

Crepuscle i albada. Continuïtat, reaccions i transformacions

Aquest és el segon volum de la publicació *Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975*; i en ell es revisa, amb similar esquema organitzatiu, el període comprès entre 1958 i 1975. Un període interessant i complex que ens aproxima més a la nostra actualitat.

Són anys d'agitació, inestabilitat política i malestar social, però com s'ha subratllat en tantes ocasions també d'impuls econòmic i transformació social, en els quals es fan presents les conseqüències de variacions en el desenvolupament demogràfic, l'estabilització i reactivació econòmica, el progrés industrial, o la formació i expansió progressiva d'una important classe mitjana, «societat de consum», cantava Raimon. Els problemes en l'àmbit de l'educació continuen, igualment, en forma d'una marcada falta d'escolarització, permanència del classisme en el sistema educatiu i la desigual i injusta distribució d'oportunitats.

I són bastants els trets rellevants que aquells anys ens mostren. Però per a anar focalitzant més en alguns aspectes que acompanyaren el nostre esdevenir històric, fixarem ja dues referències amb notòria significació. Vegem:

Un article, publicat l'any 1968 en *Arbor* —la revista que tant ajuda a revisar i entendre els canvis culturals produïts durant el franquisme—, ens descobreix una primerenca al·lusió al tema de la «democratització de l'ensenyança». I allí s'afirma que és un assumpte que interessa als «poders públics», però també al «carrer»; o es parla de la «socialització de l'ensenyança», i es fa ben evident la demanda d'una intervenció pública en l'expansió de l'oferta educativa. És clar que, davant l'avanç d'aquestes qüestions es tem, per uns altres, una política amb «tendència estatificadora», davant la qual ja es reclama «llibertat d'acció» garantida.

En la mateixa línia de centralitat temàtica, un breu fragment d'un opuscle publicat en 1967 per la Comissaria del Pla de Desenvolupament Econòmic i Social, deixa clares les potencialitats que ha de fomentar l'educació: l'elevació de la

cultura individual i social, la creació de capital humà per a aconseguir el desenrotllament econòmic. Sense oblidar, afig, l'objectiu de la convivència política i social, condició *sine qua non* del progrés social.

Sintetitzades, doncs, les coordenades temporals que ens ocupen, entenem que la nostra presentació ha de ser —essencialment— un recordatori dels propòsits i modes amb què hem treballat, i que ja expressem en l'inici del primer volum. Aquest és el senzill propòsit en l'elaboració d'aquestes línies.

Llavors, en el volum editat en 2024, escrivíem que el nostre estudi recorria un «temps perdut» i uns temps «per a guanyar»; i, així, en aquesta segona entrada contemplem alguns aspectes significatius d'un temps històric, amb grans incerteses, que transita, reacciona, prepara, recupera, mobilitza cap a idees i pràctiques alternatives... Uns anys decisius en què apareixen nous horitzons i en què es produeixen esforços i orientacions que cal no oblidar. Assenyalem, doncs, en aquest cas, la gènesi d'altres valors, direccions i reptes: posicions que tracten de dissentir, i d'obrir oportunitats d'innovació. Continuïtat, transició i canvi definixen conjuntament aquest període en el qual tantes i tan importants coses calia conquerir. En ell constatarem obertura i immobilisme, reiteració ideològica i incorporació de discursos i pràctiques, i en ell es faran presents els amants «de la pau i l'ordre» i els lluitadors per la llibertat i la transformació.

En els diferents capítols del llibre es van apuntant idees i situacions, des de 1957 o 1958, que revelen novetats: la presència d'una incipient activitat opositora, la confluència de diversos factors ideològics i socioeconòmics que demandaven transformacions, la promulgació de lleis de reordenació educativa (1962, 1964, 1965, 1967), el reconeixement dels problemes i deficiències de la realitat educativa, o la incorporació d'exigències de racionalitat tècnica. Es reconeix pel mateix Règim la conveniència de determinats canvis; això sí, «sense modificar substancialment la seva significació», tal com expressa la Llei de reforma de l'ensenyança primària de 1965.

Un tema tècnic va adquirir categoria central al llarg dels anys: l'eficàcia i el rendiment com a eix del projecte curricular. I ella va inspirar la creació, en 1958, del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Educación Primaria, o els canvis qualitatius promoguts pels Qüestionaris de 1965.

Certament, existien ja intents i experiències, «alternatives» i assajos pràctics, ho veurem amb detall; i les Bases per a la reforma de l'ensenyança de 1969 van quedar plantejades com una actuació davant la previsible societat del futur, a mode de revolució silent i pacífica. La Llei general d'educació (1970) es va promulgar, de seguida, com una resposta política de readaptació, des d'una concepció tecnocràtica i amb moltes dificultats per a la seva real viabilitat. Encara que, al costat d'això, prometia igualtat d'oportunitats, racionalització del procés educatiu, educació personalitzada, millora en la formació del professorat, etc.

Una altra cosa és, cal recordar-lo, que aquesta lògica tecnocràtica no s'articulava bé en la xarxa de relacions socioculturals que conforma el pedagògic; com hem escrit en un altre lloc, renunciava a vincular-se amb una profunda revisió de les teories de l'ensenyança i de l'aprenentatge, i amb una crítica pedagògica de l'escola i d'altres situacions formatives. Per consegüent, aquest enfocament, dirigit, no tant a revisar valors i aconseguir explicació i cientificitat, com a oferir «una normativitat eficient i fonamentada», deixava sense resoldre la problemàtica de les seves possibles inadequacions, insuficiències o fracassos. Modernització, sense democràcia; reforma en temps difícils.

Podem reconèixer que, com s'expressa en un dels nostres capítols, eren temps de «remar a contracorrent». Com diu la cançó de Lluís Llach, «infla les veles que anem al mateix port». Perquè, és clar, tot això es produïa o encallava en el dur context del xoc amb reticències polítiques, interessos corporatius, pressions del control, falta de recursos, etc.

Però, amb tot, és fàcil apreciar a través dels estudis d'aquest llibre que —enfront de la continuïtat i reproducció— van conformant-se uns altres reptes i exigències, com els que sintèticament anticipem ara: noves demandes socials que, com ja apuntàvem, busquen enfortir l'oferta d'educació pública; renovades «mirades» als temes educatius des de compromisos civopolítics; consideracions sobre la vinculació del sistema i els centres educatius amb components de resistència i identificació cultural (llengua i país); crides i preses de consciència sobre la responsabilitat social del professorat; reconeixement de la necessària col·laboració i participació familiar i comunitària en l'educació; afirmació d'idees educatives i pedagògiques en les iniciatives i tasques de l'educació no formal.

Tindrem ocasió de comprovar com a les permanències d'un règim en crisi i declivi s'unixen nombroses i «significatives» manifestacions de novetat en l'educació desenvolupada per centres escolars i altres múltiples agències de formació i socialització. En definitiva, al costat d'insuficiència i fracassos, eixe temps —de «modernitat autoritària», en paraules d'Anna Catharina Hofmann— articula: pedagogia, professionalitat i ciutadania van quedar emplaçades quant a tasques de reacció, resolució i compromís. Sense voler entrar en polèmiques al respecte, tal vegada trobem en aquest últim itinerari històric preguntes i respostes a l'interrogant plantejat per Stanley G. Payne: «tardofranquisme o pretransició»?

En tot cas, alguna cosa en el trajecte s'anava traçant, com *La Balanguera*, «teixint la tela per a demà».

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO, SALOMÓ MARQUÈS,
ALEJANDRO MAYORDOMO, BERNAT SUREDA
Editors