



**Núm. 65. Segona època  
juliol-setembre 2000**



- 3** De la mesura  
a l'avaluació  
*Jordi Galí*
- 4** Una proposta  
modesta de  
repensar l'Escola  
*Xavier Ibáñez i Puig*
- 23** Sobre la polèmica  
de la preponderància  
de l'Educació  
del caràcter o  
de la intel·ligència  
*Llorenç Prats  
Manfred Díez*
- 31** Els anys crucials (II)  
*Raimon Galí*
- 35** ENTREVISTA  
Salvador Cardús  
*Manfred Díez  
Aleix Buch*
- 42** Encara cal parlar  
d'Avantguarda?  
*Jordi Barnadas*
- 43** NOTÍCIA DE CINEMA
- 45** NOTÍCIA DE LLIBRES

Núm.  
**65**

# La Revista Relleu és fruit de la iniciativa del Grup d'Estudis Nacionalistes i de la col·laboració amb la Fundació Relleu.



**Grup d'Estudis Nacionalistes • Centre d'Estudis Carles Cardó  
Barcelonesa d'Edicions • Associació cultural "Mestre de Taüll"**

## Revista Relleu

Rambla de Catalunya, 15, pral.  
Tel. 93 317 05 85  
08007 Barcelona  
Preu: 800 ptes.

**A.P.P.E.C**  
ASSOCIACIÓ  
DE PUBLICACIONS  
PERIÒDIQUES  
EN CATALÀ  
■■■■■■

## Directors:

Montserrat Boixareu i Jordi Sales.

## Consell de Redacció:

J. Barnadas, A. Buch, Ll. Campanyà,  
J. Capdevila, M. Díez, G. Farell, J. Galí,  
I. Genovès, X. Ibáñez, A. Matosas,  
J. Monclús, J. Monserrat, M. A. Oriols,  
R. Tremosa, R. Terradas.

Nom .....  
Cognoms .....  
Adreça .....  
Telèfon ..... Població .....  
Comarca .....

**DOMICILIACIÓ DE REBUTS EN BANC o CAIXA**  
Sr. Director, li plego que atengui, amb càrrec al meu compte/libreta, els rebuts  
que li presentarà la Fundació Relleu.

Nom i Cognoms del titular .....  
Nom del Banc o Caixa .....  
Adreça de l'agència .....  
Població .....  
Codi Compte Client (CCC) .....  
Entitat Oficina Control Núm. Compte  
Data.....  
Signatura del titular del compte o la llibreta

## Butlleta de subscripció a la revista RELLEU

Desitjo rebre  
periòdicament la  
revista RELLEU a  
partir del  
núm. ■ ■

Subscripció anual  
(4 núm.): 3.000  
pts.

Fotocopieu i  
retalleu aquesta  
butlleta i  
trameteu-la a  
**Revista Relleu**

Rambla de  
Catalunya, 15 pral.  
08007 Barcelona

## DE LA MESURA A L'AVALUACIÓ

Jordi Galí

Suposo que tota persona raonable i que vulgui realment estimar les persones i les coses, en qualsevol moment de la història, ha expressat la seva disconformitat amb el sistema social que li ha tocat de viure, si li ha estat possible. El poc que sé de la història de la humanitat i del pensament humà m'inclina indefugiblement a pensar-ho així. Res, doncs, d'especial en aquesta declaració genèrica. Però em toca explicitar, en què i per què no estic d'acord amb determinades coses o, almenys, per què no m'agraden.

Trobo que la nostra societat s'està diluint en una pastositat homogeneïtzadora desestructurada i desestructurant. Tot val, tot és igual, no hi ha més bé ni més veritat que el propi voler (o la pròpia consciència, per bé que cada vegada són menys els que hi apel·len: n'hi ha prou amb l'espontaneïtat, el voler immediat, el caprici...); com a màxim, hom respecta unes normes purament formals que no sabem ben bé per qui són imposades: diuen alguns que per la democràcia, que ha esdevingut un tapabruts que serveix per a tot menys per a allò que li ha donat la seva grandesa, que és l'ideal de jugar noblement el noble joc polític. De fet, els contorns de les coses es difuminen: els de la família, els de l'escola, els dels ideals cívics. Tot plegat amanit amb grans noms: tolerància, solidaritat, convivència. Noms per on intenta respirar l'anhel de bé i de veritat de tanta i tanta gent, especialment joves, però que són aprofitats per les grans forces del món del diner per a intentar justificar-se moralment i que més d'una vegada trobem barrejats en un estrany magma d'utopisme, de covardia, de pura i simple mandra mental... desestructurada i desestructurant.

Ara bé, al mig d'aquest panorama més aviat desolador sí que hi ha una cosa que manté els seu rigor mental, que té esquelet, racionalitat,

lògica i energia: és el món del diner que, en la seva fèrria racionalitat, arriba a ser d'una crueltat extrema.

L'escola és al meu entendre una de les estructures socials que més ha quedat submergida en el primer món, el de l'angelisme pastós. I quan les seves víctimes es troben, en algun moment o altre i de vegades ben aviat, llançades al món sense entranyes del diner, pateixen molt (i innecessàriament al meu entendre), i en més ocasions de les que serien de desitjar surten rebotades. Ja he dit abans que crec fermament que el que eufemísticament s'anomena "marginal" té l'origen, la font, en el mateix centre de la nostra societat.

En una situació així jo no em sé estar d'advocar per una escola estructurada. Per una escola estructurada i estructuradora que pugui ajudar a formar unes generacions que: 1/puguin enfrontar-se a la terrible duresa del món que els tocarà viure; 2/ tinguin les idees prou clares i siguin prou valentes per a ser capaces d'inflexionar, ni que sigui una mica, aquest món, de cercar sortides humanes a la seva crueltat interna i a la seva pastositat externa.

Ara bé, l'escola és una institució social. Des de l'inici d'aquest treball no faig més que referir-me al pes de la societat sobre l'escola. L'escola, ella sola, no pot fer res. La millora de l'escola comença per la millora de la societat. Cal la convicció, per part de la societat, o d'una part notable de la societat, que és necessari lluitar per inflexionar aquest món a la vegada cruel i pastós. Cal creure que l'escola pot ser un instrument social (un òrgan social si la societat l'admetés massivament així) que podria facilitar un millorament social, a mig o llarg termini... sempre que la societat estigui disposada, ella, a millorar. ●

# UNA PROPOSTA MODESTA DE REPENSAR L'ESCOLA

Xavier Ibáñez i Puig

*"In view of the obvious dangers of the Enlightenment, to advocate a modest progress in enlightenment is not modest."*

Stanley Rosen

*"L'educació salva la llibertat no pel que té d'educació sinó pel que té d'humana."*

Alexandre Galí

El text que sotmeto a continuació al judici del lector pacient pretenia ser simplement una ressenya del llibre de Jordi Galí *De la mesura a l'autoavaluació*, publicat el 1998 per l'Eumo Editorial de Vic. Si la ressenya ha anat creixent, fins a redimensionar-se tot guanyant les proporcions d'un article, és perquè sota l'aparença, suggerida pel títol, de treball merament tècnic, aquest llibre -d'un rigor tècnic irreprotxable quan de qüestions tècniques tracta- resulta ser molt més que això. És, crec, un llibre important. Jordi Galí, en l'horitzó de tota una vida de treball honest i rigorós fet en i per a l'escola, es mira aquí l'escola mateixa des de la perspectiva elevada que ha guanyat amb tots els seus anys de magisteri, i *reflexiona* en el sentit literal de la paraula, recuperant i transmetent en aquest llibre la realitat de l'escola *sub specie aeternitatis*, amb tot el poder que això té d'aclarir les situacions concretes de cada moment i en particular la nostra<sup>1</sup>.

Aquesta mirada de qui s'ho mira des de dalt -vull dir, amb la feina acomplerta-, dóna al llibre una combinació de franquesa i lucidesa que fa que l'autor no s'estigui mai de dir les coses pel seu nom. La claredat expositiva i la manera directa de dir les coses són d'una honestedat intel·lectual que no pot passar inadvertida al lector. El que potser es perd d'aquesta manera és un to "políticament" més correcte que faria l'obra més susceptible de ser rebuda en els àmbits acadèmics dedicats a la pedagogia: com que opino que sens dubte mereix aquesta recepció -crec sincerament que caldria que fos estudiada per tots els alumnes que pretenen arribar a pedagogs-, en cert sentit és una llàstima que l'obra no tingui un to acadèmicament més digerible. El que així es guanya, però, és una obra molt més divertida!

Confiem, doncs, perquè s'ho val, que ja vindrà qui en farà la seva reformulació "acadèmica", i considerem-ne ja el seu contingut.

En aparença, el llibre no és un llibre sinó dos: hi ha, primer, una explicació tècnica de la mesura objectiva del treball escolar, i una anàlisi dels resultats de l'aplicació d'aquesta tècnica sobre generacions i generacions d'escolars de l'Escola Sant Gregori; i hi ha, segon, intercalades entre les explicacions tècniques, un munt de digressions dedicades a pensar l'escola i la societat, l'home i el nen, o, més en general, la situació espiritual que vivim ara, i gairebé sempre a partir de consideracions que comencen fent referència a realitats molt concretes.

Per descomptat que aquesta aparença de tenir dos llibres exposats de forma intercalada és una falsa aparença, que només podrà imposar-se sobre el lector superficial. En veritat, és el mateix autor que ens dóna la pista per on seguir el seu treball com un tot unitari. Ho fa distingint ensenyaments d'educació en aquests termes: *De la mesura a l'autoavaluació*, ens diu, podria certament proporcionar-nos un mètode de control de qualitat, però només -afegeix- pel que fa a la qualitat "d'uns determinats ensenyaments molt ben delimitats, no la qualitat *de l'ensenyament* i menys

<sup>1</sup>. El moment de la reflexió *al final* de la tasca feta, quan un es reconeix hereu d'una tradició que vol transmetre -i aquest és, sens dubte, el cas de Jordi Galí-, és també reflexió *al mig* de la tasca en curs. La capacitat humana de reflexionar dóna la possibilitat de redreçar l'orientació de vida tantes vegades com calgui, i l'esforç d'autocorrecció demana doncs aquest esforç teòric. Les reflexions d'Einstein sobre la física al final de la seva carrera, posem per cas, és un altre exemple de com allò que has fet pot ser examinat per llegar-ho de forma salubre. Si tota cultura és una tradició, ens convé agrair llibres com el que comentem.

encara la qualitat de qualsevol cosa que pugui ser anomenada educació, que dependrà sempre en la seva essència, com el meu pare havia dit molt bé, d'una filosofia" (p.79).

Vet aquí la clau de la unitat del llibre: la tècnica de mesura del treball escolar es pot veur bé –no només en la seva aplicació immediata sinó en els seus límits i la seva bondat global– només des de la perspectiva molt més ampla de l'educació. Les digressions que va fent el llibre constitueixen en el seu conjunt un esforç per fer un pas enrera, per prendre distància, i mirar-se així l'objecte d'estudi des de l'horitzó de la realitat escolar en el seu conjunt, guanyant d'aquesta manera un millor punt de mira –i per tant una millor perspectiva– del que s'està estudiant.

Aquesta tasca de *recuperació d'una visió sinòptica* de la realitat escolar és el que fa que el llibre doni al lector molt més del que anuncia el seu títol. El llibre resulta ser, potser sense que ho hagi pretès el mateix autor, *una proposta modesta –i per això mateix robusta!– de repensar l'escola.*

### **1. Introducció: l'actual inflació tecnocientífica psicopedagògica com a patologia**

L'actual inflació tecnocientífica psicopedagògica fa que es plantegi el problema de l'ensenyament com la qüestió del "sistema" educatiu que ha de conduir a resoldre d'un cop per sempre el fracàs escolar i la socialització harmònica de tots els joves sense excepció. Aquesta inflació és sens dubte filla d'una radicalització de l'ideal il·lustrat. La confiança il·lustrada en la força de la raó genera segons com la il·lusió que tot és planificable. El científic pedagog acaba esdevenint llavors el Gran Germà encarregat de la Planificació Global del Sistema, i és pel bé del Sistema que mestres i professors –germans menuts del Summe Pedagog– són llavors exhortats a posar per escrit tot el que esperen realitzar durant tot l'any escolar –continguts, actituds, normes i valors, objectius inicials i termi-

nals, adaptacions curriculars amb les Unitats d'Adaptació Curricular corresponents, exempcions de crèdits, criteris d'avaluació, etc.–, i a la feina que els pertoca d'ofici sumen ara les inacabables tasques de buròcrates.

Val a dir que molts cops la lletra escrita en lloc de fer previsió de futur es limita a aixecar acta dels fets consumats, i la Raó Planificadora deixa llavors pas a la Mentida. Com que, a més, es reclama Atenció a la Diversitat i es propugna criteris d'avaluació adaptats a aquesta diversitat, sovint també resulta que alumnes diferents són avaluats segons criteris diferents, de manera que avaluar ja no vol dir res massa clar, i de nou els germans petits de tot plegat són comminats a exercir d'Oficiants de la Mentida. Vet aquí l'autodestrucció de l'escola il·lustrada que es volia temple de salvaguarda de la Veritat!<sup>2</sup>

Les coses, però, cal reconèixer-ho, no són ben bé així: apuntem una tendència, que els mestres s'esforcen a contrarrestar des del seu ofici. Però el que sí és cert és que "el Sistema" dissenyat pels il·lustrats psicopedagogs comandats pel Dr. César Coll, amb tota la seva retòrica angèlica i alhora economicista, pertorba més que no pas orienta el dia a dia de la vida escolar. I mentrestant, la consellera d'ensenyament, sra. Carme Laura Gil –la Germana Mitjana d'aquesta Baluerna Escolar?–, continua parlant amb fermesa de "reajustar el sistema", al mateix temps, però, que palesa una patètica feblesa prenent decisions –per exemple pel que fa a la Literatura– al dictat dels estats d'opinió propagats per uns *mass media* més aviat mal informats.

El cas és que el Disseny proposat per esborrar per sempre el fracàs escolar i els problemes de socialització no reïx a fer la seva funció. Estudis diuen que el nivell dels escolars de Catalunya –comunitat on amb més convicció i entusiasme s'ha aplicat la Reforma educativa<sup>3</sup> – és dels més baixos de l'Estat espanyol, i un cert desconcert sembla detectar-se, no ja en l'educació en abstracte, sinó en els inventors de la Cosa, que comencen

<sup>2</sup>. Adorno i Horkheimer, integrants amb Benjamin de l'Escola de Frankfurt, en la seva obra conjunta *Dialèctica de la Il·lustració. Fragments filosòfics* (1947) descriuen bé la dialèctica de la Il·lustració a la qual ens estem referint. Cal observar, pel que fa a això, que quan certs defensors de la Reforma remetien als ideals pretesament "progressistes" o d'esquerra per defensar el seu projecte, obliden que és des de l'esquerra mateixa –els autors en qüestió són marxistes– que s'ha mostrat amb una implacable contundència dialèctica el despropòsit de projectes com aquest.

<sup>3</sup>. Jaume Vicens Vives diu, l'any 1954, que un dels trets propis del temperament català és l'*embadaliment* que patim davant d'allò que ve de fora i ens plau, un embadaliment que fa que "com si estiguéssim embruixats, seguim amb entusiasme i delit, que no defugim cap sacrifici, darrera les banderes de l'encís" (*Notícia de Catalunya*, Edicions Des-

a anunciar mesures autocorrectores que van obertament en contra de l'esperit inicial de la reforma. Si es preconitzava la integració i persisteixen –i en alguns llocs augmenten– els conflictes, s'anuncia que es duran les UACs –unitats d'adaptació curricular, on s'envien els alumnes incapaces de seguir l'ensenyament obligatori reglat<sup>4</sup>– en recintes fora de l'escola; si es preveia un èxit escolar total i el fracàs persisteix, s'inventa una prova d'ingrés als Mòduls Professionals de Grau Mig sense haver obtingut el graduat de l'ESO; etc. Tot són pedaços per contrarrestar els efectes indesitjats de la reforma sense haver d'admetre que el sistema fa aigües pels descosits. Però, i si el problema de fons no fos “el sistema”? I si és en el plantejament mateix del problema –degut a un excés il·lustrat– el que fa que no s'encerti cap via assenyada de solució al deteriorament progressiu que està patint la comunitat escolar?

En altres termes, la qüestió és aquesta: estem davant un problema teòric, que demana una reconsideració del sistema, o estem davant un problema pràctic generat per una tensió irresoluble entre la pràctica i una teoria? Si estem en el segon cas, *cal un esforç teòric per reconduir la teoria als seus propis límits*, per tal de deixar el seu espai a la pràctica. *L'excés il·lustrat no es resol rebutjant la il·lustració o la racionalitat, sinó que es resol amb un esforç il·lustrat d'autocorrecció o de moderació*. Això és el que ens sembla que pot aportar *De la mesura a l'avaluació* en relació a l'escola. Veiem-ho.

## 2. Investigació científica i pràctica escolar

“He tendit, en la segona part de la meua vida d'ensenyant sobretot, a no avançar ni explorar terrenys nous més que a partir de punts molt concrets i sòlids. En darrer terme, em penso que ningú no té dret a fer experiments atzarosos, per molt ple de bona fe i entusiasme que estigui, amb els fills dels altres, i potser si aquest principi fos

permanentment present en la ment de molts innovadors no hi hauria tantes innovacions de dubtosa eficàcia” (p.11).

Les finalitats explícites de *De la mesura a l'avaluació* són formulades per l'autor en les primeres línies del llibre. Són dues: l'aprofundiment de la línia d'investigació iniciada pel seu pare, Alexandre Galí, a *La mesura objectiva del treball escolar*, i la proposta i justificació de la hipòtesi següent: certes proves de mesura del treball escolar poden ser un bon instrument de diagnòsi i avaluació escolar, i especialment d'autoavaluació escolar.

Aquest doble objectiu és realitzat per l'autor de forma ben reeixida: *De la mesura a l'avaluació* constitueix sens dubte, per aquesta raó, la publicació dels resultats d'un *treball d'investigació científica* en el camp de la pedagogia, i mereixeria, en conseqüència, una recepció crítica –i així fecunda– per part de la comunitat científica d'aquest camp. Em temo, però, que malauradament aquesta recepció es veurà dificultada per la tasca implícita que cal dur a terme, i que efectivament l'autor duu a terme, en la realització dels objectius explícits de l'obra: puix que la hipòtesi a contrastar parla de la mesura del treball escolar i no de la mesura de l'ensenyament o de l'educació, la claredat analítica demanarà prendre una perspectiva global que ens permeti comprendre els límits de l'avaluació i de l'autoavaluació en què s'està pensant. Aquesta amplitud de mires és, potser, el que farà nosa als tècnics pedagogs, tot i ser, al mateix temps, també, allò que il·lumina el valor humà de la troballa científica.

Deixem, com sigui, aquesta qüestió marginal, i explicitem ja, amb una certa intenció que es veurà després, el pla que l'obra segueix. Per començar, l'autor fa una breu història de com va elaborar i seleccionar les proves de mesura del treball escolar, de quina funció (secundària) tenien en la vida diària de l'Escola Sant Gregori, i de com va anar recopilant i ordenant els seus resultats al llarg dels anys (Capítol I: “Una mica d'història”). Si he dit que

---

tino, 1962, 3<sup>a</sup> edició, p.222). Si allò que ens ha encisat és inconsistent, la decepció i la descoberta de l'engany subsegüent sol conduir-nos a la *rebutada*, un altre dels trets del temperament català. Pel que fa a la nostra situació actual en relació a l'ensenyament, hem passat de l'embadaliment i l'entusiasme al desencís, i ens convé doncs recórrer al *seny* com a “perfecció de l'eina en el treball” (p.218) per neutralitzar el doble perill de l'encís embruixador i la rebutada irracional. Cal, sobretot, no deixar-nos captivar per “imatges mentals” de cap mena que se'ns proposin com a teories rescabadores. El llibre de Jordi Galí, perquè es troba en aquesta empresa de desfeta de les confusions mentals des de la feina ben feta de cada dia, beu de la tradició –i enriqueix el millor– de la pedagogia *catalana*.

<sup>4</sup>. “Exercici de llengua. –Analitzeu la frase següent: ‘El PCC no diu res de les UACs a l'ESO’”

el llibre constitueix un genuí treball d'investigació científica, sens dubte l'Escola Sant Gregori ha estat el laboratori d'aquesta investigació.

L'autor mostra, en segon lloc, com el treball exposat aquí és una continuació del treball d'Alexandre Galí, i també en quins aspectes se'n separa (Capítol II: "*La mesura objectiva del treball escolar i el present treball*"). Exposa, en tercer lloc, els principis metodològics que ha seguit en l'elaboració i selecció de les proves de mesura del treball escolar (Capítol III: "Principis metodològics"), i explica els detalls tècnics de recollida i tractament de les dades obtingudes en aquestes proves (Capítol IV: "Alguns detalls de càlcul"). Finalment, justifica la seva tria d'unes determinades proves –prescindint d'unes altres– tot explicitant com han de ser passades a la pràctica (Capítol V: "Quines proves i com"), i analitza, per a cada prova, els resultats que n'ha tret després d'uns quants anys de passar-les (Capítol VI: "Anàlisi de resultats"). Tot el qual li permet arribar a unes conclusions que van molt més enllà d'una estricta avaluació d'un procediment tècnic d'avaluació ("Conclusions").

Centrem-nos, en aquest apartat, en la manera com comença l'obra. En el capítol titulat "Una mica d'història" l'autor fa memòria del seu treball en el món de l'ensenyament, des de la fundació de l'Escola Sant Gregori el curs 1955-56 fins als nostres dies, i de com des de sempre la pràctica docent despertava en ell un viu interès pels problemes teòrics concernents a la pedagogia. En relació a això, em penso que és important notar el següent: *els problemes teòrics no són problemes que tenen els "homes teòrics"* (no sé ben bé què pot voler dir això), *sinó els problemes amb què ens enfronta la realitat mateixa de la vida de cada dia i que demanen teoria, contemplació, com un cert distanciament i repòs respecte d'aquesta activitat per poder considerar-los detingudament i de forma seriosa.*

L'origen de la investigació presentada en el llibre és la pràctica escolar diària. L'autor ens explica les temptacions de "piagetar" que en determinades èpoques va tenir en conèixer l'obra de Piaget, és a dir, les temptacions de pensar l'evolució del nen en etapes fixes determinables científicament atenent a consideracions psicològiques. El compromís amb la tasca escolar –en el seu cas absorbent, puix que era un "pobre mestre-professor-proprietari-director-

promotor-gerent"– el va persuadir de no pretendre desplegar investigacions teòriques d'alta volada: "suposo –ens diu– que devia ser la necessitat de concret el que em va anar apartant de la psicotècnia. Però potser vaig entreveure, també, a major profunditat, que el camp que se m'obria a la investigació era un abisme pràcticament sense fons i que llançar-m'hi era totalment incompatible amb el meu ofici". "En canvi les proves de mesura de treball escolar acostumen a ser fàcils de realitzar, donen immediatament informació, individual i col·lectiva, incideixen sobre punts molt concrets de l'aprenentatge o de l'adquisició d'aptituds i es poden repetir amb facilitat si els resultats divergeixen gaire de les apreciacions subjectives dels mestres" (p.25).

La prudència, podríem dir, o si es prefereix el seny, va dur l'autor, així doncs, a *perfeccionar l'eina en el treball*: "sense cap treball teòric previ, ens diu, per simple pràctica escolar, vaig centrar-me en les [proves] que complien dos requisits... imprescindibles: a) la facilitat d'aplicació, de correcció i d'utilització dels resultats, i b) la màxima rendibilitat escolar, en el sentit de fornir unes dades que permetessin de comprovar la bondat de l'acció escolar i eventualment reforçar determinats punts i reorientar la feina" (p.25).

És ben clar, doncs, que la tasca empresa tenia un sentit de refermament i reorientació en el dia a dia de la tasca docent: es tractava de mesurar la competència ortogràfica d'una determinada classe, valorar els resultats obtinguts, i reforçar el treball en l'àrea de llengua si el resultat ho aconsellava; i fer el mateix amb el càlcul, i, en general, amb tot aquell treball escolar que fos susceptible de ser mesurat.

Cal remarcar, llavors, que l'objectiu de les proves era exclusivament aquesta funció de reorientació per a cada cas concret del dia a dia, i no cap empresa científica. Modesta com pugui ser, la funció és realment útil, i per tant important, en la pràctica escolar: l'esforç de mesura no tenia més pretensions que aquesta. Que, passats els anys, la consideració dels seus resultats ens pugui permetre formular alguna conclusió general referent a la vida escolar, és en tot cas quelcom que *ha passat sense que fos la intenció de l'investigador arribar a cap conclusió*: "els resultats no han estat cercats, sinó trobats" (p.21), de manera que tota una pila d'anys d'activitat esforçada han acabat donant, ben mirat,

un moment de total passivitat en què les coses s'imposen per elles mateixes –que és el que caracteritza l'*experiència* segons Ferdinand Alquié–.

Que una certa realitat s'imposi per ella mateixa –puix que l'autor no la recerca– és ben significatiu, i segurament és un argument més a favor del rigor i la fiabilitat de la investigació aquí presentada al judici del lector.

I vet aquí, llavors, el que podria ser la divisa-antídota contra els excessos de tota Teoria pedagògica amb pretensions d'anar amb majúscula: el saber concernent a l'home no pot imposar sobre la realitat estudiada l'esquema rígid d'una teoria, sinó que ha de guanyar la visió dels límits de les coses a partir de la comprensió que deriva del *tracte respectuós* amb la realitat estudiada. *Respectar* vol dir, des de l'etimologia del mot, “mirar dues vegades”. I la repetició de la mirada només es pot fer posant mans a l'obra en la feina concreta del dia a dia escolar. *Pensar l'escola demana fer escola perquè demana respecte*: la construcció abstracta de grans sistemes per part de qui s'ho mira de lluny és, literalment, una falta de respecte. Fins i tot els antropòlegs han de fer els seus treballs de camp! Per què, llavors, certs polítics i certs savis universitaris pontifiquen sobre l'escola des d'una pretesa perspectiva superior, sense haver baixat al “laboratori” –literalment, el lloc on es treballa– per deixar que la vida escolar parli des de la seva pròpia realitat concreta?

Els excessos il·lustrats, que són els que generen aquesta total falta de respecte del qui pretén construir la realitat –posem per cas l'escola– sobre el paper en creure que la seva raó és superior a les coses mateixes, es contrarresten només si radiquem l'esforç teòric de reflexió en la realitat concreta que es vol aclarir. La modèstia de l'autor renunciant a investigacions psicotècniques d'alta volada és llavors el que dóna solidesa al seu treball teòric: *la modèstia de la seva il·lustració fa que la seva il·lustració sigui robusta, i, per tant, no gens modesta*.

### 3. Qüestions de principi. Alexandre Galí, l'home i el nen, i la tècnica com a essència de la pedagogia moderna

“Aquest llibre ha sorgit d'un acord pregon amb el meu pare en tot allò que és fonamental i realment important, i d'un seguiment personal dels camins metodològics que ell va marcar, i que he continuat amb unes aplicacions pràctiques específiques” (pp.39-40).

a) *La confusió mental de l'escola redemptora. Els límits de la pedagogia*

El capítol II del llibre comença amb una llarguíssima cita del llibre d'Alexandre Galí *La mesura objectiva del treball escolar* que conté a) un resum de doctrina pedagògica, b) una declaració de principis, i c) una explicació i justificació de l'obra i del seu sentit general.

És prou divertit veure com l'autor, que ha emfatitzat en capítols previs (per exemple a la p.13) que ell no és un teòric, introdueix el seu estudi amb una exposició de doctrina i una declaració de principis per part d'un teòric de la pedagogia com fou el seu pare: estem temptats de dir que Jordi Galí no és un teòric només en el sentit que no és un teòric original sinó un de l'escola del seu pare!<sup>5</sup>

Haurem d'evitar tanmateix la temptació, perquè segurament la declaració de no ser un teòric té un altre sentit, com ja hem defensat més amunt. Unes paraules d'Alexandre Galí ens permetran reformular-ho; diu el següent: “Un altre fet decepcionant que posa en evidència la *disconformitat* que retrèiem suara *entre la realitat i les teories pedagògiques*, és la impossibilitat d'aplicar els principis pedagògics purs sense incórrer en sistemes més estrets, més limitats que els que es volen rectificar”; i posa d'exemple el cas següent: davant la rigidesa d'un ensenyament sense ànima, hi ha teòrics que defensen el tracte viu entre mestre i deixeble que defensava Rousseau, però –diu Alexandre Galí– “trobaríem un sistema més fèrriment limitat que el de Rousseau, un mestre, un deixeble? Els vailets de la

<sup>5</sup>. No creiem, però, com segons com sembla que doni a entendre Octavi Fullat en el pròleg de l'obra, que aquesta adhesió sigui purament emotiva o sentimental, sinó que pensem més aviat que hi ha un acord bàsic al nivell de les idees entre pare i fill, un acord que no impedeix el fill de ser crític amb el pensament del pare quan dissenteix de la seva postura (per exemple, en relació a si en la mesura del treball escolar ha de pesar més l'edat, com pretenia el pare, o el nivell). La referència al pare no té el sentit d'una commemoració emotiva, sinó que constitueix un exercici d'honestat intel·lectual reconeixent-se deutor –i continuador– d'una tradició pedagògica que va més enllà del lligam familiar. Podem notar, per acabar, que ser fill d'un teòric no és motiu suficient per a no estar-hi d'acord!

pitjor escola de poblet, amb el pitjor mestre, estan millor. Almenys, una hora o altra al dia s'alliberen de la fèrula i poden gaudir l'alta delícia de fer cops de roc entre ells amb tota l'emoció educativa i deseducativa. *Durant les nostres pràctiques escolars, hem après a tremolar sempre que la ciència pedagògica i el respecte a l'infant mal entesos donen a conèixer els seus productes...* Ai, l'escola de joguina! Ai, l'escola on tots els moblets, tots els objectes han d'ésser sense excepció a la mesura de l'infant per mor d'un respecte concebut a ultrança! L'infant que s'hi trobés pensant i parlant com un home, no clamaria contrariat i no diria: 'Senyor, feu que els que em volen educar no m'estimin tant...'. (p.31)

És sorprenent com la consideració de l'estat de la qüestió de les teories pedagògiques l'any 1928 –un estat de la qüestió que Alexandre Galí coneix perfectament i de forma exhaustiva– posa de manifest una situació de *confusió mental* que podem reconèixer exactament com la dels nostres dies, i que és la que fa que principis nobles derivin en pràctiques perverses.

Convé advertir que *els efectes perversos provenen de la confusió mental i no de la pedagogia*. La pedagogia és necessària, i el seu cultiu té sens dubte un potencial benèfic important en l'orientació de la pràctica escolar; la confusió que malmet aquestes possibilitats benèfiques consisteix en creure que la pedagogia pot més del que en veritat pot: "Nosaltres tenim el convenciment –diu Alexandre Galí– que un corrent fort de pedagogia pura és indispensable, però cal que es tingui noció

exacta del veritable valor dels seus principis"; contra "el vici d'especialista que fa gravitar tot el món al voltant d'un dèria", cal adonar-se que "*els principis propis de la pedagogia són insuficients a la pedagogia, i per aquest motiu les construccions pedagògiques concebudes únicament a base d'ells esdevenen estèrils o monstruoses*" (p.32).

Contra aquest excés pervers, "cal comptar amb tot l'element humà que volta l'infant.. L'infant no pot ésser desvinculat del factor home amb tot el que porta de vida social, de lluites i passions i d'història. Per això la pedagogia, per bona que sigui, si oblida aquest factor, deixa de tocar la realitat, perd la terra sota els seus peus i no produeix més que fantasies o quimeres. Com a mesura higiènica, el pedagog sempre ha de començar prenent el món dels homes tal com és, fins i tot quan li sembli que s'ha de regenerar" (p.32). "Creure que la pedagogia, tota sola amb l'infant, pot fer sortir de les entranyes verges d'aquest un món nou, és un somni", i "també és pueril creure que la pedagogia, perquè ha trobat com ha de tractar l'infant, donarà al món noves normes" (p.33).

Vist des d'avui, aquesta fe pueril en la pedagogia és la que trobem en la formulació per part de la Reforma dels "eixos transversals" referents als valors que suposadament han de permetre que l'escola converteixi tot jove en un ciutadà convenientment socialitzat<sup>6</sup>. En la Resolució del 18 de maig de 2000 publicada al DOGC referent al funcionament dels centres docents d'educació secundària per al curs 2000–2001, s'explicita que un dels criteris per a decidir si un alumne ha d'obtenir o

<sup>6</sup> Vet aquí una anècdota tragicòmica per il·lustrar aquesta fe pueril. Any 1997. Estic assegut al metro de tornada a casa. Als seients del davant una monja i una dona que, per la conversa que tenen, és tutora d'una classe d'ESO d'una escola de monges. La tutora, circumspecta, comenta a la monja que avui, a la classe de tutoria, ha passat un fet que l'ha entristit profundament. Després d'haver demanat a les alumnes que fessin balanç del curs, tots les nenes, de forma unànime, han coincidit a dir que el crèdit més avorrit de tots ha estat el crèdit variable "Fer el bé". Astorament, consternació, escàndol, indignació! La monja –la cara ben vermella per la sang que li'n puja– exclama cerimoniosa: "Avorrit fer el bé?... Fins que no ho aclarim, no hi haurà Confirmació!". (Al seient de davant l'espectador/oidor accidental s'aguanta el riure, mentre pensa, però, com és de trist tot plegat).

<sup>7</sup> Els altres tres són: "Haver assolit el grau d'expressió i comprensió, oral i escrita, en català i castellà, necessari per a la incorporació a la vida social i professional", "Saber utilitzar les eines matemàtiques necessàries en situacions i problemes de la vida quotidiana", i "Disposar dels elements bàsics de comprensió del món en els seus aspectes científic, social, tècnic i artístic". Notem que, presos al peu de la lletra, els referents a les llengües i les matemàtiques són ben poc exigents, mentre que els referents a la cultura i la socialització són ben exigents. O sigui: que regna l'ambigüitat. Perquè, quin noi de 16 anys no té prou coneixement de matemàtiques per comptar el canvi d'una compra, posem per cas, és a dir, per a resoldre els problemes matemàtics quotidians? Però, d'altra banda, quin noi de 16 anys està preparat per a "viure de forma autònoma en les dimensions individual i social"? Pensem un cas extrem: un noi que treu un Excel·lent en totes les àrees però que té comportaments immadurs pel que fa a la seva socialització –és irrespectuós, es baralla amb els companys, etc., o, si voleu, fuma, beu begudes alcohòliques, etc.–, es quedarà per aquest motiu sense el seu graduat d'ESO? Què es demana en suma que avaluin, els pobres professors que han d'avaluar?

no el graduat d'ESO és aquest: "Haver aconseguit el creixement personal necessari per viure de forma autònoma en les dimensions individual i social". La realitat tossuda dels fets, però, aconsella, en l'aplicació pràctica d'aquesta reforma que volia garantir la plena socialització dels adolescents, aïllar els alumnes que no poden assolir els continguts de l'etapa en UACs -unitats d'adaptació curricular- desplaçades fora de l'escola, per tal d'evitar la violència dins els recintes escolars!

No és aquest aïllament -o "ghetització"- una operació quirúrgica per no reconèixer que l'enlaira-ment teòric -angèlic- de la concepció de la Reforma perd el terra sota els seus peus? O per ser més directes: no és en realitat l'ocultació del problema per tal de persistir tossudament en la Mentida que insisteix en la bondat del pla dissenyat i fa apologia del "reajustament"? Les paraules d'Alexandre Galí ens sonen com si tingués al davant la nostra realitat escolar actual. Amb la qual cosa és encara més trist tot l'entusiasme amb què ens hem entregat a la construcció d'aquesta realitat, perquè no pot dir-se que les seves febleses no fossin visibles abans de dur-la a terme -hi ha qui ho hauria vist ja l'any 1928!

Contra les fantasies redemptores, cal comprendre que allò que ha de preservar l'escola és l'home que hi ha en el nen: "cap home del món, en el seu seny normal, no deixarà de tenir en compte... que el respecte a l'infant vol dir en última instància respecte a l'home", de manera que cal mirar-se l'adult, perquè altrament el mestre no veurà l'home que hi ha i que ha de créixer en l'infant. L'home no és reduïble a cap càlcul tècnic o a cap programa preconcebut: pretendre formar l'home amb una conducció del nen cap a un lloc preestablert -"pedagogia" en el seu sentit literal vol dir si fa no fa això-, és una pretensió excessiva perquè ofega l'home, l'asseca i el fa estèril. "La dependència del fet pedagògic -dependència respecte l'home, la col·lectivitat humana i el desenrotllament humà-, que la pedagogia oblida massa sovint, no la desatén mai l'instint de vida", i una pedagogia viva i

fecunda no pot per tant desatendre-la: "la pedagogia teòrica, doncs, s'ha de ben conèixer, si no vol estar en desacord amb la realitat de la pedagogia pràctica", perquè "els idealismes mal encarrilats poden desconcertar més que no ajudar" (p.33).

Alexandre Galí conclou -i Jordi Galí hi està d'acord- que *sense filosofia no hi ha pedagogia*, perquè només la filosofia pot proporcionar una visió del vast horitzó de la vida, tot vinculant per tant la pràctica escolar en la unitat més alta i acabada de la vida (p.33).

La consideració teòrica de la pedagogia, repetim-ho, recomana que la pedagogia "s'ha de ben conèixer", és a dir, ha de ser ben conscient dels seus límits. Assumint els principis del seu pare, *Jordi Galí ens apareix, no com un no teòric, sinó com un teòric conscient dels límits de la teoria, i, en aquest sentit, com un millor teòric que els "constructivistes"*<sup>8</sup>

*Aquesta claredat mental* que vol evitar les aventures suïcides *no exclou tanmateix l'audàcia innovadora del mestre que vol millorar la seva feina*: la pràctica escolar, és clar, demana assajos i comporta per tant fracassos. Però pel que fa a les provatures -que no han de fer por a ningú- cal saber aturar-se en el punt just, "o sigui quan hi ha perill de perdre els contactes humans a despeses de concepcions purament fantasioses" (p.34). La visió de conjunt que dóna la filosofia és el saber de límits i mesures que permet una pràctica prudent de les tècniques escolars. De manera que "la veritable pedagogia moderna, la que es realitza lluny dels utopismes i en contacte amb la realitat, és la pedagogia de sempre" (p.34), perquè, com sempre, està consagrada a la renovació de l'home -de l'"home etern", diu Alexandre Galí en un altre lloc- en la transmissió intergeneracional.

#### b) *La tècnica i la pedagogia moderna*

*El que es propi de la pedagogia moderna* -diu Alexandre Galí- *és la possessió d'una tècnica*. Davant els enormes perills de la innovació sentimental en la pràctica escolar, *com més esperit innovador tingui el mestre més ha d'estimar les normes*

<sup>8</sup>. Notem que ho dic, no per contradir l'autoqualificació de l'autor com a no teòric, sinó per a comprendre el sentit d'aquesta autoqualificació. Potser la distinció aristotèlica entre teorètic i teòric ens ajudaria a formular el que volem dir: per a Aristòtil, el "teorètic" és la forma més alta de praxis, mentre que el "teòric" és pura contemplació. La tesi que defensem és llavors aquesta: Jordi Galí té tota la raó en dir que ell no és un teòric; però no hi ha dubte que la seva activitat és teorètica. Advertim, per tancar aquesta nota, que el problema filosòfic de fons, en relació als excessos il·lustrats i la solidesa d'una il·lustració moderada, és el de la relació entre la pràctica i la teoria.

*concretes i els mètodes tècnics de treball*, que ens donin dades senzilles d'interpretar i fiables per tal de decidir el sentit de les innovacions a fer<sup>9</sup>. *Com més innovador es vulgui hom, més ha de tocar de peus a terra*, de manera que “els temps d'ara demanen un coneixement segur del treball escolar per acompassar-lo als avenços de la tècnica i a les necessitats de la vida moderna” (p.36).

La consciència tècnica, que pretén l'assoliment d'aquest coneixement segur, aspira al pes i la mesura exacta d'allò que considera. Només la valoració quantitativa autoritza el diagnòstic i dóna base per autoritzar el tractament. La consciència tècnica, en efecte, no es satisfà d'anar treballant a l'engròs, i constatant els resultats d'una manera aproximada, sinó que vol conèixer les fites exactes que vol ultrapassar, vol destriar la reacció de cada etapa, de cada moment, i vol comptar, registrar, i resumir, desconfiant de la memòria no disciplinada. “Totes les aspiracions de la pedagogia moderna –conclou Alexandre Galí– poden ésser reduïdes i concretades a la necessitat d'una tècnica escolar llegidora i precisa” (p.37)<sup>10</sup>.

Val a dir que “la consciència vol dir atenció, penetració, comprensió i sobretot, treball, treball i més treball, cosa dura i difícil per als qui no hi estan avesats. Mesurar, sospesar, comparar, són coses de paciència i poc agraïdes. L'ensenyar, el lluir-se davant d'un auditori, l'exercir l'autoritat en un petit món encara que sigui d'infants, poden arribar a plaure: els nombres, les estadístiques, són feines llargues i àrides. Però avui, ésser mestre vol dir també saber mesurar i controlar. El que sols tingui ànima de mestre per conuiu bella ment amb els seus deixebles, només és mig mestre: l'altre mig és una substància pacient i humil

que escandalla i pondera *fins allà on les coses de l'esperit i la vida són susceptibles d'ésser posades a pes i mesura*” (p.38).

Tot això dóna el quadre d'una visió sinòptica de la pedagogia, mostrant-ne els límits i les concrecions possibles. Aquests límits i concrecions es poden dibuixar esquemàticament amb quatre ratlles: 1<sup>a</sup>) sense filosofia la pedagogia no té significació; 2<sup>a</sup>) la pedagogia és una ciència autònoma irreductible (posem per cas) a psicologia<sup>11</sup>; 3<sup>a</sup>) en el moment de la seva aplicació és un art vivent (no és reductible a aplicació tècnica de pautes); i 4<sup>a</sup>) en el moment de la seva aplicació és també una tècnica, sense la qual l'art no explota totes les seves possibilitats perquè es limita a les percepcions subjectives del mestre.

Aquest dibuix ens permet, un cop més, entendre el caràcter pluridimensional de l'obra de Jordi Galí que estem comentant: tot i estar centrada en el punt 4), la consideració d'aquest punt demana remetre al punt 3), cosa que no es pot fer si no es veu clar el que es té entre mans, o sigui, si no es remet als punts 1) i 2). Veiem, en tot cas, per acabar aquest apartat, en quins aspectes la posició teòrica de Jordi Galí matisa la posició del seu pare.

c) *La practicitat, principi fonamental del treball de Jordi Galí*

La manera com Jordi Galí, tot i partir d'un acord amb el seu pare en el que és bàsic i fonamental, matisa la seva posició, és afirmant que ell ha portat “a l'exacerbació el principi de la practicitat”: “es tracta, fonamentalment, d'aplicar unes proves i extreure'n uns resultats que permetin tenir una visió escolar immediata i tan precisa com sigui possible d'uns determinats aspectes de l'aprenentatge”, “quelcom que estigui a l'abast de tothom” (p.40).

<sup>9</sup>. Contra els que acusen els defensors de la tècnica de voler una pedagogia sense esperit, cal observar –diu Alexandre Galí– dues coses: primer, que la tècnica escolar és filla de l'esperit pedagògic, i que, per tant, no s'hi oposa en absolut (“ço que caracteritza la pedagogia és la tècnica, el bon sentiment el té també qualsevol bon fill de sa casa, la bona tècnica –junt amb el bon sentiment– només el té la pedagogia”); i segon, que la retòrica del tracte humà i els bons sentiments el que fa en veritat és encobrir la mandra davant la perspectiva de l'ardu treball que comporta la pràctica seriosa d'una tècnica.

<sup>10</sup>. Alexandre Galí il·lustra la seva tesi remetent als ensenyaments de Montessori, Claparède, Burt, Binet, Simon, etc., mostrant un cop més que està molt ben informat de l'estat actual –de la seva època– dels estudis pedagògics. Repetim, doncs, que l'adhesió de Jordi Galí a l'ensenyament del seu pare és l'adhesió a una gran tradició pedagògica, no una adhesió merament sentimental i/o purament personal.

<sup>11</sup>. Alexandre Galí comprèn la distinció entre mesura del treball escolar i mesura psicològica a poc a poc, desempaïllant-se progressivament dels prejudicis ambientals de l'època. Ens prenem la llicència d'establir nítidament la distinció, primer, perquè Alexandre Galí la va acabar guanyant, i segon, perquè en tot cas la distinció és del tot clara per a Jordi Galí, i establir-la ara ens permetrà comprendre el quadre mental amb què l'autor pensa l'escola.

L'exacerbació del principi de practicitat il·lumina, de forma remarcable, les tres realitats següents:

Primera: Jordi Galí reconeix, amb més èmfasi que el seu pare, que *el pes de la societat adulta tal com existeix en un determinat país i en un determinat moment és decisiu en l'ensenyament escolar*. Aquest pes és ambivalent: la societat defineix l'escola i la instaura encomanant-li una missió, de manera que l'escola treballa per a la societat; però, d'altra banda, la missió que té encomanada l'escola és precisament la de protegir l'home que hi ha en l'infant de les perversions que la societat adulta segons com tendeix a produir tot mercadejant amb els infants i/o explotant-los. Conseqüentment, mestres i pedagogs ocupen una posició intermitja, entre infants i societat, amb una tasca a fer igualment ambivalent –i recordem que “ambivalent” no vol dir ambigua–, que demana tocar la realitat escolar però també la realitat social, i procurar una regeneració salubre de l'home en els nouvinguts al món adult. Mestres i pedagogs són representants i defensors de l'infant davant el món adult, i també representants i transmissors dels valors de la societat adulta als nouvinguts en aquest món. “Un paper compromès i delicat”, que demana tocar de peus a terra.

Segona: si en els escrits del seu pare es veu encara una certa confiança en els possibles progressos de les ciències humanes per comprendre la naturalesa humana<sup>12</sup>, Jordi Galí sosté que *no hi ha una infància essencial o ideal psicològicament determinable en abstracte*, sinó que la infància és el que la voluntat explícitament o implícitament expressada de la societat farà d'ella. Des que els joves adolescents tenen diners, la nostra societat –o el poder del diner amb la solidesa que té en la nostra societat– tendeix a tractar els joves com a clients. Des de la seva missió ambivalent, potser el mestre haurà de treure forces d'altres

recursos d'aquesta mateixa societat per realitzar la seva tasca de “representant i defensor de la infància davant el món adult”. Sigui com sigui, “allò que ha caducat de la pedagogia de principis de segle... és la visió *essencialista* de l'infant i de l'aprenentatge”<sup>13</sup>.

I tercera: en el treball teòric referent a la realitat escolar, convé distingir entre les grans abstraccions –l'home, la vida, el pensament, la intel·ligència, etc.–, respecte a les quals cal certament prendre una posició per aclarir l'orientació global de la feina escolar (i per això cal una filosofia), i allò que és concret i mesurable. Pel que fa a les primeres, només podem definir-nos de forma dogmàtica, però en fer-ho pressuposem una comprensió preteòrica que ens permet tractar allò considerat perquè “circumscrivim vagament un camp”<sup>14</sup>. Si volguéssim resoldre demostrativament aquests conceptes fonamentals, ens enllairíem en la tasca prèvia: no passariem de la filosofia, i posposariem indefinidament el treball escolar. “En canvi, toquem totalment de peus a terra quan indiquem el nombre mitjà de faltes d'ortografia que cometen els alumnes d'un determinat nivell en unes circumstàncies de text, temps, i d'altra mena clarament discernibles i determinables” (p.41).

Del darrer punt obtenim una nova comprensió del caràcter aparentment doblat del llibre. Pel que fa a l'escola, convé distingir allò que és “clarament discernible i determinable”, és a dir mesurable, d'allò que, essent més vague en tant que no mesurable, és igualment imprenscondible per pensar la realitat escolar. La tècnica és, òbviament –ho sabem almenys des de Plató–, allò més objectivament ensenyable. I el llibre fa llavors dues coses: se centra primer –des del seu mateix títol– en això que és objectivament ensenyable; però no pot estar-se, segon, de fer tantes digressions

<sup>12</sup>. Per bé que “d'aquest error [=creure que era possible una determinació científica de la infància que permetés un progrés imparabable vers l'ideal de la realització plena de la humanitat] el meu pare [diu Jordi Galí referint-se, és clar, a Alexandre Galí], massa despert per viure de somnis, se'n va alliberar, dolorosament, a partir de la consideració de la nostra guerra civil i de la guerra mundial” (p.42).

<sup>13</sup>. Segons això, el “constructivisme” que informa la Reforma educativa és caduc, i tota pretensió de planificació global vana –i en els seus efectes, perversa.

<sup>14</sup>. Jordi Galí cita el científic Carl Friedrich von Weiszäcker que diu: “Un dels principis metòdics de la Ciència consisteix a no fer-se gaires preguntes fonamentals. És característic de la Física, tal com es practica actualment, no preguntar què és realment la matèria, i també és característic de la Biologia no preguntar què és la vida, i de la Psicologia no preguntar què és l'ànima, sinó que amb aquestes paraules *es circumscriu un sector* en el qual es pretén investigar”.

com calgui per elevar-se al nivell superior, el de la reflexió dogmàtica –que vol dir afirmativa i no pas poc reflexiva o arbitrària– sobre la naturalesa de l'empresa que l'escola té entre mans<sup>15</sup>. Aquí i allà, a més, el treball està ple d'observacions referents a l'art o a la pràctica escolar diària, que brollen del sentit comú del mestre experimentat.

Confirmem, doncs, el que ja hem vist repetidament: el llibre reïx a donar una visió sinòptica de la realitat escolar, advertint tothora al lector de quan s'està en el nivell de la tècnica i quan en el de la consideració teòrica.

Atenguem ara breument a la tècnica. Com veurem, en alguns aspectes constituirà un suport a la investigació teòrica –de manera que s'establirà, per dir-ho així, un pont entre els dos nivells–, perquè una de les seves bondats resultarà ser que permet la contrastació empírica de certes hipòtesis defensades des de la filosofia de l'escola.

#### 4. De la mesura a l'avaluació. Algunes observacions sobre la tècnica de mesura del treball escolar

##### a) Principis metodològics

La tècnica de mesura del treball escolar ha de treballar, segons l'autor, sobre els cinc principis següents:

Primer. *Principi d'unicitat*: cal mesurar sempre una sola cosa cada vegada.

Segon. *Principi d'empiricitat en l'estandardització*: no es poden fer comparacions entre els resultats de les proves passades en centres diferents, perquè les circumstàncies modificatives dels resultats d'una prova són moltes i incontrolables.

Tercer. *Principi de prioritat del nivell sobre l'edat*: contra el piagetisme, l'essencial dimensió social de la infància i de l'escola fa que tingui més pes el nivell que l'edat. Si bé en els aprenentatges, siguin de lectura, de trencats, o d'ordre personal, podem parlar de “processos”, quan considerem la vida social dels alumnes ens trobem davant d'una “història”. A més, la socialització implicada en els processos d'aprenentatge comporta la formació de grups, i de grups estables, que comporta al seu torn una tendència a l'homogeneïtzació, en el sentit que, posem per cas, quan tothom fa càlcul, tothom fa càlcul (volem dir, és clar, en el mateix curs, no sempre en exactament els mateixos moments). Cal notar, en relació a això, que una de les funcions fonamentals de les proves de mesura és precisament de permetre *situar* els alumnes en un “punt” del grup i del nivell, condició prèvia per judicar si un retard o un avenç és significatiu o important, i per poder actuar així individualment en cada cas.

Quart. *Principi de prioritat del grup sobre l'individu*: per a l'ensenyament la prioritat és sempre l'individu i el grup és només el “lloc” on s'aprèn, però quan es tracta de la mesura del treball escolar les dades primàries que ens dóna (o sigui, les relatives a cada alumne) no s'han de fer servir d'una manera directa en l'avaluació de l'alumne (per bé que tenen la seva utilitat per a la primera avaluació als alumnes de nou ingrés a l'escola, i que poden ser útils als mestres i professors per orientar i afinar la seva observació). Del que es tracta aquí, repetim-ho, és de situar l'alumne dins el grup en relació a una determinada

<sup>15</sup>. Per evitar malentesos, notem que qualsevol doctrina del signe que sigui sobre la naturalesa o sobre la missió de l'escola és dogmàtica, en el sentit que fa afirmacions sobre allò que estudia, i afirmacions que es tenen per certes (“dogma”, en efecte, no vol dir altra cosa que afirmació). “Crec que el pensament –diu Jordi Galí–, si és pensament i no pura i simple xerrameca, és per definició dogmàtic” (p.41). L'honestat intel·lectual és el que fa que el dogmatisme no degeneri en posicions intolerants o no dialogants; en el cas de l'autor, la comprensió dels límits de la teoria és ja un antídoto contra el “dogmatisme” en el mal sentit del terme. Notem, a més, que l'única manera de no establir dogmes (=afirmacions) sobre l'escola és guardar un silenci total al respecte, i que això certament podria proporcionar una puresa intel·lectual sense màcula, al preu, però, de renunciar a incidir en absolut en la realitat escolar (ni en la de cap altra mena). Val a dir que, com ens ha ensenyat Vicens Vives, els catalans segons com tenim una tirada a aquest radicalisme del tot o res que, duent-nos a una posició hipercrítica, fa que la crítica sigui estèril, de manera que demanant-ho tot ens quedem i/o ens conformem amb res.

Afegim, per fi, que el pitjor dogmatisme és el de qui no es creu dogmàtic sinó que es fa la il·lusió d'estar presentant una veritat científica sobre la naturalesa del nen o sobre el que sigui: qui sap que el pensament descansa en dogmes, està obligat a escoltar l'altre, i en el diàleg es pot arribar a assolir una major comprensió per part dels contendents; qui, en canvi, es creu en possessió d'una veritat inqüestionable fornida per la teoria pedagògica del tipus que sigui, negarà un cop i un altre la tossuderia dels fets, i proposarà *ad nauseam* hipòtesis *ad hoc* per salvar el que és té per veritat absoluta. I (ho dic ben fluixet) no va per aquí el “constructivisme”?

aptitud, de manera que poguem obtenir una visió de conjunt de cada grup. Això demana treballar amb unes dades secundàries que ens permetin “visualitzar” el grup; en direm alguna cosa en el punt b).

I cinquè. *Principi de mobilitat*: no té sentit passar una prova abans que la major part dels alumnes de la classe pugui resoldre-la, i no té sentit continuar-la passant quan les diferències dels resultats d'un any al següent són ja negligibles. Cada prova té, doncs, el seu any d'inici i el seu final. A més, l'escala de mesura és igualment mòbil, pel següent: donat l'enorme pes que (en virtut del principi de practicitat) reconeixem a les exigències de la societat en l'ensenyament, els resultats han de variar ostensiblement al llarg dels anys; la solució de Jordi Galí consisteix en prendre cada nou any com a escala mòbil de mesura dels resultats dels 10 anys precedents. Cadascuna d'aquestes escales que engloben 10 anys és el que l'autor anomena escala de dades terciàries: si les dades primàries ens donen els resultats de cada alumne, i les secundàries la situació global del grup (estudi sincrònic), les dades terciàries ens permeten estudiar l'evolució dels resultats al llarg dels anys (estudi diacrònic). Dades secundàries i terciàries, com veurem, proporcionen fins i tot una confirmació empírica d'algunes de les intuïcions dels estudis pedagògics en relació a les etapes escolars.

#### b) *Les proves. Avaluació i autoavaluació*

Les proves per a les quals Jordi Galí es va acabar decidint són aquestes: 1. Rapidesa de càlcul (de primer nivell a COU); 2. Ortografia natural catalana (de segon nivell a sisè)<sup>16</sup>; 3. Ortografia arbitrària catalana (de tercer nivell a COU); 4. Ortografia arbitrària castellana (de tercer nivell a COU); 5. Lectura catalana (de primer nivell a vuitè); i 6. Lectura castellana (de primer nivell a vuitè). Aquestes sis proves permeten una mesura contínua, és a dir, permeten passar la mateixa prova als diferents nivells i emprar els mateixos criteris de correcció, de manera que els resultats dels diferents nivells són comparables. I aquesta és la raó de la seva selecció.

Per a cadascuna de les proves, Jordi Galí dóna instruccions fàcils, precises i concretes per a la seva correcta aplicació i correcció, especificant, per exemple, exactament què es considerarà falta i què no en les proves d'ortografia natural, com cal realitzar el dictat, etc. Notem, a més, que no es tracta de donar una nota de cada prova: el càlcul mental es mesurarà en operacions per minut, l'ortografia natural en faltes cada cent lletres, etc.

L'interessant del treball científic és el tractament estadístic que l'autor dóna a aquestes dades primàries, i que no ens és possible explicar en detall. Diguem només el següent. La imatge del grup s'obté dividint el grup en quatre subgrups iguals, que anomenem quartils: Q1, Q2, Q3 i Q4. D'una classe de 100 alumnes, l'alumne 100, que és el que hagués obtingut el millor resultat, és el centil 100, C100, el 75 el centil 75, C75, el 50 el centil 50, C50, el 25 el centil 25, C25, i l'1 el centil 1, C1: del C1 al C25 tenim el Q1, del C25 al C50 tenim el Q2, del C50 al C75 tenim el Q3, i del C75 al C100 tenim el Q4. El C50 ens dóna, òbviament, la mediana de la prova, i convé calcular igualment la mitjana, X. Val a dir que C1 i C100 ens diuen ben poca cosa del grup: el mestre acostuma a detectar bé els alumnes brillants i els que tenen moltes dificultats. Aquestes dades secundàries tenen interès més aviat pel que fa a la franja intermitja, de C25 a C75 –Q2 i Q3–, perquè el que passa en el gruix de la classe sempre és el més difícil d'avaluar. L'estudi quantitatiu ens permet avaluar si es tractarà d'un grup amb el qual es pot treballar bé o amb dificultats. En termes generals, quan Q2 i Q3 tenen una amplitud similar, el curs és homogeni, i, per tant, més fàcil i propici per a la bona feina; quan mediana i mitjana s'allunyen, això és signe de falta d'homogeneïtat, i anuncia per tant dificultats; etc.

No tenim espai per allargar-nos per aquí, ni per detallar com es resolen els problemes de càlcul atenent al fet que les classes no acostumen a ser de 100 alumnes, o atenent al fet que un gruix important d'alumnes poden obtenir el mateix resultat; i tampoc no tenim espai per mostrar de quantes maneres possibles aquestes dades secundàries poden orientar de forma fiable la

<sup>16</sup>. Va desestimar la prova d'ortografia natural castellana perquè no es detecta cap diferència entre les dues proves d'ortografia natural.

tasca docent. Pel que fa a això, remetem el lector al llibre, on se sorprendrà de constatar –quedant així justificada la tesi del llibre– com és de cert que *la tècnica de mesura és un instrument precís i fecund*. Pel que fa a les dades terciàries, la seva obtenció és senzilla: es tracta de trobar les mitjanes ponderades de cada una de les magnituds X, C25, C50 i C75 durant els anys considerats (en general, en intervals de 10 anys en una escala mòbil). Val a dir que *el llibre ofereix tots els quadres i totes les gràfiques que recullen aquestes dades terciàries des del curs 1977-78 al curs 97-98, contenint doncs vint anys de feina feta, amb una perspectiva que dóna al treball un grau de fiabilitat i de rigor científic notables*.

El llibre és, doncs, *un document científic rigorós a pensar i repensar, i això és el que el distingeix d'altres publicacions recents referents a l'educació que, sigui quin sigui el seu mèrit, parlen només des del sentit comú i no des de la realitat mesurada*.

Acabem de dir que ens és impossible entrar aquí en els detalls del treball tècnic. Limitem-nos a explicar el següent: si les dades secundàries esdevenen un instrument precís per diagnosticar l'estat de l'aprenentatge d'un determinat grup en relació a uns ensenyaments molt concrets, de manera que els docents poden veure objectivament amb quines dificultats reals s'enfronten i poden, per tant, aplicar el seu art i el seu ofici a la realització d'una estratègia de resolució progressiva de les dificultats, les dades terciàries, en canvi, ens premeten avaluar, no ja el grup, sinó l'escola mateixa, per tal de detectar i diagnosticar les millores o endarreriments d'una mateixa habilitat en un mateix nivell al llarg dels anys. Els canvis que es detecten són objectius –trobat per un esforç de pes i mesura que no prejudica cap resultat–; la seva interpretació, però, evidentment, no es pot fer des d'una mera tècnica, sinó que demana saltar ja a “la filosofia”. Jordi Galí ens ofereix les dues coses: constatació de fets, i interpretació d'aquests fets.

És, però, tant el que el treball dóna per aquest camí a pensar, que forçosament ens deixarem

coses, moltes coses. Sense pretensions d'exhaurir el contingut del llibre, destaquem simplement alguns resultats de les proves que ens semblen especialment importants.

### 5. Alguns resultats de les proves: els 12 anys i l'escola de la Paraula

Són moltes coses, com diem, les que podem llegir en les gràfiques i quadres de dades terciàries; heus aquí uns quants exemples: podem desmentir el tòpic segons el qual les màquines calculadores influeixen negativament en la capacitat de càlcul mental dels alumnes; podem comprovar com la introducció del català a l'escola no només no va perjudicar el castellà que s'hi ensenyava sinó que el va reforçar (però que la relació del castellà al català no és ja la mateixa); podem detectar un canvi a nivell social en comprovar com la conflictivitat pròpia dels grups de COU en els primers anys de passar les proves (quan els alumnes estaven especialment “polititzats”) després baixa a 3r de BUP (i per raons diferents a l'anterior); etc. Per a qui les llegeix sense mandres, pensar i repensar les dades ofertes és un exercici apassionant. Procurem que no ens passi, tanmateix, que, enduts per la passió, caiguem en la dispersió. Centrem-nos, doncs, a tall d'il·lustració, en dos resultats que ens semblen altament significatius: la confirmació del fet que els 12 anys són la frontera que separa l'ensenyament primari d'una altra cosa, i el paper essencial de la paraula en la formació humana.

#### a) La frontera entre primària i secundària

En un informe per a un pla d'organització d'un sistema escolar elaborat per Alexandre Galí l'any 1955, l'autor fa notar que l'edat que dóna la solució de continuïtat entre la infància i la pubertat i adolescència són els 12 anys. En aquesta edat, diu l'autor, els teixits substantius dels sistemes intel·lectuals i morals són constituïts sense retroversió possible. A partir dels 12 anys, doncs –conclou–, l'educació té una missió característica: li correspon la tasca ingent de començar a aprendre a fer bon ús ja *en un pla intencionat*, dels elements preparats a la infantesa.

<sup>17</sup>. Me n'ha informat l'Alicia Mariné, qui en el treball m'és exemple de rigor alemany i precisió matemàtica. Li vull agrair les dues coses: la informació donada, i el model d'honestedat i rigor que m'ofereix cada dia com a companya de treball. Moltes gràcies.

Aquest fet, que als 12 anys es produeix un tall o un canvi qualitatiu, és ben conegut en el camp dels estudis pedagògics, i està ben recollit, per exemple, en el sistema educatiu alemany<sup>17</sup>, el qual, a partir dels 12 anys, i atenent al fet que ja juguen un paper central *les intencions*, distingeix vies molt diferents de formació per als nois i noies, derivant-ne una part als tallers i a l'aprenentatge d'oficis.

Al nostre país, i malgrat el nom de "secundària", l'ESO constitueix a la pràctica una opció per l'allargament de la primària, en què, a desgrat de tota la retòrica de l'atenció a la diversitat, es tendeix a una homogenització que no fa justícia ni als alumnes ben dotats ni als alumnes mal dotats o que no volen estudiar. Portar l'edat decisiva als 16 anys, és desconèixer la frontera real que es dibuixa als 12 anys.

I vet aquí *la preciosa aportació que fa el treball de Jordi Galí* pel que fa a aquest punt: *les proves de mesura del treball escolar aporten una certa confirmació empírica de la tesi ja coneguda del caràcter de frontissa dels 12 anys*. L'estudi de les dades terciàries de les proves de càlcul mental mostren efectivament el següent:

Veiem, primer, que les amplituds entre el centil 25 i el centil 75 és sorprenentment constant, cosa que sembla palesar un cert caràcter "natural" del desenvolupament d'aquesta aptitud. I veiem, segon, que *l'amplitud entre nivell i nivell* creix a un ritme molt similar en totes les gràfiques, observant-se *un salt important entre sisè i setè nivells d'EGB* (sisè de primària i 1r d'ESO), o sigui, entre els 12 i els 13 anys. D'entre 6,38 i 6,69 operacions per minut a sisè, passen a d'entre 8,06 i 8,55 operacions per minut a setè: un creixement superior a 1,5 operacions per minut en tots els casos estudiats, i que s'aproxima a les 2 operacions per minut en els darrer quadres (o sigui, en les classes amb què es va treballar més el càlcul mental).

Que aquest salt entre els 12 i 13 anys es produeixi per a totes les classes examinades -i són 20 anys els examinats!- fa que el fenomen no pugui ser atribuït a la casualitat. Potser és bon moment de recordar que aquests resultats han estat trobats però no eren pas cercats: Jordi Galí no parla des de capteoria preestablerta, sinó que

es limita a constatar un fet, que surt a la llum gràcies al rigor tècnic del pes i la mesura. El salt palesat és, doncs, ben significatiu: "tot plegat em sembla una confirmació més d'una realitat pedagògica ben coneguda però que sembla socialment i sobretot políticament ignorada o atenuada i que podem enunciar de diverses maneres" (p.110); bàsicament de tres maneres: "l'escola acaba als 12 anys"; és a dir, "alguna cosa s'acaba als 12 anys i a partir d'aleshores el canvi que es produeix és qualitatiu"; o més precisament, "un cert tipus d'ensenyament, el que s'acostuma a anomenar bàsic o primari, s'acaba al voltant dels 12 anys, i a partir d'aleshores comença una altra cosa".

Hi ha, en suma, dades convergents que corroboren la tesi pedagògica de la frontera dels 12 anys. Una d'aquestes dades és que la distància entre el centil 25 i el centil 75 en aquesta edat es dispara; fet que ens porta a demanar: "com poden seguir un mateix programa i una mateixa metodologia uns alumnes que calculen mentalment amb unes diferències de més de 10 operacions per minut?" (p.111) -i això sense considerar els quartils primer i quart!-. El centil 25 no només es troba cada cop més lluny del centil 75, sinó que, a més, té un creixement més irregular. "Una petita constatació que sembla confirmar una de les apreciacions qualitatives més sovint exposades per la gent que ha vist i ha denunciat (oposant-se a utopismes i demagògies) els perills d'una simple i inimaginativa prolongació del sistema escolar amb finalitats igualitàries: 'els més perjudicats per aquesta política seran els alumnes més febles'. És a dir, el nostre amic C25, de dubitativa trajectòria, i el 25% d'alumnes que, per sota d'ell, obtenen resultats encara inferiors" (p.111): consideració moral que traspasa als nostres governants el deure de repensar amb coratge i lucidesa el nostre sistema escolar...

La tècnica de mesura objectiva del treball escolar, amb aquest poder de contrastació d'hipòtesis pedagògiques, i amb aquest suport al pensament d'un sistema escolar racional, demostra, en suma, tenir un potencial teòric considerable. Veiem-ho per a un altre cas no menys important.

#### b) *La llengua i la formació de la humanitat*

Si comparem l'evolució de les amplituds de

C25-C75 en les proves de càlcul mental i en les proves de lectura, comprovarem el següent. A partir dels 12 anys, la distància entre C25 i C75 pel que fa al càlcul és tan gran, que és impossible que aquests dos alumnes segueixin els mateixos programes en càlcul i matemàtiques. En canvi, en les proves de lectura, i després d'un moment d'inesitabilitat entre el cinquè i el sisè nivells, les amplituds entre C25 i C75 s'estanquen o bé disminueixen, i la gran massa dels alumnes tendeix a homogeneïtzar la seva capacitat lectora.

“Aquesta dada confirma una cosa que de fet potser tots sabem per bé que molt poques vegades ens formulem prou conscientment: que el càlcul i la capacitat matemàtica, si bé són importants, certament, no tenen, però, la capacitat d'esdevenir, com la lectura, el ciment bàsic de l'educació, que és comunicació i socialització humana” (p.162).

La constatació d'aquest fet és fonamental per concebre adequadament l'ensenyament secundari obligatori. Si, en els termes d'Alexandre Galí, la tasca ingent d'aquesta etapa escolar és la de començar a aprendre a fer bon ús ja *en un pla intencionat* dels elements preparats a la infantesa, cal tenir molt en compte que l'instrument essencial d'aquests elements és la llengua. *Tot l'esforç educador de l'ESO hauria de recolzar en la llengua i en la cultura que la lectura pot proporcionar*, o, per dir-ho amb un terme no gaire precís però que s'empra per a això mateix, hauria de recolzar en “les humanitats”.

Indagar en l'arrel antropològica d'aquesta veritat seria tema per a un altre article. Limitem-nos a dir, amb paraules de Lluís Duch, que “per a l'ésser humà només existeix allò que és capaç d'expressar”, i d'aquí “la importància cultural del símbol”. L'amplitud de mires demana llavors disposar de gramàtiques: la gramàtica de la religió per *veure* realment una catedral o *escollar* realment la música de Bach; la gramàtica de les ficció literària per *sentir-se realment interpel·lat* pels tipus humans que en la situació representada en l'obra se'ns donen com a models a pensar i que ens desvetllen així la profunditat de l'ànima humana; la gramàtica de la imatge per *contem-*

*plar* realment qualsevol obra d'art pictòrica; la gramàtica del pacte per assumir la fidelitat a la paraula donada; etc.

El món se'ns obre al davant, així doncs, per mediació del llenguatge, i la nostra pròpia identitat es conforma gràcies a aquesta mediació del llenguatge que ens fa entenedora la nostra situació en el món i ens comunica i ens compromet amb els altres. Conseqüentment, en absència d'una bona gramàtica, el món s'empetiteix, i també nosaltres. El cultiu de l'home, la cultura, és essencialment proporcionat per *les lletres* en aquest sentit. “No deixa de ser curiós –conclou llavors Jordi Galí– que el llenguatge, que és molt més complex que la matemàtica, com demostra el fet que no hagi pogut ser plenament i satisfactòriament matematitzat, continuï essent el laç d'unió més fort, i l'element culturalitzador i humanitzador fonamental en l'espècie humana. Realment, al principi hi ha la Paraula, una paraula que, malgrat que ens sigui esmunyedissa i ‘escàpola’, com deia el meu pare, és allò que més ens pot ajudar a esdevenir realment humans, col·lectivament humans, que és l'única manera de ser-ne” (p.162).

## 6. La formació després de primària: l'adolescent mesurant-se amb l'obstacle

Ja hem vist que l'escola actual es troba davant d'un doble perill: l'error del messianisme, o la pretensió de canviar el món a través de l'escola; l'error antropològic i pedagògic de pensar que podem allargar l'escola primària més enllà del 12 anys, fins als 16, i confiar que una legislació carregada de bones intencions produirà de forma màgica un èxit formatiu sense precedents. Pel que fa al messianisme, cal dir que la missió de l'escola és molt més i és molt menys que això: molt més, perquè és l'espai reservat de quelcom d'una dignitat eminent, l'infant; i és molt menys, perquè la seva missió és ben modesta, ensenyar a llegir i escriure, donar l'instrumental mental necessari per entrar al món adult.

Això acaba al 12 anys<sup>18</sup> perquè “un adolescent no és un infant: fins als dotze anys, si un infant no aprèn quelcom és en el 99% dels casos perquè no

<sup>18</sup>. Si hom repassa els criteris d'avaluació del final d'etapa de l'ESO, que hem apuntat més amunt (vegeu la nota 7), veurà que aquests criteris són una reformulació ambigua d'aquests objectius que han d'estar assolits al final de pri-

pot”, però “a partir dels dotze anys si no aprèn és perquè *no pot* o perquè *no vol* o per una peculiar i personal combinació d’ambdues coses”, de manera que “el canvi és qualitatiu i radical” i “l’escola, aquesta institució ja força ben endegada que havia funcionat fins als dotze anys, *no pot* servir per a més endavant”.

L’error antropològic i pedagògic de què parlem pot tenir unes conseqüències socialment molt greus, perquè, en lloc de tensionar l’adolescent cap a la vida adulta, el pot condemnar a una existència fofa i destensada instal·lada en la lleugeresa irresponsable d’un deseiximent total. Ho veurem bé atenen al tret psicològic més propi de l’adolescent.

El propi de la psicologia adolescent és l’*immediatisme*: l’adolescent viu tancat en el seu món i en el seu moment, amb un desinterès manifest per la seva infància ja “superada”, però també –i de forma més sorprenent– pel seu futur immediat. Allò que el lliga i el compromet és la vivència privada de cada dia, i és això el que el posa en tensió i dirigeix la seva lluita amb ell mateix i amb el món. És per tant bo que el fet “privat”, nascut de les relacions humanes imprevistes i imprevistibles la major part de vegades, sigui més important que un estàndard “públic” al qual tothom s’adhereix perquè tothom s’hi adhereix. El fet privat és real i lliga realment l’adolescent, de manera que el lliga amb les coses i el compromet, l’enfronta als seus límits, el tensiona en un camí de creixement personal; la “llibertat” suposadament espontània de l’oci adolescent de cap de setmana –la cigarreta, el parlar gruixut, la banalitat, l’aspecte físic, les drogues– és una pura imatge que s’interposa entre l’adolescent i la realitat per retèny-lo en un món irreal.

N’hi ha prou amb mirar-se *Ragazza*, o qualsevol altra revista dirigida al públic adolescent, per entendre de què parlem. En aquestes revistes els/les stars del firmament mediàtic –líders de

grups musicals, models, esportistes, etc.– i les seccions de cartes –dedicades essencialment al sexe, amantit de maneres diverses–, presenten als lectors/lectores els següents models a seguir: personatges en lloc de persones; silicona i plàstic en lloc de carn i ossos; postures en lloc de capteniments; banalitats en lloc de realitats; picors i escalfor en lloc de companyia humana. L’estandardització que aquesta operació economicopublicitària vol produir té una força “educativa” astoradora. Quants cops no haurem vist, els qui ens dediquem a l’ensenyament secundari, com certes adolescents que pengen fotos de models masculins als “suros” de les classes es comporten –en els gestos, en les mirades, en les postures, en les actituds– com si permanentment hi hagués una càmera filmant-les? I quants cops no haurem vist el mateix amb els nois? El narcissisme buit que això comporta fa angúnia: viure la vida com si fos tota ella no res més que una sèrie de fotogrames és perdre’s sota el pes asfixiant d’un personatge, és no viure, és fer un paper.

Cal reconèixer, llavors, que és molt més sa el grup de nois i noies que, absorbits pel “privat” del dia a dia, aprofiten el canvi de classes per muntar un ciri o per organitzar un partit de futbol al passadís, perquè almenys aquests estan jugant amb els límits de l’escola, s’hi comprometen realment, i es juguen les mesures disciplinàries que puguin derivar-se de la seva postura de força. *Aquesta tensió, per cansada que sigui pels educadors, és fecunda, perquè és en l’oposició que els adolescents formen la seva llibertat com a capacitat de posar límits a la pròpia llibertat; l’alumne afluijat, deslligat completament de la realitat escolar i de tota realitat, és en cert sentit ineducable, perquè no produeix cap energia a canalitzar.*

Cal advertir, per tant, que “quan en lloc de ‘barallar-se amb els límits’ i treure profit i goig de tota situació, [l’adolescent] prefereix ‘viure’ una ‘llibertat’ que allò que graciosament hom anome-

---

maria: llegir i tenir les claus elementals d’entrada al món adult. *L’ESO exigeix als 16 anys el que ha d’estar superat als 12 anys! Això és una confirmació incontestable del que diu Jordi Galí: l’ESO constitueix un allargament de la primària.* Ara: com que a partir dels 12 anys juga un paper la llibertat –‘adolescent pot *no voler* estudiar– el caràcter forçós i homogeni d’aquesta etapa, lluny d’aprofundir en les fites ja assolides, produeix un retrocés en els guanys conquerits: el qui no vol estudiar, forçat obligatòriament a mantenir-se inactiu 4 anys més, necessàriament desaprendrà la contenció i el respecte dels límits que han de presidir la vida adulta, perquè passarà per aquesta etapa sense res a fer (i per això calen UACs a l’ESO però no a primària!). Nova mostra de com una legislació benintencionada pot produir l’efecte contrari al desitjat.

na ‘els mercats’ li ha codificat d’una manera absoluta” és un mal símptoma.

El símptoma té a veure amb un factor social ben remarcable: l’augment general del benestar material, “que converteix la franja d’edat de l’adolescència en un dels nous mercats de consum més extraordinaris i més extraordinàriament (i vilment) explotats. Consum de tot. Es comença amb Donuts i Coca-Cola per anar a les motos i les hores de televisió i els enginys de l’autisme musical. I a poc a poc la droga, el sexe, el rock, l’inconformisme sense risc, la rebel·lió impune contra tota autoritat excepte, naturalment, la del diner. El mercat adolescent és el que s’empassa d’una manera més acrítica i global totes les mentides d’una plutocràcia que l’agredeix per provocar el consum.” (p.109).

I vet aquí la desafortunada combinació que maleja l’esperit de l’home en formació: *la tovesa i inconsistència de l’empresa escolar messiànica* (hi ha qui ha arribat a aconsellar corregir les proves escrites amb bolígraf de color verd perquè el vermell és massa traumàtic!) *es combina amb la duresa i solidesa del diner*, portant així el moment més fortament educatiu fora de l’escola, en el món en què els joves competeixen entre ells per assolir un estatut superior en resistència a l’alcohol i a les pastilles, en desafiaments de l’autoritat, i en orgasmes.

El messianisme de foc-de-camp-guitarres-i-margarites descarrega tota les responsabilitat dels adolescents respecte els seus deures d’educands: de tan comprensiu amb la diversitat com es vol, tracta tots els fracassos escolars com a “casos” objecte de consideració psicopsicopedagògica... com si el noi que no vol estudiar fos un malalt! I encara s’estranyen que respongui amb violència! De manera que l’única cosa sòlida que se’ls ofereix és el món social tal com és: *la il·lusió messiànica de revolució del món es resol tràgicament –o tragicòmicament– en una submissió completa als ressorts més baixos d’aquest món.*

De nou hem d’advertir, però, que apuntem més unes línies de força de la nostra situació educativa que no pas una realitat plenament imposada. Afortunadament, entre el “sistema” (de mentalitat messiànica) i els adolescents hi ha mestres i professors, en molts casos curats de

messianismes utòpics per la vacuna que és la realitat concreta amb què els enfronta la pràctica escolar de cada dia.

Sigui com sigui, valia la pena dibuixar amb un traç gruixut i exagerat aquestes línies de força, per tal de prendre consciència del següent. *La sobreprotecció dels adolescents amb retòriques igualitaristes en la pràctica fomenta les desigualtats, perquè deixa perdre els adolescents més fluïxos en allunyar-los de tota tensió i abandonar-los així a la seva pròpia feblesa (mentre que els forts sobreviuen com sempre).* Passats els 12 anys, no hi ha creixement possible si no és mesurant-se amb l’obstacle. L’adolescent *ha de* treballar: ha de voler alguna cosa i esforçar-se per obtenir-la; només en aquesta lluita es forma i no de cap altra manera. Cal posar-los per tant al davant un món a conquerir. Malauradament, la política actual el que està fent és, ben a l’inrevés, amagar-los aquest món, segurament perquè el que vol és excloure’ls d’aquest món tant de temps com sigui possible. *Sense un món a conquerir, però, ja ho tenen tot fet; i això, no és abocar-los a l’absència total de sentit i, doncs, a la violència gratuïta?*

“Si volem seguir els camins d’una pedagogia que vagi en el sentit de la prioritat absoluta de la dignitat de la persona humana –diu Jordi Galí denunciant la indignitat que acabem d’apuntar–, cal que ens imbuïm d’aquesta idea: que la societat adulta, per endegar el problema de l’ensenyament secundari, o, per dir-ho amb més propietat, el problema educatiu de l’adolescència, haurà de fer un esforç global molt superior al que s’ha fet durant prop de dos-cents anys per a assegurar un ensenyament bàsic mínim per a la gran majoria de la població entre els 7 i els 12 anys” (p.115). Dues coses a remarcar en relació a aquesta cita: primer, que aquest esforç l’ha de fer la *societat adulta*, perquè el problema educatiu no és cap problema que hagin de plantejar les escoles i ni tan sols una determinada conselleria de la Generalitat, sinó un en què està en joc no res menys que un relleu intergeneracional que preservi els béns guanyats per les generacions passades; i segon, que el problema és l’educació de l’adolescència i no l’ensenyament secundari (que és només una part del problema).

Sobre el segon punt cal recordar que els resultats de les proves de càlcul ens han mostrat que no tots els adolescents poden seguir els mateixos plans d'estudi (a no ser que s'amagui aquesta impossibilitat amb la retòrica d'uns criteris d'avaluació que conviden a l'engany i la mentida), i condemnar un adolescent a passar-se 4 anys sense res a fer, sense cap fita a assolir, és malmetre'l d'una forma difícilment reversible. Jordi Galí proposa per a aquests adolescents (ja a partir dels 12 anys) la creació de tallers-escoles: "us imagineu uns tallers-escoles (no unes artificioses escoles-taller) que irrompin en el món laboral amb tots els drets i amb l'empenta de l'energia, o d'una part important de l'energia que es despèn en discoteques?" (p.116); certament caldria, en l'aplicació d'això, un control rigorós per evitar l'explotació del treball adolescent, però això no és difícil: "és possible, i no seria excessivament difícil, controlar seriosament els centres de treball acollits a règim de formació d'adolescents, i depenents per tant en aquest punt d'un Ministeri d'Instrucció Pública (nom que caldria ressuscitar i abandonar d'una vegada la totalitària 'Educació')" (p.116).

No és legítim dir contra aquesta proposta que seria injusta per als aprenents perquè se'ls duria al món del treball mentre els altres continuarien amb la tranquil·litat de la vida sense responsabilitats. Un plantejament com aquest fóra pura ceguesa; el que cal veure clar és això: "l'estudi adolescent no és res més que una forma de treball". L'adolescent ha de treballar, i d'això depèn la seva formació íntegra; que el treball sigui com a aprenent d'un ofici o com a batxiller que aprèn el que li caldrà per a la formació universitària, això no canvia el fet essencial. L'obertura saludable de dues rutes de formació posa obstacles diferents –fites diferents a conquerir– a adolescents amb capacitats i històries diferents. Lluny de ser discriminatori, això retorna la dignitat de l'ofici ben fet, proporciona una genuïna "atenció a la diversitat", i, comproment els que trien l'opció de la vida d'estudi, retorna la dificultat i el rigor a l'escola secundària, donant a cadascú les pedres sòlides a picar i repicar per

trencar els obstacles i guanyar-se amb dignitat un lloc en la societat adulta. Si es pensa bé, es tracta, simplement, d'una cosa que la nostra societat no fa: *prendre's seriosament la formació de l'adolescent, respectar la seva dignitat, posar-li al davant un món a conquerir i les eines per fer-ho.*

El secret, doncs, és de procurar una certa actitud en els adolescents, l'actitud de lluita en el creixement personal. La dèria messiànica de fer fàcils les coses perverteix el seu esperit, i d'aquesta manera "la gran dificultat de residir en l'època moderna ha culminat paradoxalment en la trivialitat que res no podria ser més fàcil"<sup>19</sup>.

Aquesta intuïció genial del filòsof americà Stanley Rosen ens hauria de fer entendre, en suma, que la idíl·lica ingenuïtat de l'escola messiànica és perversa. *El problema crucial de l'estat actual de l'ensenyament al nostre país és llavors, sens dubte, l'ensenyament secundari. La consistència –pedagògica i moral– de tota escola actual es juga sobretot en com plantegi la formació de l'adolescent digui el que digui la regulació ordenada per la Reforma.* Potser és el moment que mestres i escoles, en la seva missió de defensa de la infància, exerceixin una certa insubmissió pedagògica per resistir el corrent que la legislació desferma i que, si se'l deixés fer, ens duria a "una escola fofa i sense nervi". L'expressió és d'Alexandre Galí tot denunciant que "deixant-se dur pel corrent d'una època que perseguia abans que tot un benestar material –en ell mateix molt humà i molt just– sense la correlativa elevació moral que l'en podia fer digne, s'ha anat creant una escola fofa i sense nervi i per això mateix una escola sense defenses pròpies a mercè de qualsevol que en volgués fer un instrument de perversió i de mal".

Contra la perversió i el mal possibles, l'elevació moral que restitueix la humanitat i la justícia al benestar material de què gaudim ara passa, en el moment present, per repensar les condicions d'una escola robusta, i per fer-ho modestament –que vol dir des de la realitat mesurada. Crec haver mostrat de forma exhaustiva que és precisament això el que ens ofereix *De la mesura a*

<sup>19</sup>. Stanley ROSEN, *The Ancients and the Moderns*, Yale University Press, New Haven and London, 1989, p.viii.

*l'avaluació* de Jordi Galí. Acabem tot reformulant-ho a mode de conclusió.

### **7. Conclusió: Una proposta modesta de repensar l'escola**

“El nen que s'exercita i es desespera, el que fracassa després d'haver investigat molt de temps, el que no és comprès per un professor o no comprèn el professor, tots ells *aprenen* l'existència encara més que el càlcul o la gramàtica. També, i més i tot, l'estudiant solitari que no té cap deure fix ni cap ajut constant i que ha de disciplinar-se a si mateix. És poc freqüent veure els pedagogs insistir en aquesta semblança entre l'escola i l'existència, que és segons el meu parer el principal secret de tota pedagogia”. Són paraules de Jean Guitton al capítol X del seu preciós *El treball intel·lectual*.

La semblança de què –amb tanta lucidesa!– ens parla, és (advertim-ho bé) entre l'escola i l'existència, no entre l'escola i la societat. L'escola està constituïda per la seva pròpia societat, que es fonamenta en el pacte entre el nen i el mestre en què es resol la topada entre la llibertat en formació del nen i els límits que ha de posar el mestre per educar aquesta llibertat. “Mestre i alumne, després d'aquest primer enfrontar-se que pot ésser més o menys breu, han d'arribar a constituir una mena de societat, muntada com totes les societats a base de pacte. Si s'arriba a cloure el pacte es produeix l'acceptació voluntària, no sols del mestre, sinó de tot el que l'escola representa, així com de l'alumne tal com ell és. Sols en aquest pla pot produir-se la veritable activitat, puix que per principi serà ja una activitat lliure, és a dir, acceptada per principi voluntàriament”<sup>20</sup>. Vet aquí en què s'assemblen existència i escola: en el fet que ambdues es resolen en un pacte, *el pacte*

*en què es reconcilia la llibertat del nen amb els límits imposats pel mestre com a realització superior de la llibertat*. El que està en joc en aquesta topada és la llibertat humana, i per això l'escola fofa i sense nervi és escola de tirania<sup>21</sup>.

*De la mesura a l'avaluació* és una defensa raonada de la formació de la llibertat. És, sens dubte, un gran llibre. Les digressions que conté són tals només des de la perspectiva de l'exposició d'un treball tècnic, però no des del punt de vista de l'educació. Que calgui parlar del poder i del diner, dels adults i dels adolescents, o, per dir-ho de cop, de la societat, ve exigit, com ja sabem, pel principi de practicitat que presideix el treball teòric i metodològic de l'autor. La bondat de l'obra és que defensa les grans línies d'un sistema escolar que toqui de peus a terra tot preservant la dignitat de la missió que ha de tenir encomanada, i que fa aquesta defensa *amb una base científica*. Hem exposat i explicat ja a bastament aquestes línies, i no convé repetir-nos ara en un article que potser ja és massa llarg. Limitem-nos a recollir la reformulació que Jordi Galí fa, ja ben a prop del final de l'obra, del model d'escola que defensa:

“El meu pare solia dir –explica Jordi Galí– que en l'ensenyament primari... calia distingir entre el continent i el contingut, entre l'armari i el que hom hi posa. I deia, i no era ni és l'únic a dir-ho, que el continent era llenguatge i càlcul essencialment. (...) Pot ser desitjable i potser és possible que un armari pugui canviar de forma i estructura. Però la seva funció no és canviar de forma i d'estructura, sinó, a cada moment, tenir-ne una i de ben sòlida. Si no, si no hi ha armari o l'armari no és sòlid, allò que hom hi posi quedarà necessàriament rebregat, perdut, mal estibat i malgirbat, i es barrejarà en un caos inextricable. (...)”

<sup>20</sup>. Josefa Herrera de Galí, *Activitat i llibertat en educació*, Biblioteca pedagògica/Quaderns dels cursos lliures de pedagogia, Barcelona, 1932, 66-67.

<sup>21</sup>. Sobre aquest important tema del pacte i l'escola, caldria reformular molt bé, també, no ja la relació nen-mestre, sinó la relació pares-escola. Massa sovint els pares de l'escola pública es creuen amb dret a tot perquè la justícia els empara i els pares de l'escola privada es creuen amb dret a tot perquè paguen. El compromís de l'escola es basa en un pacte que, com tots els pactes fecunds, ha de ser assumit lliurement per les parts. Els pares no tenen dret a tot, perquè l'empresa educativa mateixa exigeix els seus propis límits. L'enorme ambigüitat de la reforma ha complicat la situació de l'escola també per aquesta banda, perquè en l'ambigüitat els pares/clients o els pares/ciutadans-que-paguen-els-seus-impostos troben més recursos per pressionar i/o fer xantatge a l'escola per a provar d'obtenir un tracte de favor per als seus nens. Tema espinós, que en el seu fons és el problema del gran-i paradoxal- menyspreu que la societat tendeix a sentir pels ensenyants.

[Per] intentar que [el nen] aprengui a col·locar les coses en un armari en lloc d'estibar-les amuntegades en caixes..., és necessària una virtut, probablement la més ignorada i bescantada per tots els 'espontaneistes-creativistes': *la virtut de la prudència*. (...) Aquest armari no es farà sol. Cal fer-lo, cal que cada alumne se'l faci ajudat pels seus mestres. Fer aquest armari és la primera missió de l'escola estructurada i estructuradora" (pp.218-219).

La primera missió de l'escola és, doncs, esdevenir una escola estructurada i estructuradora, una escola sòlida, i aquesta empresa demana prudència.

Advertim llavors que la prudència és l'habilitat per a la valoració objectiva de la situació concreta i la facilitat de transformar el coneixement de la situació concreta en decisió personal. Prudència no és doncs tebiesa: el discurs de Jordi Galí diu les coses pel seu nom i fa violència de forma ben explícita al que troba censurable. Potser la decisió que toca des del coneixement de la situació concreta actual és aquesta actitud coratjosa de dir les coses pel seu nom. Els tramposos i els mandrosos potser s'estalviaran l'esforç de pensar etiquetant l'autor de radical. No hi hauria tanmateix acusació més injusta ni més deshonest: és des de la consideració del concret, i amb un instrumental tècnic afinat amb un treball modest radicat en la dedicació i la paciència, que l'autor arriba a unes conclusions que haurien de ser tingudes molt en compte pels nostres governants atesa la fiabilitat científica garantida pel procediment.

El resultat global és llavors, ben clarament, *una proposta de repensar l'escola*, i és també, i també ben clarament, *una proposta modesta* en el sentit de prudent.

Al seu davant, persistent, la paraula buida -muntada sobre prejudicis fantasiosos i elevats- compona i recomposa el seu discurs sobre "el Sistema": Aquest és l'enemic a batre: "l'única cosa que no és acceptable -diu l'autor- és deixar-se arrossegar cap al caos proteic i magmàtic condimentat amb paraules altisonants que ningú no sap ben bé què volen dir" (p.219).

La remissió a les paraules buides desorientadores ens evoca tres fragments que ens perme-

tran dur el text a la seva conclusió. El primer de Saint-Exupéry a *Ciudadella*: "no hi ha ningú que no tingui gens de raó. Excepte els qui raonen, argumenten, demostren i, a còpia d'emprar un llenguatge lògic sense contingut, no poden tenir raó ni anar errats. Sinó que fan un simple soroll...". El segon de Heidegger a *Què és metafísica?*: "que, precisament, en l'estranyedat de l'angoixa, mirem sovint de trencar el buit silenci xerrant sense solta ni volta, no és sinó la prova de la presència del no-res". I el tercer de Rosen a *Els antics i els moderns*: "si el conservadorisme radical duu a la tirania i la il·lustració radical duu al nihilisme, llavors és potser el radicalisme que cal evitar".

El radicalisme il·lustrat de la Reforma duu al nihilisme, i d'ací l'angoixa -hi ha qui diu "el desconcert"- que sentim en la situació educativa actual, una angoixa que no es resol pel soroll enfadós del parlar sense solta. A força de tenir Raó, aquest parlar desatén les raons de la realitat educativa concreta de la vida de cada dia...

Acabem. En un dels capítols del *Pickwick* Dickens es recull la història d'un home que, obsessionat des de jove per una teoria científica que defensava que una bogeria hereditària existia a la seva família, acabà embogint realment. El treball teòric de Jordi Galí és un exercici de prudència i de lucidesa com a teràpia i/o prevenció contra aquesta mena de bogeria que consisteix, en la genial fórmula de Chesterton, en haver-ho perdut tot excepte la raó. *Resituant la teoria dins els seus límits, li retorna la dignitat i la fecunda*. Caldria, ja només per això, que *De la mesura a l'avaluació* fos llibre de text en totes les nostres facultats de pedagogia.

Tocant, però, més de peus a terra, recomano en tot cas la seva lectura als ensenyants que treballen a primera línia: és un llibre que els retornarà la confiança en el seu sentit comú, que els reconfortarà en les hores més dures, i que els immunitzarà contra els efectes malaltissos -delirants- de la retòrica burocràtica de la Reforma. Permeteu-me, per acabar, que dediqui l'article -amb el permís de Jordi Galí- a tots els meus companys de l'Escola Sant Gregori. L'he escrit de la trinxera estant amb la seva complicitat i la seva companyia. ●

# SOBRE LA POLÈMICA DE LA PREPONDERÀNCIA DE L'EDUCACIÓ DEL CARÀTER O DE LA INTEL·LIGÈNCIA

Llorenç Prats - Manfred Díez

L'any 1928, la Federació Catalana d'Estudiants Catòlics organitzà una sessió de debat per tal de discutir sobre la manera com s'havia d'orientar l'educació. El debat es va plantejar a semblança dels que tot sovint tenien lloc en aquella època –i encara ara– a les universitats angleses. Un ponent i un contraponent havien de defensar o impugnar una proposició en relació amb un tema determinat. Fet això, el públic, és a dir, els estudiants, manifestaven llur opinió, i s'implicaven en el debat, votant la intervenció que els havia semblat més convincent. En el cas que ens ocupa, la proposició plantejada va ser: “la F.C. d'E.C., reconeixent la importància preponderant de l'educació del caràcter sobre el conreu de la intel·ligència en la formació espiritual del nostre poble, veuria amb gust que l'acció dels nostres intel·lectuals i educadors, s'orientés en aquest sentit”. Josep Maria Batista i Roca fou l'encarregat de la defensa de la proposició esmentada; el canonge Carles Cardó s'ocupà de la seva impugnació.

Quin objecte té referir-nos a aquesta polèmica, més de setanta anys després i en un context, en aparença, tan diferent? El primer que cal dir, per tal de respondre a aquesta observació, és que, a pesar de la distància en el temps, hom pot detectar una constant en relació amb la manera d'avaluar l'àmbit docent en els dos moments esmentats. Tant el 1928, a les acaballes de la dictadura

de Miguel Primo de Rivera, com ara, que es gaudeix de llibertat i dels beneficis del procés de la globalització, constitueixen dos moments en els quals el futur de les generacions més joves és vist amb preocupació per part dels adults, i és tema de debat. El 7 de desembre de 1928, el diari *La Publicitat* publicava una enquesta, elaborada per Batista i Roca i Alexandre Galí –vegeu la introducció de Víctor Castells a *Homenatge a Batista i Roca*, 1993–, amb l'objectiu de conèixer els desigs i les inquietuds dels joves catalans. El resultat de l'enquesta va revelar, segons les paraules del mateix Batista i Roca, “un pensament i una actitud de caos mental” (1998: 41). “Tota la força d'aquests cossos joves”, reflexiona, referint-se a aquests resultats, “s'esbrava bestialment, esclava de la sensualitat, amb evident perill no sols físic i espiritual de cadascú d'ells, sinó, cosa més greu, de la salut física i espiritual del nostre poble. (...). Sense ideals en la vida, sols el materialisme impera d'una manera desenfrenada, prescindint dels principis ètics i tirant al dret, seguint les normes d'un “americanisme” que tots propaguem cofoïment, sense deturar-nos a reflexionar sobre els estralls que pot causar al nostre poble.” (Batista i Roca, 1993, 57-58). És aquest un diagnòstic que bé es podria aplicar a la situació actual. Així, al darrer llibre del sociòleg català Salvador Cardús, *El desconcert de l'educació*, publicat recentment, trobem que l'últim capítol, “El coratge de tenir futur”, fa esment precisament de la manca de projectes i de la provisionalitat, el presentisme, amb què viuen els joves d'avui dia a Catalunya. Però, no només volem recordar la polèmica pel mer fet de la similitud dels contextos, més enllà de l'anèdota; allò que ens mou a acostar-nos-hi és la manera com s'enfocà aleshores la discussió sobre el problema i les línies d'actuació que es derivaren. Cal tenir en compte que els límits del debat no es circumscriviren únicament a l'exposició de les ponències de Batista i Roca i Carles Cardó, sinó que, més tard, i a través de diverses publicacions, ells mateixos, però també d'altres personalitats del món de l'educació i la cultura (com Alexandre Galí, Pau Vila, Lluís Nicolau d'Olwer, Carles Soldevila o Francesc Pujol i Algueró, per exemple), en participaren expressant llur opinió. En relació amb això, cal dir que l'objecte del nos-

tre estudi, el constituïran fonamentalment els escrits de Carles Cardó i Batista i Roca apareguts en els diaris, ja que llurs ponències no van quedar enregistrades en cap document.

Començarem pel primer punt: quin fou l'enfocament que presidí el debat, i en què consisteix el seu valor de cara a pensar el nostre present? Creiem que la seva principal virtut radicà en centrar bé el tema de l'educació. En acarar-s'hi a partir d'una reflexió sincera i aprofundida que permetés besllumar els factors que necessàriament intervenen en la formació i desenvolupament de la personalitat del noi. Això va permetre constituir un marc teòric, d'aclariment comú, en base al qual l'actuació que es va desenvolupar després tingué una orientació precisa; cosa que, al nostre entendre, es corrobora amb la fundació de *Palestra*, el 1930, i també, malgrat que fos una mica abans, amb la de *Minyons de Muntanya*, el 1927 -ambdues institucions formaven part del mateix pla de reconstrucció nacional. És, doncs, l'exercici d'aclariment un dels aspectes que volem recuperar de la polèmica. Considerem que, per tal d'obrir camins de solució, cal pensar els problemes des d'una sòlida base teòrica, que ens posi a cobert de prejudicis i falses imatges que ens ocultin la realitat de les coses.

Cadascuna de les ponències es va vertebrar en la forma d'al·legat, en defensa d'una de les dues capacitats per les quals es defineix l'específic de l'home: la facultat de pensar, l'intel·lecte, amb la qual coneixem el món; i la facultat de dur a la pràctica els nostres pensaments d'acord amb un ordre moral, la voluntat; l'acció de la qual desenvolupa el caràcter. Aquestes dues facultats són els elements que, d'acord amb el pensament del pedagog Alexandre Galí, als dotze anys han d'haver estat desenrotllats en "la seva substància" -a l'acabar l'educació primària-, i que, durant l'adolescència i joveut, a l'educació secundària, han de ser conformatats mitjançant llur exercitació (1990: 9 i 10).

Definits els elements, a l'hora d'intentar determinar una jerarquia entre ells, els ponents varen basar llurs argumentacions tot recolzant-se en plans o ordres de realitat diferents. Aquest fou, al nostre entendre, el principal motiu de la polèmica. Cal tenir present, en relació amb això, dos fets: d'una banda, la necessitat que hi havia d'antuvi

d'establir debat -per tal de tenir una màxima incidència pública-, amb la qual cosa era impossible, per dir-ho així, estar d'acord; i, d'una altra banda, la diversa formació d'un i altre, fonamentalment filosòfica, la del canonge Carles Cardó, més antropològica, en el cas de Batista i Roca, que feia que llurs aproximacions es fonamentessin en consideracions diferents. Constatat aquest extrem, quins van ser els plans en què cadascun dels ponents va situar el problema de l'educació per tal d'esgrimir els seus arguments?

### El pla teòric: l'home i la modernitat

Seguint el que apunta Alexandre Galí, en la seva conferència *Noies Guies*, de 1958 (a A. Galí: 1990), al nostre parer, Carles Cardó va considerar la qüestió des d'un punt de vista absolut, és a dir, el seu raonament va partir de la idea d'home considerant aquest en ell mateix, sense vincular-lo a cap aspecte concret. Des d'aquí, el canonge defensà la superioritat de la facultat intel·lectual com un fet incontrovertible. Per a ell, l'aparició del caràcter en la persona humana pressuposarà l'activitat de la voluntat -com a facultat mitjançant la qual executem les accions-, però tan sols en la mesura que aquesta és dirigida pel pensament. Parlant d'éssers racionals, no hi ha pròpiament acció si no hi ha una idea a la qual es pugui vincular -allò que hom anomena causa final o intenció-; tota altra cosa implica deixar de considerar la voluntat com a facultat humana, i entrar en el terreny de la conducta instintiva o animal. Aquest fora l'eix directriu en què es va fonamentar l'argument desenvolupat pel canonge. Així, en el resum publicat a *La Publicitat*, el 17 de febrer, l'aspecte que es destaca com el més important de l'aportació de Carles Cardó és la seva idea en el sentit que, "sense la intel·ligència, no hi cap l'acció (...) ja que", segons es diu que argumentà, "res no pot estimar-se si abans no ha estat conegut." (1996: 71). Gosaríem dir que aquesta afirmació conté de forma condensada tot el seu pensament filosòfic. Pensament que, en virtut del seu fons, bé valdrà que ens hi deturem.

Per a Carles Cardó, la conducta humana, si bé, com hem dit, no pot ser solament considerada com el resultat d'un efecte sobre els instints, tampoc no ho ha de ser entesa com la simple conseqüència de l'activitat de l'intel·lecte en la voluntat.

Entre una i altra facultat el canonge hi situa el sentiment d'estimar. D'acord amb el referit en el seu article "Meditació tomista" –*La Paraula Cristiana*, març del 1927–, "la moral no pot ser filla sinó de la veritat, així com", afegix, "la veritat de poca cosa serviria si no fruités en una moral." (1989: 197). En la vertebració d'aquests dos conceptes, Veritat i Moral, es troba, al nostre entendre, la clau de volta que permet entendre el pensament de Carles Cardó sobre la qüestió de l'educació; pensament que, com ja s'endevina en el títol de l'article abans esmentat, té les seves arrels en l'obra de Sant Tomàs. Seguint els principis del filòsof medieval, Carles Cardó, entendrà que tota acció respon a una idea prèviament determinada. Acceptat això, també caldrà acceptar que haurà de ser el coneixement de la realitat d'aquesta idea, la seva Veritat –i no una representació confusa–, el que s'hagi de d'adoptar com a guia de la voluntat. Ara bé, fóra moral, és a dir, humana, una acció que, havent estat executada d'acord amb criteris ideals, no respectés la possibilitat de la lliure elecció? Es desenvoluparia en tal supòsit el caràcter en les persones, o hauríem de parlar, en referir-nos-hi, en termes d'autòmats, o, fins i tot, esclaus? La Veritat, quan es manifesta als ulls de l'home, al parer del canonge, no actua mecànicament sobre la seva persona. Com queda reflectit en la citació d'abans, la seva intel·lecció promou el lliure consentiment, i, ho fa, apel·lant a la capacitat d'estimar. Només així, en la mesura que reclama el lliure consentiment mitjançant l'estimar, allò que la contemplació de la veritat pot desenvolupar en l'individu és el seu sentit moral, aquella forma d'obrar en l'assumpció de la qual no hi ha intercedit obligació, i per tant tampoc interès, de cap tipus. Per a Carles Cardó, la cosa és clara, moral és la persona que actua envers la veritat perquè ho fa estimant. La fermesa, la seguretat en un mateix, i la responsabilitat de si, constituïrien els dos efectes a través dels quals es manifestaria en la persona l'assumpció de l'actitud esmentada. La primera: perquè hom és fidel a la veritat per amor i no per un benefici contingent; la segona: perquè l'acció, tal i com l'hem definit, té el seu origen en un compromís que hom fa amb un mateix. Fermesa i responsabilitat: qualitats, precisament, per les quals es distingeix la fortitud del caràcter. Mirem, si no, el que assenyalava en aquest

punt Lluís Nicolau d'Olwer, bon amic de Batista i Roca, en un dels articles que publicà a *La Publicitat* arran de la polèmica: "l'home de caràcter és el que ajusta la seva conducta a les seves conviccions. Per això diem d'ell que "no claudica", és a dir, que no coixeja. I per això diem que és tot d'una peça, perquè no admet l'antinòmia –tan còmoda!– entre la teoria i la pràctica, el pensar i l'obrar, les idees i els fets. L'home de caràcter no admet excusar-se en la conducta d'altri. El fet que molts no compleixin amb llur deure no el mou pas a no complir-lo ell." (*La Publicitat*, 11 nov., 1928).

Des de la perspectiva de Carles Cardó, doncs, no té sentit anteposar l'educació del caràcter a la de la intel·ligència: es tracta simplement d'ordenar bé les qüestions. El primer, el caràcter, és una qualitat de la persona que es desenvolupa a partir de la incidència de l'activitat del segon, la intel·ligència, en la voluntat. El canonge es fa fort en aquesta tesi. Al nostre parer, la seva defensa de la facultat intel·lectual, cal circumscriure-la en la seva oposició a les filosofies voluntaristes i antiracionalistes que, havent tingut un gran impuls en el Romanticisme alemany del segle XIX (en Fichte, Schelling i Hegel, especialment), constitueixen l'horitzó de fons del pensament modern. A grans trets, aquestes filosofies coincideixen a concebre la voluntat alliberada de la regència de l'enteniment, fonamentant l'activitat humana –ja sigui teòrica, ja pràctica– en la llibertat amb que el subjecte realitza els seus actes. El canonge veu en aquest canvi de perspectiva sobre el concepte de Veritat, que passa a ser així quelcom relatiu a la capacitat d'obrar, l'origen del període que anomenem *Modernitat*. "El món modern", diu, en un to fortament crític, "frívol i voluble, no aima les conviccions fortes. Gusta del papalloneig encuriós, del tast alternat de les emocions més vàries. L'apregonament racional en una veritat, que acaba despullant-la de tot possible aliatge d'error, àdhuc el més falaguer, no és fet per a la gent d'avui." –vegeu, "El secret de l'odi als jesuïtes", *El Matí*–. És aquesta una afirmació que, tanmateix, molts compartirien per tal de descriure el nostre temps present. La pretensió de fomentar el caràcter, si no té en compte les condicions a través de les quals es desenvolupa, segons el judici del canonge, cauria en el defecte que pateix, i pel qual es caracteritza

precisament, l'edat moderna. La prèdica de la necessitat de potenciar el caràcter, en la mesura que se l'oposa a la de la intel·ligència, comportaria una defensa de la supremacia de la voluntat, com així es manifesta quan Batista i Roca afirma que "els qui voten pel caràcter, voten per l'acció contra la contemplació"; o quan diu que "calen homes de caràcter i de temperament pràctic per a realitzar, a pesar de totes les dificultats, els projectes intel·lectuals" (1996: 73) – a la darrera de les quals coses el canonge segurament respondria amb un simple "sí," acompanyat de l'adversativa: "però, quins projectes?". El món modern, als ulls de Carles Cardó, constitueix una època en què la intel·ligència, s'ha vist usurpada en el seu àmbit de jurisdicció per la voluntat. A la darrera, a més a més del poder executiu, ara se li atorga també el legislatiu: a l'extrem, regla i voluntat s'identifiquen; l'enteniment, supeditat a l'anterior, s'aplica, és veritat, però, a la consecució de propòsits, per als quals no es considera el món extern com a limitació i punt de partida. Nogensmenys, l'expressió plena d'aital moviment, el constituïrien les monarquies absolutes a partir del Renaixement i els feixismes del XX, per exemple; en ambdós casos, degut a la manca d'un poder que s'oposés a la voluntat del governant.

El romanticisme es constitueix a partir d'un falsejament: allò que ha de servir com a mesura de les accions, no és el coneixement de les coses, fet que contradiu la llibertat de la voluntat, sinó la capacitat d'obrar en ella mateixa. Aquesta inversió, que d'acord amb el pensament de Carles Cardó, només es possible en un pla teòric –es tracta de fer com si el món no existís–, comporta, segons la seva anàlisi, un efecte contrari a la pretensió perseguida en el pla pràctic: volent la llibertat respecte de la funció limitant que exerceix l'intel·lecte, en lloc de propiciar-se l'alliberament real de l'individu, aquest decau a la condició d'esclau degut a la ceguesa amb què actua. És en aquest sentit que cal entendre l'afirmació del canonge, segons la qual "cal (...) tenir una norma fixa que (...) mení (els actes) i ens digui quan aquests són bons o dolents. Això ens ho ha de donar la facultat lluminosa. La intel·ligència: per aquesta l'home és amo i senyor; per la voluntat, l'home és esclau." (*Ibidem*: 70). El fer absolutitzat, l'*activisme mo-*

*dern*, subreptíciament deixa de banda una cosa tan simple però tan fonamental en l'ésser humà com és la mediació del sentiment d'estimar; puix que es desatén el fet que hi hagi res envers què s'hagi d'actuar. Les accions no són fruit del sentiment que desperten en nosaltres les coses, perquè pròpiament de coses no n'hi ha: d'acord amb la famosa sentència de Fichte "tan sols s'entén allò que es fa". Per a Carles Cardó, el temps modern, es basteix a partir d'una tràgica paradoxa: volent la llibertat dels seus fills, aquests es converteixen en tirans de si mateixos. La negació de la possibilitat d'una revelació de la veritat, farà créixer el neguit i l'angoixa, que suplantaràn el sentiment d'estimar. Sobre un terreny tan lliscadís les actituds tendiran a la manca de fermesa i de confiança en un mateix, i consegüentment, a la necessitat d'afirmar-se imposant-se a l'altre, donat que el que dota de personalitat l'individu, en lloc d'ésser un ideal, estarà en funció del resultat que cadascú assoleix amb la seva acció; i, si no hi ha idea prèvia que serveixi de mesura, tampoc no hi ha res enfront què s'hagi de respondre; no s'afavorirà, per tant, el desenvolupament de conductes responsables. Fi de trajecte! hem arribat al nihilisme. Bandejada la Veritat, i amb ella l'esforç de la tasca d'estudi, al parer de Carles Cardó, el mer treball de la voluntat, (malgrat ser la facultat causa de les accions), en cap cas fomenta el caràcter de la persona, perquè anul·la aquesta darrera.

### **El pla concret: l'acció pràctica**

A l'hora d'emprendre una tasca educativa, doncs, convé aclarir bé quina és la idea d'home de la qual es parteix, ja que d'una altra manera, i com hem vist, es podrien produir resultats contraris als volguts. Aquesta és la qüestió sobre la qual el canonge vol girar l'atenció del debat. La tasca d'estudi per a la revelació de la veritat, és l'únic camí que porta a l'afermament de la vessant moral. El seu model contrari, el desenvolupament de la capacitat d'actuar, en la mesura que nega la subordinació a la intel·ligència, implica la perversió del seu objecte, això és, el foment del caràcter. Hom resta orfe de criteris per a jutjar sobre el que convé fer i el que no, és a dir, desconeix –o hom fa que desconeix– la distinció entre el bé i el mal, amb la qual cosa es resta indefens davant la manipulació i

l'engany, i es propicia l'aparició d'actituds escèptiques. "La formació d'un caràcter moral dreturer i enèrgic, és exclusiva de la veritat. Caminar pels viarans de la veritat dóna seny, amesurament, comprensió i paciència per saber esperar els resultats llunyans." (*Ibidem*, 197). Quina és, però, l'actuació pedagògica que es desprèn del pensament de Carles Cardó? Educar els nois consisteix, abans que res i molt senzillament, en fer "estimar les coses, les belles coses del Nostre Senyor!", diu, "les altes i les baixes, les comprensibles i les incomprensibles -les incomprensibles més, perquè són més divines-: feu-los tenir", aconsella el canonge, "idees profundes i justes d'aquelles realitats que voleu que defensin amb energia, i quan hàgiu aconseguit això, deixeu que la naturalesa obri tota sola, que quan aquestes idees entraran en un minyó -i de minyons així, n'hi ha sempre- l'energia sortirà i s'encarrilarà per ella mateixa." I conclourà: "la fortitud moral ha de ser el fi de tota educació, però si voleu fer forts, feu idealistes" (*Ibidem*: 220). Desenvolupar la intel·ligència en cap cas vol dir, per tant, res més oposat al pensament del canonge, intel·lectualisme, sinó aproximar-se al món en una actitud d'humilitat, i de renúncia de si mateix, ja que, com ell mateix destaca, "l'àrea de la veritat és el món real, en el qual caben tots els moviments i totes les recerques;" mentre que "l'àrea de tots els errors inventables és l'espai imaginari, que no permet sinó moviments imaginaris. El veritable moviment i, per tant, la veritable llibertat és en el món existent." (*Ibidem*: 195). En expressar-se així, el canonge, al nostre entendre, coincideix amb els principis de l'escola activa, tal i com la pensà Alexandre Galí, i encara més, concorda amb el model d'excursionisme que ideà Batista i Roca, el seu oponent a la sessió de debats. En canvi, tenint en compte la situació de l'època, es mostra allunyat, i fins i tot contrari, a l'arbitrarisme estètic preconitzat per Eugeni d'Ors, que basava el fet contingent de la cultura en un acte d'invenció o d'artifici, igualment contingent -vegeu, *Els Òsides* de Joan Sales. Alexandre Galí, enfront del que anomenà escola de la falsedat, que ensenya, segons diu, "a divagar, a somniar, a delirar i tot, però no a pensar, d'acord amb la realitat", concebé l'ensenyament com "un aprenentatge actiu". Aquest aprenentatge havia de desenvolupar-se com una "lluita per l'adquisició

autònoma del coneixement o per a l'èxit de qualsevol activitat sigui de joc sigui real", com "un esforç", explica el pedagog, "per a congeniar amb els altres quan es tracta d'assoliments col·lectius espontàniament proposats en funció de necessitats vitals sentides i experimentades d'una manera autèntica". Per aquest camí, conclou, és "on cal cercar els veritables mall i enclusa que formen els caràcters" (*Ibidem*). De la mateixa manera amb què ho hem vist tractar en Carles Cardó, també en Alexandre Galí el coneixement del món extern, l'assoliment de fins proposats a partir d'una "vida autèntica", és allò que anima la lluita mitjançant la qual es desplegaran les diferents potencialitats del noi. Aquest era també, al nostre entendre, el sentit de l'argumentació de Batista i Roca en defensar la preponderància de l'educació del caràcter en detriment de la intel·ligència. "Potser el dilema amb el qual ha acabat de plantejar-se la discussió", diu l'etnòleg, responnent l'article de Carles Cardó, "D'on ve l'energia", "peca com totes les fórmules d'una excessiva concentració i oposició entre els extrems que cal aclarir. Ha estat demostrat en el curs del debat que els partidaris de la intel·ligència no rebutgen pas a ultrança la formació de la moral. D'altra banda, cal precisar que els partidaris d'aquesta, tot admetent la gran obra artística i cultural realitzada en els darrers anys a Catalunya, no creuen sinó que és indispensable i urgent complementar-la amb una acció educativa de la voluntat. Si la intel·ligència no ha de deixar mai les seves prerrogatives de funció directora, la voluntat ha d'exercir una funció centralitzadora de totes les qualitats massa disperses en l'esperit català." (*La Publicitat*, 18 oct., 1928) Estem segurs que el judici amb el qual acaba aquest paràgraf seria absolutament compartit pel canonge Carles Cardó.

Batista i Roca no vol negar la funció directora de la intel·ligència en relació amb la voluntat, posada la qüestió en termes absoluts. Això no ho discutirà, però, sí que ho farà, a la llum del context concret en què viu, això és, a la llum de "l'obra artística i cultural realitzada en els darrers anys a Catalunya". És en relació amb aquesta obra, que notarà la necessitat de concebre l'educació de manera que es posi l'èmfasi en la capacitat d'actuar. Amb la seva argumentació, Batista i Roca pretén denunciar l'intel·lectualisme, a saber, el desen-

volupament de l'intel·lecte mancat de tot referent real. Els objectius de la seva crítica eren, d'una banda, el sistema d'ensenyament espanyol, excessivament verbal i fonamentat en el mètode tradicional memorístic -a això anomena Alexandre Galí escola de la falsedat-, fet polític especialment preocupant a Catalunya durant els anys de la dictadura de Miguel Primo de Rivera; d'una altra banda, i sobretot, la fugida d'estudi en què havia caigut la intel·lectualitat catalana sorgida de l'escola d'Eugeni d'Ors a l'hora de defensar la nació, la qual cosa va posar de manifest el caràcter igualment verbal i inconsistent d'un ensenyament basat exclusivament en la capacitat d'invenció, en l'enginy, on la intel·ligència es concep al servei d'una voluntat artística. Cal tenir en compte que el concepte d'ensenyament Eugeni d'Ors, amb una veta clarament fichteana, volia ser l'antítesi del tradicional espanyol; al dogmatisme anorreador de l'individu de l'escola antiga s'hi volia oposar la creativitat moderna. Malgrat les diferències, en tots dos casos, es nega la funció original de l'intel·lecte, tal i com la defineix Carles Cardó, és a dir, en tant que facultat a través de la qual s'arriba al coneixement de la realitat de les coses. En l'un, s'elimina la recerca autònoma del coneixement per part de l'alumne -principi de l'escola activa-; en l'altre "la Veritat es considera com un instrument de l'acció" -vegeu, Eugeni d'Ors, 1988: LIII.

"No és pas contra el conreu de la intel·ligència, ni àdhuc contra la supremacia de la intel·ligència que governa tots els actes dels humans que no són boigs", insisteix Batista i Roca, "sinó contra l'intel·lectualisme, que es mouen les crítiques -és a dir, contra la intel·ligència presa com a fi d'ella mateixa i no al servei (servei director) del complex humà. Els qui voten pel caràcter, voten per l'acció contra la contemplació. Cal l'equilibri de totes dues coses, objecten alguns. Cert Però unes balances desnivellades només poden equilibrar-se que amb pesos diferents. Aquest és el cas avui dia a casa nostra. Hi ha déficit de caràcter, d'hommes d'acció, i cal salvar-lo. Potser si fóssim voltats d'almogàvers hauríem de demanar tot el contrari. Cada hora té el seu afany, i cada malalt exigeix el seu tractament." (*La Publicitat*, 28 d'oct., 1928). La preocupació de Batista i Roca la constitueix la pràctica educativa i no l'elaboració d'una teoria.

Hi ha formes d'ensenyar que no parteixen de necessitats autèntiques, segons diria Alexandre Galí, o que no fan estimar les coses, segons Carles Cardó, que desentenent-se de l'objectiu prioritari de l'educació, la fortitud moral, afebleixen l'esperit, i deixen les persones a la mercè dels altres -Catalunya a les mans de Castella-. És contra això que Batista i Roca defensa els drets de la voluntat: "(el) procés educatiu és molt complex i cal utilitzar tots els mitjans al nostre abast per a reeixir. No podem restar indiferents a l'escola -que hauria d'ésser el lloc clàssic de formació dels homes de demà, però que per la seva artificiositat actual sols serveix tot sovint per a desfer el caràcter dels nois. Cal així mateix, encaminar vers la finalitat proposada tot l'ambient postescolar on viuen els minyons -la casa i la família (recordeu la frase del mariscal Foch que assegura que les primeres lliçons d'energia les rebé de la seva mare), els jocs i els esbarjos, les lectures estimulants, vides exemplars, viatges i descobriments, etc." (*La Publicitat*, 21 d'oct., 1928). L'opció que planteja Batista i Roca, no és, doncs, contrària a la de Carles Cardó. Al nostre entendre, la diferència entre ambdós ve del fet que cadascú situa el problema, tal com havíem esmentat al principi, en un pla diferent: empíric l'un, Batista i Roca, universal, l'altre, Carles Cardó; però, ni tan sols això creiem que els oposi, sinó que, més aviat, els complementa. Ara bé, en tota relació és fàcil que hi hagi moments de dissensió, i aquest és el cas. El canonge que, d'acord amb el seu pensament de la naturalesa humana -que hem mirat de desplegar en les seves línies essencials-, concordaria amb el model d'educació dels escoltes, tanmateix, alerta sobre l'excés que pot generar l'afirmació en el sentit que s'hagi de fer preponderar la formació del caràcter. En què consisteix aquest excés? Doncs, en recaure en allò que precisament es vol evitar. Les urgències de la situació, i la manca de paciència a esperar resultats, poden propiciar el voluntarisme, que no és sinó l'elevació del mètode pràctic a la categoria de teoria, amb la qual cosa la defensa del caràcter es degrada a quelcom purament verbal o artificios: "Però, per pietat, no els prediqueu l'energia! L'energia no ve de fora, no entra per persuasió, ni per convicció d'hom mateix, surt de dintre, i és

esbarriada o polaritzada, constant o explosiva, segons les idees i les pràctiques disciplinàries a l'acció de les quals haurà estat sotmès cada individu. Si voleu que un rellotge marqui bé l'hora, no hi poseu pas un criat que empenyi sempre les agulles amb els dits: l'arreu d'una maquinària ben feta, això és, d'una idea. L'energia predicada, provocada per acció directa, és el mecanisme momentani de quan la voluntat posa a l'hora les agulles del rellotge interior, però si la màquina no és bona, la voluntat es cansarà molt aviat d'aquesta operació innatural i tediosa." (*Ibidem*, 219). Aquí el canonge sembla un dels precursors de l'escola activa. A l'observació esmentada, Batista i Roca contestarà concedint que, "si bé no creiem en l'eficàcia de la prèdica directa de l'energia als minyons, (...) tampoc no veiem clars els resultats que podrien obtenir-se deixant obrar la naturalesa tota sola, sense ésser dirigida per una acció educativa envers la tendència volguda. La naturalesa, obrant espontàniament, tant ens pot donar sentimentals com enèrgics." (*La Publicitat*, 21 d'oct., 1928). L'etnòleg, aquí, demostra no haver entès a fons el pensament de Carles Cardó, tot i voler restar-li fidel; amb la seva reivindicació de la necessitat de dirigir, sembla proper als mètodes pedagògics tradicionals.

### **La síntesi: teoria i pràctica, filosofia i pedagogia**

El que hi ha en joc, per a Batista i Roca, és una qüestió de pràctica pedagògica, i no tant bastir una teoria sobre la naturalesa del seu objecte, l'home; en canvi, la preocupació del canonge consisteix més en això segon. Tanmateix, tal com ja hem dit, la disjuntiva no porta pas a una oposició entre ambdós, sinó a una relació sanitosament dinàmica de complementarietat. Atenent a allò afirmat per Carles Cardó en el sentit que tota pràctica ha d'estar regida per una idea, també el mètode pedagògic –sigui el de Baden Powell en el cas de l'escoltisme, el Montessori en el de l'escola– ho ha d'estar. Altrament dit, si, d'una banda, cal tenir en compte la vertebració interna de les facultats i la finalitat per a la qual estan disposades, per tal de poder desenvolupar-les adequadament en el minyó; un cop fet això, és igualment important parar esment a les característiques i peculiaritats de cadascú a fi d'assolir el propòsit assenyalat.

Mentre el primer tipus de tasca és més pròpia d'un filòsof, avesat a l'exercici de considerar les coses en elles mateixes, bo i abstraient-les del seu context particular –és a dir, la teoria–; el segon tipus demana un coneixement de les condicions empíriques, en el qual l'objectiu fonamental és arribar a una relació d'equilibri entre éssers concrets, més o menys dotats d'allò que ha estat establert en la teoria; i, d'això segon, en té més nocions un etnòleg –que cerca el coneixement de les poblacions– o un pedagog –dedicat a la formació dels joves–. La polèmica permeté que, des del terreny purament filosòfic, Carles Cardó aportés una consideració *sub specie aeternitatis* del fenomen humà, tot definint un concepte d'home, que ell identifica amb el propugnat pel cristianisme. Amb això, hom es posava en disposició de poder copsar el grau de diferència, que, sobre aquest ideal –assumit tan per Batista i Roca, com per Alexandre Galí–, comportava el món modern, concretat a Catalunya, amb la seva orientació voluntarista i amb la seva dosi d'antirracionalisme. D'aquesta manera la polèmica va poder donar lloc a una discussió amb criteri en què la situació de la societat catalana n'era l'objecte, la qual cosa responia a la pretensió inicial de Batista i Roca, íntimament vinculada al seu tarannà actiu i a la seva formació etnològica. L'enquesta que elaborà conjuntament amb Alexandre Galí –vegeu, *La Publicitat*, 1928–, al nostre entendre, s'havia d'interpretar a la llum d'una idea sobre el que cal esperar dels homes en tot temps. L'objectiu era emprendre una tasca educativa sòlida amb vistes al futur polític del país: calia fer homes forts i emprenedors. La reflexió de la idea a partir de la qual aquesta tasca s'havia d'emprendre la personificava el canonge.

Si hi ha algun ensenyament a destacar per damunt dels altres del debat, creiem que bé podria assenyalar-se aquest: la voluntat de discutir els problemes que ens afecten de debò, com és la formació de les joves generacions, amb una actitud de respecte mutu, i sincera, amb l'objectiu d'articular les capacitats de cadascú per tal d'arribar a solucions veritablement eficaces. Molt sovint, massa, les enveges i els interessos polítics estronquen iniciatives d'aquesta mena a Catalunya. El naixement dels Minyons de Muntanya i de

Palestra, constitueixen dues fites importants, assolides a partir del coixí que suposà l'estat de debat que es generà a Catalunya a finals dels anys vint. A hom li ve a la ment les paraules de Raimon Galí subratllant la importància que tingué la labor pedagògica duta a terme per Batista i Roca en la formació de la generació a la qual ell pertanyé, i que tan bé respongué quan el país més ho necessitava. Moltes altres més iniciatives haurien d'haver calgut per tal d'evitar la situació de caos mental i la manca de coratge que conduí a l'ensulsiada. Alexandre Galí, tot reflexionant sobre les efectes negatius de l'ensenyament a Espanya en els anys previs a la guerra, s'expressa de la següent manera: "a l'escola de la falsedat", diu, "l'infant aprèn a desconfiar i d'una manera pregoníssima i especial aprèn a desconfiar dels homes. Quina vida política i de bona fe pot haver-hi en un país on els homes es forgen d'aquesta manera? La vida civil s'ha anat muntant i perfeccionant a base de la confiança, fins al punt que és per la confiança que es poden mesurar els graus de civilització." I més endavant afegeix: "l'escola de la falsedat mata a la vegada la confiança en l'home i anul·la el pensament. Ensenya a divagar, a somniar, a delirar i tot, però no a pensar; i no anul·la el pensament tan sols perquè li treu l'aptitud de l'*adaequatio rei* que és el fonament de la raó, sinó perquè li inculca el corc de la desgana, de la manca d'interès, de la peresa, en suma, de pensar ("la cochina peresa" digué una vegada Ramiro de Maeztu) i fins l'odi al pensar que es filtra sorneguerament en l'ànima amb l'ensonsament de la fe i la confiança en l'home." (1990: 43, 44 i 45). Creiem que tant Carles Cardó, com Batista i Roca, consideraven la realitat del seu moment amb les mateixes coordenades amb què ho fa Alexandre Galí en les anteriors citacions. Bo seria que llur reflexió fos recollida i represa en els seus trets essencials pels qui d'una manera o altra consideren que l'educació constitueix un peça clau de la convivència d'un país. Estem convençuts que el "desconcert" que actualment es viu al món de l'ensenyança és en gran mesura fruit d'una inexistent reflexió sobre allò que cal esperar de l'home. D'aquell home que, com molt bé diu Alexandre Galí, hi ha dins de cada infant.

L'origen del Grup d'Estudis Coronel Guarnier, al qual pertanyem els qui signem aquest article, està lligat amb aquesta preocupació per l'educació que manifesten els autors abans esmentats. Des d'una actitud de modèstia i humilitat, el seu propòsit és fer possible la realització d'estudis que tinguin com a objecte la història de Catalunya, i que permetin treure a la llum les virtuts i les mancances del poble català, per tal de contribuir a construir un pensament el màxim d'aclarit i profund sobre el nostre passat. La nostra labor, doncs, és fonamentalment teòrica, el nostre objectiu, però, eminentment pràctic. Amb aquest tarannà volem ser fidels a l'honestetat en el treball intel·lectual i a l'afany de saber, tal com ho posen de manifest les obres de Carles Cardó, Batista i Roca i Alexandre Galí; al pensament dels quals, tot i que de forma breu i superficial, s'ha volgut dedicar aquest article. ●

### Bibliografia consultada:

- BATISTA I ROCA, JOSEP MARIA: "L'Estat de la nostra joventut", Diari de Mataró, febrer de 1930, a *Homenatge a Josep M. Batista i Roca*, Generalitat de Catalunya, 1993.
- "La formació del caràcter. Una nova etapa d'aquesta campanya. I". *La Publicitat*, 18 d'octubre de 1928.
- "La formació del caràcter. Una nova etapa d'aquesta campanya. II". *La Publicitat*, 21 d'octubre de 1928.
- "L'afany de l'hora", *La Publicitat*, 20 d'octubre de 1928.
- CARDÓ, CARLES: "Meditació Tomista", La Paraula Cristiana, març de 1928, a *La nit transparent*, Barcelonasa d'Edicions, Barcelona, 1987.
- "D'on ve l'energia", *La Paraula Cristiana*, setembre de 1928, a ídem.
- "El secret de l'odi als jesuïtes", *El Matí*, juny de 1931.
- CASTELLS, VÍCTOR: *Caràcter i nació*, Barcelonasa d'Edicions, Barcelona, 1996.
- NICOLAU D'OLWER, LLUÍS: "L'home de caràcter", *La Publicitat*, 11 de novembre de 1928.
- D'ORS, EUGENI: *L'home que treballa i juga*, Eumo Editorial, Vic, 1988.
- GALÍ, ALEXANDRE: *Escrits pedagògics* (1952/1966), Fundació A. Galí, Barcelona, 1990.
- SALES, JOAN: "Els Òrsides", *Quaderns de l'Exili*, Mèxic, març-abril de 1945.

## ELS ANYS CRUCIALS (II)

Raimon Galí

*Aquesta és la segona part de la conferència de Raimon Galí al Curs d'Estiu del GEN el juliol de 1999*

Em plau recomençar recordant, de nou, la figura noble i cavalleresca d'en Francesc Macià, que arribava a substituir entre les masses populars espanyoles la figura del rei. Aquest fet és molt important puix desdobra la personalitat del coronel Macià fora de Catalunya estricta estenent a Espanya els beneficis d'una personalitat que esdevenia pràcticament una institució. No calien declaracions ni lleis per imposar aquest fet, puix la història ens mostra bé que la personalitat de certs homes va més enllà del que pugui donar de si una institució. Dic això perquè el període que comença ara no té cap relació profunda ni moral amb l'anterior. Hi ha un canvi de clau: les paraules podran ser les mateixes, però hi ha un canvi en la tonalitat. La partitura podrà semblar la mateixa, el canvi de tonalitat, de ritme i harmonia la farà al final irrecognoscible.

Però això d'antuvi no ho veïrem; al contrari: ens adherirem a tot el que de noble ens oferia el president Companys.

En les seves primeres declaracions va afirmar que Catalunya seria el baluard més fort de la República, fent tornaveu a les paraules d'en Macià: "Catalunya serà la que farà costat i sostindrà la República espanyola ja que Catalunya vol tenir a l'entorn del seu país amics i no enemics." Ens consta, a través del Consell de Cultura, que en Companys establí un horari de treball dedicat a història i llengua de Catalunya; això ens acabà de convèncer.

El 31 de desembre Companys és nomenat president de Catalunya pel Parlament amb l'abstenció de la Lliga, que durant la votació abandonà la sala de sessions.

La peça clau que va elegir Lluís Companys per fer valer el seu catalanisme davant les masses va ser la discussió i aprovació de la Llei de contractes de conreu, la qual fou aprovada el 21 de març de 1934 en absència de la Lliga en el Parlament de Catalunya. Era una llei força conservadora i no acollia totes les exigències de la Unió de Rabassaires. Promulgada el 12 d'abril, fou impugnada per la dreta conservadora catalana a Madrid, amb el suport de la Lliga i dels lerrouxistes. Va assolir que el Tribunal de garanties constitucionals establert a Madrid el 8 de juny es pronunciés contra la llei davant l'argumentació que el Parlament català no era competent en matèria social ni agrària. El 25 d'abril una gran manifestació de dues-centes mil persones, orquestrada per Jaume Miravittles, tingué lloc a les Rambles de Barcelona.

Menestrestant, a Catalunya seguien els conflictes socials. El gran error de Companys fou el de prescindir de la CNT i entrar en contacte amb l'Aliança Obrera, grup molt heterogeni d'obediència socialista i comunista i fortament implantat fora de Catalunya. No obstant això, el 9 de maig va rebre alguns dels màxims dirigents de la CNT-UI presidits per en Garcia Oliver.

Cal dir que aquest període que estudiem fou l'època d'or de l'acció de la FNEC recolzada per Andreu Xandri i la seva organització, el Bloc Escolar Nacionalista. També fou l'època d'or d'entrenament dels Minyons de Muntanya i els Guies de Palestra. Però especialment l'actuació de la FNEC, d'acord amb l'estatut universitari, va ser exemplar. El fi de curs de la facultat de Filosofia fou tancat amb una excursió inoblidable entre professors i alumnes a Empúries i l'Escala els dies 9 i 10 de juny.

El 12 de juny, el Parlament de Catalunya retornava la Llei de contractes de conreu a Madrid sense cap retoc. I hi hagué un aplec fervorós enfront del Parlament que semblava ressusitar els bons temps d'en Macià. Tota la joventut nacionalista hi érem, i la veritat és que els polítics i rabassaires que participaven a la reunió eren en minoria davant la joventut enfebrida. Recordo amb emoció que la multitud em va ficar dins l'estany i em vaig abraçar la magnífica peça escultòrica d'en Llimona, el *Descon-*

hort, que presideix la plaça. Jo no sabia si plorar o riure, però així com d'una banda el desconhort feia forat en la meva ànima, em semblava veure en aquella manifestació la represa del camí per les llibertats de Catalunya.

Companys es va acostar en so de pau al govern Samper. Van arribar a un acord de cavallers adaptant la Llei de contractes de conreu a un reglament aprovat pel parlament català. I entrava directament en els límits constitucionals, de manera que l'assumpte es podia donar per feliçment resolt. Fins al punt que la Lliga es reintegrà al Parlament de Catalunya. I va haver un parlament de Duran i Ventosa, que fou respost per Companys de manera molt correcta, respectant mútuament el punt de vista de cadascú. La Lliga es declarava simplement catalanista, mentre que Companys es mantenia en l'actitud nacionalista d'una manera inequívoca. Però el discurs més important fou a càrrec de Pau Romeva, que féu una anàlisi de l'error en què viuen sempre els partits polítics de Catalunya quan depenen de la vida política espanyola. I que aquesta és la causa de les nostres divisions, que cal remuntar.

Malauradament, el 4 de setembre entrava a governar un govern Lerroix en el qual participaven tres ministres de la CEDA, lamentava el camí emprès pel senyor Samper i amenaçava altre cop amb la seva visió espanyolista unitària. El dia 5 els partits d'esquerra madrilenys van trencar els seus lligams amb el règim perquè els consideraven *falsejats* d'ençà d'aquell moment. Hi hagué una vaga general a Madrid que va ser secundada en altres ciutats i a les províncies de Biscaia i Guipúscoa i, sobretot, a Astúries, on hi havia un autèntic moviment armat. Simultàniament, les primeres setmanes de setembre, hi hagué a Barcelona conflictes de jurisdicció de tota mena. I el fiscal Sancho

fou detingut pel cap de Serveis d'Ordre Públic de la Generalitat Miquel Badia. Aquest fou destituït per Madrid, sembla que sense resistència per part de Companys i és que els lligams insitucionals entre l'Estatut i la Constitución eren ambigus i febles.

El 15 o 16 de setembre al Palau de Belles Arts se celebrà un acte d'homenatge i desgreuge a Miquel Badia. Hi van parlar tots els consellers de la Generalitat i Lluís Companys, que fou aplaudit i a la vegada xiulat per haver cedit a la decisió de Madrid.

Immediatament després s'arribà a un conveni dins de la Generalitat per tal de crear un Comitè integrat per tots els partits polítics, des de la Unió Socialista de Catalunya fins a Unió Democràtica de Catalunya. Cada representant anava proveït d'una credencial de plens poders, lliurada pel partit al qual pertanyia. El Comitè comptava amb l'assessorament del comandant Pérez Farràs i del capità Escofet. I era presidit pel conseller de Governació, Josep Dencàs. Aquest "Comitè de defensa catalanista" secret tenia per missió dissoldre l'antic sometent i alhora els escamots d'Estat Català. I organitzà una força d'uns quatre a cinc mil homes que provenien de les Joventuts d'Estat Català, de la Unió Socialista de Catalunya, d'Unió Democràtica de Catalunya, de Nosaltres Sols i de Palestra.

Fou en aquest moment que s'esvaí el nostre somni i ens veiérem incorporats a aquesta força on no ens hi reconeixíem. Jo mateix vaig ésser mobilitzat en un hangar situat a la cantonada dels carrers de Floridablanca i Sepúlveda i rebíem les ordres directament de Miquel Badia. No hi havia cap mena d'organització logística i en Miquel Badia es limitava a ensenyar-nos quelcom elemental de la lluita armada i enviar-nos a casa per torns a dinar, a sopar o a dormir.

**Companys és va acostar en so de pau al govern Samper. Van arribar a un acord de cavallers adaptant la llei de contractes de conreu a un reglament aprovat pel parlament català**

Un d'aquests torns de sopar i dormir a casa fou el 6 d'octubre al vespre. Un cop a casa, el pare m'anuncia que Companys havia "tirat la república catalana d'en Macià pel balcó". L'allocució començava dient "Les forces feixistes i monarquitzants han ocupat el poder...". Què havia passat? Fonamentalment, la iniciativa l'havia pres Alianza Obrera amb col·laboració amb el CADCI declarant una vaga general que exigia la proclamació de la república catalana. La CNT no va participar en aquesta vaga, la primera des que existia en la qual no havia intervingut. Tan cecs estaven els governants de la Generalitat! El gest d'en Companys estava basat únicament en suposicions polítiques externes. Els havia obnubilat el gest de les esquerres madrilenyes, que havien trencat per *falsejades* les seves relacions amb les institucions de la república. També hi influïren les paraules de Santiago Carrillo que, al so de les consignes de la URSS deia: "Nosaltres defendem el lliure dret d'autodeterminació dels pobles." Crec que és necessari que tothom conegui el capítol sobre el 6 d'octubre del llibre d'Hilari Ragner sobre el general Batet puix aquí no és el lloc de refer-ne la història; de la mateixa manera que és important estudiar la història del CADCI en el llibre *La Renaixença catalana. Persones i institucions* de Jordi Galí.

L'endemà ens trobàrem amb la dolorosa mort dels nacionalistes al CADCI, Jaume Comte, Manuel González Alba, Amadeu Bardina i alguns altres més. D'acord amb l'explicació de Ragner el general Batet havia deixat sortida lliure per darrera no només al CADCI sinó també a la Generalitat i a l'Ajuntament.

L'endemà, dia 7, ens trobàrem també amb la suspensió provisional de l'Estatut i un president de la Generalitat, també provisional, que era el coronel Jiménez Arenas. I arribaven des de Mallorca dos vaixells de guerra amb una bandera del Tercio i un batalló de Regulars

enviats per Franco des del seu comandament de Balears. Però també començarem a veure que Batet havia salvat la vida i la dignitat dels ciutadans de Catalunya puix tingué prou força com per evitar la intervenció d'aquestes unitats africanes.

Poc a poc a través del dolor i la vergonya començarem a veure la realitat de les coses. El propi Lerroix havia de donar per bona l'actuació de Batet i el 10 de gener de 1935 va substituir com a president accidental de la Generalitat el coronel Francisco Jiménez Arenas per Manuel Portela Valladares i més tard per Joan Pich i Pon, que al mateix temps havia estat imposat com a alcalde de Barcelona. Les conselleries foren respectades per bé que els seus

caps eren nomenats directament des de Madrid; únicament l'Ordre Públic quedà en suspens definitiu i fou posat sota les ordres directes de Madrid.

Hi havia com una por per part del govern de Lerroix de fer estralls a l'autonomia catalana; molt més

quan el 29 de setembre aquest va haver de dimitir degut a les irregularitats d'un joc com *l'estraperlo*, en el qual es trobaven involucrats gran part dels ministres. El nou gabinet fou presidit per Chapaprieta, independent de centre, en el qual hi havia un català, Pere Rahola, de la Lliga. El 14 de desembre es va proclamar un nou govern d'un altre independent de centre que ja coneixíem: Manuel Portela y Valladares. El mateix dia fou nomenat governador general i president de la Generalitat Joan Maluquer i Viladot amb tot el consell pertanyent a la Lliga. Fou substituït el 18 de desembre per Fèlix Escalas, també de la Lliga. Coses semblants passaven a la universitat. El Patronat no fou dissolt fins el 4 de novembre i fou nomenat comissari el Sr. Prieto Bances substituït després per José Vicente Àlvarez Rodríguez Villamil, del qual no sabem res important puix va romandre gai-

**Crec que és necessari que tothom conegui el capítol sobre el 6 d'octubre del llibre d'Hilari Ragner sobre el general Batet**

rebé sempre a Madrid, mentre el Sr. Josep M. Boix i Raspall com a rector interí de fet regia els destins de la universitat. Només cal dir que això són dades per a la història. La de debò la feren els estudiants de la FNEC mantenint a tota costa totes les conquestes del Patronat i la batalla s'engatjà en forma críptica i irregular a través de la Falange Espanyola i els estudiants de la FNEC. De vegades sortíem a batalla diària, més o menys cruenta. Val a dir que no sortiren armes de foc i finalment la FNEC assolí fer retirar els falangistes que no eren estudiants fora de les portes de la Universitat. Allí sovintejaven les batalles encara, amb la Falange sempre protegida per les forces d'Ordre Públic que ens havien arrabassat, però la integritat de les conquestes pròpiament universitàries no fou tocada en aquests anys del bienni negre. Val a dir que, refets de la vergonya dels primers dies, els estudiants de la FNEC vàrem constituir la única força capaç de defensar el nom de Catalunya i les conquestes més importants que s'havien obtingut.

Durant la tardor del 35 José Antonio Primo de Rivera es va acostar als estudiants catalans per tres vegades. Jo vaig assistir a la reunió més important i vaig treure les següents conclusions: Primera: que José Antonio respectava la identitat de Catalunya. Segona, que no volia transigir en l'acceptació per part nostra de "la unidad de destino" que ens obligava a tots com a espanyols. Tercera: que confiava en la nostra joventut i enteresa. Quarta: que temia que nosaltres féssim l'evolució de tants polítics catalans que portava a la llarga a gestos com el de Companys. El 31 de desembre de 1935 Portela Valladares va formar un nou govern que s'encarregà de dissoldre les corts i convocar noves eleccions.

El 16 de febrer triomfà el Bloc d'Esquerres sense que per això s'hagués interromput l'actuació dels estudiants durant el bienni negre

que va continuar més decidida que mai. S'ha parlat de l'oasi català des del 16 de febrer fins a l'alçament militar. Evidentment tenim evidències que tant per part de Cambó com per part de Companys s'havien establert uns llaços com per formalitzar una mena de nova Solidaritat Catalana el proper mes de setembre del 36.

En aquest oasi hi ha un punt negre: l'assassinat dels germans Miquel i Josep Badia.

Realment la vida pública i social repregué amb més força i he de dir en honor d'algunes grans institucions catalanes que, durant el bienni negre, mantingueren el to de la nostra cultura per damunt del desastre. Vull fer esment de Pau Casals i la seva orquestra ja que ens proporcionaren hores immillorables de descans entre les nostres lluites amb els Falangistes.

A la fi d'aquest període ens acomiadarem amb uns serveis cívics excepcionals a les curses de la Peña Rin. Batista i Roca havia assolit a crear amb la joventut una institució cívica de gran volada.

Com a resum d'aquest període les joventuts catalanes en general i especialment els estudiants teníem el protagonisme de la lluita per Catalunya i per la cultura catalana, iniciat des de l'any 1933 per la FNEC i el BEN. I la nostra força era fundada en la joia i l'estimació sense fissures que existia entre nosaltres: Catalunya era per damunt de tota opció política.

Molts de nosaltres no poguérem acabar la carrera degut a la sublevació militar. Però ens incorporàrem en bloc a la gran institució que va saber fer néixer el coronel Guarnier d'entre el desordre dels primers dies: l'Exèrcit de Catalunya, institució militar que per primera vegada vèiem des del 1714.

No us estranyi que ens fem nostre Péguy a *Notre jeunesse*: "Nous fûmes des héros. Il faut le dire très simplement, car je crois bien qu'on ne le dira pas pour nous." ●

**Els estudiants de la FNEC vàrem constituir la única força capaç de defensar el nom de Catalunya i les conquestes més importants que s'havien obtingut**

Manfred Díez  
Aleix Buch

# e ntrevista

## Salvador *Cardús*



*Salvador Cardús (Terrassa, 1954) és doctor en Ciències Econòmiques i professor del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigador en el camp de la sociologia de la religió, la cultura i els fenòmens nacionals.*

*El seu darrer llibre és "El desconcert de l'educació".*

### **Per què un sociòleg s'interessa per l'educació?**

Si contestés la pregunta en general és molt fàcil, perquè és molt fàcil entendre que la sociologia s'interessi per un dels instruments de socialització dels individus, no només dels coneixements, sinó dels models socials. Per tant, la sociologia de l'educació és, no el primer, però sí dels primers temes d'interès de la sociologia clàssica. Jo no he entrat en l'educació des d'un punt de vista estrictament professional, com a sociòleg em dedico a altres coses, no he treballat mai l'educació, ni

com a professor, no he fet sociologia de l'educació, ni l'he estudiada com a tal. He fet les meves assignatures fa vint anys i ja està, i m'he dedicat a altres qüestions.

El llibre no neix d'un malestar personal en relació al tema de l'educació. No és que jo estigui molt preocupat pel món de l'educació i digui que hem de fer un llibre per veure si donem respostes, que moltes vegades és com es plantegen les coses. En aquest cas el problema de l'educació no el tinc. M'he dedicat molts anys i me n'he sortit de manera satisfactòria, és a dir sóc feliç, fent classes i no visc malament la meua experiència de professor; mai no l'he viscuda malament, al contrari, per mi és la cosa més interessant que faig. He viscut de manera raonablement positiva la meua experiència de pare i de fill. No tinc comptes per ajustar ni amb l'escola a la qual vaig anar, ni amb els meus pares. Amb els meus fills tinc una relació fantàstica, i per tant no havia de resoldre cap problema meu. M'ho podia mirar amb una tranquil·litat considerable.

Crec que això es tradueix en el contingut del llibre, no hi ha una perspectiva angoixada, una necessitat de trobar respostes existencials, és una cosa molt més serena.

**Es podria dir que la visió que fa de l'educació no es fa des de l'ortodòxia sociològica, sinó amb un diàleg amb la realitat?**

Sí, més aviat em feia por que els experts en sociologia de l'educació no se'm tiessin a sobre. I de moment no ho han fet, no sé si perquè no tenen temps, perquè és final de curs, o si ja ho faran, no ho sé. Però sí que la consciència que em posava a casa d'un altre la tenia, que m'hi posava amb unes categories que no són les habituals també, perquè la sociologia de l'educació té la seva tradició de conceptes, de teories, d'autors i de perspectives. I tampoc no m'hi he posat des de la perspectiva pedagoga, és a dir des dels temes que habitualment plantegen els psicopedagogs quan parlen de l'escola. I aquests em consta que n'hi ha uns quants que estan una mica més irritats, però en tot cas de moment tampoc no m'ho han fet saber. La preocupació per ser entès és per mi una preocupació, no només en aquest llibre, sinó en general.

Jo faig un curs d'epistemologia de les ciències socials i em sembla que se m'entén bé. Per dir-ho així ja el títol de l'assignatura faria sospitar que no s'entén res. I aquesta preocupació per ser clar, per dir una cosa de forma entenedora i no fer servir argot que distancia de la comprensió dels conceptes, és una cosa que sempre m'ha preocupat. Les idees s'han de poder comunicar.

No voldria parlar de mi, però aquestes coses t'hi porten. Jo no sóc un intel·lectual en el sentit habitual de la paraula. No sóc una persona d'idees. M'hauria agradat molt a la meua vida dedicar mitja jornada al treball intel·lectual i mitja al treball manual. M'agrada treballar la fusta, m'agrada fer de paleta, m'agrada fer instal·lacions del que sigui, m'agrada arreglar màquines. Aquesta voluntat de resolució pràctica dels problemes, de tocar molt de peus a terra, de saber que les coses no es poden formular només en els núvols, jo la porto al terreny del pensament. Quan miro de dir alguna cosa estic mirant de veure si allò té alguna cosa a veure amb la nostra vida de cada dia.

Em posa especialment nerviós la gent que fa formulacions abstractes que no t'acosten cap a l'experiència realitat, sinó que te n'aparten. A mi m'interessa un pensament que es vinculi amb la pròpia experiència, que la faci clara i més emancipada, però no un pensament que ofusqui o que faci fum. Una altra cosa és que això ho aconsegueixes o no. Però que la voluntat aquesta hi és, sí.

**En diversos moments del seu llibre esmenta precisament com una de les principals causes dels problemes que l'ensenyança pateix actualment el seguiment del que anomena valors abstractes. En què consisteixen aquests valors i per quina raó els considera negatius en l'acció educativa?**

Tot el llibre parteix de tres idees bàsiques, una de les quals és aquesta. Una és que en el món de l'educació hi ha massa moralisme, que hi ha un

excés de catastrofisme i que sobretot hi ha un excés de retòrica. Vull dir com a retòrica un tipus de discurs que violenta la pròpia experiència. Enlloc de fer-te clar el que t'està passant, el que vius, en lloc

de posar ordre a la pròpia experiència, més aviat la coacciona de manera que pots arribar a viure la pròpia experiència com un fracàs o una ineptitud. Hi ha professor que fa trenta anys que fa de professor i que sap quin pa s'hi dóna i resulta que ara els arriba un expert en psicopedagogia i els diu que les coses s'han de fer diferents. Això ho proven i no se'n surten, i enlloc de pensar que el psicopedagog es pot equivocar, com que l'autoritat de la paraula de l'expert pesa molt, i sobretot si ve avalada per l'Administració i les revistes de prestigi, acaben pensant que són uns ineptes i que tota la vida han estat equivocats.

Aquesta és una idea clau en tot el llibre, i això és el que ens permetria en aquest context parlar de valors abstractes. Per una banda hi ha valors retòrics que en algun moment poden haver tingut sentit perquè les paraules de fet són acció. Moltes vegades més que un concepte ple des del punt de vista teòric, les paraules tenen funcions

**El llibre no està fet des d'una perspectiva sociològica, sinó des d'una perspectiva personal**

d'exorcisme o de provocació. Un dels exemples que poso és que potser fa trenta anys calia fer un gran elogi de l'espontaneïtat, de la sinceritat i de la creativitat, perquè veníem d'una escola que havia frustrat aquest tipus d'experiència. Però ara seguir parlant del valor de l'espontaneïtat o del valor de l'autenticitat em sembla que és un valor abstracte retòric. És d'aquestes coses que contradueixen l'experiència.

Si un noi és autèntic, però és un maleducat, serà un autènticament maleducat, però no veig exactament en què el millora el fet que sigui autèntic. És una expressió que jo crec que ara ha perdut tota la seva potència. No dic que fa trenta anys parlar de l'autenticitat no fos important, però ara no. Em sembla que ara no és adequat, o en tot cas s'ha d'anar molt alerta en no entendre el contrari del que s'està volent dir. Per tant hi hauria valors d'aquest tipus, retòrics i abstractes que no tindrien gran cosa a veure amb la pròpia experiència, i d'altra banda no ho dic perquè la visió aquesta idealista en el sentit filosòfic d'uns valors que guien l'acció a mi em sembla que no és així. La gent no ens guiem per afirmacions abstractes i universals, sinó que quan hem d'actuar ens regim per criteris pràctics, que no vol dir que no tinguin a veure amb els nostres principis. Amb la meua dona podem estar d'acord amb un principi i el dia que un fill et planteja el problema concret que té a veure amb aquell principi un creu que s'ha de fer A i l'altre creu que s'ha de fer B. El principi no et diu com has d'actuar. El principi et diu quin és el principi, però la manera de preservar-lo, d'aconseguir-lo, d'acostar-t'hi, doncs, no ho saps, perquè moltes vegades l'acció aconsegueix el contrari del que es proposa. Has de ser hàbil, no només has de tenir les idees clares, has de ser hàbil per portar-les a terme. Per tant la defensa de valors abstractes moltes vegades t'allunya de la possibilitat de ser eficaç en la teua acció.

### **Si l'alternativa als valors abstractes foren els valors concrets, quins serien aquests valors?**

La meua idea és que els valors s'eduquen de manera implícita, ningú no educa valors, qui t'ho fa és ensenyar a viure i en les maneres d'ensenyar a viure hi ha valors. Però els meus pares quan

m'educaven a mi no em feien sermons, m'ensenyaven maneres de fer, em deien si m'havia de llevar d'hora, si havia d'anar net, si a taula havia d'esperar que tothom havia d'estar assegut, si havíem de resar abans d'anar a dormir, ...no tenien una preocupació pels valors, tenien una preocupació per les maneres de fer. Educar és entrenar en estils de vida. Ara vist amb distància puc dir: els meus pares em van educar en el valor de tal i de qual, però això ho dic jo, no ho deien ells. Ells ni ho esmentaven ni ho sabien, no havien fet la formulació teòrica perquè sinó acabaríem pensant que només pot ser un bon educador aquell que és fa capaç de fer un reflexió teòrica elaborada i la veritat és que amb gent molt senzilla, sense formació hi trobes uns fantàstics educadors, perquè l'educació no té a veure amb la capacitat de formular teòricament el que fas, el contrari, a vegades la formulació teòrica del que fas és una bona manera d'enganyar-te a tu mateix sobre el que estàs fent, de dissimular.

Què ha passat en aquests anys, doncs que aquells valors que eren implícits en les maneres de fer han entrat en crisi perquè han canviat les maneres de fer, i no només han canviat sinó que avui dia el desconcert ve no dels valors sinó de les maneres de fer. Els pares es desconcerten el dia que no saben si han de deixar veure aquell programa de televisió al nen o no. No és un problema teòric, no és un problema de dir: estem a favor del valor de la solidaritat o no. S'ha de ser molt "bruto" per no estar-hi a favor. Però això no es planteja a la vida de cada dia així, si fos per això tot aniria bé. El problema de l'educador ve el dia que el nen diu: jo em vull quedar a veure tal programa i tu li dius: te'n vas a dormir, i ell diu que tots els altres nens ho veuen. I et quedes parat i no saps què fer, ara no sé si m'estic equivocant. I llavors és en les maneres de fer, en els estils de vida on neix el desconcert. Jo, amb ironia, en algunes conferències dic que els pares no s'adonen que existeix una cosa que és la crisi de valors fins que un dia l'adolescent els diu: aquest vespre surto a les dotze de la nit i no penso tornar a casa fins demà al matí. I aquells pares que es pensaven que a ells no els passaria, el dia que els passa això diuen: quina crisi de valors que hi ha! El problema no és que hi hagi una crisi, sinó

que de cop i volta les teves expectatives no s'ajusten amb el que està passant, i doncs és un problema d'ordre pràctic.

Hi ha alguns valors en crisi i, encara que sigui mal entès, hauríem de dir que fins i tot si els valors en els quals van educar els meus pares fossin els mateixos en els que eduqués jo, estaria fent fills ineptes per viure en la nostra societat. Perquè les maneres de fer, tot i que valoro molt les maneres de fer que em van ensenyar els meus pares, van ser útils per a mi, però en aquests moments aquelles maneres de fer serien totalment inútils per una criatura que ha de viure en un món on hi ha televisió (jo no en tenia) on hi ha cotxes, telèfons...

Ara, en tot cas, el problema és que no hi ha maneres de fer, hi ha dificultats per establir criteris, però jo no sento nostàlgia per una societat passada, perquè els valors implícits en les maneres de fer en els quals em van educar els meus pares no eren només el resultat d'una vida virtuosa, que potser sí, sinó que també eren resultat d'una societat que era fàcil, que tenia molts problemes materials, però que en l'ordre dels estils de vida, si els teus pares eren gent d'ordre i d'anar a missa les coses eren bastant senzilletes, diguem-ho així. No vull valorar poc l'actitud dels meus pares, perquè tampoc no tothom ho feia igual, però tampoc no es pot enyorar allò, aquells valors, pensant que els valors es poden mantenir al marge del tipus de societat en la qual es produeixen. Una societat en què l'església governava i s'imposava autoritàriament, anar a missa no sé quin valor podia tenir, en tot cas no en tenia gaire. No és el mateix que anar-hi ara, fent una aposta per la fe en un moment de descreença; ara deu ser una mica més difícil, deu tenir algunes característiques diferents. A mi, ni quan vaig anar a un col·legi de monges ni quan em van fer aprendre el catecisme no em van fer perdre la fe, perquè el context era prou sòlid com perquè l'església no et fes perdre la fe. En canvi ara, cada cop que he tingut ocasió d'estar més a prop del món eclesial, per exemple quan vaig fer el seguiment del Concili de la Tarraconense, la veritat és que la meua fe trontolla de mala manera. Quan ho veus de prop i no tens res més al darrera ho passes pitjor.

**En algun moment del llibre diu que un dels problemes que té un mestre és que ara el sentit no ve donat, sinó que l'ha de construir.**

Ara hi ha un problema molt més gran a l'hora d'atribuir sentit a la pròpia experiència, hi ha un buit important. Fa uns anys ho vaig plantejar en el món de l'esplai. Quan a l'esplai el discurs deia que calia educar els nens perquè la societat del futur seria la societat de l'oci, quan l'animal aquell del Racionero parlava de la societat de l'oci, i que només treballaríem quatre hores cada dia, i la resta de temps no sabríem què fer. Llavors els centres d'esplai t'ensenyaven a fer macramé i no sé quantes coses més per omplir aquest temps. En aquells moments vaig dir que el problema no és què fer, perquè què en farem de saber fer macramé?, quan sigui gran i tingui tota una tarda i no sàpiga què fer, per què em posaré a fer macramé? El problema del temps lliure és un fonamentalment un problema de sentit, no és un problema d'activitat. Mai no hi havia hagut tantes ofertes, si algun dia algú s'avorreix és perquè vol, per dir-ho així. Tenim biblioteques a cada cantonada, anant molt malament podríem anar a buscar un llibre i llegir, no ens costa ni cinc i no ens avorrirem. El problema és que un no es posa a llegir un llibre perquè no sap què fer, es posa a llegir un llibre si allò té un sentit. Aquest és un problema general de l'experiència del temps a la nostra societat, el de l'atribució de sentit.

Quan el temps lliure és una fugida vol dir que hi alguna cosa o un buit que et fa por. I tant fugida és anar a una discoteca dues nits seguides, com ho és posar-te davant la televisió quatre hores cada dia. Són maneres diferents de fugir del buit i de la nàusea que et pot crear pensar què farem aquest vespre. Si alguna vegada de cop i volta ens traiguessin la tele i la gent després de sopar a quarts de deu es trobés amb el vespre per endavant, què fariem? La sensació de drama és immensa.

**Una de les conclusions dels treballs de Neil Postman és que els *mass-media*, la televisió, no tan sols fan desaparèixer la idea d'infantesa, sinó que alhora fan aparèixer un adult-infant. Com valora aquesta qüestió?**

A mi el Postman m'agrada molt, és un autor que em fascina intel·lectualment. El seu llibre "Diver-tim-nos fins a morir" el faig llegir a un curs de

sociologia de la comunicació. Però crec que té un o dos punts febles que són d'arrel. Un d'aquests errors és el comparar el present amb un passat que a mi em sembla inexistent. Jo no crec que haguem passat d'una societat lúdica, de gent amant de la paraula a una societat diguem-ne manipulada per la imatge. Primer perquè en totes les societats la imatge ha estat molt important.

L'Església, per exemple, és qui s'inventa els autos sacramentals amb la música i les imatges quan no tenia altres instruments d'endoctrinament, com per exemple l'escola. I jo no sé si l'experiència nord-americana que ell descriu dels discursos polítics de tres hores, i anaven a sopar i s'estaven tres hores més... Jo no sé si això és una experiència general. Potser els colons americans que acabaven d'arribar allà era gent que havia passat per una experiència molt especial, i que permet imaginar una societat nord-americana així a finals del segle divuit. Però jo crec que no és una situació normal, no és l'experiència normal.

La gent fins fa quatre dies ha estat analfabeta i no ha tingut un domini de la paraula i de l'escriptura suficient com perquè ara la televisió vingui a fer el mal que representa que ha de fer. I la seva visió apocalíptica i catastròfica crec que és exagerada i que sobretot paralitza més que no pas ajuda a resoldre el problema. Tot i que coincideixo amb ell en la visió del que és la televisió, crec que no és suficient i des del meu punt de vista hi ha un excés d'ingenuïtat en imaginar un cert tipus de societat que jo crec que no és possible. Jo dec ser més pessimista que ell. Hi ha una idea que és tan senzilla que m'esgarrija. És allò que diu l'Einstein que un problema que no té solució és un problema mal plantejat.

I si fas principi d'aquesta idea de seguida t'obliga a un tipus de perspectiva diferent. Per parlar dels problemes de l'educació de manera adequada, els hem de fer formular de tal manera que tinguin solució. Per mi el Postman planteja el problema en uns termes que no té solució. Pensa que és possible fer desaparèixer la televisió de la nostra societat? S'imagina que una societat complexa com la

nostra funcionaria més bé sense televisió? Jo crec que no. Ell és un optimista, però jo no. Aquesta societat necessita anar a toc de pito i ser domesticada. I és una societat tan complicada que ho fa la televisió o no sé qui ho faria. Potser d'aquí uns anys ho farà Internet. I si no hi ha més assassinats i violència al carrer és gràcies a la televisió. I quan es diu que la televisió provoca no sé quants assassinats i violacions a l'any (això els americans de seguida ho calculen) jo dic que aquestes són les que provoca, però les que estalvia són moltes més. Perquè si una societat complexa com la nostra la deixes sense aquests instruments de coacció social, ara que els capellans ja no fan sermons cada diumenge i ara que ja no hi ha possibilitat de tenir policia autoritària a cada cantonada, què disciplinaria una societat com la nostra? Doncs no ho sé. Com que crec que no és imaginable una societat en què sigui possible evitar això a curt termini, els proble-

mes educatius s'han de formular de tal manera que tinguin solució. Que la crisi de valors és un problema? No ho sé, però si hi ha una crisi general de valors aquest no és el meu problema com

a educador, en el sentit que no puc fer-hi res. Com que la crisi de valors no l'arreglaré ara, no m'és un problema rellevant des d'un punt de vista educatiu. El Postman el problema que té és que et paralitza.

**Vostè parla en el llibre que els mestres puguin utilitzar la televisió, en quin sentit diu això?**

Que l'utilitzin, no massa. Jo el que dic és que no hi pot haver rivalitat. El mestre no es pot plantejar la seva feina en contra de la televisió. És un adversari massa gran. Ser anti-televisió és negar una situació de fet. No hi ha res més eficaç que acceptar la fatalitat de les coses tal com són. El món escolar ha de tenir en compte que hi ha televisió, però no ho dic en el sentit que hagi d'incorporar-la, més aviat al contrari. La televisió que faci la seva feina, bé i malament, com tot, i el mestre que no hi vulgui competir. No dic que no puguem passar un vídeo a classe de tant en tant, però a l'escola fem allò que

**Diu Einstein:  
un problema que no té solució  
és un problema mal plantejat**

no pot fer ningú més, que és tenir al davant un professor que té una experiència personal i una passió per allò que explica i que l'ha de saber transmetre. L'escola una de les coses que hauria de fer és marcar més clarament les distàncies que hi ha entre la seva feina i les de la família i el paper de la televisió, i no fer tantes barreges, perquè en aquestes barreges sempre hi acaba perdent l'escola.

**Considerant l'escola en la seva faceta d'institució mediatra entre la societat adulta i els infants, quina creu que ha de ser la funció que li correspon desenvolupar en relació amb la societat?**

Jo cec que l'escola ha de ser mediatra, però això no vol dir desdibuixar els elements que han d'estar en relació, al contrari, i sense desdibuixar-se ella mateixa. I aquest no desdibuixar-se per a l'escola vol dir fer el seu paper específic en el món de la paraula dita, escrita i llegida. I no estic dient poca cosa. Aprendre a parlar amb coherència, a pensar adequadament, sense dir disbarats, saber escriure, saber expressar idees de manera formal, el gust per la lectura. A mi em sembla que això és tan complicat i hi ha tan poques institucions que se'n puguin ocupar, que l'escola és el que hauria de fer de manera principal. Hi ha dos elements que hi ajuden, l'accés al coneixement científic, que ajuda a ordenar el pensament, i la reflexió sobre la bellesa, l'expressió artística. Si l'escola fes bé això... Això demana bon professorat, i un professor que no l'atabalin amb altres històries i que es pugui dedicar a fer la seva feina.

**Si, tal i com afirma, considera correcta la tesi d'Alexandre Galí, en el sentit que el desacord entre allò que es predica i allò que es fa és de conseqüències dramàtiques per a l'escola, no caldria veure en això un dels problemes fonamentals?**

Faig esment en el llibre d'aquest fantàstic llibre que és la "Revolta hipotètica d'uns mestres hipotètics". Aquest és un problema gravíssim dels mestres i dels educadors en general. Pots ser quan Alexandre Galí escrivia això ja estava fora de temps, no perquè no sigui actual, sinó perquè encara és més actual del que sembla que ell mateix expressa. Probablement ell va ser cons-

cient que hi havia aquest problema en el món dels mestres, però és que això és el que ha acabat sent problema general també en els pares, que prediquen una cosa i en fan una altra. Això provoca el que Alexandre Galí en deia el frau moral, que és probablement el pitjor corc de l'educació, perquè et desautoritza absolutament. I els nois són terriblement sensibles a aquesta incoherència, això ho veus a casa.

De totes maneres el problema de la coherència no és exactament el de la vocació, el de la passió professional. Això demanaria un debat més complicat pel qual jo no tinc prou coneixements. Hauríem de revisar quins són els camins pels quals avui dia un mestre arriba a mestre i què se li explica al llarg de la seva formació. És a dir, qui són els mestres dels mestres? Un mestre que hagi d'ensenyar ciències se li ensenyen ciències o només se li ensenyen tècniques per ensenyar ciències? Finalment en sap o no en sap de física? Al professor d'història li interessa la història? El problema és el de qui està ensenyant una cosa de la qual en sap poc. Si l'alumne no es pot fiar del que sap el professor és molt gruixut, i això passa en l'ensenyament. És una altra manera de defraudar, fer veure el que no és.

**Està en relació amb aquest problema l'extensió del funcionariat?**

Per mi és un dels problemes el de la funcionarització, pel que fa a l'organització. Que una persona guanyi unes oposicions i es pugui dedicar a fer de mestre sense haver de patir, no hauria de ser aquest el problema. Ser funcionari té uns avantatges, de llibertat de pensament, de no haver d'entrar en una competitivitat professional. El problema és en les formes organitzatives, el fet que el professor que ha de fer anglès no tingui ni idea d'anglès, perquè és l'últim en arribar. Més aviat dona la impressió que l'administració crea problemes que no pas els soluciona. La funcionarització acaba donant més importància a l'antiguitat que no pas a la capacitat. Això es podria resoldre, per exemple, donant molt més poder als municipis i major autonomia a cada escola. Si la nostra societat es fiés més de l'escola, l'escola faria les coses més bé. En canvi, sembla que tothom l'ha de tutelar.

**Al segon capítol, a l'apartat de les relacions de poder, diu que la "comprensió" fa difícil el "judici", així com el judici moral posa obstacles a la comprensió. Pot explicar-nos per què pensa que la comprensió dels fenòmens humans pot (o ha de) comportar la invalidació del judici moral?**

Són dues actituds de coneixement diferents davant els fenòmens, totes dues necessàries. El que dic és que són dos processos en tensió. Jo em vaig estrenar com a sociòleg fent un estudi sobre el suïcidi. El meu judici moral sobre el suïcidi no ha variat substancialment en abstracte. Degut a les meves conviccions religioses jo estaria disposat a mantenir el criteri que la vida és un do de Déu, i des d'un punt de vista moral, no em puc treure la vida perquè no és meva. En general el suïcidi em sembla una conducta moralment negativa. Ara, quan tu estudies els suïcidis, no en general, sinó en cada cas, i entens perquè algú es pot acabar suïcidant, jo he de dir que en molts casos jo no tinc la certesa que jo no acabés fent el mateix.

A mi m'és possible comprendre segons quin tipus de situacions personals, on fins i tot el suïcidi pugui ser vist com una sortida moralment positiva. En aquest cas del suïcidi vaig veure molt clar que hi havia una tensió clara entre el meu judici moral i el meu esforç de comprensió del fenomen, de saber perquè algú podia acabar-se suïcidant. Si això ho traslladem al món de l'educació, si quan jo tinc dificultats com a mestre amb uns pares que han dimitit d'educar desqualifico moralment la conducta dels pares, llavors ja tenim culpable i en certa manera ja hem resolt el problema. Aquest plantejament, però, no porta a cap solució i no permet avançar. De fet talla la tensió, quan el pensament ha de ser dialèctic. En aquest cas la tensió és entre l'esforç de comprensió de la realitat, de ser capaç de posar-te en la pell de l'altre, i el judici, que queda moderat i asserenat.

Aquests pares que han dimitit, és que ho fan per comoditat? Uns pares que no sàpiguen fer menjar uns espinacs a un fill de cinc anys no s'ho passen bé. Pots dir que els pares han dimitit d'educar alimentàriament el seu fill, però no ho fan per una actitud de deixadesa, i llavors no els pots desqualificar moralment amb tanta facilitat.

**Quin és el model, no ja d'alumne, sinó de persona que hauria d'orientar l'acció educadora dels mestres a l'hora de facilitar el pas de l'infant cap el món adult?**

És una pregunta de molta entitat per contestar-la frívolament. Se'm fa una mica difícil en un món com el nostre pensar en definir un únic model. Entre altres coses perquè quan descrius un model el fas pla. Els models amaguen el caràcter ambivalent de la mateixa realitat. Aquí hauríem de recórrer a Chesterton. Potser sí que el model de l'home lluitador és un bon model, però de vegades tenir davant el model d'home lluitador fa passar les ganes de lluitar. Per què necessàriament d'una escola, per exemple, conservadora, n'han de sortir nanos conservadors? Oi que no ens va passar a nosaltres? No vam anar a una escola franquista i no en vam sortir del tot animals, o no tan domesticats com preveia el sistema? Per què no som una mica més confiats? Potser el que és bo en l'experiència educativa com a alumne és el contrast de models que pots arribar a veure. És bo tenir un professor lluitador, i trobar un individu que el que li agrada és passar-se l'estona llegint i que és un home de cultura però no de lluita en el sentit propi. Aquesta pluralitat de models no em sembla que sigui precisament negativa. No sé si portaria el meu fill a una escola només de lluitadors. Finalment, la virtut s'ha de saber transmetre sense ni que gairebé es noti. No em sembla especialment bo que la gent sigui virtuosa perquè ho hagi decidit. Prefereixo que ho sigui sense que ho sàpiga. Que la gent sigui virtuosa perquè l'han ensenyat a viure de manera virtuosa. El bo d'una persona virtuosa és que no sabia fer-ho d'una altra manera. Una persona que fos virtuosa perquè hagués decidit ser virtuosa seria bastant pesada. No sé si calen models en aquest sentit, de perfils molt ben definits. La mateixa variabilitat en els models de persona és un bon aprenentatge. Jo crec que darrera d'una persona terriblement pacífica hi pot haver un lluitador incansable, i darrera d'un lluitador el que hi ha és un cul del Jaumet, i que no és tal lluitador, sinó que és algú que mostra insatisfacció més que no pas compromís. Aquestes paradoxes que el Chesterton li agradava tant de mostrar, que darrera d'una cosa que sembla blanca s'amaga el contrari, o que totes dues hi són, són pròpies de la naturalesa humana. ●

## ENCARA CAL PARLAR D'AVANTGUARDA?

Jordi Barnadas

*Des que va aparèixer manllevada del llenguatge militar al s.XIX, la paraula avantguarda ha significat l'art que va per davant del seu temps. Al s.XX l'avantguarda ha estat sinònim de revolució; així és com cubisme, abstracció, surrealisme... han soscauat els fonaments de l'ordre clàssic. No és fins ara que veus com Jean Clair, amb una postura revisionista de la història de l'art del segle, matisen la importància del fenomen. Veure el segle com una successió d'avantguardes deixaria fora de lloc a molts del més grans artistes del nostre temps, com Balthus o Chagall.*

*I actualment? L'art encara és regit per avantguardes o són purament estratègies comercials d'un món pervertit pel sistema de Museus, Fires i Galeries?... Són molts els interrogants que aquest debat vol plantejar.*

El debat organitzat per l'Associació Cultural Mestre de Taüll sota el radical títol "Encara cal parlar d'Avantguarda?" suscità un gran interès entre la vintena llarga de públic assistent a l'acte. El debat en el seu escrit de presentació, que aquí reproduïm, volia incidir en un doble aspecte. El primer, la importància del fenomen de les avantguardes en la Història de l'art del segle. El segon seria si aquestes avantguardes segueixen encara essent el motor de l'art actual.

Aquest doble tema fou abordat per dos ponents: Francesc Mestre (marxant i galerista d'art) i Romà Panadés (pintor). Francesc Mestre sobretot incidí en que l'art s'ha convertit en un moviment intel·lectual deixant de banda l'universal sistema de les emocions. Per a ell la frase més absurda és: "d'art no hi entenc(?)". És clar, l'art no s'ha d'entendre; ha d'agradar, remoure quelcom interior. A banda de denunciar la progressiva perversió del sistema econòmic a l'entorn de l'art considerarà les Avantguardes totalment mortes actualment. I insistí que en el passat aquestes (per exemple en els anys 60) consistien en modes efímeres que s'anaven rovellant i de les quals ben poca cosa n'ha quedat. Criticà el Macba per la falta total de continguts, els quals, per ell, estarien en trobar una identitat de l'art nacional. Identitat que passa per la tradició i per les figures locals.

Romà Panadés, per la seva banda, defensà que les avantguardes no són una convulsió aïllada i explosiva del s.XX, sinó que l'art és un reflex de la societat del seu temps. La convulsió de l'art del XX s'ha de trobar en el pensament il·lustrat i revolucionari del XVIII i XIX. Conceptes com: revolució, puresa, primitivisme, buit, etc. són els que provoquen el canvi en l'art. Per a ell les avantguardes són en el principi fenòmens espontanis fins als surrealistes que incorporen la "paraula". A partir d'aquest moment la literatura s'apodera de l'art i necessitem intèrprets. Els intèrprets en un procés de sofisticació es converteixen en popes de les noves catedrals del segle (els museus) on es fa culte a una religió incombustible (l'avantguarda). També abordà el tema de les noves tecnologies i defensà l'autonomia de cada mitjà: Així el cinema és un nou nat amb molt de camp per recórrer. Coincidí amb Mestre en que ja fa trenta anys que s'han acabat les avantguardes.

És impossible resumir un intens debat on sorgiren molts nous temes a debatre: economia i art (el "mercat"), art i artesanía, noves tecnologies, tradició i modernitat, Cézanne (com la porta de la modernitat), avantguarda com a religió, educació de l'art a les escoles, etc.

En fi, aquesta ressenya vol ser un record del que va ser aquell acte i vol deixar constància que els temes tractats tenen un alt interès per a un públic mol divers. Voldria acabar copiant un full del llibre de Jean Clair *La responsabilidad del Artista* que és el llibre que ha orientat més o menys de lluny el debat i que em sembla important:

*"La pregunta sigue planteada: ¿cómo es posible que entre todas la ideologías de nuestro siglo sea la vanguardia la única que no ha sabido afrontar la crítica? En estos últimos veinte años hemos vivido el derrumbamiento de las doctrinas que marcaron nuestra época. Pero a pesar de estar tan ligada a las utopías políticas, cuyas premisas y teorías la modelaron desde su origen, como a las creencias esotéricas del fin de siglo, la doxa vanguardista parece hoy tan intocable como ayer. Con sus yerros, su violencia, su odio a la cultura, su odio antihumanista conscientemente erigido en programa de acción; por retornar los términos de Zweig, sigue engalanándose a la vez con el prestigio de la revuelta individual y con el de la contribución del progreso al bien común. Institucionalizada y funcionalizada, auténtica querida de los programas ministeriales de desarrollo cultural, sin embargo, aún pretende encarnar el espíritu de insubmisión ante el poder establecido. ¿De dónde, la permanencia de tan extraño privilegio? Porque por descontado no se trata de subversión de valores establecidos. Ningún estado ha subvencionado nunca subversión de sus propios valores.*

*La fe en utopías políticas de derecha o de izquierda, del bolchevismo al nazismo, que la vanguardia artística no sólo ha compartido sino además provisto de algunos de sus artículos principales, se ha desplomado. Desde ese momento la estética vanguardista está en el aire. Tanto más fanática e intolerante por deber predicar a partir de ahora en el vacío".*

# Notícia de Cinema

## El motí del Caine

Aquest article fou publicat l'11 de març de 1983 al diari *Avui*

Al llarg dels articles sobre el civisme m'ha semblat oir la crítica del meu propi públic. "Heus ací que mentre crema Roma, el Galí toca el flabiol. S'inhibeix dels debats sobre el papa, el nacionalisme, l'afer Rumasa... fins del desgavell del Barça". Que consti, d'això darrer només me n'acusa de debò el Ballarín.

Com que no és així i del que parlo és en profunditat, precisament d'aquestes coses -Barça inclòs, estimat Pep-, aprofito la pantalleta del dissabte 27 de febrer per a posar fi als meus articles sobre civisme.

La veritat és que jo no conecia la pel·lícula i -fora d'algun detall de cinema americà- em va ploure perquè resumia els problemes del civisme sobre un tema concret. D'entrada ens aclareix la diferència essencial entre revolució, que pot constituir un acte cívic, i motí, que és un desgavell induït per uns pocs, que comprometen la vida mateixa de la comunitat. La diferència rau en la motivació, puix una decisió revolucionària té la possibilitat d'ésser ètica, en defensa de la supervivència de la comunitat. Mentre el motí es caracteritza pel baixos interessos personals d'una ínfima minoria. Intento resumir, doncs,

el principis més importants del civisme i la política actual a cavall de les anècdotes del film.

Primer.—El civisme és la fonamentació democràtica i, per tant, ètica de tota manifestació de la vida col·lectiva, inclosa la política i la navegació d'un vaixell. I presuposa l'acceptació lleial d'unes regles de joc.

Segon.—El civisme exigeix el respecte a l'autoritat, legitimada per aquestes regles. Exigeix, per tant, un marge de confiança. Exigeix l'adhesió -a vegades difícil- al sentit de la fraternitat democràtica tal com la interpreta el cap. Hi ha una escena significativa en el film, durant la qual el comandant del Caine demana als seus companys oficials que vulguin compartir amb ell un tipus de fraternitat que ell encarna. El motí del Caine comença en aquell instant. Ni un sol oficial no es digna a respondre a la bona voluntat angoixada del seu cap. Transposem el fet a la política d'avui. Si Felipe González -comandant del nostre Caine- em fes una pregunta semblant li respondria amb lleialtat les raons de la meua desconfiança. Tots els comandants d'aquest vaixell que s'anomena Espanya han perdut el cap des de fa molts anys, cada vegada que fan front a la realitat nacional de Catalunya. Se senten perduts com en el Caine davant

el tifó. Però vull fer-li un marge de confiança per tal de no derivar al clima de motí tot pensant que fem una revolució.

Tercer.—Hi ha un fet cívic del film que ve marcat forçosament amb un signe revolucionari. És quan el segon de bord, davant la desfeta moral inqüestionable del seu cap, pren el comandament "sota la seva responsabilitat", paraules que el poden posar davant del piquet d'afusellament. Però salva el Caine del tifó. No hi ha veritable civisme sense el coratge moral d'arriscar la vida al servei de la comunitat. Amb el perill consegüent que la llei escrita ignori el nostre heroisme cívic.

Quart.—Cal una clara distinció entre les lleis escrites i les no escrites. Aquestes regeixen el civisme però no l'aparell burocràtic d'una democràcia, per elevada que sigui. La fidelitat a les lleis no escrites ens pot costar la vida si el civisme dels nostres conciudadans no és el veritable suport de la democràcia.

Cinquè.—El civisme vol dir fe en l'home. Tothom, en principi, és honest mentre no es demostri palpablement el contrari. Ens cal un clar discerniment dels esperits i les situacions. És en aquest punt que el rol central del film recau sobre l'advocat de la marina que té aquesta capacitat -malaauradament rara. D'una banda

## La fortuna de vivir

sap veure en l'acte del segon de bord el sentit de responsabilitat cívica que el porta a jugar-se la vida i l'honor. De l'altra sap valorar en el seu punt l'ensorrada moral del comandant del Caine, sense oblidar cap dels seus grossos errors però salvant la seva dignitat de cap i de persona, víctima d'un motí.

Sisè.—El cap pot equivocar-se, es pot obnubilar. En una bona democràcia és deure nostre d'ajudar-lo. La sola cosa que cal exigir-li absolutament és que el rumb escollit sigui respectat. Avui, l'agulla magnètica de Felipe González cal que marqui l'atzimut del canvi i de la renovació ètica. Els seus col·laboradors són responsables directes de la bona singladura i que tota maniobra es faci d'una manera honesta i responsable. Els que no som correligionaris i pertanyem a la mateixa confraternitat democràtica no som exempts cívicament d'aquesta tasca.

Setè.—Tornem al Caine. El civisme exigeix coratge i, més encara, un especial sentit del risc. L'advocat de la marina, amb el seu discerniment dels homes i els fets, amb l'obtenció d'un veredicta equitativa, hauria restat a mig camí. Quan algú, per vanitat personal, com l'oficiallet escriptor, és capaç de crear el clima del motí, és un deure cívic desmascarar-lo com sigui i allà on sigui. Personatges així mereixen la fuetada del contingut d'una bona copa de conyac en ple rostre, tal com fa molt bé l'advocat del film. "The End".

*Raimon Galí*

Tal com va fer el meu fill amb mi: és una pel·lícula que us recomano.

Si seguïu aquest consell potser alguns direu que no n'hi ha per tant. És probable. Jo no sóc un expert en cinema però quan veig alguna pel·lícula que surt dels cànons habituals del cinema de consum que omple les nostres sales m'agrada recomanar-la. Aquesta és una pel·lícula que jo anomenaria "de veritat".

I dic veritat perquè és una història generosa sobre el record de la felicitat i el plaer de viure. Perquè paraules com estimar, amistat, llibertat, felicitat, són la base dels diàlegs en la relació d'un grup de personatges lliures i lúcids que aprenen a viure harmònicament dins dels límits de les seves vides, diferents entre elles, però marcades totes pel gust per l'amistat, el record i el compromís amb els sentiments generosos.

I un valor afegit, aquesta pel·lícula només pot ser d'aquí, i al dir d'aquí vull dir europea. Si les pel·lícules tinguessin gust i olor aquesta faria olor de pa amb formatge i vi.

### **Sinopsi**

França, anys trenta. Garris i Riton són dos amics que viuen a la vora del riu Loira. Garris, home noble i treballador, va arribar al pantà tot just acabada la Primera Guerra Mundial. Allí va conèixer Riton, pare de tres fills, gandul, queixós i aficionat al vi, però amic lleial i tendre. Junts

treballen en el que poden i frueixen de la llibertat que suposa no ser esclaus de ningú. Comparteixen aquesta conquesta amb altres amics: Tane, conductor de tren; Amedée, elegant i erudit; i Pepe, un avi ric que no oblidava el seu passat humil. Al voltant de la ribera neix un petit món.

### **Fitxa tècnica**

**Títol original:** *Les enfants du marais*

**Director:** Jean Becker

**Guió:** Sebastien Japrisot; segons la novel·la de Georges Montforez

**Muntatge:** Jacques Witt

**Fotografia:** Jean-Marie Dreujou

**Música:** Pierre Bachelet

**Producció:** França 1999

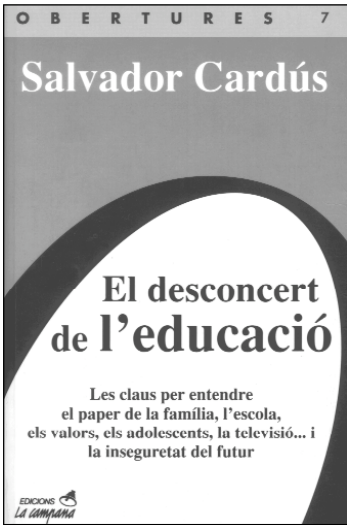
**Interpretació:** Jacques Villaret (Riton), Jacques Gambin (Garris), André Dussolier (Amedée), Michel Serrault (Pépé)

**Durada:** 115 minuts

**Filmografia de Jean Becker:** *Un nommé La Rocca* (1961), *A escape* (1964), *Pas de caviar pour tante Olga* (1965), *Tendre voyou* (1966), *Verano asesino* (1983), *Contre l'oubli* (1991), *Elisa* (1994), *Les enfants du marais* (1999).

*Amadeu Matosas*

# Notícia de **llibres**



## El desconcert de l'educació

**Salvador Cardús**  
Edicions La Campana  
Barcelona, 2000

Hom té la impressió que amb el darrer llibre que en Salvador Cardús ha publicat s'ha creat en el món educatiu una certa remor. Si això és així és molt possible que sigui perquè el desconcert que afirma que existeix sigui una realitat àmpliament sofrida per tothom. El desconcert, manca d'acord entre diverses persones en vista a un fi comú segons el Fabra, en l'educació dels joves fóra la diagnosi que caldria fer de l'estat actual de les nostres escoles, instituts i famílies. Aquesta manca d'acord en els objectius per educar els joves

no seria el resultat d'un deixament de la moral col·lectiva, o d'una suposada crisi de valors, sinó tan sols conseqüència de l'evolució d'una societat que ha esdevingut més complexa i més variada. Això caldria acceptar-ho com un fet inherent a l'evolució històrica i que cal assumir tot prenent-ne nota, sense caure en enganyosos retorns al passat.

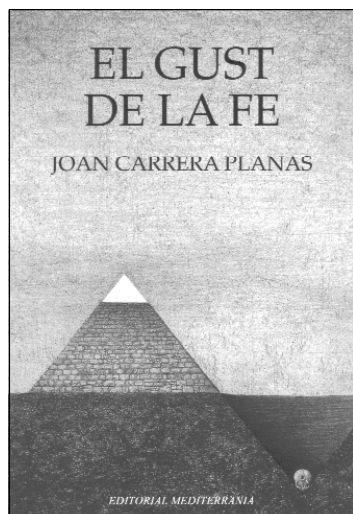
Davant d'aquest fet "...[*El desconcert de l'educació*] ... és una invitació al compromís personal per fer front a una desorientació general que no és a les nostres mans resoldre." Aquest és en la nostra opinió un punt important per entendre el que Cardús proposa al llarg de més tres-centes pàgines de text. La resposta al desconcert educatiu seria una resposta **individual**, o si més no d'àmbit quasi privat. Aquesta resposta individual passaria per establir el que Cardús anomena "maneres de fer", pautes de conducta que de forma inconscient sí que transmeten uns certs valors.

Aquesta resposta individual, que per una banda fa reflexionar l'autor sobre actituds personals que trobem molt encertades (els capítols sobre l'escola intel·ligent o els horaris de cada dia, per exemple, amb molts llocs comuns, la necessitat de parlar-ne dels quals és ben indicativa de l'estat actual de les co-

ses), implica alhora una certa renúncia a la recerca de les causes últimes d'aquest malestar en l'educació (que bé hem de creure que existeixen si volem parlar d'alguna cosa). Això es manifesta molt clarament en alguns apartats del llibre, com el dedicat als paradisos de l'oci, o el de l'educació del que s'anomena valors. La responsabilitat dels poders públics en l'oci juvenil (que segons l'autor substitueix una "cultura del treball" que havia arribat a ser característica del nostre país) és quelcom del qual valdria la pena parlar-ne molt més enllà dels arguments econòmics relacionats. En aquests sentit la identificació i la reducció de la política a la gestió econòmica és manifestament perjudicial.

En *El desconcert de l'educació* hi trobem tractats molts altres temes que els esmentats. Molts d'ells presenten com a virtut un desenmascarament de veritats heretades per part d'un cert tipus de pedagogia que comença a fer aigües per totes bandes. Llibres com aquest que ajudin a desfer segons quines teories són una bona prova de les possibilitats del moment actual.

*Aleix Buch*



## El gust de la fe

**Joan Carrera Planas**  
**Temes d'ara mateix 18.**  
**Editorial Mediterrània**  
**Barcelona 2000**

En un món contorsionat amb tota mena de rictus extravagants, el llibret del bisbe Carrera és un oasi, sedant, planer, normal, ple de sentit comú, àgil.

El gust de la fe. "Sapere", que està relacionat amb "sapientia" i amb saborejar.

El bisbe Carrera ens ensenya a no confondre la vida amb la fe. A la vida hi haurà exaltació i creu, atonia i tensió; en algun moment o altre, probablement, qualsevol de les situacions i estats d'ànims que més o menys en afecten a tots. Però la fe és una altra cosa: és do de Déu, acollit amb el seu sabor característic, que és ben bo, i que de

vegades (quan ens pensem massa que la fe és fruit del nostre jo), no sabem saborejar prou bé.

L'autor lamenta aquesta pèrdua del sentit del gust, que es pot produir i es produeix massa fàcilment; i ens indica, ben planerament, on és que l'acostumem a perdre, en general, per complicacions mentals recorgolades. A l'Església i a l'Eucaristia. Aquests dos primers capítols són realment molt bons: en un estil planer i profund, se'ns fa un repàs de la situació existencial del cristià (i del no cristià, i del mig cristià) d'avui, davant d'aquestes realitats. Jo ho resumiria en dues frases: fallem en l'acceptació de la nostra condició de pecadors (l'Església), i fallem en l'acceptació del do de Déu (l'Eucaristia). Una acceptació que no ens traurà pas res del dramatisme existencial de la nostra vida, però que ens donarà darrera d'ell el regust del bon gust de la fe.

Els tres darrers capítols segueixen la catequesi a llarg termini que va planejar aquest home tossut, fràgil i fort, que guia la fràgil i indestructible barqueta de Pere: el Fill, l'Esperit Sant, el Pare.

El Fill, que de tant home que és, de vegades els cristians sembla que passem per alt que també és Déu, i en perdem el sabor.

L'Esperit Sant, el gran oblidat, que actua en nosaltres i en l'Església, que ens dóna força a nosaltres i a l'Església, que ens guia i ens remou de les maneres més impensades. Intentar sentir-ne el gust és fer un esforç per escapar-se de les pròpies empanades mentals.

I el Pare, que ho és de Jesucrist i gràcies a Ell també Pare nostre, com Jesucrist ens va ensenyar de dir.

És un llibret per tenir a prop i per obrir, en qualsevol moment, per qualsevol banda. Sòlid i planer, i, cosa d'agrair, escrit en un català excel·lent. Deixa sempre bon gust de boca: el gust de la fe.

*Jordi Galí i Herrera*



## Un any i un altre, fins als vuitanta, que Déu n'hi do

**Josep M. Ballarín**  
**Editorial Planeta**  
**Barcelona, 2000**

No sé pas com em vaig embolicar a parlar d'aquest llibre. Tot plegat ve, em penso, d'una conversa amb en Josep Montserrat. Vàrem comentar l'extraordinària penetració teològica del mossèn i com els "de l'ofici" no li feien cas per la senzilla raó que no parlava com ells. Un cas clar de la doble dicotomia divertitavorrit i seriós-frèvol. El mossèn és divertit i seriós. La gran majoria dels llibres de teologia són avorrits i molts d'ells frèvols.

Recordo el seu darrer sermó de Nadal. Estava consirós. Algun

"savi" havia dictaminat que la seva afirmació que Déu Pare era el personatge principal de la Passió no estava prou bé. "Déu és un bon home", anava repetint. I record dins d'un record, penso en el que va dir el meu sogre ben poc abans de morir, quan pràcticament no es movia del silló i amb prou feines parlava: més o menys: "és molt fort que un pare permeti que el seu fill mori a la creu".

Amb en Josep comentàvem que una certa teologia insisteix tant en què l'únic que realment podem saber de Déu ho sabem a través de Jesucrist (Sant Pau no opina pas així), que el resultat és que Déu el Pare ("o theos" del Nou Testament, com ha estudiat Karl Rahner), queda de fet en una nebulosa llunyana i inassequible. D'altra banda Jesucrist es va convertint en "aquell home que ha arribat a ésser Déu" (i ja m'explicareu com es menja això), i per molt que l'aixequem, no és "homooosios" amb el Pare; durant molt de temps havia pensat que llegir el Credo llarg a la missa era un absurd, però ara crec fermament que no ho és i que les seves repeticions "Déu de Déu, llum de llum..." no són pas sobrereres. Però em sembla que alguns teòlegs "de punta" les han oblidades o les consideren escolàstica morta o "ritual"

(paraula que aquests senyors acostumen a menystenir). En resum, Jesucrist és "el Senyor" i d'aquí aquest criptoarrianisme que posa a cent mossèn Ballarín en la "paraula del Senyor" de després de l'Evangeli i que (sento haver-ho de dir perquè l'Ésglésia és la meva mare), trobo simplement grotesc. Un d'aquells brètols que trobem en l'Antic Testament demana cent prepucis com a botí de guerra, i resulta que això és "paraula de Déu". En canvi les benaurances són "paraula del Senyor". Molt bé!! Però és que les coses no s'acaben aquí: de "Jesucrist l'home que assoleix la divinitat" passem insensiblement a "la humanitat que aconsegueix la divinitat" i d'aquí a "jo, que assoleixo la divinitat" la transició és imperceptible i el joc de mans ja està fet: ja som "moderns" i hem sabut veure els "signes dels temps".

Un cristià "progre" es reconeix perquè farà tota mena de capitombes possibles per no dir que Jesucrist és Déu (com les farà per no utilitzar la paraula pecat i alguns altres "detallets" d'aquesta mena).

I mossèn Ballarín ens diu: "un pare tenia dos fills", "Déu és un bon home".

M'he embalat una mica, però, oi que aquest era el fil de la conversa, Josep?

Suposo que va ser el record inconscient d'aquesta conversa el que em va fer cometre la imprudència de dir que faria la recensió d'aquest llibre. I ara, després de fer-hi la segona volta, no sé pas com posar-m'hi.

És el llibre d'un arquitecte. Molt ben cosit, molt ben construït. Te'l miris per on te'l miris, fa bonic. Els temes, moments, intermezzos, anuncis, no trobo ben bé la paraula exacta, queden perfectament situats: el Pregó de Pasqua Granada, les Benaurances, la Terra de Mar menuda, el Càntic dels Càntics, el Plany de Raquel, el Via Crucis, la Pregària de Festa Major. Equilibrada l'alternança entre la ironia i l'humor, i els moments que la paraula penetra el fons de l'esperit com un glavi: l'Ànima, la Basi i en Jordi, les despedides, els desconsorts incomfortables... i tot és de veritat. Dibuixos inclosos.

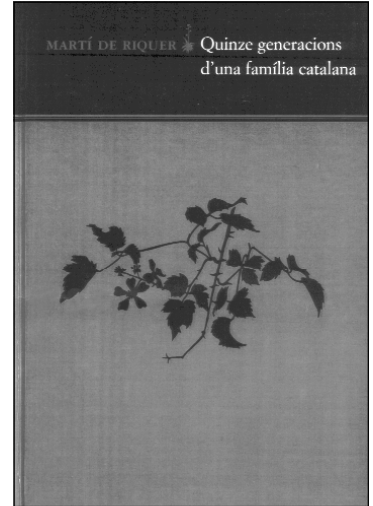
Poques vegades una construcció tan equilibrada es combina amb una llibertat d'esperit tan lliure. I no hi fa res que retornin els grans temes: la guerra, el país, Verdaguer, els "teus", la ciència-ficció. Sempre es veuen amb alguna mena de nova perspectiva.

Però per què he de parlar més? No convenceré cap dels que són incapaços de llegir-te perquè no poden trencar les

rigideses del propi esperit, i els convençuts, ja estan convençuts. Suposo que en aquests rebuigs visceralis i aquestes adhesions vitals deu jugar-hi algun d'aquests 40000 gens que diuen que tenim (qui els ha comptat? De sobte passen de 100000 a 40000, per obra i gràcia d'una notícia de premsa).

Mentre esperem el descobriment del gen ballarinesc, doncs, que em penso que té ben poc a veure amb el GEN, tu, mossèn, endavant: en vas aprenent... quan siguis gran, ho faràs molt bé.

*Jordi Galí i Herrera*



## Quinze generacions d'una família catalana

**Martí de Riquer**  
**Quaderns Crema**  
**Barcelona, 1999**

Aquest llibre narra la història d'una família catalana. El nucli central n'és la família Riquer en la seva línia troncal, que l'autor pot resseguir ininterrompudament des de 1429 (tot i que hi ha informació discontinua dels Riquer a partir de l'any 879). La base d'aquest treball es troba en l'Arxiu Riquer, que es compon de 422 pergamins que van de l'any 1156 al 1612 i de 77 caixes, que l'autor va completant amb bibliografia adient per a cada època o episodi. Aquest arxiu sortosament aplega, a més dels pergamins i papers normals d'a-

quests dipòsits (escriptures, plets, donacions i privilegis), nombroses lletres familiars, factures, comptes domèstics i escrits insignificants quan foren redactats, però que segles després ens obren curioses esclertes per a veure petits detalls del passat.

La família Riquer absorbí en tres ocasions línies d'altres llinatges acabats en pubilla, la qual cosa aprofita Martí de Riquer per tal d'ampliar, paral·lelament, el seu relat amb les històries familiars respectives. La documentació de l'Arxiu Riquer s'enriquí amb els casaments, l'any 1600, de Joan Baptista de Riquer amb Brianda de Vega i Remolins, senyora de Vinfaró; el 1705 de Baltasar de Riquer amb Maria Teresa Sabater, marquesa de Benavent (que incorporava el notable patrimoni dels Agullana-Sabater-Sanz de Latràs de Girona); i el 1797 de Borja de Riquer amb Maria del Carmen Gallego Dávalos, que recollia l'heretat dels Ribera i dels Dávalos del Perú.

Alguns dels personatges descrits tingueren un cert protagonisme històric. Així, l'any 1460, misser Antoni Riquer tindrà la difícil missió de posar pau entre Joan II i el príncep Carles de Viana; el maig de 1498 el cardenal Francesc de Remolins con-

demnarà a mort Savonarola i presidirà el seu suplici a Florència; el 1534, Nicolás de Ribera Viejo participarà en la fundació de Lima; el 1623 fra Francesc de Sabater, cavaller de l'ordre de Sant Joan, perdrà les galeres del General de Catalunya davant les costes de Provença; el 15 de setembre de 1714 Anton de Sabater, felipista declarat que s'havia refugiat a Montserrat entre 1708 i 1714, essent nomenat regidor primer de Barcelona, ocuparà el lloc que fins quatre dies abans havia ocupat Rafael Casanova (de fet, havia entrat a cavall a la ciutat amb les tropes del duc de Berwick el dia 12 de setembre); i ja al segle XIX el besavi de l'autor organitzarà partides carlines al Vallespir: l'estiu de 1869 farà entrar clandestinament a Catalunya Carles VIIè vestit de pagès català i amb barretina.

D'altra banda, molt sovint es poden seguir altres fets històrics d'abast local però força il·lustratius, des de les diverses residències dels avantpassats de l'autor. Així, la casa pairal dels Riquer a Lleida, situada a la plaça de Sant Joan des de 1444, serà un excel·lent observatori per a les diverses lluites ciutadanes dels segles XV a XVII; la casa dels Agullana de Girona suscitarà, entre 1623 i 1631, cu-

rioses baralles entre jesuïtes i dominicans quan el seu propietari s'entestà a bastir un pont que encara avui pot ser contemplat a la part vella de la ciutat; i la casa del carrer Escudellers de Barcelona, que bastí Felip-Mariano de Riquer i de Sabater entre 1764 i 1775 (de la qual es conserva un detallat pressupost de les obres), serà refugi dels parents rossellonesos fugits de la Revolució Francesa, a més de privilegiat observatori de la Guerra Gran contra la Convenció. Val a dir que aquestes tres cases se les malvengué Borja de Riquer i de Ros a primers del XIX, dilapidant vertiginosament una bona part del patrimoni familiar tot fent el fatxenda al voltant de la cort madrilenya de Josep I.

Són remarcables del relat uns quants aspectes: el clima d'extrema violència als segles XV-XVI entre diverses famílies durant generacions, reflex de ferotges lluites entre bandositats locals tan típicament catalanes; l'extraordinària recuperació econòmica experimentada després de la desfeta de la guerra de Successió (tot i que podria matisar-se la crisi del camp català del XVII a partir de nombroses cartes que envien a Barcelona els arrendataris de diverses finques rústiques d'arreu de

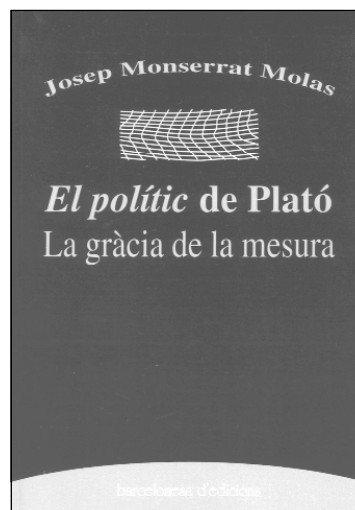
Catalunya); l'acurat estudi dels usos lingüístics que fa l'autor de la llengua escrita dels seus avantpassats; i, en darrer terme, l'encert amb què es detalla el context militar i religiós de cada època, per tal d'il·lustrar els èxits i els fracassos dels diversos membres de la nissaga familiar que es van anar incorporant als dos estaments esmentats.

Pel que fa a les opinions o actituds que avui en diríem polítiques dels seus avantpassats, sobretot quan el país estava dividit en dues faccions, l'autor intenta de mostrar-se objectiu, tot presentant els fets a partir de la documentació utilitzada. I com bé diu el mateix Martí de Riquer, "el lector ja veurà que, sempre que a Catalunya hi ha hagut oposició i lluita entre dues tendències, els individus que integren les famílies ací estudiades han abraçat i defensat la tendència contrària a aquella que és vista amb més simpatia a la Història de Catalunya de Ferran Soldevila".

Compte, però, a prejutjar ràpidament aquest sector "col·laboracionista" o "espanyolista" sempre tan present en la nostra història. Fa pocs dies, tot analitzant les polítiques econòmiques dels darrers 35 anys a Espanya en relació a Catalunya amb un conegut catedràtic de

la Facultat d'Econòmiques de la U.B. (d'esquerres i amb prou sentit de país català), una sorprenent conclusió encara per aprofundir podria ser aquesta: l'època en la qual ha estat més reconeguda una dinàmica pròpia i diferenciada per a l'economia catalana, en què han estat més elevades les inversions públiques estatals al Principat (tant en percentatge del PIB com en PIB per habitant de cada any) i en què ha estat més afavorida a Catalunya la inversió estrangera, podria haver estat la corresponent als governs franquistes del "lobby" català encapçalat per Laureà López Rodó (per davant de la participació socialista de 1982-1993 o del condicionament convergent de 1993-1999): pensem a qui devem la xarxa de carreteres que avui encara tenim o qui va estimular inversions clau (automòbil, petroquímica, turisme, etc.) que configuren econòmicament avui el nostre país.

*Ramon Tremosa i Balcells*



## ***El polític de Plató. La gràcia de la mesura***

***Josep Monserrat  
Barcelonesa d'Edicions,  
Barcelona, 1999***

El polític *de Plató. La gràcia de la mesura*, de Josep Monserrat, és el setè volum de la col·lecció "Realitats i Tensions" de Barcelonesa d'Edicions, una col·lecció que comença a fer impressió per la qualitat i la profunditat de les obres que de moment la formen, i que sens dubte ha de suposar un bon repte per als mateixos editors, atenent al fet que cada cop costarà més de continuar seleccionant obres tan bones com les publicades fins ara.

L'obra que presentem no desentona gens de les sis precedents, sinó que manté el nivell de les millors entre aquestes. Es tracta de la publicació de la tesi doctoral -revisada i en la seva segona part modificada sensiblement- del Dr. Josep Monserrat; i és un comentari d'*El polític* de Plató que, mercès a la competència del comentarador, vivifica la lletra platònica de tal manera que, mostrant de forma incontestable el geni de Plató com a pensador i com a artista, projecta llum sobre la naturalesa de la vida política en el seu joc inacabable de realitats i tensions.

Amb la llum projectada, s'il·lumina, com diem, la dimensió política de la vida humana -i, doncs, la vida humana mateixa- de tal manera que el lector, doblement exhortat per Plató i per la lectura de la seva obra que ens ofereix Josep Monserrat, és portat pel text a reflexionar sobre la situació humana actual en allò que té de comú amb la situació humana de totes les èpoques. Més enllà del comentari d'un text, o, millor dit, precisament per la sobrietat d'un comentari que tracta amb el màxim respecte la lletra platònica -cosa que de vegades exigeix una certa audàcia en la lectura-, el llibre de què donem

aquí notícia és, pròpiament, un llibre de filosofia -i no merament, si és que això vol dir res, un llibre "sobre" filosofia.

L'obra, en la modèstia aparent del seu plantejament -és no res més que un comentari-, dóna un fruit tan fecund que per ella mateixa és una prova de la bondat dels principis interpretatius que l'autor fa seus en la lectura. En l'assumpció d'aquests principis, Monserrat reconeix el seu deute, primer de tot, amb el Dr. Jordi Sales, director de la seva tesi i dels seus estudis, i, per tant, segonament, amb els diversos autors que en el segle XX han provocat amb les seves aproximacions als diàlegs de Plató una renovació lúcida i fecunda dels estudis platònics: Leo Strauss i els seus deixebles -especialment Stanley Rosen-, Jan Patočka, i la recepció que fa Rémi Brague de l'Escola de Tubinga. Des d'aquestes tradicions, o des de la conjunció robusta d'aquestes tradicions, hom entén que, en cert sentit, la filosofia no té història sinó que interroga els problemes perennes de la vida humana; i que, per tant, l'obra de Plató bé podria ser, en cert sentit, superior a la de qualsevol altre filòsof de qualsevol època -fins i tot per a nosaltres els habitants de la modernitat.

Amb aquesta esperança d'autoclariment per mediació de l'autoclariment de la lletra platònica, Josep Monserrat emprèn amb un gran rigor hermenèutic la lectura del diàleg. En la consideració conjunta del que s'hi diu (els *lógoi*, els continguts) i del que hi passa (els *erga*, les accions), i en un exercici que Stanley Rosen -apropiant-se d'una expressió de Husserl- qualifica de "des sedimentació", la lectura oferta -que tracta el diàleg platònic com una fenomenologia dramàtica, i, doncs, com una imatge de la unitat de pràctica i teoria que constitueix ja sempre la vida mateixa de cada dia- permet entendre, més enllà del que els personatges diuen, què volen dir, i més enllà del que els personatges volen dir, què vol dir Plató mateix muntant les escenes i els diàlegs tal com els munta.

Un dels grans mèrits de l'obra que comentem és que, aplicant aquest esforç de lectura comprensiva a *El polític* de Plató, un diàleg que és especialment ardu i difícil, aconsegueix amb perspicàcia i intel·ligència donar compte de la seva unitat orgànica, recuperant, per aquest camí, un ensenyament perenne a retenir per tot aquell qui vulgui comprendre la dimensió política de la vida humana de totes les èpoques.

Per a Josep Monserrat, el nus de l'ensenyament del diàleg es troba al seu bell mig, en la temàtica de la justa mesura. Aquesta veritat es descobreix ben a poc a poc, més aviat deixant que es posi de manifest i s'imposi tota sola per la mateixa lectura curiosa del text.

En una presentació com aquesta, que ha de ser una mera notícia del llibre, ens és del tot impossible refer aquí, ni tan sols succintament, el recorregut que fa l'obra. Renunciem-hi, doncs, i limitem-nos a encoratjar la seva lectura tot remarcant el següent.

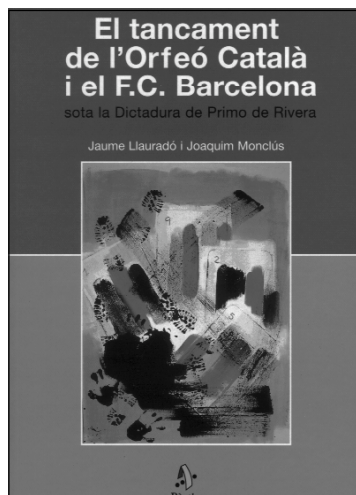
El polític de *Plató. La gràcia de la mesura* és un treball acadèmic de primera magnitud, que al mateix temps reïx a ser més que un treball acadèmic. En la seva penetració del sentit de la lletra platònica, la lectura oferta és una mostra de com un coneixement exhaustiu de l'estat actual dels estudis platònics en general, i d'*El polític* en particular, és una assistència preciosa a la comprensió del text: és una veritat platònica, continguda al *Teetet*, que pensar és sempre un diàleg, i consegüentment el platonista ha de polemitzar en diàleg amb altres platonistes si vol guanyar una comprensió platònica de Plató -les gairebé 100 pàgines de notes al cos del text testimonien que estem davant d'un tre-

ball d'investigació de primer ordre, i en els diàlegs creuats que podem trobar en aquestes pàgines podem reviuire la vitalitat d'una interpretació que guanya el seu lloc en l'esforç de correcció i de posició responsable-. Però en aquesta mateixa penetració del text veiem també que no n'hi ha prou amb l'erudició acadèmica, perquè el punt decisiu de la lectura només es resol si ens enfrontem directament amb les qüestions amb què ens enfronta el drama representat en el text: també en l'esperit de finesa, que arrela en una mirada lúcida de la realitat, l'esforç teòric de Monserrat ens apareix com un esforç reeixit, que convida, doncs, a la recerca conjunta.

Acabem ja, amb dos apunts. Primer: l'estil de Monserrat és sobri i clar, dotat de la bellesa de la paraula precisa, que ens faria pensar de l'autor que és filòleg o gairebé. I segon: un dels ensenyaments del diàleg té a veure amb la vida d'estudi en comunitat, en la recerca conjunta en l'amistat, que és ella mateixa una possibilitat oberta per la vida política. Ens consta que Josep Monserrat, malgrat el seu talent innegable -que el podria dur a l'isolament dels superbs-, és home que estima el treball en equip i que és generós i fidel en l'amis-

tat. Aquest és el seu primer llibre, i és un gran llibre. Potser en un altre lloc m'animaré a fer-ne la ressenya -aquí l'espai ho feia impossible-. Conclouré dient, només, que la seva lectura és a partir d'ara imprescindible per qualsevol que pretengui dir alguna cosa amb cara i ulls d'*El polític* de Plató. Esperem que la vida d'estudi de l'autor ens reporti, temps a venir, publicacions tan serioses com aquesta.

*Xavier Ibáñez i Puig*



## El tancament de l'Orfeó Català i el F.C. Barcelona sota la Dictadura de Primo de Rivera

**Jaume Llauredó i  
Joaquim Monclús**  
Pòrtic. Enciclopèdia  
Catalana.  
Barcelona 2000

El dia 14 de juny es van complir setanta-cinc anys d'aquell històric partit de futbol, en homenatge a l'Orfeó Català pels èxits aconseguits en la seva estada a Roma, entre els equips del F. C. Barcelona i C. D. Júpiter on els més de 14.000 espectadors van xiular i cridar amb una actitud hostil contra la interpretació de l'himne d'Espanya, amb una clara referència a la dictadura instaurada pel general Miguel Primo de Rivera.

El resultat d'aquest acte va ser l'obertura d'un expedient al F. C. Barcelona per part del governador civil de Barcelona, Joaquín Milans del Bosch, amb el tancament de l'entitat per sis mesos i el tancament de l'Orfeó Català fins a nova ordre. L'excusa immediata i concreta per clausurar l'Orfeó Català va ser l'acusació d'intervenir en política i de propugnar uns ideals patriòtics que s'escapaven de la finalitat musical per a la qual havia estat creat.

El llibre d'en Llauredó i d'en Monclús té el mèrit de fer conèixer ben àmpliament aquests episodis cabdals de la història blaugrana i de la història de Catalunya. Aquests fets que si bé en alguns aspectes són coneguts en altres són totalment desconeguts com es demostra amb la lectura de l'esmentat llibre. Els autors han acudit a fons inèdites. Han revisat, per exemple, l'Arxiu del Govern Civil i això els ha proporcionat molts detalls desconeguts. A més el llibre té un especial interès si considerem que la història del C. F. Barcelona ha estat, massa sovint, amagada durant les dictadures dels general Primo de Rivera i la del general Franco.

Per altra part la interpretació històrica que fan en Llauredó i en Monclús és molt original en la manera de cercar les persones que van aconseguir poder

reobrir i tirar endavant les esmentades institucions. Una d'aquestes persones, que va influir i que va tenir l'èxit que es proposava, va ser el líder, amb permís del seu sogre Miquel Junyent, dels jaumins (carlins seguidors del pretendent al tron d'Espanya Jaume de Borbó), Joan Baptista Roca i Caball.

La figura de Roca i Caball, el principal fundador del partit polític Unió Democràtica de Catalunya, restava totalment amagada fins que Ferran Camps i Joaquim Monclús, fa ara uns dos anys, publicaren la seva biografia. Ara amb la publicació d'aquest llibre coneixem molts més aspectes sobre la vida d'aquest insigne polític i patriota que fou Joan Baptista Roca i Caball. Els autors amb aquestes interpretacions fan una gran labor històrica i al meu entendre i tal com ho demostren en el llibre encerten plenament.

Val la pena de llegir i rellegir les planes d'aquest llibre, cada vegada hom hi trobarà alguna cosa nova. Estem segurs que l'obra serà d'obligada lectura per a tots els qui vulguin conèixer tant la història de Catalunya en general com la de l'Orfeó Català i la del F. C. Barcelona que tanta i tanta tinta fa vessar cada dia.

*Enric Pujol*

# barcelonesa d'edicions

## COL·LECCIÓ "EIXOS"

1. E. Colomer - J. Galí - F. Guillén, *Els fonaments*.
2. Rosa M. Terrafeta, *Andreu Xandri: mística i força*.
3. E. Lévinas, *Ètica i infinit*.
4. J. Galí, *El compromís polític dels germans Chesterton*.
5. Josep M. Ballarín, *Gent i ninots*.
6. Josep M. Bernades, *Quadern de Praga*.
7. J. Sales-J. Monserrat, *Introducció a la lectura de Leo Strauss: Jerusalem i Atenes*.
8. F. Guillén, *Obediència i llibertat*.
9. Josep M. Ballarín, *Pauses (1976-1978)*.
10. Quaderns del Centre d'Estudis Carles Cardó, *Persona i Nació*.
11. Josep M. Capdevila, *Els principis de la civilització*.
12. Josep Sanabre, *Història i País*.
13. J. M. Ballarín - J. Galí - R. Galí - F. Guillén - E. Puig - J. Sales, *Realitats*.
14. J. M. Ballarín, *Pauses (1978-1981)*.
15. Josep M. Ametlla - L. Ferran de Pol - R. Galí - J. Sales, *Els "Quaderns de l'Exili"*.
16. Quaderns del Centre d'Estudis Carles Cardó, *Llibertats i Liberalismes*.
17. Ferran Soldevila, *Noms propis*.
18. Hilarie Belloc, *Història i sentit. Articles a El Matí*.
19. Josep M. Ballarín, *Pauses (1981-1983)*.
20. Raimon Galí, *La ciutat. Les arrels de la democràcia*.
21. Diversos autors, *Repensar la Meditació Catalana*.
22. Ferran Soldevila - Carles Cardó, *Polèmica sobre la religiositat a Catalunya*.
23. Víctor Castells, *Caràcter i Nació. Escrits de J.M. Batista i Roca*.
24. F. Fernández, *Jan Patočka: Filosofia en temps de lluita*.
25. Josep Espar, *Moral de Victòria. Camins per a la plenitud de Catalunya*.
26. Moisei Ostrogorski, *La democràcia i els partits polítics*.
27. Raimon Galí, *La mística i la política*.
28. Jordi Galí, *La Renaixença catalana. Persones i institucions*.
29. Jaume Vicens Vives, *Textos fonamentals*.
30. Josep Hereu, *Raó i Veritats*.

31. Philippe Bénéton, *Els règims polítics*.
32. Manuel Carrasco i Formiguera, *Diari de presó (1923-1924)*.

## COL·LECCIÓ "REALITATS I TENSIONS"

1. Stanley Rosen, *Hermenèutica com a política*.
2. Rémi Brague, *Europa, la via romana*.
3. Maurice Clavel, "Déu és Déu, redéu!"
4. Jean-Pierre Poussou, *Cromwell, la revolució d'Anglaterra i la guerra civil*.
5. Jordi Sales i Coderch, *A la flama del vi. Estudis sobre l'ensenyament platònic II*.
6. Y. Charles Zarka, *Hobbes i el pensament polític modern*
7. Josep Monserrat, *El Polític de Plató. La gràcia de la mesura*.

## COL·LECCIÓ "SIGNE DE CONTRADICCIO"

- Raimon Galí, *L'Exèrcit de Catalunya*.  
R. G., *El X Cos d'Exèrcit i la caiguda d'Aragó*.  
Raimon Galí, *L'Ebre i la caiguda de Catalunya*.  
Raimon Galí, *Aixecament i Revolta*.

## ALTRES TÍTOLS

- Carles Cardó, *La nit transparent*.  
Francesc Cabana, *Allò que cal saber de l'economia de Catalunya*.  
J. Raül Carreras, *Villaroel, Casanova, Dalmau*.  
Societat Catalana de Filosofia, *Estudis Cartesians*.  
Col·loquis de Vic, *La Ciutat*.  
Col·loquis de Vic, *La Llei*.

## ESTUDIS NACIONALISTES

- Raimon Galí, *La Catalunya d'en Prat*.  
Jordi Galí, *La formació de Catalunya*.  
Archimandrite Sophony, *La seva vida és la meua. Homenatge a Jaume Bofill*.

## FUNDACIÓ ALEXANDRE GALÍ

- Alexandre Galí, *Escrits polítics. Escrits històrics (I)*.  
Alexandre Galí, *Darrers escrits*.  
Alexandre Galí, *Escrits pedagògics*.  
Alexandre Galí, *Escrits històrics (II)*.

Subscripcions: **B.d'E.** Pg. de Sant Joan 73  
08009 Barcelona. Telf. 93 457 40 69

