

## L'Educació Pública, l'Escola Pública

*Discurs a l'acte d'investidura com a Doctora Honoris Causa,  
celebrat a la sala d'actes del rectorat de la  
Universitat Autònoma de Barcelona  
el 5 de maig de 1999. Bellaterra.*

Excel·lentíssim i Magnífic senyor rector  
Digníssimes autoritats  
Benvolguts professors i estudiants d'aquesta universitat que ara em vol acollir  
Senyores i senyors, amics, tots

En el moment d'anunciar-me la sentència del doctorat honoris causa, dictada per la Junta de Govern d'aquesta universitat, les amigues Carme Àngel, Pilar Benejam i Montserrat Casas, que amb els seus cognoms encapçalen l'abecedari doctoral femení de la Facultat de Ciències de l'Educació, em notificaren també que la pena que havia de complir era la lectura, precedida d'escriptura, de la lliçó magistral de consuetud, i m'indicaren que el tema podia ser l'Escola Pública. No vaig voler esbrinar la causa de tal indicació, que elles donaven per prou evident, però vaig acceptar la condemna de bon grat.

Potser perquè un dels meus darrers llibrets, publicat el 1997<sup>1</sup>, tenia el títol de *La Educación Pública*, entre un doble interrogant, *¿Qué era? Qué es?*, interrogants amb els quals em preguntava què havia passat amb aquesta educació en vint anys, de 1975 a 1995. Potser perquè, efectivament, el 1975 vaig tenir l'honor i l'emoció de llegir a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, la introducció a la declaració *Per una nova escola pública*<sup>2</sup>, que s'havia redactat durant l'hivern en aquella escola de mestres, discutit en les jornades d'estiu, i que s'aprojava en la final.

Sigui com sigui, el binomi educació pública-escola pública, em sembla un tema adequat per aquesta lliçó feta el 1999, amb la coincidència, aquest any, de la celebració dels quaranta aniversari de la Declaració dels Drets de l'Infant -un d'ells el dret a l'educació-, declaració objecte de la tesi doctoral de l'amic Jordi Cots<sup>3</sup>, - aquesta sí que és una tesi doctoral de veritat -, i se celebren també els deu anys de la Convenció<sup>4</sup>, del compromís dels estats, dels poders públics, en el compliment d'aquests drets per a tots i cada un dels infants.

La tesi és que el compromís dels poders públics per a l'educació, l'acció en la societat per complir aquest compromís, el que anomenem l'educació pública, progressa i s'implanta històricament i geogràficament, aquí i arreu, a través de la concepció i la realitat de l'escola pública, que s'erigeix com a resposta al dret a l'educació de tot infant, de tots i cada un dels infants. Que per ser realment escola pública, l'escola ha de tenir els requisits que li permetin afrontar l'educació de tots i cada un dels infants, amb èxit, l'èxit d'ajudar-los a ser persones, ciutadans actius d'aquest món.

<sup>1</sup> **Marta Mata.** *¿Qué era? La Educación Pública ¿Qué es?* Barcelona, Ediciones Destino. 1997.

<sup>2</sup> *Per una nova escola pública.* Barcelona: Rosa Sensat, 1975. Perspectiva Escolar, 4.

*Per una Nova Escola Pública Catalana.* Barcelona: Rosa Sensat, 1976.

<sup>3</sup> **Jordi Cots.** *La Declaració Universal dels Drets de l'Infant.* Barcelona: Rosa Sensat/ Edicions 62, 1979.

<sup>4</sup> *Convenció sobre els drets dels infants.* Nacions Unides. 1989. Centre UNESCO de Catalunya, 1990.

Recordaré aquests requisits prou exigits i justificats pel seu fi, i els agruparé en dos conjunts, més de quantitats l'un, més de qualitats l'altre, amb prou relacions entre ells, i els veuré especialment des del més proper al nostre treball, el requisit de la qualitat pedagògica de l'escola.

En quantitat, en xifres, l'escola pública ha de ser oferta gratuïtament a tot infant, ha de ser accessible, ben situada en el mapa, i dotada dels recursos materials i humans que permetin una bona tasca educativa. I d'entrada, voldria remarcar com aquests aspectes considerats quantitativament, i com a tals, objecte de discussió cada any en tots els pressupostos públics, tenen també tots el seu component qualitatiu, des d'una vivència de gratuïtat com a do fet de grat, i no per beneficència, a la ubicació de l'escola, integrada en el medi natural i social, a una construcció amb cànons d'educació, de funcional bellesa, a un material més valuós que el seu cost, la seva idoneïtat i les possibilitats d'educació que ofereix. I no cal dir quan entrem en les xifres, les ratios de nens i el nombre de mestres, impossibles de fixar sense atendre a les seves qualitats, al nivell de formació del mestre, general, pedagògica i especialitzada, i a les possibilitats de desenvolupar-la contínuament en el seu treball.

És de tot això que parlem quan ens referim als requisits qualitius i pedagògics de l'escola, a allò que, al capdavall, fa que una escola eduqui o no eduqui, sigui o no sigui, multiplicant o malbaratant tota aportació quantitativa. Aquest segle que ara acabem ha vist conformar-se la qualitat de l'educació amb uns requisits més enllà dels del clàssic ensenyament, els del cultiu de l'activitat i la personalitat integral del nen, singularment la seva creativitat i llibertat, i el de la col·laboració, la participació, de tots els possibles agents en l'educació.

I hem sabut, fins en la foscor de l'absència de llibertat, que aquests requisits, poden somniar-se i preparar-se en la clandestinitat, però només poden acomplir-se universalment en la normalitat democràtica. Que la bona escola no és només la suma de bones escoles, sinó que ha d'arribar a ser una política, assumida democràticament, per tots, de qualitat de l'escola per a tots. És també aquesta política la que pressuposem quan parlem de pedagogia.

I d'entrada, voldria dir, amb ocasió de la recepció d'un doctorat a la Universitat Autònoma de Barcelona, jove, però amb una potent tradició de formació de mestres, que la tesi de la congruència entre educació i escola públiques afecta la concepció de pedagogia, afecta l'estudi, la recerca i l'ensenyament, la formació en pedagogia. Perquè:

- Si, primera proposició, l'educació és art, és treball, la bondat i la idoneïtat de la qual és alhora el fonament i l'objectiu de l'estudi, la recerca, la ciència de l'educació és la pedagogia, una i altra reforçant-se recíprocament,
- Si, segona proposició, l'educació és un dret fonamental i universal de tot home, de tot infant, per garantir l'acompliment del qual en condicions de qualitat i adequació, a tothom i a cadascú, a tot el món i a cada país, ciutat i poble, cal una acció general, una política d'universalització de l'educació que comporti unes polítiques d'adaptació de l'educació,
- La conseqüència és que una bona pedagogia és la que està al servei d'aquesta

política, d'aquestes polítiques, obertes, públiques, d'educació, que configuren un model d'escola, no uniforme: l'escola pública.

Així, no és el mateix l'estudi de la pedagogia, de les ciències de l'educació, la formació de mestres generalistes i mestres especialitzats, la formació de tots aquells que d'una manera o altra treballen en educació, si l'educació es considera només un fet psicològic, propi de cada infant, una professió pròpia de cada mestre, que si és considerada un fet social que comporta la satisfacció d'un dret de tots i cada un dels infants i, per tant té el caràcter universal de les ciències, i alhora el caràcter concret de l'art amb què la ciència s'aplica a cada cas, i el caràcter polític de l'acció ordenada a la satisfacció d'un dret fonamental; caràcters que es realitzen en, i conformen un i diversificat model d'escola, amb consciència d'unitat, igualtat, i diversitat alhora, un model tan divers com divers és el món, el mateix món, i el mateix model que anomenem, per això, escola pública. Així, replant el clau, l'educació i l'escola públiques, són l'objectiu del cultiu de la pedagogia, de les ciències de l'educació.

Voldria justificar la tesi d'aquesta lliçó, la tesi de la congruència entre educació i escola públiques amb autors reconeguts com a bàsics en pedagogia, i, per tal de limitar una excessiva i intempestiva ambició i ajustar-me al temps concedit a un acte com aquest, faré l'exercici de cenyir-me a textos originals catalans o traduïts al català. Inevitablement, també hauré de tenir en compte el que he viscut i contribuït a fer, i no sols al meu país i per l'escola del meu país, sinó amb els companys de tants altres països visitats o visitants, i per una concepció no sols d'escola, sinó de ciutat, de societat, educadora.

Començo doncs amb una espigolada bàsicament en la col·lecció de Textos Pedagògics d'Eumo, la gran editorial de la petita Universitat de Vic, que inicià i féu la primera etapa de la col·lecció, no essent encara universitat, amb la Diputació de Barcelona, hereva de la Mancomunitat en el disseny de construir l'escola catalana, i que en la segona etapa ja té el suport del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Ens admira trobar en aquests textos escrits, publicats, traduïts i republicats per estudiar pedagogia, tanta referència, explícita o implícita, a l'educació pública, l'escola pública, els serveis públics d'educació, la política educativa. I és un goig parlar-ne en aquesta casa, la Universitat Autònoma de Barcelona, que s'inicià i es caracteritzà per la seva dedicació a la formació dels mestres, amb l'Escola de Mestres de Sant Cugat, al naixement de la qual vaig assistir i en la qual vaig treballar fins que el tercer vessant de l'educació, el de la política educativa, em va fer canviar de plaça.

La col·lecció ens fa partir del món que ara anomenem clàssic, amb uns textos força significatius de Plató<sup>5</sup>, i els seus diàlegs, a Atenes, cim d'un món on la guerra i la pau, el combat i l'àgora, la poesia i la història, es teixeixen com a teló de fons de l'educació i la política, en aquella Grècia de la qual consta que "els lloadors d'Homer diuen que aquest poeta va fer-ne l'educació". Com a mestres, ens alegra trobar la

---

<sup>5</sup> **Plató** (429-347 a.C). *Paideia: Protàgoras, de la República, de les Lleis*. Vic: Eumo, 1988. A cura de Carles Miralles.

proposta de l'atenès: “Una volta nascuts els infants, mascles i femelles, el més adequat seria per a nosaltres que parléssim tot seguit de llur criança i educació... de com haurà de criar-los la ciutat sencera...” els tres primers anys. La ciutat sencera! Benaurat atenès de Plató que ens fa pensar que si la ciutat sencera, “intervé al llarg d'aquest tres anys, posant-hi tots els recursos... el nostre nodrissó... esdevindrà més benaurat”. I continua: “Cal aplegar en els temples de cada caseriu tots els infants... dels tres als sis anys, junts, en el mateix lloc, els de cada caseriu”.

Plató, un clàssic de l'educació pública perquè posava en la ciutat la responsabilitat de l'educació, des del naixement, per a tots els infants, junts. El seu era un somni no confrontat amb la realitat, a Grècia, d'on no es coneix el destí dels fills dels esclaus, d'on se sabia de pobles que sacrificaven els infants als déus; però els trets amb què definí l'educació des de la ciutat, la polis, la política, han infós la realitat de l'educació, segles ençà de la nostra història, començant per infondre el somni que hi ha a la base de la realització de l'escola per a tots que anomenem l'escola pública. I més concepcions i realitats concretes actuals: la concepció de ciutat educadora, per exemple, entre nosaltres, o la realitat d'un sistema dual, de pedagogs i mestres, de cases de nens i d'escoles, a la Dinamarca d'avui dia.

Benaurat Plató que va concebre la República com el marc de la política democràtica i de l'educació dels infants, alhora, i benaurada la civilització que ha après de somniar-ho amb ell. Repeteixo, somniar, només somniar, perquè no ha estat des del seu món clàssic que ha arribat al nostre món l'educació per a tots, però sí que ha arribat un somni d'aquesta educació. I el somni és un element configurador de l'educació pública, que ha de ser somniada, viscuda interiorment pels que la volen, encara que no existeixi en la realitat, si és que prenen el compromís de la seva realització. Les generacions de mestres que ens trobàvem entrant, treballant, o sortint de l'escola, aquí, els anys setanta, en tenim, i goso dir som, testimoni.

I continuo. Com que no puc, ni vull, pretendre en aquests minuts fer altra cosa que una espigolada en el nostre corrent històric, per situar-hi la concepció d'educació pública amb els marges documentals que he dit, no parlaré del que el cristianisme i les seves institucions degueren aportar a la concepció de l'educació, amb la seva valoració de l'home i la seva llibertat, del món i la seva perfecció, ni del que salvaren per a l'educació de l'ensulsiada del món clàssic, tot i mantenir viva per damunt de les fronteres una llengua que anava morint com a llavor per donar vida a altres llengües i cultures. Però el cert és que una concepció i una pràctica de l'educació, lligades amb la concepció de la seva salvació universal, han produït impulsos i distorsions en la realització de l'escola per a tots que caldrà analitzar.

En la nostra llengua, primera entre les noves llengües a tractar d'educació, tenim un mestre, Ramon Llull<sup>6</sup>, també cultivador del llatí i estudiós d'altres llengües, fins la dels infidels sarraïns mentre poguessin aportar-li ciència. Ramon Llull, "un pedagog sense càtedra", com l'anomena el prologuista, però mestre vocacional, mestre del seu fill, mestre del seu convent. Ramon Llull, que va viure la passió del "saber que salva", de l'educació que salva, que ha de salvar tots els homes, posant-los a l'aixopluc de "l'arbre de la ciència universal", humana i divina. Aquesta tensió de la

---

<sup>6</sup> **Ramon Llull** (1232-1316). *Pàgines pedagògiques*. Vic: Eumo, 1992. A cura de Lola Badia i Albert Soler.

necessitat de l'educació per a la salvació i la realització de l'home com a criatura de Déu prefigura la tensió de la necessitat de l'educació per a la realització del ciutadà, i la regeneració de la societat, totes dues tensions potenciant, segles després, l'educació pública.

I ara, entrem ja a l'època, tan fecunda en l'educació, de la confrontació entre cultures i entre esglésies, l'època del renaixement del món clàssic, de la reforma protestant de l'Església i la proliferació d'esglésies, de la contrareforma catòlica.

Cal fer un reconeixement abans d'entrar-hi, en un parèntesi una mica paradoxal. Es tracta d'una època de tensions, de tensió en l'esperit, però de la qual podem parlar i sentir-nos descendents, gràcies a quelcom de material que permetrà l'extensió i, doncs, l'enriquiment de la collita: la invenció i l'ús de la impremta, sense la qual no estaríem parlant ara, aquí, del nostre món tal com és, ni de l'educació, ni de l'escola pública i la seva tensió.

Cent cinquanta anys després de la invenció de la impremta, Josep de Calasanç<sup>7</sup>, home de franja, de moltes franges, sota una visió, traduirà aquella tensió en l'Escola Pia, que algú ha anomenat "primera escola pública popular d'Europa", per la seva dedicació inicial als pobres, però amb la gratuïtat en clau de beneficència, o de formalitat comptable, on tots els infants passaran dels cartells de paret a la lectura dels primers llibres en el llatí i en la llengua materna. L'escola gratuïta, oberta a tots els infants que no en tenien, continuada fins a l'edat del treball, continua explicant-nos el prologuista. I el mateix Josep de Calasanç puntualitza en les *Constitucions de l'Orde de l'Escola Pia* "Com que la reforma de la societat (com ho afirmen molts concilis ecumènics) depèn de la diligent educació dels infants, cosa que es proposa la nostra congregació com a finalitat peculiar seva, no hi ha dubte que el nostre apostolat, si s'exerceix amb la deguda diligència, serà sol·licitat amb molta insistència per moltes viles, ciutats i pobles..."

Vet aquí la profecia de l'escola dels diversos ordes religiosos, que serà acomplerta a cada país segons les seves circumstàncies socials, i que ben aviat competirà en funció d'aquestes, d'una manera o altra, amb la implantació i l'extensió de l'escola pública segons cada país, també. A Catalunya, els escolapis tindran un paper important en la disseminació d'escoles, col·laboraran en l'ús del català<sup>8</sup> i en la reflexió general<sup>9</sup>. La diferència entre les dues concepcions d'educació, la de finalitat ciutadana i la de finalitat religiosa, encara que enclogués *la reforma de la societat*, com deia Josep de Calasanç, serà més difícil de resoldre en el camp de l'escola concreta, especialment quan l'escola religiosa ha integrat l'antiga catequesi, abandonant el seu lloc en la comunitat d'església, en la parròquia, i convertint l'escola en institució d'opció particular, com clarament es veia en els països amb diverses esglésies, i com difícilment s'havia de viure entre els no creients, en els països amb una sola església reconeguda i sovint, imposada. Moltes i diverses dificultats ha tingut la compaginació d'una realitat prèvia, d'escola religiosa, amb la implantació de l'escola pública, en la seva història, les seves històries, a cada país, i avui dia té al nostre, uns marges de solució constitucional i unes polítiques de

<sup>7</sup> Josep de Calasanç (1557-1648). *Documents fundacionals de l'Escola Pia*. Vic: Eumo, 1998. Pròleg de Joan Florensa i Parés.

<sup>8</sup> Joan Profitós, *Esc. El Llibre dels Infants*. Barcelona: Editorial Catalana, 1922.

<sup>9</sup> Octavi Fullat. *Reflexions sobre l'Educació*. Barcelona: Nova Terra, 1966.

diversa aplicació. Però el problema de fons, si una escola d'opció religiosa, o d'un altre tipus, pot ser considerada escola per a tots, escola pública, continua en peu i no es resol només amb l'aplicació de mesures administratives. També entre nosaltres, l'experiència feta per grups de creients de retornar la catequesi a la parròquia, i caracteritzar l'escola només pel tractament de valors comuns, és una iniciativa que aclaria i aplanava alhora la concepció i el camí de la formació religiosa i el de l'escola pública.

Però tornem a la vella història. Començava el nostre segle XVII, i després del catòlic fundador de l'Escola Pia, escoltem el reformat Comenius<sup>10</sup>, de la Unitat dels Germans de la Llei de Crist, des del bullidor de la petita Moràvia. Els pobles petits i mestissos, traspassats per invasions i buidats per exilis, han donat lloc sovint a grans concepcions, especialment pel que fa a l'educació, a l'escola i a la llengua, com ens mostren els xecs, i possiblement els catalans. Comenius, el descobridor del *tesor de la llengua xeca*, viurà dos terços de la seva vida a l'exili, als diversos exilis on el portaran les guerres de religió i obrirà juntament amb *la porta de les llengües*, la llatina, les portes de la reforma de la societat mundial sencera, de la utopia a la realitat, esforçant-se "tothom per tothom... a sortir dels laberints del temps, del *laberint del món al paradís del cor*, com ell els descrivia, "mitjançant l'educació". Comenius estudia la llengua, les llengües, però "convençut que l'ensenyament de la llengua era només una part d'un problema més ampli d'educació escolar i també una qüestió de mètodes d'ensenyament en general, va començar a considerar també l'educació i la reforma de l'educació escolar"... I mira d'abordar aquests problemes amb una didàctica universal, que comença a escriure en xec, una llengua ben minoritària, però viva. Comenius vol tractar de "l'educació universal de tot el gènere humà... de tots, en totes les disciplines, i del tot". I començant des del naixement i la família per passar a "una escola semipública en la qual s'avesen a conversar, jugar, cantar, comptar... abans d'aprendre de llegir i d'escriure... en benefici d'aquells que volen que llurs fills es preparin per a l'escola pública". Quina diversitat de matisos i realitzacions hi veu ja en l'escola pública! Aquesta escola que Comenius aconsella que es reformi, en clau de diversitat i d'alguna cosa més, com ara l'autonomia, que sigui "cada escola, una petita república... amb unes lleis clares", i alguna cosa més com ara la biblioteca i potser la impremta, amb els llibres, "correctament editats o editadors".

Ja ha sortit el tema dels llibres en l'escola pública! Vet aquí una preocupació que Locke<sup>11</sup> comparteix amb Comenius, aparentment l'única que comparteix, però hi afegeix el seu realisme per fer entusiasmador l'aprenentatge de la lectura amb llibres de faules, per començar. Alguna cosa que quan s'aconsegueixi l'escola per a tots, tots, mestres i nens de totes les escoles, li haurem d'agrair, per damunt dels cartells, cartilles i sil·labaris, amb què els alumnes reals de les escoles reals, "passaven la pelegrina" d'aprendre de llegir, a cops i sang, per arribar a fer *Lo peregrinatge del vell pelegrí*, durant més de dos segles, porta d'entrada de l'escola i botxí de molts infants per a la lectura.

<sup>10</sup> **J.A. Comenius** (1592-1670). *Consulta Universal*. Vic: Eumo, 1989. Introducció de Dagmar Capková.

<sup>11</sup> **John Locke** (1632-1704). *Pensaments sobre l'Educació*. Vic: Eumo, 1991. Pròleg de Pere Solà i Gussinyer.

I, en aquest diàleg que Eumo ens permet anar establint, entre la configuració de l'educació pública i Catalunya, podem acabar aquest període, el segle XVIII curt, el que arriba fins a la presa de la Bastilla, amb la referència al primer mestre de poble que va elevar a teoria la seva pràctica de tota una vida en una escola de poble: Baldiri Reixac<sup>12</sup>, el rector de Sant Martí d'Ollers, més de cinquanta anys, amb un llibre, dos, d'Instruccions "pensades especialment per als mestres rurals... a partir del convenciment que és possible instruir més bé en els pobles petits i fer-hi un ensenyament més personalitzat que en les viles i ciutats on en les aules hi ha molts alumnes..." Mossèn Baldiri vol donar als minyons "un bon gust i desig per aprendre ciència i virtut". Que tinguin bon gust i desig, més que no pas siguin doctes. Per una educació, lluny de la imposició, a través de "l'exercici, lo millor mestre..." Així mostra com la probitat inherent a la pràctica, pensada i repensada, aconsegueix fites insospitades de modernitat, en tants dels aspectes de l'educació a l'escola com tracten les *Instruccions*. Benauredes comarques de Girona, que han vist florir primerencament, i continuar florint, l'escola de poble, un dels models més entranyables de l'escola pública, amb mestres com el de Sant Martí d'Ollers, o Antoni Balmanya, d'Espolla<sup>13</sup>, o els que estudià Josep Pallach<sup>14</sup> i han estat objecte de tesi, o els que ara mateix treballen en les anomenades zones rurals, com la d'Agullana, i tantes altres.

Però tornem a la nostra història, a l'acabament del segle XVIII, llarg, i arribem a aquell que ha estat anomenat "gir copernicà de l'educació", el gir que significa el canvi de consideració de centre de l'univers, de centre de l'escola: de la mateixa manera que no és el sol el que dóna voltes al voltant de la terra, sinó la terra la que viatja al voltant del sol, així mateix no és la ciència, o el mestre, el centre de l'educació i de l'escola, sinó el nen, al voltant del qual gira l'activitat i el contingut de l'educació. "Conèixer el nen... conèixer l'home", la primera tasca del mestre, de l'educador, ens dirà Jean-Jacques Rousseau<sup>15</sup>, en el seu *Emili*, publicat el 1762, tot i reclamant-se, en certa manera, continuador de Locke en el seny de les propostes, seixanta anys després. "Comenceu, doncs, per estudiar millor els alumnes, perquè molt probablement no els coneixeu gens". Són propostes que avui en dia fan somriure a molts, sigui per la seva bonhomia, sigui per l'inconfessable menyspreu o peresa que inspiren. Però per desplegar propostes com aquesta, aquest i altres llibres van ser prohibits tot just editats, i Jean-Jacques Rousseau va haver de viure en diversos exilis, i morir en l'ostracisme acadèmic i polític. Ara, el capgirament que ell significà s'ha fet irreversible. Capgirava l'escola, els processos a l'escola, com ben aviat veurem en els models de Pestalozzi i Fröbel, i després en l'aparició de l'anomenada escola nova, i capgirava l'acadèmia, l'estudi universitari de la pedagogia abans de ser començat. I és una confirmació històrica que aquest capgirament acadèmic es formulés, a Ginebra, a l'Institut Jean-Jacques Rousseau.

<sup>12</sup> **Baldiri Reixac** (1703-1781). *Instruccions per a l'Ensenyança dels Minyons*. Vic: Eumo, 1992. Pròleg de Salomó Marquès.

<sup>13</sup> **Antoni Balmanya** (1847-1915). Mestre d'Espolla durant més de quaranta anys.

<sup>14</sup> **Josep Pallach** (1920 -1977). *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978. Dedicada una especial atenció al magisteri gironí.

<sup>15</sup> **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778). *Emili o de l'Educació*. Vic: Eumo, 1985. Pròlegs de Josep González-Agàpito, Salomó Marquès i Alain Verjat i Massmann.

I encara cal afegir una altra dada al gir copernicà, i l'afegirà Condorcet<sup>16</sup>, el 1791 i 1792, amb les seves *Cinc memòries*, els *Informes* i el *Decret sobre la Instrucció Pública*, que començarà dient i escrivint: “Natura i Objecte de la Instrucció Pública. La societat deu al poble una instrucció pública, com a mitjà per fer real la igualtat dels drets. La instrucció pública és un deure de la societat envers el ciutadans. Debades hauríem declarat que els homes tenen tots els mateixos drets; debades les lleis haurien respectat aquest primer principi de l'eterna justícia, si la desigualtat en les facultats morals impedís a la majoria de gaudir d'aquests drets en tot el seu abast”.

La publicació d'aquests textos legals, i les conseqüències que se'n deriven en el context del canvi revolucionari començat a França el 1789 i escampat arreu del món amb la formulació dels drets dels ciutadans, és el que aferma la irreversibilitat del gir copernicà. De fet, els governs eixits de la Revolució, rehabilitaren la memòria de Rousseau, i portaren les seves despulles al Panthéon el 1794. el mateix any que la Convenció condemnava a mort Condorcet, per massa moderat en els seus plantejaments. El gir copernicà que també significava aquella revolució també té les seves contradiccions i peripècies, també es menjava algun dels seus fills, com els vells déus. Però en el cas de l'educació ha volgut ser conseqüent: encara avui dia, les paraules de Rousseau i de Condorcet ressonen amb el seu mandat de conèixer el nen, tot nen, i de complir el deure públic de la seva educació per tal que sigui ciutadà de ple dret.

Són paraules que han ressonat i ressonen en circumstàncies ben diverses en el segle que ara acabem; segle que ha conegut l'impuls per la creació d'una veritable escola pública en el seu primer terç, que l'ha vist convertir-se en escarràs d'una concepció totalitària de la societat, i d'obediència militar, de l'escola, que l'ha vist renéixer en el treball de molts mestres i les aspiracions de bona part de la ciutadania ja entrat el darrer terç, que l'ha vist triomfar finalment en les lleis, i avançar en la realitat, que la veu ara entre les dificultats i els dubtes d'una reforma, dubtes i dificultats que no es podran aclarir si no és tenint en compte aquells principis: conèixer el nen, conèixer l'home, el ciutadà, la ciutat, acomplir el deure d'educació que tenim tots envers tots.

Perquè, en aquella segona meitat del segle XVIII, no sols es feia un gir copernicà, de centre de constel·lació en l'educació, sinó que es canviava de model d'òrbita de circular a el·lipsoïdal, i es multiplicaven les fonts d'energia.

La constel·lació educativa apareixia ja amb dos focus, el nen i la ciutadania universal, i al seu voltant, girant, la família, l'escola i la societat sencera, amb els poders públics al bell mig: la constel·lació de l'educació pública, en la qual brilla, amb tota la llum que entre tots li donem, l'escola pública.

I no voldria girar full d'aquest canvi revolucionari, còsmic, en la concepció de l'educació i l'escola, sense referir-me a un contemporani seu, un primer professor universitari de pedagogia, Immanuel Kant<sup>17</sup>, que, encara que amonestat pel rei,

<sup>16</sup> **Condorcet** (1743-1794). *La Instrucció Pública*. Vic: Eumo, 1996. Pròleg de Jordi Monés Pujol-Busquets.

<sup>17</sup> **Immanuel Kant** (1724-1804). *Sobre Pedagogia*. Vic: Eumo, 1991. Pròleg de Joan-Carles Mèlich i



aficionat com era a la contemplació i crítica del cel de la raó, de les raons, contempla l'estelada de l'educació com un astrònom vocacional, i posa serenor acadèmica en la lectura de la seva carta astral. Deixeu-me que l'esmenti aquí, a la universitat, amb el detall que li correspon com a primer catedràtic en el nostre camp. La lliçó s'encadena: "L'espècie humana ha d'anar traient de dintre seu de mica en mica cap enfora totes les disposicions de la humanitat amb el seu propi esforç. Una generació educa l'altra..." Una triangulació des de la història, i una altra des de l'antropologia: "L'home només pot esdevenir home a través de l'educació...". I un pronòstic penjat: "Però com que l'educació per una part ensenya alguna cosa i per una altra també li desenvolupa alguna cosa, no podem saber on arriben les seves aptituds naturals...". I una constatació de recança: "No hi ha ningú que no s'hagi trobat desemparat durant la seva infantesa i que en la seva maduresa no s'adoni de quines són les coses que li manquen..." I un optimisme radical, però humil en la incertesa de la formulació: "Potser l'educació serà cada vegada millor i cada generació futura farà un pas més cap al perfeccionament de la humanitat, perquè darrera de l'educació s'hi amaga el gran secret de la perfecció de la naturalesa humana... És meravellós imaginar-se que la naturalesa humana es podrà desenvolupar cada vegada més i millor per causa de l'educació i que aquesta es podrà aplicar d'una manera adequada a la humanitat. Això ens obre la perspectiva d'una futura espècie humana més feliç..." Vet aquí *un ideal magnífic*... I baixant del cel a la realitat de l'escola, indica: "No hi fa res que nosaltres no estem en condicions de realitzar-lo... Primerament la nostra idea ha de ser correcta, aleshores no serà pas impossible, hi hagi els obstacles que hi hagi... Un dels principis de l'art educatiu que haurien de tenir en compte sobretot els homes que planifiquen l'educació és que els nens han de ser educats no solament de cara a l'estat actual de l'espècie humana, sinó també de cara a un estat futur possiblement millor; és a dir, d'acord amb la idea de la humanitat i amb el seu destí global". I ens prevé respecte de: "1. Els pares que només es preocupen pel progrés dels seus fills. 2. Els prínceps que tenen els seus súbdits només per instrument d'aconseguir els seus objectius". Perquè: "Els fonaments d'un projecte educatiu han de ser cosmopolites". I els dubtes li comencen amb l'orquestració. Qui millor pot organitzar l'escola? No es refia dels rics ni dels poderosos, ni dels acadèmics. Pensa "en els experts més preclars". I quina mena d'escoles? Amb peus de plom, el crític de la raó pura i de la raó pràctica ens diu: "Abans de crear escoles normals primer se n'han de crear d'experimentals". I anant al nostre tema, i no sé pas amb quina raó, distingeix entre "escola pública i escola privada, i escola completament pública, que uneix les dues coses, la instrucció i la formació moral". És fa difícil de salvar la distància de dos segles de context, però a vegades ens ajuda en Kant, més enllà de raonaments i crítiques, una sensibilitat especial, poètica, per formular les seves concepcions: "Hi ha a la humanitat molts gèrmens, i la nostra tasca consisteix a desenvolupar d'una manera proporcionada les aptituds naturals, a descobrir la humanitat a partir dels seus gèrmens i a procurar que l'home acompleixi el seu destí... En l'home només hi ha gèrmens per al bé".

Vell catedràtic de Königsberg que s'avança a la figura poètica dels gèrmens que dormen arreu, que en el nostre segle ha desenvolupat el novel·lista poeta Maurice Drouon, l'autor de *Tistou, les pouces verts*, el nen que té els polzes verds, que no es veuen verds, que només el seu mestre jardiner sap que són verds, i que

pot desvetllar les petites llavors, amagades i adormides arreu, i soluciona, amb la seva florida, guerres i desastres... no tots. Kant s'avança a la figura, parlant dels gèrmens d'humanitat que hi ha en el cor de tot nen, de tot home, presentant el mestre, l'escola, la pedagogia, al servei de l'art de descobrir i desvetllar totes les llavors d'humanitat, i de reconèixer el color dels propis polzes, per petit polzet que siguis.

I són els més esgarriats i petits polzets els que rebran primer el cultiu del capgirament de l'educació, amb els mestres, hortolà i jardiner, Pestalozzi<sup>18</sup> i Fröbel<sup>19</sup>, que en aquell centre d'Europa sacsejat per les campanyes de Napoleó, van posar els seus polzes a les ferides de guerra i van fer sortir escoles amb nom de poble per a tots els infants de cada lloc, i per cada nou país. Allà lluny, a la Universitat de Königsberg, el successor de Kant, Herbart<sup>20</sup>, mirarà d'ordenar amb l'experimentació científica, tanta experimentació poètica. Veiem com se'n surten.

El més vell, Pestalozzi, des dels petits cantons que encara no són Suïssa, sinó que estan subjectes a les decisions de molts i diversos senyors, s'aplica a ell mateix el mètode de la intuïció que més tard formularà, i "guiat pel seu caràcter humanitari pensa que el perfeccionament de les tècniques de conreu... milloraria la situació econòmica del poble, al mateix temps que l'educació i el treball en contacte amb la natura n'elevarien el nivell cultural i moral". D'aquí a la creació d'una escola a la pròpia casa de camp, Neu Hof -el Masnou-, hi va un pas, i ben aviat segueixen els altres passos, el de "la formació de mestres amb la creació d'una escola normal o seminari", on treballarà amb les llavors, els gèrmens de l'educació i els futurs hortolans, i plantant, collint i empeltant, la creació d'un institut que "arribà a ser format per una escola d'ensenyament primari i secundari per a nens, una escola per a nenes, una escola normal per a mestres, i un centre de formació professional". I tot el que des del seu treball a l'escola, veu, experimenta, discuteix, llegeix, ho escriu en llibres per a nens, per a pares, per a mestres, per a governants, sense estalviar el comentari de cap dels seus fracassos, ni el reconeixement, i aprofitament, de les seves mancances, sempre, però, a la llum d'aquelles esperances desvetllades de poc, i amb... "les meves intuïcions, o més ben dit, les meves opinions..." La instrucció popular, la veia "com un immens fanguissar pel llot del qual vaig obrir-me... un camí fins ... a les fonts d'on brollava la seva aigua... a partir de les quals es podia trobar una via de sortida... per tal de tancar la font de la misèria en què veia enfonsar-se el poble... Jo, que acabava d'explicar... les reivindicacions dels drets dels ciutadans... tot sol, vaig llençar-me a la missió de formar... Quina missió, la de formar-los, la de fer desenvolupar aquests nens, quina missió!... Com que em vaig veure obligat a fer classes als nens, sol i sense mitjans, vaig aprendre d'ensenyar moltes coses alhora... i la idea de fer dibuixar, escriure i treballar es va anar desenvolupant per ella mateixa. La gran ignorància que tenia de tot em feia entretenir en els punts de partença i això em va portar l'experiència de l'elevada força interior que s'aconsegueix amb el perfeccionament d'aquests punts...

<sup>18</sup> **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827). *Com Gertrudis educa els fills*. Vic: Eumo, 1986. Introducció de Bernat Sureda.

<sup>19</sup> **Friedrich Fröbel** (1782-1852). *L'Educació de l'Home i el Jardí d'Infants*. Vic: Eumo, 1989. Pròleg de Marta Mata i Pepa Òdena.

<sup>20</sup> **Johann Friedrich Herbart** (1776-1841). *Esbós per a un Curs de Pedagogia*. Vic: Eumo, 1987. Pròleg de Josep M Bordas.

i va córrer pel meu pit la ràbia contra aquells que encara diuen: 'El perfeccionament del poble és només un somni'... Sentia que les meves experiències eren decisives per la possibilitat de crear la instrucció popular sobre unes bases psicològiques, de posar al seu fonament coneixements intuïtius reals, i d'extirpar la larva buida de l'esplendor superficial de les paraules... jo vaig poder ensenyar d'escriure tot i que no sabia d'escriure correctament, i... la meua ignorància sobre totes aquestes coses va ser en gran manera imprescindible per elevar-me a la senzillesa més gran del mètode d'ensenyament i trobar mitjans pels quals també el més inexperimentat i el més ignorant pogués arribar a la meta amb els seus nens". Una citació llarga que sento com un deure personal i professional de fer, perquè aquella meravellosa escola pública i popular en la qual vaig poder créixer els anys trenta, tenia molt, i es reclamava, del mestre suís, del seu mètode intuïtiu com explicava el nostre director, Fèlix Martí Alpera, de les seves intuïcions, d'aquell sentit de missió a l'escola popular sostinguda continuadament per les *Misiones Pedagógicas* arreu d'Espanya, per l'Escola d'Estiu a Catalunya. I després, vaig saber que, per recuperar aquella escola que havia vist destruir, calia la humilitat de treballar en el fanguissar, encara que no en sabéssim, però amb ràbia, la noble i creativa ràbia de Pestalozzi per a l'escola de tots.

I un deute sentit més fortament encara és el que em sembla que té l'escola popular, i de poble, amb un dels deixebles de Pestalozzi, Friedrich Fröbel, del qual tots els mestres que treballen de cor a l'escola dels més petits, en un model o altre de jardí d'infants, són deixebles, encara que no ho sàpiguen. Fröbel defineix el jardí d'infants i la seva tasca com: "Una institució per a l'ocupació, el joc i l'atenció dels infants ... una institució per a la formació d'educadors i educadores... aquestes dues institucions, cada una per separat i totes dues conjuntament, formarien un tot íntimament unit sota el nom de jardí d'infància". I com que aquesta atenció dels infants "no s'ha de limitar a pocs nens ni tampoc als nens de certs cercles de les societats burgeses, sinó que s'ha d'estendre a la totalitat de la humanitat naixent, aquesta atenció ha de ser per tant també general..." i "el més efectiu és... que en els pobles petits on el nombre de nens que encara no han complert sis anys és una mitjana de cinquanta, que es reuneixin tots els nens del poble en un únic jardí d'infància...". El Jardí d'Infància ha de ser una "institució model" no "una institució prescriptiva, que legisli, imperativa", ha de ser "una institució exemplar per desenvolupar tota la diversitat, que exigeix la realització i que sorgeix d'una unitat, de l'essència de l'educació... Una institució modèlica... benefactora per a tot el país..." I somniant, profetitzava: "En la realització d'aquesta idea hi hauria de participar tothom, governs i municipis, ciutats i ruralia, ciutadans i pagesos, comerciants i treballadors; una obra així, que beneficia tothom i que serveix a tothom, ha de ser realitzada i creada amb la participació de tothom...". Fröbel va veure realitzar jardins d'infants en molts pobles, i estendre's un moviment ciutadà a favor d'ells. També els va veure prohibir, com a difusors de l'ateïsmes i el socialisme, poc abans de morir el 1852.

La cita de Fröbel és llarga per a una lliçó com aquesta, però crec que és molt justificada pel seu contingut i pel paper que en el moviment de renovació pedagògica de diversos països europeus ha tingut, i té, l'escola de la primera infància, com a recerca de qualitat pedagògica, i com a reivindicació social en el marc de la concepció d'una educació i una escola públiques.

Aquest darrer extrem queda prou clar entre nosaltres amb el moviment encapçalat per antigues guarderies cap a la consecució de la qualitat, que ha fet canviar el vell nom de connotacions assistencials per agafar el nom i el model de llars o jardins d'infants i escoles bressol. En la meva història personal hi ha, per exemple, el fet l'haver contribuït a la fundació, l'any 1965, del jardí d'infants, adossat a la parròquia de Santa Oliva, amb un nom escollit il·lusionadament pels pares, i unes mestres joves del poble, formades damunt de la pràctica, i arribant amb ella a fer els estudis acadèmics i a obtenir la titulació, amb plans experimentals i especials prou coneguts en aquesta universitat, fórmules que el mateix moviment ha aconseguit, més enllà de cada cas. El mateix curs, unes futures mestres, tornant de veure'n al *kibbutz Dvir* d'Israel, creaven a Barcelona la primera llar d'infants d'aquest nom. Més de trenta anys després, llar i jardí continuen en la peripècia de fer més feliços i conscients els seus nens i nenes i més conscients i feliços els seus pares i mares, i han encapçalat la proliferació dels respectius models, rural i urbà - prop de trenta al Penedès, més de trenta a Barcelona - d'escola per als més petits, com a peça important del plantejament i el planejament d'escola pública. I l'una i l'altra són escoles públiques, municipals. La de Barcelona espera que l'aplicació de la nova Carta Municipal permeti la gestió compartida entre les dues administracions, i la de Santa Oliva és el primer jardí d'infants municipal que s'ha integrat al nou edifici de l'escola pública del poble fent la gestió compartida abans que la lletra oficial ho digui.

La lletra oficial de diverses lleis d'implantació i reforma de l'escola, que ja apareixien el segle passat. Respecte d'elles, Herbart, coneixedor de l'escola de Pestalozzi, després de dedicar tres-cents quaranta-set punts germànicament ordenats a esbossar un curs de pedagogia, conclou en el darrer, el tres-cents quaranta-vuit, que: "Ens les reformes generals, però, no sols s'hauria de tolerar una gran riquesa de formes d'organització escolar, sinó que s'hi hauria d'aspirar". En els països més centralistes, el clam ressonava en el desert. Ja ho veurem, però abans acabem amb el segle XIX.

El brou de cultiu del segle XIX, té elements que enumerarem saltant-nos els límits posats a la documentació, perquè ens sembla imprescindible, de mínim rigor científic, fer referència al feix, als feixos de crítica envers la societat, i envers les institucions sorgides del capgirament revolucionari francès, entre elles l'escola, a mesura que s'anaven plasmant en els diversos països i apareixien els elements del capitalisme i el seu Estat anomenat lliberal i els seus aparells, que com a tal també ha pogut ser considerada l'escola.

Des de mitjan segle XIX, pensaments com els de Marx i altres, donant curs als corrents del socialisme i el comunisme, el moviment llibertari, amb les seves formulacions més o menys definides en l'anarquisme, el cooperativisme o el sindicalisme, sotraguejaven Europa i posaven en qüestió el nou aparell escolar, especialment el construït a França, on *l'école publique*, i *laïque*, profusament escampada i fortament implantada des de l'administració central, no contribuïa amb massa èxit a rebaixar les diferències socials, i, tot i haver bandejat el model d'escola inculcadora dels ordes religiosos, era acusada de substituir la religió per una inculcació política, de conformisme amb l'estat liberal, que les concepcions abans esmentades rebutjaven. Aquí només podem inventariar l'interrogant que suscita la possible degeneració dels ideals revolucionaris en la seva aplicació, però els interrogants respecte la desviació de l'escola del seu objectiu de satisfacció del dret

a l'educació en pla d'igualtat han de ser analitzats i han de tenir resposta positiva si és que l'educació ha de ser un bé públic que arribi a tots els infants.

Es tracta d'interrogants posats per quatre autors traduïts en la col·lecció a la qual ens cenyim: Spencer<sup>21</sup>, Tolstoi<sup>22</sup>, Durkheim<sup>23</sup> i Ferrer i Guàrdia<sup>24</sup>, per ordre cronològic d'aparició, no pas de desaparició, en escena, que ens permetran situar el brou de cultiu de l'anomenada escola nova que immediatament apareixerà, com a nou model pedagògic. Quatre autors, dos nascuts a la primera meitat del XIX, i dos a la segona, i que arriben als primers anys del XX, però que ja han mort acabada la guerra del 1914-18, tot i que ajudaran i veuran l'inici del moviment de l'escola nova, que a Europa i a Nord-amèrica situarem més ençà de 1880, i, pel que fa als plantejaments, no a les realitzacions, de regeneració de la societat a través de l'educació, a Espanya s'hauria de datar al voltant de l'acció de la *Institución Libre de Enseñanza*<sup>25</sup>, fundada el 1876. Tots tres inicis propiciant el de Catalunya, amb la fita de 1898, però també amb el rerefons social que es mostra el 1888.

Breument, els quatre autors abans esmentats hi van aportar, preparant el terreny amb més o menys èxit, la vivència del problema de l'educació als respectius països i en una perspectiva mundial.

Spencer, des de l'Anglaterra plagada d'escoles de diverses esglésies, ordenades pels municipis i comtats, i *public schools* privades, veu l'educació com l'element definidor de l'evolució de l'espècie humana, amb els vessants de l'educació física, moral i intel·lectual, i sent l'atracció per una ordenació global, però tremola i ens fa tremolar davant la figura de l'Estat ordenador, possiblement opressor.

Tolstoi, des de la vella i estimada mare Rússia, madrastra en la manca d'educació de la majoria dels seus fills, i també en l'educació de la minoria, posa l'amor a l'infant i a la ciència, la ciència i les ciències de la vida, a la base de la generació i regeneració de l'escola que el seu gran país necessita; amor del mestre i llibertat de l'infant, complementant-se. Els seus textos per a grans i petits, poètics tots, seran molts anys font de comprensió humana, per damunt de tanta incomprensió com després es generà en el món, al voltant de Rússia, i dins de Rússia.

Durkheim, el sociòleg format a l'Escola Normal Superior de París, la institució acadèmica far de la pedagogia del nou règim, on coincidí amb Jean Jaurés, el màrtir de l'escola pública francesa. Durkheim perfila positivament l'interès de la societat en l'educació, i l'obligació de l'Estat, amb els límits ben marcats, en la seva garantia,

<sup>21</sup> **Herbert Spencer** (1820-1903). *L'educació: intel·lectual, moral i física*. Vic: Eumo, 1989. Pròleg de Jordi Monés Pujol-Busquets.

<sup>22</sup> **Lev N. Tolstoi** (1828-1910). *Qui ha d'ensenyar a qui*. Vic: Eumo, 1990. Pròleg de Gerard Jacas.

<sup>23</sup> **Émile Durkheim** (1858-1917). *Educació i Sociologia*. Vic: Eumo, 1991. Pròleg d'Oriol Homs i Ferret.

<sup>24</sup> **Francesc Ferrer i Guàrdia** (1859-1909). *L'Escola Moderna*. Vic: Eumo, 1990. Pròleg i notes de Pere Solà.

<sup>25</sup> Des del primer moment, les activitats de la *Institución* obrien l'opinió pública i professional al coneixement dels nous corrents de pensament i de realització pedagògics, als quals s'adherien amb criteris de valoració de l'educació. La *Institución* inicià una llavors arriscada tasca de traducció-introducció d'autors estrangers, sovint desconeguts, com Fröbel o Spencer, que arribà a nomenar doctor honoris causa, seguint la consideració de l'educació com a eina de regeneració social que propugnava Krause, el filòsof aquí prohibit, mestre de Fröbel.

donada a França a través de l'escola pública. Moltes obligacions més té l'Estat, entre elles la d'assegurar als ciutadans la vida en pau. Durkheim morirà un any després de la mort del seu fill al front, quan encara no ha acabat la guerra del catorze.

Abans haurà mort en una cruent guerra ideològica, el més jove dels quatre autors, Ferrer i Guàrdia -m'agradaria que tots poguéssim dir el nostre Ferrer i Guàrdia-. Una guerra que ell també va viure com a guerra d'escola quan va morir amb el crit de "¡Viva la Escuela Moderna!". Ja ho sabem, Ferrer i Guàrdia pertanyia al corrent de l'anarquisme, el corrent crític contra el model d'Estat central francès, o rus, que tenia a Espanya una formulació degradada, i degradadora de la societat, i donava com a conseqüència l'escola pública més retrògrada. I Ferrer pretenia, a través d'una escola privada alternativa, l'Escola Moderna, però amb més vocació d'escola pública que la seva contemporània, contribuir al capgirament de la societat, més enllà de l'Estat. Una utopia que li costaria la vida en aquella Espanya i aquesta Catalunya, no sense haver deixat, però, un model d'escola amb moltes de les fibres pedagògiques que ben aviat es començarien a teixir a la mateixa muntanya de Montjuïc on va ser afusellat, i que dècades més tard retornarien amb el nom d'Escola Popular i d'Escola Moderna, que Celestí Freinet difongué indistintament a partir de l'escola pública, passada a cooperativa, de poble, francesa, tot assumint la crítica de l'escola burgesa feta per Ferrer i Guàrdia, a la recerca, tots dos, del difícil equilibri de la concepció d'escola laica, però no *light*, no neutra, sinó viva, al servei del poble.

Encara ara l'escola pública dels diversos països té problemes entre la formació religiosa i la "impartició de l'assignatura de religió", que així s'ha arribat a formular el desig d'alguna església. I no parlem del problema de l'escola privada, marcada per opcions ideològiques, i, vulgues no vulgues, per nivell i classes socials. Aquest és un tema no resolt entre nosaltres, i la figura de Ferrer i Guàrdia encara és pedra d'escàndol per a alguns, massa, quan, paradoxalment, avui es reclama des de l'escola pública. Aquesta és una ferida que potser la universitat, amb els seus recursos de comprensió, hauria d'ajudar a tancar.

Tornem ara al començament del segle XX, el segle marcat per la mundialització de la guerra i pels passos en la internacionalització de la pau, de la política, i en tants altres camps de la vida humana, entre ells l'educació, que han perfilat relacions i institucions internacionals.

Ara ens toca parlar del gran canvi que protagonitzaren mestres, psicòlegs i pedagogs i sociòlegs, ja al començament del segle XX llarg, per donar resposta a tants interrogants plantejats. La resposta en pedagogia la dóna l'escola nova, un moviment nascut de la relació entre unes escoles, amb la formulació d'uns punts definidors, ja superats, amb la constitució d'una associació internacional, ja oblidada, però que ha superat els seus plantejaments en les escoles i els papers concrets, per entrar en el nucli central del corrent de l'escola pública amb el seu plantejament de fons d'escola bona per a tots.

Començava amb la realització d'unes petites escoles per a pocs, amb l'objectiu de trobar camins d'educació, que això és la pedagogia, que poguessin ser bones per a tots. Unes escoles on es treballaria en educació com en un laboratori, per experimentar en la pràctica els principis de la bondat universal de l'educació, ja

formulats per uns i altres, poèticament, profèticament, filosòficament, dramàticament, políticament, més o menys, segons qui parlés. I aquestes escoles noves miraran d'experimentar-ho tot, a partir de la capacitat d'activitat de l'infant, tot tipus d'activitat: manual, intel·lectual, imaginativa, d'expressió, de comunicació, lúdica, de treball, una activitat a desenvolupar segons les sol·licituds del medi natural i social i amb l'objectiu de fer el nen autònom i capaç de col·laborar en el joc, el coneixement i el treball, en la vida.

L'escola nova, com se l'anomenava en el seu naixement, l'escola activa, com se l'ha anomenat després, a mesura que passaven els anys, reforçant el seu caràcter constitutiu intern, i distingint-la de la passiva escola tradicional, i el neguit per fer-la, apareix arreu: als petits cantons de Suïssa, als pensionats anglesos, als suburbis de Roma, a la Universitat de Chicago, i d'arreu es mouen els seus vents i dispersen les seves llavors, i troben terrenys que les esperaven, països on es maldava per aconseguir una bona escola per a tots, una veritable escola pública, tots els evolucionats democràticament, o terrenys assedegats d'aquesta escola, com els preparats per la *Institución Libre de Enseñanza*, com els traspassats per la renaixença, cultural, social i política, i treballats per mestres de poble i de ciutat, a Catalunya.

Uns països comprovaven en la implantació del sistema educatiu, i altres ho intuïen en les mancances d'aquesta implantació, que el nou plantejament universal de l'educació no es realitza amb la mera proliferació del model tradicional d'escola als pobles, amb la magnificació de l'escola-caserna a la ciutat, escoles d'ensenyament imposat, exàmens i fracàs, seleccionadors. Calia, en realitat, convertir les grans concepcions de Plató a Rousseau, Condorcet o Kant, dins totes les escoles, no només en aquella mena de minicledes, els jardins d'infants, que només els somniadors podien oferir, i encara, tan sols als nens més petits. Aquest nou model d'escola és el que començava a oferir l'escola nova, l'escola activa, i curiosament, a partir dels nens més petits.

L'escola activa, amb totes les aportacions que històricament se li han fet i faran, però basada sempre en el desenvolupament de l'activitat del nen, és el model d'escola que hem vist estendre's i arrelar arreu i profundament, diria, i vull dir que irreversiblement, perquè encara que hem hagut de conèixer-ne la reversió al nostre país, hem pogut treballar en la seva reposició, i fins arribar a poder creure que entre el model d'escola pública i el d'escola activa s'ha establert una correspondència biunívoca: que l'escola activa té la seva plena realització en l'escola pública, que l'escola pública té la seva plena realització en l'escola activa. I que això era, és, indiscutible, encara que s'hagi d'aconseguir discutint molt, no discursant, i treballant encara més, i que això era inevitable a la fi, encara que hagi calgut fins i tot lluitar políticament per aconseguir-ho.

Per acabar, coneguem el repartiment d'actors, sota aquesta llum, de l'aventura de l'escola pública entre nosaltres, i arreu, en aquest segle. Faré només d'apuntador d'aquesta obra repartida en tres actes, amb els autors pedagògics formant tres conjunts de promocions, saltant de l'una a l'altra a vegades, amb el malabarisme propi de la pedagogia, i amb talls, apartats, avenços i retrocessos propis de cada país, però amb clara tendència a confluir en un final, espero que feliç. I miraré de situar el diàleg de l'escola catalana amb la d'altres països, i les seves aportacions a la concepció d'escola pública.

La concepció i la pràctica de l'escola nova ens apareixen a la bibliografia vigatana amb els noms de: Dewey<sup>26</sup>, Montessori<sup>27</sup>, Decroly<sup>28</sup>, Claparède<sup>29</sup>, Férrière<sup>30</sup>, Wallon<sup>31</sup>, Freinet<sup>32</sup> i Piaget<sup>33</sup>, ordenats cronològicament, encara que com a apuntador diré que entre l'ordre d'aparició i el d'estada en escena, hi ha certes diferències; que els dos primers, Dewey i Montessori, influeixen molt directament en el segon acte, en el qual actuen de ple també els tres darrers, Wallon, Freinet i Piaget, i que la influència de tots l'hem de notar i reconèixer fins avui dia, i concretament a Catalunya.

Perquè a l'acte que començava amb el segle, la nostra companyia hi posava actors, modestament abillats, però d'un gran tremp pedagògic, el que dona el treball directe en la transformació de la pròpia escola. Repassem-ne la bibliografia esmentada, amb algun extra convenient, entre els noms, donats pel mateix ordre cronològic, però desordenats a l'escena, alguns per mesquineses de repartiment, i la majoria per una guerra civil. Són Rosa Sensat<sup>34</sup>, Joan Bardina<sup>35</sup>, Eugeni d'Ors<sup>36</sup>, Manuel Ainaud<sup>37</sup>, Joaquim Xirau<sup>38</sup>, Alexandre Galí<sup>39</sup>, Artur Martorell<sup>40</sup>, Pere Rosselló<sup>41</sup> i Josep Mallart<sup>42</sup>, la majoria amb un llibre publicat a la col·lecció d'Eumo, alguns agrupats allí amb el títol de *L'escola nova catalana 1900-1939*, el 1992, i que recomanaria als interessats de llegir, i seguir-ne les pistes donades, al costat de la gran obra històrica d'Alexandre Galí.

<sup>26</sup> **John Dewey** (1859-1952). *Democràcia i Escola*. Vic: Eumo, 1985. Introducció de Jaume Carbonell.

<sup>27</sup> **Maria Montessori** (1870-1952). *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo, 1984. Pròlegs de Maria Antònia Canals i Jordi Cots.

<sup>28</sup> **Ovide Decroly** (1871-1932). *La funció de la globalització i altres escrits*. Vic: Eumo, 1987. Pròleg de Margarida Muset.

<sup>29</sup> **Édouard Claparède** (1873-1940). *L'educació funcional*. Vic: Eumo, 1991. Pròleg de Josep González-Agàpito.

<sup>30</sup> **Adolphe Férrière** (1879-1960). *L'autonomia dels escolars*. Vic: Eumo, 1997. Pròleg de Joan Solé.

<sup>31</sup> **Henri Wallon** (1879-1962). *De l'acte al pensament*. Vic: Eumo, 1988. Pròleg d'Ignasi Vila i Roser Boada.

<sup>32</sup> **Célestin Freinet** (1896-1966). *Per l'escola el poble*. Vic: Eumo, 1990. Pròleg d'Enric Vilaplana.

<sup>33</sup> **Jean Piaget** (1896-1980). *Escrits per a educadors*. Vic: Eumo, 1985. Introducció de César Coll.

<sup>34</sup> **Rosa Sensat** (1873-1961). *Vers l'escola nova*. Vic: Eumo, 1996. Pròleg de Josep González-Agàpito.

<sup>35</sup> **Joan Bardina** (1877-1950).

<sup>36</sup> **Eugeni d'Ors** (1881-1954). *L'home que treballa i juga*. Vic: Eumo, 1988. Pròleg d'Octavi Fullat.

<sup>37</sup> **Manuel Ainaud** (1885-1932). *Salvador Domènech i Domènech. Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995.

<sup>38</sup> **Joaquim Xirau** (1895-1945). *Pedagogia i vida*. Vic: Eumo, 1986. Introducció de Miquel Siguan.

<sup>39</sup> **Alexandre Galí** (1886-1969). *La mesura objectiva del treball escolar*. Vic: Eumo, 1984. Pròlegs de Vicenç Benedito i Jordi Monés.

*Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1980.

<sup>40</sup> **Artur Martorell** (1894-1967). Biografies, bibliografia i estudis d'Artur Martorell, publicades el curs del seu centenari, (1994-85) a càrrec de l'Ajuntament de Barcelona, la Generalitat de Catalunya, l'Abadia de Montserrat i la Universitat de Barcelona.

<sup>41</sup> **Pere Rosselló** (1898-1970). *La teoria dels corrents educatius*. Vic: Eumo, 1987. Pròleg d'Alexandre Sanvisens.

<sup>42</sup> **Josep Mallart** (1897-1989). *L'educació activa*. Vic: Eumo, 1998. Pròleg de Joan Mallart i Navarra.



¿Cal remarcar com és d'apassionant el coneixement d'una obra, amb el diàleg entre actors forans i actors del propi planter, com els que hem esmentat, parlant diverses llengües i el mateix llenguatge, de la nova pedagogia, de l'escola nova o activa, per l'escola pública? Saber com treballaren, viatjaren per diversos països, i en convidaren els millors mestres, com llegiren en divers llengües, però tots parlant la de l'escola nova i els seus vius i creixents dialectes, i com es reuniren els mestres a les escoles d'estiu, parlant-los tots en català.

Com es veu aparèixer el moviment de renovació autòcton, amb alguna petita escola, l'Escola de Mestres de Joan Bardina -un mestre ben malaguanyat-, i l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, unint indissolublement la recuperació de la llengua i la qualitat de l'escola.

Quantes relacions es veuen establir entre els nostres joves mestres, Llorenç Jou, Rosa Sensat, Pau Vila, i el "Jan-Jac" de Ginebra, la capital pedagògica d'Europa on Claparède deia a Alexandre Galí: "Vous venez régarder", reconeixent el nivell de qualitat pedagògica, atesa i encapçalada per ell en el moviment de renovació pedagògica català, creador del model d'escola pública catalana llavors. Això passava a Ginebra, on es creava el primer *Bureau International d'Education* a les mateixes ribes del Léman a l'encanteri del qual els nord-americans havien volgut arrecerar la Societat de Nacions.

Quin encanteri, també, el d'Eladi Homs i de Palau Vera a Chicago, on coneixeran l'obra de Dewey, i especialment l'Escola de Mestres, l'Escola Experimental i l'Escola d'Estiu de la seva universitat, i les modernes editorials de textos escolars.

I quina relació, la més positiva entre Catalunya i Madrid, l'establerta personalment i professionalment entre el moviment pedagògic català i la *Institución Libre de Enseñanza*.

Com es veu avançar en responsabilitat l'Ajuntament de Barcelona, fomentant aquestes relacions i creant les pròpies institucions amb mestres com Joan Bardina, l'autor del Pressupost Extraordinari, Manuel Ainaud, el Gat amb Botes del Patronat Escolar, Artur Martorell, impulsor i defensor de l'escola municipal.

I com comença a dibuixar-se el model de sistema educatiu català, amb una Mancomunitat sense competències, però amb tones de realisme i de visió de futur, per crear l'Escola del Treball, i dels treballs de divers tipus, els estudis normals, l'Escola de Bibliotecàries, i potenciar-ho i difondre tot amb la primera revista d'alçada pedagògica i les escoles d'estiu.

Quan, passat el primer tràngol d'una dictadura militar, la Generalitat de Catalunya pogué recollir tota aquella herència, en cinc anys de pau i amb el rerefons d'una república, on els homes de la *Institución* gestionaren l'educació, la collita de l'escola nova per a l'escola pública a Catalunya, conformava ja un model de sistema educatiu:

- parvularis Montessori i Decroly,
- escoles primàries municipals a l'aire lliure i grups escolars de Patronat
- altres serveis municipals com biblioteques i colònies escolars, jardins, etc.

- el model d'institut-escola, del parvulari a les portes de la universitat
- la nova escola normal
- l'Escola del Treball assolint la categoria d'universitat industrial,
- la Universitat Autònoma de Barcelona
- el moviment de la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya,
- l'Associació Protectora, produint els millors manuals escolars.

L'escola nova infonent l'escola pública va resistir la guerra, amb el Consell d'Escola Nova Unificada, però no podia resistir una derrota de la democràcia i les seves institucions, dels seus actors més importants i dèbils, els mestres. Josep González-Agàpito i Salomó Marquès han fet científicament la pietosa tasca de donar-los sepultura, de buscar-los castigats, morts o exiliats, de deixar constància del seu nom. L'any 1998, en ocasió del centenari del naixement d'Àngels Garriga<sup>43</sup>, la meva mare, i mestra, he hagut de tornar a pensar en què hi hagué dessota de tants noms de mestre, i voldria posar al seu costat el nom d'Anicet Villar<sup>44</sup>, company seu i darrer mestre meu al Grup Escolar Pere Vila, l'autor de *Terra i Ànima*, i el nom d'Herminio Almendros<sup>45</sup>, l'inspector manxec casat amb una lleidatana, autor de *Pueblos y Leyendas* i introductor de la impremta i de Freinet a l'escola de Catalunya. I el nom de Josep Estalella, creador de l'Institut-Escola, que no pogué resistir la pena de veure'l en perill de bombardeig i morí el 1938, i el nom d'Angeleta Ferrer, morta més de cinquanta anys després, però amb l'ai al cor de l'educació, fiblant encara.

Voldria amb aquests noms i records de mestres del primer acte, pensar i fer pensar en el sofriment que causà la pèrdua d'aquell model d'escola, per valorar millor la força que donaren a l'impuls per la seva recuperació. Començava un segon acte de l'obra, que molts de nosaltres hem interpretat ja aquí, des de les respectives promocions. Imatges, records i personatges del primer acte van ajudar a fer el llibret del segon, inicialment representat en clandestinitat, en l'absència de democràcia, però obrint-se pas indefectiblement.

I situem-lo en el gran escenari del món, on també indefectiblement es representen i juguen ara les grans obres, com ho és la de l'educació. També a fora calia encaixar una postguerra mundial, i una guerra anomenada freda, que posà a prova la nova organització mundial de les Nacions Unides, i una guerra ideològica que hauria afectat molt negativament també el món de l'educació, si no hagués estat pel realisme que aportava la UNESCO amb el coneixement de com estava l'escola al món, als diversos móns com se'ls començà a anomenar. El primer, modèstia a part, el nostre, el món occidental, amb fórmules màgiques d'educació que semblaven trontollar; el segon món, el dels diversos socialismes, amb fórmules dubtoses d'educació, però que posaven el primer home a l'espai; el tercer, els tercers móns, més antics o més nous que els altres, amb les seves riqueses tradicionals i les seves pobreses materials, totes diferents, però configurant el que Hellen Penn ens recorda que és el món majoritari.

Començava un nou acte, de primer només amb diàleg de gestos a l'interior de

<sup>43</sup> **Àngels Garriga** (1898-1967). Biografia, bibliografia, reedicions i nova edició de contalles, l'any del seu centenari, 1998, per la Fundació Àngels Garriga de Mata i la Generalitat de Catalunya.

<sup>44</sup> **Anicet Villar**, mestre del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona.

<sup>45</sup> **Herminio Almendros**. Inspector en cap de Barcelona de 1936 a 1939. Depurat l'any 1939. Mort a Cuba l'any 1974.

Catalunya, després començant-se a obrir a l'exterior. Vells noms d'aquí i d'allà retrobaven la veu, encara que aquí era veu baixa, amb una reverència per l'ordre d'edat: Alexandre Galí, Pau Vila, Artur Martorell, Angeleta Ferrer, i de fora encara la força de Dewey, Montessori, Freinet, Wallon, en vells textos o edicions foranes, que trobem a les biblioteques dels mestres, fins ben entrats els cinquanta. I als seixanta, les primeres explosions de textos en francès i en català, a més dels castellans de Mèxic o l'Argentina. Eumo n'ha traduït un petit però significatiu mostrari, els de: A. S. Neil<sup>46</sup>, ben enllà en el corrent del no directivisme; Vigotski<sup>47</sup>, ben ençà en el del constructivisme; Anna Freud<sup>48</sup>, en la psicoanàlisi de l'infant; Bogdan Suchodolski<sup>49</sup>, explicador de la pedagogia marxista; i Paulo Freire<sup>50</sup>, i Lorenzo Milani<sup>51</sup> que m'agradaria situar junts en la pedagogia de l'alliberament que pot trobar-se en tercers i quarts móns, els subproductes del primer.

No era senzill ni fàcil, amb un rerefons tan divers i vagarós, i les piles de les pròpies runes a l'escena, emprendre el treball per la recuperació pedagògica de l'escola, començant per unes pròpies petites escoles els anys cinquanta i acoblant-nos en l'experiència de formació de mestres de Rosa Sensat al bell mig dels seixanta. Se n'ha parlat prou i només voldria deixar tres constàncies, la dels noms dels seus iniciadors i alguns primers membres, la d'un caràcter específic de la formació de mestre que s'hi feia, i la de la derivació del treball de renovació pedagògica, cap a la formació de la nova escola pública.

Primer. Els noms de M. Antònia Canals, M. Teresa Codina, Jordi Cots, Pere Darder, jo mateixa i Anna M. Roig, aquesta vegada per ordre alfabètic, que si fos pel cronològic jo seria la primera i en Pere el darrer, el més jove. Encara ens sentim joves. Potser en l'aventura hi havia font de joventut. Més joves són els que immediatament s'incorporaren a "aquella casa", començant per Joan Solà, el nostre i actual mestre de llengua catalana que encapçalava una llista general, llarga, ampla i profunda.

Potser es poden comprendre aquests adjectius amb el nom de quatre companys que ens han deixat: Biel Dalmau, Joaquim Franch, Oriol Martorell i Maria Rúbies. Aquí també esmentaré el nom dels més vells entre els recalats a "aquesta casa" de l'Autònoma, majoritàriament entrats per l'Escola de Mestres Sant Cugat, perquè vosaltres mateixos jutgeu la seva unitat i diversitat: a més de les tres doctores que m'anunciaren aquest trasbals d'avui, Carme Àngel, Pilar Benejam, Montserrat Casas i el mateix Pere Darder, hi retrobo Adolf Almató, Rosa Carrió, Jaume Cela, Montserrat Correig, Pilar Figueras, Lluís López del Castillo, Josep M. Masjuan, Àngels Prats i Carme Tomàs.

<sup>46</sup> **A.S. Neil** (1883-1973). *Summerhill*. Vic: Eumo, 1986. Pròlegs de Miquel Tresserras i Erich Fromm.

<sup>47</sup> **Lev Semionovítx Vigotski**. *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo, 1988. Introducció d'Ignasi Vila i Rosa Colomina.

<sup>48</sup> **Anna Freud** (1895-1982). *Psicoanàlisi per a pedagogs*. Vic: Eumo, 1990. Pròleg de Victòria Oliva i Granell.

<sup>49</sup> **Bogdan Suchodolski** (1903). *Pedagogia de l'essència i Pedagogia de l'existència*. Vic: Eumo, 1986. Introducció de Jaume Trilla i Bernet.

<sup>50</sup> **Paulo Freire** (1921-1995). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo, 1987. Pròleg de Jaume Botey.

<sup>51</sup> **Lorenzo Milani** (1923-1967). *Carta a una mestra*. Vic: EUMO, 1987. Pròleg de Miquel Martí

I hi han passat les primeres promocions de més grans de vint-i-cinc anys i del Pla Especial per a mestres d'Educació Infantil, capitanejades per Irene Balaguer. No esmento el més joves, perquè amb els mencionats n'hi ha prou per justificar els adjectius aplicats a la llista –llarga, ampla i profunda-, en el nombre, la diversitat i la qualitat, i afegiria, en la bonhomia i la “bonhumoria”-

Voldria, però, remarcar que en la llista de tots aquests noms, en l'aurèola immensa de les escoles d'estiu, hi ha la prova de com en els anys seixanta aflorava la set, l'assedegament, de la renovació pedagògica, l'únic que pot justificar una resposta com aquella a una proposta tan simple com la que es feia des de Rosa Sensat.

I aquí entrem al segon punt: el caràcter de la seva formació de mestres. No es basava tant en la relació professor-alumne, com en la invitació a un treball conjunt de renovació. L'escola d'estiu i el nucli dels cursos d'hivern permeteren la proliferació d'escoles ben diverses i en barris i poblacions ben diverses, autoorganitzant-se i dotant-se d'uns principis de canvi i de continuïtat, de continuïtat i de canvi, en el ja vell corrent de l'escola nova o activa, de la valoració del grup-classe, de l'equip de mestres, de la importància de la col·laboració efectiva entre pares i escola. I en la mateixa dinàmica hem de situar la constitució d'una constel·lació de moviments de renovació pedagògica, a les comarques catalanes i al que llavors anomenàvem pobles d'Espanya, que permeté la relació amb mestres d'arreu, segons les circumstàncies: de França, on buscàvem models de formació de mestres; d'Anglaterra, on trobàvem el millor ensenyament d'una segona llengua; de Suïssa i França, on els deixebles de Piaget el continuaven; d'Hongria, on trobàvem el model de l'escola bressol de Lóczy; de Xile, quan el cop d'Estat exilià tants professors; d'Itàlia on els Ajuntaments rogencs havien pres cartes en l'educació dels petits; fins a l'URSS, la Xina i Cuba es va arribar algú de nosaltres, i a Nord-amèrica, seguint les petjades de Dewey a Chicago i Nova York.

I ben aviat la tempesta del Maig del 68, quan Pau Vila em tranquil·litzà saltant-se les generacions i dient: "Si ara tingués cabells, me'ls deixaria créixer". En la cadena generacional, en una mateixa dinàmica de renovació de l'escola, treballàvem i hem continuat treballant plegats, fent cursos i escrivint llibres conjuntament, ara portant la iniciativa els joves en tots els camps.

I tercera constància: tot allò no podia quedar en un moviment de mestres, en una suma d'escoles, com vam fer amb Coordinació Escolar. Coordinació Escolar seria el nucli del CEPEPC, que l'escola d'estiu de Rosa Sensat redefiniria. Perquè aquell moviment tenia un objectiu implícit de recuperar no sols la qualitat pedagògica, sinó l'entitat del sistema educatiu per al país, d'aconseguir l'escola pública catalana, com s'havia fet amb el seu model el primer terç de segle.

Amb els documents de 1975 i 1976 acaba aquell acte i comença el tercer, que hauria d'acabar feliçment i aviat, d'implantació de l'escola pública, amb els seus millors models, al nostre país i arreu del món, i subratllat arreu del món.

Voldria resumir les orientacions en pro de la construcció de l'escola pública que em semblen vigents, necessàries, atesa la situació actual. En els gairebé vint anys de responsabilitat política de l'escola, no hi ha dubte que quantitativament s'ha

progressat molt, en valors absoluts i relatius, a Catalunya. Però en els elements de qualitat, els dubtes planen, han de planar, perquè els matisos poden ser essencials: els dubtes sobre com poden quedar en formulismes o formalismes, en massa casos, l'activitat lliure del nen, dessoria els currículums més elaborats; la recuperació de la llengua, en la dels pronoms febles, la renovació, en el vernís de noves tecnologies; l'autonomia del centre, amb un projecte educatiu adotzenat; l'equip de mestres, en claustres funcionaris; la col·laboració efectiva en participació reglamentada; la col·laboració institucional, en discussió de competències.

La lliçó de política educativa, d'educació i d'escola públiques, que ens donen els pedagogs al llarg de la història ens proposa unes orientacions: la del somni, la de la tensió per l'educació, la de la ràbia, la de la justícia per aconseguir un dret, la del treball i la il·lusió, la de l'atenta observació, la de la imaginació, la de la col·laboració, i la de la bonhomia i el bon humor, la del sentiment del deure envers l'educació de cada infant, en la perspectiva de la realització de la persona, de la comunitat, de la humanitat.

Voldria remarcar la constatació que he fet al llarg d'aquests vint anys, molt més enllà del que es podia veure en les instàncies polítiques, de legislació i d'administració on he treballat. La consecució de l'escola pública necessita la feina de cada dia, en tots i cada un dels llocs on som, a l'escola, a la universitat, a l'administració, però sobretot necessita d'horitzons conceptuals i geogràfics tan amplis com ens sigui possible abastar, i fins la humilitat i certesa de saber, que n'hi ha que no abastem, i l'esperança que segurament altres hi arribaran. Kant ja ho deia.

Hem de saber que no farem bona escola, i per tant no farem bona escola catalana, si només la fem des de Catalunya; els vents i les veus del món no tenen fronteres avui. El poc o molt que hem après i que hem ensenyat, o que ens afeguràvem que apreníem i ensenyàvem, a Europa, o al nord de l'Àfrica, a l'Amèrica Central, del Nord i del Sud, a l'Àsia, més propera o més encimbellada, ha valgut i val per a uns i altres, en tant que hem compartit un mateix objectiu, universal: el de satisfer el dret de tots els nens i nens del món a una educació que prevegi i potenciï totes les seves capacitats, com deia la M. Antònia Canals el 4 de febrer d'aquest any, en l'acte d'obertura de l'escola de mestres que porta el seu nom a Katmandú, en un pont de solidaritat entre dos països... el Nepal ... i Catalunya.

L'anomenat informe Delors per a la UNESCO, *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, -un títol que ens fa recordar el secret amagat de Kant- ens dona el mapa mundial del que celebràvem a Katmandu fa uns mesos. I més, perquè l'altra frontera que cal trencar, és la frontera de les concepcions. Ja fa més de vint anys que Reimer i Illich ens espantaven amb la profecia de l'esfondrament de l'escola, i en fa gairebé deu que vam voler reconvertir aquell temor en l'optimisme de considerar la ciutat educadora i l'escola integrada en la ciutat. Queda molt de camp per córrer, aquí i al món, i poblar aquesta nova Arcàdia de l'educació amb velles i noves institucions. La integració de la concepció d'escola nova o activa en la d'escola pública, i de la d'escola pública en la de ciutat educadora, en el panorama mundial de les comunitats, de la comunitat humana, és la "meva única lliçó transferible" com anomenava la seva el mestre i polític irlandès David Hume, premi Nobel de la Pau, fa uns mesos a Barcelona.

La meva és una lliçó feta i apresada en companyia, a l'escola, en els llibres, en el treball polític; una companyonia que sento com el més gran goig de què he gaudit, i que em permet acceptar i compartir, *laboris causa*, aquest doctorat que m'heu concedit a la Universitat Autònoma de Barcelona, que vaig veure néixer i on vaig treballar en la formació de mestres i d'escoles.