

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

Jordi Monés i l'estudi dels corrents educatius

Per Antoni Tort
Universitat de Vic

La història contra els eslògans

L'evolució actual de l'educació en el nostre entorn posa en relleu la necessitat i la importància de conèixer la història i l'evolució dels corrents educatius. Aquesta afirmació sembla sobrerera perquè ens trobem en una revista d'història de l'educació i persones més qualificades que el qui escriu poden aportar elements de reflexió sobre la qüestió. De fet, aquesta mateixa revista, en un número anterior, ja va dedicar el seu «monogràfic» al paper de la història de l'educació. Tanmateix, cal insistir en la rellevància de la història de l'educació tal com la remarcava Durkheim, aviat farà cent anys, quan s'adreçava, en la seva lliçó

inaugural d'un curs per a opositor càtedres de l'ensenyament secundari:

Només la història pot penetrar més enllà del revestiment superficial que recobreix el sistema educatiu en el present; només la història en pot fer-se l'anàlisi; només ella pot mostrar amb quins elements està format, de quines condicions depèn cadascun d'ells, de quina manera s'han estructurat els uns amb els altres; només la història, en suma, ens pot presentar el llarg encadenament de causes i efectes del qual és la resultant.¹

Avui, la consolidació dels sistemes educatius en el món occidental i la demanda social d'educació que ha crescut a tot el món d'una manera generalitzada, han comportat el plantejament d'interrogants sobre la veritable eficàcia dels aparells escolars; uns interrogants lògics, però que sovint obvien la inevitable i constant potencialitat conflictiva que caracteritza, *per se*, l'educació de masses. És per això que la història de l'educació és més necessària que mai. Malauradament, però, estem assistint a una deshonesta mistificació del que han estat els corrents educatius del segle XX, en

benefici d'una instrumentalització que faciliti la justificació de determinades mesures legislatives o plantejaments polítics i que permeti la crítica a altres propostes i lleis dels adversaris polítics.

Podríem posar-ne tres breus exemples. El primer podria ser la reiterada i intensa publicitat que es va fer sobre el caràcter progressista d'una reforma com la de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu. El professor Miguel Angel Pereyra, en la línia d'autors anglosaxons com Popkewitz, Meyer o Werner, ha analitzat aquesta utilització apologetica dels eslògans per a reforçar l'anomenada *reforma educativa*, una utilització que, tanmateix, es pot generalitzar a les diferents i successives reformes governamentals ací i més enllà de les nostres fronteres:

Las más de las veces las reformas educativas de nuestra época se convierten en una retórica más bien vacía a pesar de presentarse saturadas de un desquiciado sistema de eslóganes o conceptos crepusculares de contenido pretendidamente atractivo para el profesorado y la ciudadanía en general, sus destinatarios.²

1. E. DURKHEIM, *Educació i sociologia*, Vic, Eumo, 1991, col·l. «Textos Pedagògics», núm. 27.

2. M. A. PEREYRA, «La jornada escolar y su reforma en España: Un marco de comprensión», a *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid, Akal i Universidad Internacional de Andalucía, 2002.

Un altre exemple és l'apel·lació constant i abusiva de la tradició pedagògica catalana com a paraigües i comodí per a qualsevol situació educativa que es produeix a Catalunya. A l'hora de justificar determinades mesures administratives o a l'hora de justificar, precisament, la manca d'adopció de mesures. A l'hora de justificar bons o mals resultats estadístics, a l'hora de parlar de la formació de mestres. Hi ha un escut que es diu *tradició* o *renovació* pedagògica catalana. A banda de la innegable importància de les aportacions de mestres, pedagogs i escoles sobretot al primer terç de segle, no és menys cert que les al·lusions a la tradició pedagògica catalana apareixen sempre amb un gran pes retòric que evita d'aprofundir en realitats concretes. De fet, ja és simptomàtica aquesta al·lusió a una única tradició. Ara fa alguns anys, Emili Teixidor alertava en forma de pregunta sobre aquesta invenció monolítica i totalitzadora: «què entenem per tradició pedagògica catalana: la de Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna, o la de la Mare Vedruna o a la de les Religioses Dominiques de l'Anunciata?».

En els darrers temps, aquesta instrumentalització mediàtica i política dels corrents educatius ha superat tots els l·lindars imaginables. És el ter-

cer exemple: la suposada recuperació de la «cultura de l'esforç», perduda per culpa d'un suposat experimentalisme pedagògic, o per culpa d'una pedagogia deixatada i tova, fruit de l'Escola Nova i accentuada pels suposats excessos dels anys seixanta. Estem davant la instrumentalització publicitària per part de l'actual Govern de l'Estat d'unes determinades percepcions de la pedagogia i dels seus diferents corrents contemporanis amb la finalitat de justificar una nova llei, i que amaga la incapacitat cultural per a aprofundir i renovar el paper que les institucions educatives han de tenir en les nostres societats postindustrials. S'identifiquen determinats corrents pedagògics contemporanis, amb falta d'exigència i fluïdesa formativa i es valora molt superficialment la seva possible incidència en la crisi de les nostres aules. La construcció del mite d'una educació progressista (de quina deuen parlar?) com a sinònim d'incapacitat, facilita que s'obviï l'aprofundiment sobre quins són els valors hegemònics en la societat actual. I així, mentre s'exigeix —més aparentment que altra cosa— l'esforç a les institucions educatives i als seus membres, mestres i alumnes, es potencia amb el diner públic el consum incontrolat i l'*entertainment* fins a límits insospitats, fora de les aules.

Ens trobem, doncs, davant la sacralització o la demonització (segons el moment polític i el color dels governs) de conceptes com «reforma educativa», «escola nova», «renovació pedagògica catalana», «pedagogies progressistes»... Una forma de crítica acontextualitzada dels corrents pedagògics que no deixa de ser una forma d'ideologització tant o més severa que la que es pretén qüestionar quan es jutja, per exemple, la pedagogia antiautoritària o la desescolarització. «És això el que jo anomeno *nominalisme*, o millor encara: *fetitxisme dels noms*, i que, al meu entendre, és una idolatria ideològica», diu un personatge de Thomas Mann.³

Els estereotips, els eslògans i la retòrica substitueixen la història, l'anàlisi contextualitzada, la pedagogia comparada. Els aspectes significatius dels missatges que es transmeten sobre l'educació ho són en funció del seu caràcter de tòpic i per la seva redundància, són formes caricaturals d'una determinada representació social, les quals permeten construir una realitat versemblant que preval i és acceptada sense gaire reflexió ni discussió. Tal com els filòsofs frankfurtians van remarcar, l'opinió pública es

construeix a partir d'imatges extretes d'«universos imaginaris» i ací l'experiència biogràfica hi té molt a dir. Tot-hom ha passat per l'escola; per tant, la utilització d'imatges escolars opera fàcilment en aquesta construcció d'imaginari social, d'una manera lleugera i entenedora. Estem davant de processos retòrics amplificats per les maquinàries de la publicitat institucional. És obvi que el poder juga les seves cartes i sempre ha estat així. Com ha assenyalat Aracil, partint de Plató:

La retòrica, a diferència de la dialèctica, és essencialment unilateral: és la persuasió, que utilitza les aparences per inculcar una opinió *preconcebuda*. La dialèctica és heurística, mentre que la retòrica és dogmàtica i implica una desigualtat essencial entre el persuasor i els persuadits. El persuasor controla la situació i guia els persuadits. La relació entre ells és complementària i *desigual*. La credibilitat del persuasor pot consistir en definitiva en la credulitat dels persuadits. I, en tot cas, la retòrica és sempre qüestió d'opinions i aparences, en un nivell superficial, lluny de qualsevol veritat profunda.⁴

Totes aquestes consideracions no deixen de palesar una preocupació so-

3. T. MANN, *El doctor Faustus*, Barcelona, Edicions 62, 1992, col·l. «MOLU», núm. 63.

4. LL. V. ARACIL, *Dir la veritat*, Barcelona, Països Catalans, 1983.

bre aquesta mistificació de la història del pensament i de les pràctiques educatives per finalitats polítiques que, tanmateix, no hauria de sorprendre. Probablement el més preocupant és que aquestes construccions amb forma de eslògans trobin el suport en el que podríem definir elits del camp cultural. Tot i que tampoc cal fer-se moltes il·lusions: fa algun temps, la revista holandesa d'història *Historisch Nieuwsblad* va examinar els parlamentaris d'aquest país amb un examen sorpresa de finals de primària sobre la història holandesa. La mitjana que en va resultar va ser d'insuficient. Una tercera part no el va voler fer. I només un sol parlamentari va fer-lo sense errors. Vista la situació hom desitjaria que les crítiques a les mancances pel que fa a bagatge cultural dels nostres nois i noies, sense deixar de ser certes, tinguessin més en compte el context social i cultural en el qual vivim i que afecta tot el conjunt de la societat. El desconeixement sobre els corrents educatius del segle xx és encara més gran i es fa en sectors que justament apellen a l'humanisme i a la vigència dels clàssics i, a la vegada, consideren que són les pròpies aportacions de la pedagogia les causants de la crisi edu-

cativa, del fracàs escolar i del desconcert docent. Es critiquen les noves pedagogies que és com si es critiqués l'art contemporani en el seu conjunt. Podríem dir que hi ha una «hostilitat dels mandarins», per fer servir els termes d'Isambert-Jamati, respecte del reformisme pedagògic?:

Els membres de l'elit intel·lectual sembla que tinguin un doble sistema de referència quan evoquen les funcions de l'escola avui: tenen una concepció poc reconeguda, però profundament ancorada en la seva convicció, segons la qual l'escolaritat de l'elit no sabria ser la mateixa que aquella de masses: la primera ha de llançar les bases d'una cultura de distinció i de legitimitat, més particularment inculcant un ús refinat del llenguatge per a preparar a rebre dignament l'herència cultural; la segona ha de proporcionar instruments útils, d'entre els quals la capacitat de comunicació amb un llenguatge clar i precís. Així, com que es tracta de l'escola elemental, es revolten contra la reforma⁵ amb arguments ben diferents segons el públic al qual es dirigeixen. Paral·lelament, plantegen sovint una concepció molt més allunyada de la realitat, però prenent pel mot la ideologia del bé comú i de l'escola per a tots.⁶

5. Es refereix a la reforma ortogràfica de la llengua francesa.

6. V. ISAMBERT-JAMATI, *La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, CNRS. ATP, núm. 14, 1977.

Aquestes anàlisis fruit de les recerques de la sociòloga francesa fa més de trenta anys, segueixen, en bona part, vigents avui, en el nostre entorn més immediat. Aquesta dificultat de conciliar visions contràries sobre l'educació i el desconeixement sobre l'evolució dels corrents educatius, les seves teories i experiències, provoquen el reforçament de tòpics sobre un passat pedagògic que, finalment acaben essent amplificats per la conversió interessada dels tòpics en eslògans.⁷

Probablement calgui fer un esforç més gran i insistir més en la vinculació entre la història del pensament pedagògic amb la resta de camps del saber i de la cultura en cada moment històric. L'evolució de les idees i les pràctiques pedagògiques es presenten massa sovint, desubicades de l'entorn cultural, intel·lectual, artístic en el qual aquelles s'han desenvolupat. Quan hi ha una certa contextualització, es troba molt centrada fonamentalment en les coordenades bàsicament polítiques i s'ignoren aquelles altres connexions culturals tan vitals per entendre la gènesi, el desenvolupament i l'esllanguiment o la desaparició de propostes i expe-

riències pedagògiques. De la mateixa manera, quan es fan històries, balanços i panoràmiques des del pensament literari, filosòfic o artístic, les qüestions educatives hi tenen poca presència, i es reforça la connotació de l'escola com un àmbit aïllat del seu entorn, la qual cosa és tan poc certa com impossible. Fa poc he tingut ocasió de veure dues exposicions, l'una sobre Hans Arp i l'altra sobre Kandinsky, i en ambdues s'hi palesaven les connexions amb el pensament educatiu de l'època. En la primera, es recordava com Arp va fer el mural d'entrada de l'escola Pestalozzi de Zuric, a instàncies del director de l'escola. En la segona exposició, duta a terme a Barcelona fa poques setmanes, un film remarcava la influència de Rudolf Steiner en el pensament i l'obra de Kandinsky. Es podrien posar molts exemples, però no són connexions que es tinguin gaire en compte i es focalitza excessivament l'anàlisi dels corrents educatius en el sistema escolar, en un sentit més aviat restrictiu.

De la mateixa manera, i per una concepció ben arrelada, però a la vegada arcaica, de manual escolar, els corrents educatius continuen veient-

7. Per a trobar-hi una argumentació més extensa que no pas aquestes breus pinzellades vegeu A. TORT, *Opinions públiques sobre l'educació*, Barcelona, CEAC, 1997.

se des d'una perspectiva molt lineal com si un vingués, de forma consecutiva, darrere d'un altre. I, en canvi, hi ha encreuaments, coincidències i diferències en funció dels condicionants socials, geogràfics, polítics. Per exemple, la formulació de les teories de la desescolarització, de les teories de la reproducció, l'auge de la pedagogia institucional a França, l'èxit de Summerhill, l'aparició dels treballs de Freire, els treballs de Stenhouse són propostes molt properes en el temps. Cada període històric pot encabir propostes semblants i, a la vegada propostes gens properes. I no cal dir que, si baixem a la pràctica concreta de les institucions, un mateix moment pot presentar contrastos ben evidents: al nostre país, als anys seixanta, mentre es desplegaven escoles renovadores en català, en la mesura que eludien la vigilància governamental, a tres carrers de distància o a dues illes de cases, una altra escola mantenia un règim duríssim de repressió i càstig i es continuaven cantant himnes feixistes.

Descontextualització cultural, linealitat i simplificació són, encara, dèficits que llasten les visions històriques de les idees i les institucions educatives. I això provoca que també les

innovacions pedagògiques elogiades siguin vistes com el resultat només de l'empenta d'alguna personalitat singular. I que les reformes que es critiquen siguin el resultat d'uns buròcrates anònims, membres d'un aparell administratiu fantasma, situat fora de la realitat i disposat a convertir tot-hom en ignorant. De la mateixa manera, si el que convé és reivindicar un passat gloriós s'embolcalla un conjunt de fets i persones en una sola bandera, sense gaires matisos, sense contextos.

També cal dir que, en el fons hi ha la dificultat de delimitar clarament els contorns i l'eficàcia de les innovacions educatives que s'han anat produint al llarg del temps. Com ha escrit Meirieu,

La noció mateixa de «doctrina pedagògica» no pot ser sinó una aproximació conscient a la seva fragilitat i al caràcter precari de les seves afirmacions. Els més grans (Pestalozzi i Freinet, Makarenko i Dom Bosco, Korczak i Tolstoi) no han dit una altra cosa, i molt sovint han confessat el desfament irreductible entre les formalitzacions necessàries per a comunicar el seu pensament i el seu «pensament en actes» encarats a situacions educatives concretes.⁸

8. Ph. MEIRIEU, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.

La complexitat del fet educatiu, imbricat en el context social, no permet classificar l'èxit o la rellevància de determinades experiències pedagògiques com si fossin invents, xips funcionals, tecnologia.

Malgrat, doncs, que ens trobem en l'edat de la deslegitimació i l'empirisme precipitat, en paraules de Lyotard, o precisament per aquest motiu, necessitem més que mai la història de l'educació per atenuar els efectes de la instrumentalització citada. El coneixement dels diferents corrents educatius vinculats als seus contextos ha de permetre una millor comprensió de les transformacions que viu l'educació i la societat contemporànies. Com ha escrit encertadament António Novoa,

[...] nao se trata de «tirar lições» de forma directa, das experiencias pasadas, dado que mesmo projectos idénticos, seriam necessariamente diferentes, poi diferentes sao os contextos de realizacao. Trata-se, sim, de compreender a especificidade de cada ca e aspolíti razoes do seu suceso ou fracasso; esta compreensao, é de *per se*, uma fonte importante de reflexao para os reformadores educativos.⁹

9. A. NOVOA, «Apontamentos para a história da História da Educação», a *La formació inicial i permanent dels mestres*, Vic, Eumo, col·l. «Documents», núm. 28. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans celebrades a Vic el novembre de 1997.

Monés i els corrents educatius

Probablement, si les aportacions de Jordi Monés per situar els processos i els corrents que han dibuixat l'estat actual de l'educació avui fossin més conegudes i reconegudes, el panorama seria una mica millor. Perquè al costat del seu vastíssim coneixement dels corrents educatius, cal afegir-hi una gran habilitat de síntesi, per fer-se entendre, i una clara voluntat de connectar l'educació amb el conjunt de la societat. En la seva pròpia autopresentació com a historiador de l'educació ja deixa ben clara la seva voluntat de situar l'educació en els marcs més generals que permetin explicar i contextualitzar millor els processos educatius i els avenços pedagògics:

Des dels anys seixanta, partint d'una certa base històrica de caràcter general, em dedico a l'estudi i a la recerca de la història del pensament educatiu i de la trajectòria de les institucions escolars i culturals catalanes, intentant vincular l'escola amb la realitat social, política, cultural, etc., tal com s'ha concebut arreu del món la història de l'educació, és a dir, com a

disciplina globalitzadora. Sense ésser-ne massa conscient, m'incorporava en certa manera com a pioner, als nous corrents impulsats primordialment des dels països anglosaxons, ara fa aproximadament uns trenta-cinc anys. A partir d'aquests anys, doncs, m'interesso per la història de l'educació, des de diversos vessants: pedagogia, política educativa, sociologia de l'educació, etc., incorporant a més en el meu camp de treball sempre amb visió interdisciplinària, la història de la ciència i la història de la tècnica.¹⁰

D'altra banda, les aportacions de Monés han estat fetes sempre des d'una posició molt ponderada sense adulacions innecessàries, amb una distància molt saludable envers els grans noms i dels no tan grans, de la història del pensament i les institucions educatives, i amb una dosi de sentit crític que, justament, ell troba a faltar sovint: «M'adono d'un buit important de la nostra bibliografia; em refereixo a l'estudi de les institucions i dels homes que varen canviar el nostre món pedagògic [...], però amb més sentit crític i des de la nostra perspectiva».¹¹ Això ho assenyala Monés en el pròleg a l'edició del volum de «Textos

Pedagògics» d'Eumo Editorial dedicat a Alexandre Galí i que, juntament amb el dedicat a Montessori, eren els dos primers títols d'una col·lecció que vol continuar editant les obres més representatives de la «paideia» que s'ha anat configurant des dels inicis del nostre món. Aquesta voluntat crítica és, doncs, tota un declaració d'intencions significativa del Monés assessor (significativa per tractar-se de Galí i en els primers volums de la col·lecció) i prologuista també de Spencer i Condorcet.

Com a director de la col·lecció, en la seva segona època, puc remarcar la seva actitud crítica, sàvia, però, a la vegada, tranquil·la, gens esbiaixada per qüestions ideològiques; sense que això sigui un sinònim d'asèpsia intel·lectual o que no tingui les seves simpaties per uns determinats autors (per Condorcet, per exemple, o així em fa l'efecte). És un assessorament utilíssim i també desinteressat, d'una gran disponibilitat, lluny d'encasellaments acadèmics. La seva extraordinària trajectòria com a historiador de l'educació fora de l'acadèmia li ha portat, de ben segur, més d'un problema, però també ha afegit, a partir del

10. Extret del currículum vitae de Jordi Monés i Pujol-Busquets, *Dades personals, acadèmiques i professionals*, octubre 2000. Document multicopiat.

11. Vegeu «Llunyania i proximitat de Galí», pròleg a A. GALÍ, *La mesura objectiva del treball escolar*, Vic, Eumo, 1984, col·l. «Textos Pedagògics», núm. 12.

seu coneixement profund dels corrents educatius, una gran flexibilitat a l'hora d'opinar, valorar, jerarquitzar i prioritzar sobre experiències, personalitats i idees. Una flexibilitat i una polivalència que li permet moure's amb desimboltura tant en les visions panoràmiques, en l'anàlisi dels paisatges de les idees que es van succeint, com en les monografies de centres i institucions concretes on de ben segur també l'ha ajudat la seva formació científicotècnica. Perquè, ja des dels seus primers treballs, com *Problemes polítics de l'ensenyament* (Barcelona, Nova Terra, 1967), Jordi Monés explicita les dificultats de lligar els enfocaments «macro» i «micro» en l'estudi de l'educació, però també la necessitat de fer-ho, d'afrontar tant les anàlisis generals com les monografies específiques perquè la qualitat de l'escolarització es concreta en una altíssima varietat de contextos i no sempre els discursos i les idees prenen cos coherentment en les pràctiques escolars. Jordi Monés ha ofert dades de gran relleu sobre institucions concretes, sempre amb rigor, amb molta fidelitat a les dades documentals existents,

tot i la dificultat que implica la seva recollida en el nostre àmbit. L'abast dels canvis de caràcter macroeducatiu en el terreny de la pràctica escolar és una qüestió difícil de contestar, ha escrit Jordi Monés:

Les informacions de tipus qualitatiu que podem recollir són, en general, molt fragmentàries, amb la qual cosa se'ns fa difícil conèixer amb una certa profunditat el funcionament dels centres docents considerats en el seu conjunt i en la majoria dels casos individualment, especialment en comparació amb els períodes anteriors.¹²

En qualsevol cas, Monés ha excel·lit en aquesta tasca i avui no és possible abordar el coneixement de la història de les idees i de les institucions educatives sense la seva figura. Estic segur que les nombroses publicacions, recerques, estudis i monografies del nostre historiador ens ajuden i ens ajudaran a discutir sense complexos sobre el llegat pedagògic dels diferents corrents educatius, però des del coneixement rigorós i no pas des de la superfície.

12. Aquest fragment forma part d'una introducció de Jordi Monés escrita per a la publicació sobre una escola que ha romàs inèdita perquè no va agradar als qui l'havien encarregat, probablement perquè era poc laudatòria.