

TEMA MONOGRÀFIC

Les escoles en lluita els anys setanta a
Barcelona: la renovació pedagògica amb
perspectiva de classe
*Schools at War in 1970s Barcelona: Pedagogical
Renewal from a Class Perspective*

Albert Torrent i Font
albert.t@udg.edu
Universitat de Girona (Espanya)

Jordi Feu Gelis
jordi.fe@udg.edu
Universitat de Girona (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre de 2018

Data d'acceptació: desembre de 2018

RESUM

La renovació pedagògica és l'intent per repensar i dur a la pràctica una altra cultura escolar, ja que qüestiona el sentit del model educatiu convencional. Des de final del segle XIX hi ha hagut experiències renovadores a Catalunya vinculades a diferents corrents polítics i de pensament. La varietat i multiplicitat d'aquestes propostes s'ha fet especialment evident durant els dos impulsos renovadors del segle XX: els anys vint i trenta, i durant els anys seixanta i setanta. Però la memòria d'aquesta renovació ha estat selectiva i ha deixat en l'oblit part d'una història plena de matisos i possibilitats.

Recuperar aquells plantejaments que han quedat al marge de la història canònica de la renovació pedagògica permet aprofundir i analitzar el paper d'uns plantejaments pedagògics que lluiten a contracorrent per transformar la societat des de l'escola.

PARAULES CLAU: pedagogia llibertària, renovació pedagògica, educació i anarquisme, Escoles en Lluita, moviments socials.

ABSTRACT

Pedagogical renewal is an attempt to reconsider and implement a different schooling culture, since it questions the nature of conventional educational models. From the late 19th century onwards, Catalonia has been home to pedagogical approaches linked to different political and philosophical currents. The variety and manifold nature of these approaches were particularly evident during the two renewal drives of the 20th century: the 1920s and 30s, and the 1960s and 70s. Nonetheless, recollections of these experiences have been selective and have overlooked part of a story filled with nuance and possibility. Recovering approaches that have remained on the margins of canonical history in terms of pedagogical renewal enables in-depth analysis of the role played by certain pedagogical methodologies, demonstrating how they swam against the tide to transform society from the classroom.

KEYWORDS: Libertarian pedagogy, pedagogical renewal, education and anarchism, schools in struggle, social movements.

RESUMEN

La renovación pedagógica es el intento de repensar y poner en práctica otra cultura escolar, ya que cuestiona el significado del modelo educativo convencional. Desde finales del siglo XIX ha habido experiencias históricas en Cataluña relacionadas con diferentes corrientes políticas y de pensamiento. La variedad y multiplicidad de estas propuestas se ha hecho especialmente evidente durante los dos impulsos de renovación del siglo XX: los años veinte y treinta, y durante los años sesenta y setenta. Pero la memoria de esta renovación ha sido selectiva y ha dejado en el olvido parte de una historia llena de matices y posibilidades. Recuperar aquellos enfoques que han estado en los márgenes de la historia canónica de la renovación pedagógica permite examinar

y analizar el papel de los enfoques pedagógicos que, contra la corriente, han luchado y siguen luchando para transformar la sociedad desde la escuela.

PALABRAS CLAVE: pedagogía libertaria, renovación pedagógica, educación y anarquismo, escuelas en lucha, movimientos sociales.

I. INTRODUCCIÓ

Els anys setanta del segle passat, a les acaballes del franquisme, Barcelona viu un moment educatiu de gran interès: a banda de l'Associació Rosa Sensat, cada vegada més afermada, i de l'aparició d'escoles privades renovadores (seguint l'exemple de les que ho feren ja a mitjan dels seixanta) entra també en escena el moviment Escoles en Lluita als barris de Ciutat Meridiana, Porta, Sant Andreu i Trinitat Vella. Totes eren escoles lligades al moviment veïnal, que, a banda de defensar drets ciutadans i reivindicar drets polítics, es preocupà també per construir escoles on poguessin anar els infants de barris absolutament desatesos en tots els aspectes i especialment en l'educatiu, malgrat el que establia la Llei General d'Educació.

L'objectiu principal d'aquest article és estudiar amb un cert deteniment tres escoles concretes de les quatre que va aplegar aquest moviment: l'Escola Ferrer i Guàrdia, l'Escola Sóller i l'Escola Pegaso, tres escoles que, amb les seves limitacions, contradiccions i possibilitats, no només es preocuparen d'allò més essencial (dotar el barri amb una escola), sinó fer una escola de renovació pedagògica amb un fort compromís polític i social; fer, en definitiva, una escola renovadora amb perspectiva de classe.

Com que el plantejament polític i social d'aquestes escoles no sorgí –com succeeix en la majoria dels casos– del no-res, també abordem en aquest article el que podríem anomenar els antecedents, que d'una manera o altra s'arregleren amb els principis de l'educació llibertària i que, tant per raons de temps com d'espai, tractem succintament parlant de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, de les experiències educatives de Félix Carrasquer i del CENU. I atès que aquests casos que precedeixen les tres escoles que estudiem són un clar exemple del que en podríem dir pedagogies «marginals» o, més exactament, pedagogies que operen des dels marges, l'article el comencem amb un exercici epistemològic i semàntic del que vol dir i representen els marges.

Aquest article s'incardina en el treball d'investigació que una part del grup de recerca DEMOSKOLE duu a terme en el marc de la recerca Oneiron,¹ l'objectiu de la qual és analitzar la renovació pedagògica a Catalunya en el moment actual des d'una perspectiva històrica.

El cos principal de l'article s'ha elaborat a partir de la revisió bibliogràfica, de la consulta del fons documental de l'Arxiu Històric de Roquetes-Nou Barris i de tres entrevistes en profunditat realitzades a actors del moment: Lluís Filella, mestre i membre de la vocalia d'ensenyament de l'Associació de Veïns de Ciutat Meridiana; Javier Morrás, mestre de l'Escola Sòller, i Manel Carbó, mestre de l'Escola Pegaso fins al 2007 i director durant deu anys.

2. LA PEDAGOGIA DELS MARGES

Els marges no tan sols tenen una funció delimitadora d'un espai regulat i intencional que defineix la centralitat d'una forma concreta de racionalitat, sinó que tenen una funció regeneradora. A través dels marges s'obren pas noves formes de concebre la realitat qüestionant l'ordre que defineix un territori determinat. Sovint, però, aquest territori es va tancant en si mateix per por als nous aires que venen «de fora» i es cau en l'esterilitat o el totalitarisme, cosa que impedeix la funció creativa del marge. Aquesta perspectiva és especialment rellevant en pedagogia, per la tendència endogàmica que la caracteritza i per les forces conservadores que en molts moments la determinen. I és que de la forma com s'ha construït l'escola podem ben dir, sense temor a errar-nos, que ha esdevingut una institució majoritàriament reproductora aferrada a una estructura determinada que s'ha perllongat des del seu naixement fins avui.² I amb això no volem pas dir que no hi hagi hagut canvis interns en la institució, sinó que la lògica i la cultura escolars de bona part dels centres han tendit a reproduir el patró bàsic que la va concebre, tot i a fer-hi retocs.

Tot i que l'anàlisi crítica i el desafiament del model canònic escolar s'ha fet des del seu origen històric, val a dir que la seva solidesa ha trontollat —en termes generals i de forma majoritària— en ben poques ocasions. El que sí que podem constatar és que els embats als fonaments del pensament escolar

1 Projecte de Recerca Oneiron: projecte de renovació escolar al servei de l'escola pública. Núm. expedient: ARMIF 2015 00023.

2 BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia: Barcelona, 1977.

s'han fet sempre, necessàriament, des dels marges de la pedagogia, és a dir, des d'aquelles zones frontereres en què la pedagogia es confon amb la política, l'estètica, l'antropologia o l'epistemologia. Per això, la nostra aproximació a la pedagogia dels marges es desplaçarà fins als marges mateixos de la pedagogia per poder comprendre el sentit, l'abast i la profunditat d'aquelles experiències que posen en qüestió la pedagogia com a raó de la pràctica educativa. Dit d'una altra manera, analitzarem la pedagogia des de les disciplines que la fan possible més que no pas des de la pedagogia mateixa.

I és que les experiències educatives que responen a una pedagogia dels marges han sorgit, la majoria de vegades, allà on la llei no arribava, invisibles per al poder i vinculades a una racionalitat diferent de l'hegemònica, és a dir, fora del territori endreçat i controlat pel pensament dominant. Per això, la seva concepció del fet educatiu està impregnada d'elements de sociologia, política, filosofia o anàlisi de les relacions de poder, elements propis de la pedagogia, però que acaben tenint un paper residual una vegada que és assumida la lògica escolar convencional. Les pedagogies dels marges expliquen experiències que han aprofitat les esquerdes o els buits de poder, que s'han desplaçat als afores o que s'han amagat a les coves, per fer-se fortes i convertir els marges exteriors i interiors en territoris des d'on fer brotar altres maneres d'entendre la relació educativa a partir de formes no hegemòniques d'entendre i viure la vida. La seva forma de concebre la societat, l'ésser humà, el poder o el coneixement no accepta, per exemple, una estructura organitzativa subsidiària del món del treball assalariat o una relació educativa autoritària reproductora del binomi dirigents-dirigits, com veurem a continuació. De fet, tots els elements definitoris del fet educatiu són posats en qüestió, de manera que se'n redefeixen els objectius i finalitats educatives, la concepció de l'home i la dona, de l'educand i l'educador, dels temps i espais educatius, dels mètodes d'ensenyament i aprenentatge, i de les formes de presa de decisions. El qüestionament de la racionalitat pedagògica convencional a partir de plantejaments alternatius a l'ordre capitalista –que és el que pensa i materialitza l'escola tal com la coneixem avui– fa emergir diferents lògiques educatives des del territori provisionalment lliure del marge.

3. EXPERIÈNCIES DEL MARGE

En la línia del que hem dibuixat, entenem que l'Escola Moderna, les experiències de Félix Carrasquer³ o el CENU⁴ són exemples de la potència creadora del marge en la pedagogia, ja que l'oxigena, la regenera o fins i tot la subverteix des de posicions antagòniques al model social dominant i, en conseqüència, crítiques amb el model escolar tradicional. Això no significa, però, que tinguin plantejaments idèntics, ja que, si bé són tres experiències que beuen del pensament llibertari del segle xx, tenen característiques i concrecions prou diferents com per ser analitzades. Aquesta anàlisi ens servirà per comprendre el cas concret que ens ocupa: el moviment Escoles en Lluita dels anys setanta a Barcelona.

Però, més enllà del substrat llibertari que teixeix la línia històrica que uneix aquestes experiències, totes comparteixen un denominador comú referit a la seva condició: la localització d'aquestes pedagogies al marge es justifica, particularment, pel paper marginal que han tingut en la història de la pedagogia. Tal com afirma Walter Benjamin en les seves *Tesis sobre la filosofia de la història*, l'àngel de la història, quan gira la mirada cap al passat, veu una catàstrofe única que apila incansablement cadàvers i ruïnes.⁵ Els exemples que acabem d'esmentar suara són, doncs, en pedagogia, alguns d'aquests cadàvers, ja que, tot i que actualment hi ha una certa recuperació, per exemple, de la figura de Francesc Ferrer i Guàrdia⁶ o del director del CENU Joan Puig Elías,⁷ la força del seu pensament i la potència de les seves experiències han quedat en un passat clausurat, aparentment inservible per al nostre present pedagògic. La seva presència en el dia a dia de les escoles o la referència a aquestes experiències en el context de la renovació pedagògica actual és pràcticament nul·la,⁸ a diferència d'altres autors, com ara Célestin Freinet o,

3 CARRASQUER LAUNED, Félix. *La Escuela de Militantes de Aragón. Una experiencia de autogestión educativa y económica*. Barcelona: Foil, 1978; CARRASQUER LAUNED, Félix. *Las colectividades de Aragón. Un vivir autogestionado, promesa de futuro*. Barcelona: Laia, 1986.

4 GENERALITAT DE CATALUNYA. CENU. *Projecte d'Ensenyament d'Escola Nova Unificada*, 1936.

5 BENJAMIN, Walter. *Tesis sobre la filosofía de la historia*. Benimaclet: Ateneu de Benimaclet, 2007.

6 Del 12 d'abril al 2 de setembre de 2018 s'ha pogut visitar l'exposició *La revolució pedagògica de Ferrer i Guàrdia* al Castell de Montjuïc de Barcelona.

7 Recentment s'ha publicat una biografia de Puig Elías: GIACOMONI, Valeria. *Joan Puig Elías. Anarquismo, pedagogía y coherencia*. Barcelona: Descontrol, 2017.

8 Així es desprèn de la recerca realitzada per un grup d'investigadors de la UdG (entre els quals hi ha els autors d'aquest article) en el marc de l'ARMIF, projecte Oneiron. Els resultats d'aquesta recerca seran publicats properament.

especialment, Maria Montessori. Tal com analitzarem a continuació, les causes i característiques d'aquest oblit no poden ser tractades des de l'espai restringit d'una pedagogia reduïda a la metodologia i a la tècnica educativa. Com dèiem abans, cal situar-se als marges per entendre el sentit d'aquesta desmemòria i, tal com ens advertia Martínez Bonafé, recordar que «ens enfrontem al problema dels oblitats i exclusions en el discurs pedagògic actual. Què se n'exclou i per què? A quins interessos respon aquesta pèrdua de memòria d'un important fragment del nostre passat pedagògic? I, el que és més important, quin tipus de pràctiques institucionals es constitueixen des d'aquest discurs de l'oblit?».⁹ Doncs bé, la condició marginal que, segons el nostre punt de vista, caracteritza les experiències esmentades i l'oblit institucionalitzat de la vigència dels seus plantejaments, és el mateix que per al moviment Escoles en Lluita en el marc de la història de la renovació pedagògica. Tal com veurem més endavant, aquesta serà una història «del marge dels marges» que, però, cercarà recuperar la centralitat en el debat educatiu des d'una perspectiva de classe, amb l'objectiu de qüestionar la funció pública de l'escola. Aquest serà, de fet, el nus central de la nostra tesi.

Abans, però, d'analitzar el sentit i la pràctica d'aquest moviment, aproximem-nos breument a les diferents dimensions educatives sorgides des dels marges a través de l'Escola Moderna, de Félix Carrasquer i del CENU, ja que aquests són, des del nostre punt de vista, els antecedents del moviment Escoles en Lluita, un moviment que s'incardina en la història marginal de la pedagogia. Aquesta condició ve determinada —a més a més del que hem apuntat anteriorment— per la confiança dipositada en l'educació com a motor de la revolució social, és a dir, per la seva potència emancipadora. Aquest horitzó compartit, aquest anhel de transformació social, que es concreta de formes diferents en cada context històric —com veurem en cada cas— té com a element nuclear l'autogestió, és a dir, la responsabilització directa de la tasca educativa per part dels seus protagonistes. Abordar aquest concepte en tota la seva profunditat i complexitat ens permetrà entendre l'abast i les limitacions d'aquesta història de la pedagogia que ens proposem recórrer a continuació i enfocar la causa central de les Escoles en Lluita.

Tal com hem afirmat, emancipació i autogestió caracteritzen una perspectiva radical de la renovació pedagògica que qüestiona la ingerència i el control dels poders aliens a l'escola (Estat i Església), així com els

9 MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. «Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente», *Cuadernos de Pedagogía*, 230 (1994), p. 58-65 [la traducció és dels autors].

models innovadors al servei de les elits econòmiques i culturals. Ferrer i Guàrdia formula la seva crítica en tots dos aspectes, i en defensa del seu model pedagògic afirma que «l'ensenyament racional s'eleva dignament per damunt d'uns propòsits tan mesquins [s'entén, els religiosos i polítics]. En primer lloc, no ha d'assemblar-se a l'ensenyament religiós, perquè la ciència ha demostrat que la creació és una llegenda i que els déus són mites i, per tant, s'abusa de la ignorància dels pares i de la credulitat dels infants [...]. [...] Tampoc no ha d'assemblar-se al polític, perquè com que s'han de formar individus en perfecta possessió de totes les facultats, aquest els supedita a altres homes i, així com les religions, exaltant un poder diví, han creat un poder positivament abusiu i han dificultat l'emancipació humana, els sistemes polítics la retarden acostumant els homes a esperar-ho tot de les voluntats alienes».¹⁰ Així doncs, el programa de l'Escola Moderna té com a finalitat l'emancipació, és a dir, educar en la reflexió sobre tot allò que ens envolta des de l'autonomia i «demostrar als infants que mentre un home dependrà d'un altre home es cometran abusos i hi haurà tirania i esclavitud, estudiar les causes que mantenen la ignorància popular i conèixer l'origen de totes les pràctiques rutinàries que donen vida a l'actual règim insolidari». Però, segons Ferrer i Guàrdia, aquest programa difícilment es pot tirar endavant sota el control de l'Estat, encara que els coneixements que aporten la psicologia i la fisiologia infantil contradiguin els mètodes i plantejaments del model escolar tradicional. I és que «els governs s'han encarregat sempre de dirigir l'educació del poble, i saben millor que ningú que el seu poder està gairebé totalment basat en l'escola, i per això la monopolitzen cada vegada amb més obstinació. [...] L'escola subjecta els infants físicament, intel·lectualment i moralment, per dirigir el desenvolupament de llurs facultats en el sentit que es desitja».¹¹ És per això que Ferrer i Guàrdia aposta per la creació d'escoles noves com a única forma d'establir l'esperit de llibertat que ha de dominar tota la tasca educativa.

La proposta de Ferrer i Guàrdia determina un dels primers sentits d'autogestió a què fèiem referència anteriorment, el de la independència respecte l'Estat i l'Església a l'hora d'educar (que caracteritzarà els plantejaments de les Escoles en Lluita, com veurem més endavant). Els motius que justifiquen aquest plantejament –i que han quedat exposats suara– arrelen en un context en què el moviment obrer cercava l'autonomia plena en el camp educatiu (el

10 FERRER I GUÀRDIA, Francesc. *L'Escola Moderna*. Vic: Eumo Editorial, 1990, p. 79.

11 *Ibidem*, p. 58.

1906 ja hi havia 170 escoles racionalistes a l'Estat espanyol) i l'envergadura del desafiament que suposà es demostra per la clausura fulminant de l'Escola Moderna (1906), el judici arbitrari i posterior afusellament de Ferrer i Guàrdia (1909) i la persecució dels mestres racionalistes, així com per l'intent per part dels poders fàctics de fer oblidar la seva figura. Tant és així que els plantejaments racionalistes i autogestionaris –en termes estructurals– de Ferrer i Guàrdia van tenir ressò a São Paulo, Bèlgica, Nova York, Itàlia, Holanda, Portugal, Mèxic, l'Uruguai, Ucraïna, l'Argentina i Suïssa, de manera que la «marginalitat» de la seva proposta va prendre força a escala internacional. Així mateix, a la Catalunya prerevolucionària del primer terç del segle xx, la xarxa educativa racionalista autònoma i amb caràcter transformador significà un contrapès al sistema educatiu classista instaurat per les classes dirigents.

Del llegat de Ferrer i Guàrdia, i en el marc de les escoles racionalistes, neix una experiència curta però rellevant des del nostre punt de vista, per l'aprofundiment en el concepte d'autogestió. Ho fa a partir de la crítica al mètode dirigista de Ferrer i Guàrdia i recollint les aportacions metodològiques de l'Escola Nova. Ens referim a l'escola Eliseu Reclús del carrer Vallespir de Barcelona, impulsada per Félix Carrasquer (1905-1993) als anys 1935 i 1936. Tot i la brevetat de l'experiència, els plantejaments assajats en aquesta escola tingueren continuïtat en la reorganització de la Maternitat de Barcelona (durant la segona meitat del 1936) i l'Escola de Militants d'Aragó que Félix Carrasquer impulsà durant el període 1936-1939, cosa que permeté aprofundir en el sentit de l'autogestió educativa i la mirada emancipadora. Val a dir que la fe en l'educació com a motor de la revolució es mantindrà intacta durant tot el període esmentat, tot i les dificultats per mantenir en funcionament l'escola de militants, que s'haurà de traslladar de Montsó a Llançà i, posteriorment, a Sant Vicenç dels Horts, en plena retirada republicana.

Sigui com sigui, l'escola Eliseu Reclús fou l'experiència fonamental en el recorregut pedagògic de Carrasquer i on s'assajà la pedagogia autogestionària que volem destacar aquí. S'ubicà a l'Ateneu Llibertari de les Corts i fou impulsada amb l'ajuda de José i Francisco Carrasquer (germans de Félix) i els militants de l'ateneu, i arribà a tenir 100 alumnes (nens i nenes) d'entre 4 i 13 anys. Per Carrasquer, de formació autodidacta des de ben petit (ja que abandonà prematurament l'escola per no patir la violència escolar), l'educació té possibilitats revolucionàries i s'ha de centrar en la reflexió sobre les causes i els remeis dels problemes socials. Aquest plantejament de caire racionalista, però, no pot oblidar la importància d'establir un mètode adequat als objectius generals de la classe treballadora i, per tant, cal conèixer els mètodes de

l'Escola Nova, ja que en molts casos potencien l'autogestió més que no pas el dirigisme ferreria. De fet, els vincles de Carrasquer amb alguns dels pioners en les tècniques de Freinet a Espanya, com ara Herminio Almendros –proper al col·lectiu de mestres freinetistes lleidatans Batec–, li permeteren conèixer de prop la pedagogia activa. Carrasquer, doncs, va més enllà del mètode racionalista i utilitza el mètode global lectoescriptor de Decroly, el mètode per projectes de Kilpatrick i la impremta i el text lliure de Freinet –sens dubte, la influència més important en l'àmbit metodològic–, amb què renova la pedagogia llibertària. Dit d'altra manera, es tracta d'utilitzar els mètodes actius, però fent un pas més en la idea de llibertat i protagonisme de l'alumne, i, per tant, en una autèntica concepció llibertària del fet educatiu. Per això, diu Carrasquer, és imprescindible que el mestre abandoni la centralitat –necessàriament autoritària– en els processos d'aprenentatge i que la llibertat es concebi en termes de solidaritat: «¿No aspiramos a la libertad? Pues hemos de concedérsela a nuestros hijos siempre que podamos; porque [...] para ser libres tenemos que practicar la libertad». ¹² En aquest sentit, per Carrasquer l'autoritat s'ha de dissoldre entre la col·lectivitat –en lloc d'afirmar-se– com a condició de possibilitat del desenvolupament autèntic del nen: «Como el individuo es un ente comunitario desde el nacimiento hasta la muerte, solamente podrá desarrollar sus íntimas potencias libremente si nace en un ambiente de confianza. [...] Donde hay autoridad no puede haber confianza, ni los chicos ni los mayores pueden expresarse con libre espontaneidad ni pueden realizarse». ¹³

Així mateix, sobre la base de la llibertat i la solidaritat, Carrasquer aposta per l'autogestió en tots els àmbits del fet educatiu, ja que només a través de l'autogestió de tot allò que té a veure amb l'escola el poble es pot alliberar. Per això, les primeres activitats de l'escola seran l'assemblea d'alumnes, en les quals es decidiran l'organització interna, les activitats..., l'assemblea de famílies i la constitució d'una cooperativa que permeti sostenir econòmicament l'escola. Aquesta vinculació directa de l'escola amb l'entramat social que l'envolta, és a dir, la participació directa de les famílies (la majoria, de caire militant llibertari) en la gestió del centre i la ubicació a l'ateneu, dona una dimensió col·lectiva al

12 AA. VV. «Félix Carrasquer. Proyecto de una sociedad libertaria: experiencias históricas y actualidad», *Anthropos. Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 90, (1988), p. 44.

13 CARRASQUER LAUNED, FÉLIX. *Una experiencia de educación autogestionada. Escuela Eliseo Reclus, Calle Vallespir*, 184. Barcelona: Descontrol, 2015, p. 61.

fet educatiu que les Escoles en Lluita també consideraran fonamental per a la seva proposta pedagògica.

És oportú insistir que, si bé la metodologia activa i la participació de les famílies són elements propis de l'Escola Nova, Carrasquer no oblida la dimensió política de l'educació com a element fonamental de la seva proposta. Tal com dèiem al principi, la història de la pedagogia que ens proposem traçar en aquest recorregut queda al marge d'una renovació pedagògica focalitzada exclusivament en la metodologia. La necessitat de situar al centre del debat la qüestió politicosocial, la divisió de classes i l'escola com a institució reproductora d'aquesta situació són elements cabdals. En aquest sentit, Carrasquer defensa que «si la política es un quehacer del pueblo entero, sería absurdo excluir a los niños de esa dinámica fundamental. Si la pedagogía puede tener algún valor, éste ha de consistir en ayudar a los jóvenes a salir del cuadro tradicional de la opresión y la injusticia. [...] Si la historia del hombre es una cadena de luchas cruentas entre dominadores y dominados, los niños no pueden ignorarlo ni ser neutrales en esa inveterada contienda».¹⁴ La impossible neutralitat del fet educatiu reconeguda per Carrasquer també serà, com veurem més endavant, un element definitori del moviment Escoles en Lluita, i el seu caràcter polític esdevindrà fonamental per entendre les diferències amb altres moviments de renovació. Dit d'una altra manera, educar és vincular-se amb l'entorn i no pas transmetre continguts homogenis i asèptics deslligats de la realitat viscuda pels nens i nenes.

Fins aquí hem fet una aproximació al concepte d'autogestió com a element clau d'una pedagogia als marges de caràcter transformador i revolucionari, a través de les figures de Ferrer i Guàrdia i Félix Carrasquer. Partint de les consideracions del primer autor, hem esbossat la necessitat de preservar l'autonomia respecte a l'Estat i l'Església per a una educació emancipadora, capaç de decidir quins continguts són els adequats per a aquest propòsit, i amb Félix Carrasquer hem justificat la necessitat de dur a terme també en l'àmbit metodològic aquesta autonomia que, si bé Ferrer i Guàrdia ja tenia present, no havia aconseguit traslladar a la pràctica diària. Així i tot, ens falta un element central per comprendre la proposta global del moviment Escoles en Lluita: concebre la renovació pedagògica amb caràcter de classe. Com veurem més endavant, l'horitzó renovador d'aquest moviment cerca traslladar la marginalitat històrica d'aquestes propostes a tot el sistema

14 AA.VV. «Félix Carrasquer. Proyecto de una sociedad libertaria...», *op. cit.*, p. 46.

educatiu, replantejant-ne el caràcter públic. Malauradament, tan sols hi ha un precedent d'aquestes característiques a la història de la pedagogia a Catalunya: el Comitè (posteriorment, Consell) de l'Escola Nova Unificada, creat el 27 de juliol de 1936 –en plena efervescència revolucionària–, en què l'educació amb voluntat transformadora i popular adoptà una centralitat pedagògica inèdita en el context europeu. El CENU aspirava a «crear una Escola Nova en la qual el foc de la llibertat i el progrés no s'apagui mai; un ensenyament que sàpiga ofegar en l'ànima dels infants els instints atàvics d'odi i de lluita i que encerti a despertar aquelles inclinacions que predisposen a la fraternitat i l'amor entre els homes».¹⁵ L'objectiu no era altre que organitzar el nou règim docent de forma unificada i coordinada, inspirat en els principis racionalistes del treball, de manera que tot obrer amb aptituds pogués cursar des de l'escola primària als estudis superiors. El pla tenia com a principis l'educació per a tothom i en condicions d'igualtat, però amb llibertat perquè cada nen o nena desenvolupés les seves facultats i interessos. Les facultats, doncs, eren l'únic determinant del procés d'aprenentatge i no pas la riquesa. A més a més, el pla –que es dugué a la pràctica fins al 1939– posà en contacte els infants amb la natura, donà possibilitats d'accedir als estudis a adults no titulats, acollí els infants abandonats a causa de la guerra i no dubtà a practicar la coeducació de forma real, entre altres aspectes.¹⁶ Es desmuntava, així, un sistema segregador i elitista que utilitzava l'escola com a eina de control social i reproductor de desigualtats. Aquesta anàlisi és la mateixa que legitimarà el plantejament de les Escoles en Lluita en el context dels anys setanta del segle xx i que sorgirà al si del sistema públic com a resposta a l'escola franquista i a les experiències renovadores de caire privat pròpies (excepte casos comptats) del catalanisme burgès emergent.

Apuntats els antecedents, abordem, ara sí, la gènesi i el desenvolupament del moviment Escoles en Lluita i la seva proposta de renovació amb caràcter de classe.

15 Decret del 27 de juliol de 1936 sobre la constitució del Comitè de l'Escola Nova Unificada.

16 NAVARRO, Ramon. *L'educació a Catalunya durant la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona: Edicions 62, 1979.

4. ESCOLES EN LLUITA. CONTEXT I ANTECEDENTS

Situem el moviment Escoles en Lluita als barris obrers de Ciutat Meridiana, Porta, Sant Andreu i Trinitat Vella entre els anys 1975 i 1978. La coordinació de les escoles Ferrer i Guàrdia, Sóller, Pegaso –principalment– i Ramon Berenguer IV –d’una manera més tangencial– per fer front a la precària situació escolar que es vivia en aquests barris tan sols és, però, la punta de l’iceberg de la lluita de les classes treballadores en el terreny educatiu en un context caracteritzat pel buit de poder. La mort de Franco el 1975 obre un període en què les diferents faccions polítiques antifranyquistes lluiten per establir el seu programa polític davant la caiguda del règim feixista. Aquesta lluita es traslladarà a l’àmbit educatiu amb l’eclosió i visibilització dels diferents col·lectius i moviments de renovació pedagògica com foren les escoles d’estiu o l’Associació de Mestres Rosa Sensat. Però, més enllà d’aquests, i en el context social suara assenyalat, pren força una lluita sorgida dels moviments de base veïnals de naturalesa rupturista. El 1970 neix l’Associació de Veïns de Nou Barris,¹⁷ que es caracteritzarà per ser una de les puntes de llança del moviment popular barceloní durant aquesta etapa. Com aquesta, múltiples associacions veïnals es convertiran en estructures de lluita, per exemple, contra l’especulació produïda a gran escala a l’àrea metropolitana de Barcelona durant l’època Porcioles i contra les seves conseqüències, com ara la manca de places escolars.

La particularitat d’aquestes associacions de veïns és que entenen l’associació com a «autoorganización de estos [los vecinos], defendiendo su carácter político y democrático (de democracia directa, en la que la asamblea tiene un papel soberano) y su autonomía respecto a la Administración y a los partidos políticos».¹⁸ Aquest caràcter de base i la forma assembleària de l’organització tenien per objectiu construir un poder popular, que significava entendre, per una banda, «la lucha en los barrios como una movilización permanente de los vecinos» i, per l’altra, «conseguir que en los barrios se dé un mayor grado de relaciones colectivas y sociales».¹⁹ La força d’aquests plantejaments, que reflecteixen la perspectiva dominant en els moviments veïnals i populars a l’àrea metropolitana de Barcelona en el període esmentat, es traduí en la

17 SOLÀ I MONTSERRAT, ROSER. *L’ensenyament a Nou Barris 1933-1990*. Barcelona: Arxiu Històric de Roquetes-Nou Barris, 2017, p. 85.

18 EQUIPOS DE BASE DE BARCELONA. «Instituto San Andrés: ideas y prácticas nuevas. Los barrios y el Poder Popular». *Revista Teoría y Práctica*, 5, 38-58 (1977), p. 50.

19 EQUIPOS DE BASE DE BARCELONA. «Instituto San Andrés...», *op. cit.*, p. 52.

implicació col·lectiva en qualsevol dels afers que tinguessin a veure amb el barri i amb la vida dels seus habitants. Després d'anys de precarietat produïda per l'abandonament administratiu dels barris obrers, i en un context de crisi generalitzada,²⁰ les associacions de veïns decideixen intervenir de manera directa en l'obtenció de drets i condicions de vida dignes. «¿Qué política deben seguir las asociaciones? Yo creo que deben ir definiendo un programa de barrio que recupere todas aquellas formas de lucha con el carácter de participación y protagonismo de los vecinos, y que defina los intereses concretos de la zona (de enseñanza, de sanidad, de vivienda, etc.). Intereses concretos, pero con todas sus implicaciones: no solo la construcción de una escuela, sino definir también cómo tiene que ser el conjunto de la enseñanza, cómo tiene que ser una sanidad al servicio del pueblo...».²¹ Així, de les vocalies d'ensenyament de les associacions de veïns sorgeix la lluita per les escoles amb un caràcter radicalment renovador i amb perspectiva de classe.

El marc legislatiu educatiu que regeix l'educació en aquest període és determinat per la Llei general d'educació de 1970, impulsada per Villar Palasí. Aquesta llei, entre altres aspectes, establia l'ensenyament bàsic obligatori i gratuït —amb caràcter confessional cristià— per a tots els espanyols de 6 a 14 anys. Arran del precepte legal d'ampliar l'escolarització obligatòria, es produí un fort i brusc increment de la demanda escolar en un context —no ho oblidem— de crisi econòmica, de manera que al cap de pocs anys de ser aprovada es produïren importants retallades pressupostàries que impediren assolir molts dels objectius que s'havien marcat. Davant d'aquesta situació es tensa el conflicte social i «el moviment d'ensenyants [...] es comença a organitzar amb la presentació de candidatures unitàries i democràtiques a les eleccions sindicals verticalistes, la creació d'associacions professionals al marge de la legalitat franquista, els col·legis de doctors i llicenciats, i l'organització assembleària a partir de les coordinadores de zona, per tal de lluitar per aconseguir les reivindicacions socials comunes i específiques del col·lectiu».²² És així com l'augment de la consciència en les classes treballadores del canvi de règim que es produeix pren forma en l'àmbit educatiu amb un discurs profundament crític i d'una manera particularment combativa, com veurem

20 El 1973 es produeix la crisi del petroli, i a Catalunya es passa de 17.406 persones desocupades el 1972 a 158.307 el 1978. SOLÀ I MONTSERRAT, ROSET. *L'ensenyament a Nou Barris...*, op. cit., p. 85.

21 EQUIPOS DE BASE DE BARCELONA. «Instituto San Andrés...», op. cit., p. 56.

22 CARBONELL, Jaume. «Entre la resistència, l'alternativa democràtica i la utopia», AA.VV. *En Transició*. Barcelona: CCCB, 2007, p. 68.

més endavant. La política educativa del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC), a través de la Llei Villar Palasí, és interpretada com un reforçament de la selectivitat i la diferenciació de classes socials a través del procés escolaritzador, ja que els fills de la classe treballadora arriben a EGB sense la preparació prèvia i els coneixements impartits per l'escola no tenen sentit per ells. Des d'aquest punt de vista, l'escola estatal, amb les ràtios altes, el professorat mal pagat, sense estímuls pedagògics ni preocupació per la renovació pedagògica, amb sistemes metodològics tradicionals de caràcter autoritari, és una escola útil al sistema que inculca els valors de l'obediència i la submissió. Així ho expressarà el col·lectiu Caps de Setmana, format per pares, mestres i alumnes protagonistes del moviment Escoles en Lluita: la Llei Villar Palasí suposa «amoldar la enseñanza a las nuevas necesidades que impone el desarrollo del capitalismo», ja que és una llei «destinada a reproducir el sistema de clases existente y a consolidar el predominio de una clase social (la burguesía) sobre otra (la clase obrera)». ²³

Tanmateix, tal com hem apuntat, la força i determinació de la coordinació que suposà el moviment Escoles en Lluita no es podria comprendre sense l'anàlisi de les lluites precedents i que ja s'emmarquen en els moviments veïnals populars i de mestres que hem descrit suara. Tal com afirma Lluís Filella (mestre i membre de la vocalia d'ensenyament de l'Associació de Veïns de Ciutat Meridiana), a principi dels anys setanta hi ha una incipient coordinació entre escoles de l'àrea metropolitana que comparteixen tres principis bàsics: la coordinació entre famílies i mestres, la gratuïtat de l'escola i la introducció d'elements d'innovació educativa. El primer element reflecteix la voluntat de transformació que hem apuntat anteriorment, tant des del moviment veïnal com des dels col·lectius de mestres. L'efervescència social i la voluntat de canvi coincideixen en algunes escoles que es veuen amb força per reclamar la gratuïtat de l'educació sota el lema de «No a les permanències», és a dir, contra l'ampliació de l'horari escolar que assumien els mestres i pagaven les famílies com a única forma d'obtenir un sou mínimament digne. A més a més, l'entesa entre mestres i famílies permetia introduir elements d'innovació, com per exemple les colònies escolars o la impremta de Freinet com a mètode d'aprenentatge lectoescriptor. Exemples d'aquest plantejament compartit són les escoles nacionals Font dels Eucaliptus de Torre Baró, Cinco Rosas de Sant Boi i Celestino Bellera de Granollers. També és oportú assenyalar que

23 COL·LECTIU CAPS DE SETMANA. *Escuelas en lucha*. Madrid: Ediciones Paideia, 1978, p. 11.

a principi dels anys setanta ja hi començà a haver escoles que reivindicaren el dret a escollir els propis mestres, com ara les escoles Tramontana del Carmel, Cascabel del Besòs, Benjamí, Pla de Fornells, Gregal i Coves d'en Cimany, entre d'altres. Aquesta reivindicació serà un dels elements clau a l'hora d'aconseguir una educació «al servei del barri», tal com s'afirma en els múltiples comunicats de la lluita per una educació popular, que expliquen l'abast i el suport del plantejament de les Escoles en Lluita. Així queda recollit a *Cuadernos de Pedagogía*, l'any 1978, que hi dedica un dossier especial: «El movimiento de Escuelas en Lucha, aunque localizado en Barcelona, ha tenido una amplia repercusión en los medios oficiales y ante la opinión pública de todo el Estado. De ahí el interés de un dossier que incluye el proceso seguido tras un año de existencia, recogiendo algunas opiniones calificadas sobre el mismo».²⁴

5. FERRER I GUÀRDIA, SÓLLER I PEGASO: UNA LLUITA COMPARTIDA

Tal com ja hem anunciat més amunt, el moviment Escoles en Lluita el conformen l'Escola Ferrer i Guàrdia de Ciutat Meridiana, l'Escola Sóller de Porta, l'Escola Pegaso de Sant Andreu i, indirectament, l'Escola Ramon Berenguer iv de Trinitat Vella. En aquest article ens centrarem en la lluita de les tres primeres (ja que constitueixen pròpiament el moviment) a través de les circumstàncies pròpies, el procés de lluita i els problemes particulars de cadascuna, abans d'analitzar la proposta conjunta sorgida de la seva coordinació. La reflexió sobre les implicacions, el recorregut i el paper de la proposta politicopedagògica de les Escoles en Lluita la deixarem per al final, a tall de conclusió.

L'Escola Ferrer i Guàrdia neix de la reivindicació d'un grup de mestres que treballen a l'escola privada San Francisco Javier i que s'oposen al plantejament empresarial del centre, que inclou els càstigs corporals i psicològics, no millora les condicions higièniques dels locals malgrat disposar de recursos i estableix una direcció jeràrquica amb alumnes i mestres. Durant el curs 1976-1977, un grup de mestres decideix organitzar-se i, amb l'ajuda de l'associació de veïns, fan una tancada a l'escola com a protesta contra la línia que s'hi segueix. D'acord amb l'estratègia de poder popular que hem esmentat anteriorment, es convoca una assemblea entre famílies i mestres i es crea un contrapoder

24 ROVIRA, B. «Escuelas en Lucha», *Cuadernos de Pedagogía*, 43 (1978), p. 73-80 (per a la cita, p. 73).

al centre amb l'objectiu d'aconseguir una escola pública per al barri. Mentre el MEC es nega a construir l'edifici, els mestres escollits per l'assemblea imparteixen les classes en esglésies, places i carrers. Paral·lelament, es duen a terme accions i manifestacions contundents que acaben en disturbis i ferits. El setembre de 1977 l'Escola Ferrer i Guàrdia s'uneix a les escoles Sóller i Pegaso per tirar endavant la seva reivindicació de manera conjunta.

La lluita per l'Escola Sóller al barri de Porta té unes característiques semblants a les que acabem d'exposar. Així i tot, a diferència de l'Escola Ferrer i Guàrdia, es tracta d'un centre de nova creació que emergeix arran de l'escandalosa manca de places escolars al barri. El fet que hi hagués molts infants sense escola on anar va fer que la vocalia d'ensenyament de l'associació de veïns decidís iniciar la reivindicació d'una escola, convocant una assemblea de veïns –maig de 1976– que portaria a terme diverses manifestacions. Davant la passivitat de l'Administració, l'assemblea decideix passar a l'acció directa ocupant uns locals comercials abandonats –novembre de 1976–, on vuit mestres comencen a impartir classes a una seixantena d'alumnes.

Tal com explica Javier Morrás, professor de l'Escola Sóller, l'objectiu de la lluita era aconseguir una escola gratuïta i amb autonomia real respecte del ministeri, és a dir, controlada pel barri. És per això que, un cop posada en funcionament, les reivindicacions se centraran a exigir a l'Ajuntament el pagament del lloguer i la reforma dels locals ocupats, el reconeixement d'aquests com a escola nacional, la construcció d'un edifici definitiu que serveixi per a aquest propòsit i el reconeixement dels mestres que imparteixen classe, amb contractes i sous dignes.²⁵ Tot i que al cap de pocs mesos la posada a punt dels locals i l'inici de la construcció de l'edifici semblen qüestions resoltes, Morrás afirma que «el asunto de la elección de maestros es y será en adelante el punto más duro de las negociaciones, ya que el Estado no está dispuesto a ceder el control de la escuela».²⁶

Aquest serà, precisament, el punt clau que unirà les reivindicacions de les tres escoles, com veurem a continuació, i que suposa, des del nostre punt de vista, la vinculació amb la història de la pedagogia que hem traçat al començament d'aquest text. La recerca d'autonomia en el marc d'un sistema educatiu que es concep com un dret fonamental –i no com una imposició–

25 *Ibidem*, p. 74.

26 MORRÁS, Javier. «La lucha de la escuela Sóller», FUNDACIÓN SALVADOR SEGUÍ-MADRID (coord.). *Las otras protagonistas de la Transición. Izquierda radical y movilizaciones sociales*. Madrid: FSS Ediciones, 2018, p. 495.

xoca amb una Administració que es nega a deixar l'educació en mans dels protagonistes. És en aquest sentit que el sistema escolar té un caràcter immobilista i conservador, tal com afirmàvem al principi. Tot i el canvi de règim, el poder continua entenenent l'escola com un instrument de control ideològic al servei d'una estructura social classista que, com afirma Morrás, «no ha de permitir este tipo de experiencias [...] ya que los políticos no ven en esta lucha una aportación a la mejora de la enseñanza sino un problema heredado de la situación política anterior».²⁷

Però, des del nostre plantejament, l'autogestió pedagògica per part de la comunitat educativa té un potencial enorme a l'hora de renovar profundament l'escola, ja que suposa posar a debat el sentit de l'educació en cada context. Dit d'una altra manera, suposa l'apropiació del fet educatiu per part de la comunitat com a eina transformadora. L'estructura escolar que es planteja té un caràcter profundament trencador respecte del model convencional, ja que, tal com afirma Morrás, en el procés de lluita «la escuela se va dotando de un sistema de funcionamiento participativo y horizontal basado en la experiencia de la lucha, donde la asamblea ha sido el elemento motor. Se prescinde de la figura del director y es la asamblea el organismo decisorio del que parten una serie de comisiones de funcionamiento en las que participan padres, maestros y alumnos de segunda etapa. El claustro de profesores asume las funciones pedagógicas, pero tanto los problemas que surgen en las clases como la didáctica aplicada se tratan de manera abierta ya sea en la asamblea o en la comisión de Orden y Pedagogía, que asumirá el reto de potenciar el debate a fondo sobre la verdadera función de la escuela».²⁸

No és d'estranyar, doncs, que el sentit de l'educació que es desprèn del manifest de l'Escola Sóller, elaborat per la comissió d'ordre i pedagogia, formada per veïns, pares i mestres, tingui un caràcter profundament democràtic i entronqui amb els moviments renovadors de principi del segle xx aixafats pel franquisme i per l'escola nacionalcatòlica: «Proponemos una escuela basada en los valores humanos; en la transmisión de nuestra auténtica cultura con raigambre de siglos; en el desarrollo del amor a la libertad, del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad. Que despierte el espíritu crítico y que fomente en el niño la creatividad, el interés para aprender, respetando su personalidad, su evolución madurativa, sus posibilidades y

27 *Ibidem*, p. 496.

28 *Ibidem*, p. 498.

su entorno social. Que no sea selectiva y esté atenta a los problemas de la marginación social, abierta a su entorno y donde la actividad escolar no se reduzca al horario oficial ni al espacio físico de la escuela».²⁹

Aquesta declaració de principis significa entendre l'educació de la manera més inclusiva possible i en oposició a la segregació que comporta un sistema desvinculat de l'entorn social real dels alumnes. És per això que l'elecció dels mestres per part de l'assemblea es converteix en la reivindicació fonamental per dur a terme una renovació amb caràcter de classe. Tant és així que, davant la negativa del MEC de nomenar els professors escollits per l'assemblea, el dia 6 de setembre de 1977 es fa efectiva la primera reunió de coordinació entre les escoles Sòller i Pegaso, que acabà en una ocupació de la delegació del MEC a Barcelona que durà quatre dies. Aquesta acció es pot considerar el punt de partida del moviment Escoles en Lluita.

Abans de descriure, però, el moviment de forma global, el seu desenvolupament i desenllaç, abordem la gènesi de l'Escola Pegaso i les seves circumstàncies particulars.

Els orígens de la reivindicació de l'Escola Pegaso (nom amb què és coneguda popularment) els trobem el 1970, quan es produeix el trasllat a la Zona Franca de la fàbrica del mateix nom. En aquell moment, els barris de la Sagrera i Sant Andreu tenen una manca de quasi 7.000 places escolars, cosa que fa evident la necessitat d'una escola. El problema, però, és que l'Ajuntament cedeix part dels terrenys, destinats teòricament a zona verda i serveis, a la immobiliària CEVASA. És en aquest moment que els veïns decideixen iniciar un conjunt de concentracions i manifestacions –sempre sota l'amenaça de la repressió policial– per aconseguir l'escola. Durant anys, accions com el Dia del Nen sense Escola o la col·locació d'una maqueta de l'escola al terreny on s'havia de construir, se succeeixen contínuament, fins que el 1976 l'Ajuntament comença la construcció del centre. Però, tal com hem apuntat al llarg del text, són anys en què les associacions de veïns decideixen intervenir de manera directa en les qüestions fonamentals que afecten la vida social del barri, així que el novembre de 1976 es convoca una assemblea –a la qual assisteixen un miler de persones– per decidir quina mena d'escola es vol.³⁰

Tot i que l'origen i motivació d'aquesta assemblea gira entorn de la preocupació per la massificació de l'escola, s'acaben assumint certs criteris

29 *Ibidem*, p. 499.

30 ROVIRA, B. «Escuelas en Lucha», *op. cit.*, p. 74.

pedagògics que començaran a configurar els principis d'una escola «al servei del barri», síntesi de la renovació que es pretenia. Aquests principis, que s'aniran desenvolupant al llarg dels anys, tenen a veure amb les condicions estructurals dels centres, la metodologia, les relacions de poder i les finalitats educatives, és a dir, suposen un replantejament global de la tasca educativa i estan impregnades d'una mirada social i política crítica amb el model vigent. Així s'expressa en el dossier informatiu de l'Escola Pegaso editat per la comissió d'extensió, formada per familiars d'alumnes: «La enseñanza no debe ser fuente de beneficios ni de control ideológico o social. Concebimos la escuela como un canal de promoción individual y colectivo de toda la población. [...] El objetivo de la escuela debe ser el desarrollo activo de todas las posibilidades del chico/a respecto a la formación corporal, afectividad, educación estética y conocimiento y participación en su realidad social y natural».³¹

D'aquesta manera, l'escola ha de donar més importància a la relació educativa que no pas a la transmissió de coneixements, és a dir, s'ha d'enfocar vers l'educació integral en el marc d'una estructura desjerarquitzada en què tots els integrants del procés educatiu prenguin part en la presa de decisions. També es donarà valor al tracte personalitzat en lloc de la massificació, limitant a trenta el nombre d'alumnes per classe. Es fomentarà la inserció en la realitat social en què viu el nen com a punt de partida per al coneixement del món i «se despertará el espíritu crítico que permita al niño analizar y transformar su realidad, que es el barrio».³² És per això que serà un principi bàsic, com ja hem dit al llarg del text, la cogestió de l'escola per part de mestres i famílies, sobre la base del finançament amb fons públics que garanteixin la gratuïtat total i, per tant, que evitin la segregació. Els nou principis que hem resumit aquí són el contingut politicopedagògic defensat per l'Escola Pegaso –i que compartiran les altres Escoles en Lluita– per una nova escola pública al servei dels interessos populars.

Sigui com sigui, la lluita de les escoles Ferrer i Guàrdia, Sòller i Pegaso per la consecució del plantejament suara exposat té en l'elecció dels mestres el repte més complicat, ja que rep la constant negativa per part de l'Administració. És per això que es fan necessàries les accions contundents coordinades, com la ja esmentada ocupació de la Delegació del Govern, les escoles, l'ajuntament o la concentració i ocupació del Parlament de Catalunya.

31 ESCOLA PEGASO. «Pegaso: Escola al servei del barri», 8 d'octubre de 1977, p. 10 [documents interns inèdits].

32 *Ibidem*.

Tot i que la repressió durant el moment àlgid de la lluita és contínua, el moviment Escoles en Lluita és cridat a una negociació amb el MEC, que, val a dir, no és una estratègia compartida per tot el moviment i que, a més a més, resulta poc esperançadora, ja que l'única solució que ofereix el ministeri és la privatització de les escoles. Aquest és l'autèntic contingut de la lluita política que es duu a terme en el terreny educatiu i que es fa necessari comprendre. A aquest efecte val la pena transcriure el fragment sencer que expressa aquesta lluita politicopedagògica i que, des del nostre punt de vista, anuncia amb clarividència les dificultats a què s'haurà d'enfrontar la renovació pedagògica en el futur: «Exigir una enseñanza de calidad para todos significa el control responsable de los padres sobre la enseñanza, lo cual pone en cuestión la forma de contratación de los maestros y su sagrado derecho a la propiedad de una plaza independientemente de la educación que impartan. En una sociedad en que alguien puede tener el derecho intangible de las tierras, fábricas o bancos, independientemente de si lo pone al servicio de esa misma sociedad o no, alguien puede tener una plaza educativa en su propiedad independientemente de su uso. Que los interesados, padres, vecinos, maestros, controlen la educación, abre una brecha en el derecho de propiedad, absoluto y sagrado, y empieza a poner en cuestión las bases de ese sistema».³³

I és que l'autonomia que cerca el moviment tan sols pot tenir lloc si es contravenen els principis que defensen una reformulació del sentit de l'educació pública. El poder tan sols preveu o la privatització o la submissió al control estatal. Aquest fet és indicatiu de l'estratègia neoliberal que prendrà el poder en matèria d'educació en les dècades posteriors i que, amb la distància temporal que ens dona el context actual, ens permet comprendre amb més profunditat la radicalitat de la proposta. És per això que la solució al cas de les Escoles en Lluita es tractarà com una situació excepcional amb mesures excepcionals, i no pas com un model a seguir. A través de la incorporació al Patronat de Suburbis, es podrà trampejar la llei per comprar una certa pau social.

Així doncs, en un període convuls en què el nou règim encara no ha edificat les institucions que li garanteixin el poder, l'Administració accedeix, finalment, a donar contractes als mestres de les escoles Sóller i Ferrer i Guàrdia. En el cas de la Pegaso, el MEC accedeix a acceptar els mestres escollits per

33 ESCOLA PEGASO. «Pegaso: Escola al servei del barri», *op. cit.*, p. 7.

l'assemblea, però imposa la complementació del claustre amb el model de nomenaments vigent.

6. LA LLUITA A L'ESCOLA, LA LLUITA PEL PODER

Abans d'aprofundir en alguns dels elements pedagògics que ens falta per veure, val la pena d'aturar-nos breument aquí per abordar dues qüestions de caire polític que configuraren el moviment. Ens referim a les diferents estratègies que marcaren el procés de lluita i que responien a plantejaments polítics diferents, i a la contraofensiva que impulsà el nou règim emergent per posar fi a les faccions més radicals del moviment.

Tal com afirma Morrás «el éxito de la lucha ha sido importante: se ha conseguido implicar a instituciones como el Ayuntamiento de Barcelona y la asamblea de parlamentarios en una lucha que, por supuesto, no era la suya; el Ministerio de Educación se ha visto obligado a aceptar una solución que siempre había rechazado y se han creado las bases para construir una escuela diferente al servicio de la clase trabajadora, gestionada por los propios interesados, con un número razonable de alumnos por aula, con un profesorado implicado en la renovación de la educación y que defiende la gratuidad total. Y todo esto gracias a una lucha en la que el peso predominante lo ha llevado la asamblea».³⁴ Però aquest èxit no podia ser assumit per l'Administració. La força del moviment popular de la Barcelona dels setanta, amb un fort caràcter anarquitzant, havia de ser contrarestada per fer efectiva una transició possible i assumible pel poder franquista en decadència. I, tal com hem mostrat fins aquí, el conflicte entre les diferents forces polítiques també es dona en el moviment educatiu, i explícitament en el cas que aquí ens ocupa.

Segons Manel Carbó (mestre i director de l'Escola Pegaso), als barris de la Sagrera, Sant Andreu, etc., hi dominaven, per una banda, el moviment comunista (MCC), el PSUC, OIC, Bandera Roja i la LSR, i, per l'altra, els grups anarquistes sense una estructura de partit. Tot i que durant bona part de la lluita hi va haver una confluència d'interessos i estratègies, no tardaran gaire a veure's les diferències, que radicaven sobretot en els diferents plantejaments polítics. La crítica per part dels sectors comunistes a l'acció directa exercida pels sectors llibertaris amaga la voluntat de control d'unes assemblees autònomes que no es deixen cooptar pels partits que abandonen la

34 MORRÁS, Javier. «La lucha de la escuela Sóller», *op. cit.*, p. 496.

clandestinitat i amb aspiracions de poder. En el cas de la Sòller, alguns mestres afins a aquests partits «comenzaron una campaña de desprestigio de la escuela, que acabaría en una honda división entre los propios padres».³⁵ Les propostes horitzontalistes i assembleàries, de caràcter llibertari –sovint vinculades als sectors més desfavorits dels barris de què tractem en aquest article– són titllades de violentes, i els seus defensors, acusats de delinqüents.

A més a més, el sindicat verticalista d'ensenyants d'herència franquista (ANPE) posa en dubte les intencions del moviment, així com el seu caràcter polític, i organitza vagues per defensar el sistema d'elecció a través d'oposicions, a més d'acusar les assemblees autònomes de voler fer fora els professors no catalans de Catalunya. Així ho expressen en una carta adreçada als familiars dels alumnes de les Escoles en Lluita, en què fan referència als sectors organitzats del moviment: «Hablan de calidad de la enseñanza y de derechos de los padres, cuando lo único que les guía es el egoísmo personal encubierto con un falso partidismo político. Porque la calidad de la enseñanza se consigue con el estudio, esfuerzo y experiencia docente y no con manifestaciones y protestas escudándose en los niños y en la candidez de algunos padres».³⁶ I, sobre el caràcter polític del moviment: «Se han atrevido a llamar a la Escuela nacional, a la Escuela del Pueblo, Escuela Burguesa y esto ya es el colmo. [...] Si quieren una escuela política (?) que pongan las cartas boca arriba y no solapadamente introducirse en la Escuela Nacional».³⁷

El menysteniment de les pràctiques i l'acció directa en el procés de lluita, la cooptació de les assemblees i la defensa de la neutralitat pedagògica seran els elements que utilitzaran tant l'Administració com els partits emergents per debilitar i dividir el moviment. «Esta división produjo un fuerte debate sobre el modelo organizativo del centro que derivó, por parte de un sector de padres, en la solicitud del nombramiento de un director, la salida de todas las plazas de maestros a concurso para hacer un claustro “más pluralista”, y la solicitud de legalización de una asociación de padres que se había creado bajo los auspicios de una asociación de vecinos de un barrio colindante».³⁸

Ens trobem, ni més ni menys, davant la marginació de les propostes educatives més transformadores per obrir pas a la integració del moviment renovador al sistema educatiu. Això mateix passarà en l'àmbit polític:

35 *Ibidem*, p. 495.

36 COL·LECTIU CAPS DE SETMANA. *Escuelas en lucha*, *op. cit.*, p. 89.

37 *Ibidem*.

38 MORRÁS, Javier. «La lucha de la escuela Sòller», *op. cit.*, p. 498.

s'eliminaran els moviments rupturistes i es legalitzaran els que acceptin el nou règim democràtic. Aquesta lectura, però, caldrà fer-la amb cautela i assumint l'avantatge que ens dona la distància temporal, però aprofitant-la per comprendre les debilitats i fortaleses de la renovació en el context actual. Abans, però, d'analitzar el desenllaç del moviment *Escoles en Lluita* i treure les conclusions que ens serveixin per al nostre present educatiu, cal que reprenguem els elements pedagògics que hem anunciat i que acaben de configurar aquesta proposta radicalment renovadora.

7. RENOVACIÓ I EDUCACIÓ POPULAR

Tal com hem exposat al llarg de l'article, el plantejament pedagògic compartit per les *Escoles en Lluita* tenia com a lema una escola «al servei del barri». Això significava la recerca de la màxima autonomia possible en tots els àmbits del fet educatiu i, per tant, la cogestió de l'escola per part de familiars, mestres i alumnes. L'escola, en tant que part fonamental del desenvolupament de la comunitat, havia d'estar impregnada de l'entorn social i enfocada al coneixement de l'entorn i a la seva transformació. A aquest efecte, per una banda, es creava material pedagògic propi que responia a les programacions decidides pel claustre (i no pel MEC), es treballaven els continguts per grups, es feia avaluació contínua que deixava en segon pla els exàmens, es convocaven assemblees de classe, s'introduïen metodologies actives en el procés d'ensenyament i es feien sortides escolars. Per altra banda, les famílies s'organitzaven en comissions per participar en la gestió del centre i es feien assemblees de tota la comunitat educativa. A més a més, es creà una escola d'adults –a les escoles Sòller i Pegaso– per formar els pares dels alumnes amb l'objectiu de donar més força i coherència a la renovació que es plantejava. I és que el perfil cultural de les famílies que participaren en el moviment obligà a formar també els adults educats en l'escola tradicional més retrògrada i que tenien unes expectatives sobre l'escola que no coincidien amb el plantejament suara exposat.

Heus aquí un dels elements que volíem destacar i que entronca amb la renovació que es pretenia: la introducció del català com a llengua vehicular. En un context majoritàriament castellanoparlant, causat per la immigració interna procedent del sud d'Espanya de les famílies que participaven en les *Escoles en Lluita*, aquestes apostaren pel català. Així queda recollit en una de les cartes adreçades als pares de l'Escola Pegaso, en què es defensa l'escola

catalana, ja que «és indispensable perquè els nens estiguin realment integrats en la realitat catalana [ja que] només utilitzant la llengua del poble esdevindrà una veritable escola catalana».³⁹ El problema, però, estava en la forma d'introduir-lo, vist el context descrit. Per això, s'optà per un període transitori en què es practicà el bilingüisme a classe segons la llengua materna de cada alumne i que, progressivament, derivaria cap al ple ús del català per evitar les diferenciacions entre alumnes o grups.

L'altre element que volem remarcar és l'accent que es posà en la defensa de l'educació especial, entesa «com un servei de l'escola centrat a donar ajuda a tots els nens que presentin problemes».⁴⁰ En un context en què l'escola tendia a marginar els alumnes amb dificultats, fent-los fora o desatenent-los, les Escoles en Lluita es plantejaren formar equips especialitzats que atenguessin els alumnes que, per raons individuals o socials, tinguessin dificultats en la dinàmica escolar. Des del nostre punt de vista, la mirada educativa que hi havia al darrere d'aquesta aposta és fruit d'un procés col·lectiu de reflexió profunda sobre el sentit de l'educació. En un context en què l'educació s'entén com a imposició i sovint prevalen el benefici econòmic per sobre del social i l'èxit individual per sobre del col·lectiu, les Escoles en Lluita, arrelades al barri i al servei dels veïns que les impulsen, entenen que tan sols es podrà considerar la qualitat educativa per la seva capacitat inclusiva i transformadora. Aquesta inclusivitat és tant econòmica com social, intel·lectual i cultural. Tal com afirma Carbó, l'Escola Pegaso fou la primera de tenir alumnes d'ètnia gitana. I és que el model d'escola defensat per les Escoles en Lluita tan sols té sentit si està al servei de tots i cadascun dels nens i nenes del barri.

La coeducació fou una qüestió clau a l'hora d'emprendre la renovació a l'escola des de la perspectiva d'igualtat que hem descrit suara. En un context segregador en termes, també, de gènere, les Escoles en Lluita van defensar la necessitat de posar fi a la separació per raons de sexe i van apostar per la laïcitat. Tot i que aquestes darreres són qüestions fonamentals que defineixen la renovació pedagògica en termes generals, no hi aprofundirem, ja que no suposen un fet diferencial respecte dels altres moviments renovadors. Tanmateix, això no vol dir que no tinguin una importància cabdal per al moviment, tal com assenyalen els protagonistes.

39 ESCOLA PEGASO. «El català a l'escola», 8 d'octubre de 1977 [documents interns inèdits].

40 ESCOLA PEGASO. «Educació especial», 8 d'octubre de 1977 [documents interns inèdits].

8. L'ACCENT POLÍTIC DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Fins aquí hem descrit els principis educatius derivats de la lluita popular que definiren, en termes generals, les Escoles en Lluita. És necessari apuntar que en l'àmbit pedagògic hi havia molts elements compartits amb la història més coneguda de la renovació pedagògica a Catalunya, estructurada fonamentalment al voltant de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Però la incardinació de les escoles Ferrer i Guàrdia, Sòller i Pegaso en els moviments assemblearis i rupturistes aporten un accent diferent respecte de la renovació pedagògica més coneguda, tal com hem intentat mostrar. Així ho expressa el Col·lectiu Caps de Setmana en la seva crítica als moviments renovadors que no inclouen en la renovació pedagògica la transformació social: «La alternativa de Rosa Sensat se quiere presentar como una alternativa a la Ley General de Educación. Indudablemente hay diferencias entre una y otra, pero estas diferencias no suponen un cambio estructural profundo, ya que en el fondo la escuela activa supone un reforzamiento de las líneas generales de la propia LGE. Nos explicaremos: el marco en el que se han realizado estas experiencias no es otro que la escuela privada, y no una privada cualquiera, sino mayoritariamente una escuela cara y clasista, situada en puntos estratégicos de la ciudad: Sarriá, Guinardó, Horta. Esto hace que la enseñanza de calidad siga inaccesible a la clase trabajadora y siga siendo patrimonio de unos pocos».⁴¹ I és que, per aquest col·lectiu, qüestionar-se la reforma de l'educació sense qüestionar-se la divisió social en classes és reforçar la desigualtat i fer una simple millora de l'escola per a les classes benestants. Tal com afirma Carbó: «No és el mateix fer escola activa amb famílies que els demanes mil pessetes i te les posen sobre la taula que amb famílies que no poden donar ni cinc».⁴²

En aquest context, la renovació pedagògica es converteix en motor de la transformació social, en un canvi de mentalitat col·lectiva impulsada per la pregunta per l'educació: «Ens són útils els llibres de text? A què volem destinar els diners que ens estalviem comprant-los? Qui del barri ens pot ensenyar allò que volem aprendre?».⁴³ Així és com entenen les Escoles en Lluita el canvi radical que proposen: una educació al servei de la millora del barri, una educació que ataquí les desigualtats a través de la implicació de la comunitat de forma autogestionària i que, en la pràctica i en la quotidianitat, transformi

41 COL·LECTIU CAPS DE SETMANA. *Escuelas en lucha*, op. cit., p. 89.

42 Entrevista realitzada expressament per a l'ocasió a Carbó, M., 12 de març de 2018, L. 350.

43 Entrevista realitzada expressament per a l'ocasió a Carbó, M., 12 de març de 2018, L. 352.

la realitat educativa i social dels alumnes. Per aquest propòsit cal lluitar en el marc de l'escola pública, per evitar la creació de projectes educatius al marge del sistema escolar que corrin el perill de derivar en experiències aïllades i marginals.

9. A TALL DE CONCLUSIÓ: UNA RENOVACIÓ EXPULSADA DE LA HISTÒRIA

Malauradament, la història de la renovació que hem exposat aquí no és la història que ha quedat escrita. A partir de la concessió dels contractes a què ens hem referit abans –com a concessió extraordinària de l'Administració– les escoles Ferrer i Guàrdia, Sóller i Pegaso tindran diferents desenllaços més o menys desil·lusionadors. En el primer cas, les desavinences internes derivades de la campanya de desprestigi aniran debilitant l'esperit renovador del centre i amb el pas del temps l'escola s'emmotllarà al model pedagògic tradicional. En el cas de l'Escola Sóller, la divisió interna del professorat i les diferències estratègiques al si de l'assemblea significaran la fi del centre. Durant la vaga de mestres del 78 es generen dos posicionaments polítics contraposats: per una banda, aquells que volen construir un moviment sindical amb representants i alliberats i que, pel que fa a l'escola, aposten per la figura d'un director i la participació de les famílies canalitzada a través d'una associació de caire formal; per l'altra, aquells que es decanten pel moviment de zones com a estratègia de la lluita del moviment educatiu, amb una estructura assembleària i de tendència antiautoritària. Aquesta divisió –que no necessàriament es tradueix en posicionaments pedagògics diferenciats– tingué com a conseqüència la inestabilitat de l'assemblea de professors. Paradoxalment, però, el juny de 1979 van ser expulsats de l'escola tots els mestres de tendència assembleària, que s'oposaven a la creació del sindicat, i van quedar a l'escola els quatre mestres més propers als models jeràrquics i d'ordre. L'escola va passar a dir-se Palma de Mallorca.

L'Escola Pegaso, de grans dimensions, es va veure desbordada pel gran nombre d'alumnes, amb les dificultats que això comporta per seguir una pràctica autogestionada. Les diferències entre els pares i entre els mestres es canalitzaren en la creació de quatre línies en el centre mateix, de manera que passà a anomenar-se oficialment Príncep de Viana 1, 2, 3 i 4. Tot i l'esforç per garantir la incorporació de mestres afins a la línia pedagògica que definia el centre, posant atenció als nomenaments per part del MEC, l'escola entrà de ple en l'engranatge de l'escola pública catalana sota el control de la Generalitat.

A partir d'aquest moment, l'autonomia guanyada a pols pel moviment veïnal perdrà força i es veurà progressivament limitada a l'autonomia pròpia de cada centre i regulada per la llei. Malgrat tot, l'essència autogestionària de l'escola orientaria, durant uns quants anys, la manera de fer d'uns mestres, que, malgrat tot, s'entenen com a part dels moviments socials rupturistes que protagonitzaren el període estudiat.

Al llarg del text hem sentit les veus d'alguns dels protagonistes del moviment Escoles en Lluita, les seves perspectives i posicionaments. Arribats a aquest punt, és moment de fer balanç del que va significar. El Col·lectiu Caps de Setmana va fer aquesta valoració a les acaballes del procés de lluita, i al juny de 1978 publicà un dels documents més extensos –i que hem esmentat aquí– sobre el tema que ens ocupa. El col·lectiu considera que la qüestió de fons del problema en l'ensenyament no rau en aspectes «estrictament professionals», sinó en la desigualtat entre les classes socials. El mestre no és tant classe treballadora quan s'enfronta a la defensa d'uns drets laborals propis, sinó en tant que combat el model educatiu capitalista i lluita per un ensenyament a favor dels més desfavorits. Per això, l'aposta del moviment rau a voler una renovació per a les classes treballadores en el marc del sistema educatiu estatal. Tanmateix, ben aviat apareixen contradiccions. La primera és adonar-se que l'escola és un element clau del sistema capitalista i, per tant, difícilment els poders fàctics la cediran al moviment popular. En segon lloc, es pren consciència de l'energia que requereix la dimensió sociopolítica de la lluita, cosa que debilita la capacitat de dedicació a la qüestió pedagògica. En tercer lloc, les expectatives de les famílies en relació amb la funció de l'escola tenen més a veure amb el fet que l'escola augmenti les possibilitats d'èxit en la societat capitalista que no a transformar-la. Finalment, es fa evident el decalatge que hi ha entre el que s'espera de l'escola i el que efectivament és.

A banda d'aquestes dificultats, el col·lectiu continua valorant l'assemblea com l'eina organitzativa adient, ja que impedeix la burocratització en la presa de decisions i garanteix la possibilitat de revisió de l'òrgan mateix, qüestió fonamental per evitar ingerències i manipulacions externes. Tot i les dificultats de les estructures horitzontals, a més a més, l'assemblea té un gran valor pedagògic com a escola de democràcia directa. És en aquest sentit que trobem la potència i radicalitat del moviment, ja que la crítica al sistema educatiu que fonamenta la lluita que hem descrit té el marc de referència del capitalisme com a model socioeconòmic. És a dir, no en limita l'anàlisi a la transició del règim franquista al democràtic com si fossin dos sistemes antagònics, sinó que inscriu la seva crítica a la institució escolar en el procés d'expansió capitalista,

que pot estructurar-se en forma de dictadura o de democràcia liberal burgesa. Les coordenades polítiques en què es mou el moviment, doncs, tenen una mirada àmplia que xoca amb el model democràtic representatiu que s'imposarà a través de la Transició.

Malgrat tot, el Col·lectiu Caps de Setmana aposta per mantenir les Escoles en Lluita, ja que suposa «mantener un marco desde el que se pueda cuestionar desde un punto de vista de clase todo el sistema educativo en vigor y se puedan dar pasos cara a una toma de conciencia que haga posible un cambio radical».⁴⁴

La dissolució del moviment Escoles en Lluita, juntament amb les posicions més antiautoritàries i políticament més radicals del món educatiu, es deu, tal com hem exposat, a múltiples factors. Tanmateix, podem afirmar que hi intervé un component polític clar. Tal com afirma Filella, el moviment llibertari de la Barcelona dels anys setanta no és que afluixés, sinó que «es va aixafar».⁴⁵ L'exemple paradigmàtic d'aquesta maniobra política és el cas Scala,⁴⁶ que tindria conseqüències repressives nefastes per al sector polític més reticent al model de transició que s'estava desenvolupant.

En el terreny educatiu, l'epicentre de la lluita es traslladaria a la integració de les escoles renovadores alternatives de caire privat al sistema educatiu del règim democràtic. El CEPEPC prendria el protagonisme d'un procés que tindria en la superació de les traves legals el seu màxim repte. Tot i amb això, el moviment renovador aniria perdent força, especialment en el cas que ens ocupa. És per això que Morrás descriu la integració de les Escoles en Lluita al sistema educatiu com la «història d'un fracàs». La renúncia progressiva dels plantejaments pedagògics a què es veuen obligades les escoles de caire renovador –no només aquelles a què ens hem referit en aquest article– reafirma la tesi de la voluntat de control per part del poder amb l'objectiu d'instaurar models educatius subsidiaris d'un model social determinat. Així ho veu també Carbó, que afirma que «l'evolució del model educatiu català ha estat completament negativa. L'escola pública catalana s'ha burocratitzat, s'ha reduït l'autonomia real de centre, s'ha tendit a fer programacions cada

44 COL·LECTIU CAPS DE SETMANA. *Escuelas en lucha*, op. cit., p. 110.

45 Entrevista realitzada expressament per a l'ocasió a Filella, LL., 15 de maig de 2018, L. 121.

46 L'anomenat cas Scala fa referència a tot el sumari processal i al procés d'investigació obert arran de l'atemptat que va destruir Scala Barcelona el 1978, en què van morir quatre treballadors de la CNT. La hipòtesi –que no s'ha pogut demostrar– és que va ser un atemptat instigat i perpetrat per la policia, que, per aixafar el moviment anarquista, va acusar militants de la CNT de ser els autors de l'atemptat.

cop més tancades, s'ha focalitzat la feina del mestre en aspectes burocràtics en lloc de pedagògics i, sota una imatge de modernització, s'ha reforçat el control ideològic i administratiu sobre l'escola». ⁴⁷ Les conseqüències de tot plegat han estat la pèrdua d'il·lusió pel treball escolar per part dels mestres i la pèrdua del valor de l'educació de les persones. De fet, seguint Carbó, podem afirmar que a Catalunya hi ha hagut una política basada en els interessos de partit en lloc d'una política educativa, ja que en lloc d'apostar per la renovació des de baix, convidant els centres a impulsar projectes innovadors que engresquessin la comunitat educativa i, per tant, impulsant l'autogestió, s'ha fet tot el contrari. Amb els anys, s'ha imposat un model homogeni que ha absorbit els projectes renovadors i ha difuminat la seva potència transformadora. Aquest procés, però, és anàleg a l'evolució d'una societat, que, segons Carbó, ha demostrat que vol ser governada en lloc d'emancipar-se.

La conclusió demolidora a què arriba Carbó, persona amb una llarga trajectòria i experiència educativa a la trinxera, no ens pot deixar indiferents. Així i tot, contrasta i difereix, i molt, del discurs teòric produït per científics socials «optimistes», com són Manel Castells ⁴⁸ o Alain Touraine, ⁴⁹ entre d'altres. Els moviments de protesta social i política expressats en l'àmbit internacional (la primavera àrab, l'ocupació de Wall Street, els moviments socials produïts a la xarxa), estatal (15M) o nacional (l'1 d'octubre) donen missatges per a tots els gustos: des de revoltes perdudes amb retrocessos democràtics importants, fins a l'emergència de poders i moviments de base que cal veure fins on arriben.

En l'àmbit estrictament educatiu, a Catalunya, des de l'any 2000 endavant, i més clarament des del 2005, vivim el que el grup de recerca DEMOSKOLE50 anomenem el «tercer impuls de renovació educativa». Aquesta renovació, molt tendra i verda per veure'n els fruits que acabarà donant, es produeix en el marc d'un discurs de canvi educatiu capitalitzat per nous actors que abonen una innovació educativa despullada de qualsevol intenció política realment transformadora. Així i tot, hi ha exemples d'escoles i organitzacions educatives –a voltes emparades en forma d'organitzacions familiars i educatives– que des dels marges més marginals fan una aposta per una transformació social radical

47 Entrevista realitzada expressament per a l'ocasió a Carbó, M., 12 de març de 2018, L. 231.

48 CASTELLS, Manuel. *El poder de la identidad*. Barcelona: Editorial UOC, 2003; CASTELLS, Manuel. *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

49 TOURAINE, Alain. *Un nuevo paradigma: para comprender el mundo de hoy*. Madrid: Paidós, 2005.

50 Per a més informació, vegeu: <<https://demoskole.org/>>.

i compromesa, circumscrita, això sí, al seu àmbit estricte d'actuació. Seguint el fil de la història de les pedagogies del marge que hem intentat resseguir en aquest article, és ben oportú plantejar-nos si aquestes escoles alternatives tindran el mateix final.