

RELLEU

REVISTA TRIMESTRAL DE PENSAMENT I CULTURA

Estudi

TERCERA ÈPOCA - JULIOL/SETEMBRE 2012

113



03 **Estudi**

EDITORIAL

04 **Fer de mestre**

FRANCESC HOMS

10 **Anar a estudi: la via pedagògica d'Europa**

CONRAD VILANOU

22 **Entrevista a Jordi Galí**

JORDI DE NADAL

30 **Reflexions sobre l'educació**

JOSEP HEREU

34 **Què s'hi va a fer a l'escola?**

CRISTÒFOL A. TREPAT

40 **Notícia de llibres**

47 **Notícia de cinema**



REVISTA RELLEU

Revista fundada pel Grup d'Estudis Nacionalistes l'any 1983 com a butlletí intern de l'entitat. A partir del 1992 (segona època) és l'òrgan d'expressió de la Fundació Rellu. Revista cultural i de pensament. Té una periodicitat trimestral. Pertany a l'Associació de Publicacions en Llengua Catalana (APPEC) ¶ DIRECTOR: Jordi Sales. DIRECTOR ADJUNT: Raimon Terradas. CONSELL DE REDACCIÓ: Jordi Barnadas, Aleix Buch, Joan Capdevila, Manfred Díez, Agustí d'Arana, Joaquim Ferrer, Josep Hereu, Amadeu Matosas, M.Àngels Orriols, Ramon Tremosa, Jordi Giudici, Josep Solà, Antoni Vallès. SECRETARI DEL CONSELL: Jordi de Nadal ¶ COL·LABORADORS D'AQUEST NÚMERO: Francesc Homs, Conrad Vilanou, Jordi de Nadal, Cristòfol A. Trepà, Josep Hereu, Aleix Buch, Maria Àngels Orriols, Miquel Rubirola i Amadeu Matosas ¶ EDITA: Quaderns d'Estudis i Treballs SL

REDACCIÓ I SUBSCRIPCIONS: Fundació Rellu. C/Balmes 413, 8è-C, Barcelona ¶ TEL.: 93 488 09 00 WEB: www.relleu.cat ¶ CORREU ELECTRÒNIC: relleu@relleu.net ¶ DISSENY: Jordi Matosas i Eloi Gimeno ¶ MAQUETACIÓ: Jordi Matosas ¶ FOTOGRAFIA PÀG. 14: Marc Campà ¶ IMPRESSIÓ: Grupo Gráfico ¶ ISSN: 1579-0231

PREU D'AQUEST NÚMERO: 8 € SUBSCRIPCIÓ ANUAL: 24 € (4 nùms)

Estudi

EDITORIAL

L'estudi és el bell fill de l'oci i de la curiositat. A través de l'estudi han estat donades les grans possibilitats d'acumulació de sentit en les vides dels nostres països europeus i en general de la humanitat. Emprar un llenguatge de la rendibilitat per tal de lloar els temps de l'estudi i les vides dedicades a l'estudi i a la recerca, calculant matusserament els seus beneficis immediats en el desenvolupament econòmic, és si ho pensem bé com una profanació, com una grolleria, com qui en un dinar de Nadal parla del preu del torró, és una inconveniència gran. Caldria deixar de fer-ho. Agrair l'oci i fomentar les curiositats des del paradigma o model de la bondat i la bellesa fa reposar les festes ciutadanes de l'ensenyament, de la vida acadèmica i científica sobre elles mateixes, sense mediatitzar-les contínuament per discursos que els són aliens. Des de la lliure expansió d'iniciatives, les societats sempre saben crear els climes en què la necessitat ha estat apartada. Fer créixer els moments de lleure en la vida de les dones i dels homes, deixar expansionar amb amplitud el munt d'institucions que cultiven una gran diversitat de coneixements fruit d'una gran varietat de curiositats, la convivència intergeneracional d'encuriosits, la transmissió viva dels mètodes que ja han orientat treballs, el diàleg sectorial sobre els estats de les qüestions, tot plegat és un dinamisme a respectar, una festa que continua: la festa de la vida d'estudi, la festa de l'escola, de l'oci, del lleure (*skholé*) on la bondat i la bellesa ens visiten sempre de nou.

FER DE MESTRE

FRANCESC HOMS I SOLER



Mestre

És millor l'escola en què el mestre
pot conèixer tots els alumnes que hi van,
amb llur nom de pila, i en què
els alumnes es relacionen tots, també
els grans amb els petits.

NOTA PRÈVIA DEL CONSELL DE REDACCIÓ

El Consell de Redacció té el goig de presentar-vos, com a primícia, les reflexions d'un mestre, Francesc Homs, sobre les seves experiències en aquest difícil ofici d'ensenyar i d'educar tot ensenyant. En el present número l'autor aborda, després d'una Presentació, com s'arriba a l'ofici de mestre i el marc institucional on es desenvolupa la seva activitat. En els següents números tractarà sobre què és essencial i què és superficial en aquesta feina. Més endavant, a partir del num. 115, ens endinsarà en el gran dilema que viu l'escola entre col·laboradors i competidors –en referència als entorns de l'escola, de la família i de la societat. També farà referència a les dificultats amb què el mestre es troba en voler dur a terme correctament la seva feina i clourà amb algunes reflexions sobre les actituds de cara al futur. Esperem presentar tota la sèrie d'articles entre els números 113 i 116.

Francesc Homs va néixer a Taradell l'any 1943. Després de completar els estudis d'Humanitats com a intern al Seminari Conciliar de Vic, va obtenir el títol de Magisteri a l'escola del Seminari a l'any 1963 –convalidat pel Ministerio de Educación Nacional l'any 1965. La seva formació va continuar al 1979, amb el Diploma de Mestre de Català per la Universitat de Barcelona.

D'altra banda, al 1961 va fundar l'agrupament escolta Rocaguinarda de Taradell, del qual en va ser Cap fins al 1965.

Comença a “fer de mestre” a l'Escola Parroquial de Taradell, fins que el 1967 es trasllada a Barcelona i s'incorpora a l'escola Sant Gregori, dirigida pel seu fundador Jordi Galí. Romandrà al Sant Gregori 25 anys, exercint tasques d'ensenyament i tasques directives. Durant sis anys va compaginar aquesta feina amb l'ensenyament de català al C.O.U. Jaume Bofill, de l'Escola Pia de Sarrià.

És coautor de la col·lecció de llibres de llengua catalana Lletres i Paraules (Editorial Vicens Vives 1985-1990).

El 1992 va entrar a formar part del equip d'ensenyament de l'escola Pia de Balmes, com a professor de suport. A més de les classes, va introduir i

executar un pla d'avaluació interna inspirat en La Mesura Objectiva del Treball Escolar d'Alexandre Galí, el qual havia ajudat a aplicar amb èxit a l'escola Sant Gregori.

L'any 1996 realitza el postgrau de Mestre Especialista en Educació especial a la Universitat Ramon Llull. Del 1998 al 2002, col·labora com a consultor amb l'Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) dirigit per Alvaro Marchesi.

Es jubila totalment l'any 2008 i dedica el seu temps a redactar aquestes reflexions que avui comencem a presentar –són per tant el resultat de la seva llarga trajectòria “fent de mestre”. Agraïm, doncs, sincerament al “Mestre” Homs totes les facilitats que ens ha donat per gaudir i fer-vos gaudir d'aquests interessants capítols.

Sense més, donem la paraula a l'autor.

PRESENTACIÓ

Normalment l'autor de qualsevol treball escrit reïx en l'expressió d'unes quantes coses que vol comunicar, però n'hi queden al calaix, molt sovint perquè no sap com dir-les. I encara sent el temor de no ser prou ben comprès en les que diu. Ha escrit i revisat el text un munt de vegades i sap que el lector el llegirà en poc temps, saltant-se fins i tot algun paràgraf o llegint en diagonal algunes pàgines. Per això se solen escriure les presentacions o els preàmbuls, per demanar comprensió i benvolença.

Aquest text conté moments de seny i de rauxa. En ocasions defensa els punts de vista carregat de raó; en d'altres les engalta de cavall estant, amb intenció provocadora i polèmica. Tant de bo que ningú no se senti injustament blasmat. Posat que no es pot aconseguir l'acord universal i permanent, volem conviure i treballar, també, en la discrepància i la retractació.

Moltes de les idees expressades, per no dir totes, tenen els ancoratges en les experiències viscudes d'un determinat itinerari vital. Voldríem que aquest fet, que allunya el treball de plantejaments teòrics i reescalfats, el fes més viu i digerible.

I. FER DE MESTRE: COM S'HI ARRIBA?

Amb aquest treball es vol respondre a unes quantes preguntes que, d'una manera explícita o implícita, ens fem avui sobre l'ofici de mestre.

Per començar: Qui fa de mestre, per què, com hi ha arribat? No escatirem pas si es tracta d'una vocació; és aquest, avui, un tema que desperta prejudicis en els sectors més dessacralitzats de la nostra societat i mirarem d'evitar-lo, entre altres coses perquè la vocació pot ser un aspecte comú a moltes altres professions i, per tant, formaria part d'una reflexió més general. Tampoc no es pretén que les respostes aportades siguin completes, equilibrades i documentades. Tot i partir de la realitat, no són fruit de la

maven part del grup dels mestres convençuts, sovint amb un elevat grau de professionalitat que els portava a exercir responsabilitats directives o organitzadores. Més tard, i coincidint amb la generalització del treball de la dona en molts altres àmbits professionals, les senyorettes ja no es retiraven/retiren en casar-se i continuen el seu treball amb independència. Però actualment també les escoles de magisteri, els cursos de reciclatge, les escoles d'estiu, les associacions de mestres, són gairebé femenines.

Aquest primer tret de qui fa de mestre vol ser exposat, evidentment, sense cap altre to que el descriptiu. Ara bé, de la mateixa manera que en altres àmbits es reclamen quotes de participació femenina, en el magisteri caldria reclamar quotes de par-

“Actualment sobren escoles i les més febles van tancant. Això ha accentuat l'aspecte comercial de la institució. Per tal que no s'esveri el galliner, tothom s'afanya a afirmar que tot rutlla molt bé.”

investigació sinó de la reflexió i, per tant, tenen molt de subjectiu i d'opínia. I és a partir d'aquesta realitat reflexionada que diem que, majoritàriament, fa de mestre qui no ha sabut o no ha pogut fer altres coses. I de seguida una observació que pot matisar molt la duresa d'aquesta resposta: hi ha mestres que ho són perquè ho han volgut ser, que després d'uns anys d'exercici de la professió afirmen que tornarien a començar. Sovint la força d'aquests mestres quantitativament poc importants supera el desencís inicial de qui s'agafa a una feina per falta d'altra i junts participen en un projecte comú, positiu.

D'un punt de vista més descriptiu i cenyint la nostra reflexió als darrers cinquanta anys i en l'àmbit educatiu propi dels mestres –treball en la institució escola, amb nens de fins a dotze anys–, es pot dir que la major part dels mestres són dones que, al començament, exercien la professió des de molt joves fins que un marit les retirava. Els pocs homes que hi havia o eren o procedien del món eclesial, o for-

tipiació masculina. No es pot abordar cap plantejament de formació humana sense tenir present que la persona és binòmia –dona, home– i que en aquest fet rau la seva plenitud i la seva gràcia.

Alguna observació més sobre els mestres que s'han trobat fent-ne sense haver-ho planificat. Encara ara la instrucció d'infants sofreix el que en podríem dir intrusisme professional. Només cal donar un cop d'ull als comerços de qualsevol barri o poble, a començaments d'estiu, per veure la quantitat d'ofertes de diferents “instructors”, penjades als vidres i a les parets. Aquestes ofertes, que comparteixen tècniques i espai amb la dels cangurs, ara faciliten el contacte per mitjà de números de telèfon escrits en serrells que cada persona interessada pot arrencar en règim de *self service*. Alguns d'aquests estudiants recuperadors d'assignatures suspeses descobriren que, malgrat que els deixebles sovint són obtusos i indòmits, tenen prou enginy i paciència per suportar una hora de contacte amb el discent, al final de

la qual hi ha una compensació monetària, i acabaran fent de mestres. I ho faran –si troben feina, és clar– amb modèstia i fins i tot amb un punt de resignació. No es veien fent una carrera forta, de cinc o més anys, i entre les diplomatures es van agafar a la que els semblava que més coneixien. I s'atabalaran una mica quan hauran de llegir papers oficials sobre les obligacions i les responsabilitats del mestre, però s'avindran amb els pares –ja farà temps que hi tracten– i, sobretot, s'avindran amb els seus alumnes.

Altres mestres hi ha, encara, que van fer els seus estudis començats a quinze anys, després del Batxillerat Elemental. A divuit anys, doncs, disposaven del seu “Título de Maestro de Enseñanza Primaria”, i som-hi, a treballar! Ara porten vint-i-cinc anys o més a la professió i se senten una mica insegurs: no van entendre mai un borrall de química, han après de llegir i escriure gairebé solets i els posa neguitosos llegir un llibre en edició crítica. Hom sovint els pregunta quina especialitat van fer, quan eren universitaris; quan diuen que ells no hi van anar, a la universitat, sovint l'interlocutor perd l'interès i ells ho noten. Alguns d'aquests mestres, tocats per la manca d'universitat, s'hi van matricular i durant uns anys van compaginar el treball amb l'estudi d'una carrera universitària, de lletres. Un cop acabada, es van promocionar: ara fan classes a alumnes més grans, fan menys hores i cobren més.

Hi ha, encara, persones que fan de mestre que s'han incorporat tard a la feina perquè procedien d'altres camps: religiosos que han penjat els hàbits, psicòlegs, biòlegs, filòlegs, historiadors... i àdhuc enginyers, arquitectes o metges que, per diverses raons, un dia van dir: Em penso que em dedicaré a l'ensenyament! I ho van fer, la major part a l'ensenyament secundari, però també se'n troben al primari. Sovint l'esvoranc intern que transporten és tan fort que s'autoenganyen i afirmen que estan molt bé, que és una professió que dona moltes satisfaccions. I de vegades, també, els que havien estat cèlibes s'arrisquen a constituir una família i és com tornar a començar. A molts d'aquests, però, se'ls nota una mena de cosa que contribueix a augmentar el to arrilat i alacaigut que sovint presenta el paisatge professional de la docència. Queden, encara, un

grup de “mestres” a extingir, que ho són així, entre cometes. Han estat persones no titulades, però sovint amb dedicació i carisma, que han aguantat tant com han pogut –ells i els mares institucionals en què treballaven– els embats de la titulitis. La legislació laboral els ha aixoplugat amb categories com auxiliar o zelador, però la legislació educativa els ha anat acorralant, en algun cas fins a l'asfíxia. Els sindicats i altres benefactors de les classes oprimides han esgrimit la gran quantitat de titulats sense feina. Alguns d'aquests acorralats han realitzat estudis, amb una desproporció total entre els neguits i els esforços que hi han posat i els pocs anys de vida laboral que els quedaven.

Per acabar aquest capítol: fent de mestre no es va per la vida de triomfador. Ho pot corroborar tot hom qui coneix la professió per dins... i per fora! Encara avui, des de fora, el mestre desperta sovint reticències i falses enveges. A la tòpica observació de: “Vosaltres rai, els mestres, amb tantes vacances...”, responeu-hi amb un barrut: “Per què no te'n feies?” Apareixen de seguida excuses, en certa manera també humiliants: “Ai, no, no, haver d'aguantar criatures...!” Això no exclou un discurs més oficial, ple d'elogis i de responsabilitats, generat sovint des del poder, tant el que s'atribueixen les autoritats acadèmiques com el més modest que puguin ostentar els representants d'una associació de pares. I des de dins, també hi ha victimisme i cofoisme; mestres que viuen la incomprensió social “carregats de raó” i que, tot imitant professions de més prestigi social, com les sanitàries, encalquen innovacions i noves metodologies, amb gran perill de sobrepassar les seves limitacions reals.

II. MARCS INSTITUCIONALS D'ACTUACIÓ

En realitat volem dir escoles. Però n'hi ha hagut i n'hi ha de molt diverses; per això ha semblat oportú fer servir un títol més pluralitzat. Podríem parlar de l'oposició escola gran/escola petita, escola pública/escola privada, escola laica/escola confessional. Però primer dos mots sobre el paper del mestre sense escola, cosa encara no massa llunyana. L'efectivitat

de l'escola obligatòria per a tothom té quatre dies... En el món rural, especialment, existia fins fa poc la instrucció domiciliària. Petits grups de minyons, en edat que ara en diem escolar, es reunien a la masia d'un d'ells i hi acudia el mestre, alguns cops per setmana. En el cas de l'estat espanyol i en l'època a què al·ludim, podien ser mestres depurats a causa de la victòria franquista. Mestres que havien exercit, amb plena llibertat, en escoles reconegudes, i que

**“Doneu-me uns deixebles,
doneu-me un mestre, i allà
hi ha una escola, encara
que sigui sota un arbre.”**

per sobreviure continuaven el seu ofici, combinat amb llargues caminades i rebent la retribució, de vegades, en espècies. Quin esforç no degueren fer per adaptar el currículum a la realitat de les limitacions i als interessos dels seus deixebles! I tampoc en aquest cas l'entorn social acabava de considerar el mestre amb el respecte i els honors que es mereixia. Un pagès, murri i sorneguer, diuen que deia al mestre, un cop acabada la lliçó: “Senyor mestre, baixeu, que escuraràs l'olla!”, frase que compendia el tractament –i el tracte– que s'ha donat al mestre, fins ara i des de sempre.

I anem cap a l'escola. De les opcions esmentades més amunt, ens entretindrem només en l'oposició escola gran/escola petita. Volem resoldre l'oposició a favor de la petita. Sobretot avui, sembla que una escola gran té més possibilitats i dona més prestigi assistir-hi. I és cert: considerada com un centre comercial, per poder ser competitiva una escola ha de tenir un cert volum. Ara, cal tenir present que algunes de les utopies educatives que han fet somniar més –Summerhill o l'escola de Barbiana, per exemple– eren escoles amb un nombre irrisori d'alumnes. Si valorem l'escola no per les possibilitats materials que ofereix sinó per la qualitat de la

relació personal que s'hi pot establir, haurem de convenir que és millor l'escola en què el mestre pot conèixer tots els alumnes que hi van, amb llur nom de pila, i en què els alumnes es relacionen tots, també els grans amb els petits.

Ara el mestre sense escola gairebé no és pensable. Moltes professions, en llur evolució, s'han anat omplint de pròtesis i caminadors –en diuen recursos, instrumental, eines, etc.– que les fan gairebé impracticables fora del seu medi. L'alumne, en entrar a la maquinària educativa, no es troba només amb el mestre i els condeixebles; l'esperen aules de tota mena, professors especialistes i de suport, gabinets d'assessorament i orientació, llibres i llibres –no hi fa res que encara no sàpiguen llegir– pensats i escrits perquè els seus pares els comprin, abundància de papers, verges per exercir-hi la creativitat o ja acabats, amb coloraines i dibuixos per atraure i competir amb altres estímuls. L'alumne, sovint, tira la persiana avall i s'entreté amb els petits tresors que porta a la butxaca; comença així un dolorós procés de separació entre escola i vida que molts alumnes ja no podran trencar mai més. I el mestre que arriba es troba amb un teixit de relacions esbiaixades que el fan sentir nou durant molt de temps i no s'integra fins que ha assumit les servituds del poder, les del poder legal i les del poder ocult, que sanciona i aprova des de l'ombra. De vegades es creen dinàmiques negatives capaces de defenestrar professionals competents o de donar carta de crèdit a persones mediocres, però amb funcions de pedestal. Hi ha l'argument del treball en equip, que durant uns anys va ser el *leit-motiv* de les escoles considerades més progressistes i que, de tant en tant, irromp novament amb força. Els seus promotors més decidits solen ser o bé mestres, amb idees i recursos, que pretenen imposar “democràticament” els seus criteris als altres o bé mestres amb un excés d'inseguretat o mancats de diligència que, per eludir responsabilitats, s'emparen en l'aigüalliment de la frase entre tots ho farem tot. Compartir béns materials ja demana una certa maduresa personal: quants intents de vida en comú, en forma de pis d'estudiants, han acabat com el rosari de l'aurora...! Àdhuc quan els seus components eren més socialistes i autogestio-

naris, fracassava la simple gestió de la nevera. Compartir béns i recursos professionals, que impliquen directament a tercers, és encara més difícil. El treball compartit demana el coneixement recíproc de les capacitats de cadascú, l'assignació de les tasques adequades a aquestes capacitats i la confiança en la consecució dels resultats, sigui qui sigui el qui ho porti a la pràctica. En qualsevol treball presentat sota l'epígraf de treball en equip –tant amb alumnes com amb professors– cal extremar les precaucions i analitzar honestament i sovint els rols de cadascú.

La realitat, però, és que actualment molts mestres treballen formant part de claustres nombrosos i convindria que, de tant en tant, depuressin el seu sentit d'escola, fins arribar a pensar en la romàntica definició d'escola que, en una ocasió, va donar un pedagog de prestigi: “Doneu-me uns deixebles, doneu-me un mestre, i allà hi ha una escola, encara que sigui sota un arbre”.

Actualment sobren escoles i les més febles van tancant. Això ha accentuat l'aspecte comercial de la institució. Per tal que no s'esveri el galliner, tothom s'afanya a afirmar que tot rutlla molt bé i els promotors de força escoles privades han perdut la vergonya, com els polítics en campanya electoral. Són capaços d'editar tríptics de propaganda, amb l'autobombo més pueril. Ressalten les excel·lències de la seva mercaderia amb la mateixa manca de pudor que els venedors de detergents. I els seus mestres han de fer l'abreure, si s'escau: es deuen als clients. Això no és pas bo per la pedagogia. Més endavant ampliarem aquest punt de vista.

El que vulgui fer de mestre, però, haurà d'acceptar l'escola tal com és. Des de dins, amb respecte i afecte per la institució que l'acull, haurà de prendre partit. Que ho faci, sempre que pugui, a favor d'una professionalitat honesta i incident en els aspectes i les persones més desvalguts, encara que això pugui anar en detriment de la brillantor i de la fama.

COL·LECCIÓ REALITAT I TENSIONS



barcelonesa d'edicions

DARRERS TÍTOLS COEDITATS AMB PÒRTIC

L'HOME DISLOCAT

Nicolas Grimaldi

L'ALTRA VIA DE LA SUBJECTIVITAT

*Sis estudis sobre el subjecte
i el dret natural al segle XVII*

Yves Charles Zarka

LES GANES D'APRENDRE

*Lectures, reflexions i experiències
d'un mestre*

Jordi Galí i Herrera

TEOLOGIA POLÍTICA DE PAU *Schmitt, Benjamin, Nietzsche, Freud*

Jacob Taubes

ANAR A ESTUDI: LA VIA PEDAGÒGICA D'EUROPA

CONRAD VILANOU



Universitat de Barcelona

No es pot educar sense referències al passat i a la tradició, això és, sense tenir present que l'humanisme ha teixit un eix conductor que ens condiciona històricament, culturalment i pedagògicament.

No afegim res de nou si diem que la paraula *estudi* prové del llatí *Studium* que, durant l'Edat Mitjana, es podia equiparar a Universitat, sobretot quan s'utilitzava com a *Studium Generale*. De fet, a Catalunya hi hagué diversos Estudis Generals, nomenclatura que ha arribat fins els nostres dies. Ara bé, amb el pas del temps, la paraula *estudi* es va aplicar a les escoles de gramàtica o llatinitat, tal com posa de manifest la presència del col·legi de Cordelles, regentat pels jesuïtes al costat de l'església de Betlem, la qual cosa va generar la Rambla dels Estudis. Una vegada que l'escola es va popularitzar a través dels escolapis i altres ordes religiosos, i que els municipis assumissin algunes responsabilitats en l'àmbit escolar, es va fer comuna l'expressió "anar a estudi". A molts pobles i viles de la nostra geografia –per exemple, a Camprodon, on va néixer Alexandre Galí– trobem el carrer dels Estudis. També la parla popular va utilitzar expressions com «fugir d'estudi», per significar que algú s'allunyava d'una realitat o una responsabilitat. Altrament, Santiago Rusiñol va publicar els seus records escolars amb el títol de *Record d'estudi*, un breu i sucós escrit sobre els seus primers passos escolars vist a través dels seus mestres que, malgrat tots els problemes derivats de la seva feina, s'entestaven perquè els nois fossin útils per a una societat menestral i tancada però que –tot i l'ambient de misèria que imperava– reconeixia la seva tasca.

Ben mirat, "anar a estudi" ha estat una aportació recent en la història, si tenim en compte que moltes persones eren il·letrades i que les vacances escolars es van establir en el segle XIX per tal que els infants poguessin dedicar-se a les ocupacions agrícoles. Així, doncs, "anar a estudi" no ha estat fàcil, fins a època recent. Sobre la base del model eclesial escolar d'arrels medievals que va créixer amb el Concili de Trento, es va estendre el model municipal d'escoles (o estudis) que es va desenvolupar durant el segle XVIII, per establir-se després de la Revolució Francesa el model estatal que es va imposar entre els segles XIX i XX. Per tant, veiem com l'aparició d'una xarxa escolar a Europa va ser una empresa gradual, amb molts episodis i diferents models (eclesial, municipal, estatal), però una

mateixa voluntat: ensenyar de lletra els nostres infants. És ben cert que es tractava d'un currículum curt que es limitava –a tot estirar– a l'aprenentatge de la lectura i escriptura, de les quatre regles i uns rudiments de la doctrina cristiana. Sobre aquesta base alguns infants podien accedir a un ensenyament de llatinitat que preparava per l'accés a les Facultats d'Arts de les Universitats, una mena d'escoles secundàries. Va caldre esperar els jesuïtes per trobar una estructura incipient de l'ensenyament secundari, per bé que va ser Napoleó qui va formular-lo en la seva idea d'universitat Imperial (1806), que no era més que l'organització d'un sistema públic d'ensenyament que els estats-nació van perfeccionar durant la centúria dinovena.

Aquest tipus d'ensenyament –primari i secundari, articulat a través d'escoles i col·legis– servia per tal que els alumnes, generalment nois, aprenguessin les beceroles de la cultura. No entrarem a considerar el que va representar per al català el pas de la llengua llatina a la castellana, en el trànsit del segle XVIII al XIX, amb la consegüent castellanització del món escolar i social. De fet, l'objectiu d'aquest article no és altre que posar de manifest que "anar a estudi" va significar –al marge de la llengua instrumental emprada, cosa certament fonamental– transmetre els valors de la cultura europea, és a dir, els principis de la religió cristiana i de la filosofia i llengües clàssiques. "Anar a estudi", sobretot a l'ensenyament secundari, va servir de corretja de transmissió d'una cultura mil·lenària, d'una formació humanística articulada al voltant de les arts liberals en detriment de les arts mecàniques, que tot i el seu prestigi (recordem que Lluïl recomana al seu fill Domènec que aprengui un ofici o que Eiximenis destaca el valor del comerç entès també com una art mecànica) van quedar en un segon terme. En definitiva, "anar a estudi" volia dir aprofundir en les fonts i principis d'una cultura europea, uns continguts que donaven sentit a la nostra història. Altrament, la postmodernitat ha representat la fi d'aquesta transmissió, el trencament del fil conductor, la crisi de les humanitats i, sobretot, la pèrdua d'un sentit històric entès com a continuïtat i responsabilitat. Com ha dit Lluís Duch (1997), s'ha trencat

el lligam entre el passat i el futur, entre els orígens i la teleologia, entre la protologia i l'escatologia, i així “anar a estudi” ha perdut un dels seus sentits més originals i radicals.

Avui, “anar a estudi”, s’ha convertit en l’adquisició d’una sèrie de competències o habilitats que perfilen una formació formal sense una consistència pròpia, amb la qual cosa els coneixements i continguts han quedat reduïts a una mínima expressió atès que el que interessa –en darrer terme– és “aprendre a aprendre”, a voltes amb un tarannà lúdic. Ara, lamentablement, tampoc tenen vigència els ideals formatius, hereus de la Paideia grega i de la Humanitas llatina. A tot estirar, el que interessa és fomentar l’espontaneïtat i creativitat d’uns alumnes que queden lluny de les paraules que apareixen en la introducció de l’antologia de Goethe que la Generalitat de Catalunya va dedicar a les escoles del país, l’any 1932, en ocasió del centenari de la mort de l’insigne polígraf alemany quan assenyalava que “cal proposar a l’educand models i textos sempre per damunt del nivell en el qual realment i actualment es troba”.

I. EUROPA, UNA HISTÒRIA DE SENTIT

És ben sabut que Europa posseeix, des d’una perspectiva històrica, dos clars progenitors: un pagà representat per la cultura clàssica grecollatina i un altre creient que prové de la tradició bíblica. A més, aquests dos elements es fusionen en el cristianisme, que es converteix en clau de volta de la cultura europea que així atresora diverses memòries –hebrea, clàssica, cristiana– que, considerades en conjunt, donen sentit a l’home europeu que, per extensió, també es pot identificar amb l’Homo occidentalis. En realitat, Europa configura una història de sentit, una autèntica història narrada que es pot entendre com a lloc de la memòria. Així, per exemple, Octavi Fullat posa de manifest que la globalitat del que considerem “Europa” s’entén –i només es pot entendre– si es té present al cristianisme, l’aportació del qual resulta cabdal per a la història universal (Fullat, 2000 i 2004).

Altrament és palès que la memòria –considera-

da com a categoria antropològica– va ser bandejada per la cosmovisió moderna, poc amant de les raons històriques. Per això, últimament s’ha procedit a la reivindicació de l’anomenada raó anamnètica (Metz, 1999), és a dir, d’una raó que reuneix el logos grec i la memòria-narració hebrea, pilars sobre els quals s’aixeca el cronograma cristià que destaca –enfront del pensament posthumanista– l’empremta de la tradició. Malgrat tot, la idea que l’estudi

“Europa configura una història de sentit, una autèntica història narrada que es pot entendre com a lloc de la memòria.”

ha de basar-se sobre una tradició humanista es fa problemàtica a partir d’una concepció que destaca el paper de les revolucions i dels canvis paradigmàtics, la qual cosa va fer que la noció del temps com a *continuum* deixés de ser un element distintiu de la cultura europea sacejada des de les guerres de religió que seguiren a la reforma luterana.

Tot indica que la tornada de Mnemosyne –segons el mite grec, mare de les nou muses l’existència de les quals va determinar que la primera enciclopèdia del saber occidental fos el tractat de les Nou disciplines de Varró, l’elaboració del qual va tenir lloc no lluny de l’any 32 a. C., per bé que a la llarga les nous disciplines es van reduir a set– no és un simple retornar sinó un constant impuls cap a la radical novetat d’integrar allò que va esdevenir amb el futur esperançador. En aquest sentit, la memòria constitueix un principi dinàmic, mentre que l’oblit –en liquidar la lògica de la tradició– és un signe de cansament i de prostració que ens precipita a un estat d’estancament i indiferència. Des d’aquí l’aportació de l’humanisme occidental –o si es vol, la mateixa història d’Europa– configura una espècie d’“a priori” pedagògic (Fullat, 2004), a manera de condició

de possibilitat: no es pot educar sense referències al passat i a la tradició, això és, sense tenir present que l'humanisme ha teixit un eix conductor –en una espècie de teler de Penèlope inacabable– que ens condiciona històricament, culturalment i pedagògicament: *ex memoria spes*.

2. LA VIA ROMANA: SEMPRE SEGONS

Sovint els romans són representats d'una manera un xic reduccionista i simple: passen per ser un poble agricultor, d'idees curtes i àvid per les aventures militars. I encara que no es pot deixar d'enaltir la seva capacitat tècnica –bé ho confirmen, per exemple, les restes monumentals de les termes de Caracalla, del segle III d. de C.–, sovint es repeteix que no han inventat res i que –al marge del dret– poc ha estat el que han aportat al conjunt cultural de la humanitat. Malgrat tot, ningú nega el seu paper com a transmissors i difusors d'una cultura que van rebre, sobretot, dels grecs. Tant és així que Roma –en el cas de Winckelmann o de Goethe, per exemple– només ha estat una porta per accedir a Grècia, la destinació final de qualsevol viatger europeu que en el segle XVIII desitjava endinsar-se en el món clàssic.

Dels tres pilars de la cultura occidental, Atenes sembla que ha guanyat la partida no només a Jerusalem, sinó també a Roma que, a pesar d'haver assumit l'ideal de la Paideia –educació, cultura– a través de la noció d'Humanitas –que és al mateix temps filantropia, ideal estètic i cultura–, no ha gaudit de grans reconeixements històrics (Rodríguez Adrados, 1995; Fontán, 2001). Són conegudes les paraules d'Horaci en els dos famosos versos del primer poema del llibre segon de les seves Epístoles: “La Grècia vençuda va conquerir al seu torn al vencedor i va introduir la cultura en el Laci”. En qualsevol cas, i malgrat la seva tendència a l'epicureisme (*carpe diem*), Horaci proposa una vida retirada (*beatus ille*), sense oblidar el principi pedagògic d'instruir d'una manera amena (*prodesse et delectare*).

Val a dir que, en aquest context, la síntesi ciceroniana va ser el resultat de l'impacte de la cultura grega –és a dir, de la seva Paideia– sobre una Roma

dominada pels valors d'una tradició basada en principis com ara la *pietas* o sentiment religiós, la *fides* que presideix el compliment dels compromisos polítics i la conducta personal i, per últim, la *grauitas*, la virtut pròpia del senador que porta una vida honesta. Resulta així que la Humanitas aspira a l'excel·lència moral, mitjançant un procés a través del qual l'home ha de ser més humà (*homo humanus*). Al cap i a la fi, la Humanitas va promoure un interès per tot allò que afecta l'ésser humà, tal com va proclamar Cremes –el personatge de la comèdia de Terenci *El botxí de si mateix*– quan afirma que “Home sóc: res d'humà no tinc per estrany”.

Amb el pas del temps, les arts liberals que van sorgir a l'època hel·lenística a l'entorn de la idea d'enciclopèdia (*enkyklospaideia*) van constituir els studia *liberalia* o *liberalissima*, que corresponen a l'home lliure no esclau, que gràcies al seu cultiu transita de la barbàrie (*ferox, inhumanus*) a la cultura i a la virtut. Com és sabut, a la llarga, aquestes arts o disciplines es van organitzar a través del trivium –gramàtica, retòrica, dialèctica, és a dir, les arts del Logos, de la paraula i del pensament– i del quadrivium –aritmètica, geometria, astronomia i música, o, el que és el mateix, les arts que responen a una visió matemàtica del món, ja fos especulativa o aplicada. Ara bé, segons Sèneca –en la seva lletra LXXXVIII a Lucili– les arts liberals “són indústries mercenàries, útils només en tant que preparen la intel·ligència, sense aqueferar-la”, perquè per damunt de totes elles hi ha un art superior: el de la saviesa. Sense oblidar aquestes crítiques, el cert és que les arts liberals van ser unes tècniques que van garantir la continuïtat de la tradició i, per tant, van servir d'auxili al manteniment d'una memòria que no desitja fer taula rasa sinó mantenir viva –si més no a força de sentències i exemples– una identitat cultural que, gràcies a la literatura i a la filosofia, dona sentit a la història europea.

Segons Brague, la vella Europa no és només grega ni únicament hebraica, ni tan sol grega i hebraica. És, també, plenament romana. Atenes i Jerusalem, sí, però Roma també. Efectivament, Brague defensa la tesi que Europa sorgeix de les dues Romes: la Roma antiga que va acceptar ser “segona”

“Avui, «anar a estudi», s’ha convertit en l’adquisició d’una sèrie de competències o habilitats que perfilen una formació formal sense una consistència pròpia.”



respecte a Grècia, i la Roma cristiana que es va fer “segona” respecte a Israel. Així, doncs, la romanitat –com bé representa el concepte d’Humanitas respecte a la idea de Paideia– estriba en la situació de secundarietat que es manté respecte a una cultura anterior, de manera que els cristians són essencialment romans. D’igual manera, l’Església és romana perquè repeteix en relació amb Israel l’operació duta a terme pels romans respecte a l’helenisme.

Arran d’aquesta posició, Rémi Brague (1992) procedeix a una exaltació de la idea de romanitat o, si es vol, de llatinitat. Ser romà implica tenir en el passat un classicisme a imitar i en el futur una barbàrie per a sotmetre. En aquest sentit, l’actitud romana també va ser observada pels grecs. No obstant això, el poble grec no participava de la idea de romanitat en el sentit que no compartia el sentiment d’inferioritat respecte als seus antecessors. En qualsevol cas, la romanitat experimenta un doble moviment, un passat o experiència –simbolitzat per un helenisme que empeny i confereix una consciència d’inferioritat en relació amb l’antiguitat clàssica– i un avenir o futur representat per una barbàrie que cal dominar. Sigui com sigui, els romans –tantes vegades criticats per falta d’originalitat– van ser uns autèntics mestres de l’adaptació. Més que traduir estrictament els textos grecs, van procedir a reescriure els textos hel·lènics adaptant-los a la seva mentalitat i a les seves pròpies circumstàncies històriques.

3. LA VIA MEDIEVAL DE L’STUDIUM

Si Roma ha estat enfosquida per la brillantor de Grècia, una cosa similar ha succeït amb l’Edat Mitjana, que –en no deixar de repetir que la filosofia era la serva de la teologia– va quedar equiparada a una època d’ombres i tenebres que contrastava amb la claredat del Renaixement i les llums de la Il·lustració. Amb tot, les tornades a l’Edat Mitjana no han estat infreqüents, sobretot quan els mals de la modernitat han afectat la Humanitat. Així en situacions de crisi, s’ha vist en l’Edat Mitjana una espècie d’edat d’or on hom pot inspirar-se, per tal de trobar idees i solucions per resoldre els problemes

que han afectat la societat moderna. D’una manera o altra, durant les primeres dècades del segle passat un seguit d’autors (Huizinga, Landsberg, Gilson, etc.) van fixar la seva atenció en l’Edat Mitjana que va servir per promoure un renaixement de l’escolàstica (Mercier) i de la metafísica (Peter Wust). Altrament, en els ambients anglicans aquest retorn a l’Edat Mitjana no era una cosa nova des del moment que la pedagogia britànica del segle XIX, amb el seu arquetip del *gentleman*, va fer reviure l’ideal del cavaller cristià. I tot això, sense oblidar les grans construccions escolars de caràcter neogòtic que –amb la seves torres de defensa, esglésies i patis d’armes transformats en pistes atlètiques i camps d’esport– volien recuperar, en plena època victoriana, l’ambient dels antics castells medievals.

Però el que interessa ressaltar aquí són les contribucions d’un pensador de la talla d’Ernst Robert Curtius (1886-1956) que, com bon intel·lectual europeu, compartia dues cultures sovint enfrontades com són la francesa i la germànica. Paga la pena significar que Curtius –del qual s’acaba de publicar un excel·lent volum sota el títol de *Crisi de l’humanisme* (2011)– va activar una investigació històrica i literària el mètode de la qual va il·lustrar amb una analogia de la recerca arqueològica, a partir de la combinació de les tècniques de la fotografia àerea i la cartografia militar. Per tal d’interpretar històricament un sistema de defenses aixecat pels romans en una vasta extensió de terreny, no n’hi ha prou amb apreciar «arran de terra» les restes arqueològiques, sinó que sempre cal una perspectiva més general. D’acord amb aquesta metàfora, l’especialització científica sense l’universalisme és cega, de la mateixa manera que l’universalisme sense l’especialització és una bombolla de sabó. Cal, doncs, una visió de conjunt ben àmplia, des de dalt, a fi d’apreciar panoràmicament com el món medieval desborda els límits actuals entre territoris i pobles. Per consegüent, a Curtius no li interessava tant la perspectiva temporal com l’orientació espacial que havia de regir el model llatí medieval, perquè no hi ha dubte que les bases medievals també es troben en el pensament europeu.

És per això que Curtius va insistir en el paper

dels *studia humanitatis*—que es van identificar durant la primera meitat del segle XV amb la gramàtica, retòrica, història, poesia i filosofia moral— com el mitjà indispensable per a promoure un espai històric comú que podia contribuir a dissoldre el conflicte polític que s'entreveia en una Europa ferida de mort després de la Gran Guerra. A més, en aquell moment d'ascens del nacionalsocialisme, Curtius es va distanciar de l'esperit del poble (*Volksgeist*) que donava sentit a una cultura nacional (*Kultur*) que va acabar per contaminar la *Bildung* neohumanista, de manera que a la formació entesa com a *Kultur* oposava la formació com a *Studium*, és a dir, la formació a través de la tradició humanista (Sala Rose, 2007).

Contrari als vents pangermanistes, Curtius va recuperar la figura de Carlemany, que representa el nexa entre Alemanya i Roma, convertint-se en el símbol de la unitat cultural d'Europa fins el punt de proposar un pont d'enllaç amb l'Edat Mitjana. De fet, l'època medieval llatina es gesta en al crucial període que transcorre entre Teodosi i Carlemany, aquells quatre segles en els quals es va generar una dinàmica decisiva per a la configuració d'un *Studium* fundat en una escriptura que va afrontar la complexitat de transmetre una cultura clàssica difícil de conservar.

Aquesta transmissió va ser possible en un Imperium que, malgrat les singularitats específiques, es va mantenir durant l'Edat Mitjana dintre del marc espai-temporal de la Romania —terme derivat de *romanus*— i que subsisteix, per damunt dels límits lingüístics, com una comunitat cultural vinculada al *sacerdotium*. Així, doncs, el marc cultural forjat a partir de Carlemany va ser un espai de cultura i llengua llatina, és a dir, un saber d'escola, a manera d'*Studium*, terme que també podem posar en relació amb la idea d'*Universitas*, concepte que —al seu torn— es pot identificar amb la noció d'*Studium Generale*. Ben mirat, Curtius considera l'Edat Mitjana com una època que fomenta el treball intel·lectual gràcies a l'exercici de l'escriptura, a la qual cosa s'ha d'afegir la irrupció d'uns mètodes d'ensenyament (a la *lectio* va seguir la *disputatio*, aspectes que també es troben presents en la *Ratio*) que van servir per mantenir viva la tradició filosòfica —primer platòni-

ca i agustina, més tard aristotèlica i tomista— sobre la base de l'existència d'una comunitat lingüística que utilitza el llatí —una nova *koiné*— com la llengua que va fer possible la comunicació entre els clergues, la circulació de llibres entre les biblioteques monàstiques i l'aparició de les primeres Universitats sorgides al segle XIII, a redós del creixement de les ciutats.

En última instància, el llatí va ser la llengua dels tretze segles que van de Virgili a Dante i, per tant, va fer possible la persistència de la cultura humanística i la continuïtat europea a través de l'*Studium* medieval. Amb aquest enfocament, l'Edat Mitjana llatina deixa de ser una època fosca i bàrbara per a convertir-se en una etapa culta i civilitzada. No es tracta, emperò, d'imposar un coneixement erudit i enciclopèdic de les coses sinó d'ensenyar a estimar el sentit de la tradició humanista. Per tal que això fos possible en aquells anys dissortats per a la història d'Europa, Curtius va proposar enllaçar amb l'Edat Mitjana a fi de propiciar una nova espiritualitat que —lluny de contemplacions estètiques decadents— exaltés i potenciés l'amor a la tradició, considerada com un doll viu d'exemples i models imperibles. Així, doncs, Curtius va defensar la tradició humanística i la continuïtat de la civilització europea a través del nexa de la romanitat i de la llatinitat, en un procés de llarga durada que, a través de l'Edat Mitjana, arriba fins a Goethe.

4. LA RATIO STUDIORUM: LA VIA HUMANISTA A LA MODERNITAT

Sabem que el cardenal Claudi Acquaviva va aprovar l'any 1599 la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* que comprenia, pel que fa a les classes inferiors, tres anys de gramàtica (ínfima, mitjana, superior), un d'humanitats i un de retòrica. Juntament amb aquest pes de la tradició humanista al servei de la defensa de la fe religiosa, destaca la modernitat metodològica de la pedagogia jesuítica que insistia que els alumnes estiguessin en constant activitat (memorització, repeticions, disputes, teatre, etc.), tot generant el mètode parisi (*modus pari-*

siensis), que es va distingir del mètode italià (*modus italicus*) basat en la importància de les classes magistrals. A banda de l'activisme escolar, des del punt de la devoció religiosa –de la pietat– convé destacar el paper dels Exercicis espirituals, un veritable tractat de pedagogia espiritual –una mistagogia que respon als esquemes de la *devotio* moderna– que com bé indica Josep M. Rambla només es comprèn si es té en compte «la tradició del monacat antic que és subjacent a tota la pedagogia dels Exercicis».

Amb aquests innovadors mètodes pedagògics que unien la pietat i la instrucció –aspectes ja presents en el magisteri de Tomàs d'Aquino i que, a més, responen als ideals humanistes de l'època (Erasmus, Vives, Moro, etc.)–, els col·legis dels jesuïtes es van convertir en un referent per a tothom. No debades, Descartes va ser alumne del col·legi de La Flèche a començament del segle XVII, possiblement entre 1606 i 1612, tal com reflecteix en el *Discurs del mètode* (1637). Les classes nobles i burgeses de l'Europa catòlica van freqüentar els establiments pedagògics dels jesuïtes –un pont entre l'Edat Mitjana i la modernitat–, que així es van convertir en una organització poderosa que va influir d'una manera decisiva en la societat de l'Antic Règim. I això va succeir no només a l'Europa continental, sinó també a les Illes britàniques, tal com es desprèn de la presència a Anglaterra, des de 1794, de l'internat de Stonyhurst College, on els jesuïtes han format la minoria catòlica britànica, centre que avui encara perdura i que es disputa el renom que posseeixen les conegudes Public schools, encapçalades per Eton.

Però no oblidem el pes de la pedagogia jesuítica que sintetitza el dibuix de la cultura occidental, és a dir, la tradició teològica amb el seu fort component bíblic, el saber filosòfic i científic dels grecs, i la literatura llatina com a expressió de la humanitas. Si en algun lloc els *studia humanitatis* van trobar una bona acollida va ser, justament, en els col·legis dels jesuïtes que van ser permeables a tots els coneixements, fins i tot rars i curiosos ben guardats –això sí– en les seccions de llibres prohibits. En conseqüència, s'entén que els jesuïtes, no bandegessin l'estudi de les ciències, per bé que seria absurd negar que han estat acusats d'oposar-se a la ciència moderna. La

qüestió no és nova i des de la condemna de Galileu, esdevinguda l'any 1633, ha aixecat molta polseguera, per bé que d'aquest fet –l'actitud contrària dels jesuïtes vers Copèrnic i la teoria heliocèntrica– no se segueix necessàriament un tancament respecte a la ciència en general, atès que els jesuïtes també van tenir un paper notable en el seu desenvolupament.

Certament que l'ensenyament escolàstic dels col·legis dels jesuïtes –i aquí seguim el P. Batllori– destacava la dimensió deductiva de la lògica aristotèlica a partir del conreu dels sil·logismes, però no es pot negligir que la Ratio Studiorum també contemplava –si bé d'una manera un xic minsa– l'ensenyament de les matemàtiques. En aquest camp, sobresurten noms de jesuïtes il·lustres com ara Christophorus Clavius i Giuseppe Blancarus –ambdós coetanis de Galileu– que confirmen que encara que la Companyia de Jesús no va inventar la ciència moderna, sí que va contribuir a promoure el gust per l'experimentació i l'estudi de les matemàtiques, amb la qual cosa va coadjuvar a la seva consolidació. Segons la Ratio Studiorum, es recomanava seguir els Elements d'Euclides, als quals s'afegia l'estudi de la física, sense oblidar dues matèries com la Geografia i l'Esfera, que oferien una dimensió cosmogràfica que afavoria un coneixement científic del món. En darrer terme, la visió del món de Galileu no era metafísica i teleològica-finalista com l'aristotèlica, sinó funcional i mecanicista, de manera que va costar molt canviar les explicacions qualitatives d'Aristòtil –que s'havien imposat a Occident des del primer Renaixement del segle XII i que havien donat sentit a l'esclat de les Universitats en el segle XIII– per les formulacions matemàtiques (*more geometrico*) que propugnava la ciència moderna, situació que implicava un canvi radical de concepció que es va imposar gradualment.

Després de tot, convé tenir ben present aquesta valoració positiva dels jesuïtes, si donem crèdit al que va escriure el pare Miquel Batllori en la introducció de l'edició de la Ratio Studiorum, en el sentit que l'ensenyament de la física aristotèlica–doctrina oficial de la Companyia de Jesús– no impedia l'explicació de les teories heliocèntriques. Segons el pare Batllori, la lamentable condemna

eclesiàstica de Galileu va conduir a ensenyar l'astronomia en dues línies paral·leles: una, ortodoxa, la geocèntrica, i una altra hipotètica, segons els càlculs efectuats sobre el supòsit que les doctrines de Galileu fossin vàlides. Així, doncs, aquesta solució representava un pas endavant cap a la modernitat, i a l'ensem confirma també un dels aspectes de la pedagogia jesuítica que ja va ser apuntat pel pare Batllori: que la *Ratio Studiorum* –consolidada en el trànsit del segon Renaixement al Barroc– va poder adaptar-se sense gran esforç a totes les modalitats de la cultura moderna, bàsicament en allò essencial i fonamental. Amb altres paraules: sembla clar que la pedagogia jesuítica, lloada entre altres per Josep Maria de Sagarra i Agustí Calvet “Gaziel”, amb el seu tremp realista i el seu afany per despertar l'enginy no s'ha negat frontalment als canvis i mutacions i ha romàs amatent a qualsevol tipus de novetat intel·lectual i científica, sobre la base de la tradició humanista i cristiana.

5. LA DISSOLUCIÓ POSTMODERNA DE LA VIA PEDAGÒGICA

En aquesta reflexió hem volgut palesar la presència d'una línia de continuïtat en la tradició humanista que, a través de l'*Studium* medieval i de la *Ratio Studiorum* jesuítica, connecta el món antic amb la modernitat. En aquest sentit, no es pot dubtar del paper de la pedagogia jesuítica en la història moderna d'Europa, des del moment que bona part dels col·legis de l'orde va servir per aturar el progrés de les doctrines luteranes i frenar l'avanç del protestantisme. Igualment, la pedagogia jesuítica –sistematitzada en la *Ratio*– va servir per vincular l'esperit humanista del Renaixement amb la Modernitat, tot establint una xarxa escolar –uns nous centres dedicats a l'*Studium*, és a dir, a l'estudi– que responia a les necessitats dels temps moderns, de manera que es van amarar d'un esperit mundà que –sense oblidar la tradició humanista– va servir per tal que els seus alumnes triomfessin en els ambients més refinats i escollits.

Comptat i debatut, la *Ratio Studiorum* significa l'eclosió de l'ensenyament secundari que, a partir

del segle XIX, va ser assumit per les classes burgeses de cara a l'educació de llurs joves. Naturalment, llavors –i sota la influència del positivisme– l'ensenyament mitjà va assolir uns trets científics i tècnics que, a la llarga, van repercutir negativament en la seva dimensió humanística, tot generant-se una sèrie de discussions al voltant de la qüestió del llatí que posava de manifest l'impecable retrocés de les humanitats, això és, d'aquelles disciplines que havien mantingut viu l'esperit d'Europa que –com hem vist– s'endinsa en la cultura clàssica i perdura durant l'Edat Mitjana. Amb tot, l'enciclopèdia positivista del coneixement, en entronitzar el saber científic i tècnic, va afeblir aquesta tradició humanista que va entrar en crisi davant de l'auge de les ciències experimentals. Àdhuc, aquesta situació es va aguditzar durant els primers compassos del segle XX quan un desencisat Stefan Zweig –sempre allunyat de l'Edat Mitjana– va recórrer a Montaigne, per tal de trobar consol i refugi en la llibertat interior que el senyor de la muntanya va circumscriure en el seu jo més íntim.

En el cas de Montaigne –que durant la seva primera infància només parlava llatí, segons un curiós experiment pedagògic dissenyat pel seu pare–, l'humanisme apareix com la possibilitat de lluitar contra la soledat i, sobretot, aprendre a morir. En efecte, Montaigne va recórrer a la tradició humanista per tal de salvar-se ell mateix, en una actitud que recorda la dels savis de l'època hel·lenística. Es tracta –i així ho indica Zweig– d'una educació individualista que condueix, finalment, a la renúncia del món exterior, de manera que a l'edat de 37 anys es va tancar entre les parets de la seva torre. L'humanisme de Montaigne –com segles després el d'Stefan Zweig– es pot vincular a la solitud humana: tenir cura de si mateix es converteix en el veritable objectiu de la seva vocació humanista que inclou –a través del conegut *Que sais-je?*– una important dosi d'escepticisme però, nogensmenys, d'epicureisme amb notes estoiques. Solament en l'aïllament de la seva torre –conclou Zweig, que sempre va aprofundir en la personalitat interior dels seus biografats– Montaigne va arribar a ser Montaigne.

Ens trobem, doncs, davant de dues visions de

l'humanisme –el veritable doll que ha fet possible la vella Europa– ben diferents. D'una banda, el tarannà humanista que desprenen Montaigne i Zweig –que corresponen a èpoques diferents però que es caracteritzen per viure en temps de crisis ben pregones– i que no té altre objectiu que la salvaguarda de l'individu que busca, en el seu interior, l'única possibilitat de salvació, enfront d'un món hostil i, tal vegada, bàrbar que ha perdut la perspectiva de la fi metafísica. És cert que aquesta opció formativa és procliu a una vocació cosmopolita que promou una actitud filantròpica, allunyada de qualsevol vestigi religiós que no sigui una mena de panteisme propici a l'harmonia universal, que molts postmoderns –instal·lats si més no en la descreença i l'agnosticisme– han fet seva en acceptar-la com a «cura d'un

humanístic, que dóna sentit i continuïtat a la idea d'Europa. La suma d'ambdues assenyala un itinerari per a la formació humana, que atén la introspecció psicològica –és a dir, la cura d'un mateix– i el tracte amb l'humanisme clàssic.

En aquest punt, cal esmentar que la pedagogia dels jesuïtes van servir d'inspiració per tal que Sant Josep de Calassanç creés –a les darreries del segle XVI– l'Escola Pia sota el lema de *Pietas et Litterae*, principis ja presents en la *Ratio*, tal com es formula en les regles dels alumnes externs de la Companyia quan es tracta de la necessitat d'unir la instrucció a la pietat. “Els qui assisteixen als col·legis de la Companyia de Jesús per instruir-se han de saber que, amb l'ajut de Déu i en la mesura de les pròpies forces, se'ls procurarà formar en la pietat i altres virtuts

“«Anar a estudi» volia dir aprofundir en les fonts i principis d'una cultura europea, uns continguts que donaven sentit a la nostra història.”

mateix». En altres casos més frívols, el que succeeix és el que l'estudi es converteix en una mena de diversió, en un oci que serveix per assumir un paper sorneguer i corrosiu, que ho critica tot des d'un *carpe diem* que no vol assumir compromisos de cap tipus més enllà de la paròdia i la comèdia. Així el *theatrum mundi* perd la seva càrrega tràgica i es converteix en una comèdia permanent on la sàtira adquireix carta de veritable naturalesa. A tot estirar, aquí l'estudi només serveix per conferir un somriure constant, al marge de qualsevol connotació existencial que neugitegi la vida humana.

Amb tot, i al costat d'aquesta opció humanista de signe personal i individual, a voltes cínic, roman l'humanisme entès com a gran narrativa pedagògica que s'endinsa en el món sinaític i clàssic (grec i llatí) i que dóna sentit a la cultura i, per tant, a l'educació europea. Aquí el que importa no és tant una solució d'emergència de salvació individual com una continuïtat que constitueix la corretja de transmissió del valors d'una cultura que veu perillar aquest tresor

no pas menys que en les arts liberals” (*Ratio Studiorum*, ed. catalana, p. 135). Amb el pas del temps, a aquests dos principis –*Pietas et Litterae*– es va afegir el concepte de *Scientiae*, cosa que va subratllar el caràcter eclèctic de la pedagogia perenne que es caracteritza per afaiçonar, sobre les bases de la virtut (*Pietas*), una autèntica *Sapientia*, que entronca amb l'humanisme (*Litterae*) cristià del Renaixement que –tal com va resumir Vives– aspira que l'home pensi bé, parli bé i obri bé, en una síntesi que agombola les tres grans corrents de la nostra tradició cultural: la filosofia clàssica (Sòcrates), la retòrica grega (Isòcrates) i la filologia llatina (Ciceró) i la virtut cristiana (Crist), que considerades en conjunt forneixen la gran narrativa humanista de la via pedagògica europea que s'ha cultivat i conservat gràcies a l'estudi. “Cap límit no hem d'establir en la vida al desig de saber, que no ha de finir sinó amb la mort. Tres coses ha de meditar constantment l'home mentre visca: «de quina manera aprendrà més perfectament, de quina manera parlarà millor, de quina manera obra-

rà amb més rectitud» (Vives, 1992, p. 64).

De fet, aquesta narrativa pedagògica es fonamenta en el Logos gnòstic, en la Paraula de l'Evangeli de Joan. "Al principi, abans que Déu creés el món, ja existia el qui és la Paraula, la Paraula s'adreça a Déu i la Paraula era Déu" (Jn 1, 1). En última instància, l'estudi –que ha estat inherent a la narrativa pedagògica occidental– ha romàs al servei d'un ordre lògic i gramatical, que ha donat sentit a una manera de pensar racional, principis que la postmodernitat ha qüestionat més enllà del gir lingüístic i del gir hermenèutic. "La gramàtica és l'elevació a la consciència de la capacitat lingüística de l'home, la manera reflexiva d'ésser «dotat de logos». Suprimir la gramàtica seria, doncs, acabar amb el que fa que un home sigui un home, precisament allò que el fa un animal metafísic" (Brague, 2010, p. 67).

La postmodernitat –després d'eliminar la tradició i el sentit metafísic– ha imposat la idea d'un subjecte que no depèn del passat sinó de la seva pròpia realitat individual, de manera que queda dissolt enmig d'un conjunt de forces incontrolables (Borghesi, 2005). Fet i fet, l'ésser humà habita una terra de ningú regulada per les lleis de l'economia (Marx), la voluntat de poder (Nietzsche), el regne de la libido (Freud), les relacions establertes per les estructures (Lévi-Strauss) i els mecanismes de poder (Foucault), fins al punt que el subjecte apareix com una mena de titella a mans d'unes forces que el controlen i l'aniquilen. Segons aquest ordre de coses que acabem d'exposar, la història es mostra com una gran impostura que la deconstrucció postmoderna denuncia a bastament, a la vegada que s'esfuma el sentit de l'experiència viscuda i, de retop, la perspectiva de futur, de manera que es fan fonedissos els lligams entre la protologia i l'escatologia (Duch, 1997) i es perd, naturalment, la visió ontològica i l'horitzó metafísic (Brague, 2010).

Altrament, la idea de saviesa –ben present en els pensadors humanistes– ha desaparegut en un món en què hom cerca l'èxit i l'eficàcia i on la lentitud –pròpia de l'estudi– ha estat foragitada per un món cada vegada més accelerat que viu en un constant vertigen. En darrer terme, aquest subjecte postmodern –desarrelat de la història i de la tradició– ro-

man a les palpentes, amb la qual cosa la pedagogia s'ha reduït a uns plantejaments de caire psicològic i constructivista que promouen la formació de competències que –en darrera instància– serveixen per reeixir en un món competitiu que sembla que ha perdut la memòria i el passat, i que aborda el futur a benefici d'un present sempre fugisser. A la vista de tot plegat, fa la impressió que hem renunciat a un dels tresors més preuats de la cultura europea: la seva via pedagògica, un via que troba la seva clau de volta en un estudi sempre feixuc però alhora esperançat i il·lusionat que ens ajuda a orientar-nos en un món cada vegada més inhòspit que sovint no vol saber res del seu passat.

BIBLIOGRAFIA

- ALSINA CLOTA, JOSEP, *Humanismo y Filología*, Ripoll: Fundació Josep Alsina i Clota, 2003.
- MASSIMO BORGHESI, *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Madrid: Ediciones del Encuentro, 2005.
- RÉMI BRAGUE, *Europa, la via romana*, Barcelona: Barcelonesa d'Edicions, 1992.
- RÉMI BRAGUE, *El passat per endavant*, Barcelona: Barcelonesa d'Edicions, 2002.
- RÉMI BRAGUE, *La infraestructura metafísica. Assaig sobre el fonament de la vida humana*, Barcelona: Cruïlla-Fundació Joan Maragall, 2010.
- ERNST ROBERT CURTIUS, *Literatura europea y Edad Media*, México: FCE, 1995 [5^a reimpressió].
- ERNST ROBERT CURTIUS, *Ensayos críticos sobre la literatura europea*, Barcelona: Seix Barral, 1972 [2^a ed.].
- ERNST ROBERT CURTIUS, *Crisi de l'humanisme*, Edició i introducció a cura d'Antoni Martí i Monterde, Girona: Edicions de la ela geminada, 2011.
- LLUÍS DUCH, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona: Paidós, 1997.
- ANTONIO FONTÁN, *Humanismo romano (Clásicos-Medievales-Modernos)*, Barcelona: Editorial Planeta, 1974.
- ANTONIO FONTÁN, «El retorno de las humanidades», *Estudios Clásicos*, 120, 2001, p. 7-16
- OCTAVI FULLAT, «Europa com a feina i com a tasca», *Temps d'Educació*, 23, 2000, p. 335-393.

- OCTAVI FULLAT, *Els valors d'Occident*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2001.
- OCTAVI FULLAT, «Occident, a priori educatiu», Diàlegs. Revista d'Estudis Polítics i Socials, 24, abril-juny 2004, p. 87-110.
- OCTAVI FULLAT, *Valores y Narrativa. Axiología educativa de Occidente*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.
- IGNASI DE LOIOLA, *Exercicis espirituals*, Barcelona: Edicions Proa, 1990.
- JOHANNES BAPTIST METZ, *Por una cultura de la memoria*, Barcelona: Anthropos, 1999.
- RATIO STUDIORUM. *Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, París: Belin, 1997.
- RATIO STUDIORUM. *L'ordenació dels estudis dels jesuïtes*, Vic: Eumo, 1999.
- FRANCISCO RODRÍGUEZ ADRADOS, «Las Humanidades, del mundo clásico al mundo actual», *Estudios Clásicos*, 108, 1995, p. 115-133.
- SALA ROSE, ROSA. *El misterioso caso alemán: un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, Barcelona: Alba, 2007.
- GEORG STEINER, *La idea d'Europa*, Barcelona: Arcàdia, 2004.
- LLUÍS VICTORI COMPANYS, *L'ensenyament de la ciència segons la pedagogia ignasiana*, Barcelona: Universitat Ramon Llull, 2006.
- JOAN LLUÍS VIVES, *Introducció a la saviesa*, Barcelona: Proa, 1992.
- «Finalment, les vinculacions de les institucions docents jesuïtes amb l'avanç de les disciplines científiques i amb la formació de rellevants figures en el camp de la ciència moderna té la plasmació en l'última secció de la llibreria jesuïta, la dedicada a «Scientia rerum: els grans descobriments», on hi ha moltes de les obres i autors presents en els inventaris» (ITZIAR VILAR REY, «Ratio Studiorum. La presència d'una llibreria jesuïta a la Universitat de València», a *Ratio Studiorum. Una llibreria jesuïta a la Universitat de València*. València, Universitat de València, 2001, p. 38).
- L'extens repertori d'estudis de François de Dainville –molts d'ells dedicats a l'ensenyament de les ciències– confirmen aquest gust per la ciència, en especial per les matemàtiques, que es va donar en els col·legis dels jesuïtes. I això va succeir des de primera hora, tal com es desprèn de la següent afirmació: «A l'encontre de l'humanisme francès contemporani, plus piqué de lettres que de sciences, les jesuïtes, stimulés par leurs contacts avec les universités italiennes, s'intéressaient aux sciences» (FRANÇOIS DE DAINVILLE, *L'éducation des jesuïtes (XVIIe-XVIIIe siècles)*, París, Les Editions de Minuit, 1991, p. 31).
- STEFAN ZWEIG, Montaigne, a *El legado de Europa*. Barcelona: Acanalado, 2003, p. 43.



DES DEL DIA I DE NOVEMBRE DE 2012
LA SEU DE LA FUNDACIÓ I DE LA REVISTA RELLEU
ES TRASLLADEN A
BALMES 413 8è C, 08022 (BARCELONA)



TEL.: 93 488 09 00 | C/E: relleu@relleu.net

ENTREVISTA

A JORDI GALÍ



per JORDI DE NADAL



Assistí a l'Escola Blanquerna, fundada pel seu pare, Alexandre Galí. Començà els estudis de batxillerat a l'institut Menéndez y Pelayo i els acabà a Osca. De retorn a Barcelona estudià clàssiques, i fou professor auxiliar a la Universitat. El 1955 fundà amb la seva esposa, Montserrat Izard, l'escola Sant Gregori, que dirigí fins l'any que es jubilà, el 1992. Té la medalla Francesc Macià del Treball i la Creu de Sant Jordi. Ha estat president de la Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans. Ha traduït Philippe Bénéton i Rémi Brague, i és autor, entre d'altres, de *La Formació de Catalunya*, *El compromís polític dels germans Chesterton*, *Llengua i cultura*, *De la mesura a l'avaluació* i *Les ganes d'aprendre*.

Aquesta tarda del 20 de setembre de 2012, el Sr. Galí ens rep a casa seva, a Barcelona, i ja d'entrada ens demana de consignar alguns punts. El primer, que tot el que creia que podia dir sobre educació ja ho ha dit, concretament al seu llibre Les ganes d'aprendre i en l'article a la miscel·lània a Mn. Ricard Torrents i que, després d'aquests escrits, havia decidit no tornar-ne a parlar. El segon punt és que, malgrat tot, no ens pot negar, a nosaltres i a qui fa aquesta entrevista, una petició d'entrevista. El darrer punt que, en tot cas, no comentarà cap aspecte de l'actualitat.

Sr. GALÍ, COM JA LI HAVÍEM AVANÇAT, ENS AGRA-DARIA COMENÇAR AMB ELS ASPECTES CONSTANTS DE L'EDUCACIÓ, AQUELLS QUE NO CANVIEN –FINS I TOT EN UNA SOCIETAT TAN DIVERSA COM L'ACTUAL.

El primer que et diria és que qui domina el llenguatge, mana en aquest món. I que l'aplicació del mot "educació", d'una manera general, ha estat un fenomen greu. Una cosa és l'ensenyament i l'altra és l'educació. L'ensenyament comporta una part d'educació, però educació és una abstracció molt vaga. Sempre demana una "per a" –sempre s'"educa per a" alguna finalitat. En canvi, l'ensenyament vol un "de". S'ensenyava sempre una cosa concreta. Són coses completament diferents. És d'ensenyament que hem de parlar.

D'ACORD, DONCS. ALESHORES, QUÈ HA D'ANAR DARRE-RE DEL "DE" D'ENSENYAMENT; QUÈ HEM D'ENSENYAR?

A veure. Darrere de l'"ensenyament de", hi ha un senyor que ensenya i un senyor que aprèn. Hi ha dues persones i habitualment la que ensenya és més gran, i la que aprèn, més petita. Amb aquestes dues persones, l'ensenyament es dona en un indret –i dic indret perquè pot ser en una classe, però també caminant (com els grecs), sota un pi o a qualsevol banda. El que hi ha en l'ensenyament que és perenne i que n'és la mateixa essència, és que hi ha un senyor o senyors que ensenyen i un senyor o senyors que aprenen. Sobre l'indret on es produeix en general l'ensenyament, la institució que en diem

escola, jo puc parlar de quatre models.

El primer és l'escola de l'oncle del meu pare. Era una acadèmia. L'oncle era l'hereu de can Galí de Camprodon, però hi va renunciar per venir a Barcelona a fundar-la, a finals del segle XIX. Això indica que era una persona generosa i també tocada per aquesta fal·lera de voler augmentar el nivell de coneixements i la categoria del país a través de l'ensenyament. L'acadèmia va durar relativament pocs anys, uns 10 o 12 –un dels mestres que hi havia era un senyor que es deia Pompeu Fabra, cunyat del meu oncle.

El segon, és l'escola del meu pare. Ell havia quedat orfe i havia anat a parar a casa d'aquest oncle, que li va transmetre la vocació. Va ser així que el pare va fundar Blanquerna, que entre el 1924 i el 1936 va ser una de les millors escoles d'Europa. Especialment en un tema molt important, i pot tocar: el de la coeducació. No va caure en simplismes igualitaris, sinó que portava una idea de què era un home i què era una dona –del que convenia al país què fos un home i què fos una dona. Encara les antigues alumnes que queden, moltes de les quals després van fer una carrera universitària, recorden aquella instrucció –en el fons, una educació, perquè aquí sí que hi havia una finalitat: elevar el nivell intel·lectual i humà de les noies.

La tercera escola de què puc parlar, és la que vam fundar la meua dona i jo, a partir de zero. S'ha convertit en una quarta escola, que és el Sant Gregori actual –del qual em consta que conserva moltes de les bones coses de la nostra època i que, les dolentes, potser han millorat.

QUIN ÉS EL DENOMINADOR COMÚ D'AQUESTES TRES INSTITUCIONS? JA HO HEM DIT: UNS SENYORS QUE ENSENYEN I UNS SENYORS QUE APRENEN.

D'acord.

CONTINUEM. QUE UNS SENYORS ENSENYIN I UNS ALTRES APRENGUIN, NOMÉS ÉS POSSIBLE A TRAVÉS DEL CONTRACTE. L'ESCOLA ES BASA EN UN CONTRACTE,

NORMALMENT EXPLÍCIT, PERÒ EN BONA PART TAMBÉ IMPLÍCIT. EN TOT CAS, ÉS UN CONTRACTE FONAMENTALMENT INDIVIDUAL. EL CELEBRA, PER UNA PART, EL CERVELL DIRECTOR DE L'ESCOLA —ESTÀ CLAR QUE AJUDAT PEL SEU EQUIP DE PROFESSORS, SI BÉ S'HA DE SUBRATLLAR QUE AQUEST EQUIP ES FONAMENTA EN UN PENSAMENT RECTOR I QUE AQUEST PENSAMENT ÉS RESPONSABILITAT D'UNA PERSONA, MÀXIM DUES, O TRES. L'ALTRA PART DEL CONTRACTE SÓN ELS RESPONSABLES D'UNS MENORS D'EDAT.

Aquest contracte ha de ser lliure. Però el que pot passar és que, com va veure el meu pare a la seva època, per les circumstàncies socials del moment, aquest contracte només el pugui celebrar lliurement una minoria. És aquí on intervé l'Estat. Això probablement passarà sempre: com més una societat es sensibilitzi de la necessitat d'una certa qualitat de la vida cultural, menys necessària serà la intervenció de l'Estat —encara que sempre caldrà per als casos d'immigració i de marginació. És precisament per cobrir les mancances de l'escola religiosa (d'un nivell molt baix) i de l'escola de pis (enfocada com un negoci), que Manuel Ainaud, amb gran visió d'Estat, va engegar els “palas” que van ser les Escoles de la Mancomunitat, oberts a aquells que d'altra manera no accedien al contracte lliure.

SR. GALÍ, LA LLIBERTAT D'AQUEST CONTRACTE, ES LIMITA ALS CONTINGUTS DE L'ENSENYAMENT, O AL FET MATEIX DE L'ESCOLARITZACIÓ?

L'Estat, a més de la funció de suplència, ha de regular la llibertat en l'educació —de la mateixa manera que la regula en l'activitat industrial o l'econòmica. D'altra banda, un nen, fins als dotze anys, si no aprèn, és perquè no pot. A partir dels dotze anys, la situació canvia: si no aprèn és perquè no pot o perquè no vol. Per tant, l'Estat pot establir que l'educació sigui obligatòria fins als dotze (tractant els casos especials de manera especial) i fins i tot, allargar-la als catorze. Entre els catorze i als setze, encara es pot demanar un ensenyament mínim, però per aquell que no vulgui estudiar, se li ha de buscar una

alternativa. En tot cas, a partir dels setze, com que és l'edat legal per treballar, l'estudi es converteix en un treball i l'estudiant hauria de quedar sotmès a les lleis laborals. L'insult al mestre, per exemple, ha de ser equivalent a l'insult al seu cap laboral. En el fons, a partir del setze anys, el contracte d'ensenyament ja no és entre els responsables d'un menor i l'equip directiu de l'escola, sinó entre l'alumne i la societat —a través de les lleis que regulen aquesta activitat.

IDENTIFIQUEDES LES DUES PARTS DEL CONTRACTE D'ENSENYAMENT, QUINES SÓN LES SEVES RESPECTIVES OBLIGACIONS?

El que les necessitats socials del moment demanen, en un indret i un poble concrets. L'escola no ho ha d'ensenyar tot, sinó el que aquestes necessitats concretes determinen.

VOSTÈ VA COMENÇAR UNA ESCOLA EL 1955 I S'HI VA ESTAR FINS AL 1992. COM HAN VARIAT AQUESTES NECESSITATS?

No han variat gaire. Hi ha hagut la introducció dels idiomes, la major valoració del treball manual i altres coses. Però el que sempre queda com a fonamental són dues coses: les matemàtiques i el llenguatge. La gent ha de saber parlar, ha de saber escriure i ha d'entendre el que llegeix. També ha de saber matemàtiques, encara que ara, amb la implantació de la informàtica, estem vivint un canvi que a mi m'és desconegut —i en el qual no puc entrar. En tot cas, cal pensar-hi i provar. Però s'ha de provar amb molta cura —a l'escola els experiments s'han de fer amb molta cura.

EXPLIQUI UNA MICA MÉS LA IMPORTÀNCIA DE LES MATEMÀTIQUES, JA QUE SOVINT NOMÉS ES VALOREN ELS ASPECTES LINGÜÍSTICS.

La matemàtica efectivament és més complicada. Crec que les matemàtiques clàssiques han de con-

tinuar. El càlcul més vulgar i corrent (sumar, restar, multiplicar, dividir, trencats, números complexos) s'ha de fer de totes maneres. Un grau superior, l'àlgebra, la derivació i la integració, també es pot fer, però a partir dels dotze anys. Però hi ha un moment que s'ha d'integrar amb la informàtica. Com? No ho sé –però sí que sé que hi ha d'haver una didàctica per a això, i que un dia o altre es trobarà. Ens ajudaria molt que els mateixos constructors d'aquests sistemes (Steve Jobs i companyia) ens expliquessin com els han fet.

EN TOT CAS, NO HAURIA DE SER UN ENSENYAMENT NOMÉS AMB LES MÀQUINES.

Naturalment. El contracte d'ensenyament és entre persones. Tot el que és contacte entre perso-



nes, és història. L'ensenyament és una història –i no un procés, com sovint es diu. La diferència és que no saps mai què passarà. Si féssim escriure a cent adults la seva opinió sobre l'escola, ens trobaríem amb el que jo he vist: que persones que han estat assegudes l'una al costat de l'altra, durant vuit o deu anys, han tingut experiències molt diferents. Una en diu pestes, i l'altra és feliç. Què vol dir això? Que una història és imprevisible. Per això el mestre és, o ha de ser, un artista. Ha de saber collar quan s'ha de collar, afluixar quan toca, saber agafar un alumne per aquí, aquell per allà. Sense caure en el bonisme, sempre ha d'haver-hi una distància.

QUINES CONDICIONS HA DE TENIR UN BON MESTRE, PER TANT?

El que ara se'n diu empatia i la competència en la matèria que s'ensenya. Has de connectar amb l'alumne. No cal ser psicòleg, sinó tenir la simpatia natural de persona a persona. Tampoc cal veure fantasmes, ni posar etiquetes –jo he rebut alumnes amb el cartell de “tonto” vinguts d'altres centres i, en un estiu, recuperaven el curs. La virtut principal del mestre és la paciència –i el sentit de l'humor. L'altra condició del mestre és l'amor a la pròpia matèria. Ha de saber cridar l'atenció i distingir el que és important del que no ho és. I finalment s'ha de tenir clara una cosa que no es diu gaire: els alumnes aprenen més els uns dels altres que no pas del mestre. Són les típiques preguntes al company de taula. El mestre simplement els ha d'assenyalar i mostrar les coses que ells convertiran en substància pròpia. Jo mateix he arribat a posar millor nota a qui ha copiat que a aquell qui s'ha deixat copiar –perquè el que va copiar, a més, ho va integrar. Per ser mestre, s'ha de tenir aquest sentit de l'humor. I s'ha de disfrutar. Jo he disfrutat molt sent mestre.

COM EXPLICAR AQUESTA FEINA DEL MESTRE?

Hi ha el que és l'art del mestre. L'art del mestre és anar a buscar l'alumne allà on és. Si un nano, encara

que ja sigui de sisè de bàsica, no et sap fer una resta portant, no li has de clavar la bronca: li has d'ensenyar la resta portant. S'ha de trobar la primera cosa que no entén i a partir d'aquí, anar-lo estirant, a poc a poc, fins a la següent parada. De fet, en el moment que es trenca la dinàmica negativa del “no ho sé, no ho entenc”, les coses van molt ràpides i l'alumne respon immediatament. Sempre s'ha de muntar sobre una cosa anterior, sabuda. El mal de l'escola rutinària és que munta sobre coses no sabudes o, simplement, des de la memòria.

EN AQUEST CAMÍ DE L'ENSENYAMENT, EN AQUEST PORTAR D'ALLÒ NO SABUT A ALLÒ SABUT, HI HA UNA FUNCIÓ EDUCATIVA, TAMBÉ?

Sí. En aquest aspecte l'ensenyament és educatiu. No es tracta d'ensenyar a ensenyar, es tracta d'ensenyar alguna cosa.



LA TENDÈNCIA NATURAL DE L'ALUMNE ÉS DEIXAR-SE PORTAR EN AQUEST CAMÍ DE L'ENSENYAMENT?

Hem de tornar a la barrera dels dotze anys. Fins aleshores, si no agafa aquest camí, és perquè no pot. L'adolescent, en canvi, té una característica molt pròpia: la seva autoafirmació. Potser exagerant, jo dic que la funció de l'alumne és intentar convèncer al professor que ell no podrà mai arribar a aprendre el que li vol ensenyar. I que la funció del professor és fer veure a l'alumne que no té un pèl de tonto i que ho pot aprendre perfectament. El mestre i l'alumne sempre estan en lluita –sempre dins del bon humor. Arriba un moment que, si la classe és mitjanament bona, tant els alumnes com el mestre saben perfectament fins on poden arribar –en conducta, en bronques, en “desviacions” i “enrotllaments”.

PARLANT D'ALUMNES QUE ES FAN EL TONTO, TAMBÉ HI HA ALUMNES QUE EN CANVI SÓN BRILLANTS. QUÈ CAL FER AMB ELLS?

No gaire cosa. Tampoc cal inflar-los. Jo he observat, amb els quaranta anys d'estadístiques que al llarg dels anys vaig anar fent a l'escola, que a les classes amb 2, 3, 4 alumnes bons, els alumnes dolents tiren més. I en les classes en què hi ha 4 o 5 *ràcanos*, els bons baixen. Hi ha dinàmiques de grup. En tot cas, als alumnes bons se'ls ha d'obligar a aprofundir en aquelles matèries en què són bons.

SR. GALÍ, QUÈ ÉS UN ALUMNE BEN ENSENYAT?

T'ho diré amb una frase que una vegada em va dir un pare de l'Associació de Pares de l'escola: “mira, aquesta escola m'agrada molt perquè tu treus de cada alumne el màxim que pot donar”. L'alumne ben ensenyat és aquell del qual els professors han obtingut el màxim que se'n pot obtenir. El professor no necessita grans tests psicològics, sinó que necessita ull, necessita vista, necessita ofici.

SR. GALÍ, VOSTÈ PER QUÈ VA FUNDAR UNA ESCOLA? QUINA IDEA TENIA?

Bé, m'havia de guanyar la vida d'una manera o altra! Més seriosament, jo venia de l'escoltisme. Per tan, la meua idea és que la formació del caràcter és tan important com la formació de la intel·ligència. Hi ha una diferència important però: que l'escoltisme parteix del voluntariat i, en canvi, a l'escola el nano hi va perquè els pares li ho diuen. Però ja que no és plenament voluntària, s'ha de fer que l'escola sigui màximament agradable –i l'escola ho és quan és profitosa: que l'alumne vegi que aprèn.

QUÈ BUSCAVA EN ELS PROFESSORS QUE CONTRACTAVA?

Primer, que coneguessin la matèria. I segon, que tinguessin ductilitat en el tracte amb els alumnes –i que se sabessin imposar. En tot cas, el mestre es forma a l'aula. Jo vaig poder tenir grans mestres a l'escola. Recordo la Glòria Peiró per als petits, o l'Ayesta al Batxillerat, i també en Francesc Homs.

HI HA HAGUT GENERACIONS D'ALUMNES? HI HA HAGUT CANVIS MARCATS EN DIFERENTS ÈPOQUES?

Jo no vaig veure grans canvis. La veritat és que el canvi que ara vivim, el bombardeig d'informació que el mestre no pot controlar, va venir després que em jubilàs. A més a més, l'escola va estar oberta a totes les tendències. Recordo com el 1981, ens vam adonar que els caps de totes les joventuts dels partits polítics d'aquí, s'havien format a l'escola.

ABANS HA PARLAT DE L'ESCOLTISME I ALLÀ HI HAVIA UNA FIGURA IMPORTANT, MOSSÈN BATLLE. COM ENS EL POT PRESENTAR?

Te'l presento lligat a la història de l'escola. Jo estava en una escola a la Molina i el vaig anar a veure perquè volia obrir l'escola a Barcelona. Va ser ell qui

em va posar en contacte amb la Montserrat Izard (la que seria la meua dona), que estava al Santa Isabel de Sarrià i també volia començar alguna cosa. Tots dos, amb l'ajuda d'exalumnes de Blanquerna, el meu pare i un primer equip, vam ser els que vam obrir l'escola. Mossèn Batlle tenia aquest do, de ser molt realista: sabia el que es podia fer i el no es podia fer. A més a més, era un gran educador. De fet, ens estirava a fer coses. A part d'això, jo personalment li dec tot, perquè també va fer veure el cristianisme que tinc –un cristianisme molt viu i molt real. Ell pertanyia a un grup de mossens (com Mn. Trens, Mn. Anglès) que, per dir-ho així, ja havien fet el Vaticà II.

ACTUALMENT, UNS DELS ASPECTES QUE GENEREN MÉS POLÈMICA DINS DEL CATOLICISME ÉS EL DE LA JERARQUIA.

És molt complicat, perquè l'Església va molt lenta. El Papa actual ha pogut fer algunes coses, però també sap que no té temps per fer-ho tot. L'elecció dels bisbes: no va; el col·legi cardenalici: tampoc va. Que el Papa elegís un grup de la seva confiança per escollir el successor, tenia sentit en els temps carolíngis, quan del que es tractava era que un senyor de l'Aquitània o d'algun territori de l'Imperi no ho pogués manegar tot al seu gust. Però ara ja no cal –una altra cosa és que el Papa es rodegi del seu propi equip per ajudar-lo. L'elecció dels bisbes tampoc hauria de quedar en mans de les comissions de quatre cardenals com ara. Potser hauríem de tornar al costum medieval de consultar tots els capellans de la diòcesi –si no, es poden escollir candidats molt allunyats de la realitat del territori amb rerefons polític. Tot això es farà, però tardarà. En tot cas, hi ha una diferència entre Joan Pau II i Benet XVI: el primer no va entendre mai l'Europa Occidental, el segon, ha demostrat que sí. D'ell quedarà el discurs a Westminster, el discurs al Reichstag, el de Ratisbona (a pesar de tot), el de l'ONU i les Encíclicues. A l'ONU va dir una cosa fonamental: a partir del principi del dret natural que diu “no facis als altres allò que no vols que et facin a tu”, es pot construir una ètica universal, que totes les religions poden acceptar.

PARLEM BREUMENT DE LA SITUACIÓ POLÍTICA ACTUAL AL PAÍS. COM VEU EL PROCÉS CAP A LA INDEPENDÈNCIA?

La independència o la sobirania de Catalunya és irreversible. Però si els independentistes volem anar massa de pressa, podem arribar a retardar-la cent anys. En tot cas, un Estat s'aguanta sobre tres potes: la Hisenda, l'Administració i l'ordre públic, i a Catalunya, ja s'ha començat en totes tres àrees –el que passa és que hi ha interferències. D'altra banda, s'ha de corregir un cert error d'enfocament: no es tracta d'independència, es tracta de devolució. Al 1714, per la violència, a Catalunya se li va prendre el poder polític, el poder d'imposar l'ordre públic, el poder judicial i el poder territorial –administratiu: facin el favor de tornar-lo. És aquest camí de la devolució que han agafat els escocesos –i ells ni tan sols van tenir invasió, sinó un Tractat d'Unió (1707).

PER TANCAR, SR. GALÍ, REPASSEM ALGUNES DE LES IDEES SOBRE L'ESCOLA QUE ENS HA DONAT: EL PAPER

DE L'ESTAT COM A REGULADOR LIMITAT, LA IDEA DE L'ENSENYAMENT COM A CONTRACTE LLIURE, LA NECESSITAT D'ANAR PROVANT AMB NOUS MÈTODES I PROGRAMAES, PERÒ AMB GRAN PRUDÈNCIA I SENSE GAIRE PRESSA. SEMBLA QUE ENFRONT DE L'ESCOLA COM UNA INSTITUCIÓ ESTRICAMENT REGLADA, VOSTÈ DEFENSA L'ESCOLA COM A ESPAI DE LLIBERTAT?

Evidentment. En el moment que el professor es tanca amb els seus alumnes a la classe, ningú sap què pot passar. És totalment aleatori. Puc fer una comparació que entengreu: és com quan un home i una dona es tanquen en una habitació. La relació humana pot ser d'una intensitat fenomenal o pot no passar res. Això és el s'ha d'afavorir –dintre naturalment d'unes lleis, d'uns plans d'estudi, d'unes condicions internes i externes d'higiene. I l'última cosa que us volia dir: Charles Péguy, als anys 80 del segle XIX, quan era socialista, va dir: "Hem aconseguit la separació de l'Església i l'Estat, ara hem d'aconseguir la separació de l'escola i l'Estat". Separació no vol dir no-col·laboració o independència absoluta, si no que cadascú està al seu lloc.



BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ A LA REVISTA RELLEU

SUBSCRIPCIÓ ANUAL (4 NÚM.): 24 €

Desitjo rebre periòdicament la revista RELLEU a partir del núm.

Fotocopieu o retalleu aquesta butlleta i trameteu-la a:

REVISTA RELLEU
C/Balmes 413, 8è C
08022 BARCELONA

Nom
Cognoms
Adreça
Telèfon
CP-Població

Domiciliació de rebuts en banc o caixa.

Sr. Director, li prego que atengui, amb càrrec al meu compte/llibreta, els rebuts que li presentarà la Fundació Relleu.

Titular del compte
Banc o Caixa
Adreça de l'agència
CP-Població
Codi Compte Client (CCC)

entitat oficina control número del compte



Data
Signatura del titular del compte o la llibreta

REVISTA RELLEU

RELLEU VOL DIR EL GRUIX QUE TÉ UNA
COSA, I EL FET QUE UNS SEGUEIXIN LA
TASCA FETA PELS ALTRES

—
EUROPA ÉS EL MARC DE LA NOSTRA NACIÓ
DE CIUTADANS I CIUTADANES LLIURES

—
LLENGUA CATALANA, VOLEM LA PLENITUD
NACIONAL DELS PAÏSOS DE
LLENGUA CATALANA

—
LA NOSTRA REALITAT HA DE SER SERVIDA
MÉS QUE ELS NOSTRES NEGUITS

—
ESTUDI I TEMPS PER A ORIENTAR EL SENTIT
DE LES NOSTRES ACCIONS

—
UNITAT BÀSICA DE TOTS ELS CIUTADANS
CADA COP QUE FA FALTA

Si ja estàs subscrit/a a la revista RELLEU, pots
subscriure-hi un amic o amiga. Si reps la revista
i encara no hi estàs subscrit, en aquest número
trobaràs una butlleta per fer-ho. (pàg. 28)



C/Balmes 413 8è C 08022 Barcelona
Tel.: 93 488 09 00

REFLEXIONS SOBRE L'EDUCACIÓ

JOSEP HEREU

Filòsof i Professor

Que l'educació està en crisi és un lloc comú des de fa molt de temps. La crisi, tanmateix, no afecta únicament el sistema educatiu sinó més aviat al contrari, el nostre sistema educatiu és reflex de la crisi que afecta la societat i la cultura en general, que darre-rament ha traslladat l'accent al camp de l'economia. En realitat, el conjunt de crisis que estan afectant la nostra societat tenen un abast molt més profund i necessiten plantejaments i solucions molt més radicals que les que acostumen a proposar-se.

El terme *crisi* està envoltat, en general, d'unes connotacions negatives que no són potser les més adients per entendre el seu significat. Una crisi es produeix quan un determinat model cultural i social deixa de ser vigent, per circumstàncies diverses i complexes, i no s'ha instaurat encara el model que l'ha de substituir. Per aquest motiu, els períodes de crisi són períodes de desorientació, ja que no sabem a què atènyer-nos. Ens falten referents vàlids que ens indiquin les pautes a seguir. Són precisament aquestes connotacions negatives les que poden proporcionar als períodes de crisi un sentit positiu, perquè ens esperonen a buscar nous models i nous referents que ens indiquin no només les pautes a seguir, sinó que ens obliguin a replantejar-nos molts principis pel que fa a la nostra concepció de la vida i de la realitat. Les crisis, en definitiva, ens sacsegen i són ocasió de renovació. D'aquesta manera, la desorientació provocada per les crisis es transformarà en repte per trobar nous camins.

La situació de crisi generalitzada que estem vivint, que no és la primera que apareix en la història, és una ocasió propícia per buscar models renovats, no repetint el passat sinó coneixent-lo per afrontar

el futur. Si ignorem el passat, com tendeixen a fer els progressistes, cometrem els mateixos errors. Si només reproduïm el passat, com tendeixen a fer els tradicionalistes, no donarem resposta als reptes d'avui. La tasca és assumir el passat per afrontar el futur.

CAUSES DE LA SITUACIÓ ACTUAL EN L'EDUCACIÓ

Podem buscar causes remotes i causes immediates a la crisi actual de l'educació, en el benentès que *remotes* i *immediates* són termes relatius. M'accontentaré d'indicar algunes causes immediates, entenent per tals les que es remunten a la segona meitat del segle XX. Les causes més remotes exigirien un tractament diferent que no és objecte d'aquest article.

El model educatiu anterior a la segona meitat del segle XX, especialment al nostre país, es podria caracteritzar com un model estàtic, aristocràtic i autoritari, model que impregnava tota la societat. Sempre s'havia educat de la mateixa manera, els valors que pilotaven l'educació no variaven, determinades coses es consideraven impossibles de canviar i l'autoritat no era contestada. És una descripció ràpida i poc matissada –i per tant una mica caricaturitzada–, però que indica una situació general compartida gairebé arreu, dins i fora del nostre país. Aquest model, mutatis mutandis, va entrar en crisi, de manera generalitzada, als anys 60, amb l'explosió emblemàtica del maig del 68, encara que aquí al nostre país amb retard. Aquell model descrit com a estàtic, aristocràtic i autoritari va donar pas a un model que podríem caracteritzar com a dinàmic, igualitari i permissiu, com a reacció al model anterior. Si els continguts de l'ensenyament havien estat els mateixos durant generacions, ara s'imposava un canvi continuat pel que fa als continguts. Els canvis legislatius en matèria educativa són una mostra d'aquest estat de coses, a més dels canvis en els mètodes d'ensenyament o en els llibres de text, per posar alguns exemples. A tot això s'hi ha d'afegir que als anys 60 varen poden accedir de manera generalitzada, almenys al nostre país, les classes populars a la universitat, fruit del "desarrollismo" econòmic iniciat a la dècada anterior. L'ensenyament deixava de ser privilegi d'uns quants, la qual cosa el

convertiria en massiu, sense que aquest terme tingui aquí cap connotació negativa. El fet de ser metge, advocat o enginyer ja no depenia de la nissaga familiar, sinó que era accessible, en principi, a tothom. Finalment, el model autoritari era substituït per un model permissiu, la divisa del qual era el famós “prohibit prohibir” del maig 68 francès. Aquest fou el canvi, a grans trets i sense els matisos suficients, que va representar la segona meitat del segle XX.

Les reivindicacions dels anys 60, naturalment, tenien les seves justificacions. Però aquell model estàtic, aristocràtic i autoritari va donar pas a un model contrari, de reacció. I, com passa sovint amb els canvis, es va llençar el nen amb l'aigua de la palan-gana. Allò memorístic va ser desprestigiït en favor d'allò procedimental, la igualtat d'oportunitats es va confondre amb la igualtat de capacitats i l'autoritat va desaparèixer amb la crítica de l'autoritarisme. El resultat és el panorama educatiu que avui tenim: baix rendiment escolar, manca d'autoritat i desprestigi del saber. Els mals que afecten l'educació, ja ho he indicat, no són imputables només a l'escola. Si a l'escola no hi ha autoritat és perquè enlloc no n'hi ha, començant per la família; si el saber està desprestigiït és perquè només s'aprecia allò que és útil o d'aplicació immediata, i perquè els valors més preuats són el benestar material i l'obtenció de beneficis. Aquest és el motiu pel qual penso –dit sigui de passada– que la crisi econòmica no es resoldrà únicament amb mesures econòmiques; només té possibilitat de superar-se si es canvia l'escala de valors.

Enfront de l'atzucac que representa la situació actual pel que fa a l'educació, cal recuperar aquell nen que es va llençar amb l'aigua bruta de la palan-gana, sense renunciar a les adquisicions que varen suposar les reivindicacions dels anys 60. Per aquest motiu, proposo un seguit de sis punts a tenir en compte per afrontar els reptes actuals de l'educació.

PROPOSTES SOBRE EDUCACIÓ

Una de les adquisicions més importants del nostre sistema actual de drets és la garantia d'una educació bàsica per a tothom, garantia que hem de considerar

com un dret irrenunciable. La concreció d'aquesta garantia, no el dret a la mateixa, és el que ha conduït al baix rendiment i al fracàs escolar en les generacions actuals. El motiu principal és que s'ha confós la igualtat d'oportunitats amb la igualtat de capacitats. Aquesta confusió demanaria una anàlisi més aprofundida, perquè les seves arrels de la mateixa són més complexes del que sembla, però és la causa principal, segurament, de l'actual desencís educatiu. Donar el mateix a tothom no significa potenciar la igualtat, sinó l'igualitarisme, que sempre és injust per definició i contrari a la igualtat. La pretensió de l'Eso de donar una educació igualitària a tothom ha estat un fracàs, i fins que això no s'admeti no s'hi podrà posar remei. Es tracta de respectar la diferència, cosa que no té res a veure amb potenciar la desigualtat. S'han confós els termes. Aplicat a l'àmbit educatiu, fer efectiu el dret universal a l'educació no significa que tothom hagi de rebre els mateixos continguts educatius, perquè les capacitats són diferents. I això no significa en absolut establir cap desigualtat, sinó respectar la diferència.

Però el desori educatiu no afecta únicament l'Eso. També l'educació primària és important, potser més que la mateixa Eso en alguns aspectes. Dels 8 als 12 anys és l'etapa més decisiva en la formació de l'infant. Durant aquesta etapa és quan es desvetlla l'interès per moltes coses. Allò que aquí no s'hagi consolidat, segurament s'haurà perdut per sempre. Acabada l'etapa d'educació primària és quan s'hauria de procedir a la divisió d'estudis. Aquells que tenen interès per l'estudi, cursar el que abans es deia batxillerat elemental i batxillerat superior, per arribar després a la universitat. Els qui no tenen interès per l'estudi, que aprenguin bé un ofici, que no és cap deshonra i és necessari per al bon funcionament de la societat. D'aquesta manera es racionalitzaria la distribució de l'alumnat i s'alleugeriria el pes dels estudis universitaris. Ja sé que aquesta proposta és radicalment oposada a l'ideari de les autoritats acadèmiques actuals, però no pel fet de ser políticament incorrecta no vol dir que no sigui vàlida.

Pensar que es pot lluitar contra el fracàs escolar i al mateix temps potenciar l'excel·lència és una contradicció, ja que no es tracta de rebaixar els

continguts dels programes perquè siguin accessibles a tothom, sinó de proporcionar a cadascú allò que necessita per sentir-se realitzat i afrontar la vida amb dignitat.

Un dels factors clau de l'educació és, sens dubte, el cos docent. Seria desitjable que totes les professions fossin vocacionals, però en la de l'ensenyament hauria de ser una *conditio sine qua non*. Un professor que no tingui vocació per ser-ho, no només no serà un bon professor, sinó que aquest condicionament afectarà de manera negativa al qui rep el seu ensenyament. Pot ser discutible establir el conjunt de qualitats d'un bon professor, i segurament que hi ha molts bons professors que no comparteixen unes mateixes qualitats, però n'hi ha algunes que em semblen indispensables:

Un bon professor ha de ser competent en la seva matèria i sentir-hi entusiasme. Ha de transmetre entusiasme per allò que imparteix. Si no és així, els alumnes tampoc no tindran interès per la matèria. Moltes vegades, les aversions a determinades matèries vénen més per la manca d'entusiasme del mateix professor que per les dificultats de la matèria.

Un bon professor mai no ha de menysprear l'alumne, la qual cosa no significa que no hagi de ser exigent. Ha de respectar l'alumne en el que sap i en el que no sap, tenint en compte que els sistemes d'aprenentatge i els mitjans audiovisuals han modificat radicalment el contingut dels coneixements del nostre alumnat.

Un bon professor sap el que pot exigir a cada alumne. No ha d'abaixar el nivell perquè tothom ho entengui, sinó que ha de tenir nivells diferents d'exigència segons els alumnes. No és l'explicació el que ha d'adaptar, sinó l'exigència.

Un bon professor ha de saber mantenir l'autoritat, que no té res a veure amb l'autoritarisme. L'autoritat es guanya, en primer lloc, per la competència en la pròpia matèria. L'alumne ha de veure en el professor una persona autoritzada sobre allò que parla. I les preguntes dels alumnes no han de ser menyspreades per ignorants o impertinents, sinó que han de ser respostes des de l'argumentació de qui té autoritat en aquella matèria i no des de l'autoritarisme. L'autoritat no es perd mai i és font de respecte.

Caldria establir cursos de formació permanent per al professorat, que no tenen gaire a veure amb els cursos de formació que ara s'oferten, ja que l'objectiu d'aquests cursos sovint no és altre que justificar sous d'un personal que necessita hores. Caldria pensar en anys o semestres sabàtics per al professorat, que els donés ocasió de seguir cursos del seu interès que realment els servissin per a formar-se i renovar-se en la seva matèria.

Un bon professor, a més de saber, ha de saber ensenyar. Ha de tenir, per tant, determinades aptituds pedagògiques, entre les quals hi ha la de saber mantenir l'ordre a la classe. Per tal de garantir aquests objectius, l'actual sistema del CAP és clarament insuficient. El que fa el professor al CAP és una experiència artificial. L'únic que garanteix l'aptitud pedagògica és la pràctica. Seria desitjable que els contractes indefinits en el món de l'ensenyament només es poguessin signar després d'un any, per exemple, de treballar en un centre. Un any és un període prudencial per veure si realment un professor és apte per a la tasca que ha de realitzar.

Un altre tema important és el que fa referència a la direcció dels centres escolars. És a l'abast de tothom que sobretot els directors dels centres públics tenen poca o nul·la autoritat per culpa d'un mal entès democràticisme (que no té res a veure amb la democràcia) que els neutralitza. La idea d'establir un cos de directors independent dels claustres de professors ha estat sistemàticament rebutjada i és una de les claus per al bon funcionament d'un centre, com passa en altres països. La diferència que hi ha entre l'escola privada i la pública en aquest àmbit, no és que els directors de l'escola privada siguin millors que els de la pública, sinó que tenen autoritat. Els models assemblearis no generen autoritat. No es tracta en absolut d'invocar un model autoritari, sinó de restablir l'autoritat.

El tema d'allò públic i allò privat, tanmateix, només es pot resoldre amb un plantejament més ampli que el d'escola pública-escola privada. Efectivament, cal repensar el sentit d'allò públic. I cal repensar-ho amb independència del sistema educatiu, encara que el conflicte es doni també dintre del sistema educatiu. Caldria determinar, en efecte, en

què consisteix allò públic. S'acostuma a contraposar allò públic a allò privat, com si allò privat fos una mancança d'allò públic, sobretot en l'àmbit de l'ensenyament. Aquesta falsa visió dialèctica (de fet, tota dialèctica és falsa per reduccionista) té la seva arrel, no pas en Hegel o en Marx, com molts podrien pensar, sinó en Rousseau, el pare del romanticisme. Allò públic o comú s'identifica amb la raó, la qual ha d'aprendre a renunciar a tot allò privat o particular en benefici d'allò públic. Públic i privat són contradictoris i s'exclouen mútuament. La versió dialèctica de Hegel i de Marx són una conseqüència directa d'aquest plantejament. Com ja he dit, tota dialèctica és reduccionista; en realitat és monista, perquè exclou l'alteritat. També en l'àmbit educatiu. Si allò públic s'identifica amb allò racional, allò privat n'és la seva contradicció, que ha de ser superada. Com proposar un plantejament alternatiu a aquest fals plantejament dialèctic en l'àmbit educatiu? Recuperant el concepte de subsidiarietat per part de l'Estat. L'Estat, en efecte, ha de garantir l'educació per a tothom, la qual cosa no vol dir que l'hagi d'impartir ell. Això comportaria que:

No es tracta d'ampliar la xarxa d'escoles públiques, o d'hospitals públics, o de transports públics de manera que ja no fossin necessaris els centres privats, sinó que es tracta de garantir aquests serveis. I quan no estiguessin garantits, aleshores intervenir l'Estat. Com passa, per exemple, en un servei públic al nostre país que ha estat des de sempre en mans privades i ningú no l'ha qüestionat mai: el transport de viatgers per carretera.

D'altra banda, es tractaria de restablir els contractes indefinits entre els docents, així com reconvertir les anomenades escoles públiques en altres figures jurídiques, a semblança d'altres empreses públiques o estatals.

Tothom hauria d'accedir a qualsevol lloc d'ensenyament per oposicions, a semblança del MIR en medicina, i després poder triar la plaça i signar un contracte, que el primer any seria temporal i després podria ser indefinit.

Un altre dels aspectes a modificar és el que fa referència a les qualificacions dels alumnes. El sistema actual de qualificacions, tot i que ja ha estat

modificat, presenta encara deficiències importants segons el meu parer. Es pot considerar correcte que tot alumne tingui una qualificació dels seus coneixements, de la seva actitud i dels seus procediments. El que no em sembla tan encertat és ponderar aquests tres conceptes de manera que reverteixin tots tres en la nota final. Amb aquest sistema, la nota final de l'alumne no se sap a què correspon: si a la seva capacitat intel·lectual, al seu comportament o la seva aplicació. Seria molt millor, al meu entendre, valorar separatament els tres conceptes esmentats, posant una nota de continguts intel·lectuals separada de l'actitud i dels procediments. D'aquesta manera es veuria més clar si un alumne és capaç, però poc treballador i amb mala actitud, o al contrari, bona persona i treballador, encara que intel·lectualment poc capacitat. En el sistema anterior a les successives reformes educatives, es posaven les notes de cada matèria i, a banda, una nota de conducta i una d'aplicació. No era cap mal sistema.

Finalment hi ha també un conjunt de factors externs que, tot i estar en un altre nivell, són condicionants importants i ajudarien a millorar l'educació:

Un d'aquests elements és el copagament en funció del nivell de renda, si es vol mantenir el nivell de qualitat de l'ensenyament. Una cosa semblant al que passa a les escoles concertades. Això no significaria, tanmateix, que s'abolís la gratuïtat total en aquells casos que això fos necessari. Com passa en altres àmbits públics, el transport per exemple. Tots paguem el transport públic i ningú no creu que no s'hagi de pagar. Per què no passa això en àmbits com la sanitat o l'educació?

Un altre element té a veure amb el clima. Al nostre país, la instal·lació d'aire condicionat a les aules milloraria notablement el rendiment escolar i permetria escurçar el període de vacances d'estiu, sobretot per als alumnes. Caldria veure la viabilitat d'aquesta proposta, tenint en compte el que s'estalviaria en calefacció.

Finalment, caldria equipar els centres amb determinats instruments tecnològics amb mesura i criteri, no com s'ha fet amb els ordinadors personals. Això ajudaria també a la millora del rendiment escolar.

QUÈ S'HI VA A FER A L'ESCOLA?

CRISTÒFOL A. TREPAT

Catedràtic de Didàctica de les Ciències Socials de la UB

INTRODUCCIÓ

Crec que és una realitat àmpliament compartida que el nostre sistema educatiu no acaba de funcionar prou bé. Per trobar solucions a les seves deficiències, en canvi, les opinions són molt diverses i sovint oposades. Sembla com si tothom es considerés autoritzat fins i tot a fer crítiques devastadores i a proposar remeis unilaterals que ho arranjarien tot. Fa ben poc, per exemple, a les pàgines de diversos mitjans de comunicació un matemàtic nord-americà especialitzat en intel·ligència artificial proposava una solució dràstica al problema educatiu –segons que sembla als EUA tampoc no els va gaire millor que aquí– : tancar totes les escoles i educar segons els interessos de cada nen. A més feia afirmacions dogmàtiques tan curioses com que l'àlgebra i el llatí no s'havien d'ensenyar perquè no servien per a res. Tot es resoluria si seguïem l'interès natural i la curiositat de cada nen o de cada jove en el seu procés de creixement.

No cal ni dir que aquestes afirmacions estan bé com a *boutade* però tothom sap perfectament que no són viables. D'altra banda és molt discutible que l'àlgebra no s'hagi d'ensenyar i, encara menys, que no serveixi per a res. Curiosa afirmació en boca d'un matemàtic!

Amb un altre to del tot diferent, en una entrevista relativament recent, el filòsof i professor de Secundària, José Antonio Marina, afirmava que ningú no podia dir que tenia una solució per a tots els problemes educatius. Si algú deia que sabia resoldre tots els problemes de l'educació ens trobàvem

probablement davant d'una persona més aviat pretensiosa i allunyada de la realitat.

Personalment, tot i que fa molts anys que imparteixo docència (22 a Secundària i 22 a la Universitat dedicat a la didàctica de les ciències socials en estreta connexió amb centres docents) com més va més, parlo amb menys contundència sobre l'educació en general. En tot cas en parlo amb la boca petita. Crec que no existeixen solucions globals o miraculoses. No hi ha mètodes irrefutables ni models de professorat impecables. L'experiència sembla mostrar que el procés educatiu és equifinalista, és a dir, que es poden assolir els mateixos objectius actuant de formes diferents. Tampoc no podem pretendre, com sovint es fa avui, que hi hagi un únic model o perfil de professorat. Tampoc no podem pretendre que cada mestre i cada professor siguin sempre perfectes i ideals. Com diu Gregorio Luri, ningú, per més bon professional que sigui, no pot ser bon mestre o bon professor cada dia a cada classe.

En les paraules que vénen a continuació, doncs, plantejaré més aviat clarificacions, reptes i punts de reflexió que no pas solucions monolítiques. Tampoc puc pretendre ser objectiu. Com deia José Bergamín sóc un subjecte i no un objecte i, per tant, necessàriament subjectiu. Partiré de la base, doncs, que no conec solucions per a tots els problemes que es detecten en l'educació, tot i que sí coneixem sistemes i mitjans que donen millors resultats que d'altres. Cal recordar en tot moment que l'educació tracta amb persones i que aquestes, tot i que poden ser influenciables, no són ensinistrables. I d'altra banda no totes les persones reaccionen de la mateixa manera al mateix estímul i a la mateixa proposta escolar. Finalment, cal considerar que en el fons de tot humà hi glateix un misteri inabastable en el qual nia una capacitat i responsabilitat lliure de prendre o no determinades decisions i d'assumir o rebutjar reptes, propostes i esforços.

LA FUNCIÓ PRINCIPAL DE L'ESCOLA ÉS EDUCAR?

Si educar consisteix a transmetre i construir una cultura en les generacions joves per integrar-les en

una determinada civilització adulta cal afirmar sense contemplacions que si bé l'escola és una institució educativa no n'és l'única responsable ni de bon tros.

En les darreres dècades la societat occidental s'ha acostumat a carregar a l'escola funcions educatives que no són seves en exclusiva. O que simplement, no ho són gens. Educar –entès com a procés de transmissió de la cultura adulta– com ha dit José Antonio Marina citant un proverbi africà és una obligació de la tribu sencera. L'escola hi col·labora activament, però sola no pot aconseguir pràcticament res. Els fracassos “educatius” són fracassos col·lectius i no només escolars. És més, defenso la tesi segons la qual l'escola en el fracàs educatiu hi té poca o cap responsabilitat. Eduquen els mitjans de comunicació, les famílies, els jocs d'ordinador, les webs, els límits que s'autoimposa democràticament la mateixa societat, els exemples dels adults, la coherència entre el que es diu i el que es fa, la inculcació del sentit del límit, etc. Sobre totes aquestes qüestions, insisteixo, l'escola no hi pot res si la deixen sola. En aquest sentit crec que el text de Santiago Cucurella del 2002 respecte de l'escola de secundària, malauradament, avui continua vigent i no sembla que hi reaccionem amb prou claredat i contundència:

El docent està obligat a practicar tot allò que la societat ja ha abandonat: ha de cultivar els valors del respecte, la tolerància, l'ordre, la disciplina i l'esforç gratuït en un món presidit pel valor suprem de l'èxit, per la compravenda econòmica de l'esforç, pel culte a la imatge i la primacia de la rendibilitat sobre el sentit. El docent ha d'activar el gust per la lectura, per les belles arts, per la música clàssica i pel pensament humanista en una societat que se'n riu de tot això.(...) L'escola s'ha convertit en una mena de camió de deixalles sagrades: tot allò que la societat refusa, menysprea o defeca ha de recollir-ho el professor i replantar-ho a les ànimes d'uns joves que confessen obertament no saber com tractar.

Així, doncs, en quin sentit educa l'escola? Quina és la identitat del mestre o del professor? En definitiva, quina és la finalitat irrenunciable i específica a través de la qual l'escola educa?

LA IDENTITAT DE MESTRES I PROFESSORS

Diguem-ho ben clar: els docents de l'ensenyament reglat són professionals especialitzats a dissenyar, dirigir i interactuar experiències correctament orientades i enfocades a l'assoliment d'objectius d'aprenentatge en el marc d'una escola. La funcionalitat educativa i irrenunciable d'una escola consisteix fonamentalment en la instrucció. Sóc conscient que el concepte d'instrucció gaudeix de mala premsa en el món educatiu, ja que se sol relacionar i identificar amb un tipus d'aprenentatge memorístic, mecànic, passiu i acrític. No utilitzo pas aquest concepte en aquest sentit. Entenc per instrucció la seqüència d'activitats programades i interactuades entre dues o més persones amb l'objectiu d'assolir un o diversos aprenentatges. En definitiva: instrucció és allò que constitueix el 90% o més de la tasca diària professional de mestres i professors. ¿Com educa, doncs, l'escola? Instruint. És la seva funció principal.

És en raó d'aquesta finalitat insubstituïble de l'escola que hauria preferit que els ministeris o les conselleries dedicades a gestionar els aprenentatges reglats de la població s'intitulessin “d'instrucció pública”, com en temps republicans, i no pas “d'educació”. En una societat plural com la nostra és legítim dubtar fins a quin punt l'estat està legitimat per “educar” la ciutadania. En canvi no hi ha dubte que està legitimat per “instruir”, ja que tota democràcia precisa l'existència d'una ciutadania “instruïda” que no sigui analfabeta funcional i, per tant, que pugui discernir i optar amb criteri, sigui quin sigui el seu nivell socioeconòmic. ¿Vull dir amb això que l'escola no transmet valors i actituds cíviques? En absolut! És evident que l'escola transmet valors com ho poden ser la solidaritat i les diverses menes de civisme. Fins i tot, si és confessional i les famílies així ho trien, té dret a proposar una determinada visió del món amb totes les cauteles legals que siguin del cas. L'escola, però, transmet els valors a través de la instrucció, és a dir, en les formulacions dels problemes a classe, amb l'actitud de respecte i exigència davant l'alumnat, amb la coherència entre el que es diu i es fa, en la reflexió col·lectiva sobre els problemes humans en les matèries humanístiques, en la forma de presentació

d'exàmens i treballs, en el degut respecte als altres en el vocabulari i en el to de veu en els debats, etc. Però tot això no es fa "*in vitro*". No es pot demanar a l'escola l'educació en valors en solitari –no llençar papers a terra, per exemple– si després els pares ho fan en la seva vida quotidiana davant dels seus fills. Ni tampoc no es pot pretendre instruir des d'una situació d'anomia.

Fa només un parell d'anys vam saber, sense marge per al dubte, que a Catalunya de cada quatre nens i nenes de sisè de primària un no sabia llegir, escriure i comptar. Sabem també que el fracàs escolar a la fi de la Secundària obligatòria s'estableix en un 33%. Consta també que el 50% de l'alumnat que cursa segon de batxillerat no accedeix a les PAU. És a dir: el que falla és la instrucció dels coneixements culturals necessaris per viure i convida... I aquí sí que pot haver-hi, potser, alguna responsabilitat per part de mestres i professors que són els responsables insubstituïbles d'aquests fracassos. Ara bé, no crec que en la seva majoria mestres i professors en siguin culpables. Si la ideologia dominant –i gairebé excloent– parla només d'aprendre a aprendre, d'escola inclusiva, de competències diverses, de treball cooperatiu, d'implementar noves tecnologies, del considerar que el procés és més important que el producte, etc., i menysté els continguts disciplinaris; si continuem proclamant que el centre de l'escola és l'alumnat (paidocentrisme); i si les administracions públiques, seguint aquestes idees, actuen en conseqüència –cosa que vol dir cap avaluació, cap control de qualitat, cap diferenciació en el tractament dels mestres i professors que aconseguen resultats positius, homogeneïtzació i igualitarisme constant en tots els àmbits– els mestres i professors poca cosa poden fer per millorar la instrucció. És com si demanéssim que els metges operessin amb instruments no esterilitzats. Ningú no els podria culpar d'infeccions postoperatòries encara que fossin els responsables de les intervencions quirúrgiques.

QUÈ S'HI VA A FER, DONCS, A L'ESCOLA?

En la formació de mestres al nostre país es cursen moltes matèries d'indubtable interès que multipli-

quen les finalitats educatives de l'escola gairebé *ad infinitum*. I en canvi s'oblida sistemàticament del tot una condició prèvia: no es pot ensenyar el que no se sap. Seguint la ideologia dominant, els estudiants de Magisteri acaben la seva carrera convençuts que l'important és ensenyar valors, actituds i competències, com si això fos possible sense tenir coneixements específics d'allò que s'ha d'ensenyar o a través d'allò per mitjà del qual la construcció d'actituds i valors és possible. De vegades en el decurs de les classes els pregunto enriolat què s'hi va a fer a l'escola i quin és el seu centre. Ordinàriament, a la primera pregunta em responen amb vaguetats genèriques. I a la segona ningú no dubta que el centre de l'escola són els alumnes.

Solen quedar sorpresos quan els poso en dubte que el centre de l'escola siguin els alumnes. El centre d'un hospital no són els malalts sinó el guariment de les malalties. I, en conseqüència, el coneixement de com es curen. És evident que l'alumnat és el que dona sentit a una escola. Però no n'és el centre. El centre d'una escola, com defensa Gregorio Luri, és el contingut i l'autoritat del mestre (l'autoritat del mestre, no pas el mestre; i dic autoritat i no pas poder). Si admetem aquest principi resulta que controlar el contingut disciplinar és essencial, així com disposar dels coneixements didàctics precisos per saber presentar-ne la informació de manera que sigui susceptible de ser entesa i apresada en un context escolar singular. En la formació actual dels mestres s'oblida sistemàticament aquest requisit primer: no està previst en el pla d'estudis que sàpiguen abans allò que han d'ensenyar.

Pel que fa a la primera qüestió –què s'hi va a fer a l'escola– és curiós que calgui repetir una evidència: a l'escola s'hi va a aprendre. Què s'hi va a aprendre? Doncs allò que no es pot aprendre al carrer, a través de la televisió o pels estímuls habituals de la vida. I si em forcen a precisar encara més solc acabar amb una sentència clara i contundent: a l'escola s'hi va a aprendre a llegir, a escriure i a parlar.

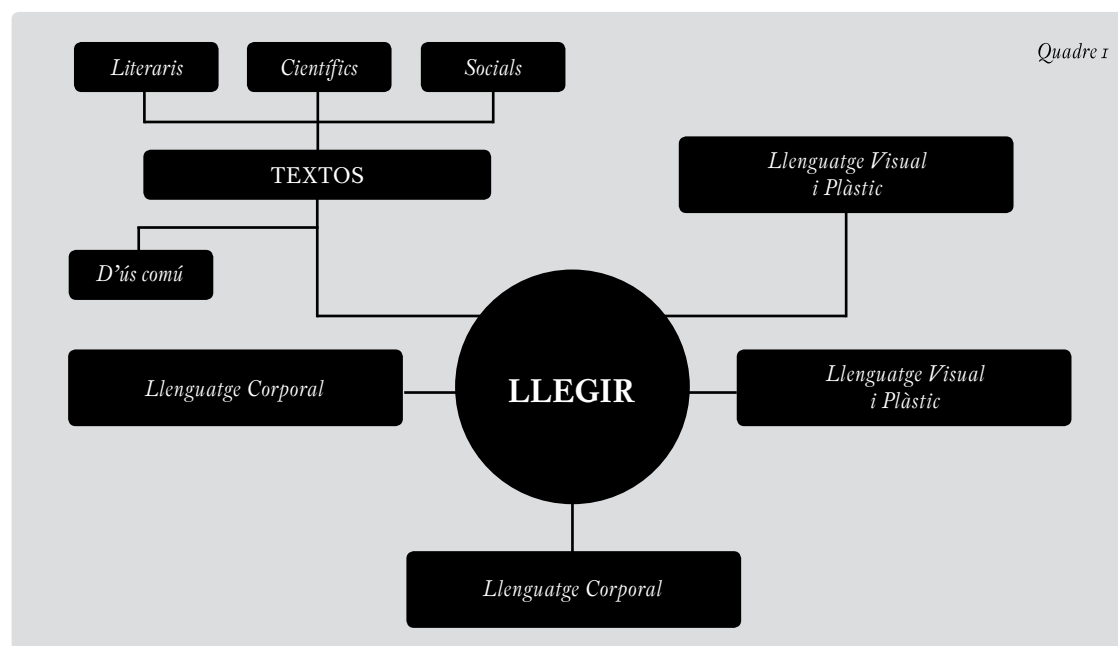
Postulo, doncs, que cal donar una importància prioritària a la llengua com a escultora de totes les possibilitats de coneixement. En definitiva: tot mestre i professor, sigui de la matèria o disciplina que

sigui, és sempre professor de llengua. En definitiva, ser mestre o professor no és altra cosa que fer créixer en l'alumnat les seves capacitats humanes bàsiques, en especial les cognitives, és a dir, la “intel·ligència” o les intel·ligències si seguim Howaard Gardner. *Intel·ligència* vol dir, etimològicament parlant, saber “llegir a dins”, és a dir, llegir l'interior de la realitat. Aquesta és la funció indefugible de mestres i professors: aconseguir que els alumnes “llegeixin” la realitat.

Llegir, però, s'ha d'entendre en sentit ampli, com a sinònim d'accés a l'escriptura de qualsevol

crit o a través d'altres mitjans. Comporta saber classificar, ordenar, disposar de criteri, retenir l'essencial, tenir un mètode... I per escriure en sentit ampli s'entén també expressar-se amb imatges, música o dansa. Amb tot insisteixo: la llengua continua essent essencial. Ningú no pot ensenyar música només a partir de la música... ni es pot ensenyar a dibuixar només a partir del dibuix... (*Quadre II*)

Finalment, a l'escola s'hi va a aprendre a parlar. Amb aquesta acció em refereixo a la capacitat de comunicació fonamentalment oral tan deixada de la mà de Déu en la cultura tradicional del nostre país.



PRIMÍCIA DE LA LLENGUA: TOTS ELS MESTRES I PROFESSORS HO SÓN SEMPRE DE LLENGUA

tipus de text i comporta comprendre el que es llegeix i que la informació obtinguda esdevingui coneixement segons els objectius que ens proposem assolir. És també, per descomptat, entendre altres llenguatges (matemàtic, musical, visual, plàstic, corporal...). Tanmateix el vehicle bàsic i comú és la llengua. (*Quadre I*)

Escriure és no només haver entès la informació llegida, sinó saber-la processar i expressar-la per es-

Però no és possible aprendre a parlar i a comunicar-se sobre el buit. Sovint en el món audiovisual se sol sentir l'expressió: “aquesta persona comunica bé. Què comunica? Ah!, no ho sé, però comunica bé!” “Cal no oblidar que el verb *comunicar* és transitiu i que cal saber què es comunica. I la comunicació que s'aprèn a l'escola és a propòsit de les disciplines, a través del llenguatge plàstic i musical, o per mitjà del llenguatge matemàtic. (*Quadre III*)

LLIBRE VS. ORDINADOR?

No podem defugir abans d'acabar algunes posicions personals en el debat de l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació aparegudes en els darrers vint anys. ¿Cal introduir l'ordinador, l'ús del mòbil, del GPS, de l'Ipad, etc., en el procés d'ensenyament i aprenentatge? La resposta ha de ser rotundament afirmativa. Les anomenades “noves” tecnologies –que ja no ho són tant i que evolucionen a una velocitat de vertigen– han vingut en el nostre temps per quedar-s'hi. No tindria sentit avui no utilitzar els entorns virtuals, els blogs, les possibilitats de les xarxes socials, etc., en l'aprenentatge. ¿Cal, però, utilitzar-les a classe? Dit d'una altra manera: són avui imprescindibles a l'aula? La meua resposta és negativa, és a dir, no és imprescindible. De fet l'estat que obté els millors resultats en les proves PISA, Finlàndia, no utilitza l'ordinador a l'aula (tot i que té aules amb ordinadors). Per tant no sembla que ara com ara sigui imprescindible.

Un dels problemes per tractar aquesta qüestió entre els professors d'edat en condició d'immigrant digital (entre els quals m'incloc) és la manca d'un pont cognitiu seriós. No va ser difícil adaptar-se a l'ús de les webs per obtenir informació perquè havíem consultat llibres i enciclopèdies abans. Hi havia pont per passar d'un lloc a l'altre. No ha estat difícil utilitzar els programes de presentació en la mesura que milloraven, i molt!, la comunicació anterior per mitjà de les diapositives mecàniques. Però no tenim cap precedent del que pugui ser aprendre sense llibres i en una aula amb ordinador personal que els substitueixi. Ignorem en aquests moments com distribuir l'alumnat a l'aula, tot i que l'arribada de la pissarra digital, per sort, ens ha proporcionat un punt de concentració de l'atenció. No sabem si s'aprèn igual llegint un text en paper o subratllant i escrivint a mà que fent el mateix sobre pantalla. No sabem si s'ha de continuar aprenent a escriure a mà amb un llapis o es podrà fer algun dia directament sobre un teclat. També ignorem si l'exposició de nens i nenes de Primària o de Secundària cinc hores diàries davant d'una pantalla provoca algun tipus de malestar visual. I, finalment, sí que sabem

que, si més no fins ara, en les escasses recerques fetes sobre la utilització de la informàtica a l'aula en substitució del llibre no s'aprèn pas més tot i que l'alumnat estigui més motivat i més atent.

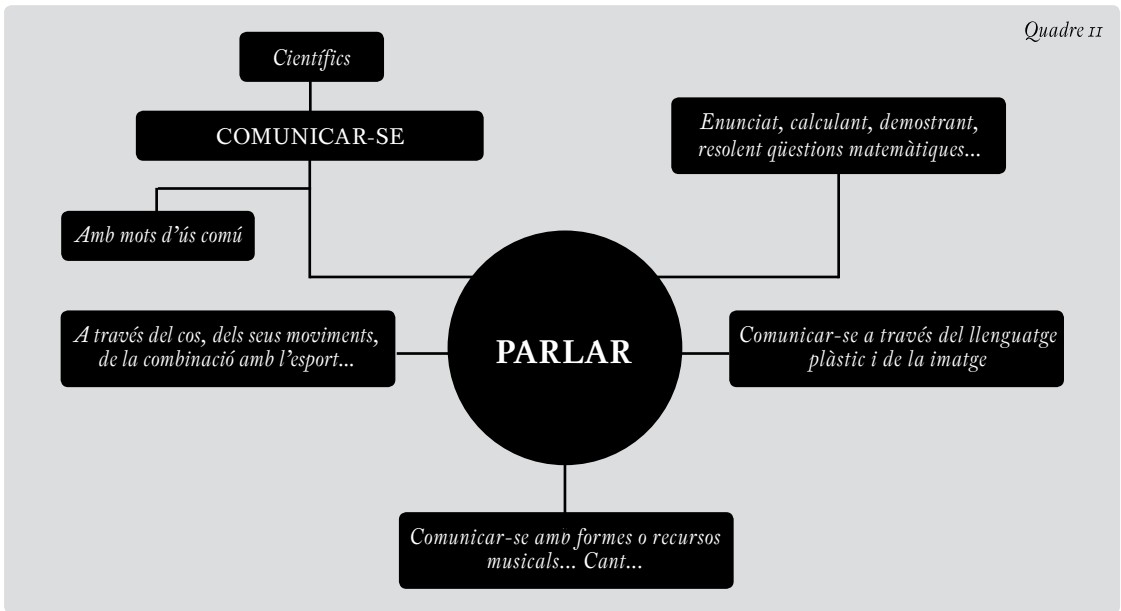
Sigui com vulgui, sembla que per mitjà o no de les tecnologies digitals la funció principal o essencial de l'escola continuarà essent aprendre a llegir, a escriure i a parlar.

EPÍLEG

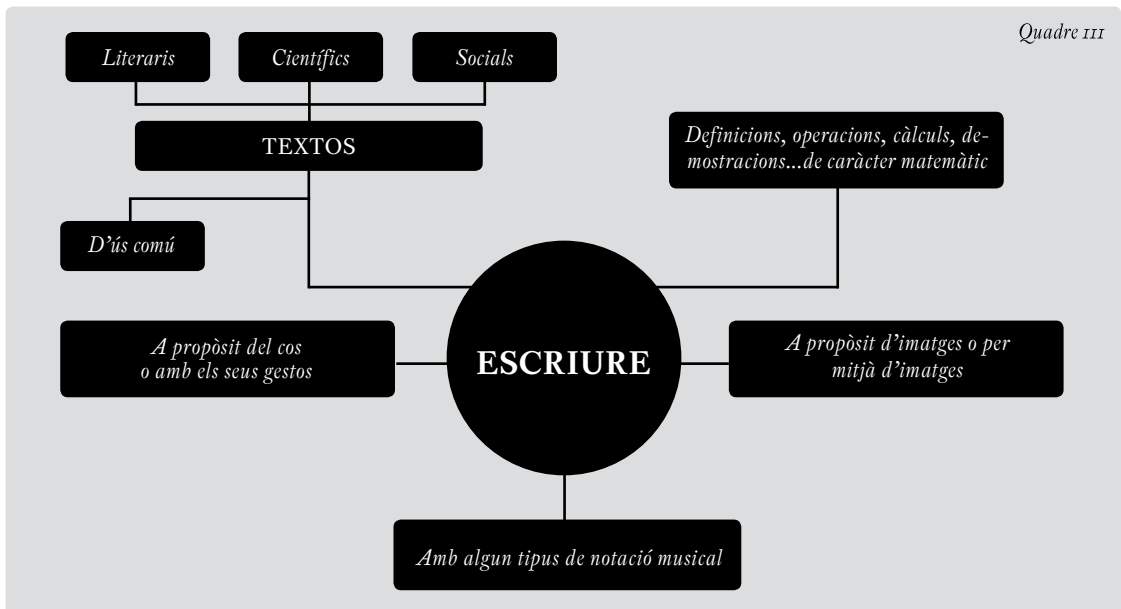
A l'escola s'hi va a aprendre. L'aprenentatge a l'escola es fa bàsicament a través de mestres i professors que dominen un o més continguts disciplinaris, una llengua vehicular o més d'una, i que coneixen la didàctica suficient per dissenyar, guiar, realitzar i avaluar diverses estratègies d'aprenentatge. No hem d'oblidar tampoc que la didàctica conté una part emocional, afectiva i artística gens menyspreable que mestres i professors han de posseir i que difícilment és susceptible de ser ensenyada si no es posseeix de natural. No tothom serveix per metge com no tothom serveix per a ser professor o mestre. Calen unes condicions especials sense les quals no és possible ser un bon docent.

A l'escola i a través de la instrucció de mestres i professors –funció prioritària– l'alumnat aprèn a llegir, a escriure i a parlar sobre continguts disciplinaris a través dels quals es col·labora a formar les actituds cíviques i els valors de la ciutadania propis de la nostra cultura. L'escola, doncs, col·labora d'una manera imprescindible en l'educació d'una societat. Però només hi col·labora a partir d'un eix vertebrador: la instrucció. Cal no oblidar-ho. L'educació pertany a tota la societat. La instrucció és funció pròpia de l'escola. I tot i que canviïn metodologies i tecnologies, la finalitat de l'escola continuarà essent la mateixa.

Perquè, en definitiva, com deia encertadament George Steiner, un mestre és aquella persona que introdueix a d'altres en el significat.

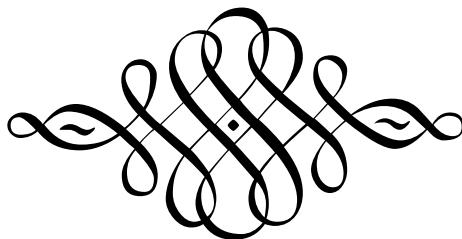


PRIMÍCIA DE LA LLENGUA: TOTS ELS MESTRES I PROFESSORS HO SÓN SEMPRE DE LLENGUA



PRIMÍCIA DE LA LLENGUA: TOTS ELS MESTRES I PROFESSORS HO SÓN SEMPRE DE LLENGUA

NOTÍCIA DE LLIBRES



PER UNA EDUCACIÓ REPUBLICANA Escola i valors.

GREGORIO LURI

Editorial Barcino. Barcelona, 2012

El llibre que ens ofereix el professor Gregorio Luri és, en

molts aspectes, una continuació de *L'Escola contra el món* del 2008. Amb un estil força més sintètic, amplia els temes tractats en el primer llibre i ofereix una bibliografia seleccionada que ajuda l'autor a presentar el seu ideal d'escola: l'escola republicana, una escola amb una funció política com és la introducció dels que han vingut al món més recentment en la societat que els acull, seguint així l'argumentació de Hannah Arendt en el seu article "La crisi de l'educació" de 1950.

El llibre s'estructura en tres capítols introductoris, un quart capítol que constitueix el nucli del llibre, i dos capítols finals, sobre l'escola 2.0 i sobre el pedagog Ramon Rucabado i les seves idees sobre el valor de l'exemple. El primer dels capítols introductoris està dedicat, tenint en compte el discurs públic sobre la "crisi de valors", a reflexionar sobre quin és el valor de l'escola. De fet, en aquest capítol introductorí Luri descriu la base a partir de la qual justificarà tots els punts desen-

volupats en el nucli del llibre. Així, allò que l'escola permet és l'educació per l'exemple a partir de la relació mestre-alumne. En aquest sentit, més que fer una llista dels valors d'una escola, seria millor fixar-se en què es fa en una escola, i, a partir d'aquí, veure si s'és coherent amb allò que es predica. Sigui com sigui, Luri és partidari d'una ètica del deure més que d'una ètica de la cura, ètica, aquesta darrera, que afavoreix actituds que es justifiquen segons l'emotivitat de les persones i que genera tot un seguit de teràpies i terapeutes per tal de "curar" l'alumne de les seves mancances.

El segon capítol del llibre està dedicat a una breu anàlisi de les exigències que es fan a l'escola i el seu compliment. En aquest sentit revisa dades de fracàs escolar (elevat a Catalunya, sigui com sigui que es mesuri i sempre en relació amb altres països), d'expectatives dels docents, i de la relació de l'escola amb la societat, on posa en relleu la poca sincronització entre el sistema educatiu i el productiu.

En aquest darrer cas deixa ben clar que si la família és el lloc on se'ns valora pel que som i la societat el lloc on se'ns valora pel que sabem fer, cal que l'escola ajudi l'alumne a fer-ne la transició amb èxit. A l'escola catalana, però, això no està gaire ben vist, i conceptes com competitivitat i rendiment de comptes són més aviat defugits.

Establertes les bases, i abans d'entrar en el nucli del llibre, Luri dedica un tercer capítol a criticar amb detall l'aplicació del constructivisme a l'ensenyament, ideologia oficial de les grans reformes educatives de finals dels 90. No en farem cap resum, ja que seria preferible reproduir l'argumentació sencera. Destaquem tan sols dues idees; en primer lloc, si acceptem que els coneixements són una construcció de la persona, llavors una conseqüència és començar a dubtar de la possibilitat de parlar d'una realitat. En segon lloc, "el constructivisme proposa un model de subjectivitat autoconstruït, fonamentalment antipolític, perquè un jo autoconstruït és un mite que s'adapta bé a un món que fomenta un home ple de desitjos que cal satisfer, cosa impossible d'assolir i, per tant, corrompent a qui s'ho planteja. És especialment destacable d'aquesta afirmació de Luri el foment per part del constructivisme de models antipolític, és a dir, que no valoren el bé comú com a conseqüència d'un tipus de persona que són fonamentalment autoconstruïdes, és a dir,

amb poca relació amb la realitat i sense gaires possibilitats d'ésser valorades més enllà que per part de la pròpia opinió. Aquesta mancança política d'un sistema educatiu és, des del meu punt de vista, el més destacable de la crítica de Luri al constructivisme.

Pel que fa al nucli del llibre, es tracta d'una llista de vint-i-quatre finalitats que l'escola hauria de tenir en compte. Són el resultat de reflexió, experiència pròpia i àmplies lectures entorn el debat educatiu en altres països, especialment del món occidental. És molt recomanable la seva lectura atenta. Aquestes vint-i-quatre finalitats es classifiquen en quatre categories: finalitat cultural i política, finalitat psicològica, finalitat intel·lectual i finalitat institucional.

Destaquem-ne alguna. En primer lloc, l'asseveració, ja apuntada en el llibre *L'escola contra el món*, que no hi ha cap mètode d'ensenyament que asseguri, per ell mateix, l'èxit escolar. L'experiència ens diu que els sistemes educatius amb més èxit presenten una gran diversitat de mètodes d'ensenyament, en alguns casos especialment divergents. Així doncs, de què serveix estudiar metodologies? El que apunta Luri és que el que fa que un sistema tingui èxit és la qualitat dels seus mestres. "Una escola no és millor que els seus mestres" repeteix al llarg del llibre. Per tant, cal que cada mestre trobi les metodologies que li permetin desenvolupar millor les seves capacitats. En

aquest sentit faria falta una estructura educativa que permeti la flexibilitat necessària per acollir mestratges diversos.

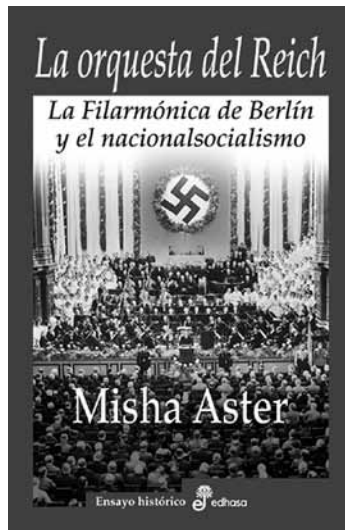
Una altra de les finalitats de l'escola seria l'objectivació de l'esforç i l'interès. Tenint clar que qualsevol avaluació de l'alumne és parcial i subjectiva (tot i que menys que l'avaluació que no es fa), Luri proposa una avaluació de les intencions per aconseguir un objectiu ben determinat que permetria defugir l'emotivisme. Com a proposta aplicada en destaca una de Richard Sennet, que considera el treball manual, la lluita contra la matèria, podríem dir, educadora, i que permetria aquesta avaluació de les intencions. Es tracta d'una proposta de recuperació de l'ètica del treball en oposició a l'ètica del consum o l'ètica de la realitat virtual. Des del meu punt de vista, aquesta és una de les propostes més interessants del llibre.

Citem el títol d'alguna més de les finalitats de l'escola: cura de la copertinença; pluralisme, no multiculturalisme; diferenciar argument d'opinió; el treball en equip; tenir present l'alumne, i molts d'altres. Tots ells són aspectes de l'escola que mereixen una reflexió profunda.

El penúltim capítol està dedicat al que s'anomena l'escola 2.0, la que usa de manera intensiva la tecnologia com a eina educativa. La consideració de Luri sobre el tema és prou clara: la tecnologia és el mite taumatúrgic dels nostres temps, però alhora

cal tenir-la present a l'escola, ja que altrament no estaria complint una de les seves funcions. En fer-ho, però, s'ha de tenir present que aquesta tecnologia, especialment internet i tot el que l'envolta, amplia les nostres virtuts i també els nostres defectes. Si el mestre és quelcom més que un acompanyant en l'itinerari educatiu de l'alumne, idea que recorre tot el llibre, llavors amb l'obertura al món que internet proporciona calen encara més punts de referència que ajudin a discriminar.

Aleix Buch



LA ORQUESTA DEL REICH.

La Filarmónica de Berlín y el nacionalsocialismo

MISHA ASTER

Edhasa, Barcelona, 2012

Tot melòman sap que l'Orquestra Filharmònica de Berlín es troba entre el grapat d'orquestres situades en el cim de l'excel·lència. A vegades, la fama de les orquestres és paral·lela a la dels seus directors musicals, que poden contribuir decisivament a la projecció del conjunt orquestral, amb vinculació estreta dels seus respectius destins. Des de la seva creació, a finals dels segle XIX, la

Filharmònica es va consolidar com una orquestra excepcional formada pels millors instrumentistes, amb una personificació privada i un sistema d'autogestió per part dels mateixos músics que proporcionava una preuada autonomia en la seva organització i activitats. Quan l'any 1924, ja immersos en un procés de dificultats econòmiques, van designar Wilhelm Furtwängler com a director principal, van dipositar en el mític mestre un seguit de responsabilitats (artístiques, de personal, polítiques) que van suposar una ruptura en la seva tradició democràtica i que tindrien una gran transcendència en el futur de l'orquestra.

El llibre que comentem analitza profusament la relació que es va establir entre la Filharmònica -amb Furtwängler al capdavant- i el règim nacionalsocialista quan, aclaparada per unes dificultats financeres que amenaçaven la seva supervivència, el dia 1 de novembre de 1933 l'orquestra es va convertir oficialment en l'orquestra del Reich (amb l'aprovació personal de Hitler), esdevenint de titularitat pública i, sobretot, convertint-se en objecte de la política cultural i instrument de propaganda del règim, sota el comandament de Goebbels.

Com exposa l'autor, des d'aquell moment fins al 1945 el règim i l'orquestra es van utilitzar mútuament. Pels nazis, l'orquestra esdevindria el mascaró de proa musical que permetria mostrar la superioritat de l'art

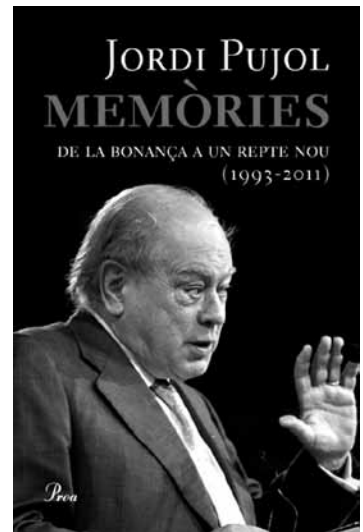
alemany; i en especial, durant la guerra, l'experiència musical adquiria una nova dimensió, reforçant l'aspecte propagandístic. Per l'orquestra, la protecció subministrada pel règim li conferia un seguit de privilegis dins les estructures culturals (de tipus salarial, d'exempció del servei militar, etc.), quelcom que els músics aprofitaven per conservar un cert marge d'autonomia artística i organitzativa, emparats també pel respecte que Hitler i Goebbels tenien per la figura de Furtwängler. Òbviament, aquesta situació privilegiada no els dispensava, per exemple, de complir les lleis racials i antisemites, però sí que podia alenir la seva completa aplicació, considerant l'actitud resistent i intercessora de Furtwängler, compromès en la defensa dels músics jueus.

El nou marc polític i organitzatiu va portar l'orquestra pels camins de l'autocensura i una certa docilitat, que sovint feien innecessàries les intervencions polítiques externes. Per això, com constata l'autor, pel sol fet de mantenir l'altíssima qualitat artística malgrat excloure grans directors i intèrprets per raons polítiques, i en la mesura que va excloure també de l'herència musical alemanya compositors com Mendelssohn, Mahler, Schönberg o Hindemith, l'orquestra, sense voler-ho, era un suport de la ideologia nacional-socialista.

El llibre tracta amb especial detall el controvertit paper de

Furtwängler, que sense manifestar mai cap tipus d'adhesió ideològica ni personal al règim, hi col·labora, encara que sigui passivament, tot intentant preservar la seva independència artística. Furtwängler s'encairà a vegades amb el poder, ja sigui respecte a la política de programació de certs autors i bandejament d'altres, en la no contractació de no aris, o en interferències de diversa índole, però el seu enfrontament no estarà motivat per raons ètiques, sinó artístiques. Per Furtwängler, la música estava per sobre de tot, inclosa la política, i per tant el que calia salvaguardar era la independència del director. Per això s'oposava a la interferència política en les seves tasques, més per una defensa de la llibertat artística i personal que per una actitud de rebuig moral a les idees nazis.

—
Maria Àngels Orriols



MEMÒRIES

De la bonança a un repte nou (1993-2011)

JORDI PUJOL

Proa Edicions, 2012

El dia 17 d'abril d'enguany es va presentar el tercer volum de les *Memòries* del president Jordi Pujol. Aquest tercer volum –i, segons que sembla, darrer– porta per títol: *De la bonança a un repte nou (1993-2011)* i ha estat editat per Proa Edicions.

El targetó d'invitació a la presentació d'aquest tercer volum de les *Memòries* deia: “les memòries de Jordi Pujol iniciades l'any 2007, han suposat un impacte en la societat catalana. Aquest darrer volum, que estalona l'estricta actualitat, neix amb el suport de CiU a un govern del

PSOE sacsejat per la corrupció, continua amb el famós i mal publicitat Pacte del Majestic amb el PP— que Jordi Pujol contextualitza amb revelacions impagables—, i abraça també la seva retirada de la primera línia i l'aposta —aleshores molt discutida— per Artur Mas. Són especialment interessants les línies que dedica a personatges com José M. Aznar, Pasqual Maragall, Josep Lluís Carod-Rovira o Felipe González. Es tracta d'uns anys decisius, en els quals la influència del govern català a Espanya és remarcable i en què es concreten projectes com l'Eix transversal, l'ampliació de l'aeroport del Prat i l'arribada del TGV a Barcelona. Finalment Jordi Pujol no obvia l'anomenada «dècada de les decepcions», amb el desconcert de la reforma de l'Estatut i la “burla” final del Tribunal Constitucional. En un epíleg prudent però clar, Jordi Pujol parla del risc que l'actual política espanyola porti Catalunya a una difícil situació entre la residualització i l'opció independentista”.

Entenc que una recensió no ha de desvetllar aspectes d'interès que estalviïn o privin el potencial lector de la pròpia i personal lectura d'un llibre. I aquest és un llibre que mereix ser llegit. Per això no em referiré a aspectes del llibre que desvetllin fets o anècdotes dignes de ser comentades i em limitaré a considerar els valors morals i el pensament polític que impregnen la vida cívica i política de

Jordi Pujol i la seva acció de govern des de la Generalitat de Catalunya durant els anys considerats en aquest tercer volum.

L'acció cívica i política de Jordi Pujol i la gestió des de la Presidència de la Generalitat ha tingut sempre tres grans eixos: el catalanisme al servei de la persona; la cohesió social basada en l'estat del benestar; l'obertura al món com a base del nacionalisme.

El pensament polític de Jordi Pujol —que ha inspirat la política concreta del seu govern— ha subratllat que el catalanisme identitari (en llengua, cultura, consciència històrica) ha d'entroncar amb el dinamisme cívic (econòmic i social) i ha de concretar-se en un projecte polític propi ben definit. Només així Catalunya serà una nació en què valdrà la pena viure-hi. Per Jordi Pujol, qualsevol projecte polític només té raó de ser si és útil a les persones. Aquest és el sentit del Som sis milions de l'any 1996: manifestar amb un eslògan la voluntat de fer un país per a tots i cadascun dels sis milions de catalans d'aleshores. El sentiment de catalanitat que té Jordi Pujol ha fet del personalisme, és a dir de la primacia de la persona, la base de la seva filosofia social i política. Per això la seva praxi política ha buscat amb tenacitat integrar moltes energies mobilitzadores i configurar un model estructurat de societat obert a tothom.

Aquesta recerca d'un model estructurat ha tingut una obsessió: “Catalunya —diu Pujol— no

es pot construir des d'un sector només, o pensant només en una part del país, sinó en la seva totalitat. Ha de ser un país per a tothom, encara que, això sí, respectant la diversitat interna de la nostra societat. Així, doncs, per doctrina política i social, per doctrina nacionalista, per necessitat sociològica, fer participar tots els catalans en el patrimoni econòmic, cultural, polític i humà col·lectiu és una exigència del nostre pensament i de la nostra praxi (...) Un català pot definir-se de moltes maneres: lingüísticament, històricament, sentimentalment; però la definició que més ens agrada és aquella que diu: Català és tota persona que viu i treballa a Catalunya, i que amb el seu treball, amb el seu esforç, ajuda a fer Catalunya”. Aquest és un dels *leit-motivs* permanents de Jordi Pujol reflectit amb contundència i claredat, també, en aquest volum de les seves *Memòries*. Així es fa palès a les pàgines, 107, 137-138, 273 i 285, entre d'altres, on explica les seves conviccions més fonades: el concepte comunitari de país, el nacionalisme personalista, el compromís envers una societat justa, la mentalitat integradora, amb especial referència a la immigració però de fet aplicable al conjunt de la societat: “Catalunya, un sol poble”.

Hi ha un altre fet recurrent en la política de Jordi Pujol que sobresurt en els darrers anys de govern, 1993 a 2003, i que ha estat sovint poc ben interpretat. Ens referim a la política de “peix al cove”. Jo entenc que amb

aquesta política no es tractava només d'omplir de competències l'administració de la Generalitat, des d'un punt de vista de quantitat, de gruix. Es tractava de demostrar al PP i al PSOE que els vots de CiU només es concretarien si amb el "peix al cove" entenien la importància nacional de Catalunya. És a dir, aconseguir anar més enllà del que la Constitució Espanyola realment permet. Fer possible, amb els vots de CiU, moltes coses que formalment i constitucionalment no eren exigibles. Aquest és el valor de la política de "peix al cove": Catalunya és una nació i cal que el poder de Madrid la respecti. I una nació com cal precisa de cohesió social, empena econòmica, identitat en llengua i cultura; per això calia l'enfortiment del govern de la Generalitat, el "peix al cove".

Amb la política de "peix al cove", a més a més, Jordi Pujol, marcava en clau interna, en clau de la coalició CDC i UDC, el límit de la relació de CiU amb l'Estat espanyol. El "peix al cove" determinava la contundent negativa de Jordi Pujol a infiltrar-se en les estructures polítiques de l'Estat. Mai CiU formaria part d'un govern a Madrid mentre ell tingués el poder a CDC.

L'acció de govern de Jordi Pujol en els anys que apleguen aquest tercer volum de les *Memòries* permet copsar una praxi de referència des de premisses tan significatives i valuoses com: "És català tot aquell qui viu i treballa a Catalunya i en vol ser", "Som

sis milions", "Peix al cove", "El nostre món és el món", "La feina ben feta no té fronteres; la feina mal feta no té futur". Els capítols dedicats a l'obra de govern, de les pàgines 147 a 267, fan explícita la voluntat obsessiva i l'entrega absoluta del president Jordi Pujol per: lluitar contra el risc d'exclusió social específic al capitalisme global; construir un bon estat del benestar; projectar-nos a Europa i al món com a país; fomentar una economia competitiva; mantenir el prestigi de la política i de les institucions catalanes; afermar la llengua i la cultura de Catalunya.

La crisi econòmica internacional iniciada el segon semestre de 2007 i la política activa del govern de Madrid contra Catalunya des del 2000 que culmina amb la sentència del Tribunal Constitucional del 2009 i les sentències del Tribunal Suprem contra la immersió lingüística del 2011, han sotraguejat el país i abocat Catalunya al perill de la residualització.

En aquest tercer volum de les seves *Memòries* a les pàgines 299 a 323 hi figura un Epíleg on Jordi Pujol planteja el dilema actual del país: ¿podrà Catalunya continuar essent un país com cal, econòmicament capdavanter, cohesionat socialment i amb capacitat d'integració, identitari en llengua i cultura, si l'Estat espanyol ens continua escanyant financerament, si políticament ens continua rebaixant o anul·lant competències, dificultant la defensa de la nostra llengua,

entorpint el nostre desenvolupament econòmic, afeblint el nostre estat del Benestar? És a dir, pot ser viable Catalunya com a país, com a nació en aquestes condicions d'espoli i de menyspreu? La resposta de Jordi Pujol és clara: de cap manera acceptarem ser una societat residual a Europa. I, per tant, és més urgent que mai analitzar si ens és barrat de manera definitiva el camí a la nostra construcció nacional en el marc de l'Estat espanyol i si, en conseqüència, hem de començar a construir el camí cap a l'Estat propi, amb un Estat de dret, democràtic i social, plenament integrat a la Unió Europea.

Un dels episodis més rellevants del tercer volum de les *Memòries* és el pas de Jordi Pujol de la política activa a l'activitat cívica i intel·lectual. Els qui hem tingut el privilegi de treballar amb Jordi Pujol sabem amb certesa que Pujol és la història d'una convicció: servir Catalunya i enfortir-la, fer-la progressar. Jordi Pujol concreta el foc lent, però persistent d'amor a la pàtria. I la pregunta permanent que ell sempre es formula és: "I ara, què cal fer?". La resposta a l'any 2003 fou: primer "enretirar-se" de la vida política; decantar-se a un costat per no fer nosa. I, alhora i sobretot, bastir un nou projecte per treballar en el terreny de les idees, els valors i les actituds. El terreny del pensament polític i els valors morals.

Jordi Pujol ha sabut fer una cosa excepcional a l'abast de

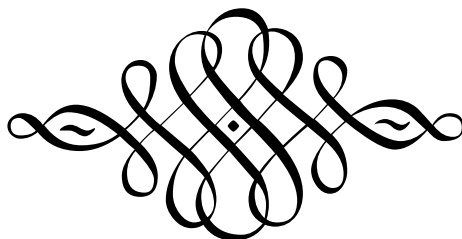
molts poques persones i encara menys dels polítics: crear el Centre d'Estudis Jordi Pujol que ja és ara una eina de reflexió col·lectiva acreditada. El VIA: l'estudi, l'anàlisi i la consideració dels Valors, les Idees i les Actituds és l'eix central de la nova activitat de Jordi Pujol. Una VIA que de fet ha estat sempre la seva. Pujol no ha travat relacions fortes amb intel·lectuals de renom, però mai ha estat hostil al món de les idees. Ans al contrari. Ja a l'any 1964 va crear el Centre d'Informació, Recerca i Promocions (CIRP), amb la finalitat de traduir i difondre articles de la premsa estrangera; donar suport a iniciatives editores i discogràfiques, com ara EDIGSA; i fomentar campanyes demanant el català a l'escola i a l'Església. Al Servei d'Estudis de Banca Catalana, del 1966 al 1979, va finançar i proposar diversos estudis i va saber aplegar a un nombre molt significatiu d'economistes esdevinguts de prestigi. Des del govern de la Generalitat, la seva presidència es va caracteritzar per la publicació de nombrosos estudis fonamentals. Podem citar com a exemple el de l'any 1993, que amb el títol de "Catalunya a l'horitzó del 2010: una perspectiva mediterrània" ja cercava esbrinar els possibles escenaris de futur.

Com és sabut, la pròpia bibliografia de Jordi Pujol és extensa i acreditada. I ara, cal sumar-hi els seus escrits i les publicacions d'altres escriptors i investigadors de renom des del

seu Centre d'Estudis. Jordi Pujol no actua sense anàlisis prèvies, sense ponderar idees, sense considerar els valors que hi són en joc. Sempre des d'una actitud positiva i, sobretot, patriòtica. Amb conviccions fondes. Això que dic té una ratificació en nombrosos capítols d'aquest tercer volum de les seves *Memòries*.

—
Miquel Rubirola

NOTÍCIA DE CINEMA



CE N'EST QU'UN DÉBUT

JEAN-PIERRE POZZI / PIERRE BAROUGIER

França, 2010

Sinopsi: Documental sobre el desenvolupament, durant dos anys, d'uns tallers de Filosofia per a nens de 3 i 4 anys en l'escola maternal Jacques Prévert

a Le Mée-sur-Seine, ciutat a 60 km de París. En aquests tallers, els nens segueixen un programa orientat a estimular la filosofia. Temes com la mort, la llibertat, l'amor, Déu, la intel·ligència, la pobresa, etc., són debatuts al seu nivell, amb una sorprenent clari-vidència en molts casos.

En aquesta notícia no tractaré tant de parlar del com sinó del què. Primer perquè té més de documental que de pel·lícula, i en en segon lloc perquè és tan interessant o discutible el que plasma el documental com alguna de les lectures que se'n fan.

Hi ha tres aspectes d'interès com a mínim a comentar:

Primer: Una vegada més la realitat supera la ficció. La millor i sorprenent aportació del documental no és tant la suposada novetat del mètode escolar de fer filosofia amb nens petits (d'això en parlarem després) com l'aportació vital que fan aquests nens al mètode. Els nens, en arribar a l'escola, porten ja una motxilla de coneixements i vivències (d'experiència de vida) que fan que els tallers de filosofia caminin sols.

I això ens ha de fer reflexionar sobre el "perquè". Aquets nens provenen d'un ambient de carrer, i d'un carrer dur. I aquesta duresa els fa ser grans molt abans. I al seu ambient la mort, l'amor, la pobresa, la llibertat, la presó, etc., no són conceptes com en la majoria dels nostres nens a aquesta edat, o com en la majoria de nens de famílies acomodades. Ells han vist la mort, els cementiris, la pobresa, la presó... de molt aprop. A casa seva no se'ls estalvia tot això. Hi és present. També Déu forma part de les seves vides (el Déu dels musulmans, però al cap i a la fi Déu). Aquí molts cops s'amaguen les coses importants, perquè "encara no estan preparats", o perquè els mateixos adults potser no sabem quina actitud prendre davant segons quines coses.

Segon: En llegir algunes crítiques del documental a la premsa, t'adones que una vegada més descobrim a casa del veí el que fa anys tenim a casa nostra. I una vegada més confonem la part pel tot. Dir que aquesta pel·lícula, a la vista de les circumstàncies



actuals, (alguna premsa aprofita la pel·lícula per a carregar contra la política educativa del Senyor Rajoy), resultarà quasi una provocació, és no conèixer el que es fa a la cantonada.

Aquí, a casa nostra, a moltes escoles, i des de fa anys, s'aplica un mètode anomenat Projecte Filosofia 3/18. És un programa promogut pel grup IREF* que ha adaptat al català quatre programes del projecte conegut internacionalment com a "Philosophy for Children", i n'ha creat tres més, configurant un currículum ampli i sistemàtic des dels 3 als 18 anys, que té com a objectiu reforçar les habilitats de pensament dels estudiants, partint de la filosofia com a disciplina fonamental. La finalitat "no és convertir els infants en petits o grans filòsofs, sinó convertir-los en individus que tinguin elements per prendre decisions, que prevegin les conseqüències de

les seves accions, procurant que siguin més reflexius, considerats i raonables".

Aquesta tasca que es porta a terme des de moltes escoles catalanes, i que també és present per un treball conjunt a Mallorca, es fa també en molts altres països europeus (Polònia, Itàlia, Portugal, Bulgària, Bèlgica, Escòcia, Holanda, Gal·les, Àustria...).

Tercer: En una entrevista, el director del documental es queixa de les polítiques educatives a l'estat francès. I potser té raó, però a la vegada es contradiu, ja que un cop més queda palès, al meu entendre, que tot i que és molt important el que puguin decidir els Ministeris i les Conselleries de torn, el mestre és l'element bàsic sobre el qual descansa el sistema educatiu. Sense una mestra (la Pascaline, la mestra de l'aula a la pel·lícula) i la seva capacitat i dedicació, res no hauria estat possible. Ella, més

enllà de la tasca escolar, ha reunit als pares com a part fonamental del procés. Ha anat més enllà del que dicta el programa, del que "toca".

Aquest documental ben segur que desapareixerà aviat de la sala on es projecta (Cinemes Verdi de Barcelona). Si teniu l'oportunitat de trobar-la en DVD i us interessa la qüestió educativa, valdrà la pena que li dediqueu una estona.

Amadeu Matosas

(*) Grup IREF: www.grupiref.org / ICPIC (International Council for the Inquiry for Children)

FITXA TÈCNICA:

TÍTOL ORIGINAL: Ce n'est qu'un début
 DURACIÓ: 98 min.
 FOTOGRAFIA: J. Pozzi, P. Barougier,
 M. Normand, A. Mendoza
 MÚSICA: Anouar Brahem Trio



WWW.RELLEU.CAT