a mitjà termini, seria beneficiós i positiu per a tothom.⁵⁵ A més, el model de socialització que domina l'escenari públic i mediàtic és gairebé sempre el de les famílies amb més capital acadèmic,⁵⁶ de manera que les altres s'hi emmirallarien. I avui el seu model lliga molt bé amb aquesta efervescència innovadora que vivim: és de tipus contractualista, basat més en la negociació i la relació que en el control i la imposició; pretenen que el fill o filla vagi construint, més o menys autònomament, la seva pròpia subjectivitat, i s'interessen en l'educació dels fills, valoren molt l'elecció estratègica del centre on els matricularan i fan un seguiment actiu i implicat de la seva escolarització, ja que estan convençuts que l'èxit laboral i social futur comença a l'escola. L'objectiu el tenen clar: ha de ser un centre congruent amb el seu estil de vida, amb els seus valors, ben lluny de les males influències...

Però, sota el paraigua de la innovació, és probable que s'acabin reforçant les dinàmiques de segregació i segmentació del nostre sistema educatiu. No seria la primera vegada que, aprofitant els moments de crisi, es veu l'oportunitat d'impulsar interessadament determinats canvis.⁵⁷ Des de posicions conservadores i a vegades autènticament reaccionàries, s'ha dibuixat la situació de l'escola pública com a desastrosa, profundament ineficient i burocratitzada, en mans d'un professorat acomodat, immobiliista i resistent al canvi, que justificaria una reacció de rebuig per part de la població informada i una intervenció decidida de la societat

55. M. SUBIRATS (2016), «La innovació pedagògica: un projecte elitista?», *El Diari de l'Educació* (19 setembre).

56. J. COLLET (2013), *¿Cómo y para qué educan las familias hoy?: Los nuevos procesos de socialización familiar*, Barcelona, Icaria.

57. X. BONAL (2016), «La classe mitjana i l'escola pública», *El Periódico de Catalunya* (11 maig); X. BONAL (2016), «La crisi i la desprotecció de l'escola pública», *El Diari de l'Educació* (15 novembre).

civil per capgirar aquesta situació i treballar per un sistema educatiu eficaç, dinàmic i innovador. La veritat és, però, que a Catalunya, des de l'aprovació de la Llei d'educació de Catalunya (que va coincidir en el temps amb els anys més durs de la crisi econòmica), la ciutadania ha percebut un cert abandonament per part de l'Administració educativa de la xarxa pública (abonant un mapa escolar basat en la demanda i no en la primacia dels centres públics, no actuant en els processos perfectament detectats de segregació escolar, afavorint que la integració dels infants i joves amb alguna discapacitat es faci sobretot en centres públics sense dotar-los dels recursos necessaris, tolerant que els mòduls prefabricats es perpetuïn en massa casos, etc.) i això ha fet que la part més dinàmica de la societat, les classes mitjanes, hagi adoptat una doble estratègia: el recurs a l'escola privada o concertada, o bé la *colonització* de determinades escoles públiques, en connivència amb el professorat, per convertir-les en illes amb projectes singulars i una composició social força homogènia, que acaba fracturant la mateixa xarxa pública i el seu caràcter interclassista. Des d'aquesta òptica, es podria dubtar que aquests processos de clausura social i d'apropiació del sector públic acabin afavorint que la taca d'oli de la innovació arribi a la resta de la xarxa pública, en aquestes condicions de marginalitat i precarietat.

7. Laudo proposa quatre metàfores⁵⁸ molt suggestives per mirar de cartografiar la innovació educativa a la Catalunya d'avui.⁵⁹ Parla d'una innovació sòlida, basada en una pedagogia profundament normativa, amb el model de persona que vol formar clarament definit i preestablert. S'empara en alguns dels grans noms de la pedagogia progressista del segle xx (Freire, Milani, Freinet, Dewey...), recreant els mètodes, tècniques i recursos que van imaginar i portar a la pràctica, però donant molta més importància a les finalitats i a les funcions socials que apleix l'educació que no pas als mitjans i procediments. De fet, aposta per radicalitzar els valors fundacionals de l'escola pública: l'emancipació dels individus, el pensament crític, la responsabilitat i la voluntat de defensar-se del mal, i la capacitat de viure amb els altres i de treballar pel bé comú. Desconfia dels models tecnològics i de les solucions màgiques, emfasitza la condició artesanal de la pedagogia i creu en la practicitat d'una bona formació teòrica, vinculada al bagatge pedagògic acumulat al llarg dels segles: els clàssics de la pedagogia van saber identificar les limitacions escolars del seu temps i van ser capaços d'imaginar i d'esbos-

58. Fins fa ben poc es considerava que les metàfores no tenien cap mena d'utilitat per al coneixement de la realitat; avui, en canvi, hi ha el convenciment que les metàfores aporten informació i formes noves de percebre i interpretar la realitat, ponts cognitius entre el que és conegut i el que és nou, per buscar i trobar sentit en la complexitat, per projectar conceptes i atributs coneguts a territoris desconeguts o nous.

59. X. LAUDO, «Pedagogías del siglo XXI», a J. FEU, X. BESALÚ i J. M. PALAUDÀRIAS (ed.), *Renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual*, Madrid, Morata (en premsa).

sar nous camins. Una de les funcions essencials de l'escola seria justament la de garantir en cada individu la formació d'un nucli cultural i cognitiu estable, d'uns marcs de referència nítids, per tal d'evitar que infants i joves siguin engolits per la pressió d'un entorn especialment convincent i seductor, i caiguin, sense ni adonar-se'n, en l'alienació i la dependència.⁶⁰

Hi hauria, en segon lloc, la innovació gasosa, que consisteix en la simple i sistemàtica adaptació acrítica a la darrera novetat apareguda en el mercat, sobretot si és de caràcter tecnològic, i fa bandera de ser la que està més al dia i la que connecta millor amb les necessitats i demandes del mercat laboral i de la societat del segle XXI.

La tercera és la innovació gelificada o paradoxal, en la mesura que el gel és un estat fins a cert punt indeterminat, entre el sòlid i el líquid, entre l'opacitat i la transparència. Es basaria en diferents tradicions, a vegades de mal lligar, i les dissoldria en una mena de magma que inclouria tot el que avui resulta socialment atractiu, tot allò que societat i mitjans de comunicació volen sentir, amb l'objectiu de marcar una línia divisòria clara entre les pedagogies d'avui i les del passat: treball per projectes, competències per a la vida, posar l'alumne al centre, tenir en compte les emocions, connectivitat horitzontal, treball interdisciplinari, creativitat, aules obertes, pensament crític, aprenentatge basat en problemes, treball cooperatiu, intel·ligències múltiples, neurociència, dispositius digitals, autoavaluació i coavaluació, excel·lència, qualitat, talent, flexibilitat...⁶¹ És una innovació que fa bandera de la seva capacitat d'adaptació, que focalitza l'interès en la metodologia i en els recursos i que s'alinea sense complexos amb les prioritats dictades per organismes internacionals com l'OCDE i la UNESCO.

La darrera seria la innovació líquida,⁶² la que faria com els líquids, d'acord amb la descripció de Bauman, és a dir, canviar de forma per adaptar-se contínuament al seu continent i alhora fer bandera de la seva força interior, com la que exerceix l'aigua sobre les roques. És una innovació que defensa el camí de l'acceptació i l'adaptació a la realitat per poder fer la pròpia vida, per salvar la pròpia individualitat i no sucumbir als condicionaments del context; que aposta per una educació flexible i respectuosa, perquè cada persona és singular, i pel creixement personal i el desenvolupament interior; que proposa la relativitat (que no significa que tot s'hi val, sinó que tot depèn) com a valor normatiu per tal d'aprendre a viu-

60. J. C. TEDESCO (2001), «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo», *Revista de Educación*, núm. extraordinari 1, p. 91-99.

61. «Setembre 2017: una perspectiva (escolar)» (2017), *Perspectiva Escolar*, núm. 395, p. 2-3 (editorial).

62. X. LAUDO (2010), *La pedagogía líquida: Fuentes contextuales y doctrinales*, tesi doctoral, Barcelona, Universitat de Barcelona; X. LAUDO (2011), «La hipótesis de la pedagogía postmoderna: educación, verdad y relativismo», *Teoría de la Educación*, vol. 23, núm. 2, p. 45-68.

re en un món ambigu i permanentment canviant; és una educació de mínims per poder sobreviure en una societat líquida, i una educació en què es renuncia a la intervenció pedagògica explícita i directa per fer-la de manera invisible i aparentment innòcua.

8. En aquest punt, i després d'haver proposat diverses classificacions i cartografies, potser és hora de situar-hi, amb prudència i alguns matisos, les tres innovacions que hem anomenat a l'inici d'aquest text.

Si ens fixem en les tres tradicions descrites des de l'àmbit acadèmic, diríem que la XELL estaria entre la tradició cultural i la crítica; en canvi, tant el programa «Escola Nova 21» com el projecte «Horitzó 2020» tindrien elements de la tradició de l'excel·lència i elements de la tradició cultural.

Si repassem la proposta de Carbonell, la XELL s'inclouria en el corrent de les pedagogies lliures no directives i en el de la pedagogia sistèmica; «Escola Nova 21», que abraça un conjunt de centres molt divers, probablement se sentiria còmode entre les pedagogies de la inclusió i la cooperació, però també entre la pedagogia lenta, serena i sostenible, les pedagogies del coneixement integrat i les pedagogies de les intel·ligències múltiples, i «Horitzó 2020», de Jesuïtes Educació, amb més homogeneïtat entre els seus centres, se situaria entre aquests dos darrers corrents: les pedagogies del coneixement integrat i les pedagogies de les intel·ligències múltiples.

Finalment, si fem cas de les metàfores que proposa Laudo, ens sembla clar que cap d'aquests projectes encaixaria dins de les pedagogies sòlides, ni dins de les pedagogies gasoses. La XELL formaria part de les pedagogies líquides, mentre que «Escola Nova 21» i «Horitzó 2020» representen de manera força adequada el que serien les pedagogies gelificades o paradoxals.

9. Quan parlem de canvis constants, hauríem de reconèixer que la funció d'educar és inherent a l'existència humana, és a dir, és permanent, tot i que s'hagi de desplegar en nous escenaris.⁶³ En educació, tan important és veure què canvia com allò que persisteix i que forma el moll de l'os de l'educació: l'acolliment, la singularitat de cada individu, el respecte, el valor del temps, la confiança i l'estimació, la primacia del llenguatge, l'autoritat del mestre...⁶⁴ El discurs de la innovació, però, és molt presentista, i l'educació, d'alguna manera, sempre és rememoració: no podem renunciar als referents que ens han precedit, com si tot hagués de començar de nou.

Esquirol, enfront del que anomena «la retòrica de la innovació», reivindica justament la repetició, que «paradoxalment, ens pot dur coses veritablement noves

63. A. TORT (2002), «Els escenaris de l'educació i de la pedagogia», *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 1, p. 199-213.

64. M. ESTEVE (2019), *Aventures d'aprenentatge: Construir escola amb el treball per projectes*, Vic, Eumo.

mentre que, per contra, hi ha fugides cap endavant que no ens duen enlloc i acaben sent moviments molt superficials i epidèmics», i afirma que «La repetició és un moviment que no ha de coincidir necessàriament amb la rutina cega. [...] des d'un punt de vista conceptual, repetir no vol dir arribar sempre al mateix lloc. [...] Cada vegada que repetim la lectura d'un poema anem a un lloc sensiblement diferent».⁶⁵

La renovació pedagògica, la innovació educativa que val la pena, des del meu punt de vista, és la pràctica humil, en aquests temps tan predisposats a l'espectacularitat, gairebé anònima, íntima, en aquests temps de transparència i de pèrdua de la privacitat. És el projecte, el procés, que es construeix dia a dia, probablement no de manera lineal, perquè és reflexiu i crític, perquè a vegades les hipòtesis més plausibles no acaben de funcionar; que té ànima, que no és un discurs après per enlluernar i vendre, que no és una aparença per quedar bé, sinó que es transmet per mitjà de l'atmosfera creada, de la passió encarnada, de la serenitat que s'encomana. El canvi que fructifica és el que s'edifica sobre bases sòlides, que no renega de la tradició, sinó que l'estudia, la recrea i la vivifica; és el que funciona sobre l'estudi i la formació permanent, perquè no hi ha dues criatures iguals, ni dos problemes calcats; és el que dialoga, col·labora, intercanvia, comparteix i contrasta amb altres professionals disposats a treballar bé i a deixar el món una mica millor de com l'han trobat.

10. La tradició pedagògica europea es va mantenir sense trencaments significatius fins a la dècada dels anys seixanta del segle passat, quan va fer un gir decidit cap a la racionalització i la productivitat.⁶⁶ La pedagogia, filla predilecta de la Il·lustració, és un invent de la modernitat, que buscava la regeneració de les persones i de les societats a través de l'educació, i ha fet tot un recorregut històric que es remunta a l'humanisme kantian. Gradualment, va anar abandonant la seva filiació filosòfica i cultural i es va anar decantant per la tecnològica i utilitària, alhora que perdia la voluntat sistemàtica i normativa per esdevenir simple enginyeria tecnocientífica. Fins i tot alguns auguraven que potser li havia arribat l'hora de morir, perquè ja no tenia cap legitimitat per donar normes, ni per establir una axiologia i, encara menys, un horitzó d'esperança.

Però la crisi de la modernitat —que ha estat tan útil per denunciar-ne els excessos i les pretensions de presentar-se com a veritat única, absoluta i universal— ha afavorit l'aparició d'una nova sensibilitat, de nous imaginaris que tornen a tenir una inequívoca força utòpica: un retorn dels ideals de l'humanisme, que ens permet de creure que la pedagogia podria tornar a exercir un paper important en

65. A. GÓMEZ (2018-2019), «Josep Maria Esquirol», *Núvol*, p. 106-108.

66. C. VILANOU (2000), «La pedagogia al deixant del segle xx», *Temps d'Educació*, núm. 24, p. 13-60; C. VILANOU (2018), «Europa, província pedagògica: de la urbanització escolar a la colonització tecnològica», 23a edició dels Col·loquis de Vic (ponència no publicada).

una cultura insatisfeta amb les conseqüències de la raó tecnològica i instrumental i amb la falta de sentit. Potser és arribada l'hora de tornar a les arrels de la modernitat, de renovar el compromís per una educació alliberadora, d'actualitzar-ne els postulats i evitar-ne els excessos.⁶⁷ Perquè la pedagogia no s'avé ni amb la dissolució del subjecte, ni amb la desconfiança en la raó, ni amb la negació del futur.

El que cal reivindicar no és pas el projecte de la modernitat, que no és de cap manera la forma humana per excel·lència, tot i les seves virtuts,⁶⁸ sinó l'actitud il·lustrada: la confiança en la raó, la defensa aferrissada de la llibertat i la convicció que malgrat tot hi ha uns valors universals; que les persones som capaces de pensar i de decidir sense tuteles, de fer-nos responsables de les nostres accions i decisions; contra la indiferència que s'assenta damunt la interessada mercantilització de la societat, educació inclosa.⁶⁹

67. A. AYUSTE i J. TRILLA (2005), «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación», *Revista de Educación*, núm. 336, p. 219-248; J. TRILLA (2018), *La moda reaccionaria en educación*, Barcelona, Laertes.

68. E. BALDUCCI (2001), *El Otro: Un horizonte profético*, Salamanca, Acción Cultural Cristiana.

69. J. RAMONEDA (2010), *Contra la indiferencia*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

Resposta de Josep González-Agàpito, membre emèrit de la Secció de Filosofia i Ciències Socials

Fa pocs anys la mestra de mestres Pilar Benejam es preguntava —i ens preguntava— «Quina educació volem?».¹ Avui hem sentit una ferma i ben fonamentada resposta a aquesta qüestió en el discurs que Xavier Besalú ens acaba de desgranar.

Això és especialment notable en una època com la nostra, en la qual predomina la idea que no és possible construir, de cara al futur, una alternativa a la societat en què vivim. En uns temps en què, com diu Bauman, a manca d'utopies que ens esperonin sorgeixen retrotopies com a expressió social de la incertesa i la inseguretats.² L'ascens d'ideologies oposades a la democràcia i als valors humanistes i les seves conseqüències educatives són una mostra de l'extensió i penetració d'aquesta mirada retrògrada. Només cal observar com la construcció de societats democràtiques a Europa passa moments difícils, amb l'ascens de formes d'autoritarisme i el clar risc de pèrdua de llibertats individuals i collectives. El manteniment i el progrés de la democràcia, tant avui com ahir, requereixen una atenció sostinguda per mitjà de pedagogies que afavoreixin les pràctiques igualitàries, una voluntat de promoure el coneixement dels drets humans i una sensibilització permanent envers les virtuts democràtiques.

Aquestes situacions mostren que aconseguir una societat millor i més justa es percep, a hores d'ara, com una missió pràcticament impossible. D'aquí ve que grups de pressió influents proposin ben explícitament que la missió de l'educació ha de ser, simplement, millorar i optimitzar la posició de les persones dins el combat i la competència per ocupar les posicions més avantatjoses possibles. No oblidem, tanmateix, que darrere aquesta situació hi ha el paradigma econòmic del mercantilisme i el nou capitalisme que en les darreres dècades s'ha anat imposant.

1. P. BENEJAM (2014), *Quina educació volem?*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.
2. Z. BAUMAN (2017), *Retrotopia*, Barcelona, Arcàdia.

El qual, com ja fa anys que Richard Sennett ens ho adverteix, «exerceix una profunda influència moral i normativa com a model avançat»,³ amb una forta repercussió sobre l'educació i sobre alguns plantejaments més renovadors en les formes que en els objectius. Des d'aquesta òptica, es veu el coneixement com un element primordial d'avantatge en el marc competitiu entre persones, organitzacions i països, com en altres etapes històriques ho havia estat la propietat de la terra i, més tard, de les màquines.

No som aquí per rendir-nos. La pulsio ètica de la pedagogia,⁴ el títol d'un llibre recent del doctor Xavier Besalú, és una bona síntesi de la resposta que proposa a aquesta situació. Enfront d'una «societat líquida» i de «valors tous en temps durs», ens mena a capgirar la situació amb una pedagogia basada en el reconeixement de la inviolable dignitat de l'ésser humà, des de la infància fins a la senectut, a través d'afavorir-ne el desplegament com a persona.

És una crida a canviar el present per assolir un futur positiu per a la jove generació i per a les vinents. Reclama Besalú oposar-se al relat que s'ha acabat imposant sobre l'educació actual «de sinistre total, de *desastre* sense paliatius, quan, de fet, els canvis d'aquest darrer mig segle no tenen comparació possible per la seva profunditat substantiva, de dimensions realment històriques. Uns canvis que es podrien encloure en tres: un, l'escolarització del 100 % de la població entre els 3 i els 16 anys (i això significa que les escoles i instituts acullen ara el 100 % de les problemàtiques de tota mena existents en la societat); dos, l'accés a la universitat de les classes treballadores i mitjanes; i tres, el reconeixement efectiu que l'educació és un dret universal».⁵ Besalú, que no és pas un postmodern, advoca per bastir una pedagogia des de dins, des de l'experiència i l'anàlisi crítica d'aquesta. Defugint les receptes utilitaristes, com les aportades des del conductisme fins al constructivisme. Les propostes de Besalú estan ben arrelades a la realitat social i propugnen una pedagogia democràtica i crítica d'arrels humanistes i culturals. Considera que l'educació, i per tant també l'escola, «ha de seguir essent un far segur en temps d'incerteses existencials i de modes passatgeres».⁶ En aquest sentit, és interessant destacar el seu llibre *Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts*.⁷

3. R. SENNETT (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, p. 16. Vegeu, també, del mateix autor i de l'any 2000, *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.

4. X. BESALÚ (2016), *No som aquí per rendir-nos: La pulsio ètica de la pedagogia*, Barcelona, Rosa Sensat.

5. X. BESALÚ (2014), *La lluita pel significat, redibuixar el terreny de joc* (en línia), lliçó inaugural del curs 2014-2015 a la Universitat de Girona, <<http://udgent.udg.edu/llico-inaugural-xavier-besalu/>>.

6. X. BESALÚ (2015), «L'escola del futur», *Temps d'Educació*, núm. 48, p. 257-274.

7. X. BESALÚ (2010), *Pedagogia sense complexos: Contra fatalistes i saberuts*, Xàtiva, Edicions del CREC.

Acabem de fer, guiats per Xavier Besalú, una minuciosa ruta per entendre i comprendre l'evolució de l'educació a Catalunya, mitjançant una fina i intel·ligent anàlisi de la situació actual i de les diferents propostes amb les quals es vol donar resposta a la complexa conjuntura que vivim. En aquest sentit, us recomano rellegir el distintiu balanç de la situació educativa de la Catalunya actual que aplega en deu notes al final del discurs d'avui. S'hi podrà estar d'acord o es podran fer matisacions a aquest «estat de la qüestió» que ens mostra Xavier Besalú, però no hi ha dubte que convida a fer una reflexió crítica d'on som educativament i a on volem anar. Constitueix un útil i realista vademècum sobre el qual es pot repensar la política educativa del país i les estratègies concretes que s'han desenvolupat des de l'Administració i la societat civil.

Al costat d'aquests plantejaments, voldria fer notar que la docència i l'activitat de recerca de Besalú estan fortament lligades al seu compromís social i cívic i estan compostes per les línies principals que exposo tot seguit. Entre altres, podríem assenyalar l'atenció a la diversitat i l'educació intercultural, que podeu veure exposades al seu treball *Millors vincles, millors resultats? La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat*.⁸ També, a *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*.⁹ Forma part del consell científic de la col·lecció «Cuadernos de Educación Intercultural», que editen Los Libros de la Catarata i el Ministeri d'Educació espanyol.

Un segon camp és el disseny, el desenvolupament i l'avaluació del currículum. Podeu veure les seves propostes en monografies com *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*¹⁰ i *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*.¹¹

Ha dedicat especial atenció a la formació de professionals de l'educació. Participa en la formació permanent del professorat en educació intercultural a les Illes Balears, Cantàbria, el País Basc, Aragó, Navarra, Andalusia i Castella i Lleó, així com en programes de formació de la Fundació Jaume Bofill. Ha aplegat aquestes experiències en produccions com *Mestres del segle XXI. Competents, ben formades, justes*¹² o *Pedagogia: professionals de l'educació i la cultura*.¹³ Cal remarcar en aquest

8. X. BESALÚ (2014), *Millors vincles, millors resultats?: La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

9. X. BESALÚ i I. VILA (2007), *La buena educación: Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

10. X. BESALÚ (ed.) (1998), *La educación intercultural en Europa: Un enfoque curricular*, Barcelona, Pomares-Corredor.

11. X. BESALÚ i J. TORT (2009), *Escuela y sociedad multicultural: Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*, Sevilla, MAD.

12. X. BESALÚ (ed.) (2007), *Mestres del segle XXI: Competents, ben formades, justes*, Girona, CCG.

13. X. BESALÚ i J. FEU (ed.) (2009), *Pedagogia: professionals de l'educació i la cultura*, Girona, CCG.

camp la seva tasca, des de 2013, com a director de la revista *Perspectiva Escolar*, que edita l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i responsable de les publicacions generals d'aquesta entitat.

La pobresa, la marginació i l'exclusió social formen un camp de què ha tingut especial cura, com a factor de desigualtat i a la percaça d'una societat més justa. Vegeu, en aquest sentit, els treballs *Pobresa, marginació i exclusió social a la Garrotxa*¹⁴ i *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*.¹⁵ Ha estat membre actiu dels Grups de Recerca i Actuació amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers (GRAMC) entre 1990 i 2015 i n'ha estat vicepresident durant vuit anys. També ha dirigit el Postgrau de Ciutadania: Inclusió Social en la Diversitat, vinculat a la Fundació Universitat de Girona.

Un altre focus de la seva atenció són les polítiques educatives. Un exemple n'és l'interessant i modèlic *Pla d'Escolarització Extensiva*¹⁶ i, també, *Educar en societats pluriculturals*.¹⁷ Ha col·laborat amb el Centre de Recerca i Documentació Educativa (CIDE) del Ministeri d'Educació espanyol en l'elaboració del portal de recursos CREADE (Centre de Recursos per a l'Atenció a la Diversitat Cultural en Educació), sobre educació intercultural, i ha estat assessor en temes d'immigració de l'Ajuntament de Salt (Gironès). És membre del consell editorial de revistes com *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, editada per un grup d'universitats americanes, i de *Rizoma Freireano*, que edita l'Institut Paulo Freire.

A més d'aquests àmbits, un dels camps d'interès i recerca de Xavier Besalú és la interrelació entre immigració, cultura i llengua en el marc dels profunds canvis que vivim i que tenen efectes particulars a casa nostra. Històricament, l'anomenada *immersió lingüística* a l'escola de Catalunya «permetia al conjunt de l'alumnat, independentment de la seva llengua d'origen», ens diu, «desenvolupar al llarg del parvulari i l'educació primària les habilitats lingüísticocognitives implicades en les activitats escolars».¹⁸ Però, a hores d'ara, hem de tenir en compte que a moltes escoles existeix un ampli ventall de llengües i cultures que han alterat l'univers i els objectius en què s'articulà la concepció dels «altres catalans» de Francesc Candel.¹⁹

L'Europa que ha rebut l'actual onada d'immigració ha produït, permeteu-me la simplificació, dos models de convivència: per una banda, el model assimilacio-

14. X. BESALÚ i J. FEU (2003), *Pobresa, marginació i exclusió social a la Garrotxa*, Olot, Càritas Garrotxa i Universitat de Girona.

15. X. BESALÚ i T. CLIMENT (ed.) (2004), *Construint identitats: Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*, Barcelona, Mediterrània.

16. *Pla d'Escolarització Extensiva* (2002), Banyoles, Ajuntament de Banyoles.

17. X. BESALÚ (2007), *Educar en societats pluriculturals*, Barcelona, Wolters Kluwer España.

18. X. BESALÚ i I. VILA (2005), «Consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana», a *Recull d'eines teòriques*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.

19. F. CANDEL (1964), *Els altres catalans*, Barcelona, Edicions 62. L'edició íntegra sense les supressions de la censura franquista fou publicada el 2008.

nista, com a França, i a l'altre extrem, el multicultural, amb cultures juxtaposades, com a la Gran Bretanya. Ambdós, amb palpables problemes i greus disfuncions. Ens cal cercar un nou enfocament.

Besalú, resseguint el camí emprès per la societat civil catalana des de fa dècades, advoca per un model intercultural que és una proposta pedagògica, ètica i política que s'adreça a edificar una escola i una educació per a tots. Amb l'objectiu de construir un model de societat obert i més democràtic, respectuós amb els drets de les minories. Un país socialment cohesionat ha de partir del reconeixement de la pluralitat existent en tota societat complexa i de la voluntat per establir vincles de solidaritat i per fonamentar la convivència entre els seus ciutadans i ciutadanes en els valors democràtics. Ha dirigit, en aquesta línia, el Postgrau de Mediació Intercultural: Educació, Salut, Treball i Serveis Socials de la Universitat de Girona i és membre de la Càtedra UNESCO de Desenvolupament Sostenible: Equitat, Participació i Educació Intercultural de la mateixa universitat.

És una qüestió en què els nouvinguts només en són un dels aspectes; també ho és la igualtat de gènere o una lectura intercultural de les nacions emmarcades a l'Estat espanyol, per esmentar-ne uns exemples. Aquest plantejament demana un canvi de perspectiva a l'hora d'abordar els continguts culturals de la nostra societat i, en conseqüència, afecta tot el currículum, l'acció de tot el professorat i el plantejament de totes les institucions educatives. No sols en l'educació formal, sinó, especialment, en els àmbits de l'educació no formal.

En aquest àmbit, Xavier Besalú ha col·laborat intensament amb el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*, impulsat, el 2004, pel Govern de la Generalitat amb l'objectiu de consolidar la llengua catalana com a llengua vehicular i com a eix vertebrador del projecte plurilingüe de cada centre en un nou replantejament del seu marc i de la seva acció educativa.²⁰ Forma part del comitè científic i del comitè organitzador del simposi «Llengua, educació i immigració», que organitzen els instituts de ciències de l'educació de la Universitat de Barcelona i de la Universitat de Girona des de 1996 (se n'han celebrat deu edicions).

Pel que fa als continguts, treballa per reorganitzar el currículum de manera que presenti elements que permetin a tot l'alumnat comprendre el món actual com a millor antídoto contra el racisme i la xenofòbia.

Hem de ser conscients, també, dels límits de l'escola: «El sistema educatiu ha de ser un pilar fonamental de la plena integració d'aquests infants i joves fills de la immigració i, malgrat tots els déficits i retallades, a Catalunya en aquest punt hem tingut una política ben dissenyada i relativament ben aplicada. Però la vida dels alumnes no s'acaba a l'escola: l'entorn, el lleure, les famílies, els companys, les

20. GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004), *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* (en línia), <<http://www.xtec.cat/serveis/eap/e3900133/pdf/cohesio.pdf>>.

perspectives laborals, hi tenen un paper absolutament cabdal».²¹ Els seus treballs sobre un plantejament intercultural de l'educació i de la transformació curricular per respondre a les noves fites socials l'han portat a esdevenir una de les personalitats de referència en aquesta matèria.

Per altra banda, Xavier Besalú és un competent formador d'educadors i és requerit freqüentment per parlar de les condicions d'aquest col·lectiu, i especialment dels mestres i professors.

Entre altres requisits, deixeu-me assenyalar que entén la tasca d'educar com a compromís moral, car, segons ell, «educar compromet moralment l'educador perquè, més enllà dels aprenentatges acadèmics, el professorat influeix i condiciona el desenvolupament dels seus alumnes com a persones; tot el que diu i fa té conseqüències directament o indirectament. Per aquesta raó importen la ideologia, els valors i les creences del professorat. Els professors, com a professionals, tenen l'obligació de ser demòcrates, d'assumir els valors constitucionals i oposar-se a les ideologies que posen en dubte la igualtat i la dignitat de totes i cadascuna de les persones. Han de creure, a més, en la perfectibilitat d'homes i dones, en la seva capacitat d'aprendre, de progressar, de modificar hàbits, conductes, percepcions i certeses».

Així mateix, reclama un professional culte i vivament interessat pel saber, ja que «Educar és més que socialitzar; és, a més, un temps i un espai per pensar científicament la realitat, per a la transmissió, la vivència, la producció i la recreació cultural. En la societat de la informació és important retornar aquesta primacia del coneixement a l'acció educativa. Tal vegada un fals activisme o una reacció desmesurada davant l'escolasticisme de l'educació tradicional hagin propiciat una certa desvaloració dels continguts a l'educació escolar. És urgent revisar aquests plantejaments, ja que l'educació ha de presentar batalla en el terreny de la rellevància cultural en una societat que valora extraordinàriament el coneixement i que ha mostrat repetidament la importància de les lluites culturals per modificar les categories, els significats i les identitats, el sentit comú, les formes de pensar hegemòniques. Des de la Il·lustració, l'escola, la cultura acadèmica, ha tingut per objectiu treure les persones de la ignorància, de la màgia i de l'obscurantisme per fer-les més lliures i autònomes, perquè no quedin al marge de la vida social. Per això, el debat essencial de l'educació és el projecte cultural que la informa, els continguts més substantius, rellevants i representatius, sabent, per descomptat, que els centres educatius no tenen el monopoli del coneixement».²²

21. X. BESALÚ (2017), «Ripoll», *El Diari de l'Educació* (en línia), <<http://diarieducacio.cat/blogs/rosasensat/2017/10/09/ripoll/>>.

22. X. BESALÚ (2007), «Educación intercultural y formación del profesorado», a *XXVII Jornadas de Enseñantes con Gitanos* (en línia) (Burgos, setembre 2007), <http://www.aecgit.pangea.org/pdf/27jornadas/Xavier_Besalu.pdf>.

L'ingrés del doctor Besalú marca un pas més en la renovació de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans. Actualment, la missió de la nostra acadèmia nacional no és sols ser un fòrum d'especialistes i de gent sàvia, que la tradició li atribueix i que ara és més necessària que mai. A hores d'ara, també, l'Institut d'Estudis Catalans ha de ser un baluard de la consciència crítica per al país i per a la societat que el forma, garantit per la seva independència i la voluntària i activa dedicació dels seus membres.

Avui donem la benvinguda a l'Institut d'Estudis Catalans a un acadèmic de vasta cultura pedagògica i d'un profund compromís social. Tant de mestre com de professor universitari o d'activista social, la tasca de dedicar-se a la pedagogia ha estat portada a terme per Xavier Besalú des de la voluntat de ser una acció transformadora de les persones i de la societat, ja que la pedagogia és una de les millors formes de fer política en l'alt sentit que li donava Plató i, entre nosaltres, Rafael Campalans.

Una transformació sociopolítica positiva del nostre país sols és possible tenint present la complexa interrelació entre educació i política. No hi ha pràctica pedagògica que no sigui política i que, com diu Paulo Freire, no contingui un somni i un projecte ètic.

Amb la seva incorporació a l'Institut d'Estudis Catalans, pretenem, també, sumar-hi el somni i el projecte ètic que hem vist amarant el discurs que acabem de sentir i que fonamenta la trajectòria pedagògica, de recerca i personal de Xavier Besalú.

