

Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle xx i fins avui

Edició a cura de JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO,
CARME AMORÓS BASTÉ i JORDI GARCIA FARRERO



Pedagogies de la democràcia
i la resistència a l'Europa
del segle xx i fins avui

Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle XX i fins avui

Edició a cura de JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO,
CARME AMORÓS BASTÉ i JORDI GARCIA FARRERO

Barcelona, 2021



Institut
d'Estudis
Catalans

SECCIÓ DE FILOSOFIA
I CIÈNCIES SOCIALS

Col·loqui Internacional Héloïse (3r : 2019 : Barcelona, Catalunya), autor

Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle XX i fins avui. — Primera edició.
— (Treballs de la Secció de Filosofia i Ciències Socials ; 52)

Actes del Col·loqui Internacional Héloïse = Colloque International Héloïse celebrat a Barcelona
els dies 7-9 de febrer de 2019. — Bibliografia. — Textos en català i francès

ISBN 9788499656083

I. González-Agàpito, Josep, 1946- editor literari II. Amorós, Carme, editor literari III. García
Farrero, Jordi, editor literari IV. Institut d'Estudis Catalans. Secció de Filosofia i Ciències Socials
V. Títol VI. Col·lecció: Treballs de la Secció de Filosofia i Ciències Socials ; 52

1. Educació — Congressos 2. Educació — Història — Congressos 3. Pedagogia — Congressos

4. Pedagogia — Història — Congressos 5. Pedagogs — Catalunya — Congressos

6. Democràcia i educació — Congressos

37(063)

37(091)(063)

37.013(063)

37.013(091)(063)

37.013-051(460.23)(063)

37:321.7(063)

© dels autors de les conferències i ponències

© 2021, Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: juliol del 2021

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

Disseny de la coberta: Azcunce | Ventura

Compost per fotocomposició gama, s. l.

Imprès a Service Point FMI, SA

ISBN: 978-84-9965-608-3

Dipòsit Legal: B 12735-2021



Aquesta obra és d'ús lliure, però està sotmesa a les condicions de la llicència pública de Creative Commons. Es pot reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada. Es pot trobar una còpia completa dels termes d'aquesta llicència a l'adreça:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>.

Taula

PREÀMBUL	9
I. CONFERÈNCIES	11
Résistance(s) et pédagogie(s) : vers une éducation à la démocratie, <i>per Philippe Meirieu</i>	13
Europa, província pedagògica: cinc referents per a la resistència a la Catalunya del segle xx, <i>per Conrad Vilanou Torrano</i>	27
Democràcia i resistència en la renovació pedagògica de Catalunya durant el segle xx: contextos, itineraris i propostes pedagògiques, <i>per Joan Soler Mata</i>	47
II. TAULES RODONES / DEBATS	67
Ser docent en una societat democràtica en crisi	69
Cohesió social i llengües	99
III. COMUNICACIONS	129
La polis com a organisme eusocial: la pedagogia com a sistema immunològic en el manteniment de la democràcia, <i>per Miquel Amorós Hernández</i>	131
Cinema, holocaust i educació, <i>per Ramon Breu</i>	135
Les pedagogies de la resistència en els espais urbans representats en dictadures realitzades a partir del fil dels reportatges sobre manifestacions estudiantils europees, <i>per Eulàlia Collelldemont i Raquel Cercós</i>	137

Projecte «Tots iguals, tots diferents», <i>per Rosa Maria de la Fuente i Castelló</i>	141
Lectura pedagògica de <i>Per combatre aquesta època</i> , de Rob Riemen, <i>per Clara Domènech i Oriol Roger</i>	145
Une école sans société ? Ivan Illich, Danilo Dolci et nous, ici, quelque part en Europe du Sud, <i>per Antonio Fiscarelli</i>	149
La idea de llibertat de Joan Roura-Parella durant els anys d'exili: a propòsit d'un text inèdit, <i>per Jordi Garcia Farrero</i>	151
Le patrimoine pédagogique et la problématique des usages des technologies et des ressources numériques : un regard historico-culturel sur mon parcours, <i>per Thérèse Laferrière</i>	155
Vers una pedagogia feminista amb perspectiva interseccional: gènere i educació, <i>per Mirta Lojo i Mercè Otero Vidal</i>	165
Xarxes per al canvi, una oportunitat per a la transformació educativa, <i>per Mercè Mas</i>	167
Anàlisi del concepte de ciència a través del <i>Boletín de la Escuela Moderna</i> , <i>per Francesc Martínez-Olmo</i>	171
La robòtica i la programació, una experiència educativa que fomenta el pensament computacional, <i>per Maria de Montserrat Oliveras Ballús i Jaume Basseda Cardó</i>	175
Una educació liberal per als treballadors. A propòsit de Richard H. Tawney (1880-1962), <i>per Àngel Pascual Martín</i>	179
L'educació: entre el naturalisme i l'artificialitat. Algunes consideracions rousseauianes per enfrontar el present, <i>per Ferran Sánchez Margalef</i>	183
Música, identitat de gènere i adolescència. Orientacions didàctiques per treballar la coeducació, <i>per Sandra Soler i Salvador Oriola</i>	187
Més enllà de l'escola democràtica: el col·lectiu d'autogestió educativa La Pinya, <i>per Albert Torrent i Font</i>	189
Sota la roda o entre els murs. L'anàlisi institucional en perspectiva, <i>per Antoni Tort i Bardolet</i>	193
IV. REPORT DEL COL·LOQUI INTERNACIONAL HÉLOÏSE A BARCELONA	195
V. ALIANÇA D'ENTITATS ORGANITZADORES I COL·LABORADORES DEL COL·LOQUI HÉLOÏSE. ORGANISMES QUE HI HAN DONAT SUPORT	205

VI.	ANNEXOS	209
	Annex 1. Programa del Col·loqui	211
	Annex 2. L'itinerari dels pedagogs europeus	219
	Annex 3. Exposició sobre els itineraris de pedagogs catalans	222

Preàmbul

La construcció de societats democràtiques a Europa és un procés que, ara i en el passat, es veu dificultat pel sorgiment i l'avenç d'autoritarismes o directament de règims dictatorials. El manteniment i l'expansió de la democràcia, abans i ara, demanen pedagogies de la democràcia i de la resistència dels drets humans i de les virtuts democràtiques. Una educació que mení a exercir activament la ciutadania, a construir una societat en pau sobre la base de la justícia i la cohesió socials.

Per a reflexionar i contribuir a respondre a aquesta situació es van aplegar educadors i educadores en el III Col·loqui Internacional Héloïse, sota el títol de «Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle xx i fins avui».

Aquest col·loqui de Barcelona convidava a revisar aquests reptes des de la realitat del seu entorn social. A través de l'examen d'aquesta realitat concreta i dels seus orígens, es proposava ajudar a dibuixar pistes de futur en la construcció, per l'educació, de l'Europa que ens agradaria habitar.

Amb aquest objectiu es van presentar les idees i l'obra de cinc pedagogs catalans com a mostra de l'ampli moviment de renovació pedagògica català que fa un recorregut des del segle passat fins al present, tot mostrant la vigència de les seves idees i realitzacions.

Establint ponts entre el passat i el present, es van examinar les idees i accions realitzades a Catalunya i a Europa per a consolidar la democràcia i els drets humans a través de l'educació com la millor garantia de l'emancipació de les persones i de l'edificació d'una societat equitativa, lliure i culta. «L'objectiu de l'educació en una democràcia és desenvolupar les capacitats per fer persones autònomes que pensin per elles mateixes, i les societats democràtiques han de construir un projecte educatiu col·lectiu», va afirmar Philippe Meirieu en l'acte d'obertura.

Entre els diversos fronts a vetllar en la tasca de preservar i expandir la democràcia i els valors humans, es va proposar als participants l'anàlisi de dos indicadors. D'una banda, el repte que planteja ser docent en una societat democràtica en crisi. De l'altra, la relació entre

cohesió social i llengües en uns temps d'arribada d'una immigració de gran diversitat cultural a Europa. Aquesta anàlisi va partir de l'exposició de destacats especialistes amb participació activa dels membres del Col·loqui a través de sengles debats.

Aquesta publicació recull, així mateix, les comunicacions rebudes i exposades vinculades a la temàtica analitzada. També els reports sobre experiències educatives portades a terme en línia amb els objectius de la trobada.

El Col·loqui Héloïse, dissenyat com una reunió polièdrica que integrava diversos formats i amb una conjunció de teoria i experiències pràctiques, va assolir un notable nivell acadèmic i de participació, fet que assenyala la necessitat, i l'interès, de seguir treballant i reflexionant sobre el tema en aquests temps complexos que vivim. En aquest sentit cal agrair el suport de totes les entitats que van contribuir a fer possible aquesta reunió pedagògica.

La publicació dels treballs, les conferències i els debats del Col·loqui vol concórrer a difondre i divulgar la informació i els aprenentatges reunits, amb l'objectiu d'ajudar a continuar treballant per les pedagogies de la democràcia i la resistència, al servei de les persones i de la construcció d'una societat més justa i solidària sota l'actual imperatiu categòric de supervivència que assenyala l'ecologia.

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO
CARME AMORÓS BASTÉ
JORDI GARCIA FARRERO

I

Conferències

Résistance(s) et pédagogie(s) : vers une éducation à la démocratie¹

PHILIPPE MEIRIEU

Universitat Lumière de Lió II

Director de l'Institut National de Recherche Pédagogique (1998-2000)

EN INTRODUCTION...

Je suis particulièrement heureux de pouvoir participer à ce colloque international ici, à Barcelone, très heureux d'être accueilli dans une ville dont je sais qu'elle est particulièrement sensible aux questions éducatives, dans une ville dans laquelle je suis souvent venu travailler, dans une ville qui porte et qui a porté depuis longtemps très haut la résistance à toutes les formes d'oppression, de domination, de tyrannie.

La thématique qui nous est proposée ce matin, et pendant tout ce colloque, nous amène à articuler trois termes : pédagogie, résistance et démocratie. Comment articuler ces trois mots ? Lequel mettre d'abord ? On peut combiner ces trois termes de plusieurs façons et je vais essayer de le faire avec une entrée parmi bien d'autres. Mais auparavant, et avant de commencer mon exposé, je voudrais le dédier et rendre hommage à trois personnes exceptionnelles et qui ont été véritablement fondatrices pour notre combat, des militantes infatigables d'une éducation pour la démocratie. Ce sont trois femmes et ce n'est pas rien que de proposer leurs figures comme emblème de cette réflexion : Rosa Sensat, que je n'ai pas connue ; Marta Mata, que j'ai bien connue et beaucoup aimée, et Irene Balaguer, qui nous a quittés il y a quelques mois et qui était une amie proche. Ces trois femmes exceptionnelles incarnent, pour moi, la vertu probablement la plus importante en éducation : le courage. Ce courage dont le philosophe Vladimir Jankélévitch nous dit qu'il n'y a rien en amont : il est là, chez ceux et celles qui

1. Cette conférence peut être regardée avec le lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=ElNqRkr3vXE&index=1&list=PLJPVNzVlFt_Bxd8b8ut.

prennent l'initiative de s'engager alors que d'autres préfèrent le renoncement ou la résignation. « Pour commencer, il faut seulement commencer et l'on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut seulement du courage. » Rosa Sensat, Marta Mata et Irene Balaguer n'étaient pas dans le renoncement, n'étaient pas dans la résignation : elles ont eu le courage de s'engager, elles ont pris des risques et nous ont montré la voie. Quand Marta Mata a fondé Rosa Sensat, elle a posé un acte fort sous le franquisme, elle a ensuite reposé cet acte, à plusieurs reprises, et les collègues de Rosa Sensat le reposent régulièrement chaque jour et, évidemment, chaque année à l'occasion de la fabuleuse école d'été qu'ils organisent. Ce sont trois femmes qui m'ont beaucoup marqué, dont j'ai beaucoup appris et à qui je tenais absolument à rendre hommage aujourd'hui.

Cela dit, je voudrais vous proposer quelques modestes réflexions pédagogiques sur le vaste sujet qui nous occupe. Je ne suis pas un historien et je vais, sans doute, apparaître aux yeux des historiens extrêmement simplificateur. Je les prie, d'avance, de bien vouloir m'en excuser. Il y aura trois parties dans mon propos : une première partie où j'évoquerai, en m'appuyant sur un auteur américain, Neil Postman, la pédagogie comme résistance ; une seconde partie où je me demanderai au nom de quoi on peut résister et une troisième partie où j'esquisserai – mais je ne ferai que l'esquisser car ce sera développé dans les communications tout au long de ce colloque – une réponse à la question : à quoi et comment doit-on résister pour éduquer à la démocratie ?

LA PÉDAGOGIE COMME RÉSISTANCE

J'ai rencontré le terme de « résistance » dans le champ pédagogique en travaillant sur les œuvres d'un philosophe et sociologue des médias, Neil Postman. Neil Postman a publié un ouvrage important en 1985, très prémonitoire puisqu'il critiquait la publicité et les médias et que le titre de cet ouvrage avait été traduit à l'époque *Se distraire jusqu'à ce que la mort s'ensuive*. Neil Postman a écrit deux ouvrages successifs sur l'enseignement, dont les titres en eux-mêmes me paraissent particulièrement intéressants : en 1969 il a publié, avec un de ses collègues, *Teaching as a subversive activity* et puis, dix ans plus tard, un deuxième ouvrage qui s'intitule *Teaching as a conserving activity*, ouvrage traduit et préfacé en France par Daniel Hameline et Jacques-Didier Piveteau.

Que dit Postman dans ce dernier ouvrage ? Qu'une pensée qui ne prend pas elle-même l'initiative de sa propre contestation tend toujours inévitablement vers la propagande. Que la pensée se doit d'introduire en permanence une sorte de subversion interne pour ne pas devenir dogmatique, voire tyrannique. Que l'éducation ne doit être ni inféodée à l'idéologie dominante de la reproduction sociale, bien dénoncée par les sociologues, ni une subversion individuelle et marginale au

profit de quelques élus : elle doit être, selon lui, un facteur d'« écologie sociale » et avoir une fonction « thermostatique », une fonction essentielle, à ses yeux, d'équilibration. Il explique que les grands courants éducatifs n'ont été utiles aux sociétés dans lesquelles ils se sont développés que lorsqu'ils ont fait exister, au sein de ces sociétés, des espaces susceptibles de contrebalancer les dérives de ces dernières. Ainsi, explique-t-il, dans une société très largement dominée par la superstition et les religions, Jules Ferry a voulu fonder l'enseignement sur la raison et introduire le principe de laïcité. Dans une société américaine très largement dominée par le taylorisme, John Dewey a construit une pédagogie fondée sur le projet et l'engagement collectif de sujets solidaires. Dans la société victorienne corsetée du début du xx^e siècle, Alexander Sutherland Neill a promu une pédagogie libertaire... Et aujourd'hui, dit-il, « dans nos sociétés modernes, technologiquement avancées, mécanisées, numérisées, sous le signe de l'anonymat, l'éducation doit permettre l'accroissement du potentiel de riposte des personnes et des groupes à toutes les formes d'emprise ».

Au fond, ce que nous dit Postman, c'est qu'il y a dans la démarche éducative elle-même quelque chose qui relève de ce que Daniel Hameline a appelé « l'insurrection pédagogique ». C'est au nom de cette insurrection que le pédagogue revendique de « tordre le bâton en sens inverse » pour restaurer l'équilibre nécessaire au développement de l'enfant.

« L'ENFANT AU CENTRE » ?

Cela se manifeste, dans l'éducation nouvelle, par le combat contre « l'école traditionnelle » et la résistance à une éducation qui ignore l'enfant comme personne. C'est sans doute Janusz Korczak, dont on sait qu'il exige « le droit de l'enfant au respect » et pose, le premier, les bases des « droits de l'enfant », qui incarne le mieux cette « insurrection ». Korczak pose – et ce n'est pas une chose simple – que l'enfant est, tout à la fois, un être *complet* et *inachevé*. L'enfant n'est pas un être achevé et, à ce titre, il doit être protégé. Mais il est déjà un être complet, qui dispose de toute la palette des émotions humaines, et, à ce titre, il doit être entendu. Korczak s'oppose donc à toute conception schématique de l'éducation qui ferait de l'enfant soit un adulte en miniature, soit un *infans*, celui qui ne parle pas. Et c'est contre ces deux dérives qu'il affirme que « l'enfant a un présent » et que c'est avec et dans ce « présent » qu'il faut faire son éducation.

On pourrait évoquer aussi, bien sûr, la résistance de l'éducation nouvelle à l'égard de l'organisation de systèmes éducatifs centrés sur des formes verticales de transmission et ignorant que, si c'est le maître qui enseigne, c'est l'enfant qui apprend. Face à cela, il faut procéder, explique Édouard Claparède, à une véritable « révolution copernicienne ». Il faut se débarrasser, dit Célestin Freinet, de la

« scolastique ». Il faut remettre complètement les choses à l'endroit et se débarrasser des « inventions du diable », selon la fameuse expression de Ferrière au congrès de Calais en 1921.

Il faut également souligner que tout le mouvement de l'éducation nouvelle s'est développé en réaction à la barbarie de la Première Guerre mondiale. C'est ce qu'Henri Wallon, grand psychologue mais aussi grand pédagogue, exprimait précisément à propos de ce congrès de Calais : « Il semblait que, pour assurer au monde un avenir de paix, rien ne pouvait être plus efficace que développer dans les jeunes générations le respect de la personne par une éducation appropriée. Ainsi, pourraient s'épanouir les sentiments de solidarité et de fraternité qui sont aux antipodes de la guerre et de la violence. »

Résistance à une conception étreinte de l'enfant, résistance à des institutions qui ignorent cet enfant dans sa spécificité, résistance à la violence et à la barbarie... l'éducation nouvelle est aussi, pour beaucoup d'analystes, une résistance à la « forme scolaire » traditionnelle, un refus de ce qu'Adolphe Ferrière appelait « l'école assise », au profit de « l'école active ». La « forme scolaire », c'est le modèle simultané créé par Jean-Baptiste de La Salle et imposé par François Guizot en France dans les années 1830 : elle consiste à enseigner à un groupe d'enfants du même âge, censés être du même niveau, et effectuant les mêmes exercices en même temps. Cette « forme scolaire » apparaît dans tous les textes de l'éducation nouvelle comme le « repoussoir » absolu ; elle condense en quelque sorte toutes les critiques et, sous des appellations diverses, incarne tout ce contre quoi il faut résister : indifférenciation des enfants, conception mécanique de la transmission, passivité des récepteurs, assujettissement des corps et enfermement des esprits. Mais, quand on regarde les choses d'un peu plus près, quand on zoome pour se rapprocher progressivement d'expériences concrètes, on s'aperçoit que ce rejet commun de la « forme scolaire », cette volonté de mettre l'enfant au cœur du système éducatif et de créer des collectifs solidaires, s'exprime, en réalité, avec des projets différents et, parfois même, divergents.

DIVERGENCES DANS L'ÉDUCATION NOUVELLE

Il n'est pas possible ici de faire une analyse détaillée de ces divergences, mais, pour en donner une idée, on peut comparer, par exemple, deux ouvrages : un sur l'École des Roches créée en 1899 par Edmond Demolins, et un sur une autre école « alternative » créée cinq ans plus tard, l'École de la Ruche, fondée, elle, par Sébastien Faure, un anarchiste libertaire². Ces deux ouvrages ont été publiés à quelques

2. Georges BERTIER, *L'École des Roches*, Juvisy, Éditions du Cerf, 1935, et Sébastien FAURE, *Écrits pédagogiques*, Paris, Éditions du Monde libertaire, 1992.

années près, et ces deux écoles ont été fondées par deux personnages emblématiques.

L'École des Roches a été fondée par Edmond Demolins, disciple de l'économiste Frédéric Le Play et de l'abbé de Tourville, qui se définissaient eux-mêmes comme « contre-révolutionnaires », « corporatistes », « familialistes », « organisateurs » et profondément religieux. Ils créent une « école nouvelle » au nom d'une idéologie que nous dirions aujourd'hui profondément conservatrice, voire réactionnaire, qui fait, par exemple, du modèle familial et du refus de toute intervention de l'État en matière éducative les principes fondateurs de leur école. Demolins critique ainsi très violemment l'éducation nationale et explique que de « simples particuliers, de simples pères de famille doivent créer leurs propres écoles, tant l'initiative individuelle et privée est cent fois plus forte, cent fois plus souple et alerte parce qu'elle n'est pas dominée, réglementée par une hiérarchie compliquée au sommet de laquelle se trouvent des vieillards, vénérables sans doute, mais obstinément tournés vers le passé ».

Sébastien Faure est, lui, un disciple de Jean-Gabriel Prévost, un anarchiste libertaire athée, et de Paul Robin, anarchiste comme lui, qui avait fondé, quelques années plus tôt, l'Orphelinat de Cempuis avec le soutien, d'ailleurs, de Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement scolaire en France à l'époque de Jules Ferry. Sébastien Faure explique, lui, que s'il doit travailler dans une école « privée », ce n'est pas parce qu'il récuse la légitimité de l'enseignement public. Tout au contraire, c'est pour faire un enseignement réellement public, qui échappe « à l'influence des curés et des patrons ». Il veut une école réellement émancipatrice, loin de toute tutelle familiale et qui récuse toutes les formes d'assujettissement d'un sujet à des intérêts privés.

On a là, donc, deux inspirations philosophiques radicalement différentes. Edmond Demolins ne cesse, dans ses écrits, de stigmatiser les enseignants de l'enseignement public dans lesquels il voit des conservateurs définitivement enkystés dans leurs habitudes, alors que Sébastien Faure ne cesse de faire l'éloge des « prolétaires enseignants » de l'enseignement public, qu'il voit comme des pionniers empêchés par un État capitaliste basé sur le profit, la hiérarchie et le pouvoir d'une minorité de réaliser la tâche émancipatrice qui revient, de droit, au système scolaire.

DES SLOGANS COMMUNS, DES PRATIQUES DIFFÉRENTES

Néanmoins, en dépit d'idéologies divergentes, il existe de nombreux points communs entre ces deux militants de l'« éducation nouvelle », des points communs que certains pourraient même considérer comme la matrice de cette éducation nouvelle. Dans les deux cas, en effet, l'école est à la campagne. Dans les deux cas, on fait l'éloge des bienfaits du grand air, des promenades, du sport, des activités

collectives. Dans les deux cas, on parle d'« éducation intégrale », et de formation du caractère et, dans les deux cas bien sûr, on insiste sur l'importance des méthodes actives et de la démarche inductive contre toutes les formes d'enseignement magistral.

Mais quand on regarde en détail le fonctionnement de ces écoles, on s'aperçoit qu'il y a des différences significatives dans la mise en œuvre de ces principes. À l'École des Roches, il y a des ateliers d'art et des travaux manuels, la plupart du temps animés par des artistes. À la Ruche, il y a une activité « productive » : les élèves fabriquent leurs tabourets et leurs tables, ils travaillent à la ferme de l'école et tout cela contribue à faire vivre l'école. On est, donc, dans deux conceptions de l'activité relativement différentes. Dans le premier cas, elle est à dominante artistique, dans le second, à dominante productive... De plus, à l'École des Roches, il y a une stricte hiérarchie dans la répartition des responsabilités, et Bertier, qui a dirigé longtemps l'École des Roches après Demolins, explique qu'il faut organiser une société bien ordonnée pour préparer les élèves à une bonne insertion sociale. Dans l'École de la Ruche, en revanche, il n'y a aucune hiérarchie, aucun classement entre les élèves qu'on veut préparer à « une société égalitaire »... À l'École des Roches, il y a une éducation religieuse et morale extrêmement stricte, à la Ruche, un athéisme revendiqué... Dans l'École des Roches, il y a un refus radical de se compromettre avec l'enseignement public condamné au « formatage ». Dans l'École de la Ruche, il y a une volonté de s'intégrer dans l'enseignement public et même de lui servir de modèle... L'École des Roches est évidemment payante, et extrêmement chère. La Ruche est une école gratuite, qui vit des ressources produites par l'activité des élèves eux-mêmes et des dons que fait Sébastien Faure, conférencier extrêmement prisé, qui tient à ce que les enfants et leurs familles ne payent pas la moindre scolarité.

LA GRANDE AMBIGUÏTÉ DES PRATIQUES DE GROUPE

Nous sommes là devant une opposition qui doit, à mon avis, nous faire réfléchir et nous permettre d'aller au-delà des simplifications qu'on voit circuler autour de l'école nouvelle : école de l'activité, école de l'enfant dans la nature. Regardons donc aussi quel projet de société il y a derrière et quelles activités concrètes sont mises en œuvre. Pour ma part, j'ai fait cela d'une manière plus générale, au-delà de ces deux exemples qui mériteraient, bien sûr, des analyses beaucoup plus poussées sur une question qui m'a préoccupé pendant de très nombreuses années et qui a été l'objet de mes premiers travaux de recherche : la question du travail en groupe. J'ai observé, tout à la fois dans les textes et dans les pratiques pédagogiques, quelle était la signification et quelle était la perspective du travail en groupe. On met, en effet, les élèves à travailler en groupe en perma-

nence dans l'éducation nouvelle : pour réaliser un panneau, monter une pièce de théâtre, travailler au potager, etc. On prétend ainsi lutter contre l'individualisme et engendrer de « véritables collectifs ». Or, j'avais montré, il y a déjà de cela une quarantaine d'années, que ce travail en groupe, chez les auteurs comme dans les faits, pouvait renvoyer à deux projets radicalement différents.

On peut voir dans le travail de groupe, comme c'est le cas, par exemple, chez Adolphe Ferrière dans son livre *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, une préfiguration de la division sociale du travail entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs. Et c'est, d'ailleurs, ce qui se passe quand on propose à des personnes de travailler ensemble et qu'on les laisse s'organiser « spontanément » : les plus « doués » conçoivent, ceux qui sont de bons exécutants exécutent, ceux qui ne savent rien faire regardent les autres et sont, finalement, contents de ne pas participer ainsi à la qualité du produit fini ; ils sont payés de leur abstention dans la fabrication par une identification dans le résultat... Quant aux gêneurs, il faut les neutraliser d'une manière ou d'une autre, le plus souvent par l'exclusion.

Adolphe Ferrière est une figure emblématique de cette dérive et cela en dépit de ses professions de foi humanistes : on découvre, chez lui, ce que j'appelle un « spontanéisme organiciste ». Le groupe est une sorte d'organe, qui, spontanément, va permettre à chacun de trouver sa place dans une vision « libérale » de l'organisation sociale : « *the right man at the right place* ». Il faut mettre ici le mot libéral entre guillemets : il y a, en effet, beaucoup de débats, aujourd'hui, autour de ce terme et je l'emploie au sens le plus simple, c'est-à-dire au sens de *La fable des abeilles* de Mandeville : « les vices privés font les vertus publiques », autrement dit la recherche par chacun de son intérêt personnel permet d'accéder immédiatement au bien commun. Il faut rappeler aussi, à propos d'Adolphe Ferrière, qu'il publie, en 1942, un ouvrage très curieux, *Vers une classification astrologique des types psychologiques*, ouvrage dans lequel il montre que chaque personne est prédestinée à certaines activités et, même, à un métier, en fonction des signes astrologiques qui président à sa naissance. Publié dans une petite édition, Édition des cahiers astrologiques, à Nice, pendant l'Occupation allemande, le livre est étrange. Ses propos résonnent avec les thèses d'Albert Hutt, le célèbre psychopédagogue allemand qui, à la même époque, mesurait l'intelligence des enfants à partir de leur physique : les élèves minces et grands étaient faits pour étudier les mathématiques alors que les élèves plus petits et gros étaient faits pour étudier les lettres ! Même si Ferrière est loin de cette perspective et s'il ne faut nullement le suspecter de sympathies nazies, il n'en reste pas moins dans une conception extrêmement fixiste de l'éducation.

Or, cette conception est très liée à une vision sociétale et, très concrètement, à une perspective pédagogique : la priorité au « produit » permet – et impose – la

division du travail... Les « méthodes actives » sont donc perçues comme un moyen privilégié pour susciter une répartition « spontanée » des tâches en fonction des capacités préexistantes. C'est le leitmotiv : il faut que chacun trouve sa place... Il y aurait une place réservée à chacun dans une sorte de configuration idéale qui permettrait d'aller vers une société bien ordonnée, une société enfin vaccinée contre toutes les formes de subversion et de révolution puisque chacune et chacun auraient intégré qu'il doit « occuper » une place... et y rester.

Je crois que, malheureusement, il existe encore quelques professeurs et formateurs qui se satisfont parfaitement d'un fonctionnement groupal inégalitaire, qui accroît les écarts et légitime des exclusions, quand il faudrait, au contraire, faire le pari de l'éducabilité de toutes et tous, travailler en « réseau homogène » de telle manière que chacun soit impliqué dans la réussite de tous et progresse grâce à cette implication, tout en faisant l'expérience de la solidarité et de la coopération.

C'est ce que suggère, par exemple, Joseph Jacotot, en postulant l'égalité des intelligences dans une vision solidariste ou coopérative de l'organisation sociale. Jacques Rancière, le meilleur lecteur de Jacotot, explique en effet que toute éducation à la liberté suppose que « quand une volonté obéit à une autre volonté, l'intelligence n'obéit qu'à elle-même ». C'est une autre manière de dire que celui qui apprend doit construire son propre savoir, mais pas seul évidemment... dans des situations conçues par l'éducateur pour cela. C'est ce que vont développer plusieurs auteurs qui, dans la mouvance de l'éducation nouvelle, s'efforcent d'articuler contrainte et liberté en construisant des « institutions » au sein desquelles le sujet peut non seulement s'impliquer, mais aussi s'exhausser au-dessus de ce qu'il fait ou croit : c'est, aussi bien, le cas d'Anton Makarenko que de Korczak ou de Freinet.

LA RÉSISTANCE DANS LA PÉDAGOGIE : LE « MOMENT PÉDAGOGIQUE »

Si je me suis permis de développer ces quelques éléments à propos de l'éducation nouvelle, c'est pour en arriver à l'idée que définir la pédagogie comme « résistance » ne suffit pas : toute l'éducation nouvelle est, à sa manière, une résistance à la « forme scolaire » issue du « modèle simultané d'apprentissage », mais toute l'éducation nouvelle ne partage pas les mêmes finalités. Il faut aller au-delà des déclarations d'intention générales pour débusquer ce qui se joue dans leurs pratiques, il faut se dégager d'une lecture naïve des textes et d'une observation que j'appellerai « plate » des « expériences pédagogiques » où l'on constate, simplement : « Là, les élèves travaillent en groupe... Voilà, donc une pédagogie qui rompt avec l'école traditionnelle, promeut des méthodes actives, facilite les apprentissages et construit la solidarité ! »

Il me semble que ce qui est plus intéressant, c'est de chercher la « résistance » non pas *de* la pédagogie, mais *dans* la pédagogie, et de montrer qu'au sein même des discours pédagogiques, il y a ce que j'ai appelé le « moment pédagogique », c'est-à-dire le moment où quelqu'un est mis en échec et va devoir réélaborer à la fois sa théorie et sa pratique, sortir de sa doxa et mettre en place quelque chose qui ressemble un peu à ce que Machado décrit dans son célèbre poème, « c'est en cheminant que l'on fait le chemin », « se hace camino al andar ».

J'ai découvert essentiellement cette réalité-là à travers l'œuvre d'un instituteur français peu connu en Catalogne, Albert Thierry, dans un livre superbe où il raconte son expérience face à des élèves particulièrement réfractaires à son enseignement, *L'homme en proie aux enfants*. Thierry découvre que, face à lui, ça résiste, les élèves résistent et qu'il doit renoncer à la toute-puissance éducative... Si l'on prend cette perspective, alors il faut faire un travail que j'appelle épistémologique, en analysant le discours et les pratiques pédagogiques, non pas avec une vision naïve et plate, mais en traquant, dans ce discours et dans ces pratiques, les résistances qui émergent, les tensions fondatrices, génératrices d'inventivité.

RÉSISTER AU NOM DE QUOI ?

La résistance me semble à chercher au cœur de la pédagogie elle-même, chaque fois que, comme le dit Daniel Hameline, elle bute sur « des vérités contradictoires ». L'expression de « vérités contradictoires » est difficile à accepter : comment deux choses peuvent-elles être vraies et contradictoires à la fois ? En sciences, c'est impossible, mais Pascal nous a dit que « l'humaine condition », pour reprendre le syntagme de Montaigne, était pétrie de contradictions. J'ai beaucoup appris de Daniel Hameline, et en particulier quand il fait remarquer que tout discours pédagogique comporte toujours deux facettes profondément liées mais profondément contradictoires. La première, il l'emprunte à Paul Ricœur, qui affirme que « tout autodidacte est un imposteur » : nous apprenons toujours de quelqu'un, nous ne pouvons pas inventer le savoir, ce n'est pas possible, il y a une sédimentation de connaissances tellement importante que nous avons besoin d'un acte de transmission. Mais, en même temps, dit Daniel Hameline, il est vrai aussi que, selon la fameuse formule de Carl Rogers, « on apprend bien ce que l'on apprend soi-même ». Et ce qui est important ici, et que Daniel Hameline souligne à plusieurs reprises dans son œuvre, c'est que nous n'avons pas à et nous ne pouvons pas choisir entre ces deux vérités contradictoires.

En effet, chaque fois que l'on tente de ne retenir que l'une d'entre elles, la « résistance » de l'autre va la mettre en échec. Chaque fois que l'on campe sur le principe de transmission, on se trouve confronté à une sorte de béance, car ce

principe ne peut pas être mis en œuvre sans solliciter la liberté d'apprendre de l'autre... Et, chaque fois que l'on s'en tient au seul principe de la liberté d'apprendre, on bute sur la question de la transmission, nécessaire pour que cette liberté ne soit pas une liberté du vide !

C'est ainsi que l'éducabilité de tous et l'impérieuse nécessité de transmettre peuvent être porteuses de très graves dangers. Transmettre « tout à tous », comme le préconisait Comenius, c'est prendre le risque de l'autoritarisme, de la normalisation, du dressage, de la manipulation, de l'emprise, de l'assujettissement, et peut-être même de la tyrannie. Mais, au nom de la liberté d'apprendre, on est guetté par d'autres dangers : le naturalisme spontanéiste, le renvoi aux inégalités des histoires et des aspirations individuelles, l'individualisme et le relativisme.

LE PRINCIPE D'ÉDUCABILITÉ FACE AU PRINCIPE DE LIBERTÉ DANS L'HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

Chacun apprend ce qu'il veut au moment où il le veut et comme il le veut... C'est pourquoi, face aux dangers d'une éducabilité volontariste, il faut introduire le principe de liberté et, face aux abandons que pourrait induire le principe de liberté, il faut introduire le principe d'éducabilité. Regardons ce qui se passe chez Comenius lui-même : « *Omnes, omnia, omnium* », c'est le principe de la *Grande Didactique*, un traité d'éducabilité universelle. Et j'ai là un texte de Comenius où il compare le maître au soleil et explique qu'il doit dispenser un enseignement simultané et exigeant au plus grand nombre d'élèves possible, de manière progressive, homogène et parfaitement magistrale. Mais j'ai retrouvé aussi, chez Comenius, une dédicace de la dernière édition de son vivant de la *Grande Didactique*, où il écrit : « Nous, hommes d'âge mûr persuadés que seuls nous étions des êtres raisonnables, nous vous avons traités comme des petits singes. Nous pensions avoir seuls le privilège du savoir et de l'action et vous étiez, pour nous, des insensés privés de l'usage de la parole. Désormais, c'est à votre école que nous serons envoyés. C'est vous qui serez nos maîtres. Vos actions nous serviront d'exemples et de modèles ». Voilà un des derniers textes écrits par Comenius, un homme que l'on présente souvent comme un tenant de la « transmission » oubliant de la logique de l'apprentissage.

À l'inverse, Korczak, grand théoricien des droits de l'enfant, auteur de *Le droit de l'enfant au respect*, où il écrit « nous devons en finir avec le despotisme des adultes sur les enfants » et ne cesse de dire que « l'enfant a le droit de vivre sa vie aujourd'hui, qu'il a le droit d'être ce qu'il est et non ce que nous voudrions qu'il soit », cet homme-là est aussi celui qui a fait, le plus magistralement, l'éloge de belles contraintes. Les belles contraintes sont celles qui vont permettre à l'enfant de se dégager de son impulsivité, d'accéder à la réflexion, à l'écriture, au débat

démocratique, de se dépasser, de s'exhausser au-dessus de son présent. Il souligne aussi l'importance du nourrissage culturel et le met en pratique, y compris à travers la littérature de jeunesse qu'il écrit lui-même.

Ainsi, un pédagogue comme Comenius, partisan du modèle académique traditionnel, finit-il par dire « Mettons-nous à l'écoute des enfants ! », et un pédagogue comme Korczak, qui milite pour « le respect de l'enfant », nous prévient : « Attention, le respect ce n'est pas l'absence de contrainte, le respect c'est aussi le fait d'inscrire dans l'acte éducatif lui-même, ce qui permet à l'être de grandir. » On pourrait citer aussi Fernand Deligny, qui a commencé dans la mouvance de l'éducation populaire après la Deuxième Guerre mondiale et qui a terminé en s'occupant d'enfants autistes dans les Cévennes. Ce dernier, fidèle aux idéaux de l'éducation nouvelle, écrit : « Tu n'obtiendras rien de la contrainte, tu pourras à la rigueur les contraindre à l'immobilité, au silence et, ce résultat durement acquis, tu seras bien avancé ! » Mais il dit aussi, à propos d'un des gamins qui lui sont confiés : « H. a été mis au monde par sa mère, élevé par sa tante, puis par une cousine, placé dans une ferme, repris par ses grands-parents pour t'arriver frais sorti de prison. Et tu accuses la société ? Quand tu connaîtras H., tu seras plein d'indulgence pour la mère, la tante, la cousine, le fermier, le grand-père et le directeur de prison... ce qui n'excuse pas la société. » Deligny ne croit donc pas que tous les enfants sont naturellement des êtres bons, faciles, généreux, qu'il suffit de regarder avec bienveillance pour qu'ils se développent en toute liberté et deviennent des citoyens lucides d'une démocratie heureuse. Il met en garde les éducateurs contre tout spontanéisme sentimental : « Il faut savoir ce que tu veux. Si c'est de te faire aimer d'eux, apporte-leur des bonbons. Mais le jour où tu viendras les mains vides, ils te traiteront de grand dégueulasse. Si tu veux faire ton travail, apporte-leur une corde à tirer, du bois à casser, des sacs à porter. L'amour viendra peut-être ensuite. Mais là n'est pas ta récompense. » Deligny place ainsi l'activité – une activité difficile où l'on peut, précisément, « éprouver la résistance des objets et du monde » – au cœur de l'action éducative, et c'est par et dans l'activité que l'enfant, parce qu'il est contraint, peut exprimer sa liberté.

C'est donc en résistant aux écueils symétriques de l'éducabilité à tout prix, qui bascule dans le dressage, et de la liberté du vide, qui renvoie à un spontanéisme naturaliste, que le pédagogue est amené à inventer, à proprement parler, du « pédagogisme ». C'est parce qu'il est confronté à cette tension qu'il revisite avec profit Pestalozzi, Freinet et les autres ; c'est parce qu'il ne s'enferme ni dans l'autoritarisme ni dans l'abstention éducative qu'il invente des institutions, des dispositifs, des situations et des outils pédagogiques. Car voilà, finalement, la vraie leçon de Rousseau : « Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de tout faire en ne faisant rien. » Tout faire, et donc assumer l'autorité, mais en ne faisant rien, c'est-à-dire en laissant l'autre agir de lui-même. C'est aussi la leçon de Joseph

Jacotot, particulièrement bien reformulée par Jacques Rancière : « Une éducation est émancipatrice quand une volonté obéit à une autre volonté tandis que l'intelligence n'obéit qu'à elle-même. »

On retrouve cela, évidemment, dans la magnifique *Lettre de Stans* de Pestalozzi, dans le *Poème pédagogique* de Makarenko, comme chez Célestin Freinet avec le texte libre et les projets d'élèves, d'un côté, et les brevets et les fichiers autocorrectifs, de l'autre : avec le texte libre, chacun s'exprime... Mais Freinet découvre très vite qu'il y a des choses que certains ne peuvent pas écrire, donc il introduit le plan de travail et le système des brevets qu'il emprunte au scoutisme. On le voit découvrir, au début de sa carrière, qu'une petite fille ne participe pas à l'activité collective, qu'elle est exclue et que, même, la classe exige son exclusion parce que dès qu'elle participe à l'imprimerie, elle crée du désordre, met de l'encre partout et sabote le travail. C'est à ce moment-là qu'il va utiliser le système des brevets, qui permet à cette petite fille de réintégrer le groupe en ayant appris un « métier » grâce auquel elle va pouvoir être utile à tous et rentrer dans la dynamique essentielle de la coopération, quand l'apport de chacun est indispensable à la réussite de tous et la réussite de tous permet le progrès de chacun.

COMMENT RÉSISTER POUR ÉDUIQUER À LA DÉMOCRATIE ?

La coopération est ainsi une forme essentielle d'« institution », au sens de Cornélius Castoriadis : « Une institution est un ensemble de dispositifs dont l'intériorisation par le sujet ne limite pas, mais élargit ses capacités à devenir autonome et à participer à un projet collectif. » Construire des « institutions éducatives » est, à cet égard, un objectif fondamental de l'éducation à démocratie : c'est résister, tout à la fois, à l'autoritarisme et au spontanéisme pour entrer dans la véritable formation du citoyen. C'est « transmettre et émanciper » en même temps, transmettre pour construire de l'unité, émanciper pour permettre à chacun d'exister en tant que sujet.

Et nous nous retrouvons là face à l'enjeu de toute démocratie, bien sûr. Car la démocratie suppose que chacun ait été confronté à des situations où il a pu apprendre à « oser penser par lui-même » comme dit Kant. Mais, en même temps, cette démocratie qui émerge au moment de l'effondrement des sociétés holistiques, comme l'analyse parfaitement Marcel Gauchet, entraîne l'effondrement de tous les catéchismes éducatifs. La démocratie exige plus d'éducation mais rend plus difficile, d'une certaine façon, la construction d'un projet éducatif commun, puisqu'en démocratie tout projet éducatif, dès lors qu'il n'entre pas en contradiction avec le cadre de l'État, est légitime. C'est ainsi, par exemple, que les démocraties autorisent la « liberté d'enseignement », et donc la création d'écoles privées qui, par leur existence même, remettent en cause le « vivre ensemble ». Il leur faut

donc s'atteler à une réflexion à la fois institutionnelle et pédagogique qui leur permette de sortir de cette impasse.

En matière pédagogique, nous devons parvenir à articuler l'impératif kantien – « Ose penser par toi-même » – avec la construction du commun. C'est d'autant plus important dans un contexte civilisationnel marqué par un changement du statut de l'enfant dans la configuration familiale : aujourd'hui, en effet, ce ne sont plus les parents qui font le bonheur de l'enfant, c'est l'enfant qui fait le bonheur de ses parents, un enfant à qui nous donnons ainsi un pouvoir extraordinaire et qui risque d'autant plus de peiner à se dégager de l'infantile et à se libérer de la tentation de la toute-puissance. D'autant plus que cela s'inscrit dans le cadre de ce que Bernard Stiegler appelle le « capitalisme pulsionnel » : une société marchande où le caprice est mondialisé et où l'on suggère en permanence à l'oreille des enfants de faire leurs caprices pour faire marcher le commerce. C'est aussi l'ère de la « post-vérité » et des « théories du complot » : ces théories sont terriblement séduisantes, et face à elles, nous avons plus besoin que jamais du *sapere aude* : le sentiment que nous possédons la certitude est le pire adversaire de la recherche de la vérité. Celui qui campe dans la certitude peut détruire le monde au nom de ses certitudes. La recherche de la vérité, en revanche, c'est la démocratie en actes. Donc, passer de la certitude à la recherche de la vérité, c'est, bien évidemment, le fondement d'une éducation démocratique.

Évidemment, cette tâche est bien difficile au moment où les populismes assènent en permanence des certitudes pour interdire la recherche de la vérité, des certitudes qui désignent des boucs émissaires et diffusent des slogans simplificateurs qui flattent les intérêts individuels à court terme. Il faut donc faire du *sapere aude* le cœur de la résistance pédagogique à nos dérives sociétales, mais il faut l'articuler à la construction du commun, plus que jamais nécessaire dans un contexte civilisationnel marqué par des phénomènes de déliaison sociale, d'isolement des individus, corollaires à la montée des individualismes et à l'hégémonie du paradigme néolibéral.

VERS UNE PÉDAGOGIE QUI RÉSISTE AUX DÉRIVES SOCIÉTALES AU NOM DE L'ARTICULATION FONDATRICE DES PRINCIPES D'ÉDUCABILITÉ ET DE LIBERTÉ

Il est temps de relier les deux principales thèses de mon propos : l'éducation doit résister aux dérives sociétales, mais en s'appuyant, pour cela, sur ce qui constitue le cœur même du pédagogique, le moment où achoppent les principes d'éducabilité et de liberté, le moment qui ouvre la porte à l'inventivité pédagogique. Et c'est cette inventivité pédagogique qui permet d'imaginer les situations grâce auxquelles nos élèves pourront surseoir à la pulsion, à l'immédiateté, à la

certitude, qui est au cœur de la nécessaire résistance à une société du tout, tout de suite, du prêt à penser, de la théorie du complot, du slogan. C'est ainsi qu'émerge la pensée qui peut se nourrir de la culture, aller en quête d'informations, rechercher de la documentation, consulter des témoins ou des experts, s'ouvrir à tout ce que les êtres humains du passé et du présent peuvent nous apporter. C'est dans le prolongement de ce mouvement qu'on peut accéder à la pensée critique et à la délibération. C'est pourquoi l'apprentissage du débat est si important, car pratiquer le débat, ce n'est pas s'adonner à une conversation gentille, c'est s'astreindre à une écoute attentive, reformuler l'affirmation que l'on va contredire, s'astreindre à exemplifier et à synthétiser, faire régulièrement des pauses pour repérer ce qui est stabilisé et ce qui doit encore être approfondi, etc. C'est entrer dans une réelle inter-argumentation, comme le dit Habermas, et permettre l'inscription de chaque sujet dans un collectif apprenant solidaire pour faire ensemble société.

POUR CONCLURE...

Une citation d'Italo Calvino, un auteur italien que j'aime beaucoup, décédé en 1985, et qui conclut son livre *Les villes invisibles* en disant ceci : « L'enfer des vivants n'est pas chose à venir ; s'il y en a un, c'est celui qui est déjà là, l'enfer que nous habitons tous les jours, que nous formons d'être ensemble. Il y a deux façons de ne pas souffrir de l'enfer – ajoute Calvino – accepter l'enfer, en devenir une part au point de ne plus le voir. La seconde façon d'habiter l'enfer, elle est risquée et elle demande une attention, un apprentissage continu : chercher et savoir reconnaître qui et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer, et le faire durer, lui faire de la place. »

Et bien, les pédagogues catalans que nous honorons dans ce colloque ont, dans l'enfer du franquisme, puis dans l'enfer d'une société où les caprices mondialisés s'étaient substitués à la réflexion collective, tenté de faire exister des espaces qui n'étaient pas l'enfer. « Un apprentissage continu : chercher et savoir reconnaître qui et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer, et le faire durer, lui faire de la place. » Au fond ce colloque n'a pas d'autre objectif, grâce à la pédagogie, grâce à la réflexion collective sur l'éducation que vous menez, que nous menons, que de construire des espaces et d'instituer des temps qui ne soient pas l'enfer, de les faire durer, de leur faire de la place, la plus grande possible... C'est tout l'objectif de ce colloque.

Europa, província pedagògica: cinc referents per a la resistència a la Catalunya del segle xx

CONRAD VILANOU TORRANO
Universitat de Barcelona

Europa pot ser entesa com una via pedagògica i, al seu torn, com una província pedagògica. Amb aquest enfocament, la perspectiva d'una Europa econòmica, tal com va sorgir el 1957 amb la CEE, constitueix un canvi radical respecte al que havia estat el continent des de l'època medieval. Ben mirat, la cultura —i per extensió, l'educació— va donar sentit durant segles a la idea d'Europa, per bé que les qüestions culturals i educatives van quedar relegades a una situació marginal després de la Segona Guerra Mundial. Naturalment, Catalunya, des de l'època medieval, ha manifestat una inequívoca voluntat europeïtzadora que ha topat amb el centralisme de l'Estat espanyol, per bé que el moviment catalanista sempre s'ha presentat sota el deixant de la modernització.

Altrament, és ben clar que el sorgiment de la nova Europa té com a punt de partida la declaració del ministre francès Robert Schuman, del 9 de maig de 1950, sobre la conveniència d'establir, per tal de superar l'antagonisme francoprussià, una entesa pel carbó i l'acer que donaria pas a la CECA (1952). Tot i això, és clar que al darrere dels que van posar en marxa el Tractat de Roma (1957) es troba un pòsit humanista, com van posar de manifest els que en poden ser considerats els fundadors (Schuman, Adenauer, De Gasperi, etc.), si bé per a alguns —com va reconèixer Jean Monnet— es va postergar a un segon terme la via cultural i pedagògica en benefici dels aspectes econòmics. En efecte, François Mitterand en la seva conferència «Per una confederació europea», pronunciada el 1990 en ocasió de la inauguració del col·loqui d'estudiants europeus, va assegurar que «la cultura serà el fonament i el que unirà Europa». A continuació, va recordar la frase de Jean Monnet: «Si es tracta de recomençar, en lloc de començar per l'Europa econòmica, jo començaria per la

cultura».¹ En aquesta direcció, tampoc cal passar per alt que Monnet ha estat considerat pel professor Santiago Petschen un autèntic pedagog social, de manera que no ha d'estranyar l'afirmació d'aquest últim quan proclama que «a la Unió Europea la va fer la pedagogia».² A més, el recent treball dels professors Vilafranca, Cercós i Garcia confirma la voluntat pedagògica dels discursos fundacionals per a la integració europea.³

EUROPA, EL SOMNI MALMÈS DE LA PROVÍNCIA PEDAGÒGICA

Si acceptem que Europa constitueix una via pedagògica és obvi que s'han fixat mecanismes de transmissió dels conceptes, valors i discursos que han donat sentit a aquesta narrativa que, si bé beu de les fonts semites, gregues i llatines, es va estructurar gràcies a la síntesi cristiana. Per això, des del món clàssic s'han configurat diferents instàncies pedagògiques (*Paideia*, *Humanitas*, *Studium*, *Sapientia*, *Scientiae*, *Bildung*) que han actuat a manera de corretja de transmissió d'aquesta narrativa històrica integrada per elements teològics, literaris, filosòfics, jurídics i científics, és a dir, culturals.⁴ Per això, Europa ha intentat articular des dels seus orígens una organització pedagògica, d'acord amb una idea que ha emfasitzat la dimensió espiritual del vell continent. Així, doncs, no pot estranyar que l'Església es convertís en una institució docent que, d'acord amb el credo del primer Concili de Nicea (325 d. de C.), ha proporcionat no només el contingut del currículum escolar durant segles sinó també que ha conformat l'univers axiològic occidental.⁵ Ben mirat, aquesta via pedagògica queda confirmada per la creació de diversos ordes religiosos dedicats a l'ensenyament, entre els quals destaquen els jesuïtes amb la *Ratio studiorum* (1599) i els escolapis amb el lema «*Pietas et litterae*». Tampoc es pot oblidar la Companyia de Maria, una de les primeres congregacions dedicada a l'ensenyament de les joves que, sobre una base humanista, va ser promoguda per Joana de Lestonnac a principis del segle XVII (1607-1609).

1. François MITTERRAND, *Memorias interrumpidas*, Barcelona, Andrés Bello, 1996, p. 363.

2. Santiago PETSCHEN, «A la Unión Europea la hizo la pedagogía», *El País* (en línia): *El Periódico Global* (Madrid), any XXXII, núm. 10.931 (16 maig 2007), <https://elpais.com/diario/2007/05/16/opinion/1179266413_850215.html>.

3. Isabel VILAFRANCA MANGUÁN, Raquel CERCÓS RAICHS i Jordi GARCÍA FARRERO, «Los “padres” pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra», *Revista Española de Pedagogía*, vol. 76, núm. 270 (2018), p. 335-351.

4. Conrad VILANOU, «La tradició humanista, entre l'*studium* i la *ratio studiorum*: la via pedagògica d'Europa», a Josep MONSERRAT, Ignasi ROVIRÓ i Bernat TORRES (cur.), *Europa: Col·loquis de Vic XV*, Barcelona, Societat Catalana de Filosofia, 2011, p. 39-70, també disponible en línia a <<https://raco.cat/index.php/ColloquisVic/article/view/69868/450290>>.

5. Octavi FULLAT, *Valores y narrativa: axiología educativa de Occidente*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

Vist en perspectiva, fa l'efecte que la *Ratio studiorum* va anticipar l'educació secundària moderna, circumstància que no va passar desapercebuda als doctri-naris de la Revolució Francesa i, encara menys, a Napoleó quan va implantar la Universitat imperial (1806), que comprenia els establiments d'educació secundària (*lycées*), els quals es basaven en l'ensenyament del llatí i de les matemàtiques. Si en l'organització de la Universitat —l'educació superior— Napoleó va tenir ben present el model militar, pel que fa a l'educació secundària es va inspirar en els jesuïtes. De la mateixa manera que els jesuïtes obeïen el Papa, ara els nous docents de l'Imperi havien de manifestar la seva dependència respecte de l'emperador, per entronitzar un ordre civil afermat per les influències dels docents que havien de supplantar el paper exercit fins llavors per l'estament religiós i, molt especialment, pels jesuïtes.

En qualsevol cas, la trajectòria pedagògica europea posseeix dos canals de transmissió, ja que al costat de les esglésies (catòlica i reformada) s'observa la presència de l'Estat docent, una idea fruit dels projectes educatius de la Revolució Francesa (Condorcet) que, a través de l'alfabetització i l'escolarització, va promoure l'ideal de ciutadania de l'estat nació, que unia l'escola amb la milícia. En efecte, el procés de secularització docent que es va donar al segle XIX va accentuar la idea d'escola caserna, de manera que les campanyes d'alfabetització i escolarització continuaven amb la mobilització del servei militar obligatori que, sobre la base del poble en armes, configurava un ideal amb més càrrega patriòtica que els exèrcits mercenaris anteriors. En aquest sentit, les tropes napoleòniques que es van estendre per tot Europa van difondre el projecte imperial que, inspirat en el pensament modernitzador il·lustrat, no feia més que confirmar la condició de súbdit del ciutadà. Una bona mostra del que diem es pot trobar en el *Catecisme imperial* (1806) de Napoleó, que es va traduir i va circular àmpliament per Europa i Amèrica llatina.

Però si la pedagogia va promoure amb el seu ideal de l'infant soldat la bel·ligerància, també van sorgir veus pacifistes com la de Lev Tolstoi, que després de desconfiar del tsarisme, de l'església ortodoxa i dels filòsofs va trobar en la saviesa popular dels camperols de la seva finca d'Iàsnaia Poliana, a prop de Tula, un sentit a la vida i una alternativa al nihilisme.⁶ Allà va fundar, el 1859, després de viatjar a l'Europa occidental per conèixer els sistemes d'ensenyament més avançats, una escola per als fills dels mugics, i així va escriure entre 1871 i 1875 —poc abans de la crisi espiritual de 1878 que el va portar a assumir un ideari inspirat en un cristianisme no dogmàtic i al marge de l'estament eclesiàstic— una sèrie de contes i faules amb figures del bestiar i de la pagesia rural que van servir per fornir l'*Abecedari* de Tolstoi que, a manera de llibre de lectura, va

6. LEV TOLSTOI, *Confessió*, Barcelona, Angle, 2013, p. 96-107.

circular per a ús de les famílies i les escoles.⁷ Es tracta d'un univers pedagògic que —com apunta Maria del Tura Boix— promou «la humilitat, el bon cor i el coratge dels protagonistes que són sempre els que vencen i són premiats».⁸ No debades, i després d'haver actuat com a oficial a la Guerra de Crimea (1853-1856), Tolstoi va defensar una mena d'evangeli sense esglésies, que fornía un anarquisme cristià i responia a una concepció basada en l'amor, allunyat de la belligerància i dels dogmes religiosos (ortodoxos, catòlics i luterans) que sovint justificaven i beneïen la guerra.⁹ Paga la pena recordar que segons Stefan Zweig, Tolstoi vindria a ser una espècie d'home integral que es pot situar en la línia de Goethe, una mena de successor en el temps.¹⁰ A la llarga, aquest esperit tolstoïà, de vocació pacifista, vida senzilla i humil, i compromís social inequívoc, per bé que amb un toc paternalista que el distanciava dels moviments revolucionaris, sobretot dels comunistes que van liderar la revolta soviètica de 1917, constituirà per la seva càrrega reformista una de les fonts educatives d'aquesta Europa que va esdevenir província pedagògica. Si Goethe representa l'humanisme burgès, Tolstoi —la consciència espiritual de Rússia i, per tant, eslava— simbolitza la veu d'un intel·lectual que malgrat les contradiccions —l'origen aristocràtic i la condició de propietari— va denunciar a bastament la injustícia social i les malvestats de la guerra.

Tal vegada, i en sintonia amb aquest tremp regeneracionista, al vell continent ja havia quallat la idea d'una província pedagògica ideal que havia de posar fi als conflictes bèl·lics, amb l'horitzó posat en una organització social utòpica. En aquesta direcció, Goethe —l'epítom del renaixement germànic (1780-1830)— va plantejar la formació individual a *Els anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister* (1796), mentre que els aspectes socials van ser formulats a *Els anys itinerants de Wilhelm Meister* (1829), dues obres que completen el somni de la formació neohumanista en el marc d'una filosofia de la història que assumeix el llegat de la racionalitat de la modernitat il·lustrada. Per extensió, i al marge de consideracions religioses, sovint es detecten en l'herència espiritual d'Europa valors inherents a la seva vocació democràtica que s'han configurat d'acord amb la filosofia de la història hegeliana: la tolerància, la solidaritat i el dret de gents, que es va desenvolupar a partir de la trobada europea amb altres

7. Lev TOLSTOI, *Abecedari de Tolstoi: primer llibre de lectura per a ús de les famílies i de les escoles*, 3a ed., Barcelona, Llibreria Catalònia, 1938; *Segon llibre de lectura: abecedari per a ús de les famílies i de les escoles*, Barcelona, Impremta Verdager, 1938. A aquestes referències, podem afegir la divulgació d'obres com *La novel·la d'un cavall* (Barcelona, Barcino, 1928).

8. Lev TOLSTOI, *Contes i faules*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1979, p. 7.

9. Lev TOLSTOI, *Contra la guerra i la violència*, Barcelona, Angle, 2018.

10. Stefan ZWEIF, *Tres poetas de sus vidas: Casanova, Stendhal, Tolstoi*, Barcelona, Planeta, 2008, coll. «Austral», 787, p. 273.

cultures i que, d'una manera o altra, emergeixen en el projecte de la província pedagògica.¹¹

Cal destacar que si en el primer Meister assistim preferentment a una formació individual, d'acord amb la noció de *Bildung*, a la «província pedagògica» es descriu una comunitat ideal basada en una educació que gira al voltant del respecte i la confiança, alhora que contempla la tolerància religiosa, en una mena de religió de la humanitat o religió universal que reclama tres estadis, és a dir, la religió ètnica, la filosòfica i la cristiana que es manifesta en la visió del món que impera a la província pedagògica. Es tracta d'una professió de fe que concorda amb un sistema educatiu en què es distingeix entre l'ensenyament de les coses externes i el descobriment d'allò espiritual i íntim que «és privatiu d'aquells qui han arribat a la maduresa».¹² No cal dir que el projecte de la província pedagògica de Goethe també assumeix els principis del cristianisme, de manera que en la seva configuració detectem la petjada dels projectes universalistes que es conformen sobre l'ideal d'humanitat (Comenius, Leibniz, Lessing, Krause, etc.). Si recordem el pasatge dedicat per Goethe a la província pedagògica, veiem com es rebutjava qualsevol religió que estigués fundada en la por, alhora que després dels estadis de la religió ètnica dels pobles i filosòfica s'arribava al nivell superior, a la religió cristiana «perquè en ella —assenyala Goethe— es manifesta aquesta visió del món».¹³ Convé ressaltar que a la província pedagògica goetheana ressonen igualment les propostes de la pau perpètua que van defensar l'abat de Sant-Pierre i Kant, i així Goethe remarca la importància de l'educació amb vista a la concòrdia social.

Per consegüent, la «província pedagògica» es converteix en simbiosi amb el reformisme del segle XIX en un projecte social, no simplement educatiu, sinó també polític capaç de transformar la societat sobre la base d'una educació humanista i utilitària, en una síntesi gairebé perfecta. Ben mirat, es dibuixa la presència d'uns infants feliços que canten, d'acord amb la tradició educativa platònica. D'aquí ve que Wilhelm, el protagonista dels anys d'itinerància del Meister, encomanés l'educació del seu fill Fèlix —un nom de reminiscències lul·lianes— a la província pedagògica. D'acord amb el que diem, es planteja una educació que rebutja el temor, la imposició i l'autoritarisme, alhora que se segueix un mètode natural (Rousseau, Pestalozzi) de respecte. Tampoc podem bandejar que tota l'obra de

11. Manfred BUHR, «Sobre la herència espiritual de Europa: notas sobre el significado de la herencia espiritual de Europa para el proceso de la unificación europea», *Endoxa: Series Filosóficas* (UNED), vol. 12, núm. 2 (2000), p. 811-830, també disponible en línia a <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Endoxa-1999201C427F-D697-D3B5-9296-4509E9908C66&dsID=sobre_herencia.pdf>.

12. Johann Wolfgang GOETHE, *Los años itinerantes de Wilhelm Meister*, Madrid, Cátedra, 2017, p. 264.

13. Johann Wolfgang GOETHE, *Los años itinerantes de Wilhelm Meister*, p. 255.

Goethe roman sota el número tres, un símbol de la maçoneria que es manifesta en els tres respectes que els infants mostren. En primer lloc, el respecte amb els braços creuats i els ulls mirant al cel cap a Déu. El segon estadi té a veure amb el que hi ha al dessota de Déu, de manera que amb les mans creuades al darrere, els infants mostren llur respecte vers la terra. Per últim, en el tercer moment, els infants dempeus miren els seus companys, els camarades, en un joc d'intercanvis de mirades que busquen la complicitat i la germanor.

Si bé la idea de província pedagògica volia promoure una Europa en pau, el cert és que la guerra ha estat una constant al llarg dels segles XIX i XX, fins al punt que els sistemes educatius dels imperis continentals (Segon Imperi alemany, l'Imperi tsarista, l'Imperi austrohongarès) i dels diversos estats nació (França, Espanya, Itàlia, etc.) van organitzar un procés de mobilització de la infància i la joventut que començava a l'escola però que finalitzava amb el servei militar universal i obligatori. Tot i els bons propòsits de Goethe, les guerres d'alliberament d'Itàlia i l'expansionisme prussià que va imposar la seva força a Europa, en derrotar Dinamarca (1864), Àustria (1866) i França (1870), van liquidar les bones intencions d'una província pedagògica en què havia de dominar la germanor entre els pobles. No en va, enmig d'aquest estat de coses, el llibre escolar *Cuore* d'Edmondo d'Amicis (1886) va esdevenir una peça clau de la literatura pedagògica que respon a l'esquema del model educatiu patriòtic. Això establert, no és debades dir que Bertha von Suttner a *Abaixeu les armes!* (1889) —Premi Nobel l'any 1905— va copsar l'ambient militarista que insuflava la pedagogia de l'època.¹⁴ El cas és que una de les novetats pedagògiques d'aquesta novel·la amb trets autobiogràfics és el combat que fa contra el sistema educatiu patriòtic, basat en el codi d'honor militarista, l'afany revengista, les ànsies bel·ligerants i el desig de glòria i proeses que omplien les fantasies infantils.

Com és lògic, i després d'aquesta escalada bel·licista, la idea d'Europa com a província pedagògica va experimentar una gran revifalla després de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), quan el moviment de l'escola nova va ser receptiu a l'«esperit de Weimar», que va assumir l'herència clàssica i humanista de Goethe, i a l'«esperit de Ginebra», amb la seva projecció cosmopolita, que Stefan Zweig va reflectir en la figura femenina de Clarissa, que cerca la pau i troba l'amor a Suïssa, amb un tràgic desenllaç, signe ben manifest de la dissort d'Europa.¹⁵ Fora d'això, la idea de província pedagògica va rebre un nou impuls el 1932, quan es va complir el primer centenari de la mort de Goethe. No deixa de ser simptomàtic que la Generalitat de Catalunya publicués l'any 1933 —reeditada en facsímil el 1982— una *Antologia per a les escoles de Catalunya*, amb un pròleg de Carles Riba en què

14. Bertha von SUTTNER, *Abaixeu les armes!*, Barcelona, Angle, 2014.

15. Stefan ZWEIF, *Clarissa*, Barcelona, Acanilado, 2017.

esperonava els joves lectors a contemplar «com els grans homes han realitzat llur destí, han complert llur missió; i, assajant en ell mateix llurs principis i experiències, desenvolupat la seva personalitat original».¹⁶

A dir veritat, resulta lògic que el moviment de l'escola nova, que es va difondre arreu durant l'època d'entreguerres, es manifestés contrari a la violència amb una vocació pacifista i internacionalista sota el guiatge de la Societat de Nacions (1919). La qüestió rau en què Europa aspirava a urbanitzar per segona vegada la seva província pedagògica des de la perspectiva de la pau i la no-violència, tot propulsant un ideari d'educació moral com confirma que a Londres se celebrés el 1908 el primer congrés internacional sobre la qüestió. No obstant aquestes intencions, la crisi galopant dels anys vint va accentuar el patriotisme i la bel·ligerància, sobretot sota la influència dels règims totalitaris (nazifeixistes, estalinistes), que van promoure sistemes educatius adoctrinadors i manipuladors. Crida l'atenció que el 1933 s'obris a la Universitat de Berlín, fundada el 1810 per Wilhelm von Humboldt amb la idea pura de la ciència, sobre els pilars de la solitud i la llibertat, l'Institut de Pedagogia Política dirigit per Alfred Bauemler, un intèrpret interessat en la filosofia nietzschiana al servei del nazisme.

Per la seva banda, Stefan Zweig va apel·lar de bell nou a la pedagogia, en la conferència sobre «La desintoxicació moral d'Europa», pronunciada a Roma el 1932 en ocasió del Convegno Volta reunit a la capital italiana, del 14 al 20 de novembre, per tractar el tema d'Europa, amb la qual cosa reeditava en uns moments de gran perill la confiança en la «província pedagògica», basada en una nova educació que «ha de partir de la idea fonamental de posar un major èmfasi en allò que els pobles d'Europa tenen en comú, no en les seves diferències».¹⁷ En aquella intervenció, Zweig va rebutjar l'ensenyament de la història de la guerra, que havia de ser substituït per la història de la cultura o, com a mínim, per la història intel·lectual. Tot seguit, Zweig va proposar la realització de viatges, una acadèmia europea i altres instàncies per tal que Europa optés per una via cultural i pedagògica, tal com Monnet va reconèixer anys després, idees que d'alguna manera han estat assumides per la Unió Europea a través dels diferents programes d'intercanvi d'estudiants (ERASMUS) que s'han establert.

Ara bé, tal com Zweig va indicar, es tracta d'una aposta a llarg termini, que situa el projecte ideal de la província pedagògica en consonància amb els valors de la història d'Europa que ha d'assumir la tradició cultural i democràtica. Malgrat tot, no podem oblidar els embats del totalitarisme, que en l'era postmoderna asso-

16. Johann Wolfgang GOETHE, *Antologia que la Generalitat dedica a les escoles de Catalunya*, Barcelona, Aymà i Generalitat de Catalunya, 1982, p. 16.

17. Stefan ZWEIG, *La desintoxicación moral de Europa y otros escritos políticos*, Barcelona, Plataforma, 2017, p. 69.

leixen noves configuracions i estratègies i també contribueixen a impedir que prosperi el somni de la província pedagògica europea, per bé que enfront de la barbàrie sempre trobem exemples de resistència, de manera que la pedagogia es converteix en una arma pacífica de lluita.

AMB TOT, ÉS POSSIBLE RESISTIR PEDAGÒGICAMENT

Hem vist com ens trobem davant d'una Europa amb tensió que oscil·la històricament entre la civilització i la barbàrie del totalitarisme que, en aquests temps postmoderns, ha d'afrontar el perill dels populismes. Així, doncs, quan Europa es troba immersa en una profunda crisi amb l'emergència de moviments abocats a l'extrema dreta i forces centrífugues com el Brexit, ens podem referir a les quatre cartes d'Albert Camus —que va tenir un paper actiu dins de la Resistència com a redactor en cap de la revista *Combat*— dirigides a un suposat amic alemany durant els mesos que van del juliol de 1943 al juliol de 1944, és a dir, en el període de l'ocupació de França fins al desembarcament de les tropes aliades a Normandia. Com ell mateix va reconèixer en el prefaci a l'edició italiana, aquestes cartes «van ser escrites i publicades en la clandestinitat».¹⁸ Finalment, el conjunt d'aquestes quatre cartes van ser publicades el 1945 per l'editorial Gallimard i Camus va dedicar-les al poeta René Leynaud, màrtir de la Resistència, afusellat el 1944.

Encara que van aparèixer en diferents moments —la primera i la segona cartes durant l'ocupació, les altres dues van ser publicades després de l'alliberament— presenten una clara unitat i sentit, atès que incorporen no només aspectes que afecten les relacions entre França i Alemanya sinó també, i certament això és ben remarcable, sobre el destí d'Europa. Es pot afegir que l'actitud pregonament resistent de Camus, portaveu d'una Europa lliure, es pot inserir en la línia del moralisme francès que s'enfronta a la *Kultur* germànica, a la cosmovisió dels nazis, una Alemanya de senyors, una força expansionista entroncada amb el militarisme prussià i que volia imposar una concepció totalitària. «Durant tres anys —escriu Camus el desembre de 1943— vosaltres heu fet caure la nit damunt els nostres pobles i els nostres cors».¹⁹ En darrer terme, i tal com Alfred Rosenberg va esgrimir, el nazisme constituïa un projecte de dominació que havia de triomfar arreu del continent, ni que fos atropellant els vells idearis humanístics d'ascendència cristiana i lliberal que havien insuflat el sentit de la història d'Europa, atès que «deu segles d'història ens han donat la ciència de tot allò que és noble».²⁰

18. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, Palma (Mallorca), Lleonard Muntaner, 2019, p. 23 (traducció de Míriam Cano, pròleg de Xavier Antich, epíleg de David Fernández).

19. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 31.

20. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 27.

Cal tenir en compte que Camus, segons ell mateix confessa, s'estima massa França per ser nacionalista, de manera que s'inclina per l'esperit europeu. De fet, sap des del primer moment que la victòria es decantarà a favor dels partidaris de la llibertat, tot i els èxits militars germànics, amb la qual cosa s'allunya d'actituds ambivalents sospitoses de col·laboracionisme i, lògicament, d'aquells que com Louis-Ferdinand Céline es van adherir al nazisme. Així les coses, Camus aconsella batre «la perpètua temptació de voler-nos assemblar a vosaltres», és a dir, el desig francès per imitar allò alemany, una posició que era ben present en la cultura gala des de l'època de Madame de Staël (*De l'Allemagne*, 1810-1813), que va obrir les portes de França al romanticisme que procedia de terres germàniques. Com és lògic, després de la derrota de Sedan (1870), en el marc de la guerra francoprussiana, l'atracció per Alemanya va augmentar en terra francesa, que va viure un esclat d'antisemitisme amb l'*afer Dreyfus* (1894-1906).

Per tal d'exposar el seu ideari, Camus contraposa el nazisme a l'esperit de llibertat, a través d'un dualisme bífrot. És per això que el nazisme representa el poder i la ignomínia mentre que França, en consonància amb l'esperit europeu, simbolitza l'honor i la veritat. De fet, la tercera carta —signada a l'abril de 1944— se centra en la idea i l'esperança d'Europa, sobre la base que «la nostra Europa no és la vostra».²¹ Per consegüent, es dibuixen dues idees o projectes d'Europa. «Per a vosaltres, Europa és una propietat, mentre que nosaltres ens en sentim dependents».²² Un xic més endavant continua la comparació, alhora que insisteix en la denúncia de l'Europa germanista. «Dieu Europa, però penseu en terra de soldats, graner de blat, indústries domesticades, intel·ligència controlada».²³

No cal dir que enfront d'aquest projecte assimilista i anorreador, Camus remarcava l'abril de 1944 l'essència del projecte europeu. «Però per a nosaltres, és la terra de l'esperit on des de fa vint segles es persegueix l'aventura més prodigiosa de l'esperit humà».²⁴ Tinguem present que Camus —amb la seva moral atea— no reivindica la tradició cristiana, si bé reconeix que «això és un altre problema».²⁵ No obstant això, no s'està de declarar el següent: «Però la tradició cristiana, al capdavall, és només una de les que han construït Europa i no estic qualificat per defensar-la davant vostre».²⁶ Per aquesta raó, Camus no esmenta el possible paper de l'Església catòlica ni de Luter com a elements clau en la construcció europea. En efecte, Camus defuig d'abordar el tema del cristianisme, molt probablement perquè se sentia solidari amb el rerefons sorgit de la Revolució Francesa de 1789,

21. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 39.

22. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 40.

23. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 40.

24. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 41.

25. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 41.

26. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 41.

que també traspua la idea d'una Europa unida i agermanada sota el signe de la fraternitat. Per aquesta raó, Camus aposta sense reserves per la tradició francesa, la «de la intel·ligència i la del coratge». Naturalment, aquesta Europa de la intel·ligència contrasta amb l'Europa del nazisme, que gira al voltant de la brutalitat, aspecte que queda ben palès en la segona carta quan es refereix a la delació, per part d'un mossèn alemany, d'un noi que s'escapa momentàniament de l'escamot que el condueix a l'execució. Tot i el seu allunyament de la religió, Camus no dubta a afirmar que un sacerdot francès mai hagués actuat d'aquesta manera infame, que posa «el seu Déu al servei de l'assassinat».²⁷

La quarta carta està escrita a París, al juliol de 1944, poques setmanes abans de l'alliberament de la ciutat. Camus continua el seu exercici de contraposició entre dos models de vida ben diferents, la França de l'esperit i de la llibertat que xoca amb el nazisme alemany. «Suposàveu que, en absència de tota moral humana o divina, els únics valors que regien eren els del món animal, és a dir, la violència i l'astúcia».²⁸ Les acusacions prossegueixen. «Vàreu escollir la injustícia i us vàreu equiparar als Déus» i, en conseqüència, França ha viscut durant cinc anys sota el terror i Europa sota la tragèdia de la intel·ligència.²⁹ A l'últim, cal fer notar que tot i aquesta argumentació, Camus conclou amb una actitud oberta a la conciliació perquè «fins i tot ara que som a punt de destruir-vos sense pietat, no us odiam», conscient que la frontera que separa ambdós països és quelcom que cal superar en l'esdevenidor.

En fi, a pesar de l'ambient de crisi que envolta avui la idea d'Europa, probablement encara no sigui massa tard per reivindicar —com va fer Camus— una Europa que conreï la intel·ligència i que insisteixi en la via pedagògica d'acord amb la tradició filosòfica i moralista francesa, assumida per la III República (Ferry, Zola) i que arriba fins avui mateix (Comte-Sponville). Potser val la pena no oblidar les paraules que Camus va dirigir a l'abril de 1944 al seu fictici amic alemany —paper que en l'actualitat poden assumir els moviments d'extrema dreta— sobre el sentit d'Europa: «La nostra és una aventura comuna que prosseguirem, malgrat vosaltres, en el vent de la intel·ligència».³⁰ En suma, des de la perspectiva del que va escriure Albert Camus en aquestes cartes encara és possible pensar en una Europa com una província pedagògica que cultivi l'esperit de la intel·ligència, salvaguarda contra la barbàrie totalitària i que a Catalunya ha trobat un referent de primer ordre amb la filosofia de l'educació del professor Octavi Fullat, per qui Albert Camus ha estat una mena de germà gran.³¹ D'alguna manera, els seus darrers llibres,

27. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 36.

28. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 46.

29. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 49.

30. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 42.

31. Octavi FULLAT, *La moral atea de Alberto Camus*, Barcelona, Pubul, 1963.

en especial *Impertinentes. El desgarró de pensar*, constitueixen un contrafort al totalitarisme i, per tant, un doll d'idees per a la resistència pedagògica.³² No en va, el pensament constitueix una de les primeres eines per resistir pedagògicament, quelcom que hem volgut representar amb els noms de Camus i Fullat, dos autors certament impertinents que lluiten amb les armes de la intel·ligència, amb l'esperit de la raó que han cultivat pensadors francesos com ara Montaigne, Descartes, Diderot, Alain, Maurois i Camus, entre altres.

És cert que hem partit de l'ideal d'una Europa dibuixada com a província pedagògica a través d'un esperit de pau i concòrdia que no va poder fructificar per l'acció del totalitarisme que va afectar negativament la consolidació de la democràcia a Europa. Ara bé, no és menys veritat que també s'observa com la pedagogia constitueix una via per a la resistència, no només des de l'exterior d'Alemanya, sinó també al seu interior. No debades, tenim l'exemple dels germans Sophie i Hans Scholl, que van promoure el moviment de La Rosa Blanca (1942-1943) contra el nazisme. Aquells estudiants universitaris van donar testimoni amb la seva vida que és possible dir *no* a la raó de l'estat totalitari, fins i tot en els moments de tirania absoluta.³³ Avui existeix un monument a Munic que recorda els fulls volants que els membres de La Rosa Blanca llançaven a la Universitat a favor de la llibertat i la democràcia, amb el risc de llurs pròpies vides.³⁴

En el fons, la pedagogia adquireix diverses formes per enfrontar-se a les situacions més hostils. En aquest punt, ens fem ressò de l'escola clandestina que es va propagar a Polònia quan va ser ocupada per les forces del Tercer Reich, després de ser derrotada el mes de setembre de 1939. El patriota polonès Jan Karski, en la seva història d'un estat clandestí, ens ha deixat una descripció detallada del funcionament d'aquesta escola que s'ocultava als ulls de l'invasor i que alimentava l'esperança de construir una nova Polònia per mantenir la llengua i la cultura poloneses enfront la pretensió germànica d'entronitzar una *Kultur* polonesa assimilada. «La societat polonesa va engegar immediatament el seu sistema d'ensenyament clandestí, experimentat abans de 1914, en la resistència a la russificació i a la germanització per l'escola».³⁵

Segons Karski no es tractava d'una escola ocasional, ni anecdòtica, sinó d'una organització estable a través de classes domiciliàries i exàmens reglats que també servien per preparar els alumnes per ingressar a la resistència política. A pesar d'aquesta intenció, predominava l'interès educatiu atès que Karski recorda que el 1942, només

32. Octavi FULLAT, *Impertinentes: El desgarró de pensar*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2016.

33. Xavier LAUDO, «Sophie Scholl i La Rosa Blanca. Resistència i testimoni dels estudiants a l'Alemanya nazi», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 9-10 (2006-2007), p. 354-365.

34. Inge SCHOLL, *La Rosa Blanca*, Barcelona, Columna i PSC, 1994.

35. Jan KARSKI, *Història d'un estat clandestí*, Barcelona, Quaderns Crema, 2011, p. 538.

a Varsòvia, l'ensenyament clandestí comptava amb vuitanta-cinc mil alumnes, dels quals disset mil van obtenir el batxillerat. Naturalment, eren activitats prohibides amb risc evident per professors i alumnes, amb exàmens «oficials» camuflats no exempts de rigor que facultaven per accedir a diplomes que serien reconeguts després de l'alliberament. Potser no sigui inútil remarcar que l'objectiu d'aquella escola clandestina no era altre que evitar que els joves polonesos assistissin als cinemes i teatres alemanys o que llegissin els pamflets i llibres pangermanistes que distribuïa l'Administració de Hans Frank, el governador general de la Polònia ocupada, un personatge sinistre que Malaparte va retratar a *Kaputt*.³⁶

A banda de l'escola clandestina polonesa, passem ara a considerar els esdeveniments produïts al gueto de Varsòvia, anunciat el dia 12 d'octubre de 1940, tot coincidint amb la festa de Yom Kippur. Durant l'any 1941, el gueto —emplaçat en un dels barris més pobres de la ciutat— va reduir les dimensions i la situació es va fer cada vegada més asfixiant, amb l'afegitó del cru hivern de 1941-1942, quan els cossos dels infants i adults ja apareixien morts pels carrers. Al seu torn, l'inici de les deportacions va tenir lloc el 22 de juliol de 1942 a les 11 del matí. El dia següent, el 23 de juliol, Adam Czerniakow —president del *Judenrat* del gueto— es va suïcidar en negar-se a avalar la deportació dels infants.³⁷ En aquell context, és ben sabut que el 5 d'agost, Janusz Korczak i els cent noranta-dos infants de la casa dels orfes, els educadors i Stefania Wilczynska, la seva lleial col·laboradora, van ser enviats a Treblinka, en un viatge sense retorn. No debades, l'última anotació del seu diari correspon al 4 d'agost, i així aquesta crònica que comença a la primavera de 1942 recull els darrers tres mesos de la vida de Korczak, pseudònim de Henrik Goldszmit, nascut el 1878, metge per formació i educador per vocació.³⁸ És fàcil adonar-se que aquest itinerari sintetitza la trajectòria personal i professional d'algué que va advocar per la reforma i la millora social a partir d'una visió higiènica personal i col·lectiva de la societat i que, a més, va renunciar a una carrera acadèmica i professional brillant com a metge pediatre a favor dels més desvalguts, tot un exemple de resistència contra els poders establerts i, més tard, contra l'ocupació i l'antisemitisme germànic.

És important ressaltar que Korczak va viure els estralls de la guerra, ja fos la contesa russojaponesa, la Gran Guerra o la Segona Guerra Mundial. Amb el pas del temps, va participar d'una religiositat que combina elements cristians, jueus, teosòfics i orientals, en una síntesi que agombola ciència mèdica i espiritualitat, amb una inequívoca vocació pedagògica per salvar i educar vides d'infants, per bé que

36. Curzio MALAPARTE, *Kaputt*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2012.

37. Jan KARSKI, *Història d'un estat clandestí*, p. 546.

38. Tadeusz LEWOWICKI, «Janusz Korczak», *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. XXIV, núm. 1-2 (1994), p. 37-48.

la mort també forma part del seu univers mental. «El hospital me enseñó con qué dignidad, madurez y sapiencia puede morir un niño».³⁹ De tal faisó que aquests tres vèrtexs (medicina, pedagogia i espiritualitat) poden ser representats en el seu univers mental per noms com ara Froebel, Spencer, Pasteur, Tolstoi, Tagore, etc. Comptat i debatut, aquests referents afaïçonen una pedagogia amorosa que s'allunya del ressentiment de Nietzsche i enllaça amb el pensament pedagògic romàntic (Pestalozzi) que es fonamenta en l'amor maternofilial, punt de partida de l'amor o àgape fraternal i que destaca el paper de la família i apunta a tota la humanitat. D'aquí que l'orfenat hagués de tenir una atmosfera familiar, alhora que reivindicava l'autonomia de l'infant a través d'un sistema de representació que fomentava la responsabilitat i preparava per a l'exercici democràtic.

Fet i fet, tota la vida de Korczak va estar dedicada a tenir cura dels infants i va posar el seu patrimoni, fins l'últim *zloty*, a la causa de la infància. Va fundar orfenats, va organitzar collectes en benefici dels infants, va impartir xerrades a la ràdio, i així «el vell doctor» va esdevenir un veritable apòstol de la infància, en unes condicions certament extremes. Tampoc s'ha de perdre de vista que la fam i el fred constituïen dues estratègies prèvies a l'aplicació de la Solució Final, atès que anticipaven la mort. Endemés, les condicions higièniques del gueto eren deplorables, amb epidèmies de tifus especialment, sense oblidar que els polls creixen arreu. Nogensmenys, molts infants vagarejaven sense protecció i morien pels carers, extrem que no ha d'estranyar si tenim en compte que els infants van ser una de les víctimes preferides en l'infern de Treblinka.⁴⁰

Sabem que dins del perímetre del gueto —on vivien amuntegades milers de persones— la vida continuava enmig d'esculls que cada dia augmentaven. Szpilman, que treballava de pianista en diversos cafès, esmenta Janusz Korczak i el defineix com un home de lletres que coneixia tots els principals artistes del moviment de la Jove Polònia: «No se le consideraba un escritor de primerísima línea, tal vez porque sus logros en el campo de la literatura tenían un carácter muy especial: eran historias sobre y para niños, notables por su profunda comprensión de la mentalidad infantil».⁴¹ Però el que sobresurt més de la personalitat d'aquest metge, preocupat per la infància, és sens dubte la seva entrega a la defensa de llurs drets, fins i tot en les circumstàncies extremes del gueto que aplegava una població que girava al voltant de quatre-centes cinquanta mil persones. El pianista, Wladislaw Szpilman, la història del qual va donar lloc al film mundialment famós (Polanski, 2002), ho diu d'una manera clara i contundent: el veritable mèrit de

39. Janusz KORCZAK, *Diario del gueto y otros escritos*, Barcelona, Seix Barral, 2018, p. 160 (epíleg de Jacek Leociak).

40. Vassili GROSSMAN, *El infierno de Treblinka*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2014, p. 35.

41. Wladyslaw SZPILMAN, *El pianista del gueto de Varsovia*, Madrid, Turpial-Amaranto, 2001, p. 7.

Korczak (autor de contes, novel·les i obres de teatre) no rau en allò que escrivia, sinó en el fet que vivia com escrivia.

A la vista del que diem, no pot sorprendre que Lawrence Kohlberg —que devia llegir la versió del diari del gueto (*Ghetto Diary*) que es va publicar a Nova York el 1978 per la Holocaust Library— l'hagi considerat l'educador exemplar de més rellieu de la història.⁴² En realitat, Korczak, que va visitar Palestina el 1936 quan les mesures antisemites el van apartar de la ràdio polonesa, hagués pogut evitar l'Holocaust i fugir fins i tot a l'estranger, atès que tenia suficients contactes en la zona ària de Varsòvia per poder abandonar el gueto. En qualsevol cas, i com ell mateix reconeix, mai va militar en cap partit polític i va optar per quedar-se al costat dels seus estimats infants. El seu exemple, enaltit per Kohlberg, posa de manifest que trobem en Korczak —metge, educador i màrtir—⁴³ un referent per resistir, fins i tot en les situacions més difícils, i així ha esdevingut un veritable mestre de la humanitat.⁴⁴

Si Polònia va sofrir en carn pròpia els estralls del nazisme i més tard del comunisme soviètic, quelcom similar va succeir a Hongria, que a partir del mes d'octubre de 1944 va caure sota les regnes del nazisme, amb Ferenc Szálasi al front del govern dominat pel partit feixista de la Creu Fletxada, que va desencadenar la persecució contra els jueus. Nathalie Caillibot i Régis Cadiet no van dubtar d'assenyalar que en pocs països com Hongria «el programa de la Solución Final se llevó a cabo con tanta lucidez, inhumanidad y rapidez».⁴⁵ A això podem afegir les paraules que Sándor Márai va escriure a *Liberación*: «Nadie sabe lo que sucede en el gueto de Budapest, donde los cruces flechadas y los alemanes encerraron a los judíos de la ciudad».⁴⁶ Crida l'atenció que amb el rerefons de la deportació, i durant els dies de domini nazi a Hongria, Márai pronunciés el discurs d'ingrés a l'Acadèmia hongaresa, en què va lloar l'humanisme i la llibertat, dos principis que havien de vertebrar espiritualment no només la història d'Hongria sinó també l'esdevenidor d'Europa. «Solo la atmósfera de la humanidad y de la libertad contiene suficiente oxígeno para nutrir la poderosa llama de las luces que buscan a toda una generación humana».⁴⁷ Enfront de l'atrocitat de la barbàrie, sempre trobem un raig de llum i d'esperança.

42. Lawrence KOHLBERG, «Education for Justice: The Vocation of Janusz Korczak», a *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cambridge, Harper & Row, 1981, p. 401-408.

43. Antonio POMBO SÁNCHEZ, *La derrota de la razón: Janusz Korczak: médico, educador y mártir*, Barcelona, Xoroi, 2017.

44. Rubén NARANJO, *Janusz Korczak: Maestro de la humanidad*, Madrid, CEP, 2009.

45. Magda HOLLANDER-LAFON, *Cuatro mendrugos de pan: De las tinieblas a la alegría*, Cáceres, Periférica, 2017, p. 138 («Nota histórica» de Nathalie Caillibot i Régis Cadiet).

46. Sándor MÁRAI, *Liberación*, Barcelona, Salamandra, 2012, p. 77.

47. Oliver BRACHFELD, «Prólogo» a Sándor MÁRAI, *A la luz de los candelabros*, Barcelona, Destino, 1946, p. 22 (traducció d'Oliver Brachfeld).

Val a dir que en l'univers mental de Márai, Europa constitueix un projecte cultural que es manifesta en una consciència que deriva de la seva història i tradició, perquè «una Europa económicamente unida, sin conciencia de su misión, no puede convertirse en una potencia mundial como lo fue durante siglos, cuando sí creía en sí misma y en su tarea».⁴⁸ En rigor, Europa constitueix, als ulls de Márai, una història espiritual amb aquests tres moments estel·lars que es poden representar per la Bíblia, l'hellenisme i l'humanisme, que al seu torn es troben a la base del procés de magiarització que es va produir a Hongria a recer dels vents liberals, un procés que sota el deixant del Romanticisme es va precipitar a partir del compromís (*Ausgleich*) de 1867, que va crear la monarquia austrohongaresa, «l'intent més gran dels Habsburg per transformar una ferida —el separatisme hongarès— en una medicina, per sufocar la perillositat d'aquella cítara i de les seves cançons fent-los lloc sota la mateixa corona, per sobreviure deixant subsistir i fins i tot reforçant el poder rebel i el paper d'Hongria».⁴⁹

És clar que a partir de 1867 l'escolarització va afavorir el procés de magiarització atès que, gràcies a l'ensenyament de la llengua i literatura hongareses, es va generar una narrativa patriòtica, segons la qual s'explicava el trasllat sota la direcció de la dinastia dels Árpád, de les tribus que van abandonar els Urals per instal·lar-se al costat dels Carpats. «En los montes Urales, al lado del río Volga, existió una *Ungaria Magna*, una Gran Hungría...».⁵⁰ No per casualitat, el protagonista de *Sé bueno hasta la muerte* —la novella escolar de Zsigmond Móricz— és un jove que, malgrat la seva pobresa, està apassionat per la poesia romàntica de Sándor Petöfi (1823-1849), la mare del qual —segons Magris— no coneixia la llengua hongaresa. Lògicament, el currículum escolar també establia un cànon literari amb noms com Sándor Petöfi, János Arany i Endre Ady que, amb llurs poemes, van contribuir a la presa de consciència del poble hongarès. Al cap i a la fi, la magiarització va comportar el cultiu de la llengua hongaresa i la defensa de la viabilitat històrica d'una Hongria liberal, moderna i progressista, culta i civilitzada, que entronca amb la tradició humanista i cristiana, aspectes inherents a la condició europea i occidental. Tal com es llegeix a la contracoberta d'*El alma se extingue* de Lajos Zilahy (2010) l'expressió «Extra Hungarian nulla sallus» deixa clar que per un hongarès no hi ha salvació possible lluny de la pàtria *magyar*, que és molt més que una mera geografia, atès que és una civilització que se singularitza per l'alfabet llatí, la llengua hongaresa i la tradició cristiana.⁵¹

Ara bé, després dels patiments d'Hongria amb l'ocupació nazi, l'any 1949 s'hi va assentar un règim comunista que va posar en marxa un pla quinquennal i un

48. Sándor MÁRAI, *¡Tierra, tierra!*, Barcelona, Salamandra, 2006, p. 307.

49. Claudio MAGRIS, *El Danubi*, Barcelona, Edicions de 1984, 2009, p. 360.

50. Zsigmond MÓRICZ, *Sé Bueno hasta la muerte*, Barcelona, Acantilado, 2016, p. 220.

51. Lajos ZILAHY, *El alma se extingue*, Madrid, Funambulista, 2010.

sistema de reeducació del poble en una línia d'orientació soviètica. Mentrestant, el cardinal Mindszenty —una figura capital que va significar la llibertat i l'oposició al comunisme—⁵² va ser empresonat i els líders hongaresos intentaven evitar la influència soviètica, que es canalitzava a través de diverses instàncies educatives sobre la joventut: la russificació, és a dir, l'obligació d'aprendre la llengua russa, la filosofia marxista-leninista que es va convertir en l'única ideologia permesa pel règim que impregnava el sentit dels llibres de text i una marginació dels autors nacionals, amb l'exemple del poeta nacional Sándor Petöfi.

En un capítol dedicat a la instrucció pública, François Fejtö recorda que els soviètics van eliminar qualsevol referència a la ciència pedagògica hongaresa representada per les institucions educatives magiars com el *Colegium Eötvös*, de vocació europea i liberal, de manera que pretenien ofegar la tradició educativa autòctona. Així les coses, la pedagogia va deixar de ser una via humanista per transmutar-se en una instància d'adoctrinament en sintonia amb l'estalinisme que preconitzava l'admiració per la Unió Soviètica, l'amor a Stalin i la necessitat de combatre amb les armes a favor del comunisme internacional. Amb tot, i en contra d'aquestes aspiracions, els estudiants hongaresos a la tardor de 1956 van lluitar precisament per la llibertat, a fi de sostreure's a la influència de la Unió Soviètica.⁵³ Per tot plegat, no estranya —com indica François Fejtö, un dels millors coneixedors de la història de l'Imperi austrohongarès—⁵⁴ que els joves formessin l'avantguarda del combat insurreccional de la tardor de 1956 contra el comunisme, per reclamar llibertat, una situació que va comportar la invasió sagnant d'Hongria per part de l'exèrcit roig i l'esclafament d'aquella efímera etapa d'illusió esperançadora, trepitjada per les tropes del Pacte de Varsòvia. Lamentablement, una vegada més la raó d'estat es va acabar imposant.

A TALL DE CLOENDA

És ben palès que Catalunya, una nació sense estat, ha canalitzat les seves aspiracions polítiques d'autogovern a través de la cultura i de la pedagogia, una constant al llarg dels segles XIX i XX. No esdevé, doncs, gens sorprenent que quan la llengua catalana va ser foragitada de l'escola amb la implantació de l'escolarització i de l'alfabetització, la pedagogia catalana es veiés obligada a orquestrar campanyes de resistència en difícils condicions polítiques i socials, que recorden l'escola clandestina polonesa. En qualsevol cas, es tracta d'*una escola que no vol morir*,

52. József MINDSZENTY, *Memorias*, 5a ed., Barcelona, Luis de Caralt, 1981.

53. François FEJTÖ, *Hongria 1956: Socialisme i llibertat*, Barcelona, Edició de Materials, 1966, p. 122-137.

54. François FEJTÖ, *Réquiem por un imperio difunto: Historia de la destrucción de Austria-Hungría*, Madrid, Encuentro, 2016.

lema que va popularitzar Jordi Verrié en les seves conferències i exposicions, de manera que a més de l'ensenyament de la llengua es va recórrer als llibres per tal de resistir lingüísticament la pressió dominant de la llengua castellana.⁵⁵ En darre-
ra instància, aquest procés també es va seguir en el camp de la premsa, amb prohi-
bicions sobre les publicacions en català al llarg de la història.⁵⁶

Òbviament, les condicions polítiques de Catalunya —que ha sofert dues dic-
tadures durant el segle passat— fan que sigui un veritable exemple de resistència
pedagògica, amb un esplet de mestres i educadors que van lluitar per la pau, la jus-
tícia i la democràcia, fins i tot en les condicions més adverses. Altrament, ningú pot
negar la vocació europeista de Catalunya, que des de la dècada dels anys seixanta
del segle passat va promoure un seguit d'iniciatives per tal de desenvolupar l'esperit
europeista, que ja havia arrelat en la dècada dels anys vint, tot afaïçonant una sim-
biosi entre el catalanisme i l'europeisme. Convé tenir en compte que l'esperit de
Weimar i l'esperit de Ginebra, que configuraven una autèntica avantguarda cultu-
ral i pedagògica, així com el deixant del pensament de Tolstoi, que no va cessar de
condemnar l'egoisme de la humanitat, van deixar la seva empremta en l'educació a
Catalunya abans del triomf del franquisme, quan les lectures europees i els contac-
tes amb l'exterior van ser una dinàmica constant.⁵⁷ A partir de llavors, emperò, les
coses van canviar dràsticament i el país, sotmès a una dura dictadura totalitària, va
veure com bona part dels seus mestres eren represaliats ja fos amb la separació de la
docència, l'exili, l'empresonament o, fins i tot, la condemna a mort. D'aquesta ma-
nera, s'estroncava el somni pacífic i il·lustrat de la província pedagògica, que la Ge-
neralitat havia assumit amb l'antologia pedagògica de Goethe (1932), on regnès la
concordia, l'amor als infants i el desig de saber gràcies al foment de la cultura. No
debades, molts —i aquí Joan Roura-Parella i Alexandre Galí són només dos casos
emblemàtics— van haver d'emprendre el camí de l'exili, amb el suport dels quà-
quers, que amb els seus ideals de pau, basats en l'essència de l'Evangelí al marge de
dogmes teològics i cultes litúrgics, recordaven l'anhel de la província pedagògica
dissenyada per Goethe i els grans precursors com Erasme i Comenius.⁵⁸

Comptat i debatut, l'amor a la humanitat que havia de presidir aquella pro-
víncia pedagògica somniada i assumida pels pedagogs catalans queda ben reflecti-

55. Rosa MUT I CARBASA i Teresa MARTÍ i ARMENGOL, *La resistència escolar catalana en llibres*, Barcelona, Edicions 62, 1981 (pròleg de Jordi Verrié).

56. Josep M. FIGUERES i ARTIGUES, *Resistència: La premsa en català, censura i repressió*, Barce-
lona, Base, 2019.

57. Ramon ESQUERRA, *Lectures europees*, introducció i edició a cura de Teresa Iribarren i Dona-
deu, Barcelona, L'Albí, 2006 (1a ed., 1936).

58. Joan ROURA-PARELLA, «L'experiència religiosa i els quàquers», *Lletres*, núm. 6 (juny 1945),
p. 17-20 (versió anglesa: «Religious experience and the Quakers», *The Friend* (Filadèlfia), vol. 119,
núm. 11 (1945)).

da en les següents paraules que Alexandre Galí va escriure a la seva esposa Josepa Herrera, des de l'exili, quan dirigia una colònia d'infants sostinguda pels quàquers al sud de França: «M'agradaria molt parlar de la meva feina actual [...]. Per sort estimo els infants, també els dels estrangers i els dels enemics, i això fa la meva feina agradable [...]».⁵⁹ Sens dubte, aquella colònia infantil del Château de Larade, a la perifèria de Tolosa, que dirigia Galí i sostenien els quàquers, va esdevenir una petita república escolar d'una província pedagògica que, a desgrat de tot, apostava pels valors humans, tot donant refugi a molts infants ingressats en els camps d'internament com el de Rivesaltes i perseguits per la seva condició jueva que van ser acollits en diversos castells que van promoure assaigs pedagògics de primer ordre, en un acte col·lectiu de resistència a favor de la dignitat humana.⁶⁰

Com veiem, Catalunya posseeix exemples de resistència per bé que també és possible recórrer a la història continental i, més en concret, als casos que hem comentat més amunt. Tal com hem dit, l'influx de Camus com a mestre pensador ha deixat la seva empremta en la filosofia de l'educació del professor Octavi Fullat, sempre un xic impertinent tal com ell mateix reconeix, però que ha estat capaç de dir *no* quan convenia i esperonar la intel·ligència més enllà del políticament correcte. Al costat de la importància del pensament pedagògic per sacsejar la realitat educativa, colonitzada avui per la tecnologia, una mena de messianisme educatiu que a voltes fa perdre de vista el fi últim de la formació, hem vist els exemples de dues nacions com ara són Polònia i Hongria, que ofereixen unes trajectòries ben accidentades que recorden les viscudes per Catalunya. Ambdues han lluitat per la seva identitat lingüística i cultural enmig de moltes contrarietats, pressionades per règims totalitaris ja sigui el nazisme o l'estalinisme soviètic. Tot i la deriva actual cap a la dreta d'ambdues nacions, sota l'espargell populista, això no impedeix que Catalunya trobi en elles elements per a la resistència cultural en un món cada vegada més globalitzat que imposa models únics i abassegadors. Endemés, és obvi que la raó d'estat ha estat un perill per les nacions sense estat com Catalunya, més encara quan l'Europa de les nacions ha perdut protagonisme en els darrers temps en benefici de l'Europa dels estats, veritables àrbitres de la política continental i internacional.

Naturalment, en els exemples exposats més amunt ens hem trobat amb la joventut, que es va oposar al Tercer Reich amb La Rosa Blanca i a les tropes russes el 1956 a Budapest. No hi ha dubte que els joves són una font d'esperança i cal confiar en la seva actitud resistent, tal com es comprova en diferents àmbits, en espe-

59. Carme GALÍ, *Alexandre Galí a l'exili: Colze a colze amb els quàquers*, Maçanet de la Selva, Gregal, 2019, p. 119.

60. Maurice CAPUL, «Des châteaux comme lieux de nouveaux modèles éducatifs (région de Toulouse, 1939-1945)», *Empan: Prendre la Mesure de l'Humain*, vol. 2005/3, núm. 59 (2005), p. 182-189, també disponible en línia a <<https://doi.org/10.3917/empan.059.0182>>.

cial la lluita contra la bretxa social, els estralls del neoliberalisme i els problemes de sostenibilitat. Finalment, tenim el nom de Janus Korczak que no només va lluitar contra la postració de la infància al llarg de la seva vida sinó que també va donar testimoni de la seva estimació als infants en una situació límit, tot conduint amb alegria els infants que sabia que marxaven cap a la mort segura, a Treblinka.

És hora de posar fi a aquestes notes esparses i de recordar que de la mateixa manera que Peter Weiss va parlar de l'estètica de la resistència, ara més que mai és necessària aquesta pedagogia de la resistència.⁶¹ Perquè en el fons, som conscients que la història d'Europa —tal com va assenyalar Denis de Rougemont en la primera edició dels *Rencontres internationales de Genève*, reunida el 1946— s'ha traçat sota el prisma de la contradicció: «[...] nous suggère une formule de l'homme typiquement européen: c'est *l'homme de la contradiction*, l'homme *dialectique* par excellence».⁶² Aquesta dialèctica ens convida a resistir quan les condicions no són favorables, tal com avui succeeix en una Europa que viu una profunda crisi, que tanca els ulls al drama humanitari de la Mediterrània i que roman lluny d'aquell somni de la província pedagògica que, adés i ara, marca una fita, un horitzó utòpic, pel qual hem de treballar a través d'una pedagogia de la resistència. I si això pot ser una fórmula universal, en el cas de Catalunya —una nació sense estat— això encara és més urgent i peremptori. Hem vist que tenim exemples a balquena —interns i externs— de manera que només cal posar-se a caminar com fan cada dia molts mestres d'una manera silenciosa i anònima. I si defallim, sempre ens podem emmirallar en aquests referents (Camus i Korczak, Polònia i Hongria amb la defensa de la seva identitat enfront de la *Kultur* i la russificació, els joves de La Rosa Blanca i de Budapest contra la falta de llibertat) que forneixen un petit tast d'una Europa curulla de testimonis pedagògics que, malgrat tots els problemes i entrebancs, no podem bandejar ni oblidar. Fer-ho seria una deslleialtat i un atemptat contra la memòria, sense cap mena de justificació.

61. Peter WEISS, *La estética de la resistencia*, Hondarribia, Argitaletxe HIRU, 1999.

62. Denis de ROUGEMONT, «Conférence du 8 septembre 1946», a *Rencontres Internationales de Genève*, vol. 1, *L'Esprit européen*, Neuchâtel, Les Éditions de la Baconnière, 1947, p. 187, també disponible en línia a <<https://www.yumpu.com/fr/document/read/16641870/01-1946-lesprit-europeen-rencontres-internationales-de-geneve>> (consulta: 22 gener 2019).

Democràcia i resistència en la renovació pedagògica de Catalunya durant el segle xx: contextos, itineraris i propostes pedagògiques

JOAN SOLER MATA
Universitat de Vic

1. PRESENTACIÓ I OBJECTIUS

Aquest article, construït a partir dels apunts d'una ponència, des d'un punt de vista plàstic, tindrà la forma (i potser també la tècnica) d'un trencadís: construir un relat a partir de fragments (moments, itineraris, textos, conceptes i propostes). En aquest sentit, ens diu Josep Fontana que «l'historiador acostuma a actuar com el que resol un trencaclosques, un puzzle, valent-se d'un model que li mostra les línies generals de la solució, i va cercant el lloc concret en què les línies de la peça, és a dir, de l'esdeveniment o de la dada, encaixen amb exactitud, la qual cosa li serveix per a confirmar la validesa de la solució, del model interpretatiu que ha avançat com a hipòtesi de partida» (Fontana, 2000, p. 343). Encara que l'objectiu final, en aquest cas, no sigui trobar ni la solució ni el model interpretatiu, el procés seguit ens planteja dubtes i preguntes: existeixen trets singulars o específics de la renovació pedagògica a Catalunya?, quines són les línies de continuïtat o discontinuïtat o ruptura?, qui són els actors?, noms propis i noms anònims desconeguts?, què ens aporta el diàleg amb els protagonistes de la renovació pedagògica?

De manera sintètica, podem dir que la finalitat d'aquest article és justificar i donar sentit a l'elecció de les cinc trajectòries que les associacions i entitats catalanes organitzadores d'aquest col·loqui internacional, sota l'empara i l'impuls de l'Association Héloïse, han realitzat de cara a incorporar el projecte als itineraris de pedagogs europeus que s'estan promovent des d'altres associacions de França, Bèlgica, Suïssa, etc.¹

1. Vegeu el portal web de l'Association Héloïse, <http://pedagogues-heloise.eu>.

Pensem, com Fontana, que «si partim de la solució preestablerta, només veurem la dimensió plana dels fets; si partim de l'esdeveniment, podrem distingir la diversitat dels plans que s'entrecreuen en ell i triar els que ens aportin perspectives més interessants» (2000, p. 343-344).

L'evolució de l'educació a Catalunya al llarg del segle xx situa en un primer pla l'expressió *renovació pedagògica*. La crisi o les crisis que tancaven el segle xix van abonar els anhels de regeneració social que van atorgar a l'educació i a l'escola un paper determinant en la construcció d'una nova societat per a un nou segle. En els diferents contextos que s'han succeït, la renovació pedagògica ha estat i és encara l'expressió que sintetitza el projecte que volia donar resposta, des de l'educació, als nous canvis i les noves necessitats.

Ens plantejem, doncs, l'anàlisi de les relacions entre la renovació pedagògica i els processos de construcció democràtica i/o de resistència enfront dels totalitarismes, els dogmatismes i, fins i tot, la barbàrie. Ho volem fer a partir d'alguns llocs comuns que podem detectar en diferents contextos, itineraris i propostes pedagògiques. I, sobretot, ho volem fer dialogant amb alguns textos dels pedagogs que protagonitzen aquests itineraris.

2. LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA A CATALUNYA AL SEGLE XX

Hem vist que no podem parlar de renovació pedagògica com d'un procés evolutiu natural o social i determinat per lleis externes a l'escola, sinó com d'un procés fet de diversos processos, amb possibles talls i salts, i impulsos avant i enrere. Però no sols «dels altres», dels de fora de l'escola o del país, sinó, i sobretot, de «nosaltres», a l'escola i en un país que no era i era el nostre, que vam voler fer, que cal continuar fent. (Canals *et al.*, 2001, p. 11)

Les característiques singulars de la realitat catalana, al llarg del segle xx, han estat un marc idoni per generar i cultivar anhels renovadors en l'àmbit educatiu. Els processos de construcció o desenvolupament i els processos de trencament o ruptura que mouen els canvis i les transformacions han estat diversos i diferenciats: el regeneracionisme social i polític impulsat per la burgesia; la lluita per l'emancipació de la classe treballadora; la reconstrucció d'una identitat nacional en diverses fases; el desenvolupament de polítiques pròpies per part d'algunes institucions com la Mancomunitat o alguns ajuntaments; el trencament que va suposar la dictadura de Primo de Rivera; el somni d'una república il·lustrada i democràtica; les confrontacions ideològiques i socials; l'impacte d'una guerra civil; la repressió política i cultural derivades de la dictadura franquista; la necessitat de recuperar la identitat i la llibertat; la reconstrucció cultural; la transició cap a un model de societat democràtica; la democratització de les estructures socials i polítiques i, evidentment, del sis-

tema educatiu, i, en darrer terme, els canvis culturals i socials d'ampli abast i globalitzadors que afecten la societat catalana a partir de la darrera dècada del segle. En tots els moments, l'educació ha aparegut com un element clau en la construcció o reconstrucció del futur. I en gairebé tots ells, ho ha fet al costat de processos de resistència social i cultural i/o de construcció democràtica que han marcat la història dels homes i dones que viuen i treballen a Catalunya (Soler, 2009).

En l'anàlisi dels diversos elements que han configurat els diferents processos de renovació pedagògica, hi detectem confluències i divergències, tant amb relació al context extern de l'escola, com amb relació al context institucional i al programa pedagògic. Si la superació dels models escolars tradicionals i la renovació metodològica són exemples de confluències clares, la diversitat de models escolars (escola racionalista, escola unificada, etc.) i l'abast de la llibertat de l'infant estarien a la llista de les divergències. El resultat d'aquesta anàlisi conceptual és un mapa complex, heterogeni, polièdric, plural i divers en el marc d'un procés oscil·lant i dinàmic (Soler i Vilanou, 2018).

Si acceptem l'esquema de les tres onades per explicar l'evolució de la renovació pedagògica al llarg del segle xx a Catalunya, podem convenir que també pot ser útil l'esquema de tres generacions de mestres i pedagogs que es poden associar a cada moment. Hi hauria així la generació dels mestres i pedagogs que van impulsar la modernització de l'escola i l'educació al llarg del primer terç del segle, que agrupa tant els pioners amb les arrels plantades en el segle anterior com les persones formades en uns nous temps que esclataren plenament en el desenvolupament del projecte educatiu republicà.

Després de la ruptura produïda amb el desenllaç de la Guerra Civil i la dictadura, una segona generació de mestres, amb vincles amb la generació anterior, es va proposar la tasca de renovar l'educació en ple franquisme. A partir del període de la dècada de 1970, amb la transició democràtica i el desenvolupament de l'autonomia, una nova generació de mestres i pedagogs i pedagogues anirà prenent més protagonisme. Es tracta d'una generació, formada a les escoles d'estiu, a les aules de les noves o reformades escoles de mestres o en una universitat en període de transformació, que impulsarà la renovació pedagògica de l'escola pública, protagonitzarà les lluites per la millora d'aquesta mateixa escola i viurà, finalment, la crisi de final de segle que afectarà els mateixos grups i moviments que ella mateixa va contribuir a forjar. Més endavant, ens aproparem amb més deteniment a cadascun d'aquests tres moments.

3. EDUCACIÓ, DEMOCRÀCIA I RESISTÈNCIA

Encara que l'origen etimològic del concepte *democràcia* es troba en el *demos* ('poble') i el *kratos* ('poder') de la constitució atenesa de la Grècia clàssica, no hi

ha dubte que els orígens intel·lectuals de la democràcia moderna es troben en la Il·lustració del segle XVIII. La Revolució Americana i la Declaració de Drets, introduïda en les esmenes de la Constitució dels Estats Units el 1791, i la Revolució Francesa i la Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà de 1789 constitueixen els principals referents històrics de la democràcia contemporània. Les propostes polítiques de Condorcet serien l'exemple d'aquest nexa entre Il·lustració i revolució.

En un sentit ampli, l'escola democràtica concebuda com el contramodel de l'escola elitista i segregadora, remet a la concepció de Condorcet expressada en el seu *Informe sobre la instrucció pública* (1792) per a qui una societat realment democràtica ha de reduir les desigualtats en la instrucció, tant a causa del medi social com de les diferències entre sexes.

Així doncs, l'arrel de la democràcia es troba en l'herència de la Il·lustració i en el triomf de les anomenades filosofies del contracte social en al·lusió a l'obra de Rousseau. Els conceptes clau són la sobirania popular i la voluntat general, al voltant dels quals s'han construït les teories polítiques contemporànies. La revolució dels esperits, preconitzada pels filòsofs il·lustrats, i necessària per al progrés de la societat i de la humanitat, va comportar la formació dels individus en els valors universals. Per això, el progrés cap a la democràcia té una clara dimensió pedagògica (Soler i Tort, 2018).

Alain Touraine (1995) defineix la democràcia associada a tres dimensions: el respecte als drets, la ciutadania i la representativitat dels dirigents. En les dues primeres s'hi inclou respectivament la idea de llibertat i la d'igualtat, mantenint la validesa del tríode *llibertat, igualtat, fraternitat* i introduint l'element de la justícia social per compensar la primacia del liberalisme. Giovanni Sartori (2014), al plantejar els tres tipus de democràcia (política, social i econòmica), ens alerta sobre la conveniència de no perdre de vista la complexitat de les dimensions de la democràcia. L'individual ha de ser compatible amb el social (en llenguatge actual, diríem amb el comú) perquè la condició de ciutadania està estretament lligada amb la construcció de la comunitat.

Segons Bruno Garnier, una «veritable democràcia és la societat que té per norma l'interès general, on l'única jerarquia és la del mèrit i la utilitat pública. Un ensenyament democràtic és, doncs, el que permet obtenir de qualsevol individu el millor rendiment» (Garnier, 2008, p. 38). És evident que l'última frase apunta a un concepte plenament il·lustrat de l'educació democràtica que sintonitza perfectament amb la concepció kantiana que l'educació de l'home ha d'aspirar a la màxima perfecció possible. Per completar el concepte ens pot servir la formulació que Feu i Simó (2015) realitzen, al descompondre la democràcia en diferents vectors o eixos associats a una aposta o repte i a un conjunt de preguntes que cal respondre per avançar en la construcció d'una escola democràtica:

a) Vector polític que implica una aposta política: per quina societat eduquem?, quin és el model social subjacent?

b) Vector antropològic que implica una aposta per la persona: quina concepció de l'ésser humà emergeix en la proposta pedagògica?

c) Vector de les relacions socials que implica una aposta relacional: quina tipologia de relacions socials hem de promoure?

d) Vector cognitiu que implica una aposta curricular: quins continguts s'han de transmetre i ensenyar?

e) Vector processual que implica una aposta metodològica: quins procediments metodològics i estratègies utilitzarem per buscar la coherència amb les respostes a les preguntes anteriors?

f) Vector institucional que implica una aposta per la governança: quina serà la gestió de la institució?, quines seran les formes i òrgans de govern i participació?

g) Vector ètic que implica una aposta axiològica: quins valors encarna i vehicula la proposta pedagògica escollida?

L'escola democràtica és, doncs, el model i el resultat d'un conjunt divers i complex —un mosaic polièdric— que podem sintetitzar en tres àmbits: la construcció d'un sistema escolar democràtic i la democratització de l'ensenyament; l'escola com a institució democràtica, i, en tercer lloc, l'ensenyament de la democràcia i la presència de la democràcia en el currículum.

De la mateixa manera que la relació entre individu i societat forma part del nucli dur de molts debats sobre l'essència i les finalitats de l'educació, en l'àmbit de l'educació democràtica ha de plantejar-se, d'una banda, l'educació del ciutadà, i de l'altra, la construcció en els mateixos individus ciutadans del sentiment de pertinença a una comunitat.

La democràcia no es construeix amb súbdits sinó amb ciutadans. És a dir, amb individus lliures amb capacitat de raonament i crítica per comprendre els problemes de l'entorn i preparats per assumir la condició de sobirans, un estat moral al qual solament es pot arribar a través de l'educació. Per això al debat sobre l'educació del ciutadà s'hi van afegir altres debats de molta profunditat, com van ser el laïcisme, l'escola única, la instrucció de la dona i la democratització de l'educació perquè no hi ha democràcia sense pluralisme ni igualtat de drets. En aquest canvi de paradigma, es va desenvolupar paral·lelament un altre canvi igualment substancial, la consideració de l'infant com a ciutadà i no com a futur ciutadà.

El reconeixement de la infància com a subjecte autònom sense necessitat de fer referència a la persona adulta, s'entrellaça perfectament amb la necessitat d'ensenyar la democràcia que es tradueix en la necessitat de viure la democràcia per aprendre-la. Per això es van constituir diferents experiències que, amb el nom comú de repúbliques infantils, compartiran alguns principis fundacionals com són el reconeixement de l'infant com a veritable ciutadà en una societat de-

mocràtica i, paral·lelament, la condició que una societat no pot ser considerada plenament democràtica si no atorga a l'infant un veritable estatut de ciutadania. La finalitat era donar la paraula a l'infant en el si de la comunitat a través d'òrgans que afavoreixin la seva lliure expressió i participació en el govern de l'escola a partir d'una mena de nou «contracte social» entre els nens i els adults (Soler i Tort, 2018). Es tracta d'ensenyar i aprendre la democràcia a través de formes de vida plenament democràtiques en total sintonia amb alguns dels principis que van orientar el moviment de l'escola nova al llarg de la primera part del segle XX i que van influir en algunes de les més reeixides experiències renovadores de Catalunya.

L'educació i l'escola democràtica també són una forma de resistència i/o de combat enfront dels dogmatismes, els totalitarismes, la destrucció i la barbàrie. Per tant, els principals reptes d'aquest plantejament pedagògic serien: l'educació del ciutadà i la construcció de la comunitat (individu-societat); l'ensenyament de la democràcia i l'experiència de viure la democràcia; la llibertat i la igualtat i la fraternitat —la justícia social. És evident que ens movem en l'àmbit de les diverses imatges de la utopia que fonamenta les finalitats de l'educació: el somni il·lustrat; la fraternitat i harmonia universal; la comunitat llibertària; el somni republicà; l'ideal de civilitat; la democràcia social, etc. Es tracta d'una utopia (*utopies*) de signe inequívocament pedagògic en la qual l'escola ha de ser el *lloc* (el *topos*) i, encara més, el *bon lloc*: l'escola moderna, la casa dels nens, l'escola com a llar, la república d'infants, la cooperativa escolar, etc. Ens ho fan evident les paraules de Pere Vergés referides a l'Escola del Mar:

Hauríem de fer per manera de crear dins l'Escola els fonaments d'una ciutat ideal en la qual cada noi esdevingués un ciutadà, amb l'exercici d'uns deures i d'uns drets significatius d'una responsabilitat en relació amb el fi superior que seria la collectivitat. Així, l'individu passaria harmònicament del grup familiar a la classe, d'aquesta a l'Escola, i de l'Escola a la ciutat.²

La continuació de l'article presenta un recorregut pedagògic que hem escollit entre moltes opcions possibles. Francesc Ferrer i Guàrdia, Rosa Sensat i Vilà, Alexandre Galí i Coll, Ramon Fuster i Rabés i Marta Mata i Garriga són exemples d'itineraris personals i pedagògics que emergeixen en el mapa de les renovacions pedagògiques de Catalunya, succeïdes en diferents moments i contextos històrics. El diàleg amb alguns textos escrits i l'anàlisi de l'obra educativa d'aquests mestres i pedagogs ens orienta en la comprensió del paper de l'educa-

2. Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO (1998), «L'Escola del Mar», a Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO (coord.), *Pere Vergés i Farrés (1896-1970): Claustres de mestres de l'Escola del Mar*, Barcelona, Direcció de Serveis Editorials de l'Ajuntament de Barcelona, p. 30.

ció i l'escola en la cruïlla dels dinamismes i les tensions que configuren la Catalunya del segle xx amb relació als processos de construcció democràtica i de resistència.

4. LA PRIMERA ONADA RENOVADORA: ENTRE LA UTOPIA REVOLUCIONÀRIA I EL REFORMISME SOCIAL. DIÀLEG AMB FERRER I GUÀRDIA I ROSA SENSAT

El primer terç del segle xx correspon a un període de modernització de l'escola i l'ensenyament que comporta una extensió de l'escolarització i, sobretot, una renovació metodològica basada en noves teories educatives generades, com a mínim, des de tres àmbits: el filosòfic, el científic (especialment a través del desenvolupament de la psicologia experimental) i el polític.

L'internacionalisme i la internacionalització de les idees pedagògiques és una de les causes principals de la difusió dels principis i les experiències educatives d'una manera més ràpida. Això és evident en el cas del moviment obrer que, d'ençà de la segona meitat del segle xix i a través dels congressos i les reunions internacionals, va contribuir a divulgar i estendre els principis educatius lligats a l'emancipació de les classes obreres i populars, fossin d'orientació anarquista o de signe socialista. Aquests antecedents són la saba que va impulsar, entre el final del segle xix i els inicis del segle xx, el moviment de l'escola laica i racionalista a partir del model de l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia. La Lliga per l'educació racional de la infància no es pot entendre sense l'internacionalisme i la influència de personatges com el mateix Ferrer, Anselmo Lorenzo, Paul Robin, Clémence Jaquinet i Sébastien Faure, per citar-ne només alguns.

Malgrat les distàncies evidents i profundes també hi ha confluències importants entre aquesta renovació pedagògica d'inspiració laica, racionalista i d'esperit revolucionari, que es plasmarà durant els anys de la Guerra Civil en els principis i realitzacions del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), i el moviment reformista de l'escola nova, que cristallitzà en el congrés de Calais l'any 1921 amb la fundació de la Lliga Internacional de la Nova Educació. En tots els casos es tractava d'una proposta pedagògica que aspirava a construir una nova humanitat a partir de l'educació. No va ser difícil encaixar aquest model reformador, apuntalat en els principis de la pedagogia activa, en el context d'una societat catalana que, des de sectors diferents, tant de caire burgès com republicà o socialista, pretenia construir un país a través de l'educació.

Els congressos internacionals, les revistes i publicacions i, sobretot, els viatges d'estudi a través de beques i ajuts atorgats als mestres i professionals més inquirts i preparats van facilitar la circulació de noves idees i el coneixement de noves propostes educatives. La tasca de les institucions polítiques pròpies com la Mancomunitat i la Generalitat de Catalunya o els ajuntaments de les ciutats més impor-

tants, al costat dels ajuts atorgats des de diverses institucions, van aplanar el camí que va comportar la penetració dels nous corrents pedagògics a Catalunya. De totes maneres, malgrat l'aposta i impuls de les institucions, cal destacar la tasca i la inquietud dels mestres que van protagonitzar experiències renovadores interessants com és el cas, per exemple, de les converses pedagògiques dels mestres giro-nins, celebrades a partir de l'any 1903 i que després van tenir la rèplica en altres comarques catalanes. La formació dels mestres s'havia convertit en una prioritat que es va consolidar en la primera Escola d'Estiu de 1914.

Els referents pedagògics s'ubicaven a Roma, París, Ginebra, Brusselles, Londres, Viena, Berlín o, a l'altre costat de l'Atlàntic, als Estats Units. Així els articles, les publicacions i les realitzacions pràctiques dels principals pedagogs arribaven a Catalunya i, en moltes ocasions, ho feien ells mateixos en persona. Sota el nexa comú de l'internacionalisme, el pacifisme, el científisme, l'humanitarisme i els anhels democràtics, s'hi van mostrar perspectives diverses en àmbits com la llengua, la llibertat, la religió, l'individu i el grup.

El nucli d'aquesta onada reformadora que va travessar Catalunya i el món sencer al llarg del primer terç del segle xx va ser el lloc central de la infància a l'escola, una institució al servei d'una nova societat. No són gens casuals, sinó ben al contrari, les coincidències temporals de la Declaració dels Drets de l'Infant (Ginebra, 1923) redactada per Eglantyne Jebb al costat de les campanyes ciutadanes que convidaven a la cura dels infants, a l'organització de cantines escolars, de colònies o, en plena Guerra Civil, de protecció de la infància.

En aquest context general, les propostes de Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909) i Rosa Sensat i Vilà (1873-1961) són una mostra de la complexitat i heterogeneïtat de la primera onada de la renovació pedagògica a Catalunya durant el període 1900-1939. Una complexitat i heterogeneïtat plasmades en la distància ideològica entre l'anarquisme obrerista i el catalanisme polític i social; i la primacia de la llibertat individual envers l'ideal de civilitat. La lectura de *L'Escola Moderna* de Ferrer i de *Vers l'escola nova* de la directora de l'Escola del Bosc ens remetent a confluències i a divergències.

Segons Ferrer i Guàrdia, «la missió de l'Escola Moderna consisteix a fer que els nens i les nenes que li són confiats arribin a ser persones instruïdes, verídiques, justes i lliures de qualsevol perjudici» (Ferrer i Guàrdia, 1990, p. 15), a través de l'«ensenyament racionalista i científic (que) ha d'abastar l'estudi de tot el que sigui favorable a la llibertat de l'individu i a l'harmonia de la collectivitat, mitjançant un règim de pau, d'amor i de benestar per a tothom sense distinció de classe ni de sexe» (1990, p. 154).³

3. Aquestes línies pertanyen a la carta escrita per Ferrer i Guàrdia des de la presó Model de Barcelona amb data 1 de maig de 1907, inclosa en l'edició de *L'Escola Moderna*.

L'obra pedagògica de Ferrer i Guàrdia és un reflex de la situació de desigualtat social i econòmica que caracteritzava la Catalunya, a la vegada burgesa i obrera i popular, dels inicis del segle xx:

Enemic de la desigualtat social, no em vaig limitar a lamentar-la en els efectes, sinó que vaig voler combatre-la en les causes, segur que d'aquesta manera s'ha d'arribar positivament a la justícia, és a dir, a aquella anhelada igualtat que inspira tot afany revolucionari. [...] La veritat és de tots i socialment es deu a tothom. Posar-hi preu, reservar-la com a monopoli dels poderosos, deixar en una sistemàtica ignorància els humils i, pitjor encara, donar-los una veritat dogmàtica i oficial en contradicció amb la ciència per tal que n'acceptin sense protestar l'ínfim i deplorable estat, sota un règim polític democràtic, és una indignitat intolerable, i, per part meua, penso que la protesta més eficaç i la més positiva acció revolucionària consisteix a donar als oprimits, als desheretats i a tots aquells que senten impulsos de justícia, aquesta veritat que se'ls estafa, determinant de les energies suficients i necessàries per a la gran obra de la regeneració de la societat. (1990, p. 14-15)

La citació, volgutament extensa per defugir la simplificació, situa el paper de l'escola en el context social de l'època des de la perspectiva anarquista i en clara sintonia amb les propostes de Paul Robin plasmades en el *Manifest als partidaris de l'educació integral* (1893). L'educació, més enllà de la instrucció, tenia una funció revolucionària de combat contra les causes de la desigualtat. No hi havia lloc per la neutralitat política en la construcció d'una humanitat lliure i justa.

L'altra perspectiva renovadora s'emmarca en el reformisme social i polític que, des dels inicis del segle xx, va sintonitzar perfectament amb els ideals noucentistes de la civilitat i l'obra ben feta. L'Escola de Bosc, igual que ho serà més endavant l'Escola de Mar i també ho seran els grups escolars municipals de Barcelona, dissenyats per l'arquitecte Goday sota la direcció pedagògica de Manuel Ainaud, són una mostra d'aquests ideals que pretenien construir un nou país a través de l'educació.

Rosa Sensat, una de les mestres més rellevants del període, tant pel seu bagatge de formació a Barcelona, Madrid i altres capitals europees, com per la seva àmplia obra educativa que abasta des de l'ensenyament de pàrvuls i primari fins a la formació de la dona adulta, és un clar exemple d'aquesta manera de pensar i fer l'escola (González-Agàpito, 1989). L'Escola de Bosc serà, de fet, el model educatiu per a les nenes que la mestra del Masnou va dissenyar de manera coherent amb la seva altra preocupació i ocupació, l'educació de la dona desenvolupada a l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona (Esteruelas, Garcia i Vilafranca, 2015). Una preocupació que, per cert, també va tenir la rèplica des de la perspectiva anarquista i des del socialisme català com bé ho demostren, respectivament, les

obres de Teresa Mañé i Leonor Serrano. En el cas que ara ens ocupa, el model educatiu, de caire social i científic, queda ben reflectit en les línies del llibre *Hacia la nueva escuela* publicat inicialment l'any 1934:

Ja hem parlat de com intervenien les nenes en totes les activitats de l'escola com a llar. Però no n'hi ha prou de fer les coses. S'han de fer bé i d'una manera conscient, i per això creiem que les nenes han de saber la raó de les coses que practiquen, el perquè d'aquells fets senzills de la vida de cada dia. No hi ha res més eficaç que procurar l'enllaç de les lliçons de ciències amb les pràctiques de la vida a casa, tot establint una correlació estreta entre elles per tal que la nena es faci càrrec alhora del principi científic i la seva aplicació en unir-se en un sol moment conscient de l'esperit la llei i el fet, el raonament i l'activitat. (Sensat, 1996, p. 142)

Rosa Sensat aposta per un model feminista de caire reformista i pràctic d'educació de les nenes que té l'horitzó en la futura dona que

[...] s'ha d'educar pensant que pot ésser esposa i mare de família i ha de donar a la pàtria bells i forts plançons que esdevinguin homes socialment útils. Però per damunt d'això afegim: la dona s'ha d'educar per a ésser dona, per a assolir la plenitud i perfecció de la seva naturalesa, sigui quin sigui el seu futur destí, per a aconseguir una personalitat que li permeti de contribuir als grans fins de progrés moral i material que sostenen la vida dels pobles. (Sensat, 1922, p. 12)

La revisió de les propostes i accions de Francesc Ferrer i Rosa Sensat, malgrat la distància, ens permeten detectar la coincidència en alguns plantejaments comuns: la importància de la pràctica; el valor de la ciència per damunt del dogmatisme; la negació de l'escola tradicional; la necessitat de nous mètodes; la fidelitat i coherència amb els principis; la necessària preparació i formació dels mestres; la instrucció de les persones adultes i el paper de l'escola en la construcció del futur. En ambdós pedagogs hi trobem un altre element comú rellevant: les relacions pedagògiques amb altres mestres i altres escoles de les quals serien evidències la Lliga Internacional per a la Instrucció Racional de la Infància (1906) i la Lliga Internacional de la Nova Educació (1921). Un senyal més de la dimensió europea i internacional de les respectives propostes.

5. LA RESISTÈNCIA I LA CONTINUÏTAT AMB EL PASSAT. LA VEU I EL PAPER D'ALEXANDRE GALÍ

El personatge i l'obra educativa d'Alexandre Galí i Coll (1886-1969) són claus per entendre la renovació pedagògica a Catalunya al llarg del segle xx i també ho

són per copsar l'estret lligam entre renovació pedagògica i afany de construcció d'una societat democràtica.

La preocupació de renovar l'educació per construir el país és un lloc comú en el pensament de Galí:

Però el fet més digne d'ésser assenyalat és la forma que va prendre la reacció pedagògica tan significativament múltiple i diversa. En una fórmula breu diríem que aquells homes inèdits que es posaven a ensenyar d'una manera tan espontània, van coincidir fent honor a la raça, quant a la posició davant el problema docent, amb la norma que hem vist en altre lloc com a característica del mestre català. No es van posar a teoritzar, no es van posar a predicar; van llançar-se de dret a l'assaig, a la realització pràctica util·lant-se tècnicament a mesura que se'ls presentaven els problemes i que la realitat ho exigia [...]. La nostra pedagogia ha estat essencialment una vasta realització en un quadre general de realitzacions concretes i pràctiques per a reconstruir la figura perduda d'una vida nacional. (Galí, 1978, p. 15)

En la seva obra s'hi manifesta clarament la finalitat de construir una pedagogia pròpia en el sentit nacional. El paper rellevant d'Alexandre Galí en diferents àmbits institucionals i pedagògics, el destacat protagonisme en l'evolució de la pedagogia a Catalunya durant el primer terç del segle xx, juntament amb la capacitat i tossuderia per bastir ponts amb els mestres inquiets que es van acostar a ell durant les primeres dècades del franquisme, li confereixen aquest lloc privilegiat. Del primer període, en destaquem la presència en llocs clau i la solidesa de l'obra escrita i les realitzacions pràctiques. Del segon moment, superat el difícil i dolorós exili a França (Galí, 2019), ens convé assenyalar la voluntat i capacitat per orientar els mestres en la defensa de l'escola com a lloc de «salvació» de l'infant i, al capdavant, de la humanitat: «El noi és la realitat a què ens hem d'agafar com a una taula de salvació; és el valor que hem de salvar costi el que costi si volem assolir una societat apta per a salvar-se» (Galí, 1964, p. 98).

Galí va ser un personatge polièdric de formació autodidacte, precursor i savi, mestre i professor, pedagog i polític pedagògic, historiador i filòsof moral. Sense espai per revisar l'extensa obra escrita i les realitzacions pràctiques de Galí (Masabeu, 1989), aturem-nos en un dels elements nuclears: la preocupació per la consciència tècnica dels mestres. És a dir, la necessitat de «l'estudi de l'infant» que ell va plantejar i donar resposta a *La mesura objectiva del treball escolar* (1928). Com també ho va fer en els estudis sobre metodologia de l'ensenyament del llenguatge (*Lliçons de Llenguatge*, 1931), en l'organització dels Cursos Tècnics de Pedagogia, afiliats a l'Institut Jean Jacques Rousseau de Ginebra, i en la repetida crítica de l'excessiva consciència pràctica dels mestres: «La consciència tècnica ve determinada precisament per l'afany de no recolzar en res del que sol constituir l'orgull

del bon mestre. Ni el bon sentit, ni la pràctica, ni el cop d'ull, com diu Claparède, satisfan la consciència tècnica» (Galí, 1984, p. 18).

Amb relació als eixos del pensament educatiu d'Alexandre Galí, cal destacar l'interès per bastir una doctrina pedagògica completa basada en un dualisme pedagògic mestre-alumne: el pacte o consentiment mutu per salvar la llibertat de l'alumne plasmat en la seva conferència de 1936, repetida l'any 1968, amb el títol «Règim de llibertat; règim de confiança»:⁴

L'escola ha d'educar aquesta possibilitat de condicionar la pròpia llibertat que té l'home, perquè la llibertat no es torni llibertinatge. [...] Gràcies a aquesta voluntària llibertat de limitar la pròpia llibertat, els homes es poden entendre i es produeix el món de la cultura. [...] És a dir, la llibertat, en l'home, ha d'anar acompanyada del sentiment de responsabilitat. (Galí, 1989, p. 320)

Per tancar aquest breu recorregut per l'extens i intens univers educatiu de Galí volem afegir-hi dos apunts a través de dos fragments dels seus escrits. El primer és la rellevància de les relacions amb Europa i el món com a símbols de la civilització i la democràcia en el marc de la preocupació de Galí per la formació dels mestres:

És una mica difícil de calcular l'eficàcia professional d'aquesta mena de viatges, sempre ràpids, sempre engavanyats d'incidents turístics. [...], però sospitem que les lliçons que hi varen aprendre, més que pedagògiques van ésser de convivència, d'espectacle cívic, de flexibilitat d'esperit, davant d'altres mons diferents del propi, lliçons que per a un mestre són també profundament pedagògiques. Només que haguessin sabut veure el que era un país civilment i políticament estructurat, s'enduïen a casa un gran tresor per a les actuacions futures. Perquè, del punt de vista del treball a dins de les escoles, podien comprovar bé prou que el llur, fet en pèssimes condicions, molt sovint no era pas inferior al de les escoles estrangeres, perquè tampoc no ho eren el contingut humà, la vocació, la intenció moral, el sentiment de responsabilitat i àdhuc l'enginy personal, que pesen tant en l'art d'ensenyar. Podien envejar el que voltava l'escola: l'organització, la riquesa d'elements de tota mena, el nivell mitjà de cultura del país, l'afinament de certes tècniques i de certs mecanismes, i potser la millor preparació professional, però no el que el mestre porta dins d'ell mateix i que és capaç de resoldre amb el seu esforç. Per aquestes lliçons i per la gran collita d'imponderables, entre ells l'hàbit de saber mirar cap enfora, creiem que aquella tongada massa curta de viatges a l'estranger assenyala una fita digna d'esment en la història del Magisteri català. (Galí, 1978, p. 271-272)

4. Es tracta de la conferència pronunciada per Alexandre Galí el desembre de 1968 a l'Escola Sant Gregori de Barcelona, dirigida per Jordi Galí Herrera, amb motiu de l'acte de benedicció del local de Bellesguard. La conferència va reprendre el fil de la que Alexandre Galí havia pronunciat el mes de juny de 1936, un mes abans de l'inici de la Guerra Civil, davant els pares de Blanquerna.

El segon fa referència a la defensa de la llibertat de la persona com a forma de resistència enfront de la dictadura franquista en particular i dels totalitarismes en general: el combat contra el frau en la persona del nen i contra la despersonalització. Una opció pel personalisme en estat pur defensat a *Una hipotètica revolta d'uns mestres hipotètics* (1964). En el rerefons s'hi entreveu la preocupació pel redreçament nacional i democràtic que, com ja hem assenyalat, és una constant de la seva obra escrita:

El dret de fer escoles és alguna cosa ben important. No sol ésser esmentat entre els atributs clàssics de la sobirania, però en realitat poques funcions de les que sol exercir el poder públic com a sobirà tenen tanta transcendència com la funció docent i arrenquen els seus drets de tan endins de la personalitat col·lectiva. Per això el dret de fer escoles podria considerar-se com la màxima concessió d'atribucions sobiranes. (Galí, 1931, p. 57)

6. DE LA DICTADURA A LA DEMOCRÀCIA: DE LA SEGONA A LA TERCERA ONADA. RAMON FUSTER I MARTA MATA

La resistència política durant la dictadura i l'intent de reconstrucció cultural del país es van apuntalar en la recuperació de l'esperit de la renovació pedagògica. Les diverses iniciatives, marcades pel pluralisme ideològic, coincideixen a considerar l'educació com a element clau de la tasca cívica i política. En aquest sentit la recuperació de la tradició escolar catalana del primer terç del segle xx va ser un objectiu primordial que va coincidir en la mateixa direcció on apuntaven altres iniciatives culturals entre les quals podríem destacar la fundació d'Òmnium Cultural, la fundació de l'editorial La Galera i la publicació de la revista infantil *Cavall Fort*.

Als referents pedagògics que es recuperen per la via de l'intercanvi directe entre generacions, del qual en serien exemples la mestra Àngels Garriga i la seva filla Marta Mata, o la parvulista montessoriana Dolors Canals i la seva neboda Maria Antònia Canals per posar alguns exemples, se n'afegeixen de nous que arriben de més enllà de les fronteres. En aquest procés hi tenen un paper molt destacat alguns mestres i pedagogs catalans com Artur Martorell, Pere Vergés o, el ja esmentat, Alexandre Galí, que contribueixen a la formació de la nova generació.

Aquesta segona onada renovadora protagonitzada per una generació de mestres que, en algun cas, s'han autoanomenat «generació pont», coincideix amb els anhels i les aspiracions de grups i sectors socials conscienciats i dinàmics que resisteixen a la dictadura i aspiren novament a construir un nou país i una societat democràtica (Soler, 2015). Aquesta segona onada renovadora va emergir definitivament, encara que en trobem clars senyals ben abans, amb la creació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat (1965), a partir de la qual es va reprendre, l'any 1966, l'Escola d'Estiu.

Hem volgut destacar aquest fet per remarcar, igual que hem fet anteriorment, l'estret lligam entre la formació dels mestres i els processos de renovació pedagògica. Aquest és un dels motius principals que han provocat l'elecció dels dos noms que completen la llista del nostre itinerari: Ramon Fuster i Rabés (1916-1976) i Marta Mata i Garriga (1926-2006). En el primer cas, cal esmentar el paper clau de Fuster en la direcció de l'Escola de Jardineres Educadores d'Infància del Centre d'Influència Catòlica Femenina (CICF) creat per Rosa M. Farré. Una tasca de formació d'educadors que, més endavant, va continuar al capdavant del Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya (CDL) del qual va ser degà. En el cas de Marta Mata és ben conegut i estudiat el seu paper de lideratge en la creació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat l'any 1965 (Simó i Soler, 2010). L'anàlisi d'ambdues trajectòries ens permet reflexionar sobre diferents aspectes del debat educatiu dels quals en volem citar dos.

En primer lloc ens volem referir a la relació entre el model formatiu i renovador dels mestres i la pràctica educativa a les escoles. No és en va que una realització educativa rellevant de Ramon Fuster fos l'escola Tagore de Bellaterra (actualment escola Ramon Fuster dins de la Fundació Collserola), fundada juntament amb Maria Rosa Fàbregas. Tampoc és gens casual la xarxa de relacions entre persones i entre escoles que va catalitzar la creació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat: Maria Teresa Codina i Mir a l'escola Thalita, Maria Antònia Canals i Tolosa a Ton i Guida, Pere Darder a l'escola Costa i Llobera, Jordi Cots a l'escola Thau, per citar-ne només algunes.

El segon aspecte al qual ens volem referir és la funció orientadora i fonamentadora que tota renovació ha de tenir per fer avançar l'educació en el sentit al qual Galí es referia quan parlava de «tenir un nord»: «Viure és, en última instància, la cosa més fàcil del món. El que costa és navegar, conduir-se amb seny propi, tenir un nord, una orientació i seguir-la amb perseverança». (Galí, 1931, p. 66)

Aquesta necessitat de renovar per avançar en l'educació és clara en l'obra escrita de Ramon Fuster:

L'educació, que és joc constant de desadaptació i readaptació, falla si no ensenya la necessitat del canvi i de l'oposició. [...] L'escola no pot pas dedicar-se a la formació humana, tot descansant sobre principis únics i immutables, com si eduqués l'home en abstracte, [...] però l'educació i l'escola han oblidat sovint aquells elements variables que són els que configuren l'home en el seu constant esdevenir-se, i que assenyalen les fites de la societat d'avui i de demà. (Fuster, 1965, p. 14)

Una necessitat d'adaptar-se i, a la vegada, d'impulsar els canvis que Marta Mata també proposa en la seva extensa obra:

En efecte, l'escola ja és un model real, però no està estès com caldria: comunitat educadora, organitzada en si mateixa com a àmbit i exercici de democràcia, amb la participació efectiva de tots els membres de la comunitat, cadascun amb el seu paper, i potenciant-se tots recíprocament. Però aquest model d'escola només serà realitat si compleix la condició de refer-se cada any, com les parets emblanquinades, que si no es tornen a pintar s'ennegreixen. Cada any, els infants han de poder tornar a l'escola aportant tot allò que han adquirit, per descobrir nous horitzons i racons de la seva peripècia personal; cada any, l'equip de mestres s'ha de refer i ha de presentar un nou projecte de treball; cada any, pares i mares han d'acomiarar vells companys a l'associació, rebre'n d'altres i millorar el model de col·laboració; cada any, la resta de persones que amb el seu treball serveixen la tasca educadora l'han de poder sentir més seva; cada any, la relació amb l'entorn ha de ser més profunda i ha d'augmentar de radi; cada any, la relació amb les administracions, la local i l'educativa, ha de ser més fluida i coherent en tots els sentits. (Mata, 2010, p. 16-17)

El canvi educatiu ens remet al debat polític —política i pedagogia—, sigui des d'un activisme cívic i polític des de les entitats o des de la militància i la política activa dins de les institucions legislatives o de govern. En una i altra actitud hi ha un horitzó comú: la construcció d'una societat democràtica i, al capdavant, de la humanitat, a través de la pau universal, en paraules de Ramon Fuster, o de la ciutat educadora que Marta Mata va imaginar i impulsar:

El dia en què la igualtat i la democratització de l'ensenyament siguin un fet caminarem cap a la pau a la terra. La pau només pot estar fonamentada sobre la veritat, i l'educació obre el camí de llum per comprendre la veritat. [...] El dia en què l'educació per a tothom, igual per a tothom i en tots els graus, sigui no sols un dret, sinó un fet, una realitat, la humanitat caminarà amb passa segura cap a un món d'ordre, i cap a una pau en la llibertat i en l'amor. (Fuster, 1965, p. 99-100)

Fer ciutadans i, doncs, fer ciutat, és la comesa de l'escola avui dia, a l'urbs, al suburbi i al camp. Les ciutats han crescut i han creat i vessat qualitat de vida; han fet, i fan, país-ciutat: els països «ciutadanegen». La ciutat és una concentració de «llocs» relacionats, on tothom i cadascú es mou i «fa el seu lloc». Llocs i relacions pensats per als grans; l'infant hi entra i s'hi mou de bracet o donant la mà als adults. Però «el lloc» que la ciutat destina al nen és l'escola; un dia ve que els grans l'hi deixen, l'hi abandonen i, passat el primer trauma, que ara ja sabem com no cal que es doni, l'infant comença a «fer-s'hi un lloc», a prefigurar el lloc que després ell mateix es farà en la ciutat, en la societat. L'escola esdevé el «lloc» on es «ciutadanegen» els infants. (Mata, 2010, p. 329)

L'any 1975, a partir de la mort de Franco, la Transició va provocar l'emergència de les divergències, sobretot polítiques, en les qüestions educatives i, molt particularment, en el debat sobre el model d'escola. Ni dins l'esquerra, entre socialistes i comunistes, ni amb els sectors catalanistes més reformistes o conservadors hi

havia acord en temes de política educativa. A partir del període 1975-1980, una nova generació de mestres i pedagogs i pedagogues anirà prenent més protagonisme. Aquesta tercera generació, formada a les escoles d'estiu, a les aules de les noves o reformades escoles de mestres o en una universitat en període de transformació, impulsarà la renovació pedagògica de l'escola pública, protagonitzarà les lluites per la millora d'aquesta mateixa escola i viurà, finalment, la crisi de final de segle que afectarà els mateixos grups i moviments que ella mateixa va contribuir a forjar. Sense un trencament com el que la Guerra Civil i la dictadura van produir entre les dues primeres generacions renovadores, podríem dir que la segona i tercera generació de mestres renovadors s'encavalquen. L'impuls de la tercera onada va venir, sobretot, a través de la formació de mestres, tant la inicial com la permanent. La renovació de les escoles de mestres, la tasca dels instituts de ciències de l'educació i les escoles d'estiu arreu del territori seran puntals d'aquesta transformació. No hi ha dubte que el model lingüístic i el desenvolupament d'un model d'escola catalana i l'atenció a la diversitat i la progressiva implantació del model d'escola inclusiva seran dos dels motors principals de la renovació pedagògica en el tram final d'aquest període. Una anàlisi més aprofundida i amb més distanciament i objectivitat farà emergir els noms propis que hauran de continuar i completar l'itinerari que aquí hem encetat.

7. ELS LLOCS COMUNS: ALGUNES CLAUS D'INTERPRETACIÓ

No podem despreocupar-nos de la funció social de la història, perquè el que ens hi estem jugant és massa transcendental. [...] (Hem de) recuperar uns fonaments teòrics i metodològics sòlids, que facin possible que el nostre treball pugui tornar a posar-nos en contacte amb els problemes reals dels homes i de les dones del nostre món. I ens ha de dur, de passada, a reprendre el projecte, fins ara no realitzat de construir una història de tots, capaç de combatre amb les armes de la raó els prejudicis i la irracionalitat que dominen a les nostres societats. Una història que ens retorni la voluntat de planejar i construir el futur, ara que sabem que cal participar-hi activament, perquè no està determinat i depèn de nosaltres. (Fontana, 2000, p. 14)

El trencadís pedagògic que hem intentat compondre és una forma entre moltes possibles. És la imatge de la diversitat, l'heterogeneïtat i la complexitat. En el text anterior, l'historiador Josep Fontana ens convida a participar en la construcció del futur i, en certa manera, a aportar les peces que han de fer evolucionar la imatge del trencadís. Per això, en aquestes línies finals voldríem destacar alguns llocs/elements comuns que podrien constituir una síntesi dels cinc itineraris particulars del recorregut general i que han emergit com a nexes de continuïtat:

1r. La importància del caràcter de reconstrucció nacional i/o de reforma social i política que s'ha atorgat a l'educació i a la renovació pedagògica en les diverses etapes del segle xx.

2n. La projecció de l'educació com a factor decisiu per transformar o renovar la societat i orientar el futur.

3r. Les divergències i contradiccions dins el si dels moviments renovadors amb relació a alguns elements clau com la llengua, l'escola pública, l'escola unificada, el laïcisme i l'educació religiosa i el pluralisme.

4t. El valor de l'escola i el protagonisme de l'infant dins el procés educatiu i el diferent grau de respecte a la llibertat del mateix infant.

5è. La importància de vincular l'educació i l'escola amb l'entorn social, natural i cultural.

6è. El caràcter eminentment pràctic de la renovació pedagògica, sovint identificada amb una simple renovació metodològica que planteja la necessària formació dels mestres.

7è. Les aportacions mútues que són fruit dels intercanvis i de les relacions pedagògiques establertes dins i fora del país.

En un text de Marta Mata (2010, p. 84) hi llegim: «Que tot és necessari per entendre i comprendre un infant i per ajudar-los a tots a créixer, i ajudar els pares en concret, i la societat en general, a comprendre'ls i ajudar-los».⁵ En imaginar aquest «tot necessari», la nostra particular mirada ens evoca la importància de generar el debat d'idees (de pedagogia, de filosofia, de política...) entorn de l'educació i de la necessitat de generar aquestes idees; ens alerta dels perills de la institucionalització (o uniformització?) de les innovacions; ens recorda el compromís amb la infància i, avui, amb aquells que viuen en la pobresa o el risc de viure-hi; ens exigeix formar mestres capaços de construir, identificar-se i desenvolupar un projecte pedagògic; ens orienta vers una escola centrada en l'aprenentatge i, per tant, en l'infant, que és qui aprèn; ens aconsella el coneixement del passat i, al capdavall, ens desafia a actuar amb valentia i, si cal, amb desobediència per avançar vers la utopia educativa democràtica. De fet, el «tot necessari» és tan extens com l'amplitud i la profunditat dels cinc itineraris escollits —referents imprescindibles— per aquest recorregut a través de les pedagogies de la democràcia i de la resistència.

5. La citació pertany al text «Per l'escola pública» que originalment es va publicar amb el títol «Carta semipersonal, semioberta a Mariano Pérez Galán» en el llibre *Por la escuela pública: Homenaje a Mariano Pérez Galán* (1998), Madrid, Fundación Educativa y Asistencial Cives.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CANALS, M. Antònia [et al.] (2001). *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980): Fets i records*. Barcelona: Edicions 62. (Llibres a l'Abast. Sèrie Rosa Sensat)
- ESTERUELAS, Albert; GARCIA, Jordi; VILAFRANCA, Isabel (2015). «L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia». *Temps d'Educació* [Barcelona], núm. 49, p. 111-133.
- FERRER I GUÀRDIA, Francesc (1990). *L'Escola Moderna: Explicació pòstuma i abast de l'ensenyament racionalista*. Vic: Eumo.
- FEU, Jordi; SIMÓ, Núria (2015). «L'educació democràtica a les escoles d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (1966 - 2008)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 25 (gener-juny), p. 177-209. També disponible en línia a: <<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000219/00000094.pdf>>.
- FONTANA, Josep (2000). *La història dels homes*. Barcelona: Crítica.
- FUSTER, Ramon (1965). *L'educació, problema social*. Barcelona: Estela.
- GALÍ, Alexandre (1931). *Per la llengua i per l'escola*. Barcelona: La Revista.
- (1964). *Una hipotètica revolta d'uns mestres hipotètics*. Perpinyà: Proa.
- (1978). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936: Llibre II. Ensenyament primari, 1a part*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- (1984). *La mesura objectiva del treball escolar*. Vic: Eumo.
- (1989). «Règim de llibertat, règim de confiança». A: GALÍ, Alexandre. *Darrers escrits (1967/1969)*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, p. 309-323.
- GALÍ, Carme (2019). *Alexandre Galí a l'exili*. Barcelona: Gregal.
- GARNIER, Bruno (ed.) (2008). *Les combattants de l'école unique: Introduction à l'édition critique de 'L'Université nouvelle par les Compagnons: des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)'*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (1989). *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62. (Rosa Sensat; 35)
- MASABEU, Josep (1989). *Alexandre Galí i la Mútua Escolar Blanquerna*. Barcelona: Associació Blanquerna.
- MATA, Marta (2010). *Per avançar en l'educació*. Vic: Eumo.
- SARTORI, Giovanni (2014). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.
- SENSAT, Rosa (1922). *Discurs de l'acte inaugural del curs 1922-1923 per D^a Rosa Sensat*. Barcelona: Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona.
- (1996). *Vers l'escola nova*. Vic: Eumo.
- SIMÓ, Núria; SOLER, Joan (2010). «El programa pedagògic de Marta Mata (1926-2006): entre la tensió i el somni». A: MATA, Marta. *Per avançar en l'educació*. Vic: Eumo, p. XXXV-CXVIII.
- SOLER, Joan (2009). *La renovació pedagògica durant el segle xx: La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*. Tesis doctoral dirigida pel doctor Conrad Vilanou i Torrano. Barcelona: Universitat de Barcelona. També disponible en línia a: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2953/JSM_TESI.pdf> [Consulta: 6 agost 2020].
- SOLER, Joan (coord.) (2015). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx: Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat.

- SOLER, Joan; TORT, Antoni (2018). «Educación, democracia y participación». A: SOLER, Joan; COLLELLDEMONT, Eulàlia (coord.). *Pedagogías y prácticas educativas contemporáneas*. Barcelona: Horsori, p. 115-165.
- SOLER, Joan; VILANOU, Conrad (2018). «Giner y la renovación pedagógica en Cataluña: Entre la tradición liberal y la historia conceptual». A: VILAFRANCA, Isabel; VILANOU, Conrad (ed.). *Giner i la Institución Libre de Enseñanza, des de Catalunya: Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. (Pedagogies UB), p. 101-126.
- TOURAINE, Alain (1995). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.

II

Taules rodones / debats

Ser docent en una societat democràtica en crisi

PONENTS:

Ferran Ruiz Tarragó, Anna Pagès Santacana, Eloïsa Valero Anton, Xavier Besalú Costa, Begoña Román Maestre i Ignasi Garcia Plata

RESPONENTS:

Joan Rué Domingo, Assumpta Baig Torras

MODERADORA:

Francina Martí Cartes



Una de les sessions de debat del Col·loqui.

S'inicia el debat amb la intervenció de la moderadora, Francina Martí, que agraeix l'acceptació per part de tots els ponents de participar en el debat i recorda les dues preguntes inicials que se'ls van formular en el moment de convidar-los al debat: quins són els reptes per a un docent en una societat democràtica en crisi?, com hauria de ser o què hauria de fer aquest docent per donar resposta a aquests reptes? A continuació va presentar els criteris d'organització de les diferents intervencions i el currículum de cadascun dels ponents d'acord amb l'ordre de les intervencions.

Ferran Ruiz Tarragó

És llicenciat en ciències físiques i ha estat professor i director d'institut, director del Programa d'Informàtica Educativa de la Generalitat de Catalunya i president del Consell Escolar de Catalunya. La seva principal línia de treball i d'estudi ha estat l'aplicació educativa de les tecnologies de la informació i la comunicació i la recerca i divulgació en aquest àmbit com a responsable d'Avaluació i Prospectiva de les TIC del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya. Té diversos premis i publicacions, entre les quals destaquem La nueva educación, que és un assaig sobre l'aprenentatge i l'educació en la societat del coneixement.

Walter Benjamin deia que com més informació hi ha i com més ràpidament es difon més gran és la perplexitat de viure. Benjamin estava preocupat per com la informació creixia a costa de la saviesa, per l'abisme creixent entre ambdues. Jo em confesso perplex i suposo que ell també ho estaria si veiés com n'arribem a estar d'arrossegats per allaus d'informacions i desinformacions, per riuades d'eslògans, dades i fets dispersos. Per això quan Mireia Montané i Carme Amorós em van proposar ja fa molts mesos de tenir una petita intervenció en aquest col·loqui vaig decidir no aportar informació, sinó centrar-me en algunes coses sobradament conegudes, a risc de dir trivialitats. Demano, doncs, la seva benvolença.

El programa del Col·loqui fa referència als itineraris personals i pedagògics de cinc grans pedagogs catalans i assenyala que la seva personalitat i obra ajuda a entendre millor i a posar en valor tant la història com la seva vigència en el context contemporani. Els seus noms, Francesc Ferrer i Guàrdia, Rosa Sensat i Vilà, Alexandre Galí i Coll, Ramon Fuster i Rabés i Marta Mata i Garriga són prou coneguts i estimats. Em permeto afegir-ne alguns més: Josep Estalella i Graells, Pere Vergés i Farrés i Antoni Benaiges. A aquest darrer, mestre de l'escola rural de Bañuelos de Bureba (Burgos), l'hem conegut per una exposició recent a les Drassanes de Barcelona. El seu mestratge i la seva pedagogia activa li van valdre ser afusellat pels feixistes l'any 1936, als trenta-tres anys. Tanco la necessàriament limitada llista afegint-hi dues grans figures de la pedagogia europea: Maria Montessori i Célestin Freinet.

Amb les seves cares de rerefons, val la pena explicitar algunes característiques comunes, essencials, d'aquest modèlic estol de mestres. La primera era estimar els alumnes i treballar amb un altíssim nivell de compromís per al desenvolupament de la personalitat, valors, coneixements, visió del món, alegria, benestar i aspiracions de nens i nenes, de noies i nois. És meridianament clar que per aquests mestres treballar no volia dir limitar-se al que està manat o establert, sinó que volia dir pensar pel seu compte i actuar en conseqüència. No estaven conformes amb l'*statu quo* de l'educació. Tenien clar que calia canviar, millorar, descobrir, reinventar... potser n'hauríem de dir innovar, perquè, d'innovadors, certament, ho eren. Aspiraven a canvis profunds, substancials i sabien, tal com posteriorment enunciaria William Edwards Deming, gran guru del *management* empresarial del segle xx, que innovar és millorar la vida de tots.

Els nostres referents pedagògics no estaven disposats a esperar temps més favorables ni circumstàncies més propícies. Era gent d'arromangar-se i anar per feina, acceptant les implicacions personals i vitals del conflicte amb l'*statu quo* i la reacció. De fet, alguns ho van pagar amb la vida. Van aportar idees, van elaborar i implantar models, van reflexionar sobre les pràctiques. Van escriure, parlar, comunicar i, sobretot, van predicar amb l'exemple. Per tot això, per la seva manera de servir i d'entendre l'educació, per la integració de visió, acció, compromís, humilitat i altruisme, han perdurat en el temps i avui són referència cívica, pedagògica i moral.

Vistes aquestes característiques comunes, pot ser bo mirar aquestes personalitats a contrallum, és a dir, observar trets comuns relatius al que no eren. No eren professionals de la política ni estaven pendents dels mitjans de comunicació o de l'opinió publicada. Tampoc no es guanyaven la vida en administracions educatives ni aspiraven a carreres funcionaries o acadèmiques progressant dins els corresponents escalafons administratius o professionals. Dit en termes més actuals, no estaven pendents de relacions de llocs de treball, concursos, convocatòries, ajuts o trams de recerca, ni de publicar en revistes de referència. Ni tampoc no somniaven en quadrimestres sense docència. Mai no van aspirar estar lluny dels alumnes per tal de progressar en la seva carrera personal. A més, eren persones que estimaven i s'interessaven pel saber, però no eren teòrics del coneixement pedagògic *per se*. El seu interès per l'avenç de les idees pedagògiques no era abstracte, sinó en relació amb l'impacte tangible en la vida, l'aprenentatge i el desenvolupament d'infants i joves.

L'exemple d'aquests referents ajuda a posar de manifest que, seguint la formulació del professor Agustín Escolano,¹ en el «camp base», en la tela on es pinta

1. Agustín ESCOLANO (2006), «La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal», a Agustín ESCOLANO (coord.), *Historia ilustrada de la escuela en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 23-46.

diàriament l'educació, «hi treballen i coexisteixen tres cultures, tres perspectives, tres formes diferents d'entendre i practicar l'exercici professional. En una paraula, tres maneres diferents de guanyar-se la vida».

La primera és la cultura empiricoracional dels docents i ensenyants. L'ensenyament no és un servei prefabricat, no és l'aplicació d'una teoria o un mètode. En aquest sentit és una activitat empírica —tothom reconeix el valor de l'experiència— que es racionalitza i ajusta de manera contínua, tot fent el possible per compatibilitzar el coneixement teòric, el mandat legal, l'ordre institucional, la realitat de l'alumnat i les condicions de l'entorn. Per descomptat que no hi ha garanties que aquesta compatibilitat pugui ser òptima o perfecta. De fet, el procés educatiu està farcit de contradiccions.

Com que proporciona un servei de primera necessitat i gran demanda, la cultura docent està sota la lupa crítica de les famílies, l'entorn immediat i l'opinió pública. Més que lupa, també està sota el microscopi d'investigadors, inspectors i òrgans administratius i fiscalitzadors diversos. En un altre sentit també és en el punt de mira d'entitats com ara grups ideològics, consultories, empreses i organismes internacionals.

En segon lloc tenim la cultura legal administrativa, la dels polítics, administradors i supervisors varis. Reprenent novament Escolano, aquesta cultura prové dels discursos polítics i de les pràctiques normatives, financeres i administratives que configuren l'educació com a sistema i les escoles com a institucions. Les administracions educatives canalitzen la incorporació formal al sistema educatiu de criteris polítics i opcions ideològiques, de criteris de governabilitat i control social. També s'encarreguen del control de l'aparell humà, material i econòmic posat al servei de la tasca educativa.

La cultura legal administrativa parla el llenguatge de les normes, dels programes d'actuació i dels pressupostos. No veu el món en termes de persones sinó de finançament, d'indicadors i resultats, d'oportunitats i urgències, d'opinió pública i controversia política, i, també, en termes de les seves pròpies conveniències i tacticismes. No debades un criteri sempre subjacent i prioritari de la seva actuació és ser al poder tant temps com sigui possible i, per tant, continuar disposant d'una determinada manera de guanyar-se la vida. A més, cap burocràcia mai no es planteja disminuir el seu poder i molt menys fer-se l'harakiri, proclamar que és innecessària o redundant.

I en tercer lloc existeix una cultura teoricoconceptual articulada al voltant del saber i el coneixement formal. És la cultura dels acadèmics i investigadors. El seu hàbitat és essencialment la universitat. Mitjançant el discurs reflexiu i científic s'ocupa del coneixement teòric (usualment especialitzat), de la creació, evolució i interrelació d'idees i conceptes, i també de la seva pervivència a través de l'ensenyament superior. El focus de la carrera professional en la cultura acadèmica és la recerca i la publicació en un entorn competitiu (ara ho és molt més que abans). La

pressió que això exerceix fa que la investigació universitària tendeixi a valorar més l'aportació individual teòrica especialitzada que no pas la contribució assossegada, laboriosa i pacient a la construcció de les solucions pràctiques i efectives que necessita la cultura docent. Allò que deia Stenhouse que l'investigador de l'educació i el docent han de compartir el mateix llenguatge avui sembla més irreal que mai. Mireia Montané, en presentar el professor Meirieu a l'inici del Col·loqui, ha remarcat que Meirieu, per veure realment què passava en l'ensenyament, va deixar la universitat i va anar a treballar a un institut.

En definitiva, aquestes tres cultures diem que tenen especificitat pròpia. Ser docent és estar actuant amb la interrelació d'aquestes tres cultures. És navegar, és resistir dintre de tot el que aporten aquestes cultures que són cultures molt pròpies, específiques i molt potents. I podríem dir que el *fracàs* de les reformes, és una paraula molt forta, però en tot cas, la insuficiència dels resultats de les reformes es deu a la falta de diàleg real profund i l'escissió en certa manera d'aquestes cultures que moltes vegades generen unes solucions que no tenen en compte ni l'hàbitat, ni la problemàtica, ni el context dels ensenyants.

Aleshores en aquest mosaic, i amb això acabo, de mil cares dels docents, tenim tres condicionants per ser docent avui que jo crec que són molt importants i que voldria d'alguna manera mostrar aquí.

Primer, els docents tenen una veu feble, desproporcionadament feble per la importància de la seva feina i la potència que cada dia posen en joc dins de la societat. Les seves associacions, les seves organitzacions, tenen baixa afiliació, tenen pocs recursos econòmics i a vegades senzillament juguen en terrenys que no són pròpiament dels interessos dels docents sinó que estan massa a cavall dels diàlegs que tenen lloc en les altres dues cultures. A vegades abandonen el seu propi camp de joc.

Aquesta feblesa es deu també a la falta de temps. El docent és aquella persona que no té agenda, l'agenda ja li donen feta i no té temps per pensar. Henning Mankell té una frase molt bona en la novel·la *Sabates italianes*, diu: «L'endemà estava sempre tan a prop que es feia impossible pensar en un horitzó situat més enllà del final del trimestre següent». Aquest és el problema principal dels docents i això els compromet a l'hora de tenir veu clara en els seus assumptes, i sense una més gran veu dels docents, difícilment els problemes educatius tindran el tractament que han de tenir.

El segon condicionant és la instrumentalització, al meu entendre excessiva, de les altres dues cultures. Moltes vegades, la recerca és una recerca que treu però que no retorna. Un investigador francès, Thomas Burelli, deia que «els investigadors són filibusters del coneixement, traiem però no tornem».² Però d'alguna manera hi ha

2. Thomas BURELLI (2014), «Les chercheurs, incorrigibles flibustiers de la connaissance ?», *Le Monde* (París) (6 gener), també disponible en línia a <https://www.lemonde.fr/sciences/article/2014/01/06/les-chercheurs-incorrigibles-flibustiers-de-la-connaissance_4343568_1650684.html>.

molt de problema de retorn del que s'extreu del propi docent per què ells puguin aprofitar-ho. Diuen que els docents no llegeixen, i evidentment potser no llegim perquè la recerca no està prou afinada per què la puguin llegir i perquè no tenen temps.

I també hi ha la instrumentalització política, que bàsicament és el fet de decidir coses sense que els docents realment hi hagin tingut la seva veu. Aquest és potser el punt clau que ja he esmentat abans amb el programa de les reformes. Aquesta doble instrumentalització treu poder als docents i fa que la seva vida dia a dia sigui complicada.

I per últim, la falta d'una visió de futur. Jo crec que, col·lectivament com a societat, com a tres cultures, no hem progressat a tenir visió de futur de com ha d'anar l'educació. Fent referència a quan va sortir la Llei d'educació de Catalunya (LEC), jo personalment vaig tenir esperances que tindriem prospectiva educativa. Han passat nou o deu anys i continuem sense tenir això en marxa i estem d'alguna manera administrant el passat. Per exemple, en el tema de la lectura, jo tinc la sensació que la batalla de la lectura s'ha jugat en molts fronts i en alguns casos són batalles que s'han guanyat i en d'altres, s'han perdut. Però amb el que ha passat i està passant amb el tema de les xarxes els últims deu anys resulta que en aquests moments estem perdent la batalla de la lectura.

On és això dins de la visió de sistema educatiu i com s'hi ha de fer front? Jo penso que tenim dèficit d'opcions de futur que evidentment repercuteixen en el treball actual, present i sobretot en el treball futur dels docents. Què farien els nostres pensadors de referència, els nostres pedagogs de referència? Estic convençut que si fossin joves avui i estiguessin treballant reivindicarien l'essència de la cultura docent i demanarien una col·laboració lleial, real i efectiva de les altres dues cultures.

Anna Pagès Santacana

És doctora en filosofia i lletres per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i actualment és professora titular de la Facultat d'Educació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull (URL). És membre del Grup de Recerca Pedagogia Societat i Innovació amb el suport de les tecnologies de la mateixa universitat. I el seu camp de recerca és la filosofia de l'educació.

Voldria tractar de dues qüestions: la primera, amb relació al concepte *crisi de la democràcia* i la segona, una breu referència al paper del mestre en aquest context.

L'antropòleg català Lluís Duch feia una anàlisi del moment actual i parlava d'una crisi gramatical. Per *crisi gramatical* o per *desemparaulament* del món es referia a una dificultat peculiar en l'ús del llenguatge per establir vincles amb els altres. Les paraules es banalitzen i comencen a ser utilitzades en forma d'eslògans o de manera fragmentària, que fan que la relació amb l'altre més aviat s'assembli a

un joc de ping-pong i no tant a un discurs construït en el sentit orientat a la construcció d'una perspectiva comuna. El que John Dewey a *Democracia y educación* anomenava «a common understanding», una comprensió comuna.

També el filòsof alemany Gadamer a *Verdad y método*, l'any 1960, deia que per poder situar-se històricament, també en les crisis, era necessari fer un treball d'apropiació «insight» de la tradició del que representa la història en la seva qualitat de passat.

Lluís Duch, en un dels llibres més bonics que va publicar, que es diu *La educación y la crisis de la modernidad*, també apunta a aquesta dificultat de l'apropiació de la història i, per tant, a una certa relació de perplexitat amb el passat. Això és una cosa que els darrers anys a la universitat, en formació de mestres, almenys pel que fa a la meua petita experiència, hem pogut constatar. Els alumnes es mouen més o menys bé, però també és veritat que amb una desorientació gran, moltes vegades, en l'arquitectura curricular de tasques, subtasques i formes d'avaluació, rúbriques, divisions i subdivisions pel que se suposa que s'ha de fer per nivells i per etapes, per reptes. Aleshores, hi ha moments en què costa de veure en aquests alumnes els joves universitaris. O bé estan totalment desorientats com si haguessin perdut la memòria immediata, una mena de modalitat de l'amnèsia i llavors no saben com et dius i ets la seva professora, no saben què van fer ahir, no saben... però no per una qüestió, diríem, cognitiva, que tinguin una dificultat cognitiva, sinó perquè la mateixa construcció de la transmissió del saber funciona d'una manera que fa que quedin com una mica amnèsics. Per dir-ho així. I sembla com si, aleshores, ensenyar història de l'educació, per exemple, que és una de les coses que intento fer a la universitat, fos molt difícil perquè la historització, en el sentit d'aquesta apropiació del passat o aquesta revitalització de la tradició es fa cada vegada més difícil. De manera que, per exemple, quan nosaltres demanem als alumnes que expliquin la seva història familiar, ells són capaços de construir una classificació en el sentit de la genealogia, però és complex i és molt més difícil que puguin situar una història que sigui un relat més o menys construït a propòsit del qual puguin identificar algunes preguntes o puguin formular algunes preguntes.

Llavors, jo crec que quan parlem de la crisi de la democràcia, sense fer valoracions de tipus polític perquè no és el que ens toca aquí, des de la perspectiva interna del que és l'experiència pedagògica contemporània, el que nosaltres, cadascú en el seu àmbit, als instituts, a les escoles i potser també a les universitats, anem veient és aquesta mena d'esquerda entre el present i el passat. El vincle amb el passat, igual que el vincle amb l'altre —perquè l'altre finalment és el diferent— es fa cada vegada més complex. Més aviat estem en l'esquerda o caiem en el sot que fa l'esquerda, però a l'hora d'establir lligams es fa difícil. Per això jo crec que, almenys pel que fa a la meua petita experiència, resulta molt més interessant obrir espais de conversa on puguem parlar. És a dir, que les converses es puguin recons-

truir en certa manera. Parlar tranquil·lament d'un text o senzillament tenir una conversa, d'això els anglesos en tenen una expressió que trobo divertida que és «to have a small talk», que vol dir 'una petita conversa'. Llavors, amb els alumnes, la possibilitat de parlar amb ells a propòsit d'alguna cosa que és possible d'estirar, com el fil que hem perdut, aquest fil que hem perdut per intentar recuperar-lo entre tots i fer possible que l'emparaulament del món, l'emparaulament comú del món, la possibilitat d'arribar a un punt de comprensió comuna, doncs, es pugui fer en certa manera efectiva amb l'experiència del fet d'aprendre junts.

Aquests dies, amb el meu grup de la facultat llegíem un text escrit per Bertrand Russell, l'any 1940, que es titula «Les funcions del mestre». Per tant, parlava amb els alumnes d'un text escrit abans que acabés la Segona Guerra Mundial, i Russell en aquest text diu algunes veritats que són molt contemporànies. La seva tesi és que en la crisi de la modernitat hem perdut la independència intel·lectual del mestre. És a dir, el mestre com algú que té quelcom a dir, té una idea i té un impuls creatiu intern que pot portar a la pràctica. És probable que la racionalitat tècnica instrumental que ens ha colonitzat absolutament (la psicologia també s'ha sumat a aquesta racionalització tècnica instrumental) fa que, al final, nosaltres ens movem bé en una arquitectura que està més o menys predeterminada. Russell parla d'un «highly organized atmosphere», és a dir, d'un 'ambient altament organitzat'. Tanmateix, a l'hora de poder definir quines són les nostres idees o si tenim alguna cosa a dir més enllà del que hem preparat o del que hem planificat, en cert sentit quedar-se en blanc no va malament per veure què hi hauria, què quedaria del discurs dels mestres.

Russell diu que el gran problema dels mestres és haver-se convertit en funcionaris, dependre de les indicacions de persones que no han passat per l'experiència de la relació amb els joves. Evidentment ell és un lliurepensador, però defensa la independència intel·lectual del mestre i la possibilitat del factor de l'internacionalisme cultural. Avui dia els americans, per exemple, fan servir l'expressió «el mestre cosmopolita», que és una manera de dir el mestre obert, obert a idees diferents però sobretot obert a l'altre diferent, que sigui capaç de construir i inventar noves fórmules que no passin, diríem, per l'autopista del que està prèviament programat o per la idea que, al final, l'aprenentatge no és més que un encaix entre el que hem planificat i els resultats obtinguts. Hi ha moltes més coses que passen pel mig i que formen part de l'experiència del fet de compartir i del fet de parlar junts.

Llavors, és clar, si la democràcia té alguna cosa a veure amb el fet de parlar amb els altres i si la gran dificultat que tenim és justament aquest emparaular el món i establir un lligam que sigui constructiu, aquí tenim els dos grans problemes als quals hem de fer front. I acabo, Russell diu que la gravetat de la condició en la qual ell escriu aquest article, que es podria assemblar molt al moment en el qual vivim nosaltres avui, obliga els mestres a defensar el lliure pensament i a defensar les seves pròpies idees enfront del dogmatisme i de la propaganda.

Eloïsa Valero Anton

És llicenciada en belles arts per la Universitat de Barcelona (UB), professora de secundària a l'Institut Antoni de Martí i Franquès de Tarragona i professora associada del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Forma part de la coordinació del projecte educatiu «L'artista va a l'escola», que crea sinergies entre els artistes del territori i els centres educatius de primària i secundària.

Jo vinc de Tarragona i soc, sobretot, professora de secundària. També faig classes a la universitat, als futurs mestres, però vinc aquí sobretot a parlar de secundària. Quan vam rebre el correu electrònic per si volíem venir aquí a parlar d'una sèrie de coses, preguntaven pels reptes del docent, quins reptes tenim nosaltres. Parlaré sobretot de secundària, de les característiques que ha de tenir aquest docent i afegiré també les dificultats que pot trobar. Algunes qüestions ja s'han dit però les repetiré ràpidament.

S'ha esmentat durant tot el matí la necessitat de desenvolupar el pensament crític. En primer lloc, jo diria que no només el de l'alumnat, sinó també el del nostre professorat. El professorat ha de ser inquiet, curiós, en reciclatge continu, reivindicador de la personalitat pròpia enfront de les exigències curriculars. Trobo que això és molt important i també s'ha dit. He posat algunes frases que he sentit dels meus companys: «És que anem molt malament de temps, no podem donar tota la matèria...». Aquesta és l'ombra que es projecta sobre la personalitat del mestre o del professor. Llavors, el professor també pot qüestionar el sistema de valors establert, per exemple, les companyes que parlaven de la pedagogia feminista. Doncs, per què no parlem, per exemple, de dones impressionistes? És el que feia aquests dies parlant de la Mary Cassatt o la Berthe Morisot, tot i que no figuren al llibre del text. Podem qüestionar també el que es dona per vàlid. Les dificultats que ens trobaríem si féssim això és que hem d'estar preparats, si estem educant alumnes crítics, que ens qüestionin a nosaltres mateixos; i també al xoc entre el que pensem nosaltres i els equips docents. Per exemple, una altra frase que em ve al cap, que jo he rebut en la meua experiència: «No es pot desordenar la seqüència curricular», ja que si tu, en un moment donat, perquè tingui una relació amb l'entorn, vols desordenar els blocs de continguts, trobaràs algú que et dirà que no s'han de desordenar. Però potser tu dones un sentit a la desorganització del currículum dels alumnes en una matèria determinada.

En segon lloc, un repte del docent també seria connectar el currículum de la matèria que cal tractar amb la vida del seu alumnat. Trobo que és importantíssim l'entorn social i cultural en què es troba. Jo tenia un professor, que potser el coneixeu, que es diu Fernando Hernández. Ell pensa que l'aula és igual a vida. Jo hi estic

completament d'acord, i intento que així sigui. Em costa, però intento que l'aula sigui igual a vida. Art = vida. Estic segura que l'art és igual a vida però l'educació artística també és igual a vida... encara estem pel camí d'aconseguir-ho! Parlo des de les arts perquè jo soc professora d'arts. Característiques d'aquest docent que intenta relacionar l'aula amb la vida: que escolti el seu alumnat. Moltes vegades no escoltem els alumnes. Pensem que el que nosaltres hem de dir és molt important i no els escoltem. Connectar les activitats de classe amb la vida, tant de l'institut o de l'escola, amb els esdeveniments socials i culturals. L'altre dia vam anar a veure una exposició de retrats fotogràfics, no ens tocava aquest tema però hi vam anar perquè teníem l'oportunitat que ens guiés el fotògraf. Doncs aquesta oportunitat no s'ha d'ignorar perquè trobo que és una gran oportunitat per obrir les portes de la classe a nous convidats i per treure l'alumnat de classe. Dificultats? De vegades tenim grups massa nombrosos. Jo estic treballant amb quaranta alumnes per classe de cultura audiovisual.

L'educació lenta seria el repte que trobem en tercer lloc. Si nosaltres volem que l'educació porti una transformació social no podem anar donant blocs de continguts sense reflexionar sobre ells. Per tant, no hi haurà transformació social si el que fem és omplir el cap dels alumnes i que ells ho vomitin en un examen. Si volem una transformació social real hem de fer educació lenta. Donar peu a aquest diàleg que s'ha dit durant tot el dia, que hem d'obrir el debat, hem d'obrir el diàleg, perquè l'educació ha de ser lenta. Característiques del docent? Ha de tenir capacitat de síntesi per posar èmfasi en conceptes clau. Activitats relacionades entre si mateixes i temporitzacions flexibles. Dificultat? Els currículums són molt ambiciosos i les temporitzacions són poc realistes.

El quart punt seria passar de la teoria a l'acció o, viceversa, de l'acció a la teoria. Però fomentar sessions pràctiques: fer i crear. En el meu cas, superbé, perquè tenim les arts per crear. Perquè cal que l'estudiant sigui el protagonista de l'aprenentatge, fomentar el descobriment per sobre de l'aprenentatge memorístic. Generar coneixement propi en lloc d'engolir coneixements. Recordo que fa poc vam entrevistar els avis i les àvies perquè ens parlessin de la postguerra. Doncs vam fer uns descobriments a partir de les fonts orals... i, a més a més, era la nostra família. Per tant, vam enfortir vincles familiars i vam descobrir coses que no sabíem. Per aconseguir això s'ha de ser dinàmic, creatiu, s'ha de tolerar el caos (el jovent s'aixeca de les cadires i es mou d'un costat a l'altre perquè això fomenta el caos...). L'acció de fer servir el cos. Si hem d'anar a fer fotografies i hem d'anar a fer vídeos, aixecar-nos, fer coses, o si hem de pintar, fem-ho! La dificultat? Creiem que es perd el temps fent coses d'aquestes, quan realment pot ser que es guanyi, en lloc que es perdi, el temps.

Un cinquè punt seria l'aprenentatge col·laboratiu que també s'ha posat en qüestió durant el dia d'avui. En la meua opinió estimula la convivència, la cohesió social, la iniciativa i la presa de decisions. Com ha de ser el docent? Ha de ser humil i va-

lent, capaç de descentralitzar el discurs. Deixar pas al discurs de l'alumne, tolerar una classe participativa amb quaranta alumnes és difícil. Deixant de banda la cultura del silenci, que deia Paulo Freire. Com diu Henry Giroux, de la pedagogia crítica, l'autèntica alfabetització implica diàleg i unes relacions socials lliures d'estructures autoritàries que actuen de dalt a baix. Dificultats? Doncs, per exemple, l'estructura de les classes, perquè estan organitzades per impartir una classe magistral. I una altra dificultat és que sovint relacionem el respecte que mereix el professor amb la distància que podem marcar amb l'alumnat. Això també potser s'ha de qüestionar.

Un altre punt seria l'educació en valors. Jo crec que és un repte importantíssim. Crec que fins i tot és més important que l'acumulació de coneixements. Jo crec que és més important educar persones i no educar savis. Característiques? Que el docent sigui capaç de relacionar els coneixements amb l'ètica i el bé comú. Que tingui una visió històrica per no cometre els mateixos errors. Dificultats? La diversitat d'opinions sobre un mateix fet, que s'ha d'obrir el debat i que això pot endarrerir la temporització. Despertar l'interès per l'art contemporani, la gent d'aquesta sala a qui li agradi l'art contemporani sabrà que molts artistes contemporanis qüestionen molts problemes de la societat actual. Per tant, a part d'aquest exemple de diferents artistes contemporanis que es fan preguntes i que deixen el debat obert, també l'art té la capacitat d'aglutinar diferents llenguatges. Característiques que tindria el docent: ser capaç d'integrar els llenguatges artístics a la seva classe, perquè jo crec que poden ser supertransversals, fer un mapa conceptual, fer fotografies, fer vídeo, fer una *performance*, fer una instal·lació sobre qualsevol qüestió filosòfica o científica o el que vulgueu. Dificultat? Les arts sempre han sigut les «maries». No considerem el seu potencial educatiu.

Només em queden dos reptes més, el primer, desenvolupar la creativitat del jovent. Un professor que sigui creatiu, que reconegui la creativitat com a eina per a repensar el món. A fi «que la desesperança resulti poc convincent i l'esperança, útil», això és de Giroux. Aquí hem parlat d'alegria fa un moment, un company de la taula parlava d'alegria. S'ha de tenir aquesta alegria, aquesta esperança en què el canvi és possible i fer-lo possible en la mesura que puguem, en l'educació, i, si pot ser en l'educació artística, millor que millor. Una dificultat? Que l'alumnat està acostumat a no pensar i fer el que se li demana.

I per últim, fer investigació educativa i pràctica reflexiva. Enregistrar una classe. Jo, per exemple, quan enregistro alguna classe m'adono que parlo molt i m'agradaria donar més la paraula als meus alumnes. Per tant, el fet d'enregistrar una classe em pot fer pensar de canviar les meves pràctiques. Comunicar i compartir com fem avui la nostra experiència docent com a intel·lectuals transformatius. Treballar en xarxa. Característiques? Doncs un docent a qui no faci mandra muntar una exposició, escriure un article, fer una xerrada, que animi els seus alumnes a compartir els treballs de classe a través de les xarxes, no només les *selfies*, sinó treballs de clas-

se que ells se sentin orgullosos de compartir i així vegin altres utilitats de les xarxes on poden compartir idees i pensaments. Per exemple, fer-los adonar del compromís que suposa el fet de comunicar idees, perquè fins i tot una *selfie* està comunicant idees. Normalment, la dificultat que s'hi troba seria que moltes vegades els exercicis que proposem són exercicis de classe i no exercicis de vida. Jo crec que seria important proposar exercicis de vida. Jo sempre els dic: «Què voleu, un 10?, doncs l'exercici l'heu de fer per a vosaltres, no per a mi. Llavors és un 10 segur».

Xavier Besalú Costa

Membre de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans. Doctor en pedagogia i professor de la Universitat de Girona (UdG). Vicepresident de l'Associació GRAMC (Grup de Recerca i Actuació amb Minories Culturals) i també és cap de publicacions i director de la revista Perspectiva Escolar de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Ha estat membre del Consell Escolar de Catalunya, forma part de la Societat Catalana de Pedagogia.

En primer lloc, gràcies als organitzadors per convidar-me a assistir en aquesta taula tan plena. En segon lloc, gràcies també per aquest col·loqui que, com he comentat, és una autèntica celebració del coneixement. I en tercer lloc, voldria convidar els que esteu asseguts aquí davant a participar, perquè sembla que aquí sí que tindrem espai per al diàleg. Jo vull comunicar quatre idees i com que les comunicaré d'una manera sintètica amb pocs matisos, doncs, m'imagino que això donarà peu a diàleg o controvèrsia.

Primera idea: eduquem per fer persones obedients i conformistes? Sembla que sí. Fa quinze dies llegia en *El Diario de la Educación* un article de Guadalupe Jover, una professora de literatura a secundària en un institut de Madrid i explicava, en aquest article que us recomano (es diu «Programados para obedecer»), una experiència que ara us relataré breument, però que a mi em va impactar fortament. Explica que als seus estudiants els va fer llegir *Rebelión en la granja* d'Orwell, que el van estar comentant a classe i que al final els demanava amb quin dels animals de la granja s'identificaven i per què. I comenta en aquest article que més que amb quin animal s'identificaven, que ja és significatiu, el que la va impressionar (i també a mi) són les justificacions. Diu així:

[...] una abrumadora mayoría de estudiantes se inclinó por Boxer, un anciano caballo, tan bondadoso como trabajador. [...] Lo que me escalofrió fue la crudeza con que exponían las razones de su elección. «Me identifico con Boxer, porque prefiere no buscarse problemas y hacer lo que pueda» [...]. «Con Boxer, porque se centra en lo que tiene que hacer para estar bien con Napoleón [Napoleón era el dictador], estar a salvo y no tener problemas con nadie». «Yo personalmen-

te me identifico con Boxer ya que sinceramente a mí me da igual lo que ocurra, aunque me manifieste o me mate no me hacen caso, así que mejor no decir nada y cada uno a lo suyo». [...] «Dentro de un sistema totalitario me comportaría como Boxer, yo también por temor e ignorancia, pero a la vez inteligencia. Trabajaría y no provocaría problemas para guardar mis espaldas y que no me hicieran nada». [...] No me resisto a transcribir los argumentos de quienes optaron —prácticamente el tercio restante— por Benjamín, el burro. Es el animal más viejo de toda la granja, y el único que sabe leer. [...] Desde una distancia no exenta de cierto cinismo, evita hablar y actuar. «Me ha gustado mucho Benjamín. Creo que hubiera debido actuar, aunque hay que comprender que el miedo lo paralizaba» [...]. «Me identificaría con Benjamín, porque no hizo nada para oponerse y creo que yo tampoco lo haría, aunque hubiera estado bien un personaje más rebelde que se opusiera a Napoleón» [...]. «Yo creo que sería un poco el burro. Me daría un poco igual a quién seguir o qué hacer pero sin meterme en ningún problema. Intentaría complacer al líder que hubiese».³

No sé què us sembla, a mi em sembla terrorífic i us he de manifestar que parlant habitualment amb estudiants universitaris, perquè em dedico ara a això, a l'ensenyament universitari, noto aquesta actitud. No ho sé, jo crec que la culpa si algú la té la tenim els professors o l'estructura que hem muntat a la universitat, els instituts i les escoles. No sé si en nom de la convivència, de la cohesió social, de la pau, el que fem són persones conformistes i obedients. Aleshores, quan llegeixo aquestes coses (els que em coneixeu sabeu que soc un admirador de l'Escola de Barbiana) em ve al cap immediatament la carta de Milani als jutges. Recordareu (no hi entraré gaire perquè tenim poc temps) que va ser denunciat per defensar, diguem-ho així, l'objecció de consciència. Va ser jutjat, es va defensar ell mateix i finalment va ser condemnat quan ja era mort i enterrat. Però va ser condemnat i en aquesta defensa davant dels jutges ell parla de Sòcrates, de Gandhi, del pilot d'Hiroshima i diu: «he educat uns joves admirables, òptims ciutadans i òptims cristians. Cap d'ells ha esdevingut anarquista». Ell tenia una concepció negativa de l'anarquisme. «Cap d'ells s'ha tornat conformista» i recordareu la trompada final que diu: «a Nuremberg i a Jerusalem han estat condemnats homes que havien obeït».

Si donem la raó als teòrics de l'obediència deguda, només Hitler hauria de respondre de l'assassinat de sis milions de jueus. Però Hitler no n'era responsable, perquè estava boig; per tant, aquell delictes mai va passar perquè no té autor.

Només hi ha una manera de sortir d'aquest macabre joc de paraules. Tenir el valor de dir als joves que tots són sobirans, que l'obediència ja no és una virtut, sinó la més subtil de les temptacions, que no es pensin que es podran escu-

3. Guadalupe JOVER (2019), «Programados para obedecer», *El Diario de la Educación* (Madrid) (23 gener), també disponible en línia a <<https://eldiariodelaeducacion.com/2019/01/23/programados-para-obedecer>>.

dar en ella ni davant dels homes ni davant de Déu, que tots i cadascun s'han de sentir els únics responsables de tot.⁴

Per tant, primera idea, ens hem d'interrogar si com a docents estem formant gent conformista, gent obedient o gent lliure, gent independent.

Segona idea (i ara em ficaré en un sarau, perquè al costat tinc en Ferran): vull parlar d'alguns dels reptes que planteja la tecnologia digital. Per començar, ens diuen els que en saben que la tecnologia digital transforma no solament les maneres d'aprendre sinó també les maneres de pensar, de viure, de relacionar-nos i de conviure. En tot cas, d'aquesta qüestió de l'impacte, cert, que tenen les tecnologies digitals en l'educació, en vull rescatar un parell o tres de coses. La primera, sobre la competència digital, que és una de les competències bàsiques, com sabeu. Li comentava ara al Josep Maria Puig que fa tres dies vaig acabar de llegir un llibre, de la Mar Esteve, que es va presentar ahir. Ella parla de la competència digital i diu un parell de coses que vaig considerar que havia de dir aquí. La competència digital com s'ha de preparar? La primera competència digital i la més important és saber llegir, perquè necessitem discernir, entendre, valorar, categoritzar, comparar i, per tant, allò que s'ha dit sempre en pedagogia i que deien els clàssics de la pedagogia i que s'ha dit fins i tot en els debats que hi ha hagut aquí a Catalunya, els mestres han de ser sobretot mestres de la paraula, de la paraula en el ple sentit del llenguatge. Deia Mar Esteve que la segona competència digital és la comprensió oral perquè els infants i els joves s'atipen de veure vídeos, de veure conferències, de veure tutorials, que hi ha tutorials de tot, i això, senzillament, vol dir tenir una bona comprensió oral. N'hi ha d'altres, de competències digitals, però és una competència bàsica imprescindible en el dia d'avui que ens remet a una competència, diguem-ho així, clàssica, de sempre, que és la competència lingüística.

Una segona qüestió que em plantegen els reptes de les tecnologies digitals és la crisi de les mediacions. Fer d'educador, fer de mestre, fer de professor és fer de mediador entre l'infant i l'adult, mediador entre l'infant i el coneixement, mediador entre la dependència gairebé absoluta de l'alumne d'infantil amb la independència, més o menys absoluta, del noi o noia universitària. Totes les mediacions estan en crisi. Comencem pels mitjans de comunicació, si voleu, i continuem pels partits polítics o pels sindicats o les religions. No necessitem capellans que mediiïn, ho podem fer directament. Les tecnologies ens donen l'horitzontalitat, unes noves vies de participació, ens donen immediatesa, ens donen la possibilitat de participar sense intermediaris. Això posa en crisi, també, els pares amb relació als fills, naturalment.

4. Lorenzo MILANI (1995), *Dar la palabra a los pobres: Cartas de Lorenzo Milani*, Madrid, Acción Cultural Cristiana, p. 91-110.

Traslladat al camp educatiu, primera cosa, tenint en compte la no certesa de les informacions, la circulació d'informacions fàcils i infinites, informacions no jerarquitzades ni categoritzades; d'aquestes informacions, no en pot esdevenir o és difícil que n'esdevingui espontàniament coneixement. Per tant, ens hem de plantejar com a educadors, com a docents, quin paper hem de tenir en aquest pas de les informacions al coneixement i com ha de ser aquesta mediació. I la segona cosa que em sembla que es planteja en les tecnologies es diu era digital. Aquesta demana aprenentatges d'ordre superior i divergent, aprenentatges terciaris que ajudin els individus a viure la incertesa, la complexitat i la conflictivitat. Es tracta, ens diuen, de formar subjectes autònoms crítics i independents. En fi, tot el que vulgueu. I això, com es fa? Doncs, hi ha una via que ja coneixem que és la via d'aquest capitalisme de la flexibilitat permanent. Necessitem fer individus flexibles, adaptables, líquids, individualistes, independents i indiferents, sense projectes a mitjà o llarg termini, sense passat perquè el passat no serveix per a res. Aquesta és una via i l'altra via, doncs, és plantejar-nos el que planteja la pedagogia, progressista com a mínim des de començaments del segle xx, que és que no es pot passar de la dependència absoluta (que és la que tenim els infants quan naixem) a la independència o l'autonomia (a la qual aspirem) sense mediacions. I, per tant, diguem-ho així, la socialització demana límits, autoritat, referents, hàbits, rutines, que és tot el contrari d'aquest ideal de fer persones terciàries, que passin directament de la dependència absoluta a la independència absoluta, al model de persona terciària autosuficient i autònoma. Senzillament xoca amb la naturalesa humana.

La tercera idea, aquest matí ja s'ha exposat i jo voldria emfatitzar-la també, és que no hi ha aprenentatge, no hi ha educació, sense projecte, sense finalitat, sense sentit. I en aquesta línia m'ha interessat molt el que deia l'Antoni Tort sobre la reinstitucionalització. Després del declivi de les institucions, de la crítica rotunda a la burocratització i a l'alienació de les institucions, comencem a veure algun valor en la institució. I a més, volia remarcar també, amb el tema de les finalitats, la funció dels referents. Deixeu-m'ho dir en paraules de Quim Franch, al qual també s'ha fet referència aquest matí: la funció dels referents no és pas la d'imposar sinó la de testimoniar, oferir.⁵ Els models condicionen, òbviament, però donen la possibilitat de respondre i de fer emergir respostes personals perquè l'essencial dels models no és pas el seu valor intrínsec sinó la seva funció d'elements de contrast per al desenvolupament de la persona en formació.

I, finalment, la quarta idea, que aquest matí ha quedat molt ben exposada per part de Philippe Meirieu, és la idea de resistència, la idea de contrasocietat tal com ho diu ell en el seu darrer llibre en català, *Educar després dels atemptats*. I jo vull connectar amb el que diu també un pedagog italià que es diu Mantegazza, que fa

5. Joaquim FRANCH (2018), *El lleure com a projecte*, Vic, Eumo.

referència a la pedagogia de la resistència quan parla de com resistir en els camps d'extermini nazis. Diu Mantegazza que els camps d'extermini nazi eren vertaders dispositius pedagògics que tenien un projecte clar, la deshumanització.⁶ I, a més a més, ho feien amb una eficàcia extraordinària perquè la majoria dels individus que vivien allà quedaven completament deshumanitzats. Aleshores podem pensar una pedagogia antideshumanització, una pedagogia de la resistència i algunes claus que ara no tenim temps de desenvolupar.

Begoña Román Maestre

És professora a la Facultat de Filosofia de la Universitat de Barcelona. És membre d'APORIA - Grup de Recerca en Filosofia Contemporània, Ètica i Política. És presidenta del Comitè d'Ètica dels Serveis Socials de Catalunya i vocal del Comitè de Bioètica de Catalunya. El seu àmbit d'investigació és la bioètica i l'ètica aplicada a entorns professionals i organitzatius, i les seves principals línies de recerca són la bioètica i l'ètica en les organitzacions i l'ètica aplicada a la intervenció social.

En la meua intervenció exposaré cinc idees i dues conclusions.

Primera idea. Ser docent és fonamentalment ser i, per tant, cal formar el caràcter dels mestres. Aquí tenim un deure com a professors universitaris, tenim el deure de no donar per suposat que l'alumne, a les facultats d'educació, de pedagogia, de magisteri, ja ens arriba de casa educat. Tenim el deure de formar el caràcter dels mestres i això implica, fonamentalment, per ara, dues coses: la primera, fer-los entendre que són per als altres, és a dir, la seva és una ètica de responsabilitat, de tenir cura de l'altre vulnerable que és l'alumne i, per tant, cal que accepti l'encàrrec, i, la segona, que ho farà perquè assumeix l'autoritat i el seu poder, però la responsabilitat és proporcional al poder. El seu poder no és un poder per sobre sinó per a l'altre, però caldrà repensar el poder, perquè la majoria de les persones tenen un concepte de poder com el que corromp inexorablement la raó. No hi ha responsabilitat sense poder. Per tant, caldrà formar les persones en l'ètica de la responsabilitat i no només la de la convicció, assumint l'autoritat que tenen davant de l'alumne, però sempre des d'un clima de fer-se càrrec de l'encàrrec i carregar amb la realitat (que deia Ellacuría), que és la persona específica, única i absolutament diferent d'una altra. La primera idea era sobre el ser.

La segona és sobre el context. Deia Ortega: «Yo soy yo y mi circunstancia». Bé, les nostres circumstàncies són, com a mínim, les d'una societat moralment plural,

6. Raffaele MANTEGAZZA (2006), *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogia del exterminio*, Rubí, Anthropos.

tecnològica, d'aldea global i molt accelerada. Ho tallaré aquí però podríem seguir. Una societat moralment plural implica que no podem donar per suposat que compartim supòsits bàsics. Ens obliga a fer explícites moltes més coses sobre què és la bona voluntat, la bona educació. En societats moralment plurals prendre decisions obliga a fer explícits els valors des dels quals estem parlant. I aquests valors, fonamentalment, haurien de ser des de l'ètica cívica i també des de l'ètica de l'organització escolar. És una societat tecnològica i, per tant, no puc viure d'esquenes a ella, ni maleir-la. És una societat d'aldea global i, per tant, de fluxos, d'entrades i sortides, una societat oberta molt dinàmica i vertiginosament canviant, és a dir, molt accelerada, que genera la sensació de perduts, de *Lost in translation*, perduts en la traducció, perduts en la translació. I no hauríem de caure en la nostàlgia patològica, com va dir Tocqueville, quan va escriure *La democràcia a Amèrica* en el segle XIX. Ell comenta a John Stuart Mill: estem en un nou règim, no podem quedar-nos amb una nostàlgia patològica d'aquell antic règim, ja no ens serveix com a referent, el passat. És un altre risc entrar-hi amb la nostàlgia patològica del passat però també ho és un oblidar el passat, oblidar la tradició i oblidar la comunitat i tot l'aprenentatge acumulat.

En aquest sentit, per tant, hem de prendre consciència que la nostra situació és la d'estar conduint un cotxe amb molta boira. Mirar pel retrovisor no em porta enlloc, quedar-se aturat quan la vida continua no és la solució. Ni puc estar aturat ni puc prémer l'accelerador i tirar a veure què passa, perquè hi ha boira. Per tant, he de fer tot el possible, precisament, per intentar mantenir un ritme d'anar avançant sense exigir una clarividència absoluta sobre el futur i mantenint la calma dels que estem en aquest moment presents al cotxe intentant orientar-nos.

Tercera idea, el context, trets d'una societat en crisi. Crec que és important, en moments de crisi, continuar tenint criteris. Hem d'educar en els drets humans des de la diferència a la diferència. La crisi és el ja no i encara tampoc. Molt bé, però tenim criteris, setanta anys de drets humans no són per desempallegarse'n, no estan tampoc per jubilar-los, però cal fer una reflexió profunda, potser els hem donat per suposat. Hem cregut que bastava amb el seu reconeixement jurídic o, fins i tot, que bastava d'aprendre'ns la Declaració Universal. Es tractava de pensar, millor, com traslladem aquests nous drets humans que vindran (perquè digues quin problema tens i et diré quin dret reivindicaràs). Educar en els drets humans avui en dia es concreta fonamentalment en la deferència a la diferència, però no en el relativisme. No tot val, ni tot val el mateix i l'única manera de saber-ho és tenir criteri. El relativisme és el moment en què estem. Tot val i tot val el mateix i no es pot, des del relativisme, generar pensament crític ni compromís ètic. Si tot val i tot val el mateix, no val res. És a dir, no hi ha criteri, no hi ha pensament crític i, per tant, no hi haurà compromís ètic. I tenim el ruc i els personatges que deia la Guadalupe Jover en aquell magnífic text.

A més a més, efectivament, educar en els drets humans implica sentir-se part d'un *demos*, no només prendre part d'unes votacions cada quatre anys o fer-se ressò de l'acreditació i desafecció de tot el que sigui *demos* i públic. Això és populisme. Es tracta de pensar sempre que la societat, el *demos*, està constituint-se i reconstituint-se sempre. Per tant, des de bon començament cal fer que els alumnes se sentin part, evidentment, prenent part. I això ho farà el professor des de l'exemplaritat professional (el caràcter del mestre) i organitzativa. Necessito que el mestre tingui clara la distinció entre ètica personal, de la seva vida íntima i privada, i ètica professional, com a mestre que treballa en aquesta ètica organitzativa, en aquesta demografia, en aquesta escola, i sempre sota el paraigua de l'ètica cívica, que parla de dignitat i justícia.

La quarta idea tracta de formar la ciutadania, però també, com diu Cèlia Amorós, «amb la ciutadania», és a dir, es tracta de crear un clima d'amor al saber i no de competitivitat per aprovar els exàmens i ser molt bo en tot i el primer; es tracta d'amor al saber en una serenor quotidiana perquè l'aula és vida però vida tranquil·la, vida assossegada i la joia de viure en un entorn que és complex. El mestre haurà de fer això entre altres mestres, amb altres professors, però també amb altres escoles, amb altres institucions del barri. És cabdal entendre que l'alegria de viure en l'etapa de serenor no és l'hedonisme vulgar, sinó que es tracta d'entendre el plaer de l'esforç i de la complexitat, que no la complicació, dels plantejaments de les preguntes. Per posar un exemple molt concret, efectivament, es tracta de fer que l'alumne participi més a l'aula, però no fent el debat de batre a l'enemic ni el debat d'entretenir-se perquè totes les opinions són vàlides i igualment vàlides, això genera interactivisme però per entreteniment. Em sembla que és cabdal generar un universalisme interactiu, universalisme és qualsevol persona que ha de pensar en clau d'humanitat en l'aldea global i de jugar amb la dialèctica, amb allò universal concret que és aquesta persona en particular.

I acabo, amb la cinquena idea: és complex i, per tant, comporta riscos. Aquí serà cabdal la dimensió institucional, ens toca reconstituir i desconstruir les nostres organitzacions i institucions. El mestre no pot sol. Ho ha de fer amb les relacions, amb la universitat quan s'està formant, amb tots els grups d'interès que configuren una escola que ha de ser oberta. No ho pot fer sense assumir els seus errors, perquè som humans i ens equivocarem, i més en entorns d'incertesa i complexitat. No hem de fomentar la cultura dels riscos penals sinó la cultura de la confiança. Això implica transparència, també, en dir m'he equivocat, demanar disculpes i, a temps, saber rectificar, que ja sabem que això és de savis. És una escola, per tant, relacional, és una escola transparent i és una escola fallible que s'equivoca i no té por de reconèixer els errors que ha fet i de gestionar-los.

La primera pregunta que ens fèieu: quins són els reptes en una societat democràtica en crisi? Doncs jo de tot el que he dit voldria subratllar-ne tres. Primer:

deixar de fer. Cal certa buidor, parar-se a pensar. Segon: arribar a ser. És a dir, ser, ser conscient que el que millor pots donar és una manera de ser, perquè jo no confio en qui no conec. No es tracta només de donar coneixements, es tracta també de donar-se a conèixer i, per tant, d'exposar-se públicament. I tercer: inter-ésser, és a dir, amb interessos i entre éssers i, per tant, presentant les consignes del que sé, de la meua perspectiva i també del que no sé però estic disposat a aprendre. Tinc interessos, això és inevitable; cal assumir que hi ha conflictes d'interessos i intentarem gestionar-los. Tot això, guanyant-se l'autoritat en una societat en què hi ha desafecte a tot el que sigui autoritat, hi ha descrèdit a tot aquell que cregui que en sap més que altres.

La segona pregunta que ens fèieu: com hauria de ser aquest docent per donar resposta a aquests reptes? Donaré vuit idees, que són com vuit virtuts, per citar el mestre Aristòtil.

La primera, ha de ser digne de la tradició i de l'encàrrec, que és educar en un entorn molt vulnerable però digne de la tradició i de l'encàrrec, és a dir, ell ha de sentir-se també part d'una comunitat educativa amb sentit de pertinença i orgull de pertinença. És una qüestió racional i emocional.

La segona, ser just, i això és bastant difícil. La justícia és sempre un diàleg per buscar quina és la millor manera d'atendre aquesta particularitat en aquest moment, entre allò que és genèric i allò que és concret.

La tercera, ser valent, perquè no tinc tot el temps del món per a pensar, no tinc tot el coneixement del món que hauria de tenir, però, malgrat això, he d'intervenir i ser valent.

La quarta, ser respectuós i curós, perquè tens persones en situació de vulnerabilitat per qüestió d'edat i de coneixements. Respectuós vol dir mirar atentament i escoltar activament. Malament està la cosa quan s'han de posar adjectius a la mirada i a l'escolta atenta i activa.

La cinquena, ser honest per assumir que ho vaig fer el millor que vaig saber però que, efectivament, les conseqüències són dolentes, per tant, assumeixo l'error i n'aprenc.

La sisena, ser humil, com Sòcrates.

La setena, ser alegre, perquè no es pot generar amor pel saber sense generar amor per la vida, perquè no estimem per saber, sabem per estimar, el que realment implica què és la vida, que és capacitat de desitjar.

I per últim, la vuitena, ser generós, perquè només el que dona, el que genera, és capaç d'acompanyar persones en moments de gènesi, de treure'n les millors possibilitats.

Tot això, per tant, té a veure amb raons, però no només raons cognitives, sinó també raons d'esperança. Acabo amb una frase de David Hume: «Reasons to live are reasons to believe», 'les raons per a viure són raons per a creure'. El mestre

s'ho ha de creure. Ha de creure que pot i ha de creure que les persones que té al davant poden encara més del que ell creu.

Ignasi Garcia Plata

Mestre i llicenciat en filosofia i lletres. Ha exercit com a inspector del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya durant molts anys i ha tingut diversos càrrecs de responsabilitat en aquest departament. Actualment és director general de Professorat i Personal de Centres Públics. Una de les seves línies de treball són les polítiques educatives, l'autonomia dels centres i el lideratge educatiu.

Parlar de l'educació en valors democràtics continua sent de rabiosa actualitat, fet que demostra que aquests valors s'han de conrear dia a dia i no són irreversibles. Fins i tot, en els temps que corren, hom pot tenir la percepció que hi ha aspectes importants de la democràcia que estan en risc. I que la llibertat d'expressió presenta més riscos ara que fa vint o trenta anys. També podem observar amb excessiva freqüència intervencions en mitjans de comunicació de persones amb alta responsabilitat que utilitzen un tipus de llenguatge molt aliè al d'una autèntica cultura democràtica. Per tant, vigència absoluta.

També voldria dir, aprofitant algunes de les intervencions que s'han fet anteriorment, que la necessitat de consolidar una cultura democràtica en els centres educatius no és un repte individual, sinó d'equip i, per tant, vull destacar la importància de l'equip docent. Crear cultura i valors democràtics sòlids significa definir pràctiques quotidianes, persistents i compartides amb l'alumnat, les famílies i entre el mateix professorat. No és possible consolidar pràctiques educatives als centres si no hi ha un equip docent que les consolidi, que tingui continuïtat i que pugui treballar al llarg del temps. És impossible consolidar res realment significatiu, aspectes tan subtils i que requereixen un treball constant entre els equips docents, si la mobilitat anual de professorat s'emporta una part important de la plantilla d'un centre. Així, per abordar reptes educatius complexos com aquest, l'Administració ha d'evitar, o almenys minimitzar, aquest risc.

Ara, voldria centrar la meua intervenció en els aspectes que en aquest moment haurien de ser prioritaris per aprofundir i potenciar el treball per una educació en valors democràtics. Em refereixo a reptes que molts centres ja aborden, però no encara de forma generalitzada. Sempre hi ha qui va obrint el camí.

L'educació en principis i valors democràtics ha de ser una prioritat de qualsevol sistema educatiu, però per fer-la efectiva necessàriament ha de tenir en compte els factors de context singulars de cada societat i, fins i tot, de cada centre educatiu: context socioeconòmic, diversitat lingüística i cultural, diversitat de creences religioses... No es tracta de sermonejar sobre els principis democràtics amb un

manual estàndard, sinó de fer viure en el dia a dia aquests valors a partir de la realitat pròpia. En el nostre context, la diversitat cultural i lingüística és un tret que caracteritza el sistema educatiu. Donar resposta a aquesta realitat és un objectiu imprescindible. De la mateixa manera que ho és garantir l'èxit escolar de tothom. Des del fracàs i la baixa autoestima no es pot construir una cultura democràtica sòlida i des de la segregació de l'alumnat, en funció de l'origen, la cultura o la situació socioeconòmica, tampoc. Això crea reptes importantíssims a l'Administració educativa. Un d'aquests reptes és el d'impulsar una política decidida contra la segregació escolar. És necessari, si volem tenir un sistema amb valors democràtics sòlids, que en aquest sistema educatiu els infants i adolescents convisquin amb la diversitat pròpia de l'entorn on viuen. Que tots els centres reflecteixin la diversitat del seu entorn. Aquest ha de ser un objectiu prioritari per a l'Administració educativa, les administracions locals i tota la comunitat educativa.

Tanmateix, la segregació escolar no es pot referir només a la presència desequilibrada de l'alumnat de condició social desfavorida o de la immigració en els centres d'un entorn educatiu. També ha d'atendre la segregació interna dins dels centres educatius quan s'agrupa l'alumnat per nivells de coneixements i es dificulta que comparteixin d'igual a igual les situacions d'ensenyament-aprenentatge.

També afecten la segregació les formes academicistes de treballar el currículum, que fan, entre altres coses, que molt alumnat, especialment el que no té un entorn amb un capital cultural acadèmic sòlid, desconnecti dels processos d'aprenentatge amb un risc molt alt de fracàs i d'abandonament prematur.

Abordar en profunditat els principis que requereix una educació amb valors democràtics és afrontar aquesta quotidianitat de com, en els nostres centres, amb els nostres alumnes, abordem el currículum. Un currículum basat metodològicament en la transmissió vertical potencia una actitud passiva en l'alumnat, i no consolida hàbits necessaris per a un aprenentatge significatiu i per a desenvolupar una cultura democràtica que, per principi, ha de ser participativa. L'argumentació: justificar els coneixements i les opinions, saber escoltar, treballar en col·laboració amb la resta de companys per aprendre junts són aspectes que afavoreixen un aprenentatge significatiu que porta implícit el desenvolupament de principis i valors democràtics.

L'educació en la convivència, aquest és un altre aspecte absolutament central per consolidar una cultura amb valors democràtics i que té un marge de millora molt important en els nostre sistema. No només la convivència entesa com l'establiment de regles de comportament, sinó com la necessitat de desenvolupar en l'alumnat una actitud que no toleri i normalitzi el malestar dels companys. En aquest moment, diria que el nostre sistema educatiu encara té una excessiva tolerància al patiment dels altres, de la mateixa manera que crec que encara tenim excessiva tolerància al fracàs escolar. Sembla que el fet que un percentatge d'alumnat fracassi és una cosa normal i, gairebé, inevitable. Treballar valors i cultura de-

mocràtica significa també rebel·lar-se contra aquestes percepcions que tenen una tradició important en el sistema i, en l'àmbit de la convivència, significa no acceptar el patiment de l'altre com una cosa assumible.

L'altre dia llegia una notícia sobre l'experiència d'un centre que té un percentatge d'immigració i entorn social desafavorit molt alt, i que desenvolupa un treball extraordinari de convivència. Llegia l'argumentació que feien algunes adolescents amb relació a la seva actitud davant del que elles consideraven i expressaven com a violència. No parlaven de l'assetjament. Parlaven de violència directament: insultar un company, marginar-lo, etcètera; i que no ho podien tolerar. Em sorprenia la maduresa amb què expressaven això i com les portava a una reflexió sobre la mateixa vida personal. Una de les nenes deia: «i, per tant, jo em pregunto si a casa quan em diuen que m'hauré de casar amb qui em diguin els pares és violència o no». L'altra deia: «no deu ser violència perquè els pares volen el millor per nosaltres, però jo crec que els demostraré que qui vulgui jo és el que ells han de voler». Era una reflexió madura. És evident que això no surt del no res, ni surt d'una actuació individual, diguem-ne d'un professor que fa una actuació puntual. Això surt d'un projecte educatiu. Aquesta actitud madura i reflexiva, en un centre de màxima complexitat, també respon a com el centre enfoca el currículum i l'educació en tots els àmbits, a quines expectatives té en relació amb l'èxit del seu alumnat i també a quina percepció tenen els mateixos alumnes sobre les seves expectatives d'èxit. No és estrany que l'actitud madura i reflexiva d'aquestes adolescents estigui relacionada amb l'autoestima, amb unes expectatives altes sobre les seves possibilitats que el centre, amb naturalitat, ha sabut projectar.

L'autonomia pedagògica dels centres crea un marc idoni per contextualitzar el treball curricular d'acord amb l'entorn d'aquell alumnat. El nou marc d'autonomia també afavoreix consolidar equips de professors compromesos a aplicar-lo. En aquest context, el projecte educatiu té un valor essencial perquè permet donar resposta a tots aquells reptes que tenen a veure amb l'aprenentatge, amb la inclusió, amb el fet que la convivència sigui un element central en la vida del centre, sobre com fer ho, quin paper es dona als alumnes en les assemblees de classe, en la vida quotidiana; quina dinàmica s'ha de crear perquè els equips docents siguin participatius, que prenguin decisions com a equip i no apliquin mecànicament un currículum. Per tant, crec que aprofundir en aquesta capacitat del centre de desenvolupar projectes educatius propis, mantenir equips estables i marcar-se fites que tenen a veure amb el benestar dels alumnes, desenvolupar pràctiques educatives que comportin paper actiu de l'alumnat i que es basin en la reflexió, el diàleg, la intolerància davant el fracàs i el patiment dels altres i en la col·laboració, són aspectes que poden ajudar i, de fet, ja ajuden i són una realitat en molts centres, però que encara tenen molt recorregut i marge de millora en el nostre sistema per consolidar una veritable cultura democràtica.

DIÀLEG POSTERIOR

Joan Rué Domingo

En relació amb el que s'ha dit i amb el marc en què estem, m'agradaria afegir tres idees respecte a la *pedagogia de resistència*.

La primera és que sovint entenem *resistir* contra allò que ve de fora. En canvi, jo voldria subratllar la necessitat de resistir contra allò que nosaltres fem, resistir cap a dintre, cap a la cultura que hem generat i transmetem. L'educació es basa en la confiança, però la nostra cultura és de desconfiança. No confiem en l'altre, en l'estudiant, en les seves possibilitats, en les seves capacitats, en les seves competències per créixer. Pensem que li hem de donar tot fet i establir els controls des de fora. Per tant, aquesta és una primera contradicció que ens invalida per a moltes altres coses i contra la qual ens hauríem de resistir.

La segona idea seria identificar el que estem fent. Sé que és polèmic, però el model escolar que hem creat ha anat derivant cap a una «indústria de la certificació».⁷ No tenim un servei educatiu —entès com un servei formatiu que enforteixi i potenciï les capacitats de tots els ciutadans, sinó que hem creat una indústria de la certificació. Per tant, no ens ha d'estranyar que la resposta més comuna de l'estudiant sigui adaptativa. Precisament, degut a l'evolució, els humans hem après a adaptar-nos als diversos ambients i mimetitzar-nos davant el risc, d'aquí les conductes escolars adaptatives que faciliten l'acreditació per sobre de la formació, a partir de les pròpies necessitats.

I en tercer lloc, no ens hem resistit a nosaltres mateixos, als poders que exercim com a professionals. El creixement exponencial del coneixement ens ha donat, als acadèmics sobretot, el poder de configurar i de decidir quin és aquell coneixement que caldrà aprendre, però això ens ha portat a competir entre àmbits acadèmics per a proposar més assignatures, més informació i sobre més aspectes, en una espècie d'espiral que ens porta, paradoxalment i des del punt de vista del receptor, cap a la banalitat. És a dir, si l'estudiant rep tants impactes, si se li diuen tantes coses i persones tan diverses el resultat de l'aprenentatge —per a molts— necessàriament ha de ser adaptatiu i superficial. L'estudiant, en conseqüència, pensa «tant em fa que em diguis *a* com *b*, jo m'adaptaré». I per què no ens hi hem resistit? Doncs perquè a nosaltres ja ens va bé.

Assumpta Baig Torras

La dèria que en aquest moment jo tinc és que quan el Ferran Ruiz ha posat d'exemple la lectura, ràpidament m'ha vingut al cap la conversa, perquè de llegir

7. Joan Rué (2018), *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación*, Barcelona, Octaedro.

encara se n'ocupa l'escola, n'estem ensenyant i tots llegim, però de conversar, a partir d'aquesta societat tan global i virtual, n'hem perdut el costum.

I com que n'hem perdut el costum, doncs no ho fem o ja només sabem conversar de forma virtual o amb aquells que pensen igual. Perquè, també, la societat ens va portant a només conèixer allò que ens és igual, no des de la diferència. M'ha agradat que l'Anna Pagès sí que ha fet una aportació respecte al tema de la conversa, però m'agradaria que hi donéssiu alguna paraula més.

Intervenció d'una persona que no es va identificar

A mi m'ha cridat l'atenció el text que ha explicat Xavier Besalú sobre els alumnes amb els animals de la granja i no sé gaire de què va. M'agradaria que em digués el títol per anotar-lo i llegir-lo, però m'agradaria que em digués també, si hagués de triar algun animal de la granja, quin triaria i per què, per saber una mica el seu punt de vista.

Xavier Besalú Costa

Bé, jo no podré contestar fàcilment quin animal triaria perquè fa molts anys que vaig llegir el llibre i, per tant, l'hauria de tornar a llegir, però sí que et diré el nom de l'article. L'article es diu «Programados para obedecer». L'autora és Guadalupe Jover i això es va publicar a *El Diario de la Educación* el dia 23 de gener del 2019. I ja que tinc la paraula, aprofitaré per comentar les coses que ha dit en Joan Rué, que m'han semblat totes tres rellevants. Em vull quedar, però, amb una, que és aquesta que tens escrita en el teu darrer llibre:⁸ hem creat una «indústria de la certificació».

És a dir, quan utilitzava l'article de Guadalupe Jover per dir si estem formant conformistes i obedients, el que vull és posar la càrrega de la culpa, de la responsabilitat, en els administradors d'una banda i, molt especialment, en els formadors universitaris i en els docents del sistema educatiu (per aquest ordre probablement), de l'altra, perquè hem creat una estructura, un llenguatge, uns condicionaments, tu ho has dit molt bé, els resultats dels quals senzillament són adaptatius. I, si no, deixa'm dir només un parell de paraules: la paraula *crèdit* vol dir el que vol dir i ve d'allà on ve i la paraula *percentatge*, també. I ara, amb la conya de les rúbriques i de les avaluacions percentuals, el que diem als estudiants és que comptin i que quan arribin allà on han d'arribar que llencin la resta a les escombraries.

El que vull dir és que, efectivament, la responsabilitat de fer ciutadans conformistes o la responsabilitat de fer ciutadans flexibles i adaptatius i, fins a cert punt,

8. Joan Rué (2018), *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación*, Barcelona, Octaedro.

indiferents, no és d'ells sinó que és dels adults i dels adults que en tenim responsabilitat, des del meu punt de vista.

Ignasi Garcia Plata

Sobre la pregunta referida a la conversa, és un aspecte que considero clau. Dues coses molt ràpides. Que els alumnes sàpiguen dialogar, que argumentin, que escoltin a qui pensa diferent i que, per tant, argumentin amb respecte és un element bàsic de la cultura democràtica i de l'aprenentatge sòlid. I això s'educa. Evidentment, això ha de formar part de la manera de treballar el currículum ordinàriament i superar el model en què bàsicament parla el professor i l'alumne escolta.

Hi ha un altre aspecte relacionat amb la conversa que hem de considerar. Es tracta del fet que el que passa fora de l'escola, en el nostre entorn, però que impacta en l'alumnat, també ha de formar part de la reflexió i del treball dels alumnes a l'escola. S'ha de parlar del que passa a fora perquè tothom pugui argumentar i posar en valor que els criteris que es defensen siguin sempre de forma raonada, escoltant i respectant el punt de vista de l'altre. Educar en definitiva perquè l'alumnat aprengui a tenir criteri propi sobre els fets i les situacions presents en la vida quotidiana. És impossible que hi pugui haver una educació de qualitat, una educació en valors, amb un docent que tingui por de parlar d'allò que consideri convenient per a l'educació de l'alumnat.

Anna Pagès Santacana

Arran de la conversa, aquests darrers anys a la universitat m'he vist confrontada amb un ambient d'infoxicació. És a dir, els alumnes, recuperant el que deia la Begoña abans sobre deixar de fer, els alumnes fan, fan, fan, fan i llavors diríem que l'activitat ho cobreix absolutament tot i, en certa manera, ells no hi són en aquest procés de fer constant. Per això vaig decidir crear espais per parlar. No sé si dialogar o argumentar, però sí parlar. Posar-nos en cercle, tenir un text de lectura prèvia. Tallers de lectura. Agafem el text i llavors el comentem. Els alumnes em pregunten: «què hem d'entregar al final?». I jo els dic: «res, és un taller de lectura per comentar una miqueta què heu entès del text, què no heu entès del text, qui l'ha escrit, quan, en quin moment... parlar-ne una mica». Però ells pregunten: «ens avaluaràs?». «No. Simplement és un espai per poder parlar». I llavors m'he trobat que ells responen molt bé, perquè en certa manera fem una cosa tan senzilla com això, i hi entren bé. I jo també em sentia menys angoixada d'haver de dissenyar no sé quantes activitats per dues hores i després avaluar-les, etc.

Aquesta desorientació general que ells tenen també passa amb els noms de pila. L'altre dia un estudiant va fer una intervenció i li vaig preguntar com es deia.

I llavors em va dir: «Joan». I jo li vaig dir: «doncs, Joan, has fet una bona observació». Es van posar a riure i els vaig demanar: «de què rieu?». «Li has preguntat el nom i ens pensàvem que el renyaries». Són universitaris. O sigui, no vol dir que tots hagin passat per la mateixa experiència a l'escola, però diríem que venen d'una herència que situa el nom de pila en l'etiquetatge i en la localització perquè hi pot haver represàlies després. El nom de pila és molt important perquè quan parles amb algú t'hi adreces pel seu nom i, per tant, també el fet de parlar implica l'ús dels noms de pila.

Tots ens coneixem i podem parlar. Hi ha qui argumenta més, hi ha qui argumenta menys. Pots preguntar: «això al text on ho diu?». I llavors els altres poden ajudar a localitzar-ho en el text, però l'objectiu no és arribar a un consens ni que hi hagi un resultat en el qual finalment hagin d'acabar negociant alguna cosa o que necessàriament s'hagi d'obtenir un resultat. La veritat és que és el segon any que ho faig i ells se senten molt còmodes i jo també perquè és una manera de trencar la dinàmica del fer, fer, fer i no aturar-nos a trobar-nos. És a dir, la possibilitat de poder dir alguna cosa, si tens alguna cosa a dir o no, i com els altres et poden ajudar a pensar aquesta cosa que potser tens a dir. Jo crec que aquesta és una funció fonamental i estem totalment distrets amb una multiplicitat de coses absurdes que no ens porten enlloc, els percentatges i les rúbriques en són un exemple. En un moment determinat, potser sí que hi ha una activitat que pot ser molt útil programada d'una determinada manera, però al final el que és la relació més intuïtiva amb els alumnes, aquesta capacitat d'utilitzar la paraula d'una manera diferent, veig que l'estem perdent i crec que des de la filosofia de l'educació cal que estudiem a fons aquesta qüestió, busquem situacions pràctiques en les quals això es pugui dur a terme i analitzem què està en joc.

Ferran Ruiz Tarragó

Amb relació a això darrer, el pes dels exàmens com a mesura de control, crec que ens hem d'alliberar d'aquesta herència, una herència molt llargament elaborada i treballada pel sistema educatiu. L'alumne sap que el que ell produeix intel·lectualment té com a missió essencial ser valorat, puntuat i llançat. A l'alumne pràcticament mai se li diu «guarda el que has fet perquè això després es continuarà treballant en un curs posterior o en un altre moment, etcètera, i servirà per progressar en el teu coneixement». La tradició del sistema educatiu existent és pèssima. Hem instrumentalitzat tota la creació de coneixement per part de l'alumne i quan es parla tan sovint de la centralitat de l'alumne no es concreta gaire i una manera de concretar-ho seria dir «la teva pròpia producció intel·lectual, per limitada que sigui, serà la base del teu propi treball posterior». Això és tenir l'alumne al centre de l'aprenentatge. Però això bàsicament també passa davant d'una esco-

la, quan s'acaba el curs i els contenidors estan plens de treballs llançats perquè ningú els vol. És a dir que, d'alguna manera, hi ha una tradició pèssima de depreciar el treball intel·lectual de l'alumne, per tant, no es poden demanar miracles a la universitat.

Voldria referir-me també al tema de la conversa i dir que estic totalment d'acord amb el que s'ha dit i crec que és un assumpte essencial. Jo mateix he escrit sobre això i no en parlaré ara, però sí que parlaré del tema de la lectura. Em refereixo a aquella lectura que no es fa per obligació sinó per interès. Potser a la nostra època per manca d'altres coses, hi anàvem espontàniament, com una manera de passar l'estona, com una manera, diguem-ne, de formar-nos, com una manera d'enriquir-nos. D'entre alumnes de quinze anys, davant del seu temps lliure, quants realment llegeixen?, o fan altres tipus d'activitats? És a dir, d'alguna manera, el que estem perdent és aquesta lectura generadora de coneixement, generadora de valors, generadora de visions de la vida, etcètera, i que té tant de sentit perquè s'ha treballat al llarg de l'escola en un temps que ara, per descomptat, no s'hi dedica. Les possibilitats probablement no hi són i això fa que l'alumne consideri que és natural de fer allò. I en aquest sentit, doncs, connectem amb l'ús de la tecnologia.

Estem en un moment en el qual aquesta tecnologia, que en aquests deu últims anys, podem dir, des de l'any 2007, ha tingut un desenvolupament superextraordinari, ha donat lloc a tot un nou capitalisme que és el capitalisme de la vigilància i de la manipulació. És el capitalisme en el qual tot el que s'anomena *smart* és simplement una cosa que et roba dades que són interpretades, modelitzades i que només serveixen per a presentar-te els estímuls perquè hi continuïs addicte. I aquesta addicció comporta vessants de consum, d'extremisme i després, clarament, la manipulació política. Tenim tanta informació donada a les xarxes que saben perfectament quins models de persones som i saben què se'ns ha de subministrar per influir en el nostre pensament.

Si la senyora Clinton perd les eleccions a Florida és perquè als votants dubtosos se'ls bombardeja amb milers i milions de missatges perquè es quedin a casa. No perquè canviïn el pensament. Els electors de França em sembla que està més clar que ja són objecte d'unes intervencions que responen a determinats perfils que estan perfectament detectats a les xarxes. Jair Bolsonaro al Brasil, clarament, n'és un exemple. Sistemes de modelització que et coneixen millor que la teva pròpia parella. Llavors, d'alguna manera, sempre hi ha una intervenció brutal sobre els joves que els porta a ser addictes a les xarxes socials i, en aquest sentit, la guerra de la lectura alliberadora, de la lectura divertida, de la lectura de la novel·la, d'exploració, de curiositat intel·lectual, és una cosa que jo penso que s'està perdent i el sistema educatiu em sembla que està a les beceroles d'això, totalment. És una cosa que dic amb molta energia, potser m'equivoco molt. No ho puc demostrar de

cap manera. Jo opino, no tinc dades, però crec que realment el que ha passat en deu anys o dotze anys és realment molt dramàtic, que desesperança de mala manera i que d'aquí a poc temps trobarem que el fet que algú de quinze anys llegeixi una novel·la serà una autèntica raresa. I per això, alguna cosa s'hi ha de fer.

Eloïsa Valero Anton

Jo que parlo des de les arts, quan m'he referit a la teoria de l'acció o, viceversa, a l'acció de la teoria, em referia sobretot a projectes, no a exercicis. Sovint volem fer molts exercicis inconnexos, que els falta sentit, però, per exemple, nosaltres intentem fer un projecte per trimestre i aquest projecte és llarg en el temps. Us explico els dos últims que hem fet.

Un era sobre col·lectius vulnerables, els nois i les noies havien d'entrevistar algun col·lectiu vulnerable que tinguessin a prop. Havien de fer fotografies, no necessàriament del rostre. Ells reunien una informació i el resultat d'aquest treball, que molts han presentat en forma de llibre, ara mateix s'exposa a la biblioteca de l'Institut perquè és una activitat d'animació lectora. Podem llegir el resultat de les entrevistes i podem veure les fotografies. Entre els col·lectius analitzats, han sortit víctimes d'assetjament escolar, adolescents homosexuals, adolescents amb anorèxia. És una reflexió sobre la societat més propera al nostre centre educatiu i als alumnes que viuen en aquest centre educatiu.

I el que van fer en l'últim trimestre del curs passat era sobre la memòria històrica, que és aquell que us explicava dels avis i àvies, on van tractar diferents temes: els jocs dels nens durant la postguerra, la vida a les presons, les dones a l'època franquista... I tot això es va reunir en forma de documental. Els nois i les noies van recollir tot el que havien après en format documental i des d'aquí jo reivindicco les arts.

Reivindicco les arts perquè hem parlat també durant el dia del tema de les emocions. Jo crec que educar a través de l'art apella directament a les emocions i és una manera de motivar l'alumne perquè continuï aprenent després de classe. Hem d'intentar motivar des de l'emoció perquè l'aprenentatge continuï més enllà de les aules. I crec que l'art pot ser una bona manera de despertar inquietuds culturals. No només sobre artistes morts, sinó sobre artistes vius que qüestionen la contemporaneïtat.

Begoña Román Maestre

Molt breument, sobre el tema de la resistència. Molt recomanable el llibre del col·lega Josep Maria Esquirol, *La resistència íntima*. Jo crec que és molt important, precisament perquè són entorns molt vertiginosos i molt canviants en què l'alum-

ne, malgrat que he defensat l'alegria de viure i aquí citaré Espinosa, ha de prendre consciència que la vida és complexa. Per tant, també cal ensenyar-lo a resistir.

M'agrada molt la traducció de la cançó anglesa que va fer el Duo Dinámico, que en comptes de traduir «I will survive» per «sobreviuré» van traduir-ho per «resistiré». Guanya. Perquè no es tracta de sobreviure i adaptar-se, es tracta també de trobar recursos per a perseverar en l'ésser, perquè la vida és resistir cada dia a allò que és la corrosió del propi cos. Per mi, el tema de la resistència, efectivament, no és una resistència a les dificultats, sinó també és una resistència a la mort que cada dia ens està amenaçant i, per tant, jo he de fer cada dia la resistència. És un acte de vida, no només contra qui pensa sinó també per mi i per constituir-me com a tal. A més a més, hi ha el risc que si només m'adapto pot ser que jo no em reconegui amb tantes adaptacions. Per tant, es tracta d'aconseguir que, malgrat que «nosotros, los de entonces, no somos los mismos», que deia Neruda, jo em pugui reconèixer al llarg de totes les meves adaptacions, perquè hi ha una cosa en la qual vull perseverar i a la qual vull resistir i que resisteixi en mi.

I sobre la conversa, a mi m'agrada molt recordar aquella idea, i ho lligo amb el tema de l'art, que el diàleg és un art de buscar la veritat i la justícia en el punt de vista de l'altre, i com tot art es practica en una comunitat de gremis i d'aprenentatge. I com que fora no hi ha bons temps, perquè no hi ha converses sinó batre's i debatre's i interrompre's, crec que és important deixar molt clar que no podem convertir la conversa en puntuar la participació, perquè es participa sense res a dir, senzillament per tenir la quota de percentatge de la participació, però tampoc s'ha de monopolitzar la conversa perquè un té la veritat. No m'agrada la Lliga de Debat Universitari que va començar aquesta setmana, perquè allà no interessa el millor argument, interessa el sofista. El mestre continua sent el diàleg socràtic. En aquest sentit reivindico certes tradicions. Hi ha respostes adequades i respostes inadequades, però és molt important que l'alumne en la conversa entengui i senti la complexitat i que, al final, s'hagi de comprometre amb una opció. I tu, què faries? Amb criteris evidentment tècnics, cognitius, però també ètics del tipus: i si t'ho fessin a tu? I si se sabés? I això ho ha de poder fer tothom? I per quina raó dius que no i discrimines? I procurem no convertir l'ètica en una assignatura. Jo em prendria molt seriosament la conversa, no la convertiria en l'entreteniment en què es converteix la conversa fora de l'aula. Si la concebo seriosament, és un compromís de formar-se en el tema i de canviar d'opinió a la llum dels millors arguments que un altre m'ha donat.

Francina Martí Cartes

Crec que ha estat una taula molt interessant. Jo em quedo amb moltes coses i suposo que continuarem i, agafant quatre idees de les que heu dit, començo el

meu comentari amb una que deia, em sembla, en Xavier Besalú: «què estem fent els mestres?, persones obedients?, persones conformistes?». Però, és clar, també s'ha dit aquí, si els docents també som obedients i conformistes no avançarem gaire. Una altra cosa que també s'ha dit és que els mestres no treballem de manera individual, no hem de passar de llarg d'aquest treball col·lectiu perquè realment l'actuació docent tingui un futur i tingui un projecte. Hem de procurar que també sigui un projecte col·lectiu. I bé, dues paraules de les que ha dit ara al final la Begoña: una és *perseverança* per resistir i l'altra és *valentia*. I amb això tanco i connecto amb el que aquest matí Philippe Meirieu ha començat, amb tres fotografies de tres dones valentes, i diria que són un bon exemple per a tots nosaltres.

Cohesió social i llengües

PONENTS:

Anna Cabré Pla, Daniel Cassany Comas, Martí Teixidó Planas, M. Neus Lorenzo Galés, Francesc Xavier Vila Moreno i Mariona Casas Deseuras

RESPONENTS:

Josep González-Agàpito, Carme Rider Serra

MODERADORA:

Mercè Gisbert Cervera

S'inicia el debat amb la intervenció de la moderadora, Mercè Gisbert, que agraeix la disponibilitat de tots els ponents i assistents per participar-hi un dissabte al matí. Hem proposat com a repte a cadascun d'ells que parlin des de la seva expertesa, des del seu punt de vista, dels reptes i les amenaces i oportunitats que la societat actual i el moment actual té des del punt de vista d'aquesta cohesió social i de les llengües, pensant i sabent que som un món molt canviant, que els moviments de persones cada vegada són més habituals, i cada vegada n'hi ha més, i cada vegada hi ha més mescla i més interacció entre cultures, llengües, religions i percepcions de la vida i del món. Tenint en compte aquest entorn cada vegada més complex veurem com cada un d'ells ens apropa al que ells creuen que són les coses que hem de tenir en compte i com les podríem abordar des d'una perspectiva educativa.

Anna Cabré Pla

És membre de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'IEC, catedràtica de geografia humana de la Universitat Autònoma de Barcelona, experta en demografia, i ha estat directora del Centre d'Estudis Demogràfics de la Universitat Autònoma. També és experta en geografia humana i en moviments migratoris a Catalunya.

A mi, a cada invitació, el que més m'interessa en primer lloc és el títol, quin títol li heu posat, perquè per a mi sempre és una font d'inspiració i fa que mai dues intervencions siguin iguals. En el vostre cas, «Cohesió social i llengües» m'ha resultat particularment inspirador i inclús crec que en podria treure alguna guia per la meua pròpia actuació com a ciutadana normal. M'ha agradat el tema llengües, cohesió social i llengües, inclusió social i llengües. I això m'ha fet afegir un altre vessant: la idea que vaig sostenir fa poc temps en la lliçó inaugural aquí a l'Institut d'Estudis Catalans, on parlava del català, de la llengua, com una eina, com un instrument de cohesió social que permet a un nouvingut afirmar la seva pertinença sense que ningú li ho pugui impedir. Deixeu-me ara, avui, veure quin és el paper del castellà, per exemple, en la cohesió social, si és que en té. I en això no hi havia pensat l'altre dia. M'ha fet veure que hi ha un doble propòsit que a vegades és contradictori entre afirmació de la identitat i inclusió i comunicació, i en aquest doble vessant ens movem utilitzant dos idiomes que són omnipresents.

Com que soc demògrafa deixeu-me que comenci, molt breument, amb unes poques xifres que diuen que el cas de Catalunya és una cosa poc freqüent. Jo vaig estudiar l'evolució de la població catalana el segle xx i principis del XXI, i puc dir que l'any 1900 érem dos milions d'habitants; el 1960 érem quatre milions; el 1989, uns sis milions; vam ser sis milions durant vint anys, era quasi una constant, i, de sobte, som set milions i mig des del 2008.

Sense migracions d'entrada ni de sortida durant el segle xx (penseu que hi va haver sortides, sobretot després de la Guerra) ara seríem uns dos milions i mig. Els fruits directes i indirectes de la immigració a Catalunya fan la diferència entre els dos milions i mig que seríem i els set milions i mig que som. Quan dic directes i indirectes no vol dir que dues terceres parts siguin gent nascuda fora de Catalunya, de fet, mai hi ha hagut més d'una tercera part de nascuts fora de Catalunya. En tres moments, que van ser el 1931, el 1976 i ara el 2008, hi ha hagut un màxim de població nascuda fora, però mai no ha passat de la tercera part. Aquestes dues terceres parts de població que s'expliquen per les migracions dels segles xx i XXI són el 100 % dels nascuts fora, més la meitat dels que tenen un pare nascut fora, més la quarta part dels que hi tenen un avi, més les tres quartes parts dels que hi tenen tres avis... aneu sumant, hi caben fins i tot besavis. Si sumem totes aquestes

fraccions obtenim dues terceres parts de la població, però no vol dir que hi hagi dues terceres parts de gent que no són d'aquí.

Un altre element demogràfic generalment poc contrastat és la freqüència dels matrimonis entre persones. Per simplificar, podríem dir entre els de soca-rel i persones nouvingudes, una heterogàmia amb unes proporcions que, segons el meu parer (tot i que no tingui un estudi que ho pugui confirmar), van molt més enllà del que es podria explicar tenint en compte la segregació espacial, social, de llocs de treball, etc. Tenint en compte que les possibilitats de trobar-se no són les mateixes, jo parlaria d'una preferència per l'altre tant per una banda com per l'altra, perquè per casar-se calen dues persones. Això vol dir que si comptem que dues terceres parts de la població no serien aquí sense la immigració i que a sobre estan tots casats i lligats entre ells, vol dir que una part important de la població catalana parla en família en castellà, no forçosament com a llengua habitual, perquè aquest és l'altre punt que vull tocar, la llengua habitual.

Jo crec que, en el cas dels catalanoparlants, no hi ha una llengua habitual única. Depèn del dia, de l'hora, si és el cap de setmana, si és l'estiu o si és l'hivern. Qui no té una àvia, un tiet, qui no ha parlat castellà en família mai? Sí, això passa, es dona aquesta situació, i a mi em sembla que parlar de parlants d'una cosa i de l'altra en aquest moment no és útil com a concepte, perquè la immensa majoria de la població que té algun lligam amb el català parlen i són completament bilingües, i no ho són només perquè aprenen les dues llengües a l'escola, al carrer o a la televisió, sinó perquè molts les tenen en el seu àmbit social o familiar. En canvi, sí que es pot dir de les famílies monolingües en castellà, que normalment solen ser a la primera generació, ara ja tenim els monolingües amb altres idiomes estrangers. Bé, el tema és com es pot explicar la gran paradoxa de la gran singularitat de Catalunya. Si a cada generació aproximadament prop de la meitat de les persones s'hi incorporen per immigració al llarg de la seva vida, o sigui que arribats als setanta anys a quasi totes les generacions del segle xx ens trobem que prop de la meitat dels components no hi van néixer sinó que han anat arribant; i si això passa a cada generació, com pot ser que la identitat catalana o l'idioma català, que és minoritari i que competeix amb un idioma de centenars de milions de parlants al món, que és un idioma oficial de Nacions Unides, que és una llengua per defecte pura... Com pot ser que el català no sols s'hagi mantingut sinó que en nombre de parlants s'ha estès molt més enllà del que la nostra dinàmica demogràfica ens hauria permès? Si només fóssim dos milions i mig, encara que el cent per cent parlessin català, serien menys dels que parlen català actualment, per no dir dels que poden parlar català.

Com pot ser que això s'hagi mantingut? S'ha mantingut perquè té algun tipus d'avantatge, un avantatge que per a mi és clar i no m'hi puc estendre: precisament, poder afirmar la pertinença amb un indicador que és un indicador suau, perquè

no implica explicitar res, no és com canviar de religió que has d'apostatar i només en pots tenir una, les llengües es poden combinar i ets tu i les teves circumstàncies que fa que en cada moment escullis una cosa o l'altra. Aquí parlo sobretot de la gent que afirma la seva catalanitat, i a vegades en contextos hostils, esforçant-se a parlar català encara que els costi, encara que els altres els parlin castellà perquè no tenen bon accent... per poder dir jo soc d'aquí, jo tinc dret, i és una afirmació de drets. Però després tenim l'altra, que potser encara és més majoritària, perquè hi ha tot de gent amb qui podríem parlar català i amb qui parlem castellà en moltíssimes ocasions. I aquí és on l'opció de l'ús del català és una afirmació d'identitat, per als que en són d'origen i sobretot per als que no en són, ja que l'ús del castellà normalment és molt complex perquè hi ha molt d'imposició. Jo em nego a parlar amb el Siri del telèfon mentre em parli en castellà, no m'interessa. Llavors, hi ha la part que no és de cortesia sinó de prioritat en la comunicació, i jo diria que és més d'inclusió, de tenir cura de la cohesió, en utilitzar el castellà amb gent que clarament són monolingües.

Bé, per tant, jo diria que l'ús del castellà, més enllà del que seria normal per als catalanoparlants habituals és, clarament, en la majoria de casos, un element de cohesió social. Però el manteniment i l'afirmació del català perquè pugui ser utilitzat per tothom que vulgui com a afirmació de pertinença és un altre element de cohesió. La meua idea i la meua proposta, i aquí acabo i no diré res nou, és que deixem de considerar que hi ha parlants d'això i d'allò, perquè quasi tots som parlants de tot i uns altres ho podrien ser, i diguem que el català és la llengua del país. Als Països Baixos pràcticament el 100 % de la població parla l'anglès i una bona part el parla molt bé. No els sortiria més a compte fer-se anglòfons, com a Austràlia, i abandonar un idioma que no entén ningú excepte els flamencs? No se'ls acudiria pas, perquè és la seva llengua, la seva identitat i, és més, els qui volen fer-se nacionals del país, els que es volen naturalitzar, han de demostrar que la coneixen. Això vol dir que només cal que cuidem tots els aspectes institucionals de presència, cuidem-ho tot i deixem que la gent parli el que vulgui, però les institucions no. I com a usuaris, sapiguem distingir entre aquell que ens deu un servei, per exemple, el comerç, i aquell veí o algú altre amb qui simplement ens volem comunicar.

Francesc Xavier Vila Moreno

És professor titular de la Universitat de Barcelona, expert en recerca i coneixement d'usos i comportaments lingüístics en societats plurilingües. També és assessor de la Xarxa CRUSCAT de l'IEC.

El mes de gener van morir al Caucas dues senyores que tenien uns cent divuit o cent vint anys. Aparentment, eren les dues senyores més grans del món. El fet

que morissin fa poc ens permet veure la rapidesa amb què ha canviat el món, perquè aquestes senyores van viure quan encara hi havia els tsars en una societat que era entre preindustrial o industrial primerenca, en què, des d'un punt de vista lingüístic, la vida de la gent estava centrada essencialment en l'oralitat i l'ús de les varietats locals. Les coses no eren pas tan diferents, per aquí. En aquells moments, pels volts de l'any 1900, el 50 % de la població de Barcelona era analfabeta, la gran majoria de la població de Barcelona no sabia parlar castellà i, de fet, un percentatge important no l'entenia. En efecte, us podria explicar anècdotes divertides dels anys 1920-1930 de gent que no entenia el castellà.

Ara bé, aquell món basat en l'oralitat local estava canviant ràpidament i la societat industrial madura, que es va anar establint al llarg del segle xx, el va transformar radicalment. Les coses havien començat a canviar un segle abans, amb l'arribada dels estats de base nacional i no absolutista, els quals van anar donant més i més pes a la llengua de l'Estat. Gràcies a aquestes maniobres, al llarg del segle xix i bona part del xx, el progrés social va associar-se a l'adopció de la llengua de l'Estat. Això va ser especialment així a França, que va ser capdavantera en la creació d'aquest Estat nacional hipercentralitzat. A França es va produir una hecatombe de les llengües tradicionals perquè la força de l'Estat va aconseguir que tothom es fiqués al cervell que l'única llengua que servia per a alguna cosa era la llengua de l'Estat. Aquest va ser el missatge transmès per l'Estat, sens dubte, però també pel capellà, pel cap de la fàbrica, pels mitjans de comunicació privats. De fet, el transmetia pràcticament tothom. En conseqüència, després de la Segona Guerra Mundial es va produir el trencament de la transmissió lingüística intergeneracional: pràcticament tots els pares que no parlaven francès entre ells es van posar a parlar en francès amb els seus fills i això va tallar de soca-rel la transmissió de les altres llengües de França, entre elles el català.

En aquest punt, deixeu-me que faci una reflexió sobre què ha passat amb el català a Catalunya, ja que s'ha posat el tema damunt de la taula: el cas del català a l'Estat espanyol difereix del cas francès en un element central, entenc jo, i és que l'Estat no ha tingut la força per imposar la seva llengua. No hi ha hagut una alineació de totes les institucions en aquesta direcció, probablement perquè l'economia francesa està molt més centrada en París mentre que l'economia catalana no ha depès històricament de Madrid, ja fan el possible perquè sigui així. Però Catalunya ha tingut una dinàmica econòmica suficient per fer que els catalanoparlants no hagin abandonat la seva llengua i l'hagin continuat transmetent als seus fills, que un percentatge de castellanoparlants hagin adoptat el català com a llengua familiar... Massa poc per al còmput global, però significatiu. Això, a més, s'ha produït en un context de migracions i ha conduït a la situació actual, en què el català està demogràficament minoritzat. Ha passat a ser la llengua d'identificació del 36 % de la població, per més que hi hagi un 50 % de la gent que diu que la sap

parlar bé i fins a un 80 % que diu que la sap parlar en condicions de dir *sí* o *no*. En altres paraules, fins ara el català a Catalunya ha sobreviscut en un entorn enormement negatiu.

Ara mateix estem en una situació diferent, una societat informacional, amb un pes creixent dels multimèdia, un món que essencialment ha canviat en relació amb el món oral d'abans de la Revolució Industrial i amb el món dels estats nacionals autosuficients i hipercentralitzats. D'una banda, els estats ja no tenen la força que tenien per vendre el seu producte, és a dir, la idea que amb el francès com a única llengua o amb el castellà com a única llengua o amb l'italià com a única llengua ho podràs aconseguir tot. Avui, fora dels anglòfons, tots sabem que a més a més o fins i tot *per damunt* de la llengua estatal necessitem altres llengües. De l'altra, alhora, des de baix, les tecnologies permeten més l'expressió de les individualitats, també lingüístiques, de manera que tothom escriu, per exemple, els missatges de WhatsApp com li ve de gust, és a dir, sense cenyir-se al que diuen les autoritats (lingüístiques). N'hi ha prou de comparar la situació amb el que passava amb la televisió del franquisme. En aquella televisió només s'hi sentia el castellà, més encara, només s'hi sentia un accent, el castellà estàndard, i la resta de varietats i llengües de l'Estat no hi accedien. Quatre dècades més tard, la situació d'ara mateix és força diferent, gairebé diríem que més confusa, i hi ha més presència de més llengües i més accents en molts més àmbits.

La diversitat lingüística actual ens posa tot un seguit de reptes, perquè les llengües estatals/oficials continuen tenint un pes molt important, però ja no són l'única llengua que compta dins de cada país. Avui no és tan clar que, per a tots els usuaris, sigui igual d'important aprendre aquestes llengües estatals com ho era quatre dècades enrere. Si més no en termes teòrics es planteja la possibilitat de dir «no, jo potser en tindria prou amb la meua llengua local i amb l'anglès, i podria estalviar-me altres llengües properes». Jo no crec que ningú aspi a ser totalment monolingüe en català, però per descomptat que hi ha moltíssima gent que voldria poder fer la seva vida quotidiana majoritàriament en català i en tenen prou amb l'anglès per fer vida internacional. D'altra gent, per contra, pot pensar «jo el que vull és poder-me moure arreu del món i ja en tinc prou amb l'anglès». A les escoles internacionals de Catalunya hi ha centenars d'alumnes que no aprenen català i també n'hi ha que només aprenen una mica, molt poc, castellà. Són gent mòbil que no vol arrelar al país i actua, lingüísticament, en conseqüència. I encara n'hi ha molts que diuen: «jo vull tornar al món de fa quaranta anys i viure monolingüe en castellà a Barcelona com si estigués a Albacete». Són interessos diferents que no sempre fan de bon combinar. En qualsevol cas, tenim una situació nova diferent de la que hi havia fa quaranta anys, quan semblava que amb la llengua oficial n'hi hauria d'haver prou.

Els nous condicionants generen algunes preguntes de cara als sistemes educa-

tius. El repte que tenim ara mateix les societats contemporànies és equilibrar dues necessitats: la de la mobilitat i la de la inclusió. La de la mobilitat és que tots nosaltres volem moure'ns, ens agrada viatjar, i molts de nosaltres ho farem. Els nostres fills volen fer un ERASMUS, se'n van a treballar una temporada, i volem poder moure'ns. I dels milers de llengües que hi ha al món en podem aprendre una quantitat relativament limitada i, per tant, la mobilitat afavoreix l'existència de llengües franques. Jo crec que seria important que arribéssim a alguna mena de pacte lingüístic global en què aquesta nova mobilitat tingués un cert reflex. Per dir-ho d'alguna manera, podem acordar certs drets per als passavolants. Si tots plegats volem poder moure'ns a Nova Zelanda, a Tanzània o a Mongòlia, aquesta mobilitat implica facilitar la comunicació als passavolants i crec que aquesta és una categoria que hem d'incorporar.

Per dir-ho d'alguna manera, hem de reconèixer alguns drets a la categoria de gent que estan de pas, que no arrelen, que s'incorporen a la societat durant poc temps. Aquests passavolants han de tenir un paquet propi de drets i deures lingüístics. Si, per exemple, jo vaig a Ulan Bator, m'atropella un camió i em porten a l'hospital, hi haurà d'haver alguna manera perquè pugui comunicar-me, i això passa de moment per llengües franques, amb algú de l'hospital que m'atengui i m'entengui. I si això és vàlid a Ulan Bator també és vàlid a Lagos i ho hauria de ser, vàlid també, a Barcelona. Si vaig a treballar un any al Japó, hauré de plantejar-me què passa amb l'educació dels meus fills. La gent mòbil ha de tenir un paquet de drets i deures que li permeti viure raonablement bé durant aquest període. Ara bé, el seu benestar no pot produir-se a costa de la resta de la gent. Al costat dels passavolants, crec que és important que introduïm una altra categoria en la nostra concepció de la ciutadania, que és la categoria del arrelats, és a dir, la gent que diu «jo vull formar part de l'equip local». Per formar part de l'equip local, el paquet de drets i deures lingüístic ha de ser un altre. Posaré un exemple: un senyor alemany que va a viure a Roma i té un accident i el porten a l'hospital ha de poder ser atès en les millors condicions possibles, que no podrà ser com a casa seva, però que implicarà facilitats de comunicació, si més no en anglès, que és la principal llengua franca. Ara bé, si el que vol és fer vida d'arrelat, el que no pot és imposar les seves preferències, ni tan sols la llengua franca. Un senyor alemany que va a viure a Barcelona no ha de tenir el dret d'anar a la reunió de veïns, quan es compra una casa, i dir «aquesta reunió s'ha de fer en anglès perquè jo no entenc la llengua del país». S'entén la diferència? Per tal de gestionar adequadament la diversitat hi ha d'haver els passavolants i els arrelats, que no han de tenir els mateixos drets ni deures. Al passavolant se li permeten unes llicències lingüístiques com ignorar la llengua del país precisament perquè és passavolant, però ha de tenir claríssim que no pot canviar les regles del joc locals. Si jugues a una lliga tens uns drets i deures, si jugues a l'altra lliga tens un altre paquet de drets i deures. En bona mesura es

tracta d'aplicar la distinció que ja practiquem entre els turistes i els residents, però crec que el pacte ha de ser molt més clar. Si voleu podem canviar les etiquetes, però crec que una diferència entre passavolants i arrelats és fonamental per a un pacte de ciutadania mundial.

En relació amb aquests temes, quin és el problema lingüístic que tenim ara mateix a Catalunya? El problema és que no sols l'Estat, sinó bona part del grup lingüístic majoritari a l'Estat espanyol, considera que s'ha de poder viure a Catalunya com si el castellà fos la llengua local. En altres paraules, espera que els autòctons s'adaptin als forasters. Aquest és el problema real, i aquest és el gran repte: decidir si el català forma part del paquet de drets i deures de la integració. A la pràctica, a una reunió de la llar d'infants, algú pot aixecar la mà i dir «miri, jo soc de Càceres —o de Buenos Aires, o de Hèlsinki— i, per tant, vull que tothom parli en castellà perquè jo no vull perdre el temps aprenent la llengua local». Aquesta tria és crucial per al futur del país. Si acceptem que sempre es pugui aixecar el dit i dir: «No podeu parlar en català a Catalunya perquè jo tinc el dret que vosaltres canvieu de llengua», el català té els dies comptats. La professora Cabré ho apuntava però no en treia totes les conseqüències. Si el català no forma part dels requisits d'integració, en comptes de ser una llengua societària que permet viure a la societat catalana passaria a ser una llengua comunitària, la llengua dels aborígens o dels descendents dels aborígens quan parlen entre ells en relacions privades. Això, anar en aquesta direcció, simplement vol dir que si vols parlar català t'has de trobar amb els del teu grupet. D'aquestes llengües comunitàries, certament, n'hi ha, però no ens enganyem, costen molt de mantenir. Els amish, per exemple, ho fan i han mantingut la seva llengua comunitària, però el preu per mantenir-la és quedar apartat de la resta de la societat. El repte de l'escola en aquest cas és com fer que la inclusió social de la gent que es vulgui quedar i formar part dels arrelats inclogui el coneixement de la llengua catalana.

Daniel Cassany Comas

És professor titular d'anàlisi del discurs de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) i investigador en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, sobretot en l'àmbit de la lectura, l'escriptura i la cultura escrita.

Seguint amb la metàfora del futbol jo parlaré de com el terreny de joc ha deixat de ser només el territori físic i ha passat a englobar una entitat que en diem el núvol, Internet, la part virtual, i com això afecta el paper que té l'escola en la cohesió social, l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües. I parlaré de cinc punts, bàsicament, i els intentaré exemplificar amb anècdotes d'informants de la meua recerca sobre com els nanos avui es mouen per Internet.

Vaig conèixer fa poc una noia de Manresa, d'un poble del Bages, que és un crac a Internet, que l'han invitada a diverses televisions de Tòquio, dues setmanes, a cantar cançons d'anime, de *Bola de Drac*, de còmics manga, en japonès, en català i en castellà. Ella es va aficionar a *Bola de Drac* i altres animes veient TV3, i a partir d'aquí va decidir aprendre japonès i coreà; va obrir un canal a Youtube i va començar a cantar aquestes cançons traduint-les ella mateixa. Es diu Miree, si la volem buscar (*Miree* amb dues es al final). I té centenars de milers de seguidors.

És un exemple de com hem passat d'un context en què teníem uns pocs llibres a casa, que havíem comprat amb els nostres estalvis, i que guardàvem fervorosament com la biblioteca de la família (i que el qui en tenia més en podia tenir molts però continuen sent molt pocs si agafem com a punt de referència tot el que tenim a disposició a dos clics amb aquesta màquina diabòlica que és Internet), i la situació d'ara que és la sobreabundància absoluta, la infoxicació. És el fet que ho tenim tot: tota la biblioteca, tota l'hemeroteca, tota la discoteca, a uns pocs clics. I això canvia absolutament la naturalesa de la funció de l'escola i els reptes i les possibilitats que se'ns plantegen.

Avui un nano pot decidir aprendre el rus mirant *Masha y el oso*, els dibuixos animats, i els posa amb l'àudio en rus i hi posa els subtítols en castellà o en anglès o en rus. I a partir d'aquí a aprendre rus. I resulta que ni el rus, ni el japonès, ni el coreà són llengües del currículum educatiu. És a dir, les institucions educatives, amb Internet, han perdut pes específic, no tenen tant de poder com abans. I els alumnes s'espavilen pel seu compte i comencen a aprendre coses que els interessin més individualment.

Això planteja una escola en la qual ens hem de moure clarament i hem de començar a entendre que l'aprenentatge no és només el que ocorre dins de l'horari escolar, a l'aula, sinó que és en bona part el que ocorre fora, en aquest altre terreny de joc que és Internet. Per tant, als mestres ens toca ensenyar als alumnes a aprendre autònomament per Internet el que els interessa. Això vol dir ensenyar-los a ser més autònoms, a ser més responsables, a prendre posicions també en el món global en què es troben, etcètera. Aquest seria el primer punt que és el de la pobresa sobre l'abundància.

El segon repte és que per a molts nanos, el que per a nosaltres era el pati de l'escola o el carrer del poble on vam néixer, i que no havíem anat ni a França ni a Barcelona, per a ells és tot el planeta. Entre els nanos que vaig conèixer, n'hi ha, per exemple, un que va néixer a Buenos Aires però va venir fa molt poc. Per tant, entraria dins d'aquests percentatges... [de nouvinguts o d'extracomunitaris] i és un crac jugant a *Paladins*. *Paladins* és un videojoc en què juguen sis jugadors, tres contra tres. I ell és tan bo, és tan bo jugant a això, que no hi ha ningú a Barcelona que en sàpiga tant com ell, de manera que si vol jugar amb algú ha de buscar a Internet algú que en sàpiga, i troba algú a Buenos Aires, un altre a Miami, un altre a

Delhi... I queden normalment el dissabte una mica més tard de les dotze o la una per trobar-se en el mateix moment a Internet i fer la partida. Imagineu-vos la mentalitat d'un nano que té catorze anys i ja té aquesta experiència a la vida. Com ha canviat la vida d'aquests nanos! Aquest nano també té un canal de YouTube: *grava*, enregistra les partides del videojoc que fa. I ell premeditadament ha decidit que ho vol fer tot en català, només ho fa en català. Un company seu que també és un youtuber també ho fa tot en català.

Però en un altre institut d'aquí, a Barcelona, d'aquí de l'Eixample, vaig conèixer un noi, que té tretze anys, que fa tutorials. Vosaltres no sabeu com fer servir WhatsApp amb un portàtil fix? Ell us ho explica amb un vídeo molt senzill a Internet, que té milers de seguidors també, i que de fet ja ha estat monetitzat. Això vol dir que guanya diners amb tretze anys, perquè té moltes visites i, per tant, ja fa publicitat. Ell ha decidit fer-ho només en castellà. Ell ha descobert que la seva audiència són bàsicament lectors o espectadors en castellà.

Aquest és el tercer repte: encara que l'escola no tracti, no abordi aquest tema, navegant per Internet ja s'han de definir en aquest món globalitzat, en la pluralitat lingüística; i han de prendre decisions sobre com es presenten i com entenen aquest element. Moltes vegades les prenen pel seu compte o amb l'ajuda dels pares i moltes vegades amb poca instrucció perquè van una mica desorientats. Comença a ser molt habitual que aquests nanos desenvolupin amistats digitals, és a dir, que coneguin gent que probablement no coneixeran mai, que es poden trobar en línia, poden intercanviar fotografies, vídeos, objectes que els interessin d'un videojoc, de productes d'aquesta mena, però no s'arribaran a conèixer mai, a trobar-se mai físicament. Per tant, comencem a tenir una nova categoria que seria «la vida digital, la cultura digital, l'amistat digital», que només existeixen a Internet i que poques vegades creuarem la frontera per trobar-nos cara a cara. Això també és rellevant.

El quart punt és molt inquietant: és el de la postveritat, el de les notícies falses, el de les manipulacions. Ara vivim un moment efervescent políticament per moltes circumstàncies, pel Procés, pels presidents, per les eleccions que hi ha hagut en altres països, on suposadament la gent ha votat coses que els perjudiquen. I, és clar, diem que vivim envoltats de mentides, d'escombraries. I, efectivament, a Internet hi ha molta més escombraria que en una biblioteca de paper, és el resultat de l'exercici de la llibertat d'expressió pel qual tothom pot dir el que vulgui. Està bé, el problema és quan tot s'omple de mentides.

No és una cosa puntual causada per la voràgine de la dreta ultraconservadora populista. No, és una cosa que ha vingut per quedar-se. És a dir, quan no hi ha pistoles ni bufetades la gent soluciona les seves diferències amb la manipulació, amb les notícies, amb l'engany clarament. I això anirà creixent. L'altre dia llegia una notícia que ja hi ha programes que et permeten agafar un vídeo i manipular la

parla de la persona i fer que els llavis es moguin de manera adequada perquè no notis que allò ha estat manipulat i tu et pensis que aquesta persona ha dit efectivament això quan mai no ho va fer perquè el que diu és totalment contrari al que sabem que pensa.

Per tant, aquesta és una altra part inquietant sobre l'abundància i el món que tenim i que ens espera: formar les persones amb una visió molt més crítica, entendre que tot el que trobem a Internet, tot el que està escrit, tots els vídeos que trobem poden ser enganyosos, poden ser mentida. S'ha de buscar sempre confirmació, s'ha d'anar a les fonts, s'ha d'analitzar la fiabilitat, i que la veritat tampoc és una cosa categòrica. És a dir, tampoc és una qüestió d'«això és cert, això és fals» sinó que existeixen molts matisos i hi ha molts punts de vista.

L'exercici de recerca que havia fet la Francina, que la tenim allà al darrere fa molts anys, era precisament sobre nanos buscant informació sobre drogues i que trobaven informació religiosa, científica o política, amb graus diversos de fiabilitat. Evidentment, vull dir que són punts de vista totalment diferents i tot és veritat, però no és una qüestió categòrica de cert o fals. Per tant, educar en aquest món molt més complex, no consisteix a subratllar idees principals de les lectures del llibre de text, sinó a buscar informació, contrastar i analitzar la fiabilitat, és una funció primordial de l'escola.

I el darrer punt, que només anuncio, és el vídeo. De mica en mica anirem veient com els textos escrits se substitueixen per vídeos. Avui els nanos ja publiquen vídeos a Instagram, ja tenen el seu canal de vídeos a Youtube. Aviat les escoles en lloc de demanar redaccions començaran a fer vídeos en llengua oral i amb llengua escrita al darrere. El text escrit tradicional es va substituint en alguns contextos pel vídeo. Aquest és un altre repte molt important que vindrà per l'escola.

Neus Lorenzo Galés

És professora d'anglès, inspectora experta en tecnologies aplicades a l'educació i en projectes internacionals i, actualment, subdirectora general de Transformació Educativa, al Departament d'Educació de la Generalitat.

La UNESCO diu que l'any 2045 celebrarà la seva convenció internacional sobre l'herència cultural de la humanitat, la World Heritage Convention, amb més de dos mil elements a la seva «Cultural Heritage List». De fet, parla en plural des de les herències de les cultures. I jo, amb el barret docent, que és el que en principi m'han demanat en aquesta taula, sempre cerco projectes de col·laboració i d'interacció, o bé projectes d'exploració i d'observació de la realitat per als centres, per a les xarxes de centres i per a tot aquell que estigui interessat a desenvolupar-se professionalment com a mestre, o senzillament com a ciutadà. Per això, vaig estar

buscant de quines «herències» estem parlant. I per fer-ne un resum, vaig trobar tres grans eixos, que són els que en principi m'agradaria compartir amb vosaltres.

El primer eix seria *el repte de la sostenibilitat cultural, social i comunitària*. Ja veieu que vaig cap als que serien els objectius de desenvolupament sostenible (ODS) de la UNESCO 2030, però és particularment important, perquè en el principi del gran repte de la sostenibilitat cultural, social i comunitària, recollim bastantes de les idees i reptes que s'han exposat aquí. Són situacions que passen entre altres coses per una feblesa en el contracte social de continuïtat. Aquesta feblesa del contracte social, que és el que garanteix el relleu generacional si està ben vertebraat des del punt de vista educatiu, inclús es troba a la base de molts d'aquests conflictes intergeneracionals o conflictes de replantejament del paper de les institucions i en el replantejament del que són les autoritats. Tothom diu que el paper del docent ha canviat, que no hi ha prou respecte, el que vulgueu, però a l'hora de la veritat estem pensant en un canvi d'eix on les autoritats docents de l'adult de referència, que eren verticals, ara passen a ser molt més horitzontals i compartides. Això genera a l'escola una necessitat de creació de formació entre iguals, de treball col·laboratiu valorat precisament a partir d'aquesta participació, i de la implicació en l'ensenyament centrat en l'alumne. Cal la creació de xarxes de suport mutu, de xarxes d'aprenentatge i autoaprenentatge comunitari, el «flip classroom» que canvia formats a l'aula i que fa invertir els rols d'uns i altres, per no anar més enllà en els exemples.

El gran dubte, la gran incertesa, és en quines llengües generem això. Perquè si creem xarxes entre iguals, dins i fora l'aula, també cal escollir. Potser més d'una, sí, el plurilingüisme és una aposta conceptual, però la gent pensa i després parla. Pots pensar en un i en diversos idiomes, però no amb tots a la vegada. Has de seqüenciar idees, principis, raonaments, argumentacions, comentaris. Aquí hi ha un treball a fer, m'ha agradat molt la idea del company de taula que parlava d'aquesta proposta de crear paquets de drets i deures lingüístics per a situacions diferents. Un sobre el dret a la inclusió i a l'atenció socio sanitària o suport a la situació econòmica, o senzillament a la particularitat ciutadana. I un altre eix s'haurà d'ocupar dels deures, d'aquells principis que són les responsabilitats.

Tot això s'entroncaria també amb el concepte diferent d'identitat, que és plural i dinàmica, i contextual en diferents moments, en diferents situacions, però que hauríem de decidir com ho traduïm a l'anglès, els qui ens hi dediquem, com *belonging* o com *becoming*. Si diu «I belong», 'jo pertanyo' a una societat, està parlant dels meus, les meves arrels, el meu present d'arrelament. Diferent de «I become», 'he arribat a ser', per dir-ho d'alguna manera, on estem parlant d'una projecció de futur. I això també és una situació mental que ens trobarem, perquè el segon repte apunta al futur, i és aquesta sostenibilitat socioeconòmica, laboral, que es crea, que està en evolució contínua, i que crea aquests plantejaments d'on

soc i on vaig. Les mobilitats també estan en funció d'aquestes necessitats, si més no encara que siguin mobilitats intel·lectuals o actitudinals, si treballes a distància, des de casa, amb una empresa que està a Atlanta o a Minnesota.

El segon eix recull *els reptes de sostenibilitat tecnocientífica i laboral* que són diferents dels de la comunitat, estan més relacionats no només amb els mateixos desequilibris que hi podrien haver sigut abans (desequilibris econòmics o de gènere, etcètera) sinó amb la generalització dels automatismes en la presa de decisions. Quan parlo d'automatismes també estic parlant de la intel·ligència artificial i això genera uns perfils socials que moltes vegades no estan a les mans de l'usuari, del ciutadà o de la persona que escull, ja sigui l'alumne, el professor o senzillament un ciutadà normalitzat i fora del sistema educatiu, sinó que ha estat també en aquelles bombolles de veritat en les quals vivim, lligats a les xarxes socials i a les fonts d'informació que utilitzem. A mi em preocupen especialment aquests automatismes que es generen del *big data*, de la gran quantitat de dades que hi ha. És a dir, quan tu utilitzes Internet, evidentment per qualsevol cosa professional, no més que hakis anat a buscar diferents tipus de rentadora, tota l'estona estan apareixent marques, formes i maneres de comprar rentadores perquè ha assumit que és la propera cosa que vols fer. I si has mirat una cosa amb un viatge ja t'estan oferint tota mena de viatges, has entrat en una bombolla d'etiquetes, de paradigmes, de perfils que estan automatitzats.

Aquesta automatització ja està a tot arreu, hi vivim absolutament ficats, sigui perquè utilitzem la targeta de pagament sigui perquè hem consultat el telèfon o sigui perquè hem passat al costat d'una botiga que té un bit i identifica que has passat a prop de l'Ikea... Només per passar-hi a prop ja ens ha identificat, ja estem virtualitzats. Ja tenim una identitat virtual, i ens han transferit a l'ordinador com un reguitzell de zeros i en un fitxer molt llarg, molt llarg, molt llarg, que recull totes les nostres experiències properes a qualsevol sistema electrònic, a qualsevol eina. Espanta, tot i que és cert que aquest perfil a Europa gaudeix de la gran protecció legal a la privacitat que tenim per ara. Tenim normes i lleis que intenten encapsar-lo i protegir-lo...

A l'escola, malgrat que hi dediquem molts esforços, no podem lluitar contra una realitat que passa més enllà de l'escola. Però també és veritat que ens estem nodrint d'informació útil i d'informació privilegiada. Tenim accés a tot allò que fa l'alumne des de ben petit. No només perquè tenim les fitxes i les identitats de qui ha necessitat anar al pediatre més vegades, o qui ha necessitat ajuda per entrar en una llar d'infants perquè la família era pobre i venia amb algun problema socioeconòmic, o perquè després va suspendre unes assignatures i ha necessitat algun suport dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), o perquè tenia dislèxia, és igual. Ja no es tracta d'això, sinó que tanmateix amb les proves PISA que es fan ens diuen, per exemple, quin és el teu resultat de matemà-

tiques en un moment donat. S'està generant un coneixement preocupant de cada una d'aquestes persones, com ara que no assoleixen satisfactòriament cap llengua. Ens van identificant a tots. Tant és així que a mi em preocupa que en l'àmbit sociolaboral, com a repte, després puguem anar a buscar una hipoteca i el banc senzillament digui «no li puc donar, degut als resultats que va obtenir quan tenia quinze anys; em sembla que no podrà tornar els diners» o que no te la donin perquè «vostè, miri, només ha fet servir dos idiomes». Fins i tot, quan anem a buscar feina, la primera selecció no la fa una persona. La primera selecció està feta automàticament per selecció de perfils. Aquests dogmatismes també estan generant un concepte diferent del que és comunicació, perquè la nostra identitat també passa pels idiomes que hem fet servir, pel perfil lingüístic, sociolingüístic o plurilingüístic que tinguem a Internet. I aquest perfil no és voluntari, és sumatiu i està decidit pels automatismes que tampoc són conscients del benefici de la pluralitat. I tot això crec que a la llarga també ens ho trobarem, perquè són fronteres que ens acompanyaran al llarg de la vida. Potser ens etiquetaran pel drets i deures futurs, i ens poden donar, en un moment donat, no només dret a un passaport o a tenir un d'aquests paquets lingüístics, sinó que poden perfectament determinar si podem tenir un permís laboral o un permís per comprar un cotxe o un permís per obtenir un préstec o una assegurança. I no és tan desgavellat. Les assegurances beuen també d'aquestes incidències personals, i actualment aquesta informació es ven i es compra.

Això passa llavors a portar-nos al tercer repte: *el repte de la sostenibilitat individual i personal*, en tots els sentits, inclòs el sentit d'identitat o el sentit de llibertat a l'hora de decidir. Perquè amb el canvi accelerat creix la incertesa, la mobilitat o el creixement de la diversitat que hi ha en models com aquests. Els alumnes escolaritzats en una llengua potser aprenen a distància en una altra llengua, perquè els plau. Alguns alumnes amb espais a Internet reben diners de gent que consulta els seus jocs, fotografies, vídeos o materials, perquè l'espai digital es tradueix automàticament, i internacionalitza la pàgina que ha escrit, sense notificació prèvia.

Aquí entrem també en el dret a decidir. Aquí entrem també en el fet que la llengua en què rebrem la informació ja està seleccionada i predeterminada pel perfil del nostre Twitter, per exemple. Nosaltres no ho veiem tot. Veiem al Twitter els missatges predeterminats, amb algorismes que Twitter ha decidit unilateralment. Veiem en el Facebook el que els algorismes del Facebook han decidit que veiem. Llavors, si nosaltres estem en aquest espai, l'aprenentatge de la llengua ja no es determina tant per quin idioma aprens, sinó per a què el faràs servir. Individualment en tenim un, però la importància de tot això és què n'hem de fer, per ensenyar a aprendre. I vull dir aprendre a mediar, aprendre a treballar interculturalment, aprendre a col·laborar, aprendre a parlar... perquè els vídeos traduïts au-

tomàticament van per aquí, i els exàmens evidentment seran orals en un futur. Hi haurà escriptura com hi ha dictats o qualsevol altra cosa, però els exàmens argumentatius, comunicatius, en quina llengua els farem? Importarà, realment? Perquè la traducció podrà ser automàtica per al professor o per a l'alumne mateix. Potser no determinarà el resultat, però serà rellevant per construir el perfil digital de l'alumnat. Són reptes a treballar en l'educació.

Martí Teixidó Planas

És mestre i pedagog, ha estat inspector i professor associat a la UAB. És també president de la Societat Catalana de Pedagogia (IEC), inspirador i expert de la recerca «Fem l'escola plurilingüe».

Aquest panell és molt divers, jo mateix m'he desenfocat escoltant els diferents punts de vista... penso que és interessant que tinguin aquesta polifonia i ara he d'enfocar la cohesió social, llengües i l'escola, que suposo que és en el que puc contribuir. A l'escola, l'ensenyament de llengües o, no és el mateix, l'educació lingüística. Present i futur. Però necessito posar uns apunts de referents històrics que tots entendreu i recordareu, de com s'ha avançat en la cohesió social i el tractament de llengües a l'escola en diferents països. S'ha fet referència a la llengua de França al segle XIX. L'escola dels il·lustrats, per ensenyar a llegir i escriure, era un gran avenç que van fer els il·lustrats, una institució universal on portar també aquells nens *bizarres* dels pobles i ensenyar-los la llengua. Evidentment, es va fer una opció d'una llengua única, procedent de les parts del nord de França (*langue d'oïl*) i van imposar-la. La *langue d'oc* va quedar amagada i totes les altres cinquanta variants o llengües que hi havia; a mi mateix em sorprèn. I el francès és ben bé un model que s'imposa. La il·lustració era un avenç, però el despotisme il·lustrat, una mostra dels seus excessos.

La Confederació Germànica ho fa molt diferent perquè, a més a més, allà hi havia tots uns estudis lingüístics. Precisament, la lingüística comença allà cent anys abans o més, i són els que van dibuixant el tronc de les llengües, l'indoeuropeu... Van tenir un plantejament diferent o és que no hi havia tanta diferència de llengües? Sí que n'hi ha, però van trobar una manera diferent de llengua comuna. En canvi, el de la llengua italiana és un altre cas: volen fer la unitat de les repúbliques, però tenen un gran problema de llengua perquè hi ha diferència total del nord i del sud, arriben a un acord d'una llengua bàsica, de l'italià comú, que més o menys tothom entén i se segueix parlant de diferents maneres a Sicília o a la Pulla.

Al segle XXI, la globalització, lliure circulació de mercaderies, capitals (que és el que més circula) i persones, tendència a una llengua única. Perquè hi ha algú

que a vegades ho pensa encara, una llengua internacional. Bé, això em recorda l'esforç de l'esperanto, però que era amb una perspectiva sense renunciar a la pròpia llengua. Trobar una llengua per anar pel món, va tenir el seu moment, ha passat i, per tant, avui quan es pensa en la llengua internacional es pensa en l'anglès o en el xinès. Aquest és el repte.

Anem a la pedagogia de les llengües, des d'uns antecedents històrics importantíssims, molt sòlids i mots científics. A *Les Petites écoles de Port-Royal 1637-1660*, s'apuntava que era bo compaginar la llengua pròpia amb el llatí i el grec. Comenius, el 1631 amb *Janua linguarum reserata*, el 1649 amb *Methodus linguarum novissima* i més tard amb *Didactica Magna*, cap. XXII, de 1679, explica primer com s'aprenen les llengües, després com s'integren i com s'ha de fer un treball conjunt.

En el cas de Catalunya, la proposta de Baldiri Reixac en un poblet de l'Empordà, un rector de poble que fa escola, perfecte il·lustrat que està informadíssim i diu que la llengua del país, la primera que s'ha d'ensenyar, és el català, i que després el llatí perquè és la llengua de l'Església. Però també el castellà perquè és la llengua que aquí es parla i el francès que és la llengua dels nostres veïns. Un rector de poble il·lustrat que està dient que s'han d'aprendre totes aquestes llengües, s'ha de fer plurilingüisme.

La disjuntiva de la cohesió social i les llengües per a mi és una disjuntiva o política o cultural, i és diferent si es fa com a decisió política, com ja ho va fer l'Imperi romà amb el llatí, que es fa des de fora i es marca com a llei, com a imposició. O si es fa com a decisió cultural i instrumental de la llengua de les persones en tota la seva riquesa. Es fa sobre la diversitat o es fa anul·lant la diversitat? Per mi la diversitat és la qüestió cultural; actuar sobre la diversitat de pensaments perquè la llengua vehicula tot un imaginari, tot un món de significació. Per tant, no només acceptem la llengua sinó darrere la llengua sabem que hi ha la diversitat de les persones en la seva manera d'entendre el món i la vida.

El punt de partida, la nostra disjuntiva, pensant entre política i cultura, però pensant específicament en cultura educativa, és partir de la llengua del territori. L'opció per llengua comuna que és conèixer la llengua del territori, i això ho hem aconseguit molt bé a Catalunya: tots els nois i noies que han passat per l'escola saben el català. Ens falta aquella part de la voluntat de parlar aquesta llengua. Hem aconseguit un gran coneixement de la llengua, això s'ha de reconèixer. En tot cas ara hauríem d'articular aquesta llengua com a voluntat per a tots. L'itinerari no el sé: potser és l'arbre de les llengües que dibuixaven els alemanys. Les famílies de llengües és una via en la qual estem treballant nosaltres, a «Fem escola plurilingüe». Pensem que s'ha d'explorar al màxim. La fita necessària: disposar d'una llengua transnacional, o uns paquets de llengües per circular pel món i per poder moure's amb més seguretat.

I l'acollida, necessària. Nosaltres hem acotat aquest concepte de llengua viva, totes les que es puguin sentir. A l'escola, col·legi o institut, cohesió social i llengües: la llengua del territori comuna pot garantir l'escola a tots els infants i joves. La llengua del territori comuna ha de ser accessible a tots els ciutadans, als mitjans de comunicació. L'escola pot acollir els infants en la seva llengua, sigui amazic, urdú..., que se senti la seva llengua, no l'aprendrem però que se senti, aquesta és una actitud d'acollida. La seva llengua encara que siguin un o dos els qui la parlin, val tant com la llengua comuna del territori que volem per a tots, o la llengua transnacional que ens permetrà anar pel món. Petites ocasions de cohesió social i cultural es creen ja a l'escola, i si es creen de petits tenen la potència de futur. A mi em recorda aquella seqüència del film *Novecento*, no és de llengua pròpiament, sinó que és de cohesió social del fill del patró i el fill del sindicalista; com que van a jugar junts i un sap caçar granotes i va molt guapet, com que de petits han anat junts, després de grans un és el patró i l'altre el sindicalista però segueixen sent amics. És a dir, hi ha un punt de cohesió social perquè s'ha creat de petits i ja no es perd mai més. Els mestres o professors haurem d'estar atents a aprendre les llengües també, jo també soc aprenent. És un factor que penso que activa la voluntat i possibilitat de cohesió social. Bé, la llengua comuna, totes les llengües vives i l'accés a la llengua transnacional.

La pedagogia, en què la fonamentem? En la lingüística històrica comparada, en la neurociència que ens constata que a més a més d'aprendre llengües hi ha una mena de capacitat de crear unes sinapsis, unes xarxes i una connexió entre les llengües. Per tant, és una cosa important a potenciar de ben petits. En la psicolingüística que ens dona referents de l'evolució del llenguatge en els primers anys de vida, com a construcció de pensament i d'intenció comunicativa. Els nens ara van petits a l'escola, van a aprendre a parlar. Si es parla i es parla bé, es tindrà més facilitat per llegir i per escriure. En la sociolingüística que ens aporta la radiografia dels usos de la llengua, dels condicionaments socials, de la voluntat personal. Tot això, la pedagogia ho ha d'integrar, fonamentar o incorporar, com, per exemple, la intercomprensió que proposa Tilbert Stegman.

Hem de crear tota la qüestió de les famílies de llengües que ja he esmentat abans. Ho hem vist a les escoles occitanes, com que és una llengua més disminuïda encara ho fan millor. Se senten totes les llengües. Fer l'escola plurilingüe comporta aprofitar tot això i construir-ho pedagògicament. Com hem expressat en el manifest de la Societat Catalana de Pedagogia, l'escola catalana ha de ser avui plurilingüe i no ha d'estar en contradicció amb garantir l'aprenentatge i l'ús del català com a llengua comuna, ha de ser perfectament possible.

Mariona Casas Deseuras

És professora de didàctica de la llengua als graus de mestre de la Universitat de Vic (UVic) i membre del Grup de Recerca en Educació, Llenguatge i Literatura (GRELL) de la mateixa universitat, on actualment és coordinadora del doble grau en educació infantil i primària.

Procuraré complementar aquesta taula rodona tan polièdrica amb una mirada des de l'àmbit de la didàctica de la llengua i reprenent el que ha comentat el darrer ponent. Davant de la pregunta de quins són els reptes que la societat actual plurilingüe ens planteja, des del món de l'ensenyament i de l'aprenentatge de llengües, i en concret de la didàctica de la llengua, un dels reptes que ens preocupa, i particularment avui, és com podem promoure la competència plurilingüe dels i les escolars en un context on la llengua vehicular és una llengua minoritzada. Aquest és el repte que plantejo, que partirà de tres premisses que explicaré de manera molt breu, i que després formularé a partir de quatre reflexions per si, al llarg del debat, convé expandir-les o complementar-les.

El repte, doncs, és com promoure la competència plurilingüe dels escolars i les escolars en un context en el qual la llengua vehicular és una llengua minoritzada, i la primera premissa de la qual parteixo, i que suposo que compartim, és que el català és la llengua normalment emprada com a llengua d'aprenentatge i vehicular en l'ensenyament obligatori en el sistema educatiu català. Em remeto al marc legal vigent i no és un marc legal nou, sinó que podríem posar-ne els antecedents en la Constitució espanyola de l'any 1978 (encara que avui ens sembli fins i tot impossible), en la Llei de política lingüística de l'any 1998, en l'Estatut d'autonomia de Catalunya del 2006 i en la Llei d'educació del 2009. Simplement voldria subratllar que l'article 11 de la Llei d'educació ens diu que els alumnes no poden ser separats per centres ni per grups classe per raons de la seva llengua habitual.

En relació amb la segona premissa, consisteix a assumir que el model lingüístic de l'escola catalana històricament ha contribuït a garantir l'equitat, la inclusió social i la qualitat educativa. I com que no ens podem estendre en aquest punt, em situaré en dos moments històrics: el primer, a finals del segle xx i el segon, a principis del segle xxi.¹

A finals del segle xx, quan es van posar en marxa els primers programes d'immersió lingüística, em refereixo als anys vuitanta, Catalunya estava vivint una situació que consistia en l'establiment de la democràcia, el traspàs de les competències d'Educació cap a la Generalitat i la generalització de l'ensenyament en català i

1. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2015), *La llengua a l'escola catalana: Un model d'èxit*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

del català. En aquest marc, i ho recullen els autors Arenes i Muset en el llibre *La immersió lingüística: A Catalunya, un projecte compartit*,² publicat el 2008, ja es va posar de manifest que el model lingüístic de l'escola catalana havia contribuït i estava contribuint a «incorporar a l'imaginari escolar l'acceptació de les diferències lingüístiques».

Per tant, ja en aquell moment trobem que hi ha un reconeixement explícit i una acceptació de la diversitat. Aquesta premissa, és a dir, no discriminar per raons de llengua, el que estava posant de manifest és que es compensaven les desigualtats lingüístiques, és a dir, es donaven les mateixes oportunitats a tots els infants, fos quina fos la seva llengua familiar. En relació amb l'altre moment històric, a principis del segle XXI, poso com a data, que no és l'única, però és una data interessant, el 2004, quan es va aprovar el Pla de la Llengua i la Cohesió Social,³ l'objectiu del qual, i llegeixo textualment, era «potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un àmbit plurilingüe». Estem parlant de principis d'aquest segle i ja en aquell moment l'enfocament del model lingüístic de l'escola catalana estava orientat cap a la dimensió plurilingüe. És a dir, que aquesta perspectiva no és nova.

La tercera premissa que sustenta el repte que avui plantejava és que la diversitat lingüística és un fet a les aules i a la societat del segle XXI. És una obvietat que sigui un fet. I no vol dir que ho estiguem comentant en sentit pejoratiu, al contrari, és en sentit positiu, és un valor afegit que tenim a les nostres aules. Sabem que a Catalunya es parlen més de tres-centes llengües i que als centres escolars les llengües familiars dels infants poden arribar a ser dues-centes. Per tant, com que és un fet, paga la pena que coneguem aquest fet i que, sobretot, el reconeguem. Es tracta, per tant, que trobem maneres de promoure aquest reconeixement de la diversitat lingüística de les aules.

A partir d'aquestes tres premisses, ara el que faré serà plantejar quatre reflexions. I, bàsicament, aquestes reflexions estan inspirades en el *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*,⁴ que és el document que el Departament d'Ensenyament ha fet públic a principis d'aquest curs escolar (2018-2019), i que el que fa és situar la llengua a l'eix de l'aprenentatge. Per tant, aquest document és una bona manera de plantejar aquestes quatre reflexions.

2. Joaquim ARENAS i Margarida MUSET (2008), *La immersió lingüística: A Catalunya, un projecte compartit*, Vic, Eumo.

3. Josep VALLCORBA (2005), «El Pla per a la llengua i la cohesió social a l'educació», *Llengua i Ús*, núm. 34, p. 11-17, també disponible en línia a <<https://raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/128223/177780>>.

4. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2018), *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en el context educatiu multilingüe i multicultural*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Primera reflexió: l'escola ha de ser un espai compensador dels usos lingüístics de la nostra societat. És a dir, l'escola ha de bilingüitzar, en el sentit que és l'espai on l'alumne que no té el català com a llengua primera, com a llengua familiar, ha de tenir l'oportunitat d'aprendre-la. Per tant, hem d'aconseguir que l'infant que surt de l'escola sigui bilingüe des del punt de vista d'una llengua que, potser, a fora del context escolar, no tindria ocasió de conèixer i usar. La societat bilingüïtza, però ho fa al revés. Per tant, l'escola hauria de ser l'espai compensador d'aquests usos lingüístics a favor del català.

Segona reflexió: la llengua vehicular ha de ser garant de la cohesió social. Ho hem vist, i no és nou, perquè en tots els antecedents que he anat explicant, ja hem constatat que la dimensió de la cohesió social ha estat sempre present en el model lingüístic de l'escola catalana. Això vol dir que una escola per a tothom ha d'implicar un model únic, i aquest model únic implica mantenir el català com a llengua vehicular, sense cap mena de dubte. I, de fet, ara voldria fer un altre apunt: l'any passat, com ja saben, es va publicar el Decret 150/2017, d'atenció educativa a l'alumnat en el marc del sistema educatiu inclusiu.⁵ Aquest document el que fa és considerar que un infant que no domina la llengua vehicular d'aprenentatge és un infant que pot ser considerat amb necessitats educatives específiques. Per tant, això vol dir que des de la institució escolar s'atén o es procura atendre aquests aspectes i es vetlla per promoure que un infant ho tingui tot al seu abast perquè pugui conèixer la llengua vehicular, perquè és i serà la llengua a través de la qual es construiran els seus aprenentatges.

Tercera reflexió: els i les docents han de ser un bon model lingüístic. Potser més endavant podem debatre què vol dir ser un bon model lingüístic, però en tot cas, ho han de ser perquè han de garantir el desenvolupament de la competència plurilingüe dels seus estudiants. I ser un model lingüístic vol dir ser-ho en l'ús exemplar de la llengua vehicular i, després, amb les actituds i amb el respecte cap a les altres llengües, d'acord amb el model plurilingüe que assumim. Sobre això, celebro que aquest document de què els parlava, el *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*, hagi dedicat uns apartats a la qualificació professional dels docents i també a la seva formació lingüística.

Des del punt de vista de l'aspecte que més té a veure amb la meva experiència com a docent, que és la formació inicial dels mestres, voldria compartir amb tots vostès una percepció: a les facultats d'educació, la majoria dels futurs mestres se sorprenden de la diversitat lingüística que hi ha a les aules actualment, al segle XXI. Quan els nostres estudiants se'n van als centres escolars a fer les pràctiques, se

5. «Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu» (2017), *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (en línia), núm. 7477 (19 octubre), <<https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2017/10/17/150>> (consulta: 14 setembre 2020).

sorprenen molt de veure que hi ha tantes llengües diferents dins de les aules. És un paisatge lingüístic molt diferent del que van viure ells quan estaven escolaritzats a l'educació obligatòria. Per tant, és responsabilitat de la formació inicial donar-los eines perquè sàpiguen gestionar bé aquesta diversitat i promoure la competència plurilingüe dels infants que hi ha actualment a les aules.⁶

I el quart punt, la quarta reflexió, i amb això acabo: el plurilingüisme mal gestionat pot perjudicar la llengua pròpia. Aquesta reflexió té bastant a veure amb algunes de les qüestions que s'han dit en aquesta taula i, per tant, pot ser interessant desplegar aquesta idea més endavant. Hem de vetllar perquè l'escola sigui el context d'ús d'una llengua que és la llengua pròpia, que sigui la llengua que puguin aprendre i usar els estudiants. I en aquest context en què tots ens vanagloriem de respectar totes les llengües, el repte, probablement, és que respectar totes les llengües implica també, i sobretot, respectar la llengua pròpia.

6. Francesc CODINA (2016), «Formació lingüística del professorat i la formació específica del professorat de llengua», a Núria CAMPS, Mariona CASAS, Llorenç COMAJOAN i Teresa PUNTÍ (coord.), *L'ensenyament del català als territoris de parla catalana: Estat de la qüestió i perspectives de futur*, Vic, Servei de Publicacions de la Universitat de Vic, p. 33-40.

DIÀLEG POSTERIOR***Josep González-Agàpito***

Mentre s'estava presentant aquí aquesta sèrie de punts de vista, jo pensava en els itineraris pedagògics i en els personatges que hi ha exposats aquí, a la sortida. I rumiava que fa molt de temps que parlem sobre la llengua i la cohesió social. Pensava en Ferrer i Guàrdia, que defensa una escola en castellà perquè no la pot fer en esperanto. Ho dic per aclarir-ho. I en Alexandre Galí, que defensa cuidar la llengua dels infants en la línia de Vives i Baldiri Reixac. I en Marta Mata, que planteja l'acolliment en cada llengua, però ella mateixa és l'exemple de com aquest acolliment va acabar transformant-se perquè la realitat feia que, al final, només els nens catalanoparlants fossin els bilingües. I en els models coetanis a ella, és a dir, en els models sorgits en els plantejaments de Francesc Candel, segons el qual català és el qui treballa i viu a Catalunya.

Tornant a la qüestió de la qual estàvem parlant, cal que tinguem present la formació dels mestres. El plantejament teòric el tenim, jo crec que el document de la Generalitat és ben clar. Però aquest té un punt dèbil importantíssim que és: com formem els mestres per fer la tasca proposada?

Passejant-nos per les facultats d'educació, si sentiu com parlen els alumnes —futurs mestres—, us plantejareu que tenim un problema real. Perquè aquest model està pensat, en el fons, des del punt de vista que els mestres seran, bàsicament, catalanoparlants. La realitat és que cada vegada hi haurà més mestres de procedència forana perquè ha de ser així i perquè el país ha de fer que sigui així. Per a molts nouvinguts des d'altres cultures, ser mestre serà una ascensió social com ho va ser per a molta gent de la meua generació. Per tant, aquí el tema clau és: com aconseguir aquests objectius amb la realitat canviant de la procedència social i cultural dels mestres?

Carme Rider Serra

Jo no em vull allargar, però s'han dit coses molt interessants. Em sembla que ha estat una taula molt rica, en què s'han apuntat elements clau des de diferents perspectives. El primer és que, en relació amb l'aportació de l'Anna Cabré, voldria destacar que ha dit «ja no podem parlar de parlants de català, parlants de castellà», i penso que és una idea molt important, perquè ens cal superar la idea de «el parlant de». Això enllaça directament amb la idea de fer l'escola plurilingüe des de la interrelació. Llavors, el necessari equilibri entre la inclusió i la identitat que ha apuntat en Xavier Vila, amb la mobilitat i la globalització.

Quan en Daniel Cassany parlava de tot el tema dels usos que fan els adolescents dels videojocs, clar, això apunta a un mitjà, a un canal d'entrada que, evi-

dentment, es fa amb una llengua determinada i en el qual s'han de prendre unes decisions, i en el qual els adolescents prenen unes decisions, com aquestes que comentaves, que han pres la decisió de fer-ho en català, i has dit que d'altres potser no, doncs, perquè resulta que no han tingut l'orientació dels pares, o no ens han fet ni cas. Però vull dir que això és només una qüestió a tenir en compte.

I com la Neus apuntava, tot aquest entorn i tota aquesta necessitat de l'equilibri entre la inclusió i la mobilitat no només s'ha de contemplar des d'un punt de vista físic, sinó també des d'un punt de vista virtual. I, sobretot, importantíssim, la identitat virtual que ens estem creant i de la qual no som conscients, i que aquesta identitat virtual també comporta una identitat lingüística que, llavors, ja ens acosta al canal d'entrada amb la llengua que nosaltres hem configurat per la nostra identitat. Per tant, hi ha una sèrie d'elements que se'ns escapen.

Però en qualsevol cas, el que deia la Mariona Casas, la diversitat lingüística és una obvietat. Per tant, ara no entrarem en si hauria de ser-hi o no, perquè és una obvietat i, per això, s'ha de tenir en compte i l'hem de considerar. Però hi ha una qüestió que has dit, que penso que és important remarcar: és evident que el plurilingüisme, com també ha dit en Martí Teixidó, s'ha d'explicar des de la llengua catalana i des de la interrelació entre llengües; ell ha apuntat també que es fa des de la recerca que nosaltres estem desenvolupant. Perquè hem de superar la confrontació en la divisió horària, en què si un posa més temps d'una llengua, en resta d'una altra i, per tant, aquí no ens posarem mai d'acord. L'única manera de superar aquesta confrontació és la interrelació que parteixi de la llengua catalana i que projecti totes les altres. I és evident que el plurilingüisme ha de ser explicat per aquells col·lectius que pensen que la llengua catalana ha de ser el centre i no el podem deixar per aquells que, sota aquest argument de plurilingüisme, el que volen és diluir la llengua catalana.

Per tant, cal perdre la por a la paraula *plurilingüisme*, que en alguns sectors ha estat molt tergiversada i políticament utilitzada. Li tenim por i no n'hi hem de tenir. El que hem de fer és explicar-la bé. I, d'altra banda, Mariona, quan has dit que «la llengua vehicular ha de ser el català perquè és la llengua amb què s'assoliran els aprenentatges», personalment penso que centrar-nos en aquest punt ha estat un dels greus errors històrics i que ha fet que molts estudiants de la meua edat, de quaranta-cinc anys, que són castellanoparlants, tots tècnicament parlen el català, però no el volen parlar. Per què? Perquè ens hem centrat massa en el fet que el català era la llengua d'assoliment de l'aprenentatge. I per a un castellanoparlant que viu en un polígon d'extraradi, això li pot resultar com a mi em pot resultar el llatí. Per tant, centrar-nos en això crec que ha estat un error.

I, per acabar, aquesta explicació de fer l'escola plurilingüe, políticament, a vegades, no hi ha hagut prou valentia, perquè hi ha sectors que, com hem dit, estan tergiversant i estan simplificant moltíssim les coses. La prova són els darrers infor-

mes alterats que han anat a Madrid i aquí només sabem dir: «resistirem, ni un pas enrere». Per tant, si no despertem, ens traiem la son de les orelles i comencem a explicar el plurilingüisme des de l'escola catalana, ens guanyaran la partida i ja està.

Intervenció d'una persona que no es va identificar

Jo volia fer una pregunta a en Martí Teixidó, que ha parlat sobre l'aula d'acollida i ha fet algun incís sobre aquest tema. I a mi personalment m'ha obert la curiositat per saber què en penseu vosaltres, de l'aula oberta o l'aula d'acollida de les escoles, en particular, de les de secundària, que és el que hem viscut nosaltres com a exalumnes. M'agradaria saber què en penseu vosaltres, d'aquestes aules, quina utilitat tenen, però, sobretot, quines conseqüències poden tenir socialment i emocionalment parlant.

Intervenció d'una persona que no es va identificar

La meua pregunta té a veure amb el plurilingüisme enfocat des del nostre punt de vista com a docents o mestres. El que us plantejo és el plurilingüisme existent a l'aula i la invisibilitat de les llengües dels alumnes a l'aula.

Martí Teixidó Planas

Seguiria la pregunta de l'amic Josep González-Agàpito sobre la formació dels mestres. Ben concret, si puc. Tot mestre ha de ser plurilingüe. A l'escola, català i castellà segur, i, evidentment, la llengua estrangera perquè ho estem demanant als alumnes, com no ho farà el mestre? Per tant, aquest plurilingüisme, el mestre d'avui no el té massa activat, perquè ens hem refugiat en el mestre especialista en anglès com en l'especialista de música o com en l'especialista en educació física, quan tots hem de tenir salut, etcètera. Vol dir que a la universitat, el professorat ha de fer les classes en formació de mestres també amb una perspectiva plurilingüe o, si no plurilingüe, com a mínim multilingüe. Jo els últims anys que he tingut els estudiants de primer de magisteri observava aquesta pràctica. Per la via oral, durant el curs acabava posant els llibres Kindle en anglès o un vídeo de vint minuts que explica la instrucció programada. El vídeo, penso que era en portuguès. No sé què, en italià. Jo tampoc en sé, de portuguès, jo tampoc en sé, d'italià, però ja ho veureu com ho entenem. És a dir, amb estudiants universitaris anar creant això. Sobretot els que tenim el privilegi de viure a l'àrea romànica.

Estem desaprofitant, a l'Europa romànica, aquesta diversitat de llengües que alhora tenen aquesta proximitat. Per tant, professors que actuen d'una manera plurilingüe. Jo treballava amb un grup normal i de tots els grups, n'hi havia un que

ho feia tot en anglès. És un avenç. Van seleccionar aquells que estaven més capacitats per l'anglès i feien el magisteri amb vessant anglesa. No és que em sembli malament, però en el fons hem de tendir a aconseguir que tots els mestres facin l'esforç. Oralment és una part, l'altra part és que els queia un text, evidentment, en català, un altre text en castellà, i avui parlem en castellà. I el noi de l'escoltisme deia, sí, tu també, Jordi, que parlem en castellà perquè som competents en totes les llengües. Amb un text en francès, potser no parlaran tota l'estona en francès o amb un text en anglès. És a dir, això en la formació ja hi ha de ser.

A l'escola van fer reciclatge de català. Van fer molt més. Tots els mestres que no sabien català, tots saben català, però, és clar, està mal acabat, això. Està mal acabat, com jo, que era català i que deia «tinc que» i tantes altres coses mal dites, i de mica en mica les vas polint. Per tant, a cada escola, especialment, a primària, a secundària la dinàmica de processat és molt diferent i és més difícil, a primària que és on es dona el modelatge, sobretot, tots els mestres han de fer un reciclatge, microreciclatge continu. Que és que jo li dic «adiós». No, això no es diu així. Que ens ho diem, ja està, no ens enfadem pas. Ens coneixem, ens veiem cada dia, microreciclatge continu, no cal anar a fer un altre curs. Ja ho van fer, tots en saben, de català. Jo he vist els mestres amb bona voluntat a sisè de primària, i ho estan fent, i diuen que fan immersió. Però si ningú t'ha dit que això no ho dius bé i que això ho podries pronunciar d'una altra manera, que aquesta construcció sintàctica no és pròpia del català, ningú ho havia de dir. Però és molt fàcil, això ens ho hem de dir de tu a tu.

I l'última part és la cultura que es relaciona, potser, amb l'accés social. Jo li vaig dir a l'aleshores consellera Irene Rigau: «si ens arriben a magisteri tan mancats en formació de ciències, amb un nivell d'ESO i, per tant, amb una delimitació cultural, doncs molt bé, però cal fer-hi alguna cosa». Un cop han entrat, han entrat, d'acord. Falta domini de competència lingüística? Quatre mesos de llengua, comunicació oral, etcètera. Hem de posar-ho a to, això és com un selectiu previ. Que falten coneixements científics? Un trimestre o quadrimestre de coneixements científics, pràctiques de laboratori, etcètera. Raonament científic, perquè ens està fallant això, la cultura de base. Parlo dels mestres perquè són amb els quals he treballat a la universitat. Completar aquesta cultura de base, jo penso que això ho podem fer. En el fons, en tot moment, hem de practicar la intercomprensió. Més com a mètode a primària o més intercomprensió social lingüística a l'ESO. És a dir, anar creant aquests ponts.

Francesc Xavier Vila Moreno

Molt ràpidament, tant com pugui. Efectivament, els mestres ara mateix són un taló d'Aquil·les pel que fa a la preparació en relació amb el nivell de llengua, que no s'ha dit nivell de llengües. I en segon lloc, per la vinculació i el convenci-

ment a l'hora d'entendre com s'ha de promocionar la llengua del país. No només són els mestres. Els plans d'estudi han anat perdent continguts de llengua i han anat perdent continguts de sociolingüística. De fet, no en tenen. Bona part dels estudiants de magisteri surten de la carrera i la paraula *immersió* no saben què vol dir. Per tant, em sap greu. La meua universitat també. No saben què vol dir perquè no ho han vist mai. Ningú no els n'ha parlat. L'Administració està fallant en aquest mateix sentit, perquè l'Administració, cada vegada, se'n retira més. Fixeu-vos com la idea de promoció de la llengua no la trobeu, pràcticament. A l'últim document apareix, donant per suposat que es farà, això, però com es farà?

No venia preparat per fer això, però en tot cas deixeu-me fer propaganda. L'any passat vam treure un llibre que és *Les veus del professorat*, on vam entrevistar professors de secundària d'una mostra d'escoles i els vam preguntar com gestionaven les llengües, què pensaven de les llengües. Hi teniu els resultats de l'estudi, el que estan dient ara mateix sobre el tema. Bàsicament, se senten abandonats, no saben què han de fer. Punt número 1.

I punt número 2. Aquest és calent. Acaba de sortir. De fet, el coeditor encara no el té. Us el puc ensenyar. Si us interessa quines tècniques hem desenvolupat al llarg dels territoris de llengua catalana per promoure l'ús de la llengua catalana, teniu la publicació de la Universitat de Barcelona *La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu. Realitats i possibilitats*. Sona molt a allò de «He vingut aquí a parlar del meu llibre», però no. Me n'he recordat fa cinc minuts, que el duia a la bossa, és que no hi havia pensat.

Acabo. La invisibilitat de les llengües de l'alumnat. Jo he defensat, públicament, que s'ha de potenciar l'aprenentatge d'aquest recurs. Ara bé, hi ha un dilema que s'ha de tenir present. Per exemple, per poder fer classes d'amazic, o per poder fer classes de wòlof, o d'una llengua concreta, hi ha un prerrequisit i és que heu de concentrar l'alumnat en uns centres determinats. Això va en contra d'un principi rector que és aquell de no apropar. És bastant insoluble el dilema. Per tant, quan es parla d'això, s'ha de dir, si vull que hi hagi classes de llengües els he d'agrupar per centres.

Daniel Cassany Comas

Jo també vull aportar la meua opinió sobre el tema del plurilingüisme en els mestres. Tots parlem moltes llengües, però és evident que no tenim la mateixa competència lingüística amb totes aquestes llengües. És a dir, a mi se'm nota molt que soc catalanoparlant de la plana de Vic quan parlo en castellà, que pot ser la segona llengua que conec millor. Ja no diguem si parlo altres llengües. Per tant, jo crec que hem d'assumir que una bona part dels mestres del nostre sistema no diran mai totes les essences sonores i totes les vocals obertes.

Per molts esforços i molta energia que posem a formar-los. Per tant, quan parlem de qualitat lingüística dels docents, jo crec que no s'ha d'entendre, bàsicament, com que han de ser parlants perfectes perquè ens estavellarem. Clarament, no hi arribarem mai aquí.

S'ha d'entendre d'una altra manera. S'ha d'entendre qualitat sociolingüística. S'ha d'entendre, doncs, una persona amb molta sensibilitat, amb molts coneixements, que sàpiga utilitzar altres models lingüístics enregistrats en vídeo o procedents d'altres parlants nadius a l'aula, cosa que podem fer perfectament, i que promogui una realitat oberta de les llengües.

Vull dir, s'ha d'acabar això d'ensenyar català en una assignatura i castellà en una altra, i començar a fer assignatures, per exemple, d'estructures lingüístiques comunes, de traducció, d'interpretació, que són pràctiques quotidianes que fem tots. Vull dir, no és una cosa reservada només a estudis especialitzats. És a dir, adoptar una perspectiva multilingüe no vol dir només ensenyar noves llengües, sinó que vol dir partir des del començament que tenim un cervell plurilingüe.

Neus Lorenzo Galés

Tota necessitat lingüística, en un moment donat, reclama una gestió coordinada de les llengües. L'aula oberta estava més relacionada amb el que serien diferents habilitats d'aprenentatge o diferents fórmules de treballar, més pràctica i menys teòrica. Però és que n'hi ha més: l'aula taller, que és aquella que va orientada a una preprofessionalització, l'aula temàtica, l'aula per atendre les necessitats d'educació especial, l'aula de música, l'aula d'anglès, la d'audiovisuals. A què respon això? Respon a un concepte que encara dura i que ens costa d'evolucionar, que l'ensenyament està dividit en *silos*, ja sigui de contingut, ja sigui d'habilitats, ja sigui de necessitats, i que des de l'escola generem una petita solució fragmentada aïllada per a cada problema que tenim. Així ens morim d'èxit, perquè tenim un pla de vacunació integral, un pla d'educació pel trànsit, un pla de cloració dental. És que ho tenim tot. I ho tenim tot perquè ho fem bé. Ho tenim tot, perquè és molt difícil trobar un ecosistema que amb poc risc i amb poca inversió extra doni tants bons resultats integralment a la població que ho necessita.

Clar, si pensem una mica en la prospectiva, ja no només en el punt de vista de la política educativa o lingüística, sinó de la prospectiva social o dels reptes, que és una mica el que pensàvem, i les oportunitats de futur amb la pedagogia de la resistència, el que hem de pensar és que cal reinterpretar els espais educatius. No es tracta de crear-ne de nous, ni tan sols posar-hi eines diferents. Ara canviar l'ordinador per una cosa que sigui un mòbil o perquè sigui no sé què. Això és bo, si funciona per a allò que en aquell moment es necessita.

Però en el plantejament a mitjà i llarg termini està clar que hem de repensar què és l'espai educatiu individual. Perquè portarem allò que s'enganxa a l'orella i que ja es ven ara per Nadal, que serà la gran venda de petits traductors automàtics i orals, i els portarem arreu. Serà un dret portar-lo en una arracada, potser. Igual com l'últim dels vint principis del pilar europeu de drets socials és l'accés als serveis essencials, entre els quals hi ha les comunicacions digitals, és a dir, l'accés a Internet, com el dret d'accés a l'aigua. Ho demanarem. Quan jo estigui al geriàtric, demanaré el meu dret a connectar-me. Segurament el podré tenir en un adhesiu d'aquests amb circuits o en un tatuatge electrònic. Si no, hi ha aquesta píldora pel sucre alt (perquè les injeccions no m'agraden) i el tatuatge m'injectarà a l'estómac la insulina, directament. El gran risc d'aquests nous espais personalitzats és que no els decidim nosaltres. Perquè nosaltres pensem que ho tenim tot tal com ho hem configurat. Però no, la configuració entra amb un càlcul que ja està predeterminat per perfils. Jo tindrè el perfil adequat a una senyora de mitjana edat, al dia, que fa aquestes coses de mirar de tant en tant a quin preu van els cotxes i que ho mira poc, però les rentadores més sovint... I els nous espais seran individuals.

El gran problema és que potser no els decidirem nosaltres. Les llengües seran un problema, no per com es tradueixin, sinó per quina raó hi haurà per aprendre-les. No hi haurà una raó acadèmica o comunicativa exclusivament, perquè ho tindrem solucionat, això. Es tractarà de saber per què ho fem. I aquesta idea més col·lectiva és el que ens fa pensar, llavors, quins altres espais hi ha? Els espais de convivència, els espais de l'argumentació comuna, els espais de construcció d'una realitat comunal, els espais laborals, prelaborals o d'aprenentatge compartit. Emergents i establerts. És un altre concepte que també haurem d'explorar.

Mariona Casas Deseuras

El plurilingüisme, a mi no m'espanta ni em preocupa, simplement m'ocupa, com ocupa moltes altres persones que es dediquen a l'ensenyament de llengües, i no només aquí a Catalunya, perquè els problemes no només ens passen aquí a Catalunya. A tot Europa, el plurilingüisme és un tema que ocupa, insisteixo, jo crec que ocupa més que no pas preocupa. Una prova d'això és que, justament a finals de l'any passat, el 2018, va sortir el volum complementari del *Marc europeu comú de referència per les llengües*,⁷ que gira a l'entorn del plurilingüisme. Per tant, hi ha un document sortit del marc europeu comú de referència que tracta sobre el plurilingüisme. No és, doncs, un tema que només ens afecti a nosaltres.

7. COUNCIL OF EUROPE (2018), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (en línia): *Companion volume with new descriptors*, <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>.

El que ens hauria d'ocupar seria com gestionem aquest plurilingüisme. I en aquest sentit, jo, que em dedico a la formació inicial de mestres, comparteixo el repte de saber de quina manera podem preparar els futurs mestres perquè puguin fer realment un tractament integrat de llengües a l'escola, que és una metodologia de la qual tots parlem i que no sempre sabem portar a terme. Crec que el principal repte és aquest tractament integrat de llengües, que permeti que, d'aquí a un temps, el català no necessàriament sigui l'única llengua d'aprenentatge. Perquè en relació amb aquest aspecte, i d'acord amb el que es comentava en una intervenció del públic, per assolir l'èxit acadèmic hem de dominar la llengua d'aprenentatge, però resulta que aquesta llengua també és llengua d'ús i llengua vehicular, i hem de procurar que aquesta llengua, que és el català, també sigui present en els entorns que no són estrictament acadèmics.

Però dins de l'àmbit escolar, el repte del plurilingüisme té a veure amb l'ensenyament integrat de llengües, és el repte del futur, crec. Aquest aspecte no només ens preocupa a nosaltres, com deia abans, preocupa a tothom. Ja hi ha recerques universitàries i moltes pràctiques interessants a les escoles, però encara continuem amb alguns punts foscos que fora bo que anéssim aclarint.

Anna Cabré Pla

Sí, jo només volia insistir en el fet que aquest panorama de multilingüisme, és clar, representa un canvi brutal respecte del que hem conegut. Estàvem en una situació de català/castellà. I ara, és clar, el castellà, degut a la immigració, ara és, quasi, de tercera generació. O sigui els migrants que parlaven castellà, excepte els sud-americans més recents, són els avis de les criatures actuals. En canvi, n'apareixen ara tots uns altres, però el problema per llocs de residència, per tot plegat, és que el castellà pot esdevenir la llengua habitual de les persones que no parlen castellà a casa ni el coneixien de res. El gran problema és el respecte absolut de la prioritat del català a les institucions, de la més gran a la més petita, i no sols de l'ús, sinó de la qualitat. No és tolerable que trinxin el català a la televisió pública catalana. Els tertulians parlen com volen, però els locutors, no. Els diaris en les versions en català les fa el traductor automàtic i de tant en tant se'ls oblida o tenen unes estructures espantoses. Si no es protegeix el català, la seva importància social, la seva qualitat, vol dir que si tolerem que es vagi desprestigiant, desprestigiant..., quin interès tindria la gent, encara que l'hagin après, a fer-lo servir? És una qüestió de valor en borsa. O el català té un valor elevat i això es defensa des de les institucions, des de l'escola en primer lloc, o no ens en sortirem. O sigui que el llegir no ens faci perdre l'escriure, o al revés.

Mercè Gisbert Cervera

En qualsevol cas, moltes gràcies a totes i a tots els que heu participat a la taula i heu fet aportacions. Per la vostra mirada diferent, polièdrica, que ha donat una riquesa molt gran a aquest tema de llengües i cohesió social.

Acabem la taula rodona. Moltes gràcies a tots els ponents i també a tots els assistents. Tancaria el debat amb dues idees: la riquesa del seu contingut, amb una visió polièdrica i interdisciplinària del fet del plurilingüisme i de l'educació des de la vessant lingüística. Han aparegut en diferents intervencions els temes tecnològics com a eines, que a vegades afavoreixen, però, a vegades, compliquen enormement els recursos formatius. Penso que si meditem sobre tot el que s'ha dit superarem la visió estrictament escolar per anar a la d'institució educativa. Jo crec que cal parlar de comunitat educativa i de l'escola com un dels elements de la comunitat educativa. I després, necessàriament, ser conscients com a professionals de l'educació, que estem en una societat líquida i que la liquiditat de la societat en general fa que res sigui permanent i constant. I, per tant, això és un repte que no sé com entomarem en la formació del professorat, però que el tenim damunt de la taula i que ens hi haurem de posar.

III

Comunicacions

La polis com a organisme eusocial: la pedagogia com a sistema immunològic en el manteniment de la democràcia

MIQUEL AMORÓS HERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓ

Són evidents les analogies existents entre la societat dels homes i les societats de les espècies eusocials de l'ordre dels himenòpters. Tanmateix, tan aviat com una nova disciplina, la sociobiologia, tractà de delinear les similituds etològiques i evolutives entre les societats humanes i les societats d'insectes socials, es va fer palès que la diferència fonamental radicava en una llibertat, la de l'home, mai a l'abast dels insectes socials.

Les societats dels insectes socials, dirigides mitjançant el desplegament d'uns algoritmes comportamentals d'herència genètica, mancats de tota redirecció epigenètica per mitjà de l'ensenyament-aprenentatge, es caracteritzen per proporcionar respostes etològiques fixes, de caire instintiu, que no permeten albirar la característica signatura personal tan típica de la singularitat dels individus humans. Tanta és la uniformitat de les respostes que mostren els insectes socials, com la seva uniformitat genètica respecte de la reina, limitats a ser mers clons o robots del programa genètic de la casta reial, o potser en una comprensió més profunda d'aquest fenomen biològic, un fenotip estès del genotip de la reina.¹ La cohesió social dels himenòpters és absoluta; l'eficiència de la divisió del treball, plena; la llibertat dels subjectes, nul·la. Aquestes societats zoològiques semblen dictades per la normativitat dels sistemes totalitaris on la raó és absent.² Aquesta és la línia exactament oposada als desitjos de qualsevol educador.

1. Richard DAWKINS (1999), *The extended phenotype*, 2a ed. (rev. i ampl.), Oxford, Oxford University Press.

2. Bert HÖLLDOBLER i Edward Osborne WILSON (2014), *El superorganismo: Belleza y elegancia de las asombrosas sociedades de insectos*, Madrid, Katz, p. 16.



Presentació de comunicacions.

D'aquesta manera, l'ésser que eduquem teleològicament cap a l'actualització de les seves potències és un ésser que tant és un *zôon*, un mer 'animal' cordat, com un *zôon politikón*, això és, un 'animal sociable', l'animal polític. I és només en la interioritat de la cultura i en la societat on aquest ésser pot esdevenir plenament humà, accedint a una organogènesi harmoniosa de les seves cinc dimensions humanes, precisament aquelles que recullen alguns dels fundadors de la pedagogia sistèmica.³

PERSPECTIVA SISTÈMICA: AUTOPOESI I ENDOSIMBIOSI DE LA DOBLE ARTICULACIÓ HUMANA EN L'ESSE I LA CULTURA

La definició d'un sistema té a veure amb la imposició d'un límit per part de l'observador.⁴ I és així que, llavors, tots dos, observador i observable, queden em-

3. Conrad VILANOU (coord.) (2005), *Doctor Alexandre Sanvisens Marfull: Pedagog i pensador*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 271.

4. Eugene P. ODUM (1992), *Ecologia: Bases científicas para un nuevo paradigma*, Barcelona, Verdà.

marcats per la territorialitat dialèctica establerta entre allò que queda dins i allò que és expulsat al defora del límit sistèmic. L'interior del sistema, dotat dels elements i relacions que el constitueixen, s'organitza neguentròpicament mitjançant una determinada legalitat interna.⁵ L'existència d'aquesta normativitat es contraposa amb la totalitat de l'entorn, entròpica, potser caòticament pànica. I el diàleg, fonamentat en el manteniment de la homeòstasi interna del sistema amb un entorn generalment hostil, demarca la discursivitat evolutiva del sistema.

La influència de la fulla de desenvolupament cultural i la fulla embrionària de desenvolupament biològic o natural estableixen un diàleg, una relacionalitat —*dia*, 'a través, mitjançant', del *lógos*, els 'llenguatges'— entre diversos moviments harmònics,⁶ entre els quals hem d'incloure tant aquells simbòlics com aquells altres de caire corporal o somàtic; però també els llenguatges inherents a les biomolècules, tals com el DNA i els RNA o les proteïnes.

ALLÒ POLÍTIC: LA PEDAGOGIA COM A SISTEMA IMMUNITARI A LA POLIS

El connectoma és allò singular que es deu estar dibuixant al nostre neocòrtex cerebral mitjançant les sinapsis neuronals facilitades.⁷ En el nostre cervell existeixen les empremtes mnèmiques⁸ o representacions mentals,⁹ sobre la substància grisa cerebral. Les representacions mentals són les imatges que ens fem del món: les podem assimilar a les idees. Circulen dins la xarxa lingüística comuna: és així com les representacions mentals esdevenen socials. Finalment, per un procés de selecció, esdevenen les representacions culturals¹⁰ que conformen la nostra cultura.

Nogensmenys, l'home no és només una arquitectònica de la raó; som també els nostres sentiments. Finalment, també disposem d'emocions, moviments psíquics molt inferiors als elevats sentiments.¹¹ I aquestes, les emocions, educables conductísticament, són orquestrables amb la batuta de la manipulació segons determinats interessos, més publicistes que polítics.

Les empremtes neurals es vinculen en l'àmbit inconscient i corporal amb els estats somàtics. Aquests inclouen les emocions, evolutivament no autopomòrfi-

5. Humberto MATURANA i Francisco J. VARELA (2004), *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis: la organización de lo vivo*, 6a ed., Buenos Aires i Santiago de Chile, Lumen i Editorial Universitaria, p. 53.

6. Jakob von UEXKÜLL (2014), *Cartas biológicas a una dama*, Buenos Aires, Cactus, p. 93-94.

7. François ANSERMET i Pierre MAGISTRETTI (2006), *A cada cual su cerebro: Plasticidad neuronal e inconsciente*, Madrid, Katz, p. 40.

8. François ANSERMET i Pierre MAGISTRETTI (2006), *A cada cual su cerebro: Plasticidad neuronal e inconsciente*, Madrid, Katz, p. 85.

9. Dan SPERBER (2005), *Explicar la cultura: Un enfoque naturalista*, Madrid, Morata, p. 96-97.

10. Dan SPERBER (2005), *Explicar la cultura: Un enfoque naturalista*, Madrid, Morata, p. 97.

11. Joseph LEDOUX (1999), *El cerebro emocional*, Barcelona, Ariel-Planeta, p. 183.

cament humanes, és a dir, d'origen i funció animal, ordenades sobre un eix de plaer/displaer. Un esquema, doncs, massa simplificador i mutilant¹² com per permetre l'ús de les facultats superiors de l'esperit humà, la raó i els sentiments.

Aquest lligam de les empremtes neurals amb els estats somàtics explica el fet que, massa vegades, elements lligats a l'aparell psíquic emocional, com són les ideologies, romanguin com a difícilment accessibles als elements crítics de la raó pura.¹³

Si pensem que els totalitarismes neixen precisament de la publicació de determinades idees imposades com a marc mental que fa veure la realitat d'una determinada manera, que aquestes idees són tingudes com a indubtables, però de difícil defensa davant una racionalitat crítica, i que precisament és aquesta dimensió la que hauria de propulsar una pedagogia de la raó, comprendrem que només aquesta pot ser salvaguarda de la democràcia davant l'amenaça creixent de patologies polítiques com són els totalitarismes, tant propis com aliens.

12. Edgar MORIN (2015), *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*, Buenos Aires, Nueva Visión, p. 20.

13. Edgar MORIN (2006), *El Método 4: Las ideas, su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*, Madrid, Cátedra, p. 141.

Cinema, holocaust i educació¹

RAMON BREU

TREBALLAR CINEMA I AMB EL CINEMA

Aquesta és una comunicació que ens remet a una obra més extensa, de més gran envergadura, titulada *El cinema de l'Holocaust*, d'accés lliure i penjada en aquests moments al web de Cinescola. Es tracta d'un seguit de reflexions sobre el tractament educatiu de l'Holocaust i, especialment, d'un ventall de propostes d'aprenentatge que sorgeixen del cinema per aproximar-nos al coneixement d'aquest genocidi.

El cinema és una màquina que pot servir per pensar el temps. El cinema és un mitjà que pot servir per aprendre. Per aprendre, per conèixer i per convocar i generar diàlegs reflexius. I justament això és el que pretenem proposant el visionament d'un conjunt de pel·lícules que dirigeixen la seva mirada a l'Holocaust. La nostra voluntat és que els alumnes s'apropin a un fet històric d'una importància cabdal, perquè coneguin un procés que encara avui té preguntes sense respostes, perquè reflexionin sobre les seves causes i conseqüències.

La incorporació del cine i de l'educació audiovisual a l'aula de forma permanent promou, a més de l'aprenentatge del llenguatge audiovisual i de la construcció d'un esperit crític sobre diferents àmbits —com el mediàtic—, la possibilitat d'apropar l'alumnat a les realitats socials. Això, a més, connecta de manera directa amb el terreny de les emocions i sensacions que desprenen els protagonistes i el relat filmat, real o fictici. Estem convençuts que aquest itinerari a través de la dimensió audiovisual proporciona una experiència educativa dinàmica i una millor comprensió dels fenòmens socials.

1. Vegeu <http://cinescola.info/el-cinema-de-lholocaust> (consulta: 23 gener 2020).

PER QUÈ AQUEST TREBALL?

L'Holocaust fou el gran trauma del segle xx, però es projecta amb força cap al xxi. Va més enllà de la crònica del crim nazi i s'ha convertit en el símbol que conté i resumeix tota la infàmia, s'ha convertit en el relat representatiu de l'assalt al poder i de l'abús del poder perpetrat per una minoria violenta a qui les classes dominants donaren ales per construir un dic de contenció contra la democràcia social.

La frivolitització del concepte *genocidi* o del qualificatiu *nazi* per part de personatges públics (s'ha arribat a titllar de nazis als qui volen posar urnes perquè la ciutadania pugui decidir grans temes que l'afecten); la manipulació i el desconeixement del procés que coneixem amb el nom d'Holocaust en determinats sectors mediàtics, d'una banda, i l'increment de la influència política de formacions pròximes a la dreta extrema i antidemocràtica, de l'altra, fan imprescindible que els nostres escolars prenguin consciència del que representen els feixismes, dels seus mecanismes, dels seus objectius i de les seves conseqüències.

El cine i la literatura han tingut un paper primordial en la difusió d'aquesta atrocitat com a alegoria universal de la indignitat i la sordidesa. Però amb excessiva freqüència només trobem un calvari. Es renuncia a qualsevol pretensió política, a qualsevol aprofundiment sociològic. Tot es redueix a un martirologi que posa la pell de gallina a les audiències. A l'espectador o al lector se li ofereix únicament l'experimentació de l'horror com si l'únic aprenentatge possible fos la beatificació de la víctima. Se'ns presenta la compassió com a via única de coneixement, que és, en realitat, desconeixement.

És urgent que deixem d'explicar-nos la història d'Occident com una faula de monstres contra innocents. Cal un relat més complex sobre els processos polítics i socioeconòmics que ens porten a la submissió i a l'extermini de grups humans. La pressió de l'opinió pública alemanya contra la política d'asil, la força de la ultradreta a França, a Hongria, a Alemanya o a Àustria, la burla a la democràcia de l'extrema dreta instal·lada en el poder a Espanya, la infàmia incessant al mar Egeu, la xenofòbia descerebrada d'Anglaterra que ha provocat el Brexit, la construcció de nous murs a l'Europa central o la reedició del racisme als Estats Units de la mà de personatges com Donald Trump ens indiquen que és necessari estudiar i vincular atrocitats passades amb sistemes perversos actuals. Perquè actuals no vol dir nous.

Les pedagogies de la resistència en els espais urbans representats en dictadures realitzades a partir del fil dels reportatges sobre manifestacions estudiantils europees¹

EULÀLIA COLLELLDEMONT
RAQUEL CERCÓS

Els No-Do, com ja ha estat analitzat per especialistes com Sánchez-Biosca i Tranche,² foren un dels instruments propagandístics àmpliament utilitzats en el franquisme. Amb una cobertura legal d'obligatorietat de difusió que cobreix el període que va des del 1942 fins al 1975.³ Dit això, podem observar com la constant

1. Aquesta comunicació s'ha fet en el marc de la recerca que estem desenvolupant en el curs del projecte «ARAEF. Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo», amb el finançament del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marc del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Ref. EDU2017-89646-R, AEI/FEDER, UE). És una línia d'investigació que té com a plantejaments investigar la transmissió del passat educatiu des dels reportatges, presentats sota la forma de documentals, noticiaris i reportatges audiovisuals, tot posant l'atenció ara en les produccions del període de la dictadura de Franco, finalitat i estructura.

2. Vicente SÁNCHEZ-BIOSCA i Rafael R. TRANCHE (2006), *NO-DO: El tiempo y la memoria*, Madrid, Cátedra i Filmoteca Española.

3. «Disponiendo la proyección obligatoria y exclusiva del Noticiario Cinematográfico Español y concediendo la exclusividad absoluta de reportajes cinematográficos a la entidad editora del mismo, Noticiarios y Documentales, Cinematográficos “No-Do”» (1942), *Boletín Oficial del Estado*, núm. 356 (22 desembre), p. 10444, <<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1942/356/A10444-10444.pdf>> (consulta: 23 gener 2020); «Orden de 22 de agosto de 1975, acordada en Consejo de Ministros, por la que se regula la proyección de cortometrajes en las salas de exhibición cinematográficas y se suprime la obligatoriedad de proyección del Noticiario Cinematográfico Español “NO-DO”» (1975), *Boletín Oficial del Estado*, núm. 225 (19 setembre), p. 19870, <<https://www.boe.es/boe/dias/1975/09/19/pdfs/A19870-19870.pdf>> (consulta: 23 gener 2020).

reiteració dels missatges difosos a través dels No-Do els convertiren en una eina d'educació popular que passà a formar part dels elements simbòlics que associem a la dictadura de Franco.⁴

Així, si és evident que tota producció audiovisual respon a un clar contingut ideològic, intencionalment pretenen modelar els pensaments, hem de tenir present que les vies per portar-ho a terme difereixen. En el cas dels No-Do, com a instrument estrictament propagandístic estatal, s'utilitza la ruta emotiva. Per contra, en la producció clandestina, per bé que també hi podem trobar alguns elements propagandístics, és la ruta racional la que predomina. Quant a la infraestructura, en la propaganda del règim, tota la maquinària estava al servei de potenciar una idea, mentre que en les produccions clandestines, l'estructura era inexistent, eren veus que emergien malgrat el context.

De fet, s'observa una clara voluntat desinformativa que exemplifica una voluntat de negar l'evidència de la crítica i el malestar d'una població que donava mostres cada vegada més explícites de qüestionament del règim. No cal dir que tota ànsia de protesta era vista com un perill per al règim, així, s'observa com en la majoria dels No-Do analitzats les manifestacions o protestes que començaven pacíficament acabaven amb violència en el moment en què es confrontaven amb les forces de l'ordre. Els estudiants eren convertits pel règim franquista en malfactors i vàndals, responsables de provocar, amb les seves accions, danys a l'economia, al paisatge urbà i al bon funcionament d'un Estat ordenat. Per aquesta raó, tot i que

4. Objectiu que era perseguit pel mateix aparell propagandístic; de fet, no considerem que sigui per atzar que l'activitat propagandística-informativa dels No-Do depengués inicialment de dos entitats governamentals educatives: la Vicesecretaria de Educación Popular entre 1939 i 1945 per, posteriorment, entre 1945 i 1951, passar a dependre del Ministerio de Educación Nacional. Així doncs, i tal com es va concloure en el Seminari del 2 de març de 2018, tant la finalitat com l'estructura dels No-Do responien a una clara voluntat de tenir una influència social performativa que es materialitzava amb una representació de fets, pràctiques i propostes que, ajustades o no a la realitat, visualitzaven les idees i els imaginaris que el règim volia imposar. Concretament, i seguint les pautes propagandístiques desenvolupades des dels diferents totalitarismes europeus del segle xx, aquesta intencionalitat de modelar pensaments i cosmovisions es realitzava a partir de la reiteració d'unes determinades idees que es difonien a través de versions unilaterals de les informacions i amb una selecció de temàtiques que s'ajustaven als idearis. Amb missatges senzills i simples. En coherència amb aquesta darrera idea, trobem una constant pel que fa a les explicacions dels perquè dels orígens de les revoltes: en tots els diferents reportatges, no s'expliciten.

Això dificultava fer el contrast immediat de la informació amb estratègies com la proposada per Brecht a *On restoring the Truth*, al 1934, i provocava el que s'ha anomenat desinformació. Una desinformació que, en certa manera, ha quedat silenciada amb el pas de les generacions i que ens cal ara reconstruir-la novament. Entenem, doncs, que per accedir als No-Do de manera crítica avui, ens cal desestructurar la informació presentada tot cercant les reiteracions, latències i absències i contrastar-la amb fonts paral·leles per, posteriorment, compondre de nou el missatge. Quelcom que també hem aplicat a l'hora d'analitzar els No-Do sobre manifestacions estudiantils que, més enllà de les ideologies que les promouen, s'inscriuen clarament en una pedagogia de la resistència a l'oficialitat i al poder.

en alguns reportatges en un principi semblen legitimar-se les protestes, la força policial sempre adquireix la condició de necessària i les seves actuacions de força, legítimes.

A l'hora d'analitzar els eslògans i símbols polítics, veiem que aquests estan clarament presents. Aquí és interessant posar de manifest els diferents tipus d'eslògans i símbols que apareixen en la producció clandestina, tant en el format atemporal o en els provisionals i temporals com en aquells que són portats, com les pancartes, que ocupen un espai preeminent en el reportatge.

De fet, a aquests símbols també hauríem d'afegir-hi la música i les cançons de protesta seleccionades, que funcionen com un element més de la narrativa. Afegir que els reportatges clandestins també recullen tot un reguitzell de simbologia i missatges textuais que fan referència a la força i poder de l'Estat, a partir d'imatges de la policia militaritzada i de desfilades de la Guàrdia Civil, que s'insereixen en el moment en què la narració parla dels feixismes.

Pel que fa a la representació dels moviments col·lectius, destaquem les imatges mostrades en els No-Do que fan servir perspectives panoràmiques per dibuixar grans masses de manifestants que de manera estàtica (dempeus o asseguts) o dinàmica (recorrent els carrers de la ciutat) contrasten amb aquelles de pla curt que deixen entreveure no tan sols la vestimenta, sinó també les expressions d'alegria i serenor que difereixen de les descripcions fetes des del discurs oficial, on s'intenta equiparar (com ja hem comentat anteriorment) aquests col·lectius amb individus perillosos. Destacar, endemés, la manca d'informació respecte al nombre de manifestants, tot i veure masses ingents de persones, només en el reportatge a favor del règim es fa explícit el nombre de participants a la manifestació (500.000). En els altres reportatges es percep una clara intencionalitat en el fet de silenciar aquesta informació, ja que d'aquesta manera es poden arribar a considerar les protestes com a quelcom residual. Contrasten amb els documents oficials, els reportatges clandestins, on l'ocupació del carrer no només era representada pels col·lectius estudiantils i les forces d'ordre. En el reportatge *Espanya 68. El hoy es malo, pero el mañana es mío*⁵ la classe obrera i les capes de població més desfavorides tenen un protagonisme essencial, es mostren els seus trànsits per les zones industrials o com surten del metro per anar o venir de treballar.

Ja per concloure, el nostre focus d'atenció se centra també en la tipologia de les accions personals en relació amb el paisatge que en el nostre cas hem categoritzat com a passiva, activa, reactiva o desafiant. Destaquem el predomini de les reaccions passives enfront de les actives, reactives o desafiantes, un fet que ens dona a entendre la poca importància atorgada en el moment —des del periodis-

5. Per a detalls dels films, podeu consultar https://www.uvic.cat/sites/default/files/registro_de_los_reportajes_no-do.pdf (consulta: 23 gener 2020).

me, en aquest cas— a l'urbanisme i les relacions de les persones amb el paisatge i mobiliari urbà. D'altra banda, és ben cert que les relacions actives es demostren en l'ús per part dels manifestants de material del carrer i amb el llançament de pedres i altres objectes per fer front a la policia o contra elements emblemàtics. Val a dir que, també, hem considerat com a resposta reactiva dels manifestants la seva fugida amb corredisses de la policia —més que no d'enfrontament— que és predominant en els No-Do del darrer període.

Projecte «Tots iguals, tots diferents»

ROSA MARIA DE LA FUENTE I CASTELLÓ

INTRODUCCIÓ

En fer aquesta proposta d'experiència de centre al Col·loqui Internacional Héloïse crec que cal tenir en compte que el treball sobre la democràcia als centres educatius hauria de formar part del currículum, sobretot com a valor implícit a la cultura de cada centre.

Dins de la nostra societat ens preocupava com abordar de forma transversal el tema de la diversitat i la inclusió. Observàvem que, malgrat que a tots els cursos es tractava aquest tema, calia donar-li el valor i el temps per treballar-lo de manera global, des de tots els angles i a tots els nivells. A més, creiem fermament que els valors democràtics com el diàleg i el consens cal també «aprendre'ls» de petits als centres. Cal tenir en compte que «l'educació és molt més que l'escola. És tot aquell temps en què la infància, l'adolescència o la joventut s'estan socialitzant, s'estan informant, estan aprenent».¹

És per això que ja fa tres cursos vam engegar un projecte que vam titular «Tots iguals, tots diferents», en el qual, durant una setmana del segon trimestre, tots els nostres infants treballen algun tema sobre la diversitat que és viva a les nostres aules. El projecte és de centre i les famílies fan la seva aportació, ja que és vital el seu paper en el desenvolupament dels infants. La seva col·laboració és molt important. La democràcia està present en l'estratègia que segueix aquest projecte per al seu desenvolupament.

1. Jaume CARBONELL (2017), *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona, Octaedro.

En primer lloc, a proposta de famílies i claustre es tria un tema de diversitat a les aules. Després, els delegats i delegades del centre (des de primer de primària) es reuneixen amb la directora, qui presenta el tema escollit. Dialoguen i fan propostes sobre possibles activitats. Més tard ho portaran a les aules on amb el seu tutor ho debaten i recolliran noves propostes. En una última reunió amb tots els delegats delegats dels diferents cursos farem les propostes finals que es presentaran a cada classe. El claustre i les famílies també fan les seves propostes i després d'escoltar a tothom, l'equip directiu i les coordinadores pedagògiques farem la proposta final.

Per últim, al final d'aquesta setmana compartim les activitats amb les famílies a les xarxes socials i al web del centre. Val a dir que l'impacte d'aquest projecte és molt valuós per treballar la *diversitat* i l'*empatia* amb estratègies pròpies de la societat democràtica com el *diàleg* i el *consens*.

PROJECTE «TOTS IGUALS, TOTS DIFERENTS»

Ara fa tres cursos vam incloure un projecte a la nostra escola per tal de tractar una malaltia (el càncer) que afectava directament una de les nostres alumnes. La mare de l'afectada va acudir a l'equip directiu amb l'objectiu de donar veu a aquesta malaltia i obtenir suport. No vam dubtar a defensar aquesta iniciativa amb totes les nostres eines.

Aleshores, es va iniciar un treball amb tot l'alumnat amb la intenció de sensibilitzar infants, famílies i mestres. El resultat fou molt exitós en tots els sentits. A partir d'aquí, va començar una bona iniciativa entre família i escola per tal de donar a conèixer situacions reals del nostre alumnat i aconseguir empatitzar-hi. Durant el segon any vam tractar la síndrome de Stickler i enguany, l'autisme.

Creiem que en una societat inclusiva cal formar des de l'escola en la diversitat i, conjuntament amb les famílies, treballar-la com una oportunitat de creixement personal dels nostres alumnes. El projecte «Tots junts, tots diferents» s'ha conso- lidat i durant una setmana (segon trimestre) treballem des de les aules tot tipus d'activitats per fomentar una actitud inclusiva, posant-nos en la pell dels altres i valorant tots els infants des de la seva singularitat.

Objectius

1. Treballar la diversitat a les aules fomentant l'empatia.
2. Compartir amb tots els membres de la comunitat educativa (famílies, mestres i alumnes) activitats de reflexió sobre la diversitat.
3. Treballar des de les aules acords per portar a terme les diverses activitats. Reflexionar sobre aquests acords.
4. Gaudir de la diferència com un fet enriquidor i de creixement personal.

Activitats

1. Contactar amb la comissió de famílies del projecte inicial, a fi d'aportar idees i contactes per facilitar les activitats que cal treballar.

2. Equip directiu, conjuntament amb coordinadors i cicles, treballen activitats adequades al nivell.

Els dos últims cursos van fer un taller de polseres solidàries que després es van vendre al centre i la recaptació anava a parar a les entitats que investigaven sobre la malaltia/síndrome.

3. Des del consell de delegats, amb la directora, es treballa i acorden els trets fonamentals de la malaltia/síndrome, i es reflexiona el que això suposa en el dia a dia.

4. Després els delegats ho treballen a l'aula, aporten idees a les reflexions inicials i acorden activitats per donar a conèixer i entendre el que suposa viure amb la síndrome/malaltia.

5. Durant tota la setmana treballen, a les tutories des de P3 fins a 6è, la síndrome/malaltia i inclouen activitats compartides amb les famílies.

6. Es fa difusió del projecte des del web de l'escola i a les xarxes socials.

Els resultats i les evidències d'èxit del projecte són nombroses, però potser la més significativa és el fet que si volem millorar la nostra societat a partir de l'educació, cal treballar la diversitat, la inclusió i l'empatia per assegurar que el nostres alumnes ciutadans del futur siguin protagonistes d'un canvi de visió on la diferència serà un valor i on el diàleg, el consens i l'escolta de l'altre, és a dir, els valors democràtics, els signes que lideraran aquesta millora.

Lectura pedagògica de *Per combatre aquesta època*, de Rob Riemen

CLARA DOMÈNECH
ORIOI ROGER

La societat avança i ho fa sense esperar res ni ningú. Agafada a l'asta de la bandera, onejant el progrés, fa passes cada vegada més grans cap endavant, i no sembla pas que tingui aturador. Si l'any 1942 Zwieg escrivia *El món d'ahir* no era pas per fer narrativa fantasiosa, sinó perquè vaticinava que una etapa s'havia tancat per donar-ne pas a una de nova. Una etapa inèdita que desbancava un curs successiu i lògic, i presentava com a únic context possible l'ara i aquí de la societat. I que, portant-ho als nostres dies, es tradueix a xifres, economia, la societat espectacle, tecnologia i mitjans de comunicació. Una etapa nova que apellava a la democràcia mentre lentament l'esperit democràtic s'anava apaivagant com s'apaga la flama de les espelmes de cera.

Avui la societat que ens mana és agressiva i volàtil: no parla, no llegeix, no reflexiona, no estudia; resta anestesiada. Malgrat tot, en constant moviment. I en aquest sacseig seqüenciat, aquest atropellament del temps, esborra el progrés humanístic fent creure que l'únic progrés vàlid és aquell que es relaciona amb el benestar econòmic. Individualment, l'home s'ha desvinculat de tota personalitat i individualitat, per lligar-se a la massa, la mateixa que descriu Ortega i Gasset. Ara el subjecte camina al son de la multitud, a mercè de la societat frenètica. Es tracta d'un individu que té l'estat d'ànim en cures palliatives, és a dir, no es refereix al fet que estigui desanimat o desmotivats; és que l'estat d'ànim li està desapareixent, a poc a poc, camina com un somnàmbul. I és així com també li desapareixen les idees, la preocupació per la pròpia individualitat i per allò col·lectiu i, al cap i a la fi, l'interès per ocupar-se d'ell mateix.

Es redueix l'esforç per pensar, per cultivar-se, es cerca la informació senzilla, la repetició sense fi de simplificacions que desemboquen en la despreocupació per

voler saber o entendre res més, cultiu perfecte per l'auge de demagogs. Per exemplificar-ho, Marina Garcés, autora important de la filosofia catalana actual, parla del *solucionisme*:

L'educació, el saber i la ciència s'esfondren també, avui, en un desprestigi del qual només poden salvar-se si es mostren capaces d'oferir solucions laborals, solucions tècniques, solucions econòmiques. El solucionisme és la coartada d'un saber que ha perdut l'atribució de fer-nos millors, com a persones i com a societat. Ja no creiem en ell i per això li demanem solucions i res més que solucions. Ja no comptem a fer-nos millors a nosaltres mateixos, sinó que solament a obtenir més o menys privilegis en un temps que no va enlloc, perquè ha renunciat a apuntar a un futur millor. (2017, p. 8, la traducció és meua)

És un únic model al centre de tot debat, el que soluciona els problemes de l'ara i aquí. En aquest model ens preguntem quin és l'espai pel dubte? Per les preguntes compromeses? On rauen els discursos i relats? Quin és el moment per pensar? La reducció de l'esforç feta realitat, sense pensament i sense estat d'ànim, l'únic que s'opta és per agafar el camí senzill, fàcil i planer. I en aquest camí les humanitats no hi són per enlloc. No hi són perquè requereixen esforç, força de voluntat i desig per saber.

Aquest escenari és el que volem estudiar amb *Per combatre aquesta època. Dues consideracions urgents sobre el feixisme* de Riemen. L'autor en aquesta obra parla sobre un dels últims efectes d'aquesta societat de masses: el ressorgiment del feixisme. A través de dos textos, s'articula un crit d'alerta que ens adverteix que darrere dels populismes i demagogs vestits de messies salvadors que ens venen a treure d'aquest atzucac, s'hi troben noves formes de feixisme.

I Riemen escriu:

L'ús del terme *populista* no és res més que una altra manera de cultivar la negació que el fantasma del feixisme torna a freqüentar les nostres societats i per negar el fet que les democràcies liberals han esdevingut just el contrari: democràcies de masses desproveïdes d'esperit democràtic. Quina és la raó d'aquesta negació? (2018, p. 13)

Riemen, utilitzant el títol *Per combatre aquesta època*, apella a mantenir viu l'humanisme per tornar-lo a propagar com a eix vertebrador de la comunitat. D'aquesta manera frenar aquest auge i donar resposta a les actituds estúpides, ignorants i temoroses que es disparen des d'institucions, organitzacions i estructures.

De la lectura pedagògica de Riemen se n'extreu una anàlisi social, cultural i política del que ens arriba, i de la qual ressaltem unes pinzellades formatives. Uns trets característics que creiem que tot ensenyant ha de posseir, i més si es tracta d'un ensenyant que es troba en una societat democràtica en crisi.

La proposta que destaca aquest text és aquella que s'estructura a través del llenguatge i la paraula, primera partícula de tot ensenyament i aprenentatge. Valorem el retorn al diàleg en tots els nivells de l'educació i el fet de tenir presents els principals discursos pedagògics per, d'aquesta manera, crear nous discursos dels professors i també, per què no, dels alumnes.

Reivindicar la paraula com l'obertura al pensament, al dubte i a la possibilitat d'apropar-nos cap al llindar entre allò que sabem i allò que comencem a desconèixer. En darrer terme, dotar de nou el professorat perquè esdevingui l'autoritat per educar en l'esperit crític i plenament humà.

Ens referim al fet que és una resposta individual en el sentit que es vincula directament al professorat, però els seus efectes esperem i creiem que haurien de ser d'abast col·lectiu. Reivindiquem el caràcter format en la manera d'entendre i expressar. La cura de la *paideía* i l'assoliment de la *Bildung*, com aquella bella idea de formació de la humanitat.

Com a conclusió, sabem que no estem fent recerca en un camp emergent ni poc estudiat. Malgrat tot, volíem ressaltar l'humanisme en el context actual com a formació elemental i com a acte de resistència. Un humanisme que de ben segur no serà l'única artèria, però sí una de cabdal, que nodrirà l'ensenyant per fer front a l'esdevenir.

BIBLIOGRAFIA

- GARCÉS, Marina (2017). *Nueva ilustración radical*. 4a ed. Barcelona: Anagrama.
- RIEMEN, Rob (2018). *Per combatre aquesta època: Dues consideracions urgents sobre el feixisme*. 4a ed. Barcelona: Arcàdia.
- ZWEIG, Stefan (2006). *El món d'ahir: Memòries d'un europeu*. 4a ed. Barcelona: Quaderns Crema.

Une école sans société ? Ivan Illich, Danilo Dolci et nous, ici, quelque part en Europe du Sud

ANTONIO FISCARELLI

Le point de départ de cette étude est celui qu'Ivan Illich assume dans *Deschooling society*. Nous allons donc aborder quelques « perplexités » auxquelles on ne peut se soustraire si l'on prend au sérieux « l'hypothèse » que la société pourrait être déscolarisée. Nous allons également remettre en question l'œuvre de Danilo Dolci, car ce dernier, dans les mêmes années du discours d'Illich sur la déscolarisation, commença lui-même à prononcer un discours analogue, dans la perspective de construire, en Sicile, un nouveau modèle d'école. Mais notre recherche ne se place pas du côté de l'utopie, n'aspire pas à comprendre si un jour nous pourrions « célébrer », comme l'espérait Illich, l'entrée dans ce qu'il nomme « the Age of Leisure ». Elle regarde en deçà de cet espoir en cela qu'elle n'interroge pas l'avenir mais le présent, une situation concrète du présent.

Le parcours de Dolci débute avec des orphelins en Italie du Nord, en 1949, parcours qu'il poursuivra en Sicile à partir de 1952. Parmi ses premiers soucis, celui de la scolarisation des enfants est fondamental. On sait qu'Illich, après la guerre, avait poursuivi ses études, d'abord à Florence et ensuite à Rome, à l'Université pontificale grégorienne, et qu'il s'était engagé dans la résistance italienne. Dolci, de son côté, avait fait sa résistance à sa manière à Milan et, dans l'immédiat après-guerre, il se plaça à Rome, où il suivit les cours d'histoire du christianisme d'Ernesto Buonarroti. Mais lorsqu'il déménagea en Sicile, en février 1952, Illich venait de quitter l'Italie pour les États-Unis. Cela veut dire que quasiment vingt ans avant qu'Illich ne lance son discours sur la *déscolarisation* aux États-Unis (1971), Dolci s'était engagé dans une lutte pour la *scolarisation* en Sicile. Aussi bien Dolci qu'Illich ont toujours gardé un œil sur la dimension internationale, tous deux s'intéressant également au développement, à la pauvreté, au problème

du « chômage », à la question de l'éducation comme « moyen révolutionnaire » et/ou dans une perspective de « planification de l'avenir ». *Inventer le futur* de Dolci est paru en 1968, *Libérer l'avenir* d'Illich date de 1969. Chez Dolci, le thème de la planification et de la fonction de l'éducation dans le cadre d'un projet révolutionnaire est déjà pleinement approfondi dans *Enquêtes sur un monde nouveau*, paru en Italie en 1964 et en France en 1965. *Inventer le futur* est un approfondissement dans lequel on retrouve également une étude comparée sur la démocratie et sur le système mafieux dans le monde. Illich aborde les mêmes questions, en particulier dans *Une société sans école* et *Libérer l'avenir*. Mais nous venons de dire que les deux intellectuels ont par ailleurs en commun un approfondissement sur le thème du chômage. On remarquera que chez Dolci, ce sujet fait partie de sa réflexion à partir de son arrivée en Sicile (*Inchiesta a Palermo*, paru en 1957, est le livre le plus connu sur ce que Dolci appelait la « sous-occupation »), tandis que chez Illich, il apparaîtra en 1977, dans le *Chômage créateur*. Dans la documentation concernant l'expérience du Centre éducatif de Mirto (*Chissà se i pesci piangono*, 1973 ; *Non esiste il silenzio*, 1974 ; *Il ponte screpolato*, 1979), on trouve aussi le témoignage de Paulo Freire, nom clé afin d'aborder une étude comparative approfondie sur Danilo Dolci et Ivan Illich.

L'étude comparative des œuvres de Dolci et d'Illich peut avoir une fonction théorico-pratique servant à orienter le débat actuel, car leurs ouvrages sont porteurs d'une grammaire sociale innovante, d'une constellation sémantique qui soude bien le couple théorie/pratique et d'un paradigme politico-pédagogique exceptionnel de la civilisation occidentale. Ce paradigme a eu une influence relative sur les pratiques pédagogiques institutionnelles et non institutionnelles de la deuxième moitié du xx^e siècle. Il est latent à l'époque actuelle, ses thèmes circulent déguisés sous diverses formes du discours pédagogique, mais on ne saurait dire ce qu'il a entraîné et ce qu'il entraînera dans notre manière de concevoir l'école et la société. Nous devons donc nous interroger sur la réalité constituant ce présent, cette dimension complexe que nous contribuons à produire chaque jour, que nous soyons d'inlassables travailleurs ou bien des « chômeurs créatifs », ou encore des spectateurs totalement passifs, puis comparer les vécus et les attentes émergeant du présent avec la double expérience de Dolci et d'Illich. Il s'agit de trouver un sens aux liens extratemporels existant entre eux et nous, de décoder les symboles de l'ouverture interterritoriale et déterritorialisant que leurs œuvres suggèrent et de vérifier si, en effet, cette approche peut nous dévoiler des perspectives significatives vis-à-vis des finalités de l'éducation dans la société actuelle.

La idea de llibertat de Joan Roura-Parella durant els anys d'exili: a propòsit d'un text inèdit

JORDI GARCIA FARRERO

Amb motiu de la commemoració del vuitantè aniversari en què molts catalans i catalanes van emprendre el camí de l'exili a causa de la victòria franquista a la Guerra Civil (1936-1939), ve a tomb aproximar-nos a la figura de Joan Roura-Parella (1897-1983) que es va veure obligat, com tants altres lamentablement, a culminar la seva carrera acadèmica fora del nostre país (Mèxic i Estats Units).¹ Certament, aquest pedagog universitari mai va militar a cap partit polític, però sí que va manifestar un compromís ferm i continuat amb els ideals republicans i, com a conseqüència d'això, amb totes les reformes impulsades per la Generalitat republicana en matèria educativa i cultural. En fi: és ben sabut per tothom que l'exili d'aquesta generació intel·lectual republicana va suposar un endarreriment cultural sense precedents al nostre país (Riquer, 2010).

No estranya, doncs, que Roura-Parella esdevingués un dels professors més destacats del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona que, amb l'adveniment de la República (1931-1939), va viure una espècie de refundació. A mode d'exemple, es pot destacar que la Facultat de Filosofia es va convertir en el centre neuràlgic d'aquesta institució d'ensenyament superior i, a més, la ciència pedagògica va obtenir la corresponent institucionalització universitària. Convé recordar que el professor Joaquim Xirau (1895-1946) fou un dels principals promotors d'aquesta empresa universitària i, sota la seva direcció, Roura-Parella va poder

1. Aquesta comunicació vol unir-se, doncs, als diferents actes que s'han fet arreu de Catalunya per commemorar aquesta efemèride que no pot caure en l'oblit i, especialment, a l'homenatge que s'ha realitzat en la publicació següent: Eulàlia COLLELDEMONT, Jordi GARCIA i Conrad VILANOU (2020), *Textos fundamentales en el exilio: Pedagogía culturalista y educación viva. Joan Roura-Parella*, Barcelona, Edicions UB.

defensar la seva tesi doctoral: *Educació i ciència* (1937),² la qual és considerada la primera en pedagogia de l'Estat espanyol.

Val a dir que, durant els seus anys de professor al Seminari de Pedagogia (1933-1939), una de les seves principals aportacions va ser, sens dubte, la introducció de la pedagogia de les ciències de l'esperit (Flitner, Frischeisen-Köhler, Litt, Nohl i, especialment, Spranger) a Catalunya. En aquest sentit, no podem oblidar-nos que, a través d'una beca de la Junta para Ampliación de Estudios, va fer una estada a la Universitat de Berlín durant els darrers anys de la República de Weimar (1930-1932). Això va suposar que passés d'un pensament exclusivament empíric i positivista a un altre de caire global o unitari que girava al voltant del concepte de la vida, entesa com una vertadera unitat biològica i espiritual. Convé afegir que els seus anys de formació també van transcórrer anteriorment per l'Escola Normal de Girona (1914-1917) al costat de Cassià Costal (1876-1937) i, en l'ambient institucionalista, sota el mestratge de Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), ja que es va integrar en la secció de ciències tot obtenint el primer lloc de la seva promoció (1919-1923). També és ben sabut que durant la seva estada a Madrid el nostre pedagog universitari visitava setmanalment el Museu del Prado i passava moltes hores a la Biblioteca del Ateneo de Madrid tot llegint els clàssics de la literatura espanyola i universal. Més endavant es consolidaria el seu gir estètic.

ALGUNES NOTES SOBRE EL TEXT INÈDIT *WHAT I LIVE BY* (1953)

The sense of life is to make fewer mistakes every day.
Life is to me an endless ascension.

Tenint en compte aquestes premisses, tot seguit presentem les idees clau principals, segons el nostre parer, amb relació al text triat per aquesta comunicació que només ha estat mencionat per part de l'historiador José Luis Abellán (1966). És un relat netament autobiogràfic amb alguna referència al seu itinerari intel·lectual, el qual ens recorda, tot seguint les tesis defensades pels professors Conrad Vilanou i Salomó Marquès (2012), el camí de les tres crítiques kantianes. És a dir: «si durant la joventut va orientar la seva atenció vers el coneixement fenomènic de les ciències, la qual cosa va donar un lloc a una visió científica i experimental de l'educació, després de la seva estada a Berlín [...] va optar per les ciències de l'esperit. Finalment, i una vegada assentat als Estats Units, va situar-se en l'horitzó de l'estètica» (p. 94). De fet, podem deixar constància que aquest text s'ha de situar en el darrer moment que acabem de dir, perquè són constants les referències de

2. Va ser publicada durant el seu exili mexicà: Joan ROURA-PARELLA (1940), *Educación y ciencia*, Mèxic, La Casa de España en México.

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) i, per extensió, de *Faust*. Es fa palès que, sota el deixant de l'estètica, Roura-Parella contempla la formació humana com una obra d'art i, per això, els artistes passen a esdevenir els vertaders educadors dels pobles. El genial escriptor alemany és, com és lògic, un dels més importants.

Passem ara a la seva concepció de la llibertat que és, al cap i a la fi, el més important d'aquest text que presentem. Queda plantejada com un *sacred goal* i, com a conseqüència d'això, Roura-Parella s'allunya de qualsevol forma de totalitarisme, ja sigui de dretes o d'esquerres, perquè sosté que «the worst form of moral suicide is to dissolve the individual into the collectivity». A la vista del que acabem de destacar, resulta ben oportú reproduir les paraules següents:

My concern is not to do what I like to do but what ought to be done in a particular situation. The situation does not tell us how to act. It depends on us to make the right or wrong decision or to decide for the good or evil. This crucial problem of human life does not exist either for the animal or for the wise. Nietzsche is right when he says that "the animal and the wise are very close to each other". He means that both are quite sure of their reactions. What is reflex or instinct in the animal is an inner voice, a divine voice, the voice of moral divination in the wise. Wisdom, *sapientia*, *sapere*, means a highly differentiated ethical taste capable of perceiving the finest shades of values and its hierarchy. God represents the absolute *sapientia*, that is to say, a being who does always what ought to be done. God is absolutely free.³

Al seu torn, es posa de manifest que la llibertat s'entén com la capacitat de saber triar correctament en cada situació particular. No té res a veure amb el llibertinatge i està relacionada més aviat amb una vessant personal i social en comptes d'estar-ho amb la política. Assenyala, en aquest sentit, que «liberty is not a present. We have to conquer it in every decision. It is a victorious fight all along our life» i, per fer-la realitat, s'ha de saber superar obstacles com *subtile, delicate feelings, social nature* i, per últim, *political structure of society*. Sota aquest plantejament, també s'ha d'entendre, tot i que mai va oblidar la bona acollida que va tenir a Mèxic, la seva decisió de convertir-se en professor de la Universitat de Wesleyan (Middletown, Connecticut) durant el període comprès entre 1946 i 1983.

És evident que aquesta decisió suposà un abans i un després en la seva trajectòria vital tal com es pot llegir en aquests mots: «I am so fond of Wesleyan because what this university asks me to do coincides with what I should do following my moral consciousness. Wesleyan is an ideal community». També hem d'esmentar que aquesta darrera destinació acadèmica va venir precedida, mitjançant el pro-

3. Joan ROURA-PARELLA (1953), «What I live», *The Wesleyan Argus* (20 març).

grama *The Wider Quaker Fellowship*, per un estada en el Pendle Hill Religious and Social Research Institution de Pensilvània, que estava vinculat al moviment quàquer. Aquesta qüestió no és menor, perquè Roura-Parella va poder salvar-se de la barbàrie franquista gràcies a la seva ajuda i, a més, més endavant va participar dels valors de l'ideari quàquer (del verb *to quake*, és a dir, tremolar a l'hora d'escoltar la veu de Déu).

Així, doncs, concloem aquesta comunicació tot afirmant que en aquest text inèdit *What I live by* es fa notar la seva experiència quàquera que sintonitza amb els valors del cristianisme primitiu i, segons el mateix professor de Tortellà, es pot resumir amb aquestes paraules:

És una pura mística cristiana en la qual es conserva viu l'esperit de l'Evangeli: respecte sagrat per a la vida aliena, tolerància i llibertat i condemnaió completa de les guerres; per cap motiu, ni amb el pretext d'una missió civilitzadora una nació ha d'exercir violència sobre una altra. Tota vida, tant la individual com la col·lectiva, tenen llur pròpia substantivitat inescrutable per als altres. Per altra banda, l'Evangeli és un sagrat missatge social d'ajut i fraternitat. (Roura-Parella, 1945, p. 19, la traducció és meua)

BIBLIOGRAFIA

- ABELLÁN, José Luis (1966). *Filosofía española en América (1936-1966)*. Madrid: Ediciones Guadarrama: Seminarios y Ediciones.
- MARQUÈS, Salomó; VILANOU, Conrad (2012). «Joan Roura-Parella (1897-1983): vida i pensament». A: GÓMEZ, Pere; MARQUÈS, Salomó; PAGÈS, Joaquim; PLANAGRUMÀ, Lu; VILANOU, Conrad. *La carpeta de l'oncle: Correspondència d'exili de Joan Roura-Parella*. Girona: Universitat de Girona; Tortellà: Ajuntament de Tortellà, p. 29-108.
- RIQUER, Borja de (2010). «La dictadura de Franco». A: FONTANA, Josep; VILLARES, Ramón (dir.). *Historia de España*. Volum 9. Barcelona: Crítica i Marcial Pons.
- ROURA-PARELLA, Joan (1945). «La experiencia religiosa y los cuáqueros». *Lletres*, núm. 6, p. 17-20.

Le patrimoine pédagogique et la problématique des usages des technologies et des ressources numériques : un regard historico-culturel sur mon parcours

THÉRÈSE LAFERRIÈRE

INTRODUCTION

L'activité éducative des professionnelles et professionnels de l'éducation contribue à la réalisation d'une œuvre magnifique, celle de libérer l'humain. Aider, de manière généreuse et experte, des personnes à grandir sur les plans intellectuel, affectif, social, physique et moral, c'est favoriser chez elles l'acquisition de capacités qui en font des humains accomplis témoignant, chacun, chacune, à leur manière, de ce que l'être humain peut être, faire et devenir. Entre autres, de participer activement et de manière démocratique à l'évolution de la société à laquelle il appartient.

Pour Dewey (1916, 1938, 2011), l'éducation à la démocratie et l'expérience concrète étaient des éléments centraux de l'activité éducative. Tout comme pour Vygotsky (1930-1934, 1978), la formation de la pensée passait par la participation communautaire. La théorie de l'activité et les perspectives historico-culturelles qui en découlent, dont Vygotsky est à l'origine, ne dissocient pas l'humain des signes qu'il apprend, pensons au langage, et des outils et instruments dont il se sert et des autres artefacts culturels de sa communauté.

Les outils évoluant, les technologies et les ressources numériques, entendre aussi les technologies de l'information et de la communication (TIC), font maintenant partie du paysage de l'éducation formelle contemporaine. Connaître et utiliser celles qui nous paraissent les plus susceptibles de nous permettre d'accomplir notre tâche éducative est devenu incontournable, même si cela se révèle nous mener vers une nouvelle identité culturelle. Ainsi, alors que mes études doctorales en éducation humaniste à l'Université de Boston, nourries notamment par

les écrits de Buber (1969), Rogers (1966) et Freire (1970), m'avaient incitée à distinguer celle-ci des approches plus instrumentalistes où primait la technologie, l'avènement d'Internet s'est avéré un tournant dans ma pratique de formatrice d'enseignantes et d'enseignants. Les prochaines lignes relatent donc ce parcours de réconciliation de l'humain et de la technologie dans mon trajet pédagogique.

ÉMERGENCE D'UNE PROBLÉMATIQUE DES USAGES DES TECHNOLOGIES ET DES RESSOURCES NUMÉRIQUES

Après avoir compris qu'Internet pouvait favoriser l'enrichissement des situations éducatives plutôt que leur rétrécissement et favoriser aussi des partenariats susceptibles de réduire la distance entre la théorie et la pratique au plan pédagogique, ma participation au Réseau des centres d'excellence sur le téléapprentissage du Canada m'a permis de connaître diverses technologies numériques et de saisir certaines des possibilités pédagogiques des réseaux numériques. Nombreuses étaient les questions qui se posaient alors que nous étions occupés à définir un programme de recherche-intervention en matière de formation des pédagogues. En voici quelques-unes : À quoi occuper les élèves, et les pédagogues, lorsque les technologies et les ressources numériques deviendront facilement accessibles ? Aux mêmes activités qu'avant, à l'exception d'une ou deux heures par semaine de travail individuel ou en équipe sur le réseau ? À des projets ancrés en contexte réel inscrits partant d'une gestion démocratique de la classe ? À comprendre, voire à résoudre, des problèmes en coopération ou en collaboration ?

Van Manen (1993) venait de publier *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. L'intuition que les usages d'Internet en classe étaient faits pour requérir bien du tact, au sens d'un pensez-y bien, s'est installée en nous et le programme de recherche-intervention TéléApprentissage communautaire et transformatif (TACT) est né et, un an après, soit en 1996, le site web de la communauté TACT voyait le jour (<https://tact.ulaval.ca>).

En puisant dans le patrimoine pédagogique, la pensée et l'œuvre de Freinet (1945, 1964, 1975, 1977, 1981) étaient omniprésentes. Il avait formulé d'importants principes pour rendre l'expérience d'apprentissage des élèves plus active, coopérative et collaborative, alors qu'il intégrait l'imprimerie dans leurs environnements d'apprentissage. Rappelons les suivants :

- L'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert.
- L'école de demain sera centrée sur l'enfant membre de la communauté.
- Le travail sera le grand principe, le moteur et la philosophie de la pédagogie.

Freinet pratiquait « une pédagogie en rupture avec la pédagogie traditionnelle », selon sa conjointe (Freinet, 1977). Il « avait assez d'humilité et d'humanité

pour descendre de sa chaire... et se mettre tout entier au service des enfants », d'après sa conjointe (Freinet, 1981). Dans ce même ouvrage, l'imprimerie est vue comme « un outil décisif [...], un outil [qui] peut à lui seul faire reconsidérer toute la science pédagogique ; l'imprimerie est à la base d'un comportement et d'une orientation nouveaux de l'enfant et de l'éducateur, donc de toute la pédagogie ». La question suivante nous habitait : Qu'aurait pu accomplir de plus Célestin Freinet et tous les maîtres qui ont participé aux débuts de ce mouvement s'ils avaient disposé d'ordinateurs portatifs en réseau au lieu d'une imprimante ? L'outil est un levier, mais la pédagogie est première (Grégoire, Laferrière et Bracewell, 1996).

Au Québec, nous avons eu, de janvier 1965 à l'été 1968, les SEMEA (stages d'entraînement aux méthodes d'éducation actives), animés notamment par plusieurs enseignants français, praticiens de la pédagogie Freinet (Audet, 2004). Quelques écoles Freinet avaient vu le jour par la suite. Sur le plan sociétal, le rapport à l'autorité était en voie de redéfinition et nous étions en pleine période d'émancipation collective. Du point de vue pédagogique, il nous fallait apprendre à exercer nos responsabilités, mais de manière moins contrôlante. Le mouvement de pédagogie ouverte est né (Angers, 1963 ; Caouette, 1992 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1970 ; Paquette, 1992 ; Paré, 1977), mais il s'est résorbé tout en demeurant l'épine dorsale des écoles alternatives québécoises (Plamondon-Simard, 2017).

Ainsi, lorsque les ordinateurs portatifs sont arrivés dans les écoles, nous pouvions compter sur ce ténu, mais réel patrimoine pédagogique. Celui-ci a inspiré des pratiques de gestion démocratique dans des classes bien pourvues de technologies et de ressources numériques, mais elles ne sont pas répandues. Parmi les raisons évoquées par les enseignantes et les enseignants qui résistent à les appliquer, mentionnons, d'une part, le curriculum national considéré fort chargé et, d'autre part, le manque d'autonomie et de motivation des élèves à apprendre.

Néanmoins, les technologies et les ressources numériques sont attrayantes. Lorsqu'elles sont assez facilement accessibles en classe, voire au laboratoire, elles agissent comme levier afin de favoriser le travail coopératif, la réalisation de projets d'apprentissage individuels ou collaboratifs. « L'effort d'innovation pédagogique doit être centré sur sa finalité, c'est-à-dire sur « un apprentissage actif, participatif et connecté », rappelait Glickman (ASCD, 1996, p. 1), après avoir entendu Freire s'adresser à quelques milliers d'enseignantes et d'enseignants réunis à la Nouvelle-Orléans pour leur souligner notamment l'importance d'être habités par un projet de société plus juste et démocratique.

ÉTABLISSEMENT DE PARTENARIATS À DES FINS D'INNOVATION

Notre programme de recherche-intervention sur la formation des pédagogues reposait sur l'établissement de partenariats entre quatre universités de trois

provinces canadiennes différentes, où chaque université a établi ses propres partenariats avec des écoles locales. Nos efforts d'innovation prenaient, entre autres, appui sur les volets les plus avant-gardistes des curricula ainsi que sur des résultats de recherche et des propos d'acteurs du monde de l'éducation, et de l'économie, qui mettaient de l'avant la notion de l'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 1996). Était mis en évidence le besoin d'un plus grand nombre de travailleuses et de travailleurs autonomes, capables d'efforts intellectuels, et de citoyennes et de citoyens responsables doués d'un profond sens démocratique. Toutefois, Salomon et Perkins (1996) soulignaient qu'un projet, si réussi soit-il, ne peut affecter l'apprentissage à lui seul et de manière pérenne, car la culture de l'école, de l'environnement scolaire, est trop déterminante.

Notre partenariat local s'est réalisé avec une école et sa commission scolaire d'appartenance, et le programme PROTIC fut planifié et mis en place. L'action quotidienne de l'équipe pédagogique, soutenue par la direction d'école et les parents des élèves, se distinguait par la mise en œuvre de pédagogies de projets réalisés en coopération ou en collaboration avec des technologies et des ressources numériques disponibles à partir de l'ordinateur portatif branché à Internet de chaque élève (Partenariat PROTIC, FCAR-TACT, 2001). L'équipe comprenait que la technologie devait être au service de la pédagogie, soit être en soutien à une pratique pédagogique plus audacieuse, plus informée, plus sophistiquée.

Bruner (1996) venait de mettre de l'avant la vision de l'élève-interprète. Sa théorie de l'instruction, parue en 1960, avait servi de fondement au modèle d'apprentissage cognitif axé sur les connaissances procédurales (le comment : l'acquisition, l'organisation [structure], la compréhension et le transfert) plutôt que sur les connaissances déclaratives (le quoi). Il proposait dorénavant une nouvelle perspective de développement, celle de faire réaliser aux jeunes que plusieurs mondes existent, que la réalité et le sens sont des construits et que l'art de négocier consiste à construire de nouvelles significations afin d'harmoniser nos rapports les un-e-s avec les autres. Son argument était que l'éducation ne peut se réduire au traitement de l'information et à la classification des connaissances, et qu'il importait d'aider les jeunes à construire les significations qu'elles et qu'ils attachent aux choses. Il soutenait que ce qui distingue l'humain, c'est le fait que la pensée fonctionne de manière intersubjective. Pour l'aider à comprendre, à donner du sens aux choses, l'enseignant doit connaître les façons de penser et de faire de sa culture, qu'il s'agisse de formation personnelle et sociale, de la langue ou des sciences, mais aussi qu'il connaisse les jeunes avec lesquels il travaille, afin de faire des interventions adéquates de manière à ce que l'élève rende compte de sa compréhension progressive d'un objet étudié, interprète sa position dans un ensemble, fasse connaître les résultats de sa démarche et contribue à l'intelligence collective que la classe a de cet objet.

Des étudiantes et des étudiants en formation initiale à l'enseignement y ont réalisé et réalisent toujours des stages, incluant des stages longs d'une durée de quatre mois, pour y faire l'apprentissage de l'organisation et de la gestion d'une classe en réseau du programme PROTIC (Laferrière, 2000). Ils y apprennent leur rôle de médiateur, c'est-à-dire à se situer dans la zone de proche développement de l'élève (Vygotsky, 1978), voire de l'équipe, et à lui fournir des échafaudages (Wood, Bruner et Ross, 1976) pour son activité cognitive (Rubtsov et Margolis, 1996, p. 174-175). Ils s'interrogent sur quand et comment faire participer les élèves, sur les moments appropriés pour offrir à quelques élèves ou à toute la classe une capsule d'enseignement magistral, sur différentes façons de leur faire produire des contenus (voir UNESCO, 2011), sur l'échafaudage par les pairs, etc. Ils se penchent ainsi sur des problèmes partagés et, afin de les comprendre, voire de leur apporter des solutions, ils interagissent sur une plateforme numérique nommée le *Knowledge Forum* (Laferrière, 2018).

Leur diplôme obtenu, certains ex-stagiaires PROTIC ont joué un rôle-clé dans la mise en œuvre, le maintien et l'expansion de l'innovation réalisée par un autre partenariat, celui de l'École en réseau (ÉER, www.eer.qc.ca), lequel vise l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage des petites écoles des villages éloignés et auquel participent aujourd'hui les deux-tiers des commissions scolaires francophones au Québec. L'infrastructure technologique en place (Internet haute vitesse, îlot d'ordinateurs en classe ou laboratoire informatique, projecteur électronique ou autre grand écran, caméra et haut-parleurs) permet aux enseignants volontaires et à leurs élèves, même s'ils sont dans des classes géographiquement dispersées, de collaborer à la réalisation d'activités et de projets d'apprentissage ainsi qu'à des investigations partant de problèmes authentiques. Les technologies numériques retenues sont un système de webconférence pour les échanges verbaux et le *Knowledge Forum* pour les échanges écrits, ce dernier étant développé partant de principes des sciences cognitives.

ADOPTION ET ADAPTATION DES MODÈLES COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE, COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE ET COMMUNAUTÉ D'ÉLABORATION DE CONNAISSANCES

Avec la traduction de l'œuvre de Vygotsky, des chercheuses et chercheurs en sciences cognitives se sont intéressés à la dimension sociale de la cognition et aussi de l'apprentissage. Les « nouvelles » sciences de l'apprentissage ont intégré cette dimension (Bransford, Brown et Cocking, 1999). Trois modèles en sont ressortis pour le design des environnements d'apprentissage, celui de la communauté d'apprentissage (CoA, Brown et Campione, 1996), celui de la communauté de pratique (CoP, Lave et Wenger, 1991) et celui de la communauté d'élaboration

de connaissances (CoÉco, *knowledge-building community*, Scardamalia et Bereiter, 1994). De nouveaux modes d'organisation de la classe (coA et CoÉco) devenaient ainsi disponibles alors qu'Internet pénétrait dans les écoles avec son lot de technologies et de ressources numériques. Becker (2000) avait observé qu'Internet était surtout utilisé par les pédagogues constructivistes. Les modèles CoA et CoÉco donnent davantage de responsabilité et de contrôle aux apprenants sur leurs apprentissages et leurs connaissances antérieures tout comme leur créativité sont mises en valeur (www.iscol.org ; Laferrière, 2005).

Le modèle de la communauté d'apprentissage s'est répandu tant pour l'apprentissage des jeunes que des adultes, mais son application, en contexte d'éducation formelle, demeure plutôt l'exception que la règle. Le Programme de formation de l'école québécoise en fait mention. Le programme PROTIC se démarque, tant en ce qui concerne l'organisation de la classe en communauté d'apprentissage que les usages des technologies et des ressources numériques (Ménard, 2008). Cuban (2000) avait montré l'incompatibilité de la présence de l'ordinateur en salle de classe avec ce qui est attendu des enseignantes et des enseignants compte tenu des curricula et des politiques et règles en place. En 2015, il souligne que l'écart entre les usages fait par les enseignantes et les enseignants à la maison et à l'école est possiblement dû au manque de logiciels pertinents, au manque d'assistance technique sur place et au manque de preuves de première main que les élèves réussiront mieux avec des appareils électroniques (Cuban et Jandrić, 2015, p. 5).

Le modèle de la communauté d'élaboration de connaissances, dont le *Knowledge Forum* fait intégralement partie, fournit des principes de design tant aux pédagogues qu'aux ingénieurs qui travaillent à l'évolution du logiciel. Ce sont les suivants : 1) Idées réelles, problèmes authentiques ; 2) Idées perfectibles ; 3) Démarche épistémique ; 4) Démocratisation du savoir ; 5) Diversité des idées ; 6) Un savoir communautaire, une responsabilité collective ; 7) Utilisation constructive de sources d'autorité ; 8) Élever le propos ; 9) Discours progressif ; 10) Ubiquité du processus de coélaboration de connaissances ; 11) Avancement symétrique du savoir et 12) Évaluation simultanée, ancrée et transformative (Scardamalia, 2002 ; traductions libres, Allaire, 2003 ; Impedovo et Andreucci, 2016). Les pédagogues les adaptent au besoin (Allaire et Laferrière, 2013 ; Lee, Chan et Aalst, 2006) pour faire apprendre à des jeunes le processus même de la coélaboration/création de connaissances. C'est entre autres le cas dans l'ÉER, où la première traduction (https://www.telelearning-pds.org/doc_eer/kf_pedago/principes.html) a été suivie, entre autres, d'adaptations (<https://www.eer.qc.ca/developpement-professionnel/ateliers>). Dans le monde du travail, ces principes sont aussi mis en application en certains lieux. Certaines communautés de pratique, tout comme des communautés d'apprentissage, connaissent des épisodes de coélaboration de connaissances par rapport à leurs propres problèmes authentiques.

La communauté TACT fait référence à ces trois modèles pour le *co-design* d'environnements d'apprentissage en réseau. Ces années-ci, ces modèles sont mis au service de la participation des élèves, notamment leur participation aux décisions en classe ou dans l'école, soit deux des quatre niveaux stratégiques de participation retenus par le réseau PÉRISCOPE (<http://www.periscope-r.quebec>), un réseau de recherche-intervention voué à la persévérance et à la réussite scolaires.

CONCLUSION

Dans ce court article, nous avons jeté un bref regard historico-culturel sur notre propre parcours pédagogique, que nous n'hésitons pas à associer aux pédagogies de la démocratie même si celui-ci fut caractérisé par une quête d'usages appropriés des technologies et des ressources numériques. Le patrimoine pédagogique dans lequel nous avons puisé a été brièvement survolé afin d'esquisser une problématique émergente des usages des technologies et des ressources numériques, d'argumenter la nécessité de l'établissement de partenariats à des fins d'innovation et de discuter d'adoption, ou d'adaptation, de modèles issus de perspectives historico-culturelles développées dans la foulée de l'œuvre vygotskienne. Nous terminons cet exercice davantage persuadés de leur pertinence quant à leur rôle dans une pédagogie de la démocratie qui se veut au service de la libération de l'humain.

RÉFÉRENCES

- ALLAIRE, S. (2003). « Principes de coélaboration de connaissances ». Practicum virtuel. Récupéré de <<https://www.telelearning-pds.org/u/pv/princocons.htm>>.
- ALLAIRE, S. ; LAFERRIÈRE, T. (2013). « Synthèse d'idées et de travaux à propos de la coélaboration/création de connaissances et du Knowledge Forum ». *Adjectif.net*. Récupéré de <<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article234>>.
- ANGERS, P. (1963). *Réflexions sur l'enseignement*. Montréal : Bellarmin.
- AUDET, M. (2004). « Historique de la pédagogie Freinet au Québec ». Récupéré de <<http://bqpf.info/dossierplan/01textesfondements/02fondements.html>>.
- BECKER, H. J. (2000). « Pedagogical motivations for student computer use that leads to student engagement ». *Education Technology*, 40 (5), p. 5-17.
- BRANSFORD, J. D. ; BROWN, A. L. ; COCKING, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington DC : National Academy Press.
- BROWN, A. L. ; CAMPIONE, J. C. (1996). « Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedures, principles, and systems ». In : SCHAUBLE, L. ; GLASER, R. (éd.). *Innovations in learning: New environments for education*. Mahwah, NJ : Erlbaum, p. 289-325.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press. [Édition paperback, avril 1997]
- BUBER, M. (1969). *Je et tu*. Paris : Aubier Montaigne. [Trad. G. Bianquis]

- CAOQUETTE, C. (1992). *Si on parlait d'éducation : Pour un nouveau projet de société*. Montréal : VLB éditeur.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ) (1970). *L'activité éducative*. Québec : Gouvernement de Québec.
- CUBAN, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA ; Londres, RU : Harvard University Press.
- CUBAN, L. ; JANDRIĆ, P. (2015). « The dubious promise of educational technologies: Historical patterns and future challenges ». *E-Learning and Digital Media*, 0 (0), p. 1-15. Récupéré de <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1027.5778&rep=rep1&type=pdf>>.
- DEWEY, J. (2011). *'Démocratie et éducation' : Suivi de 'Expérience et éducation'*. Paris : Armand Collin.
- FREINET, C. (1945). *Pour l'école du peuple*. Paris : François Maspero (Petite Collection Maspero, 51). [Comprend « L'école moderne française » et « Les invariants pédagogiques ». Le premier de ces textes a été publié pour la première fois vers 1945 et le second en 1964]
- (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin.
- (1975). *La méthode naturelle I : L'apprentissage de la langue*. Verviers, Belgique : Marabout. (Marabout Service Éducation) [Première édition en 1968]
- FREINET, E. (1977). *L'itinéraire de Célestin Freinet : La libre expression dans la pédagogie Freinet*. Paris : Payot. (Petite Bibliothèque Payot)
- (1981). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Historique de l'école moderne (Pédagogie Freinet). Paris : François Maspero. (Petite Collection Maspero) Récupéré de <<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/29065>>. [Première édition en 1968]
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum.
- GLICKMAN, C. (1996). « Making a case for democratic schools ». *Education Update* [Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development], vol. 38, n° 3 (mai), p. 1-3.
- GRÉGOIRE, R. ; BRACEWELL, R. ; LAFERRIÈRE, T. (1996). « L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire, revue documentaire ». Récupéré de <<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/apport96.html>>.
- IMPEDOVO, M.-A. ; ANDREUCCI, C. (2016). « Co-élaboration de connaissances nouvelles : du modèle théorique à ses outils technologiques ». *Sticef*, 23 (2), p. 57-74. DOI 10.23709/sticef.23.2.3
- LAFERRIÈRE, T. (2000). « Apprendre à organiser et à gérer la classe. Communauté d'apprentissage assistée par l'ordinateur multimédia en réseau ». *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), p. 571-592.
- (2005). « Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation ». *Encounters on Education*, 6, p. 5-21. <<https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/480/art%201%20laferriere.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- (2018). « Boundary crossings resulting in active learning in preservice teacher education: A CHAT analysis revealing the tensions and springboards between partners ». *Frontiers*. <<https://doi.org/10.3389/fict.2018.00022>>.
- LAVE, J. ; WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

- LEE, E. Y. C. ; CHAN, C. K. K. ; AALST, J. van (2006). « Students assessing their own collaborative knowledge building ». *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1 (1), p. 57-87.
- MANEN, M. van (1991). *The tact of teaching : The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, ON : The Althouse Press.
- MÉNARD, L. (2008). « La réussite du PROTIC : Enseigner et apprendre, plus de dix ans d'innovation collective ». Récupéré de <http://www.csdecou.qc.ca/collegedescompagnons/files/2013/02/protic_en_bref_louise_menard.pdf>.
- PAQUETTE, C. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*. Tomes I et II. Québec : Québec Amérique.
- PARÉ, A. (1977). *Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte*. Québec : Édition NHP.
- Partenariat PROTIC-FCAR-TACT (2001). *Gestion d'une classe, communauté d'apprentissage : Phase 3 du projet de recherche*. Récupéré de <<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/fcar/gestion.pdf>>.
- PLAMONDON-SIMARD, M. (2017). « Caractéristiques de la culture scolaire d'une école alternative et ses effets sur l'agentivité et le sentiment de bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers ». Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.
- ROGERS, C. (1966). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod. [Traduit par E.-L. Herbert]
- RUBTSOV, V. V. ; MARGOLIS, A. A. (1996). « Activity-oriented models of information-based instructional environments ». In : KERR, S. (éd.). *Technology and the future of schooling : Ninety-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago : The University of Chicago Press, p. 172-199.
- SALOMON, G. ; PERKINS, D. (1996). « Learning in Wonderland: What do computers really offer education ». In : KERR, S. (éd.). *Technology and the future of schooling : Ninety-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago : The University of Chicago Press, p. 111-130.
- SCARDAMALIA, M. (2002). « Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge ». In : SMITH, B. (éd.). *Liberal education in a knowledge society*. Chicago : Open Court, p. 67-98.
- SCARDAMALIA, M. ; BEREITER, C. (1994). « Computer support for knowledge-building communities ». *The Journal of the Learning Sciences*, 3, p. 265-283. DOI 10.1207/s15327809jls0303_3.
- UNESCO (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation. Paris : Éditions Odile Jacob.
- (2011). « TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants ». Récupéré de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>>.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press. [Original work, ca. 1930-1934]
- WOOD, D. ; BRUNER, J. S. ; ROSS, G. (1976). « The role of tutoring in problem-solving ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), p. 89-100. DOI 10.1111/jcpp.1976.17.issue-2.

Vers una pedagogia feminista amb perspectiva interseccional: gènere i educació

MIRTA LOJO
MERCÈ OTERO VIDAL

Tots els canvis socials que s'han produït i es produeixen actualment porten més que mai a reivindicar una coeducació interseccionada pel sexe/gènere, la classe social, els graus de funcionalitat i l'origen ètnic i cultural. És possible transformar l'escola i desenvolupar una educació que porti a un món plural basat en la llibertat, la justícia i el benestar per a totes les persones? Mestres i professores amb una pràctica política de llarg recorregut pensem que sí i que la resposta és la pedagogia feminista, que en el marc de les pedagogies emancipadores planteja l'abolició de les relacions de poder pel que fa al saber i a la redistribució del saber.

La feina quotidiana a les aules i l'activisme feminista ens han fet veure que teníem una escola mixta, però no coeducativa, ja que el saber androcèntric és dominant. D'altra banda, les mestres i professores que experimentem unes formes d'ensenyament/aprenentatge diferents pel que fa als continguts, a la metodologia i, sobretot, a les relacions amb l'alumnat, anem generant una sèrie de bones pràctiques i grans satisfaccions.

La LOGSE no va cobrir les expectatives sobre la generalització de la coeducació, que es va difuminar en una transversalitat mal entesa i es va perdre pel formalisme rígid del currículum i no cal dir que tot el que ha vingut a continuació no ha estat capaç d'oferir una alternativa realment engrescadora en resposta a les necessitats d'una societat en canvi constant i on les dones anem ocupant els llocs que ens pertoqueu. Actualment la necessitat de la coeducació és un referent constant quan es parla de problemes, sobretot dels relacionats amb la convivència i la violència dins i fora de l'àmbit escolar. La coeducació apareix en tres lleis (la de l'erradicació de la violència masclista, la d'igualtat efectiva de dones i homes i la que legisla contra la LGTBfòbia) que, sense pressupostos, sense formació, sense voluntat política,

no han donat, per ara, els resultats que esperàvem i per això, més enllà de les lleis, ara ja obertament parlem de la necessitat de la pedagogia feminista.

La pedagogia feminista és una pedagogia de conscienciació. És el marc ideològic des del qual es treballa en l'àmbit escolar per construir coneixement des del pensament crític, per relacionar-nos en llibertat, sense jerarquies classistes, sexistes, homòfobes, capacitistes o racistes.

La pedagogia feminista és una posició política en educació (la pretesa neutralitat també ho és) que advoca per la justícia social des de la radicalitat. No es tracta d'homogeneïtzar dones i homes o de substituir l'exercici de poder masculí pel femení, sinó de transformar l'actual sistema capitalista heteropatriarcal per un nou ordre social sense opressions ni privilegis, sense violència.

Un dels trets definitoris de la pedagogia feminista és la identificació del punt de vista situat. Qui presenta els continguts curriculars? Quina és la seva posició social? Des d'on parla? Qui selecciona els continguts curriculars? Quins continguts s'inclouen i com es jerarquitzen? Quins continguts queden exclosos o silenciats? On queda recollida l'experiència històrica de les dones i les seves aportacions al fet civilitzatori, al sosteniment de la vida? Com es visualitza la diversitat afectiva, sexual i de gènere i la lluita del col·lectiu LGTBI pel seu reconeixement? Com es posa de manifest la diversitat ètnica i cultural, més enllà del que és folklòric?

L'anàlisi dels punts de vista dominants forma part d'un procés de conscienciació que comporta la construcció de sabers subversius (subverteixen l'ordre social establert) a partir de la lluita contra les opressions. Els coneixements dominants no compten amb els sabers col·lectius dels moviments que lluiten per la seva emancipació ni tampoc no incorporen les experiències vitals de les persones excloses. Són coneixements travessats per un biaix androcentrista, racista, classista i colonialista que es presenta com a únic, neutral i universal. El qüestionament del punt de vista introduït per la teoria feminista és una de les majors contribucions a la pròpia epistemologia de la ciència.

És urgent la sensibilització i formació de tot el personal que intervé en l'àmbit educatiu, on es prioritzi l'experiència personal com a punt d'inflexió per treballar des de la pròpia subjectivitat i la interdependència amb les altres persones. És interessant destacar aquí el risc d'entendre la formació com a un producte de mercat que s'adquireix i es posseeix.

Per tal de desenvolupar una praxi de la pedagogia feminista és important incorporar la genealogia de mestres, professores i mares coeducadores i la seva experiència acumulada en tots els anys de resistència antipatriarcal, i desplegar una educació integral que inclogui l'educació afectiva i sexual des dels zero anys.

Xarxes per al canvi, una oportunitat per a la transformació educativa

MERCÈ MAS

Si no parla amb mi, com em pot valorar?

Aquesta frase recollida pel tutor d'un alumne de secundària, referint-se a un altre professor del centre que li acabava de retornar la qualificació d'un treball, és una pregunta que interpel·la una idea clau: a què donem valor? Per a què? Qui en té la potestat?

Visibilitza un vincle professor-alumne que interpreta l'aprenentatge només des de la teoria dels atributs individuals sense tenir en compte la complexitat de la resta d'interaccions que es desprenen del context. Un marc que alguns autors posen en qüestió en presentar l'educació com a «esforç social» (Leana, 2011) que s'assoleix en el context dels centres, dels sistemes i de les comunitats més àmplies a través de relacions diverses. Des d'aquesta perspectiva, aquesta pregunta convida a redefinir el propòsit de la institució educativa amb relació a tot el sistema en el qual està inscrita.

L'infant i el jove, com a aprenent, reclama una mirada i escolta atenta que no percep. Tal com exposa Begoña Roman; l'escolta, l'atenció, és a dir, el respecte, implica repensar-nos des d'un model de solidaritat, entesa com a autonomia amb la participació de les persones que interaccionen. L'aprenentatge com a acompanyament des de la responsabilitat compartida, creant capacitat perquè cadascú pugui teixir la pròpia veu. Compta amb mi perquè pugui ser conscient del que aprenc i em pugui responsabilitzar de les decisions preses!, ens ve a reclamar l'alumne. Ens demana participar en la construcció social del valor, i s'hi endevina la voluntat d'elaborar un diàleg des de criteris compartits per poder participar del judici i fer-se'n corresponsable. No en fuig, sinó que s'hi vol comprometre. L'ob-

jectiu del context d'aprenentatge ha de ser facilitar condicions per a construir la pròpia veu, això és l'autoregulació de tots i cadascun dels aprenents.

El primer dels set principis de l'aprenentatge proclama aquesta centralitat en la biografia basant-se en el dret de cada individu de projectar un procés vital amb propòsit, dignitat i opcions (Kaser i Halbert, 2017).

Però ja se sap que un mestre sol no pot transformar l'escola, ni fer canviar el sistema. Ens cal la implicació de les persones que interaccionen al llarg d'aquest procés d'autoregulació de cada alumne. Les xarxes prenen, doncs, com a objectius l'activació de les relacions i interaccions, fent entrar en joc les diferents mirades entre els agents i elements que hi coincideixen. Són espais mentals i de temps que afavoreixen processos de metacognició amb un mateix o amb altri, des de la confiança, la transparència i la cooperació, des del respecte a les identitats i mentalitats diverses. La xarxa es configura com a punt de trobada on construir significats fonamentats en marcs teòrics consensuats sobre com les persones aprenen. El procés de metacognició ens facilita la comprensió de la complexitat dels reptes que ens proposem.

«Xarxes per al canvi» ho proposa des d'un procés formatiu de reajustament constant entre centres públics i concertats de primària i secundària, que defineix el programa d'innovació pedagògica per a la transformació educativa, propi per a la ciutat de Barcelona. El Consorci d'Educació de Barcelona, Escola Nova 21, l'ICE de la UAB i Rosa Sensat signen el febrer de 2017 el conveni pel qual sumen diferents iniciatives i processos per desenvolupar aquesta transformació.¹

El programa, doncs, té un pla d'acció sistèmic que persegueix com a objectiu el compromís de cada persona en el propòsit, definit i entès, com diuen Hargreaves i Fullan (2014), com a valor ètic que ens responsabilitza de les decisions que puguem prendre en qualsevol nivell del sistema educatiu, des de l'aula (nivell micro), al sistema (nivell macro). La xarxa i el centre (nivells meso) interpel·len constantment els anteriors per reajustar-los.

Canviar els vincles, canviar els hàbits mentals, repensar el propòsit i establir les condicions i estratègies per evolucionar, això és innovar. La força de la innovació rau en la força del treball cooperatiu horitzontal del professorat compromès amb una escola més democràtica (Carbonell, 2006), un sistema que prioritzi la millora de les relacions per modificar paradigmes culturals i professionals per a la millora dels processos d'autoregulació de totes i cadascuna de les persones que aprenen.

1. Video presentat a la sessió plenària del 12 de juny del 2018. Vegeu <https://www.youtube.com/watch?v=uj7DDrWIR0E> i <http://transformacioeducativa.cat/noticies/sessio-plenaria-xarxes-per-al-canvi-12-de-juny-de-2018>. Guió i realització de Mercè Mas i edició d'imatge de Joan Mas (consulta: 23 gener 2020).

A què donem valor? Per a què? Qui en té la potestat? Si recollim el relleu de les altres renovacions pedagògiques que han defensat els valors democràtics i han marcat la història de l'educació del nostre país, decidirem que qui ha de poder respondre a aquestes preguntes de manera fonamentada és l'infant, el jove, *tots* els infants i joves al llarg d'un procés formatiu d'aprenentatge, perquè els ha de servir tota la vida.

BIBLIOGRAFIA

- CARBONELL, Jaume (2006). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- DEWITT, Peter M. (2016). *Collaborative leadership: Six influences that matter most*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press/Learning forward.
- HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael (2014). *Capital professional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata. [Traducció de Cristina Mimiaga]
- HARGREAVES, Andy; O'CONNOR, Michael T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Impact Leadership Series.
- KASER, Linda; HALBERT, Judy (2017). *The Spiral Playbook: Liderar amb mentalitat indagadora a sistemes educatius i escoles*. Barcelona: Escola Nova 21; Xarxes per al Canvi. També disponible en línia a: <https://www.escolanova21.cat/wp/wp-content/uploads/2019/12/EN21_PlayBook_qbaixa.pdf>.
- LEANA, Carrie R. (2011). «The Missing Link in School Reform». *Stanford Social Innovation Review*, vol. 9, núm. 4. També disponible en línia a: <https://ssir.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform>.
- QUINTERO, Esther (2017). «Elevating Relationships. How Collaboration Shapes Teaching and Learning». *American Educator* (estiu), p. 18-21. També disponible en línia a: <<https://www.aft.org/ae/summer2017/quintero>>.
- SANMARTÍ, Neus (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SOLER, Joan (coord.) (2015). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx: Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat.

Anàlisi del concepte de ciència a través del *Boletín de la Escuela Moderna*

FRANCESC MARTÍNEZ-OLMO

Els referents d'aquest estudi han estat l'obra de Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909) i els seus valors: pensament crític, aprofundiment democràtic, empoderament de la joventut, lliurepensament, entre d'altres. La motivació ha estat, sobretot, veure com es lligaven aquests valors amb la pedagogia experimental o científica.

L'estudi s'ha dut a terme des d'un enfocament hermenèutic dels articles publicats al *Boletín de la Escuela Moderna*. L'anàlisi dels textos s'ha centrat en aspectes ontològics, epistemològics, metodològics i axiològics de la ciència que s'esmenten en els articles publicats entre octubre de 1901 i juny de 1903.

Les idees que s'exposen a continuació queden reflectides a la il·lustració 1.



IL·LUSTRACIÓ 1. Mapa de l'anàlisi del concepte de ciència al *Boletín de la Escuela Moderna* (1901-1903).

L'Escola Moderna s'inscriu en una educació integral —intel·lectual, moral i física—, proposada per Herbert Spencer (Robin, 1901). La realitat s'entén a través de veritats segures i estàtiques tal com propugnen les ciències naturals («Inauguración de la Escuela Moderna», 1901; «La Escuela Moderna», 1901; Nase, 1901). La relació que té el subjecte cognoscent amb la realitat es basa en la curiositat i el descobriment mitjançant l'observació i la reflexió (Daux, 1902; Jacquinet, 1903), fet que requereix una experiència autèntica, observada intel·ligentment i aprofitada per reflexionar i dialogar («Curso medio. Lectura expresiva», 1902; Jacquinet, 1902). El mètode proposat és l'analíticoinductiu («Las conferencias de la Escuela Moderna», 1902).

Els valors que hi ha en el concepte de ciència a l'Escola Moderna ubiquen l'educand al centre de l'aprenentatge (Faure, 1903) i promouen l'emancipació de la societat («La Escuela Moderna», 1901; «La Escuela Moderna», 1902; Robin, 1902). S'entreveuen uns primers indicis de preocupació per incloure la dona en tots els àmbits de la ciència («Necesidad de la enseñanza mixta», 1901), així com l'atenció a la diversitat dels educands (Robin, 1901). La higiene esdevé el principi de l'educació física («Conferencias de la Escuela Moderna», 1903).

Aquest estudi ha evidenciat allò que el professor Esteruelas (2009) mencionava: «la proposta ferreriana destaca per la seva voluntat ètica, fet que converteix el seu racionalisme pedagògic en un racionalisme humanístic» (p. 78), i que, com Solà (2010) constata, l'Escola Moderna no es queda en els pressupòsits científics del racionalisme, sinó que va més enllà: «Ferrer i Guàrdia va ser un lluitador que donava a la cultura i a l'educació el paper clau de la transformació política i social» (p. 21). Es tracta d'incorporar la visió de canvi social a allò que Ferrer i Guàrdia va considerar necessari del paradigma positivista per allunyar-se dels coneixements fonamentats en la pura opinió o tradició:

L'Escola Moderna ferreriana va suposar una teoria i una pràctica de l'educació que incorporava el pensament positivista i de l'esquerra radical europea. Una forma de posar les teories lliurepensadores al servei d'un canvi social i econòmic humanitzador. (Solà, 2010, p. 22)

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- «Las conferencias de la Escuela Moderna» (1902). *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 1, núm. 5, p. 63-64.
- «Conferencias de la Escuela Moderna» (1903). *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 2, núm. 9, p. 105-106.
- «Curso medio. Lectura expresiva» (1902). *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 1, núm. 4, p. 48-49.
- DAUX, Aline (1902). «Escuela Flotante». *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 2, núm. 3, p. 30-31.

- ESTERUELAS, Albert (2009). «Cent anys de pedagogia llibertària: el deixant de Francesc Ferrer i Guàrdia». *Temps d'Educació* [Barcelona], núm. 37, p. 73-86. També disponible en línia a: <<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/186879/241546>> [Consulta: 23 gener 2020].
- FAURE, Sébastien (1903). «La Enseñanza. Libertad ó monopolio». *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 2, núm. 9, p. 103.
- «Inauguración de la Escuela Moderna» (1901). *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 1, núm. 1, p. 4-5.
- JACQUINET, Clémence (1902). «Estudios Pedagógicos». *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 2, núm. 3, p. 25-26.
- (1903). «Nuestros Museos de Historia Natural». *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 2, núm. 9, p. 101-102.
- «La Escuela Moderna» (1901). *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 1, núm. 1, p. 2-4.
- «La Escuela Moderna» (1902). *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 2, núm. 1, p. 5-7.
- NASE, P. (1901). «¿Es cierto que no hay progreso moral?». *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 1, núm. 2, p. 28.
- «Necesidad de la enseñanza mixta» (1901). *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 1, núm. 2, p. 17-20.
- ROBIN, Paul (1901). «La educación integral». *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 1, núm. 3, p. 29-32.
- (1902). «Hacia la Educación Integral». *Boletín de la Escuela Moderna*, vol. 1, núm. 5, p. 53-55.
- SOLÀ, Pere (2010). «El Centenari de Ferrer: un balanç historiogràfic i pedagògic». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 16, p. 15-30. També disponible en línia a: <<https://doi.org/10.2436/20.3009.01.63>> [Consulta: 23 gener 2020].

La robòtica i la programació, una experiència educativa que fomenta el pensament computacional

MARIA DE MONTSERRAT OLIVERAS BALLÚS
JAUME BASSEDA CARDÓ

L'experiència de la nostra comunicació al Col·loqui Héloïse és un testimoni viu de com es pot abraçar profundament la convicció que cada alumne/a és una persona irrepetible en entorns educatius democràtics que fomenten el pensament crític. Facilitar als alumnes la capacitat de pensar més enllà de les idees admeses, combinant de forma original coneixements ja adquirits ha estat sempre per nosaltres un compromís irrenunciable fet realitat.

Les línies que continuen són el relat de més de vint-i-vuit anys d'experiència en robòtica i programació amb alumnes de cinc a divuit anys i adults; viscuts des de l'escola catalana, des del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya a través del Knowledge Building International Project (KBIP, «ComConèixer»), i ara també concretada en un centre tecnopedagògic que connecta amb el sistema educatiu del país.

La nostra experiència al Taller de Robòtica va néixer el 1991 i continua sent, el 2019, una iniciativa innovadora amb tradició pedagògica que permet posar en valor el protagonisme dels alumnes com a motors del seu propi aprenentatge. És una proposta de qualitat, consistent, sòlida, clarament creïble, consolidada i alineada amb els valors pedagògics i democràtics de l'Europa del segle XXI.

Parlem d'una realitat que és fruit d'esforços consolidats i d'un marc teòric de referència; i d'un compromís pedagògic que ofereix als alumnes l'oportunitat tangible d'identificar problemes reals, per trobar solucions reals i conduir el seu propi aprenentatge. Una oportunitat formativa que permet aprendre a adaptar-se a les situacions i als reptes d'una societat canviant gràcies a un model pedagògic que utilitza la creativitat, el foment de la curiositat, l'anàlisi personalitzada, l'intercan-

vi d'idees, el treball en equips, les solucions d'«assaig-error»... i que anima els alumnes a prendre riscos sense por al fracàs.

Estem plenament convençuts que cal permetre als alumnes descobrir el plaer de combinar coses i idees que potser ningú no havia posat juntes abans. En aquest sentit cal poder-los proporcionar eines d'aprenentatge eficaces per fer front a situacions noves i desconegudes on els paràmetres del problema no estan ben definits i són ambigus (com en el món real!). També es fa essencial oferir-los les millors condicions d'aprenentatge i la possibilitat de gaudir d'espais compartits que generin hàbits, comoditat física i benestar emocional.

Aquest convenciment nostre ha pres consistència al llarg de la segona meitat del segle xx i al primer tombant del segle xxi, fruit d'un fidel compromís pedagògic de situar sempre els alumnes al centre del procés d'ensenyament i d'aprenentatge; gràcies també a les oportunitats personalitzades i itineraris educatius dissenyats, que han dotat els alumnes d'aprenentatges connectats i profunds.

L'experiència de la robòtica ens ha facilitat, des del seu inici (i encara ara!), oferir la possibilitat als alumnes d'aprendre a pensar, aprendre a conèixer i aprendre a saber. Des d'aquesta realitat viscuda amb intensitat hem vist com tots ells han tingut i tenen l'oportunitat real de desenvolupar les pròpies competències per trobar solucions reals i conduir el propi aprenentatge.

Hem comprovat que la clau de volta de l'èxit és respectar i estimar la curiositat de tots els alumnes, la seva capacitat d'admirar-se, la il·lusió, la voluntat de trencar barreres mentals, la confiança amb les pròpies capacitats...; és a dir, si el marc educatiu pot facilitar aquests factors decisius i experiències personalitzades, els alumnes aprenen significativament i desenvolupen un pensament reflexionat i computacional que els permet experimentar amb les pròpies competències i des de la pròpia realitat.

ELS ALUMNES APRENE...

Els alumnes tenen unes capacitats i unes competències individuals que a través d'activitats d'estimulació cognitiva com la robòtica es poden desenvolupar amb èxit. Els alumnes estableixen una activitat de caràcter intel·lectual en els centres nerviosos que controlen diferents processos psicològics. És a través de la robòtica que també s'estableixen unes adequades modificacions en les pròpies aptituds i actituds. El context cultural i familiar que viuen els alumnes també són condicions ambientals que harmonitzen.

El present i el futur de l'experiència són engrescadors i apassionants; els indicadors sempre han identificat que la robòtica, com altres activitats d'estimulació cognitiva, obren finestres que eixamplen possibilitats sense límits.



Alumnes de secundària fent una exposició al Col·loqui.

I, finalment, les darreres línies d'aquesta comunicació les volem dedicar a encoratjar, des del nostre modest testimoni, perquè es generin de manera normalitzada entorns d'aprenentatge basats en l'activitat dels alumnes; on es respecti la seva iniciativa, la curiositat per comprendre i aprendre. Una realitat que neix de la necessitat d'un marc pedagògic democràtic i que permeti als alumnes desenvolupar al màxim les seves capacitats cognitives.

Una educació liberal per als treballadors. A propòsit de Richard H. Tawney (1880-1962)

ÀNGEL PASCUAL MARTÍN

Que la vella educació liberal —la de l'ensenyament de la tradició, en les lletres i les ciències, per al cultiu d'una intel·ligència general que permetria una millor comprensió del món i la condició humana—, que aquesta sigui un obstacle a les aspiracions d'igualtat i llibertat, al progrés científic i tecnològic i a l'increment de benestar social és un dels prejudicis sobre els quals s'aixequen les pedagogies contemporànies. Que fos durant segles l'educació pròpia i exclusiva d'una classe ociosa dominant, que hagués servit a una lògica corporativista de transmissió del saber, despreocupada de les necessitats ordinàries de la majoria, que s'hagués confiat a l'autoritat d'unes tradicions antigues i obsoletes edificades dogmàticament, i que es concentrés en ensenyaments del tot improductius pel desplegament de la vida social, convertiria l'educació liberal en un dels grans enemics de la realització de l'ideal democràtic.

Vista així, la defensa i l'actualització d'aquesta educació apareixeria com una temptativa reaccionària i fins i tot antidemocràtica. Però no tots els corrents de pensament i moviments de reforma social contemporanis comparteixen el mateix judici. L'ideal socialista moderat britànic de principis de segle xx veuria en la universalització de l'accés a l'educació liberal el principal instrument per apoderar la classe treballadora i fer veritablement efectiva la seva condició ciutadana. Sota la convicció que les desigualtats culturals tindrien un efecte més alienant sobre l'individu que les mancances materials, el socialisme moderat considera que l'accés de la classe treballadora als grans clàssics del pensament seria l'únic mitjà pel qual actualitzar el valor del ciutadà per tal de fer possible el nou ordre social.

En aquest ordre de coses, cal atendre la vida i obra de Richard H. Tawney. Tawney és una de les figures acadèmiques i polítiques més importants de la histò-

ria britànica recent. Fou professor d'història econòmica de la London School of Economics i és considerat en aquest camp l'*scholar* amb més ascendència de la seva generació. Esdevingué cèlebre per obres com *The acquisitive society* (1920), *Religion and the Rise of Capitalism* (1926) o *Equality* (1931). I destacà també per la seva influència en la socialdemocràcia i la democràcia cristiana britàniques. Bona part d'aquesta influència l'exercí a través de la participació en l'elaboració laborista de polítiques educatives en el desenvolupament de l'estat del benestar. Fins al punt que la defensa de Tawney de l'extensió de l'obligatorietat de l'educació, de la continuïtat entre la primària i la secundària i de la generalització d'accés a l'última sota una proposta comprensiva (*Secondary education for all. A policy for labour*, 1922; *Education. The Socialist Policy*, 1924) es veié reflectida en l'Education Act 1944, que fixava per primera vegada la gratuïtat i obligatorietat de l'educació secundària al Regne Unit.

Però hauria estat des de la seva tasca com a educador d'adults que desenvolupà una proposta més radicalment reformista. Havent-se graduat, Tawney començà a reclamar un seguit d'esmenes per tal que les antigues universitats lideressin una reforma social en col·laboració amb l'Església amb l'objectiu d'enfortir la classe treballadora. L'Education Act 1902 s'havia proposat que totes les ments disposades a l'educació superior en tinguessin l'oportunitat, però l'organització de les antigues universitats n'impedia l'accés a la majoria, per la qual cosa, de la mà de la Workers Educational Association —de la qual Tawney, des de la seva fundació, fou membre del comitè executiu i, posteriorment, president— s'impulsà un programa d'educació superior per a adults treballadors en col·laboració amb la Universitat d'Oxford. El programa es venia a concretar en les anomenades *tutorial classes*, una sèrie de cursos amb una periodicitat setmanal i en grups de trenta estudiants, dedicats a una sola matèria de caràcter liberal i sota la direcció d'un professor universitari qualificat. Les *tutorial classes* volien seguir el model dels seminaris que el mateix Tawney hauria gaudit a Oxford. No requerien un coneixement de les llengües clàssiques ni se circumscrivien només a l'estudi de la filosofia, cosa que n'hauria restringit l'accés i l'interès entre els treballadors. Però sí que se centraven en un objecte d'estudi que exigia un treball continuat i intensiu, eren inspirades per un tutor que el guiava amb coneixement però que comptava també amb la participació i col·laboració dels estudiants i tenien per objectiu desenvolupar els poders de la raó, més que no pas entrenar en les habilitats tècniques, per guanyar una visió de la vida ferma i coherent, i un cert coneixement sobre la naturalesa de les relacions humanes i els mètodes pels quals s'ha progressat en els afers humans.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- TAWNEY, Richard Henry (1921). *The acquisitive society*. Londres: Bell.
- (1924). *Education: The Socialist policy*. Londres: Independent Labour Party Publication Dpt.
- (1926). *Religion and the rise of capitalism*. Londres: Murray.
- (1931). *Equality*. Londres: George Allen; Unwin Ltd.
- TAWNEY, Richard Henry (ed.) (1922). *Secondary education for all: A policy for labour*. Londres: The Labour Party.

L'educació: entre el naturalisme i l'artificialitat.

Algunes consideracions rousseaunianes per enfrontar el present

FERRAN SÁNCHEZ MARGALEF

Aquesta breu comunicació gira a l'entorn de la figura de Rousseau i la seva àmplia i constant repercussió, que arriba als nostres dies, en l'educació.

La nostra època guarda profundes diferències vers la societat francesa del segle XVIII i el París del segle de les llums que Rousseau conegué. Per això en aquest escrit intentarem evitar qualsevol mena de comparativa. Tanmateix, sí que podem establir una mirada crítica sobre aquells afers quotidians que el nostre protagonista no dubtaria a encasellar com a vicis dels quals cal apartar l'infant. A més a més, també ens endinsarem en el sentit vitalista i profund que l'autor atorga a la natura tot contraposant-la a la visió transhumanista postmoderna. Finalment, també dedicarem uns paràgrafs a referir aquells aspectes pedagògics de més transcendència vers la temàtica tractada, ja que la deriva tecnològica està propiciant un canvi epistemològic en el pensament pedagògic contemporani.

La naturalesa és la nostra mare. Així ho entén Rousseau i, per aquest motiu, d'ella emanen totes les nostres accions, entre les quals hi ha la instrucció. L'educació de l'infant és fruit del transcurs no alterat de la pròpia condició humana. D'aquesta manera, la magna font d'inspiració, saviesa, bellesa i harmonia no pot ser altra que la mateixa natura. L'educació, per tant, no només sobre coneixements generals, sinó també de l'ètica i del caràcter, ha de venir de la seva mà. Així ho exposa de manera magistral a *Emili*,¹ on l'autor resguarda el seu protagonista de la societat fins a l'arribada de l'edat adulta en benefici de la llibertat, l'autenticitat, la intuïció i l'espontaneïtat de l'individu.

1. Jean-Jacques ROUSSEAU (1973), *Emilio: O de la educación*, pròleg d'Henri Wallon i estudi i notes de J.-L. Lecerle, Barcelona, Fontanella.

Això no obstant, sembla que la natura mai havia estat tan allunyada de la humanitat com en l'actualitat. Tenint en compte que la vida en civilització implica irremeiablement l'adaptació del medi a l'espècie i, per tant, la devastació de la naturalesa per a l'edificació de la ciutat, és evident que la tendència humana ha estat d'anar-se allunyant, gradualment, de la natura. Però per bé que aquesta tendència segueix imperant, a la nostra era se n'hi afegeix una altra, que va guanyant una paorosa força dia rere dia, i que ja forma part de la nostra realitat: la cibernètica i la digitalització.

Estem referint-nos a una realitat amb la qual no sols interaccionem cada dia, sinó que, a mesura que avança el temps, es materialitza de manera més eficaç en la nostra quotidianitat, superant les fronteres de l'existent i l'inexistent i donant pas a un paradigma en què el que és real esdevé tant el que és palpable com virtual. Bona prova del que diem són, per exemple, les impressores digitals que són capaces de dur a terme projectes de bastes dimensions amb una gran precisió, transformant aquelles dades virtuals en infraestructures i objectes tangibles. La utopia del naturalisme pedagògic rousseaunià no sols enfronta el gegant civilitzador, portador de males costums, sinó que també xoca amb el paradigma tecnològic en què l'educand està subordinat a la realitat virtual.

Com a clàssic que és, la figura de Rousseau sempre serà recurrent des d'un punt de vista pedagògic perquè, essent precursor de futures línies de pensament i corrents² com el Romanticisme, va reconèixer la infància com a estadi separat de la vida adulta (aportant el terme *estat natural*), va defensar l'experiència personal com a via més directa per assolir l'aprenentatge i va impregnar, entre d'altres, de vitalisme el discurs pedagògic, reclamant la necessitat de l'exercici i l'activitat física. Però segurament, allò a què Rousseau dona més importància, i esdevé també l'objecte d'estudi principal d'aquesta comunicació, és la influència de l'espai i l'entorn en la configuració i el desenvolupament de l'individu. Si bé està clara la posició sobre l'autor de quin ha de ser aquest entorn i el paper privilegiat que en ell atorga a la natura, com hem dit, la nostra societat ha preferit optar pels espais artificials i, ara també, cibernètics i virtuals.

Tenint en compte aquesta deriva, no sembla que el futur de l'ésser humà hagi de passar per la naturalitat. Actualment, els embarassos ja estan essent monitoritzats i controlats per aparells electrònics, els joves passen cada vegada més temps davant les tecnologies i menys tenint contacte directe els uns amb els altres, ja s'està investigant per produir diverses alteracions en l'ADN que acabin determinant la condició de l'espècie, etc.³ En aquest mil·lenni observarem, si bé ja ho podem palpar en el nostre dia a dia, com la ciència desafia la natura en la creació de la pròpia vida.

2. M. José VILLAYERDE (1987), *Rousseau y el pensamiento de las Luces*, Madrid, Tecnos.

3. Yuval Noah HARARI (2016), *Homo Deus: A brief history of tomorrow*, Londres, Vintage.

Recordant la distinció antropològica que Rousseau adverteix a la seva obra en separar l'home, l'ésser humà i la seva condició humana natural, de la conducta humana, artificial en la mesura que no és autèntica ni intrínseca a ell ja que ve condicionada per la societat,⁴ cal advertir que s'aspira a construir un nou model d'home que faci de la tecnologia la seva pròpia natura i mitjà de desenvolupament i projecció. La possibilitat d'inserir xips, antenes o altres aparells al crani que permetin realitzar diverses funcions està a l'ordre del dia. Per molt que, de moment, encara no hi ha el coneixement requerit per fer-ho extensible a tota la societat, cal advertir el repte pedagògic que això suposa, i que s'enfronta i amenaça directament les idees de Rousseau.

Si concedim que l'aprenentatge s'assoleix fruit de l'experiència en un entorn concret, estem mantenint, com el ginebrí, que l'agent principal en l'acte educatiu és l'educand (les experiències viscudes són individuals) i que l'aprenentatge esdevé, fonamentalment, en el si del mateix individu. Però això no és el que implica el canvi de paradigma que advertim. El tecnologisme pedagògic concep que l'individu pot ser educat mitjançant elements externs que, fins i tot, poden ser introduïts a l'interior de l'individu, possibilitant un potencial desenvolupament controlat en determinats aspectes. De ser així, no cal dir que el somni romàntic del ginebrí estaria sentenciat a mort en abandonar tot indici d'autenticitat i vocació en la conducta de la persona en qüestió.

Malgrat ser conscients que estem referenciant fenòmens futurs i que havent de ser prudents en escodrinyar el passat cal ser-ho doblement en fer-ho quan parlem del demà, en la nostra defensa hem d'assenyalar que no volem posar tant el focus en la carrera tècnica (sens dubte imprescindible per assolir els avenços requerits per fer possible un canvi definitiu de paradigma) com sí en la cultural. Si bé és cert que aquestes dues carreres persegueixen el mateix objectiu d'instalar una cosmovisió tecnològica, la pedagogia té una rellevància més destacada en la cultural.

En el moment en què els progressos científics permetin un canvi total de paradigma, dependrà de l'acceptació i voluntat social que aquests s'acabin determinant i de quina forma ho facin. Sense voler anticipar cap escenari, sols observant l'actual clima social i educatiu de tecnofília, que oscil·la entre l'exaltació i la idolatrària d'aquesta, sembla oportú i evident assenyalar que la batalla cultural no és cap futurible.

Traspasant aquestes paraules a la realitat de les institucions educatives, tot intentant copsar algunes de les línies frontals d'aquesta batalla, hem de dir que

4. Josep Maria QUINTANA (2010), «El concepte de naturalesa i d'estat de naturalesa en Rousseau», *Temps d'Educació*, núm 39, p. 223-234, també disponible en línia a <<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/245018/328174>>.

segurament la principal és l'artificialitat que, darrerament i de manera exponencial, acompanya la formació. En qualsevol dels àmbits educatius, i a tots els nivells, les tecnologies i els suports digitals impregnen qualsevol mena d'aprenentatge. Felïçment, la naturalitat de l'experiència viscuda s'ha anat substituint per l'artificialitat de la (re)creació experimentada, un canvi transcendental que, en cas de seguir així, s'anirà consolidant al llarg d'aquesta era.

No deixa de ser necessari, combinant l'esperit naturalista del nostre protagonista i l'humanístic que ha caracteritzat la pedagogia, que l'educació persegueixi la llibertat assolida mitjançant el respecte a l'autenticitat de tot individu. I no deixa de ser paradoxal que Bill Gates, fundador de Microsoft, Steve Jobs, fundador d'Apple, i Tim Cook, actual director de la mateixa companyia (entre molts d'altres impulsors d'aquesta cosmovisió tecnològica global), vagin amb molta cura a l'hora d'educar els seus fills vers aspectes digitals. Tots tres han escollit que realitzin el seu període formatiu en escoles que aposten per la pedagogia Waldorf.⁵ Una pedagogia, paga la pena recordar-ho, antroposòfica (és a dir, una pedagogia espiritual creada per Rudolf Steiner a principis del segle xx a partir de la combinació d'elements del Cristianisme amb d'altres de les ciències naturals), dividida en tres nivells sobre els quals cal educar l'ésser (cos, ànima i esperit), centrada en l'individu i la creativitat, i que incorpora també una visió de l'educació activa i de manipulació.

5. Vegeu <https://www.eluniversal.com.mx/cartera/economia/bill-gates-steve-jobs-y-tim-cook-alejan-sus-ninos-de-la-tecnologia> (consulta: 23 gener 2020).

Música, identitat de gènere i adolescència.

Orientacions didàctiques per treballar la coeducació

SANDRA SOLER
SALVADOR ORIOLA

La música ocupa un lloc molt destacat a la vida dels adolescents per les nombroses funcions que exerceix, els ajuda a modificar el seu estat d'ànim, a conformar aspectes relacionats amb la seva identitat, a establir relacions interpersonals, etc. En l'actualitat, totes aquestes funcions estan més presents que mai perquè gràcies a les noves tecnologies els adolescents poden escoltar tot tipus de música des de qualsevol lloc sempre que vulguin. Els agents encarregats de la formació integral dels adolescents (docents, progenitors, currículums...) conscients d'aquesta funcionalitat han de poder treure el màxim rendiment a la música com a recurs didàctic extramusical. Dintre d'aquest podem destacar l'anàlisi musical i la reflexió com a eina per treballar i fomentar la coeducació dintre i fora les aules.

Si fem una ullada a les cançons més escoltades pels adolescents i n'analitzem les lletres trobarem que hi ha un gran nombre de cançons que transmeten missatges patriarcal, continguts sexistes, estereotips de gènere, etc. Per fer front a aquesta situació s'ha d'aconseguir, a través del foment de la capacitat crítica i la reflexió, que aquests missatges no passin desapercebuts ni es perpetuïn. Per això des del camp de l'educació musical proposem algunes orientacions i activitats que poden contribuir a assolir l'objectiu esmentat. Primerament, davant de qualsevol audició, hem de dotar els alumnes amb eines i recursos perquè siguin capaços de fer una anàlisi holística tant en l'àmbit musical (forma, ritme, instruments...) com en el textual (contingut, rima, vocabulari...). Aquest tipus d'anàlisi, sobretot els primers cursos, aniran acompanyades de preguntes retòriques amb l'objectiu que els alumnes prenguin consciència i reflexionin sobre com a través de la música es tracta la identitat de gènere.

També es pot fer el mateix amb la música i les imatges dels videoclips i els missatges que volen transmetre. Si el que busquem són activitats de caràcter més transversal es poden proposar treballs de recerca relacionats amb el paper que ocupa la dona en el món musical: compositores, discjòqueis, solistes, directores d'orquestra o grups pop-rock. Una altra activitat de caràcter més lúdic i creatiu és el disseny de jocs de taula (cartes, taulers...) a partir de preguntes relacionades amb la figura de la dona en la historiografia musical.

Com es pot comprovar, la música és un bon recurs per aplicar i fomentar la coeducació tant a dintre com a fora de les aules, ara el que cal és prendre consciència de la seva importància i començar a treballar.

Més enllà de l'escola democràtica: el col·lectiu d'autogestió educativa La Pinya

ALBERT TORRENT I FONT

La renovació pedagògica impulsada pel moviment d'escoles lliures i alternatives ha generat un ampli debat sobre la necessitat de canviar el model educatiu dominant a Catalunya i Espanya. En la darrera dècada, tant centres públics com privats han començat a incorporar plantejaments que donen més protagonisme a l'educand, que respecten els ritmes d'aprenentatge dels infants i que donen un nou significat a la relació educativa. Però el moviment de renovació pedagògica iniciat fora del sistema educatiu va més enllà d'un canvi en els mètodes d'aprenentatge o en la distribució de l'aula. Es tracta d'un canvi de caire social que es reflecteix en formes d'entendre l'educació que troben els seus antecedents a inicis del segle xx o en centres educatius nascuts els anys setanta i vuitanta, però en un nou context caracteritzat per la postpolítica i el neoliberalisme.

La Pinya és un d'aquests projectes i és per això que es defineix com un col·lectiu d'autogestió educativa que emmarca la seva tasca en el conjunt de propostes que aposten per l'autonomia i la transformació social, sigui en l'àmbit que sigui. És a dir, és un projecte que resisteix als embats del neoliberalisme en el terreny educatiu a través del replantejament de tot allò que té a veure amb la tasca educativa, des de la construcció d'una comunitat forta fins al qüestionament de les relacions de poder dins el centre, passant per la reivindicació d'espais per a ús social.

Aquest replantejament és possible gràcies a una autonomia guanyada a pols que, malgrat les hostilitats de l'Administració, creix al marge del sistema educatiu, actualitza així l'aposta del moviment obrer del primer terç de segle i, per tant, repren l'aposta per la creació d'una xarxa educativa pròpia. La crítica global al paper de l'Estat en matèria educativa i l'aposta per l'autogestió com a model organitzatiu de la classe treballadora remet necessàriament a la figura indispensable de Fer-

rer i Guàrdia, Fèlix Carrasquer o a les Escoles en Lluita dels anys setanta, i dona continuïtat a la línia més radicalment transformadora de la renovació pedagògica a Catalunya.

L'experiència de La Pinya significa preguntar-se de quina manera és possible polititzar l'educació en un context social que imposa —com a neutralitat— la construcció de la subjectivitat neoliberal com a únic model educatiu possible. I és que La Pinya, amb la seva pràctica educativa, qüestiona el règim democràtic vigent i intenta construir un *nou* model de ciutadania.

En termes generals, podem dir que La Pinya basa la seva proposta educativa en unes eines i pràctiques respectuoses amb els processos de desenvolupament dels infants. Parlem de tres elements fonamentals per caracteritzar-la: col·lectivitat, autogestió educativa i transformació social; entenent l'autogestió pedagògica com a forma de politització de l'educació en el context postpolític¹ actual: la transformació és «reapropiació permanent».²

En aquest sentit, La Pinya es construeix com a comunitat per a poder educar en un context social on els vincles col·lectius quasi han desaparegut. Per això la condició necessària de l'educació és la formació d'un col·lectiu que assumeix la tasca històricament delegada a l'escola. És en aquests termes, entre d'altres, que parlem d'autogestió,³ de manera que l'Estat deixa de fer d'intermediari entre famílies i infants i s'obre un espai d'autonomia capaç d'incorporar qualsevol debat a l'entorn de l'educació i desvinculat de la lògica de la competitivitat, l'homogeneïtzació i l'individualisme.

A La Pinya s'apunta cap a la igualtat, el respecte i la justícia social a través de la construcció d'una cultura educativa pròpia fonamentada en la llibertat responsable, la col·lectivitat, el suport mutu, el sentit crític i l'autonomia. Tot i que aquests valors no s'identifiquen amb una ideologia concreta, la dimensió política de l'educació té una presència clara a l'hora de definir el seu model pedagògic que se situa entre les pedagogies crítiques i la pedagogia institucional.⁴ I és que l'autonomia

1. La *postpolítica* és la fi de la política i nega la política com a «subversió traumàtica del mecanisme de la hegemonia» (Domínguez, 2011, p. 5). La *postpolítica* ve determinada per l'ontologia de la indeterminació. Té tres característiques fonamentals: i) la secularització de la política i la constitució de l'espai *centre*, ii) l'emergència de nous subjectes individu col·lectius, iii) la nova inserció dels subjectes individu en l'acció col·lectiva (Domínguez, 2011, p. 3-25).

2. «El campo de acción de los nuevos movimientos es un espacio de política no institucional, cuya existencia no está prevista en las doctrinas ni en la práctica de la democracia liberal y del estado del bienestar» (Domínguez, 2011, p. 12).

3. L'autogestió significa, doncs, «l'organització i gestió de tots els aspectes i àrees necessàries per aconseguir els propòsits que busquen un grup de persones amb unes necessitats i desitjos compartits, de forma autònoma i sense delegació» tal com afirma un membre del col·lectiu.

4. El discurs i la pràctica, doncs, indiquen afinitat amb el comunisme llibertari ja que «[se] cuestiona la educación estatal, cuestiona la propiedad privada, el concepto de trabajo como mero tiempo que dedico al intercambio económico, la relación entre la educación y el estado, el concepto de es-

de què gaudeix es tradueix en una pràctica educativa encaminada a «formar individus preparats per a viure en una societat organitzada, autogestionada i autònoma, justa i equitativa, no sexista, antifeixista, llibertària i solidària, o, en el seu defecte, individus amb criteri per qüestionar l'estat de les coses i amb capacitat per respondre a les injustícies i lluitar pels seus drets» tal com afirma una de les persones fundadores.

Sigui com sigui, La Pinya és un cas singular en el panorama educatiu català actual per la seva capacitat de dur a terme una pràctica radicalment renovadora durant més de quinze anys. L'experiència acumulada pot ajudar a repensar els models d'escola democràtica i, en general, la renovació pedagògica amb vocació transformadora que impulsa el canvi educatiu actual.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

DOMÍNGUEZ, Mario (2011). *Post-política y ciudadanismo*. Madrid: Federación de Estudiantes Libertarixs-Somosaguas. [*Sic erat scriptum*]

cuela como lugar donde liberarme de mi hijo para trabajar, se fomenta el espíritu crítico y la participación en el ámbito político, se cuestiona la relación entre tecnología y educación, se trata la ecología desde la relación directa con la naturaleza, sentirse parte de ella, y no desde la comprensión racional del cuidar y salvar, utilizar...» tal com afirma un membre del col·lectiu.

Sota la roda o entre els murs. L'anàlisi institucional en perspectiva

ANTONI TORT I BARDOLET

Als anys seixanta del segle xx i amb l'epicentre a França, apareix un nodrit grup de docents que es replantegen el funcionament i la pròpia existència de les institucions educatives. Alguns dels seus impulsors són joves mestres formats en el moviment Freinet que decideixen anar més enllà i trenquen amb el mestre. Les propostes tenen molts punts de contacte amb altres reflexions que, en aquell moment, afecten el conjunt de les institucions socials. És un procés de dissecció en el qual participen psiquiatres, artistes, filòsofs i nous actors polítics, com els que lideraran la revolta del Maig del 68 als carrers de la capital francesa. En el camp de l'educació, aquests moviments són identificats sota el paraigua comú de la denominació *pedagogia institucional*. Un col·lectiu heterogeni que aprofundeix en l'anàlisi d'una clàssica paradoxa del fet educatiu: la tasca formativa pretén conduir el jove cap a l'autonomia però ho fa a través de mitjans que per la seva mecànica, produeixen l'efecte contrari, és a dir, constreñen el jove estudiant. Davant d'aquesta situació, apareixen pràctiques de ruptura que obren noves perspectives en el si de les institucions. Es tracta d'experiències d'individus i col·lectius que s'esforcen a crear dispositius i circuits alternatius que serveixen per a qüestionar les institucions socials convencionals i que, al mateix temps, els permeten elaborar noves propostes dirigides a crear dinàmiques institucionals fonamentalment autogestionàries.

Es vol repensar la institució educativa, lluitant contra l'alienació de l'alumnat, i també del professorat, en un sistema escolar on la suposada transmissió de coneixements és un instrument de perpetuació de poders establerts. El moviment de la pedagogia institucional qüestiona una escola que s'ha convertit en escola caserna o en una màquina d'expedició de diplomes. La seva incidència serà destacable

especialment en l'ensenyament secundari i en l'universitari. Estem davant de propostes pedagògiques i socials que advoquen per l'autoanàlisi grupal i per afrontar l'alteritat. Es parteix del canvi personal, es passa per la dinàmica de grups i s'arriba a la transformació de les institucions. A l'escola, es pretén canviar l'actuació monòtona i unívoca del professorat per un sistema d'activitats, de mediacions diverses, que assegurin de manera continuada el paper del grup, la reciprocitat, els intercanvis, en el grup i fora d'ell. Es posa en mans de l'alumnat tot el que és possible: la vida, les activitats i l'organització del treball a l'interior d'aquest context.

Per a Georges Lapassade, una de les personalitats rellevants del moviment de la pedagogia institucional, les institucions internes (horaris, espais, normes de funcionament, activitats, tècniques...) poden convertir-se en contrainstitucions, poden ser instruments de mediació per a l'autonomia, tot i sabent que és difícil canviar les institucions externes (sistema educatiu, inspecció, lleis d'Estat, etc.). Moltes institucions socials són difícils de canviar si no es produeix un canvi radical en tota la societat. Però sí que hi ha tot un seguit d'institucions internes que poden ser transformades pels estudiants fins a arribar a l'autogestió pedagògica.

Com ja hem assenyalat, la pedagogia institucional és un moviment que es desplega en escoles, instituts i facultats, però que connecta amb les transformacions d'un període del segle xx, especialment els anys seixanta i setanta, amb altres entorns socials i culturals. Aquestes transformacions es manifesten en l'eclosió d'allò jove, en buscar noves formes de vida que satisfacin millor les inquietuds existencials dels joves. Això implica, necessàriament, qüestionar unes institucions sovint insensibles. Són transformacions a la recerca d'estratègies d'apoderament dels individus i grups contra l'alienació i la burocràcia. També en el reconeixement del cos, com a element d'alliberament (teatre experimental, accions performatives, dinàmiques grupals).

Algunes qüestions que la pedagogia institucional es va plantejar fa cinquanta anys segueixen interpel·lant les institucions educatives al segle xxi. Efectivament, cal aprofundir en l'anàlisi institucional per a construir entorns convivencials, centres educatius que cuidin les persones que hi conviuen, centres compromesos amb l'aprenentatge de la democràcia i que valorin l'heterogeneïtat de la seva gent. En aquesta línia cal discernir si els processos de reinstitucionalització dels centres educatius davant dels canvis tendeixen a una major burocratització o si obren perspectives per construir entorns autònoms d'apoderament que connecten l'individu, el grup, la institució i la comunitat.

IV

Report del Col·loqui Internacional Héloïse a Barcelona

L'ORIGEN DEL COLLOQUI

El Col·loqui, celebrat a Barcelona els dies 7, 8 i 9 de febrer de 2019, a la seu de l'IEC, va ser promogut i organitzat per l'Association Héloïse, que té per finalitat donar a conèixer itineraris de diferents pedagogs europeus, i per l'Institut d'Estudis Catalans, amb la col·laboració de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, la Fundació Ferrer i Guàrdia, la Fundació Marta Mata Garriga i la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Des de l'Association Héloïse s'ha promogut la creació d'itineraris, entesos com a nuclis o entorns de coneixement de pedagogs rellevants, per tal de valorar i salvaguardar el patrimoni material i immaterial que han deixat, difondre les seves iniciatives, pràctiques pedagògiques i coneixements, i facilitar així un nou interès per l'educació, la recerca i la consolidació de valors europeus vinculats a l'educabilitat dels infants, la democràcia, la tolerància i la pau.

Totes aquestes institucions o entitats han estat vinculades, prèviament, per la voluntat de donar a conèixer, entre els pedagogs europeus, un conjunt d'educadores i educadors catalans que han deixat empremta, especialment al segle xx i fins avui. Així mateix, tenint present el deixant i l'herència pedagògica rebuda, acordaren dedicar el Col·loqui Internacional Héloïse de Barcelona a les «Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle xx i fins avui» per les raons ja exposades.

OBJECTIUS

— Debatre sobre reptes actuals de l'educació en les societats democràtiques en crisi, sotmeses encara a diverses formes d'autoritarisme i a forts canvis socials, culturals i econòmics.

— Donar a conèixer itineraris professionals de pedagogs catalans relacionats amb altres pedagogs europeus, impulsors tots ells de canvis rellevants en l'educació del segle xx. Moltes de les seves aportacions tenen encara vigència en els nostres dies, sempre que les puguem estudiar en profunditat i puguem analitzar el perquè i el com van avançar o van experimentar derives inesperades.

— Afavorir la participació de mestres, professors, investigadors, estudiants, escoles públiques i concertades, i xarxes per al canvi i la innovació per tal d'enriquir el debat i fer propostes rellevants per al moment actual, amb les aportacions dels diferents agents del sistema educatiu.

ACTE INAUGURAL

L'acte inaugural va comptar amb la presència de representants de les institucions que han organitzat el Col·loqui i de l'Administració educativa. Tots ells van subratllar l'interès de la temàtica i de la col·laboració entre professors, universitats i institucions educatives a escala europea.

El president de l'IEC, Joandomènec Ros, després de donar la benvinguda a tots els assistents, va fer una referència explícita a la necessitat d'acostar el coneixement a l'experiència i, d'aquí, la responsabilitat dels docents a l'hora d'educar en l'exercici dels valors democràtics, en la societat o societats europees actuals.

El diputat responsable d'Educació de la Diputació de Barcelona, Rafael Huimet, va insistir en la prioritat de la corporació de donar suport als ajuntaments democràtics i, especialment, de vetllar perquè no hi hagi alumnes sense escola.

El director general de Currículum i Personalització del Departament d'Educació, Josep Vallcorba, va reflexionar sobre el paper de l'educació avui, en un món amb manifestacions autoritàries i reaccionàries. També sobre la importància de la coordinació entre escoles i institucions democràtiques per reforçar la resposta a uns objectius educatius exigents, en una dialèctica de complementarietat i confiança, «ja que l'escola és molt potent però no omnipotent. L'escola ha de respondre a un món trasbalsat, desbocat, i amb nivells d'incertesa creixent donant eines als alumnes i consolidant dinàmiques orientades a l'èxit escolar de tots els alumnes» i preparant-los per assumir responsabilitats com a ciutadans actius i orientant-los cap a la consecució d'una societat més justa, més digna.

I la presidenta fundadora de l'Association Héloïse i expresidenta de l'ATEE (Association for Teacher Education in Europe), Francine Vaniscott, va expressar



Presidència de l'acte inaugural del Col·loqui Internacional Héloïse. D'esquerra a dreta: Philippe Meirieu, Universitat Lumière de Lió II; Rafael Humet, Diputació de Barcelona; Joandomènec Ros, Institut d'Estudis Catalans; Josep Vallcorba, Generalitat de Catalunya; Francine Vaniscott, fundadora de la xarxa Héloïse, i Mireia Montané, presidenta del Comitè Organitzador.

l'interès de conèixer i reconèixer els itineraris de pedagogs europeus, per tal de descobrir una Europa pedagògica, arrelada als paisatges, a les singularitats culturals però que respira uns valors comuns, i una aposta per millorar la condició dels infants i la vida social. Es va felicitar de poder celebrar el Col·loqui en un lloc tan emblemàtic i va agrair la presència de professors de primària, secundària i universitats. Va fer una menció especial a les persones que han representat o representen les institucions vinculades als cinc pedagogs catalans homenatjats en el Col·loqui, sense oblidar Irene Balaguer, expresidenta de Rosa Sensat, que va morir mentre s'estava organitzant el Col·loqui.

CONTINGUT ACADÈMIC

El contingut del Col·loqui va girar entorn del tema general i va ser tractat en tres conferències, en dues taules rodones i en les presentacions de comunicacions i experiències. Les conferències es van orientar a la presentació de pedagogs rellevants de la pedagogia europea, relacionats amb el seu context i moment històric així com a l'anàlisi d'influències, contraposicions i evolució del pensament o pensaments pedagògics.

A. Conferències¹

1. Conferència inaugural: «Pédagogies de la démocratie et de la résistance en Europe. Au xx siècle et aujourd'hui», a càrrec de Philippe Meirieu, professor de la Universitat Lumière de Lió II.

Va fer-ne la presentació Mireia Montané, directora del Centre de Programes Educatius Internacionals del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, que ha estat presidenta de l'ATEE, presidenta de la WFATE (World Federation of Associations for Teacher Education) i presidenta del Comitè Organitzador del Col·loqui.

2. Conferències a l'entorn de la història de l'educació a Catalunya.

2.1. «Europa, província pedagògica: cinc referents per a la resistència a la Catalunya del segle xx», a càrrec de Conrad Vilanou, professor de la Universitat de Barcelona.

2.2. «La période française de Francesc Ferrer i Guàrdia : 1886 à 1901, genèse de l'école moderne», a càrrec de Sylvain Wagnon, professor de la Universitat de Montpeller. (El contingut d'aquesta conferència es pot consultar a la videoteca de l'IEC o a YouTube, *Conferència 2.*)

2.3. «La història de l'educació a Catalunya: lluites, resistència i democràcia. Els cinc itineraris proposats a Catalunya», a càrrec de Joan Soler, professor de la Universitat de Vic.

Va actuar com a moderador Jordi Garcia, professor de la UB.

Els cinc pedagogs catalans donats a conèixer de manera especial en el Col·loqui han estat Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), Rosa Sensat Vilà (1873-1961), Alexandre Galí Coll (1886-1969), Ramon Fuster Rabés (1916-1976) i Marta Mata Garriga (1926-2006). El resum de la seva aportació es va poder visualitzar durant el Col·loqui en uns plafons, elaborats per Joan Soler, que s'han incorporat en aquesta publicació, com a document annex. Es poden veure els plafons que es van exposar durant el Col·loqui al lloc web <http://heloise2019.llocs.iec.cat>.

3. Conferència a l'acte de cloenda: «“L'école de Genève”: constructions internationalistes polyphoniques», a càrrec de Rita Hofstetter i Frédéric Mole, professors de la Universitat de Ginebra.

Els ponents van posar en relleu la importància i la influència de l'Escola de Ginebra, no exempta de tensions, en diferents moments de la història de l'educació a Europa i al món. Van ser aportacions rellevants: l'educació en valors, l'inter-nacionalisme educatiu i l'impuls del coneixement científic de l'educació. Van descriure, també, la transformació institucional des de l'Institut Rousseau o l'École

1. Alguns títols de conferències, a proposta dels autors, han estat lleugerament modificats respecte als que figuren al programa i s'agrupen d'acord amb l'horari de la presentació i les etiquetes de les gravacions en vídeo que es troben a la Xarxa.

Internationale de Genève, fins al Bureau International de l'Éducation (BIE) i la seva integració a la UNESCO, sense deixar de referenciar les persones que ho van fer possible, malgrat les seves diferents sensibilitats i els períodes convulsos del segle xx. (El contingut d'aquesta conferència es pot consultar a la videoteca de l'IEC o a YouTube.)

B. Taules rodones / debats

Les taules rodones van permetre el debat sobre temes d'especial rellevància per a l'educació avui. Hi van participar especialistes en diferents camps, professors, investigadors i responsables de la gestió i la política educativa.

Taula rodona 1: «Ser docent en una societat democràtica en crisi», amb la participació de Ferran Ruiz, llicenciat en ciències físiques, professor de matemàtiques, director del Programa d'Informàtica Educativa del Departament d'Ensenyament i president del Consell Escolar de Catalunya; Xavier Besalú, doctor en pedagogia, professor de la UdG, director de la revista *Perspectiva Escolar* i membre de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'IEC; Anna Pagès, doctora en filosofia i lletres per la UAB i professora de la URL; Begoña Román, doctora en filosofia i professora a la UB, presidenta del Comitè d'Ètica dels Serveis Socials de Catalunya i membre de comitès d'ètica de diversos centres sanitaris; Eloïsa Valero, llicenciada en belles arts, professora d'educació artística de l'Institut Martí i Franquès i professora associada a la URV, i Ignasi Garcia Plata, mestre, llicenciat en filosofia i lletres i director general de Professorat i Personal de Centres Públics del Departament d'Educació. Va actuar com a moderadora Francina Martí, presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i membre del Comitè Organitzador del Col·loqui.

Taula rodona 2: «Cohesió social i llengües», amb la participació d'Anna Cabré, catedràtica de geografia humana de la UAB, experta en demografia i moviments migratoris a Catalunya, i que ha estat directora del Centre d'Estudis Demogràfics de la UAB; Francesc Xavier Vila, professor titular de la UB, expert en recerca i coneixement dels usos i comportaments lingüístics en societats plurilingües, i assessor de la Xarxa CRUSCAT de l'IEC; Daniel Cassany, professor de llengua a secundària, actualment professor titular d'anàlisi del discurs de la UPF i investigador en ensenyament i aprenentatge de llengües, especialment en l'àmbit de la lectura, l'escriptura i la cultura escrita; Neus Lorenzo, professora d'anglès, inspectora d'Educació, experta en tecnologies aplicades a l'educació i en programes internacionals, i actualment subdirectora de Transformació Educativa del Departament d'Educació; Martí Teixidó, mestre, pedagog i president de la Societat Catalana de Pedagogia de l'IEC, i que ha estat inspector i professor associat a la UAB, i inspirador i expert del projecte «Fem l'escola plurilingüe», i Mariona Casas, professora de didàctica de la llengua als graus de mestre de la UVic, membre del Grup

de Recerca en Educació, Llenguatge i Literatura (GRELL) i coordinadora del doble grau d'educació infantil i primària a la mateixa universitat. Va actuar com a moderadora Mercè Gisbert, professora de la URV i membre del Consell Científic del Col·loqui.

C. Presentació de comunicacions i d'experiències

Des del moment inicial del disseny del Col·loqui es va voler deixar un espai per a comunicacions sobre estudis o recerques vinculades a la temàtica general, però també per a presentacions d'experiències d'institucions o centres educatius que fossin una mostra de la renovació i la innovació en diferents àmbits.

El Consell Científic del Col·loqui va valorar les diferents propostes i se'n van acabar presentant un total de trenta-una. No hi van faltar estudis de caràcter històric amb aportacions de pedagogs i pedagogues de Catalunya i de diferents països europeus i llatinoamericans, contextualitzats en el temps i en el territori.

S'abordaren també temes com l'educació artística, el cinema i l'educació, el paper de les dones, l'atenció a alumnes amb necessitats educatives específiques..., i plantejaments innovadors a escala metodològica, en el plantejament de les àrees de coneixement o en els projectes de recerca integradors. També va poder intervenir per videoconferència la professora Thérèse Laferrière, des de la Universitat Laval del Québec, i va poder mostrar com la influència de la renovació pedagògica europea ha arribat al Canadà.

Es van habilitar quatre espais per a presentacions simultànies, coordinades per Josep Gallifa (URL), Francesc Martínez (UB), Carme Amorós (CDL i IEC) i Joan Rué (UAB i *Revista Catalana de Pedagogia*), i es va editar un dossier amb els resums de totes les comunicacions i experiències, en diferents llengües, que es va lliurar a tots els participants. Actualment s'hi pot accedir des del web del Col·loqui: <http://heloise2019.llocs.iec.cat>.

ACTE DE CLOENDA

A l'acte de cloenda hi van participar el senyor Josep González-Agàpito, copresident del Consell Científic, i la senyora Françoise Guillaume, vicepresidenta de l'Association Héloïse, que van ressaltar l'encert d'aprofundir en el passat de la lluita per la democràcia i la resistència i l'aportació de pedagogs i pedagogues per a la millora de l'educació dels infants i joves en moments difícils però també en les experiències de renovació i innovació en el present.

La senyora Maria Corominas, presidenta de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans, com a experta en el món de la informació i la comunicació, va insistir en la necessitat d'educar els joves i donar-los eines per-

què sàpiguen moure's en un entorn on es fa difícil distingir informacions d'opinions no contrastades i on perd qualitat el discurs cívic i comprometès en la millora de la convivència.

ASPECTES ORGANITZATIUS

La participació de diferents entitats en l'organització del Col·loqui en va enriquir clarament el contingut. L'elevat nombre de comunicacions i experiències, així com la diversitat de les qüestions abordades va fer necessari preveure espais comuns i espais paral·lels. Al mateix temps, la participació de professionals de la francofonia i de casa nostra va comportar necessitats tècniques com són la cobertura de la traducció simultània i les gravacions de les diferents sessions per facilitar-ne la difusió posterior.

Durant la celebració del Col·loqui es va comptar amb la visita d'un avaluador del Consell d'Europa per poder emetre un informe prescriptiu previ al fet que els itineraris pedagògics, promoguts per l'Association Héloïse, poguessin obtenir el reconeixement d'Itineraris Culturals Europeus.

Van participar en el Col·loqui al voltant de cent vint persones que van expressar en diferents moments una valoració positiva. Entre els participants estrangers, cal destacar la presència de Françoise Guillaume, vicepresidenta de l'Association Héloïse, en representació de Xavier Riondet, actual president, que no va poder assistir al Col·loqui per un imprevist de darrera hora.

INFORMACIÓ COMPLEMENTÀRIA

Es pot trobar informació complementària del Col·loqui en els llocs web següents:

- <https://www.cdl.cat/colloqui-heloise-2018>
- <http://heloise2019.llocs.iec.cat>. (Des d'aquest web es pot accedir a les gravacions de les diferents sessions i es poden obtenir diversos documents lliurats durant el Col·loqui.)

CONTINGUT DE LA PRESENT EDICIÓ

Tot i la possibilitat d'accedir a les gravacions de les diferents sessions, s'ha donat l'opció als diferents conferenciant, ponents i participants, ja sigui en les taules rodones o en les presentacions de comunicacions i experiències, de poder fer arribar, també per escrit, les seves aportacions per incorporar-les a la monografia que teniu entre les mans.

Es tracta d'una selecció que té molt d'interès perquè aborda els plantejaments

més teòrics del que entenem per renovació pedagògica a Europa, com s'ha anat dibuixant amb semblances, diferències i, fins i tot, contraposicions, explicables per moviments culturals, socials i polítics que han tingut lloc des de finals del segle XIX fins als nostres dies. S'hi reflecteixen també els conflictes derivats de diferents formes d'autoritarisme i com han anat prenent forma respostes de resistència i de respecte pel desenvolupament i l'educació dels infants i joves amb espais de llibertat i de corresponsabilitat.

També s'ha realitzat la transcripció de les taules rodones i s'ha pogut recollir, així, la varietat de perspectives dels seus participants i d'alguns dels assistents, les quals ajuden a aprofundir en la comprensió i en la proposta de noves solucions per a unes problemàtiques realment vigents en els nostres sistemes educatius.

Finalment, pel que fa a les comunicacions i experiències aportades al Col·loqui, s'ha pogut incorporar també una informació més àmplia. Aquestes aportacions il·lustren noves recerques o projectes innovadors que es desenvolupen avui a les escoles o a institucions educatives que donen suport a les escoles o a les famílies.

V

**Aliança d'entitats organitzadores
i col·laboradores del Col·loqui Héloïse.
Organismes que hi han donat suport**

En donar a conèixer el desenvolupament del Col·loqui Internacional Héloïse i dels diversos documents que fan reviure la temàtica tractada i aposten per afrontar el futur amb compromisos personals, professionals i institucionals, volem donar les gràcies a totes les persones i a totes les entitats organitzadores, les que hi han donat suport i les que hi han col·laborat.

Desitgem que la col·laboració entre entitats segueixi obrint camins i perspectives de donar rellevància a l'educació a Europa i més enllà.

ENTITATS ORGANITZADORES

Association Héloïse. Itinéraire des pédagogues européens

Institut d'Estudis Catalans

Associació de Mestres Rosa Sensat

Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya

Fundació Ferrer i Guàrdia

Fundació Marta Mata i Garriga

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

AMB EL SUPORT DE

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació

Diputació de Barcelona

Fundació Jaume Bofill

Universitat de Barcelona

AMB LA COL·LABORACIÓ DE

Col·legi de Pedagogs de Catalunya

Consorci d'Educació de Barcelona

Universitat Autònoma de Barcelona

Universitat de Girona

Universitat Ramon Llull

Universitat Rovira i Virgili

Universitat de Vic - Central de Catalunya

VI

Annexos

ANNEX 1. PROGRAMA DEL COL·LOQUI

PEDAGOGIES DE LA DEMOCRÀCIA
I LA RESISTÈNCIA A L'EUROPA
DEL SEGLE XX I FINS AVUI



· H É L O Ï S E ·
COLLOQUE INTERNATIONAL
COL·LOQUI INTERNACIONAL
IEC, Barcelona, 7- 9. II. 2019



Escola d'Estiu de 1968. Educant per a la democràcia en una dictadura.

- Coberta: fragment del cartell CENU de Carme Millà - 1936
- Maquetació: Tecnicopi Digital Imatges

Pedagogies de la democràcia i de la resistència a l'Europa del segle xx i fins avui .Barcelona, 7-9 de febrer de 2019

La construcció de les societats democràtiques a Europa és un procés que ara podria semblar que pertany al passat. Però mostra que té encara dificultats tenint en compte la progressió de les formes d'autoritarisme i el risc encara vigent de règims de tendència dictatorial. El manteniment i el progrés de la democràcia, tant avui com ahir, requereixen una atenció sostinguda a través de pedagogies que afavoreixin les pràctiques igualitàries, una voluntat de promoure el coneixement dels drets humans i una sensibilització permanent envers les virtuts democràtiques. Aquesta pedagogia de la democràcia és inseparable d'una educació directament orientada a la preparació i l'exercici d'una ciutadania activa. Apel·la a una societat basada en la pau, en la justícia i en la cohesió social.

Aquest col·loqui de Barcelona convida a replantejar aquests reptes a partir de les realitats concretes dels diferents països i regions i en els diversos entorns socials. A partir de l'anàlisi de situacions concretes, es proposa ajudar a dissenyar noves pistes per a la construcció, a través de l'educació i més en concret les pedagogies que es portin a terme, de l'Europa on ens agradaria viure.

La referència als itineraris personals i pedagògics de cinc grans pedagogs catalans com són Francesc Ferrer Guàrdia, Rosa Sensat Vilà, Alexandre Galí Coll, Ramon Fuster Rabés i Marta Mata Garriga ens ajudarà a entendre millor, a analitzar i a posar en valor tant la història com l'actualitat d'aquests pedagogs en el context contemporani. Aquest enfocament, per descomptat, s'associarà al coneixement de pedagogs contemporanis d'altres països i regions d'Europa.

PROGRAMA

Dijous 7 de febrer

Jornada de visita a escoles. Recepció i desplaçament.

Visita 1. Fundació Marta Mata. Saïfores. (Baix Penedès).

Visita 2. Escoles innovadores de Barcelona.

Divendres 8 de febrer. Sales Prat de la Riba i Puig i Cadafalch

9 - 9.15 h. Recepció dels participants i lliurament de la documentació.

9.15 - 10.45 h.

Inauguració del Col·loqui a càrrec de Josep Vallcorba, director general, Generalitat de Catalunya; Xavier Riondet, president d'Héloïse i Joandomènec Ros, president de l'Institut d'Estudis Catalans. Amb Mireia Montané presidenta de la WFATE i Philippe Meirieu, expresident de l'Association Héloïse.

Conferència 1: Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle XX i fins avui, per **Philippe Meirieu**. Universitat Lumière Lyon 2.
Moderadora: Mireia Montané.

10.45 h. Pausa/cafè.



Formar-se vivint la democràcia. Alumnes votant el Consell de Govern d'una escola.

11.15 -13 h.

Conferència 2: La història de l'educació a Catalunya: Lluites, resistència i democràcia. Els cinc itineraris proposats a Catalunya, a càrrec de **Conrad Vilanou**, Universitat de Barcelona, **Joan Soler**, Universitat de Vic i **Sylvain Wagnon**, Universitat de Montpeller. Moderador: Jordi Garcia.

13 - 14.30 h.

Comunicacions. Moderadors: Josep Gallifa i Francesc Martínez.

Aportacions sobre:

Pedagogies de la democràcia i de la resistència. Ser educador en una societat democràtica en crisi. Recerca d'identitat, cohesió social i llengües. Una educació democràtica: contribucions i respostes als nous reptes.

14.30 - 15.45 h. Temps lliure.

15.45 - 17.45 h.

Taula rodona 1: Ser docent en una societat democràtica en crisi, amb la participació de **Ignasi Garcia Plata**, **Ferran Ruiz**, **Xavier Besalú**, **Anna Pagès**, **Begoña Román** i **Eloísa Valero**. Moderadora: Francina Martí.

18 - 20 h.

Assemblea de socis d'Héloïse. (Sala Puig i Cadafalch).

Dissabte 9 de febrer. Sales Pi i Sunyer, Nicolau d'Olwer i J. i P. Coromines

9.15 - 10.45 h.

Taula rodona 2: Cohesió social i llengües, amb la participació de **Anna Cabré**, **Martí Teixidó**, **Neus Lorenzo**, **Daniel Cassany**, **Xavier Vila** i **Mariona Casas**. Moderadora: Mercè Gisbert.

10.45 h. Pausa/cafè.

11.15 - 13 h.

Experiències d'escoles i institucions educatives. Moderadors: Carme Amorós i Joan Rué.

13 - 14.30 h.

Conferència 3: "L'Escola de Ginebra": construccions internacionalistes polifòniques, a càrrec de **Rita Hofstetter** i **Frédéric Mole**, Universitat de Ginebra.

Sessió de cloenda a càrrec de Xavier Riondet, president d'Héloïse i Maria Corominas, presidenta de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans.

Públic al qual va destinat

Mestres, professors, investigadors, estudiants, escoles públiques i concertades, xarxes per al canvi i la innovació.

Servei d'Interpretació simultània

Els participants disposaran d'interpretació simultània del català al francès i del francès al català.

Lloc de celebració del col·loqui

Institut d'Estudis Catalans. C. del Carme, 47, Barcelona <https://www.iec.cat>

Inscripció

General 45 euros. Estudiants 20 euros

<http://heloise2019.llocs.iec.cat/2018/10/17/inscripcions/>

Contacte i informació: heloise2019@correu.iec.cat

Consell científic del col·loqui

-Xavier Riondet, copresident. Associació Héloïse

-Josep González-Agàpito, copresident. Institut d'Estudis Catalans. Universitat de Barcelona

Per Héloïse, Itinéraire des Pédagogues Européens:

-Henri-Louis Go, responsable del Comitè Científic. Associació Héloïse

-Francine Vaniscotte, fundadora de l'Associació Héloïse

Per les institucions de Catalunya:

- Carme Amorós, Col·legi de Doctors i Llicenciats. Institut d'Estudis Catalans

- Josefina Cambra, degana del Col·legi de Doctors i Llicenciats

- Josep Gallifa, Universitat Ramon Llull. Facultat d'Educació Blanquerna

- Jordi Garcia, Universitat de Barcelona. Societat d'Història de l'Educació. IEC

- Mercè Gisbert, Universitat Rovira i Virgili. Facultat d'Educació

- Lluís Marqués Molias, Universitat Rovira i Virgili. Facultat d'Educació

- Francina Martí, presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

- Miquel Martínez, Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació

- Francesc Martínez, Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació

- Mireia Montané, Col·legi de Doctors i Llicenciats, presidenta de la World Federation of Associations for Teacher Education (WFATE)

- Joan Rué, Universitat Autònoma de Barcelona. Director de la *Revista Catalana de Pedagogia*. Institut d'Estudis Catalans

- Joan Soler, Universitat de Vic. President de la Societat d'Història de l'Educació. IEC

- Conrad Vilanou. Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació



Institucions implicades en l'organització

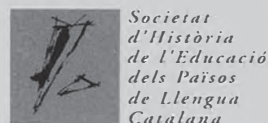
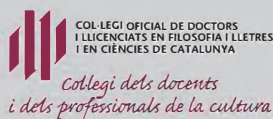
Associació de Mestres Rosa Sensat
Associació Héloïse, Itinéraire des Pédagogues Européens
Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya
Fundació Ferrer i Guàrdia
Fundació Marta Mata
Institut d'Estudis Catalans
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

Comitè Organitzador

- Mireia Montané: presidenta
- Associació de Mestres Rosa Sensat: Francina Martí
- Col·legi de Doctors i Llicenciats: Agnès Creus
- Fundació Marta Mata: Irene Balaguer i Assumpta Baig
- Fundació Ferrer i Guàrdia
- Institut d'Estudis Catalans: Carme Amorós i Josep González-Agàpito
- Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana: Jordi Garcia
- Universitat Ramon Llull: Josep Gallifa



**Institut
d'Estudis
Catalans**



Amb el suport de:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació



**Diputació
Barcelona**

Àrea de Cultura,
Educació i Esports



Amb la col·laboració de:

Col·legi de Pedagogs de Catalunya
Consorci d'Educació de Barcelona
Universitat Autònoma de Barcelona
Universitat de Barcelona
Universitat de Girona

Universitat Ramon Llull
Universitat Rovira i Virgili
Universitat de Vic - Central
de Catalunya

ANNEX 2. L'ITINERARI DELS PEDAGOGS EUROPEUS



L'ITINÉRAIRE DES PEDAGOGUES EUROPÉENS

Découverte du patrimoine pédagogique

QUI SOMMES-NOUS ?

HÉLOÏSE est une association regroupant des sites dans lesquels de grandes figures de la pédagogie ont laissé une forte empreinte. Elle vise à préserver le patrimoine pédagogique et à le rendre vivant en le confrontant aux problématiques d'aujourd'hui.

LES ITINÉRAIRES CULTURELS

Nos objectifs :

- Valoriser et sauvegarder le patrimoine que constitue l'oeuvre des pédagogues européens.
- Rendre accessible ce patrimoine au grand public, aux enseignants, éducateurs, et à toute personne intéressée par la pédagogie.
- Construire autour de ces pédagogies un réseau européen d'acteurs, de chercheurs, de lieux emblématiques et de savoirs.
- Développer sur les territoires, à travers le tourisme culturel et le développement local, les valeurs européennes : valeur de l'enfance, éducabilité, démocratie, tolérance et paix.

Nos actions :

- Accueillir sur chaque site européen pour des visites et des rencontres.
- Mettre à disposition des savoirs disponibles sur les pédagogues dans les différents pays d'Europe (archives, ouvrages, ouvrages de chercheurs...).
- Organiser des rencontres entre les différents sites pédagogiques, sous la forme de conférences, de manifestations, événements, pour tout public.
- Faire entrer ceux qui le souhaitent dans un réseau valorisant des pratiques pédagogiques spécifiques.

CONTACTS

www.pedagogues-heloise.eu

contact.heloisepedagogues@gmail.com

Twitter : @assoc_heloise

Facebook : <https://www.facebook.com/association.heloise>

Siège de l'association :

Maison de l'Europe / Association Héloïse

29, avenue de Villiers, 75 017 Paris, France

L'ITINÉRAIRE DES PÉDAGOGUES EUROPÉENS



Ovide Decroly

La Fondation Ovide Decroly-Centre d'Etudes decrolyennes, située sur le lieu de l'école du Dr Ovide Decroly, met à disposition du public de nombreux documents et réalisations qui constituent l'œuvre théorique et pratique du pédagogue.

BRUXELLES



Edouard Claparède, Adolphe Ferrière

Les Archives Institut J.-J. Rousseau conservent l'œuvre scientifique de pédagogues (Claparède, Ferrière, Alice Descœudres...) qui ont marqué de nombreuses écoles expérimentales en Europe et dans le monde.

GENÈVE



Auguste Bébien Abbé de l'Épée Jean Itard

L'Institut National de Jeunes Sourds de Paris est un centre historique de la surdité, qui a vu œuvrer de grands pédagogues comme l'Abbé de l'Épée, Massieu, Clerc, Berthier et des praticiens comme le docteur Itard et le docteur Mérière. Il conserve de nombreuses archives, et accueille et scolarise des jeunes sourds de 3 à 20 ans.

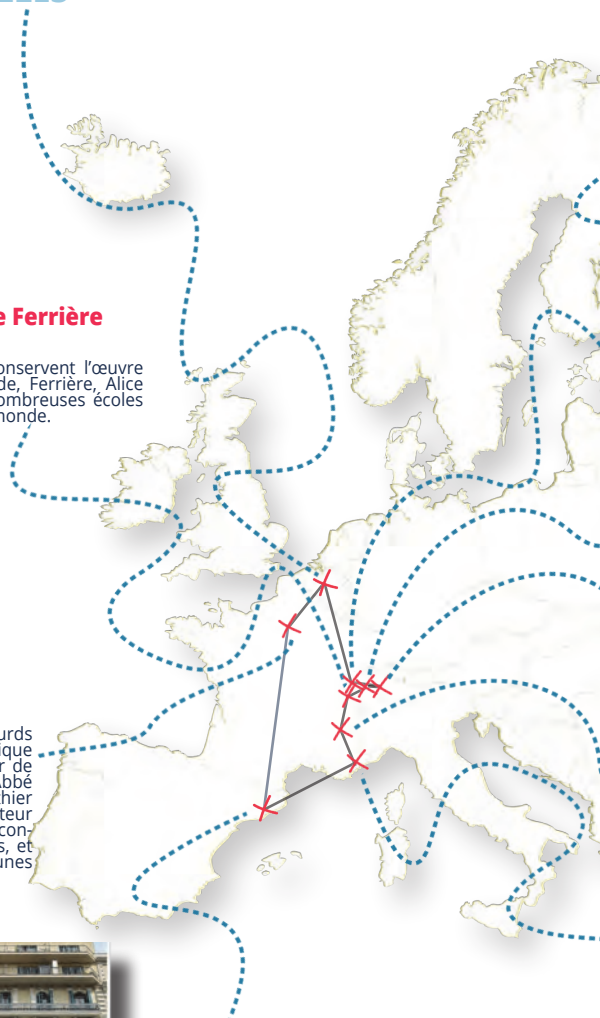
PARIS



Ramon Fuster

Le Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya est une association organisée autour du pédagogue Ramon Fuster, promoteur d'une école démocratique catalane. Elle est un centre de défense des intérêts de la profession enseignante en Catalogne et organise des cours et des conférences.

BARCELONE





YVERDON

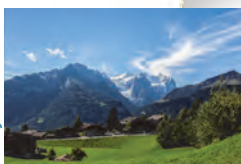
Johann Heinrich Pestalozzi

Le Centre de documentation et de recherche Pestalozzi est situé sur le lieu où Johann Heinrich Pestalozzi a dirigé son institut, au château d'Yverdon. Il vise à maintenir et animer la réflexion sur l'œuvre du pédagogue.



FRIBOURG

Grégoire Girard



HASLIBERG

Edith et Paul Geheeb

L'Ecole d'Humanité a été fondée par Edith et Paul Geheeb. Toujours en fonctionnement, elle propose une approche holistique de l'éducation, dans un cadre proche de la nature. Elle se base sur la devise de Paul Geheeb « Deviens celui ou celle que tu es ».



MENS

Félix Neff

Sur ce site, plusieurs personnalités comme Félix Neff ou le pasteur de Mens André Blanc ont fondé une des premières École Modèle protestante en France au XIX^{ème} siècle. Le musée du Trièves y conserve à la fois l'histoire, le patrimoine local et l'importance de cette pédagogie.



VENCE

Élise et Célestin Freinet

L'Institut Freinet se situe sur le site de l'école fondée par Élise et Célestin Freinet ; il vise à en préserver et à faire connaître la pédagogie spécifique de cette école qui accueille de nombreux visiteurs et enseignants du monde entier.



Textos: Joan Soler Mata

Producció: Universitat de Barcelona

Pedagogies de la resistència Pedagogies de la democràcia



HELOÏSE
COLLOQUI INTERNACIONAL
COLLOQUI INTERNACIONAL
IEC, Barcelona, 7-9.11.2019

Salvar la persona de l'infant és l'objectiu de les diferents onades de renovació pedagògica a Catalunya al llarg del segle xx. Un període que ha reclamat una atenció i continuada construcció de **pedagogies de la democràcia i la resistència** per fer arrelar i mantenir els valors de les llibertats individuals i públiques, la democràcia i la solidaritat.

Avui, a Europa, assistim a l'emergència de contravalors econòmics, ideològics i religiosos oposats als fonaments humanístics, de justícia i de pau que han bastit l'europeisme i la creació del Consell d'Europa.

En aquesta mostra presentem cinc itineraris de pedagogs i pedagogues com a indicadors de la diversitat i riquesa del moviment renovador. Al seu costat podrien mostrar-se moltes altres valuoses aportacions personals. Es tracta d'educadors que es veuen a si mateixos com a agents del canvi social per construir una societat millor basada en la pau, la cultura i la justícia.

Les trajectòries personals van acompanyades de la seva implicació en organitzacions de caire associatiu o de caràcter polític pel que fa a Catalunya (Mancomunitat, ajuntaments o Generalitat) i, en l'àmbit d'Espanya o d'Europa, en moments de recuperació democràtica.



Els cinc itineraris mostren la construcció d'una nova educació, en connexió amb les propostes que sorgeixen a Europa i al món, per respondre de primer als reptes de la societat industrial i, a hores d'ara, a la societat del coneixement i la globalització. I, també, al repte de l'actual immigració multiètnica i multicultural a Catalunya.

La renovació pedagògica s'ha orientat a enfortir la cohesió social i una respectuosa i plena integració dels infants i joves fills de la immigració, des de l'escola i l'educació social, amb la necessària participació de la família, la societat civil i l'entorn, i amb la necessitat d'obrir-hi perspectives laborals i d'activa participació cívica i política.

Exposició patrocinada per:





Francesc Ferrer i Guàrdia

(ALELLA, 1859 - BARCELONA, 1909)

Pedagogia llibertària i ensenyament científic i racional

«La missió de l'Escola Moderna consisteix a fer que els nens i les nenes que li són confiats arribin a ser persones instruídes, verídiques, justes i lliures de qualsevol prejudici.»

(L'Escola Moderna, 1912)

Etape de formació i iniciació a l'anarquisme (1859–1901)

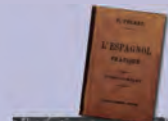
Estudis primaris a les escoles d'Alella i Teià.
Trasllat a Barcelona: treball en una farinera
i a la companyia del ferrocarril. Autodidacte.
Exili a París. Ingrés a la francmaçoneria (Gran
Orient de França). Professor d'espanyol.
Relacions amb l'anarquisme internacional.

Etape de plenitud i projecció externa (1901–1909)

Creació de l'Escola Moderna (1901-1906) i
publicació del *Boletín de la Escuela Moderna*.
Director del periòdic anarquista *La Huelga
General*. Viatges per Europa. Empresonament
de Ferrer i tancament de l'Escola Moderna
(1906). Empresonament, consell de guerra i
execució (1909).

«L'ensenyament racionalista i científic de
l'Escola Moderna ha d'abastar l'estudi de
tot el que sigui favorable a la llibertat de
l'individu i a l'harmonia de la col·lectivitat,
mitjançant un règim de pau, d'amor i de
benestar per a tothom sense distinció de
classe ni de sexe.»

(Carta escrita a la Presó Model de Madrid, 1907)



Exposició patrocinada per:



FUNDACIÓ
FERRER I GUÀRDIA



Rosa Sensat i Vilà

(MASNOU, 1873 - BARCELONA, 1961)

Ciència i renovació de l'escola

«Ja hem parlat de com intervenien les nenes en totes les activitats de l'escola com a llar. Però no n'hi ha prou de fer les coses. S'han de fer bé i d'una manera conscient, i per això creiem que les nenes han de saber la raó de les coses que practiquen, el perquè d'aquells fets senzills de la vida de cada dia. No hi ha res més eficaç que procurar l'enllaç de les lliçons de ciències amb les pràctiques de la vida a casa, tot establint una correlació estreta entre elles per tal que la nena es faci càrrec alhora del principi científic i la seva aplicació en unir-se en un sol moment conscient de l'esperit la llei i el fet, el raonament i l'activitat.»

(Vers l'Escola Nova, 1932)



Etapla de formació (1883–1913)

Estudis a Barcelona i Madrid. Primeres experiències professionals: escoles de pàrvuls a Girona i Madrid; Escola Normal d'Alacant, escoles públiques de Sant Martí de Provençals i de la Diagonal a Barcelona. Viatges pedagògics per Europa (1908, 1911 i 1912-1913).

Etapla de plenitud (1914–1938)

Escola de Bosc de Montjuïc. Grup escolar Milà Fontanals (Barcelona). Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona.

«La dona s'ha d'educar pensant que pot ésser esposa i mare de família i ha de donar a la pàtria bells i forts plançons que esdevinguin homes socialment útils. Però per damunt d'això afegim: la dona s'ha d'educar per a ésser dona, per a assolir la plenitud i perfecció de la seva naturalesa, sigui quin sigui el seu futur destí, per a aconseguir una personalitat que li permeti de contribuir als grans fins de progrés moral i material que sostenen la vida dels pobles.»

(Discurs inaugural del curs 1922-1923 a l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona)

Exposició patrocinada per





Alexandre Galí i Coll

(CAMPRODON, 1886 - BARCELONA, 1969)

Pedagogia, llengua i cultura al servei de l'escola catalana

«Ço que caracteritza la pedagogia moderna no és una revolució, com vindria a ésser un canvi de sistema gravitatori que podria significar la supeditació de l'home a l'infant per abastar una quimera; no és tampoc la possessió de principis directrius de la vida humana, que, si s'han produït, no poden ésser mai considerats patrimoni especial de la pedagogia per molt que ella els influeixi. Ço que és veritablement una nota pròpia de la pedagogia moderna, ço que ella ha guanyat de debò en l'enrenou que ha sofert del renaixement ençà, és la possessió d'una tècnica. Aquest és el que d'una manera positiva i sense por d'engany, podem anomenar món nou de la pedagogia.»

(La mesura objectiva del treball escolar, 1928)

Etapa de formació i iniciació professional (1886–1922)

Deixeble de Bartomeu Galí i Pompeu Fabra. Autodidacte. Escola de Mestres Joan Bardina. Creació de l'escola Vallparadís de Terrassa. Consell de Pedagogia de la Mancomunitat. Direcció de l'Escola d'Estiu. Estudis Normals de la Mancomunitat. Direcció de l'Escola Montessori de la Mancomunitat.

Etapa de plenitud (1923–1969)

Creació de la Mútua Escolar Blanquerna. Direcció del *Butlletí dels Mestres*. Participació en congressos internacionals. Fundació dels Cursos Tècnics de Pedagogia. Professor de l'Escola Normal de la Generalitat. Exili. Dedicació a tasques editorials i a la història. Conferenciant i assessor de mestres i escoles actives durant el franquisme.

«L'home, només pel fet d'ésser home, és per al noi l'explicació vivent de tot el que hi ha en el món: no únicament posseeix les claus dels coneixements materials; representa la raó de la vida a mesura que el noi creix i la vida se li va fent un misteri; per tant, la justificació complida de per què es troba en el món.»

(Una hipotètica revolta d'uns mestres hipotètics, 1964)



Exposició patrocinada per:





Ramon Fuster i Rabés

(BELL-LLOC D'URGELL, 1916 - BARCELONA, 1976)

La passió per l'educació i l'activisme cívic i cultural



«El dia en què l'educació per a tothom, igual per a tothom i en tots els graus, sigui no sols un dret, sinó un fet, una realitat, la humanitat caminarà amb passa segura cap a un món d'ordre i cap a una pau en la llibertat i en l'amor.»

(*L'educació, problema social*, 1965)



Etape de formació (1916–1955)

Estudis de batxillerat a Balaguer. Estudis de magisteri i filosofia i lletres a Barcelona. Professor de l'escola Virtèlia. Col·laborador de les revistes d'orientació cristiana *Forja* i *Qüestions de Vida cristiana*. Fundador de la revista *Quaderns d'Orientació Familiar*.



Etape de plenitud (1956–1976)

Fundació de l'escola Tagore de Bellaterra amb Maria Rosa Fàbregas (actualment escola Ramon Fuster dins de la Fundació Collserola). Direcció de l'Escola de Jardineres-Educadores d'Infància del CICE. Fundador de la revista infantil *Cavall Fort* i impulsor del diari *Avui*. President del Centre d'Estudis Francesc Eiximenis. Degà del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, des d'on va impulsar un gir radical a l'entitat.

«L'educació, que és joc constant de desadaptació i readaptació, falla si no ensenya la necessitat del canvi i de l'oposició.»

(*L'educació, problema social*, 1965)



Exposició patrocinada per





Marta Mata i Garriga

(BARCELONA, 1926 - 2006)

Renovació pedagògica i política educativa

«La lliçó de política educativa, d'educació i d'escoles públiques que ens donen els pedagogs al llarg de la història ens proposa unes orientacions: la del somni, la de la tensió per l'educació, la de la ràbia, la de la justícia per aconseguir un dret, la del treball i la il·lusió, la de l'atenta observació, la de la imaginació, la de la col·laboració i la de la bonhomia i el bon humor, la del sentiment del deure envers l'educació de cada infant, en la perspectiva de la realització de la persona, de la comunitat, de la humanitat.»

(L'educació pública, l'escola pública, discurs de recepció del doctorat honoris causa a la UAB, 1999)

Etapa de formació (1926–1965)

Alumna dels grups escolars Baixeras i Pere Vila i de l'Institut-Escola de la Generalitat. Mestratge de la mare, la mestra Àngels Garriga. Experiència educativa a Saïfores. Estudis de pedagogia a la Universitat de Barcelona. Viatges. Assessorament editorial.

Etapa de plenitud (1965–2006)

Escola de Mestres Rosa Sensat. Escoles d'estiu. Moviments de renovació pedagògica. Acció política: Congrés dels Diputats i Senat, Parlament de Catalunya, Ajuntament de Barcelona i Diputació de Barcelona. Presidència del Consejo Escolar del Estado.

*«El nen serà tot allò que sabrà fer,
multiplicat per allò que sabrà dir.»*

(Conferència El català a l'escola bressol, 1987)



Exposició patrocinada per:



TREBALLS DE LA SECCIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES SOCIALS

Títols publicats

- 1 Albert PÉREZ, *Les cooperatives a Catalunya* (1972)
- 2 Agustí ALTISENT, *Les granges de Poblet al segle xv. Assaig d'història agrària d'unes granges cistercenques catalanes* (1972)
- 3 Enric JARDÍ, *Les doctrines jurídiques, polítiques i socials d'Enric Prat de la Riba* (1974)
- 4 M. Encarna ROCA, *Natura i contingut de la llegítima en el dret civil català* (1975)
- 5 Lluís RECOLONS, *La població de Catalunya. Distribució territorial i evolució demogràfica 1900-1970* (1976)
- 6 Arcadi GARCIA i M. Teresa FERRER, *Assegurances i canvis marítims medievals a Barcelona*, vol. I (1983)
- 7 Arcadi GARCIA i M. Teresa FERRER, *Assegurances i canvis marítims medievals a Barcelona*, vol. II (1983)
- 8 Antoni CASTELLS i Martí PARELLADA, *Els fluxos econòmics de Catalunya amb la resta d'Espanya i la resta del món. La balança de pagaments de Catalunya 1975* (1983)
- 9 Lluís M. de PUIG, *Tomàs Puig: catalanisme i afrancesament* (1985)
- 10 Lluís ROURERA, *Escris i polèmiques del lul·lista Salvador Bové (1869-1915)* (1986)
- 11 Josep GIFREU (dir.), *Comunicació, llengua i cultura a Catalunya. Horitzó 1990. Prospectiva sobre la transformació del sistema de comunicació a Catalunya i la seva incidència en la llengua i la cultura* (1986)
- 12 Carlota SOLÉ, *Catalunya: societat receptora d'immigrants. Anàlisi comparativa de dues enquestes: 1978 i 1983* (1988)
- 13 Josep GIFREU (dir.), *La comunicació per cable a Catalunya. Perspectives i propostes per a una política del cable favorable a la llengua i a la cultura catalanes* (1988)
- 14 Lluís GARCIA i SEVILLA i Adriana GARAU, *Vocabulari de la psicologia del condicionament i de l'aprenentatge, amb indicació de la freqüència d'ús dels mots i de llurs equivalències en anglès* (1991)
- 15 Francesc BOSCH, Javier DÍAZ i Miquel SANTESMASES, *La transició de l'educació al mercat del treball: l'opinió dels joves de Catalunya* (1991)
- 16 Jordi BERRIO i Enric SAPERAS, *Els intel·lectuals, avui* (1993)
- 17 Jaume MENSA, *Arnau de Vilanova, espiritual: guia bibliogràfica* (1994)
- 18 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la I Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova*, vol. 1 (1995)
- 19 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la I Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova*, vol. 2 (1995)
- 20 Jordi GIRÓ, *El pensament polític de Carles Cardó i de Jacques Maritain* (1995)
- 21 Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO i Salomó MARQUÈS, *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943). Segons les dades del Ministeri d'Educació Nacional* (1996)
- 22 *Comunicacions dels membres de la Secció de Filosofia i Ciències Socials* (1997)
- 23 Jaume de PUIG, *La filosofia de Ramon Sibiuda* (1997)
- 24 Alexandre CASADEMUNT, *L'interès empresarial de les polítiques ambientals. La gestió dels residus sòlids urbans* (1998)

- 25 Misericòrdia ANGLÈS, *El pensament de F. Xavier Llorens i Barba i la filosofia escocesa* (1998)
- 26 Carles LLINÀS, 'Ars angelica': *La gnoseologia de Ramon Llull* (2000)
- 27 Octavi FULLAT, *Els valors d'Occident* (2001)
- 28 Carlota SOLÉ i Amado ALARCÓN, *Llengua i economia a Catalunya. Anàlisi del procés de negociació de la Llei 1/1998, del 7 de gener, de política lingüística per mitjà de la teoria de conjunts borrosos* (2001)
- 29 Josep GONZÁLEZ-AGÁPITO, *Aportació per a una bibliografia pedagògica catalana del segle XIX* (2004)
- 30 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la «II Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova»* (2005)
- 31 Josep M. FUSTÉ, *L'acomiadament col·lectiu: règim jurídic i drets de participació* (2005)
- 32 Carlota SOLÉ, Amado ALARCÓN, Lluís GARZÓN i Albert TERRONES, *Llengua, empresa i integració econòmica. L'intercanvi econòmic com a font de canvi lingüístic* (2005)
- 33 Antoni J. COLOM, Immaculada PASTOR, M. Carmen FERNÁNDEZ i Joan C. RINCÓN, *Materials per a una pedagogia patrimonial a les Illes Balears* (2005)
- 34 Carles SINGLA, 'Mirador' (1929-1937). *Un model de periòdic al servei d'una idea de país* (2006)
- 35 Miquel SIGUAN i Montserrat KIRCHNER, *Georges Dwelshauvers i els començaments de la psicologia experimental a Catalunya* (2006)
- 36 Jordi PIGEM, *El pensament de Raimon Panikkar. Interdependència, pluralisme, interculturalitat* (2007)
- 37 Antoni J. COLOM i Joan C. RINCÓN, *Narrativitat, ciència i educació* (2007)
- 38 Joan ORDÍ, *L'imperatiu del silenci. Sentit del 'Tractatus' de Wittgenstein a la llum de la tesi setena* (2008)
- 39 Juli PALOU, *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària* (2008)
- 40 Carlota SOLÉ (dir.), *Capitals lingüístics i empreses. Racionalitat de l'extensió social de l'ús del català davant dels nous reptes d'organització social* (2008)
- 41 *Catalunya: origen, ciutadania i identitat. Actes de la jornada científica celebrada el 13 de desembre de 2006* (2009)
- 42 *Migracions i societat. Cicle de comunicacions de la Secció de Filosofia i Ciències Socials* (2011)
- 43 *La realització dels drets dels infants, avui. Seminari commemoratiu del vintè aniversari de la Convenció sobre els Drets de l'Infant de les Nacions Unides* (2011)
- 44 Àngels PASCUAL (coord.), Verónica de MIGUEL, Dan RODRÍGUEZ i Miguel SOLANA, *La població immigrada a Catalunya. Consideracions sobre les condicions d'assentament i integració a partir de les dades de l'ENI 2007* (2012)
- 45 Antonio FAYOS (coord.), *Comentarios a las leyes civiles valencianas* (2012)
- 46 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la «III Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova»* (2014)
- 47 Jaume GUILLAMET i Marcel MAURI (ed.), *Catàleg històric general de la premsa en català*, vol. 1 (2015)
- 48 Jaume SANS i Josep M. PANAREDA, *Els paisatges de l'aigua al delta del Llobregat* (2016)

- 49 Jaume de PUIG, *Catàleg dels manuscrits de la Biblioteca Diocesana del Seminari de Girona. Volum I. Manuscrits 1-50* (2016)
- 50 Sergi GRAU, *Les transformacions d'Aristòtil. Filosofia natural i medicina a Montpeller: el cas d'Arnau de Vilanova (c. 1240-1311)* (2020)
- 51 Jaume de PUIG, *Catàleg dels manuscrits de la Biblioteca Diocesana del Seminari de Girona. Volum II. Manuscrits 51-100* (2020)
- 52 Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, Carme AMORÓS i Jordi GARCIA (cur.), *Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle xx i fins avui* (2021)

Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle xx i fins avui

La construcció i el sosteniment de la societat democràtica a Europa es troben amb greus amenaces i dificultats pel sorgiment i l'avenç d'autoritarismes o directament de règims dictatorials. El manteniment i l'expansió de la democràcia, abans i ara, demanen accions a favor dels drets humans i de les virtuts cíviques. Una educació que mení a exercir activament la ciutadania, a edificar una societat en pau sobre la base de la justícia i la cohesió socials.

Per a respondre a aquesta situació es va organitzar el Col·loqui Internacional Héloïse, a l'Institut d'Estudis Catalans, en el qual es van aplegar educadors i educadores europeus que van analitzar les «Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle xx i fins avui». Establint ponts entre el passat i el present, es van examinar les idees i les accions realitzades a Catalunya i a Europa per a consolidar la democràcia i els drets humans a través de l'educació com la millor garantia de l'emancipació de les persones. També, per a edificar una societat equitativa, lliure i culta. «L'objectiu de l'educació en una democràcia és desenvolupar les capacitats per fer persones autònomes que pensin per elles mateixes, i les societats democràtiques han de construir un projecte educatiu col·lectiu», va afirmar Philippe Meirieu en la seva intervenció.

Aquesta publicació recull debats, conferències i comunicacions, i també els reports d'experiències educatives portades a terme. És una reflexió polièdrica que integra diversos formats, amb una conjunció de teoria i experiències pràctiques, i ens insta a continuar treballant, sempre al servei de les persones, per les pedagogies de la democràcia i la resistència en els temps complexos que vivim, i a seguir forjant una societat més justa i solidària sota l'actual imperatiu categòric de supervivència que ens assenyalava l'ecologia.

