

# **DIÀLEG AMB LA PEDAGOGIA CONTEMPORÀNIA: PREGUNTES, REPTES I RESPOSTES**

JOAN SOLER MATA

*Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya*

## **Presentació**

La lògica passat–present–futur forma part intrínsecament de qualsevol reflexió pedagògica que, com en aquest cas, tingui la pretensió de ser construïda a partir del diàleg(s) amb diferents referents (de pensadors i d'obres escrites) de la pedagogia contemporània. L'evolució del pensament educatiu contemporani s'ha desplegat a partir de processos històrics de construcció i/o processos de ruptura (i de reconstrucció) que, d'ençà de la Il·lustració del segle XVIII, han fet emergir i ens han apropat a diferents conceptes al voltant dels quals han sorgit debats, recerques, reflexions i aportacions que han configurat el complex panorama de les ciències de l'educació.

En les pàgines que segueixen ens proposem els objectius de rellegir, reinterpretar i dialogar –o sigui, deixar-nos preguntar, interpel·lar i intentar respondre– amb alguns pedagogs i obres de referència. Davant el criteri cronològic de presentar les diferents pedagogies, experiències educatives i figures de renom a partir de l'ordre d'aparició a l'escena contemporània; o davant la possibilitat d'aplicar una categorització i sistematització que ordeni en diferents calaixos

i corrents educatius aquestes mateixes pràctiques i pedagògiques, hem optat per un criteri i ordenació basat en l'anàlisi conceptual. La complexitat de l'època contemporània i les tendències actuals que aposten per la construcció d'una història més global, ens han orientat a localitzar alguns conceptes claus i articular els discursos i les pràctiques pedagògiques al voltant d'aquests conceptes.

El professor portuguès Antonio Nóvoa, en una conferència impartida a la universitat de Ginebra, presentava un marc conceptual suggeridor i rigorós per orientar l'anàlisi del tema que volia desenvolupar<sup>1</sup>. Nóvoa va utilitzar tres conceptes, manllevats i reinterpretats, de tres pensadors o creadors contemporanis:

- La necessitat d'agafar distància segons Carlo Ginzburg: el canvi de perspectiva o de punt de vista; l'actitud de l'oblit d'allò que ja es coneix per a re-conèixer novament.
- La intercessió: el procés entre l'origen i el final i la llibertat com a nucli de l'exercici de re-interpretar i, en darrer terme, del pensament, com aportació de Gilles Deleuze
- La ressonància en l'obra literària de Pierre Torrealles: la circulació de les idees en clara dependència amb els que van d'un lloc a un altre lloc.

El significat i l'aplicació d'aquest marc conceptual en l'exercici hermenèutic–interpretatiu que constitueixen aquests diàlegs, han servit per suggerir una actitud nova i diferent davant la relectura i la reinterpretació de textos

1. A. NÓVOA, *L'éducation nouvelle, trajectoires à l'échelle intercontinentale*. Conferència impartida a Ginebra (14 de setembre de 2017) en el marc del congrés "Genève, plateforme de l'internationalisme éducatif au 20ème siècle": [http://www.unige.ch/archives/aijir/files/5115/0296/9864/THE\\_BOOKLET.pdf](http://www.unige.ch/archives/aijir/files/5115/0296/9864/THE_BOOKLET.pdf)

de la pedagogia contemporània. En el nostre cas, seguint una lògica conceptual, hem estructurat els diàlegs a partir de cinc conceptes per a cada un dels quals hem escollit un pedagog o pedagoga amb qui dialogar. L'estructura ens l'ha suggerida i proporcionada el fet que, mentre preparàvem la lliçó per als Col·loquis de Vic, enlestíem l'edició d'una publicació sobre la pedagogia contemporània organitzada segons el mateix criteri<sup>2</sup>. La tria dels pensadors respon a una opció personal i obeeix a les preocupacions i interessos actuals. A partir d'aquí, hem estructurat la lliçó en cinc apartats temàtics associats a un pedagog o pedagoga:

- Individu i llibertat: Ellen Key
- Grup i dimensió social: Célestin Freinet
- Participació i democràcia: Eglantyne Jebb
- Aprenentatges escolars: Maria Montessori
- Igualtat d'oportunitats: Lorenzo Milani

Les reflexions de l'epíleg estan plantejades i redactades amb el pretext de la lectura de Philippe Meirieu i Tara Westover –pedagogia i literatura– que ens obriran la porta a la revisió d'algunes lliçons de la història i a la formulació de possibles respostes a preguntes i reptes rellevants i difícils que els diàlegs ens proposen.

### **Educació, individu i llibertat: diàleg amb Ellen Key (1849-1926)**

Dialogar amb Ellen Key es afronta una multiplicitat de temes fruit de la polièdrica personalitat i activitat intel·lectual d'aquesta dona sueca que va destacar com a escriptora, activista i professora de l'Institut dels Treballadors d'Esto-

2. J. SOLER; E. COLLELLEDEMONT, *Pedagogías y prácticas educativas contemporáneas*. Barcelona: Horsori, 2018.

colm durant el període 1883-1903 on va impartir classes, amb un notable èxit d'assistència, d'història, literatura, art, idees contemporànies i conferències sobre els temes de més actualitat que conformaven el debat polític i social del seu temps. Malgrat l'amplitud del propi univers conceptual, dialogar amb Ellen Key és abordar amb profunditat el lloc de l'individu i la llibertat en la relació educativa<sup>3</sup>.

No hi ha dubte que l'obra escrita més coneguda i divulgada d'Ellen Key és *El segle dels infants* (1900), sobretot pel valor simbòlic del títol que fa una crida a inaugurar una nova etapa dedicada a la infància amb el pretext del canvi de segle<sup>4</sup>. En aquest sentit la pedagoga sueca serà una pionera del moviment renovador que marcarà l'educació europea de les primeres dècades del segle XX partint de la crítica del model escolar tradicional que, en paraules seves, “mata l'ànima de l'infant”.

L'extensa i intensa activitat de Key va desbordar el marc de l'educació, tot exercint com a periodista d'opinió, escriptora, conferenciant, feminista militant i pacifista. No és estrany doncs que les seves obres escrites s'ocupin de temes tant diversos com la maternitat i la condició femenina, l'ètica i l'estètica, la guerra i la pau, al costat de les relacions entre la individualitat i la cooperació dins el grup. Malgrat la recerca d'una harmonia entre individualisme i altruisme, la pedagogia d'Ellen Key és una pedagogia de la individualitat pensada per a una escola on “hauria de regnar el principi que en altres àmbits ha modificat les lleis i els costums: el respecte a la llibertat individual, que serà limi-

3. T. LENGEBORN, Ellen Key (1849-1926), *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: BIE), 23 (3-4), any 1993, p. 1-11. Consultat 4-10-2018. Disponible a: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/keys.pdf>

4. E. KEY, *El siglo de los niños*. Toms I i II. Barcelona: Imprenta de Henrich y Comp.<sup>a</sup>, 1906. Trad. Miguel Domenge Mir.

tada el mínim possible sempre que no afecti els interessos dels altres”<sup>5</sup>. Segons ella, l’escola ha de ser el regne de la vida i la felicitat –o sigui, l’activitat individual–, subvertint l’ordre imposat pel sistema i el programa, superant “el gran error de l’escola que és el de voler generalitzar-ho tot”<sup>6</sup>.

El respecte de la individualitat s’havia d’aplicar tant en l’educació a casa com a l’escola, sense coerció ni dogmatismes, perquè “educar significa permetre que la naturalesa treballi lentament i tranquil·lament pel seu compte, impedit les circumstàncies que podien contrariar-la”<sup>7</sup>. En aquest sentit, proposava substituir el concepte d’educació general per una educació adequada a les necessitats i caràcter de cada subjecte. A partir d’aquests principis, Key albira l’escola comú, és a dir l’escola basada en la coeducació de sexes. El nou model d’escola encarada al futur s’haurà de basar en la cooperació de sexes, l’equilibri entre individu i grup, la connexió entre realitat i autoactivitat i, trencant esquemes, en l’organització a partir d’espais i tallers diferenciats segons els temes.

No hi ha dubte que les propostes d’Ellen Key, de les quals només n’hem formulat un tast, ens recorden la importància i necessitat de l’anàlisi social i la crítica per evitar l’anquilosament de la institució educativa, projectant-la envers les necessitats del present i del futur. En la seva concepció educativa hi ha un lloc preeminent per a la llibertat i la individualitat com a eixos vertebradors d’una proposta educativa que, d’entrada, en fer explícita la confiança en l’individu, el revaloritza i ens recorda la importància de les relacions personals en l’acte educatiu. En l’obra escrita d’Ellen Key hi emergeixen influències notables de la pe-

5. *Ibidem*, tom II, p. 21.

6. *Ibidem*, tom II, p. 53.

7. *Ibidem*, tom I, p. 96.

dagogia i el pensament contemporani, com a conseqüència de les seves lectures i interpretacions de Rousseau, Goethe, Wolstonecraft, Mill, Nietzsche, Darwin, Comte i Spencer, entre d'altres. Dialogar amb ella és també dialogar i rellegir els clàssics i/o els contemporanis, un diàleg imprescindible per construir qualsevol projecte educatiu amb els fonaments necessaris.

### **Educació, grup i dimensió social: diàleg amb Célestin Freinet (1896-1966)**

“L’Escola, penetrada així d’una nova vida a imatge del medi que l’envolta, haurà d’adaptar, per tant, no solament els locals, els programes i els horaris, sinó també les eines de treball i les tècniques, a les conquestes essencials del progrés de la nostra època. No ens hem de conformar durant més temps amb una escola que porta cent anys de retard (...) al segle del regnat indiscutible de la impremta, de la imatge fixa i animada, dels discos, de la ràdio, de la màquina d’escriure, de la fotografia, de les càmeres, del telèfon, del tren, del cotxe i de l’avió!”<sup>8</sup>. Així proposa Freinet l’escola del segle XX per a l’home del segle XX i, en llegir-lo, ens interpel·la sobre la necessitat de pensar i construir l’escola del segle XXI per als nens i nenes i adolescents del segle XXI.

Dialogar amb el mestre francès Célestin Freinet és submergir-se en l’escola popular i en la dimensió social de l’educació a través del grup i la cooperativa de treball escolar. Llegint-lo, un no pot deixar d’imaginar-se tot allò que al mestre de Vence li suggeririen i obririen un infinit univers de noves possibilitats educatives, l’aparició i el perfeccionament dels dispositius mòbils i, en general, de les tecno-

8. C. FREINET, *Per l’escola del poble*. Vic: Eumo, 1990, p. 24.

logies de la informació i la comunicació, transformades en tecnologies de l'aprenentatge.

Al costat de l'obra de fonamentació de Dewey i la de divulgació del suís Ferrière, no hi ha dubte del paper cabdal de Freinet i el model de la classe cooperativa en la construcció i desenvolupament de diferents i complementaris models d'autogestió i escola democràtica. En les propostes freinetianes s'hi entreveu perfectament un principi bàsic: una societat no és plenament democràtica si no és capaç d'atorgar a l'infant un veritable estatut de ciutadania. En definitiva, es tracta de donar la paraula a l'infant per convidar-lo a participar en el propi procés educatiu i d'emancipació personal: “No es tracta pas de recollir diners i administrar-los, ni tan sols de produir en benefici de la Cooperativa. Res d'això no és negligible, i constitueix, en suma, un primer pas. Però això, al capdavall, no és més que un aspecte menor d'una cooperació que cal estendre a tota la vida de la classe, sobretot a l'aspecte social i moral de la organització”<sup>9</sup>.

És evident que Freinet va apostar per la cooperació escolar com a principi fonamental per a l'organització de l'escola. Segons ell, les escoles haurien de ser cooperatives de treball, o sigui, petites societats d'alumnes que treballen, de manera cooperativa, per assolir un objectiu comú. L'ajuda mútua, la solidaritat, la col·laboració i l'intercanvi eren els fonaments i, a la vegada, els instruments d'una pedagogia del treball i la cooperació que apuntava cap als objectius i èxits comuns, més que cap als èxits individuals. Aquesta finalitat estava associada a la necessària transformació de les condicions d'aprenentatge a través de noves tècniques de treball escolar –les tècniques Freinet–, entre les quals cal destacar la impremta escolar que podríem qualificar de tècnica completa i total, per la multiplicitat de capacitats

9. *Ibidem*, p. 185.

de tot tipus que desenvolupa i pel caràcter d'instrument de mediació entre l'escola i la comunitat i com a paradigma del treball cooperatiu a l'aula.

Freinet constitueix una fita rellevant dins la diversitat i heterogeneïtat del moviment de l'Escola Nova i ens evoca la re-interpretació, la síntesi i la renovació constants dels pedagogs que el van precedir. La dimensió social de la seva proposta educativa, articulada en el grup i la cooperació, també es complementa amb l'obertura al medi social i al món. Aquesta és una funció de l'escola que el mestre francès va impulsar amb tècniques com la correspondència escolar i l'intercanvi de revistes. En una direcció paral·lela però igualment important, no podem deixar d'esmentar i destacar el caràcter de moviment que van adoptar els grups de mestres seguidors de les idees i les tècniques Freinet. No cal anar lluny i fixar-nos en les trobades Batec, llavor de la renovació de l'escola rural a les terres de Lleida. En un àmbit més gran hi trobem la Cooperativa de l'Ensenyament Laic.

Qualsevol síntesi i reflexió/ diàleg sobre la pedagogia de Freinet seria incompleta si no poséssim l'accent sobre dos aspectes importants. En primer lloc, la voluntat de conjuntar i fer compatible la teoria i la pràctica—experiència en la tasca educativa per superar l'eterna oposició i l'infructuós debat entre teoria i pràctica. L'altre aspecte fa referència a l'actitud i l'acció social, de cara enfora i de cara endins, del mestre que Freinet no entén de cap altra manera que vinculada al compromís polític perquè, al capdavall, l'escola popular és l'escola del canvi social i polític.

### **Educació, participació i democràcia: diàleg amb Eglantyne Jebb (1876-1928)**

La democràcia i l'exercici dels drets de ciutadania són dos elements indissolublement relacionats que, en l'àmbit



educatiu, van fer emergir la necessitat de formular uns drets propis i específics de la infància. En aquest sentit, el paidocentrisme i l'humanitarisme inherents a la utopia educativa que va recórrer el món occidental durant el primer terç del segle XX i que va cristal·litzar en el moviment de l'Escola Nova van ser un gresol perfecte per a estendre la necessitat d'uns drets de la infància que la protegissin i que establissin barreres de prevenció. Des de diverses professions, ciències i línies de pensament van sorgir múltiples iniciatives en forma de congressos, publicacions, associacions i accions. La medicina, l'higienisme, la pedagogia activa, la psicologia infantil, la pediatria, la política legislativa, la teoria i la pràctica jurídica i el pacifisme van confluïr en l'atenció i protecció de la infància com a signe de civilització. Fruit d'una situació i unes emergències que avui, els moviments migratoris i la pobresa emergent dins el mateixos països rics, tornen a interpel·lar els educadors, i més davant la propera commemoració, el vint de novembre de 2019, del trentè aniversari de la Convenció dels Drets de l'Infant (1989)<sup>10</sup>. D'aquí la necessitat i actualitat de dialogar amb Eglantyne Jebb, l'autora de la primera declaració formal dels drets de l'infant, la Declaració de Ginebra, aprovada l'any 1923 per la Unió Internacional d'Auxili de la Infància (UISE) i ratificada, l'any següent, per la Societat de Nacions<sup>11</sup>.

La Declaració de Ginebra va ser considerada per l'autora i fundadora de Save the Children (1919) com un punt de partida i no pas com un punt final. Després d'una primera etapa de treball social i activisme, amb la mirada posada en les necessitats urgents i immediates, ben evidents des-

10. J. COTS, *La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant*. Barcelona: Rosa Sensat, 2015.

11. C. MULLEY, *The Woman Who Saved the Children. A Biography of Eglantyne Jebb*. Oxford: Oneworld, 2009.

prés de la primera gran guerra, en el pensament de l'anglesa Eglantyne Jebb hi va prenent forma la importància de la prevenció explicitada per la mateixa organització que ella havia fundat, afirmant que “el medi indiscutible d’assegurar la salvaguarda dels interessos dels infants en temps de desastre és l’establiment d’un sistema perfeccionat de protecció de la infància en temps normal”.

Els cinc punts redactats per Jebb conformen una declaració molt sintètica que, malgrat el caràcter reformador, encara està influïda per una mentalitat d’ajuda i protecció sense apostar, de manera decidida, per la consideració del nen com a subjecte de dret. El contingut està redactat sobre la base del desenvolupament material i espiritual de l’infant, la satisfacció de les necessitats bàsiques, l’atenció i auxili davant de les adversitats, les expectatives de futur i l’educació<sup>12</sup>. En conjunt, la declaració respon a “l’esperit de Ginebra” que, amarat d’internacionalisme i pacifisme, anunciava una utopia basada en l’educació. Encara que el text sigui només un esbós dels eixos i pilars fonamentals que, a partir de la segona meitat del segle XX, constituïran el gruix dels drets de la infància, recull alguns drets de caràcter protector (alimentació, cura, ajuda, acollida i auxili) al costat de referències a l’educació, a la reinserció social del delinqüent i a la protecció en cas de perill, o sigui a l’educació social. Es tracta d’un contingut que té la gènesi en l’ideal social i la consciència pacifista i internacionalista o supranacional de l’autora, plasmades en una petita publicació, en francès, de l’any 1928 sota el títol *La responsabilitat internacional en matèria de protecció de la infància* en la qual es mostra convençuda de la unitat i interdependència del gènere humà: “La humanitat té el deure de protegir els

12. Z. MOODY, *Les droits de l’enfant. Genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Neuchâtel: Alphil, 2016.

seus membres més febles. Però també té el deure d'exigir que els infants siguin criats per ser membres útils, no només del propi país, sinó del món sencer”<sup>13</sup>.

La lectura i el corresponent diàleg amb la biografia, l'activisme i l'obra escrita d'Eglantyne Jebb ens empeny a reflexionar sobre la condició de l'infant subjecte i, posant-nos davant de la situació de la infància –la del seu temps i l'actual–, ens interpel·la, perquè els drets de l'infant són, malauradament i encara avui, un text d'indignació i de revolta, manllevant l'expressió de Philippe Meirieu de qui parlarem en l'epíleg de la lliçó<sup>14</sup>. També ens proposa la consideració dels drets civils i polítics com a fites indispensables en el camí de la plena ciutadania, és a dir, en l'itinerari de construcció d'una societat democràtica. En aquest sentit, la declaració de Ginebra ens trasllada també al diàleg amb altres pedagogs com el txec Frantisek Bakulé o el polonès Janusz Korczak que van pensar i realitzar les societats infantils i les repúbliques d'infants com a instruments necessaris d'una educació plenament democràtica.

### **Educació i aprenentatges escolars: diàleg amb Maria Montessori (1870-1952)**

Cent anys enrere el nom de Maria Montessori<sup>15</sup> ocupava un lloc destacat en el panorama educatiu de Catalunya d'ençà, de la primera experiència d'aplicació del seu mètode, durant uns mesos de l'any 1914, dirigida per Joan Palau i Vera a la Casa de Maternitat per iniciativa del Consell d'In-

13. E. JEBB, *La responsabilité internationale en matière de protection de l'enfance*. Genève: UISE, 1928.

14. PH. MEIRIEU, *El pedagog i els drets de l'infant, història d'un malentès?*. Barcelona: Rosa Sensat, 2003.

15. P. GIOVETTI, *Maria Montessori, una biografia*. Roma: Mediteranee, 2009; R. FOSCHI, *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro, 2014.

vestigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona, que l'havia pensonat perquè l'any anterior viatgés a Roma per conèixer de prop la tasca educativa que es desenvolupava a les Case dei Bambini<sup>16</sup>. Avui, un segle després, el nom de Montessori ocupa de nou un lloc destacat entre la llista de pedagogies amb nom propi amb les quals determinades escoles es forgen un lloc i un prestigi per assolir una escola i una educació de qualitat.

Amb alts i baixos, amb llums i ombres i enmig d'una varietat de significats, Montessori s'ha associat, a Catalunya, amb la renovació pedagògica fins al punt de provocar l'afirmació rotunda de Maria Antònia Canals: "Penso no equivocar-me gens si dic que el mètode Montessori ha marcat el moviment de renovació pedagògica a casa nostra"<sup>17</sup>.

Dialogar amb Maria Montessori és plantejar-se les preguntes fonamentals entorn als aprenentatges escolars sobretot en els primers anys de la vida dels infants i acceptar que la pedagogia "ha de resoldre els problemes i no pas solament posar al descobert les dificultats i els perills que existien en les escoles comunes"<sup>18</sup> que, a parer seu i de molts altres pedagogs de l'època (Decroly, Ferrière, Claparède i un llarg etcètera), calia renovar i transformar pensant, sobretot, en la personalitat i les necessitats i interessos dels infants. De la mateixa manera que ella ho va abordar en *El mètode de la pedagogia científica* (1909), avui també necessitem respondre les preguntes del què i el com referides

16. J. PALAU VERA, Un assaig d'aplicació del mètode Montessori a la Casa de Maternitat de Barcelona, *Quaderns d'estudi*, 39, abril de 1920, p. 1-17.

17. M.A. CANALS, Montessori ahir i avui. Una experiència del Montessori a Catalunya: inicis, ruptura i represa, dins M. MONTESSORI, *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo, 1984, p. LVI.

18. M. MONTESSORI, *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo, 1984, p. 49.

als aprenentatges escolars. Necessitem fer-ho a partir d'una pedagogia que defugui l'especialització exagerada i la compartimentació, encarant les respostes de manera rigorosa i amb la visió global i complexa que requereixen els temps actuals. És evident que, malgrat la simplificació que alguns n'han fet reduint-lo a material didàctic, el mètode Montessori és un veritable sistema pedagògic o, si es vol, una pedagogia fonamentada en les aportacions d'altres ciències com la psicologia experimental, la medicina, l'antropologia, l'higienisme i la neuropsiquiatria infantil, en definitiva el clima universitari i científic que Montessori va viure a La Sapienza de Roma. En l'horitzó s'hi visualitza clarament el reformisme social que genera i impulsa aquesta obra educativa dirigida als infants.

L'escola centrada en l'aprenentatge que llueix en l'obra montessoriana també ha de ser el "bon-lloc" que acull tots els infants. De fet, en les propostes de Maria Montessori hi apareix sovint la necessitat de construir una comunitat dedicada a la infància perquè "l'infant ens descobreix la síntesi veritable de la vida que està en l'esperit de la humanitat"<sup>19</sup>. L'infant és la raó de ser del mètode montessorianista. D'aquí la necessitat de l'observació de la naturalesa de l'infant i el respecte de la personalitat i el ritme individual amb la finalitat de promoure el desenvolupament (motriu, sensorial i comunicatiu). I d'aquí la importància de la funció social i educativa de l'escola com a casa dels nens i de l'ambient preparat, amb l'ordre i els materials didàctics disposats al servei de l'autonomia, la llibertat i l'autodisciplina, o sigui l'autoeducació de l'infant. D'aquí també la necessitat de la formació dels nous mestres que el mètode requereix. Un aspecte que, des de l'inici, ha anat estretament lligat al montessorianisme: "La mestra que es vol preparar per a aquesta

19. *Ibidem*, p. 357.

educació especial cal que tingui clara aquesta idea: que no es tracta de transmetre a l'infant coneixements sobre la qualitat de les coses –com dimensions, forma, color– mitjançant els objectes. (...) Aquí es tracta d'un canvi radical del subjecte de l'activitat: abans era la mestra i ara, en canvi, amb el nostre mètode, és sobretot l'infant”<sup>20</sup>.

Avui les pedagogies amb nom propi (Waldorf, Decroly, Montessori, etc.) ens remetent a la necessitat de construir projectes educatius sòlids i diferents –una mena d'escola a la mida– i, igual que un segle enrere, es situen en el centre del debat pedagògic entorn al dilema de si és més encertada la fidelitat a un mètode o bé, el relativisme, la pluralitat o l'eclecticisme davant l'heterogeneïtat i diversitat de models i propostes.

### **Educació i igualtat d'oportunitats: diàleg amb Lorenzo Milani (1923-1967)**

La publicació, l'any 1967, de *Carta a una mestra*, va convertir la petita escola de la parròquia de Barbiana, a la vall del Mugello de la Toscana italiana, en una referència de la pedagogia del segle XX tot i que, d'entrada, tal com expliquen els alumnes no semblava pas una escola: “Ni tarrina, ni pissarra, ni pupitres. Només unes grans taules, a l'entorn de les quals es feia classe i es menjava”. En canvi, allà dalt “ningú no era negat per als estudis”<sup>21</sup>.

*Carta a una mestra* va concretar els principis educatius de Lorenzo Milani, que ja estaven dibuixats a les *Experiències pastorals* (1958) i en la seva correspondència<sup>22</sup>. La carta

20. *Ibidem*, p. 169.

21. ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA, *Carta a una mestra*. Vic: Eumo, 1998, p. 6 i 7.

22. L. MILANI, *Experiencias pastorales*. Madrid: B.A.C., 2004; J. L. CORZO, *Dar la palabra a los pobres. Cartas de Lorenzo Milani*. Madrid: Acción Cultural Cristiana, 1995.

va ser el resultat de l'escriptura col·lectiva dels alumnes més grans de Barbiana, però sobretot va ser i segueix sent una dura crítica a l'escola que selecciona. Els autors hi analitzen la realitat escolar i observen que el fracàs s'acarnissa en els nens i nenes de les zones rurals i de les famílies obreres més pobres. Interpretant i comparant les dades de les piràmides escolar i social, els alumnes–mestres desenvolupen una magnífica lliçó d'història, economia, política, sociologia i pedagogia i sentencien el fracàs de l'escola: "L'escola només té un problema. Els nois que perd"<sup>23</sup>. Rellegir *Carta a una mestra*, cinquanta anys més tard de la seva publicació, i reinterpretar Milani significa dialogar amb un dels temes cabdals en el desenvolupament dels sistemes educatius occidentals: la igualtat d'oportunitats i, per tant, l'escola justa i democràtica.

Davant de la injustícia real de l'escola que segrega i selecciona, els alumnes de Barbiana proposen un projecte d'escola a partir de tres pilars bàsics que, reinterpretats en el moment actual, segueixen tenint validesa:

#### *Una escola que no segregui*

Una escola que no segregui i sigui un lloc d'acollida per a tots els alumnes amb independència de l'origen, la religió, la cultura, el gènere, el nivell sociocultural i econòmic, etc. És a dir, una veritable escola pública. En aquests moments de supremacia dels valors economicistes que supediten el rendiment immediat als processos a llarg termini, la reivindicació de l'escola com a espai públic, és a dir, com a element integrador del comú, adquireix una rotunda actualitat.

#### *Una escola a temps complet*

Una escola amb una activitat que flueixi més enllà de l'escola, que traspassi els murs de l'aula i penetri en la co-

23. ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA, *Carta a una mestra*, p. 29.

munitat per fer realitat que tots i totes aprenen i tots i totes ensenyen al llarg de la vida. Els actuals i molt recents projectes que es desenvolupen sota el nom “a temps complet” a Catalunya, amb l’equitat i igualtat d’oportunitats com a finalitat, conflueixen perfectament - a ben segur amb desco-neixement de la majoria - amb aquest principi de Barbiana.

*Una escola amb una finalitat clara*

Una escola que educa ciutadans lliures i actius capaços de viure i conuiuere, compromesa amb la comunitat i amb el dret de tothom a l’educació. Es tracta, sens dubte, d’una renovació del compromís amb l’escola i l’educació democràtica, massa en dubte en algunes polítiques educatives actuals que posen al davant la ideologia en lloc de la pedagogia.

El projecte educatiu de Barbiana –sintetitzat i sistematitzat en aquests principis anteriors convenientment reinterpretats– constitueix, alhora, una interpel·lació a les institucions polítiques i acadèmiques. Barbiana se’n mostra com l’escola “de veritat” i com un dels possibles camins per transitar des de la universitat fins a l’escola: “A més, ensenyant aprenia moltes coses. Per exemple, vaig aprendre que el problema dels altres és igual al meu. Sortir-se’n tots junts és la política. Sortir-se’n tot sol és l’avarícia”<sup>24</sup>.

Avui, aquest text clàssic de la pedagogia contemporània encara conserva la capacitat d’interrogar –la pedagogia de la pregunta– i induir a pensar des del mateix inici: “Benvolguda senyora, de mi vostè no deu recordar ni com me dic. N’ha suspès tants... Jo, en canvi, he pensat sovint en vostè, en els seus col·legues, en aquella institució que anomenau escola, en els nois que rebutgeu. Ens engegueu al camp i a les fàbriques, i ens oblideu”<sup>25</sup>.

24. *Ibidem*, p. 9.

25. *Ibidem*, p. 5.



La carta és una constant invitació a la reflexió i al diàleg expressats fins a la formulació del desig del paràgraf final: “Bé hi haurà en alguna Escola de Magisteri algú que ens escriurà”; amb un programa de formació del mestre al voltant dels eixos de la pedagogia (centrada en l’alumne), la llengua i els llenguatges (com a instrument de comunicació i expressió) i l’estudi del medi que envolta l’escola (geografia, ciències, història , etc.), completat amb la invitació per anar a Barbiana i posar-ho en “pràctica”.

La crida de l’última pàgina de *Carta a una mestra* constitueix un repte per a qualsevol mestre que se senti compromès amb l’ideal d’una escola per a tothom. Si la crida arriba a un centre de formació de mestres, és a dir, a la universitat, el repte es converteix en obligació moral i intel·lectual per atendre l’esperança i la confiança en la millora de l’escola vinculada estretament a la millora de la formació del mestre: “Esperem aquesta carta. Tenim confiança que arribarà. La nostra adreça és: Escola de Barbiana. Vicchio Mugello (Florència)”<sup>26</sup>. La radicalitat de les tres reformes per a transformar l’escola que ja hem esmentat i comentat, ens evoca la força pedagògica de la paraula, el paper de l’escola com a nucli de relacions personals i el compromís amb els últims en el camí de la construcció d’una veritable escola real, justa i democràtica. No és casual que el lema “I care” –M’importa– fos la benvinguda que diàriament els alumnes llegien a l’entrada de l’escola.

### **Epíleg: reflexions a partir de la lectura de Philippe Meirieu i Tara Westover**

Els cinc diàlegs breus que precedeixen les línies d’aquest epíleg no esgoten, ni de bon tros, els temes inherents al de-

26. *Ibidem*, p. 119.

bat educatiu contemporani. Conscients que hem plantejat més preguntes que respostes, ens ha semblat adient tancar la lliçó amb una referència a dues publicacions força recents. La primera, del pedagog francès Philippe Meirieu (Alès dans le Gard, França, 1949), *Educar després dels atemptats* (2016; original francès), defensa que el combat pedagògic contra el radicalisme passa per la capacitat de provocar i generar dubtes: “com fer entrar en raó aquell que no vol raonar?”<sup>27</sup>. La segona, una novel·la de formació, de caràcter autobiogràfic, de l’escriptora i historiadora nord-americana Tara Westover (Clifton, Idaho, EEUU, 1986), *Una educació* (2018; original anglès), defensa la necessitat que l’educació generi preguntes i no certeses<sup>28</sup>. En les dues obres i des de perspectives ben diferents, emergeix la coincidència en la pedagogia del dubte i la pregunta.

Meirieu no defuig cap dels temes difícils i complexos del debat educatiu i, si a *Frankenstein educador*<sup>29</sup> defensava el valor de construir-se un mateix, en aquesta llibre planteja la urgència que l’educació s’orienti a construir el comú, o sigui a actuar i fer junts i a defensar el planeta: “Motius comuns: just el contrari que les pulsions individuals. Al voltant de la mateixa taula: en una mateixa aventura on viuen com autènticament solidaris. Per debatre sobre el seu futur: per buscar en la interlocució recíproca la manera d’aconseguir coses junts abans que fracassar per separat”<sup>30</sup>.

La reflexió sobre l’interessant concepte del “moment pedagògic” (el reconeixement de la resistència de l’altre a l’empresa educativa mateixa i a la voluntat de l’educador) és un pretext per proposar l’articulació d’una pedagogia de

27. PH. MEIRIEU, *Educar després dels atemptats*. Barcelona: Rosa Sensat, 2018, p. 18.

28. T. WESTOVER, *Una educació*. Barcelona: Més llibres, 2018.

29. PH. MEIRIEU, *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.

30. PH. MEIRIEU, *Educar després dels atemptats*, p. 206-207.

l'interès amb una pedagogia de l'exercici (l'atenció i el treball de la mà en l'obra de Matthew B. Crawford<sup>31</sup>) i una pedagogia del contracte. Sempre en el marc d'una educació autènticament democràtica que, seguint Martha Nussbaum, hauria de tenir tres eixos forts: la pràctica del debat argumentat, el treball sobre les interaccions dins de cada disciplina i entre elles per formar ciutadans del món i, finalment, la trobada amb la literatura i les arts<sup>32</sup>.

Tara Westover, criada i educada en el si d'una família mormona radical, explica en les seves memòries d'infantesa i joventut com els seus pares l'havien educada en l'aïllament i conclou, després de la pròpia experiència, que l'educació és tot el contrari: "M'havien educat en els ritmes de la muntanya, ritmes en els quals els canvis no eren mai essencials, només cíclics. El mateix sol sortia cada matí, escombrava la vall i es ponía darrere el cim. La neu que queia a l'hivern sempre es fonia en primavera. Les nostres vides eren un cicle –el cicle del dia, el cicle de les estacions–, cercles d'un canvi perpetu que, quan es completava, significava que no havia canviat res en absolut"<sup>33</sup>.

El relat de l'escriptora nord-americana ens proposa un procés educatiu que comença amb la fugida (i la pèrdua) de la família i, enfront d'una educació familiar i una infantesa "sense escola ni hospital", lluny de les institucions, ens trasllada a l'educació de veritat, viscuda com una autocreació i la construcció d'un jo amb idees pròpies.

Les memòries de Tara Westover són un bon pretext per revisar i reflexionar, una vegada més, sobre algunes de les

31. M. B. CRAWFORD, *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. París: La Découverte, 2010.

32. M. NUSSBAUM, *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona: Paidós, 2014.

33. T. WESTOVER, *Una educació*, p. 10.

relacions conceptuals i/o oposicions presents de manera permanent en el debat pedagògic: individu–grup; natura–cultura; llibertat–disciplina; societat tancada–societat oberta: “Des que tinc records, havia sabut que els membres de la meua pròpia família eren els únics mormons autèntics que havia conegut mai, i tot i això, per alguna raó, allà, en aquella universitat, en aquella capella, vaig sentir per primera vegada la immensitat de l’escletxa. Llavors ho vaig entendre: podia romandre amb la meua família o amb els gentils, a una banda o a l’altra, però no hi havia espai per posar el peu entremig”<sup>34</sup>.

En el moment d’escriure les ratlles finals de la lliçó, ens convé recordar que, malgrat la brevetat dels nostres diàlegs, hem recorregut algunes de les idees que emergeixen amb força en el debat pedagògic contemporani i ens arriben com a lliçons de la història. Sense la pretensió de fer cap síntesi completa, voldríem evocar i/o destacar el valor dels projectes educatius singulars i propis de cada escola o xarxa d’escoles enfront dels perills d’institucionalitzar i homogeneïtzar les reformes; el valor de la participació col·lectiva i la implicació de la comunitat enfront de lideratges que es converteixen en dirigismes culturals i pedagògics; la importància dels principis i la fonamentació pedagògica enfront dels discursos purament tecnocràtics orientats a un pur activisme sense finalitat; l’evolució de les pedagogies de la transmissió cap a les pedagogies de l’acció i les pedagogies de la construcció; la necessitat d’una formació sòlida i rigorosa dels mestres com a peça que ha estat la clau de volta de totes les onades anteriors de la renovació pedagògica i, sense cap mena de dubte, el lloc central de l’escola com a comunitat democràtica, justa i inclusiva i lloc d’acollida de tots els infants i adolescents.

34. T. WESTOVER, *Una educació*, p. 213.

Malgrat que la nostra intenció era plantejar dubtes i generar preguntes, no podem negligir el sentit i la raó de ser de la pedagogia i, encara que sigui en un curt i esquemàtic paràgraf final, apuntar algunes respostes en forma d'idees i conceptes que poden orientar l'acció educativa en els temps actuals:

- Pedagogia del *subjecte*: l'atenció i el respecte al nom, la identitat, la diferència i l'acollida de cada infant. L'escola a la mida.
- Pedagogia de l'*acompanyament*: l'ajuda i la presència per veure'ls créixer i fer-se grans, individualment i en grup.
- Pedagogia de les *oportunitats*: les condicions de l'educació i la vida i el benestar de tots els infants i adolescents en el marc del comú, patrimoni i objectiu col·lectiu.
- Pedagogia de la *pregunta*: l'aprenentatge com a construcció del saber; la passió per al coneixement; la capacitat de formular-se preguntes i el rigor i els mètodes per a trobar les respostes.
- Pedagogia del *compromís social*: els mestres i educadors com a primers defensors dels drets dels infants; els valors i l'ètica.