

UVIC

FACULTAT D'EDUCACIÓ
TRADUCCIÓ I CIÈNCIES
HUMANES

MARQUES DE FOC
LLIÇONS
DE PEDAGOGIA

PERE PUJOLÀS I MASET

**MARQUES
DE FOC**
LLIÇONS
DE PEDAGOGIA

PERE PUJOLÀS I MASET



Pere Pujolàs i Maset

Vic-Girona, l'eix del compromís amb l'educació inclusiva Pere Pujolàs i Maset (1949-2015)

Joan Soler Mata

A finals del passat mes de juliol, la joia per la proximitat de les merescudes vacances es va veure truncada sobtadament per la mort inesperada de l'amic i professor Pere Pujolàs i Maset. No és fàcil sintetitzar en poques paraules una trajectòria educativa intensa i amarada de compromís ètic en la pràctica i de reflexió i profunditat teòrica.

En Pere va arribar a la Universitat de Vic el setembre del 1998 després d'un curt període de docència universitària a Girona, on s'havia doctorat en Pedagogia aquell mateix any amb una tesi sobre l'assessorament psicopedagògic a l'educació secundària: una aposta decidida per l'atenció a la diversitat dels alumnes amb necessitats educatives dins de l'aula ordinària. Una aposta radical per la inclusió en contra de l'exclusió i la segregació.

En aquell moment ja acumulava un important bagatge en l'exercici professional com a psicopedagog a l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic del Pla de l'Estany (1992-1998) i, abans, com a mestre de taller de fusteria a l'Institut de Formació Professional d'Anglès, a la comarca de la Selva (1979-1992). Teoria i pràctica en una unió persistent i inseparable al llarg de la seva trajectòria.

La maduresa personal i acadèmica del nou professor i, sobretot, la dedicació, generositat, passió, bonhomia, saviesa i capacitat de treball que va mostrar des dels inicis, el van convertir en un pilar de la Facultat d'Educació, on va exercir, successivament i des del curs 2000-2001 fins al 2009-2010, els càrrecs de coordinador dels estudis d'Educació Social, cap d'estudis i degà del centre. Entre les múltiples iniciatives destaca la creació del Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE) i del Grup de Recerca Educativa sobre Atenció a la Diversitat (GRAD), un grup de recerca actiu i reconegut científicament. La llista seria llarga, però el més rellevant és que, sobretot, Pere Pujolàs i Maset ha estat i continuarà essent un excel·lent professor, un rigorós investigador i un home bo, estimat i valorat per tothom. És a dir, un mestre en el sentit més ampli i profund del terme.

Les seves recerques i publicacions estan centrades en l'àmbit de l'assessorament psicopedagògic, l'educació inclusiva i, sobretot, en l'aprenentatge cooperatiu, un camp en el qual ha excel·lit i gràcies al qual s'ha convertit, conjuntament amb tot l'equip del GRAD, en una autoritat pedagògica de primer nivell. Teoria i pràctica, plasmades en nombroses experiències educatives, impulsades i assessorades directament i en múltiples articles i llibres que constitueixen un valuós llegat pedagògic que ens caldrà estudiar i aprofundir en el futur.

Pere Pujolàs tenia i mostrava fortes conviccions ètiques i religioses. Era un cristià convençut i compromès que va viure una activitat igualment intensa en grups i moviments eclesials de base fins a darrera hora. Tenia temps per a tot. També per a la família i els nombrosos amics. L'abandonament del camí del ministeri sacerdotal no va significar cap ruptura amb la fe sinó la continuïtat amb la causa dels pobres i el missatge evangèlic que havia viscut a l'escoltisme, en el moviment infantil i juvenil MIJAC a Celrà, en l'equip de capellans obrers a la parròquia dels Pins a Blanes, en la militància en la Joventut Obrera Catòlica (JOC) i, actualment, a Càritas i la parròquia de Santa Eugènia de Ter a Girona, la seva comunitat. Pedagogia i fe: l'eix Vic-Girona, present i motor en la seva vida. La persona i també els grups

i la comunitat en el centre de l'acció educativa. En aquest sentit els títols dels llibres i treballs, escrits personalment o en equip, són molt significatius: *Aprendre junts alumnes diferents*; *El programa CA/AC (Cooperar per aprendre / Aprendre per cooperar) per a ensenyar a aprendre en equip*. Val a dir que una de les seves darreres tasques va ser la redacció d'un prefaci per a la reedició del llibre *Aprendre junts alumnes diferents*, publicat inicialment l'any 2003 i del qual aquest mes de setembre ha aparegut la darrera edició a Eumo Editorial.

Una de les darreres iniciatives impulsades des del GRAD de la Universitat de Vic, sota el seu lideratge, és la Xarxa Khelidôn per a l'aprenentatge cooperatiu: una xarxa que aplega escoles, grups i persones d'arreu de l'Estat espanyol, de nord a sud i d'est a oest. El mot grec *khelidôn* significa 'oreneta'. Les orenetes volen en bandada per fer els llargs desplaçaments migratoris. Necessiten el grup: cooperen i s'ajuden. El 28 de juliol de 2015 Pere Pujolàs, com si fos una oreneta, va emprendre el vol abans d'hora, en ple estiu i en plena maduresa personal i intel·lectual, sense esperar la tardor. Malgrat el buit i la tristesa que sentim per la pèrdua de l'amic i el professor, tenim una gran sort perquè l'oreneta ens ha deixat un niu molt ben fet i ple de pedagogia. Una pedagogia que començà a bastir-se en el treball artesà amb la fusta i les eines de fuster i que va agafar gruix en la pràctica apassionada i compromesa, la recerca rigorosa i la reflexió teòrica profunda sense oblidar mai el fet que la bellesa i la utilitat del millor moble de fusta té un origen humil, discret i difícil en el treball diari que fan les arrels del petit plançó que, uns anys més tard, esdevindrà arbre. En la pedagogia de Pere Pujolàs, tant en la pràctica docent i investigadora com en els seus escrits, hi ha les claus per avançar en la construcció de «l'escola extraordinària» de Roger Slee (*La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, 2012), un llibre que aquests darrers anys recomanava sovint perquè hi veia reflectit i defensat el nucli de les pròpies conviccions: l'aposta radical per l'escola inclusiva com a lluita contra l'exclusió i el fra-

càs escolar i com a condició indispensable d'una educació i societat democràtiques.

Pere Pujolàs va passar a ser professor emèrit de la Universitat de Vic després d'impartir la lliçó de jubilació. Era el 20 de novembre de 2013 —ara fa just dos anys—, quan explicava a la sala Mercè Torrents, amb passió i energia, aquelles «Marques de foc. Lliçons de pedagogia». En aquella lliçó que, a proposta nostra, més tard va escriure, feia explícites les pròpies conviccions pedagògiques que sintetitzà en la part final proclamant la necessitat de l'amor i la fe en l'alumne, l'esperança en un futur millor, la humilitat i l'esperit crític. Pedagogia i ètica. La lliçó de jubilació que avui, amb motiu de l'homenatge que li dedica la seva comunitat universitària, recuperem i publiquem és l'expressió clara d'un Mestre en Majúscula que s'havia deixat impregnar pel pensament de pedagogs rellevants i, enfilat «damunt les espatlles d'aquells gegants», havia descobert i s'havia compromès amb l'escola inclusiva, una peça clau de la utopia educativa i el progrés de la humanitat. Fidel i coherent amb l'afirmació que el coneixement es construeix de manera cooperativa, Pere Pujolàs, en un excel·lent exercici d'introspecció i amb el pretext d'una excavació en la seva vida professional, s'endinsa en les obres i les idees de Milani, Freinet, Freire i Mounier: pedagogia popular, treball d'equip, cooperació, escola a la mida, escola a temps ple, pedagogia positiva, justícia social, educació alliberadora, pedagogia dels oprimits, diàleg, centralitat de la persona i, al capdavall, la impossible neutralitat de l'educació. Amb un equip de base tan divers i heterogeni com potent, construeix una lliçó plena de significat que ens pot aportar múltiples elements i reflexions per avançar en l'educació i convertir el nostre treball educatiu en el millor homenatge a la seva persona.

Joan Soler Mata

Degà de la Facultat d'Educació,
Traducció i Ciències Humanes

Setembre de 2015

Marques de foc. Lliçons de pedagogia*

Pere Pujolàs i Maset

Presentació

Moltes gràcies per haver-me convidat a pronunciar aquesta lliçó, tot i que us he de confessar que és la meva primera «lliçó de jubilació» i, per tant, no tinc gaire expertesa en aquest tipus de lliçons, i no sé ben bé com anirà.

A més, quan en Joan Soler, el director del Departament de Pedagogia, m'ho va proposar, em va dir que parlés del que volgués menys d'aprenentatge cooperatiu, amb la qual cosa em va limitar, gairebé censurar, el vuitanta o el noranta per cent del meu repertori. Si hagués pogut parlar sobre això rai, hauria sortit gairebé a raig, aquesta lliçó... Total, que em vaig haver de pensar alguna cosa diferent, i aquí la teniu: «Marques de foc. Lliçons de pedagogia».

En primer lloc, he de donar alguna explicació sobre el títol. Per què «Marques de foc»?

Quan rumiava sobre què podia parlar, en aquesta darrera lliçó, com que estic molt enamorat de la meva feina i de la carrera com a pedagog, vaig pensar que podria fer-ho sobre alguns pedagogs. Casualment, mentre hi donava voltes, un dia, venint de Barcelona, vaig sentir que en el programa *El cafè de la república*, de Catalunya Ràdio, Joan Barril entrevistava un poeta gironí, Narcís Comadira, sobre el darrer llibre que havia publicat, que duia per títol justament aquest: *Marques de foc*. Aleshores el vaig buscar, i a la contracoberta s'explica de què es tracta: «*Marques de foc* és una joia literària, un rar

* Lliçó de jubilació impartida a la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, el 20 de novembre de 2013.

present que ens fa un dels nostres millors poetes, un viatge per la història de la poesia universal a través dels poemes que l'han marcat, amb marques de foc, a l'ànima i a la poesia [...]».

La meva intenció, amb aquesta lliçó de jubilació, és més modesta. No pretenc fer cap viatge per la història de la pedagogia universal, però sí parlar-vos dels pedagogs que m'han marcat l'ànima, la visió de l'educació i la meua manera d'entendre la pedagogia. No de tots, que serien molts, sinó només d'uns quants. Aquells que m'han marcat amb «marques de foc», és a dir, de manera perenne i inesborrable: Lorenzo Milani, Célestin Freinet, Paulo Freire i Emmanuel Mounier.

Sóc el que sóc, penso com penso i faig el que faig, entre altres coses, per la influència que he rebut d'aquests pensadors en concret, d'entre molts altres autors.

I per què aquest subtítol: «Lliçons de pedagogia»?

No pretenc fer cap lliçó sobre aquests autors, ni pretenc explicar què diuen sobre la pedagogia o l'educació, sinó, només, *què m'han dit a mi*. En tot cas, la meua «lliçó» consistirà a explicar-vos les «lliçons» — o algunes de les «lliçons» — que jo he rebut d'aquests mestres.

I per què en aquest ordre: Milani, Freinet, Freire i Mounier?

Això també requereix una explicació, ja que aquest ordre no segueix cap cronologia estricta. Respon a un altre criteri. Si féssim una mena d'«excavació arqueològica» del meu pensament — com aquell que fa un tall vertical, cada vegada més profund, en el subsòl d'una cova prehistòrica — hi apareixerien successives capes d'idees, reflexions, i observacions. En aquestes capes les citacions bibliogràfiques — algunes textuals i, per tant, fàcilment identificables — serien els elements «arqueològics» del meu pensament, destacats en cadascun dels substrats, com si fossin, en una excavació arqueològica de veritat, les restes d'ossos o els trossos d'estris i utensilis de ceràmica, de ferro o de fusta que caracteritzen una època determinada. És com si en el meu pensament, al llarg dels anys, s'hi haguessin anat posant, haguessin anat fent una mena de pòsit, una sèrie d'influències al llarg de diferents èpoques de la vida.

En aquesta «excavació» imaginària hi apareixen unes cotes temporals, que responen a unes dates especialment significatives de la meua vida professional. L'any 1979 —més concretament l'octubre del 1979 (un mes més tard, perquè encara no teníem el taller a punt)— vaig començar a fer classes de fusteria, com a mestre de taller, a l'Institut de Formació Professional d'Anglès (comarca de la Selva). Aquell any vaig entrar a treballar en el món de l'educació formal. Abans havia treballat molt en moviments educatius no formals, però en aquell moment vaig començar a exercir la meua activitat docent en l'educació reglada. L'any 1998 —setembre del curs 1998-1999, més exactament— vaig entrar com a professor a la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. I, finalment, ara, el novembre del 2013, és la data de la meua jubilació.

Aquestes dates marquen clarament una sèrie d'estrats. El primer, el més superficial (en el sentit de més recent), estaria format des de l'actualitat fins al 1998. Són els anys —quinze en total— de la meua dedicació professional a la Universitat de Vic. En l'excavació d'aquest substrat hi trobaríem noms i obres escrites rellevants: Roger Slee i *La escuela extraordinaria* (2012), un dels darrers llibres que he llegit i he recomanat a molta gent i del qual he extret algunes de les idees que fonamenten la meua manera d'entendre la inclusió educativa; Susan Bray Stainback (1999, 2002), que va venir a la Universitat de Vic, el febrer del 2001, si no recordo malament, en un seminari que vam fer sobre l'educació inclusiva; Nicola Cuomo (1994, 2000), que vaig conèixer en un congrés a la Universitat de Múrcia i amb qui després vaig compartir moltes estones en una estada que vaig fer, convidat per ell, a la Universitat de Bolonya, el febrer del 2004; Andrea Canevaro, l'autor del llibre *Els infants que es perden al bosc* (1985), ja descatalogat, publicat en català per Eumo Editorial i que, a parer meu, s'hauria de reeditar, en el qual explica en clau educativa una sèrie de contes infantils que aprofita per reflexionar a fons sobre l'educació. Un d'aquests contes, l'aneguet lleig, li serveix per reflexionar sobre la importància de les expectatives (dels mestres i

dels altres companys) en l'educació de les persones; és un exemple que he utilitzat moltes vegades amb els meus alumnes de magisteri. També N. Postman (2000); Makàrenko (2006, original del 1933-1935); Roger i David Johnson (1997), etc. Si repasseu els meus escrits veureu profusament citats tots aquests autors que, evidentment, han marcat el meu pensament. De tots els autors «descoberts» per mi al llarg d'aquesta època destacaré, però, d'una manera especial, en aquesta lliçó, Lorenzo Milani i els alumnes de l'escola de Barbiana i la seva obra *Carta a una mestra*. L'original és del 1967, però jo no el vaig descobrir fins al 1998 per mitjà d'una edició en català d'Eumo Editorial. Coneixia l'autor des dels meus estudis de Pedagogia, però no havia llegit mai ni coneixia aquesta obra. Me la vaig «empassar» pràcticament tota un cap de setmana que vaig passar amb la família en el monestir de les Avellanes, a Os de Balaguer, i des d'aleshores ha marcat el meu pensament. Per això és el primer autor que m'ha deixat «marques de foc» i del qual us parlaré en aquesta lliçó. Som-hi, doncs...

Lorenzo Milani i els alumnes de l'escola de Barbiana

Lorenzo Milani va néixer a Florència el 27 de maig de 1923, al si d'una família burgesa, liberal, no creient i de mare d'origen jueu. Es va interessar molt per l'art, especialment per la pintura, a través de la qual va arribar a la religió. L'amistat amb un capellà que «no era com els altres» el va dur a la fe i el va fer ingressar al Seminari de Florència quan tenia 20 anys. El 13 de juliol de 1947 va ser ordenat capellà catòlic.

Començà a fer de capellà, com a vicari, a San Donato, una localitat entre Prato i Florència. El mateix any 1947 començà l'experiència de l'Escola Popular de San Donato, instal·lada en una sala de la rectoria, que va durar fins al 1954. S'adreçava com a reforç als joves de 14 a 25 anys que assistien a l'escola nocturna. Ell feia això en resposta

a una vocació molt revolucionària i de molt compromís, perquè va veure que l'educació, saber llegir i escriure, era la primera condició per prendre consciència de la realitat.

Aquesta activitat va ser considerada subversiva pels dirigents de la Democràcia Cristiana local, i quan va morir el rector de San Donato van convèncer el bisbe de Florència que l'enviés com a rector a Barbiana, un poblet muntanyós de la vall del Mugello, pròxim a Florència, de cases escampades i de només 90 habitants.

A Barbiana hi havia una escola, però, sobretot a l'hivern, molts dies no hi havia classe. I Lorenzo Milani va començar a organitzar una escola a la rectoria, la que es coneix com a escola de Barbiana, amb una metodologia molt singular: escola a temps complet, el matí els grans feien classe als més petits i a la tarda estudiaven ells acompanyats per Milani, no hi havia exàmens, etc.

L'any 1967 es publicà *Carta a una mestra* (*Lettera a una professoressa*), escrit per vuit alumnes de Barbiana, on expressaven la seva manera d'entendre l'educació, influenciada evidentment per la manera com l'entenia Lorenzo Milani.

La tasca de Milani a Barbiana va durar del 1954 al 1967. A la primavera d'aquest any va tenir una recaiguda important d'una leucèmia que se li havia declarat quatre anys abans i va ser traslladat a Florència, a la casa on vivia la seva mare. Morí als 44 anys, el dia 26 de juny de 1967, i va ser enterrat, com desitjava, al cementiri de Barbiana.

Carta a una mestra, que és el llibre que he agafat de referència, no va adreçat a una mestra en concret, sinó al conjunt del professorat de l'escola normal on es preparaven els futurs mestres. Als autors —fent de mestres dels més petits— se'ls va despertar la vocació i van voler estudiar per mestres, però, en un primer intent, els van suspendre l'examen d'ingrés, aduint que no estaven prou preparats. «Que no estem prou preparats, dieu?»... I van escriure *Carta a una mestra*.

És un llibre molt recomanable, si és que encara no l'heu llegit. Està format per textos breus, dels quals n'he seleccionat tres, que cito segons l'edició catalana d'Eumo Editorial. El primer diu així:

L'hospital

Aquesta ha estat la nostra primera trobada amb vosaltres. A través dels nois que no voleu.

També ho hem vist nosaltres, que amb ells l'escola esdevé més difícil. Alguna vegada ve la temptació de treure-se'ls de sobre. Però si es perden ells, l'escola ja no és escola. És un hospital que cura els que estan bons i rebutja els malalts. Esdevé un instrument de diferenciació cada vegada més irremeiable.

I vosaltres us atreviu a fer aquest paper en el món? Aleshores cri-deu-los de nou, insistiu, torneu a començar des del principi, malgrat que hàgiu de passar per boigs.

Val més passar per boig que no pas ser instrument de racisme. (p. 14)

D'aquest text jo destaco aquest fragment: «Però si es perden ells, l'escola ja no és escola. És un hospital que cura els que estan bons i rebutja els malalts». I això em porta a reflexionar sobre l'escola inclusiva, que ha de ser una escola per a tothom. En un altre indret del mateix llibre, s'afirma: «L'escola que deixa perdre en Jan no és digna d'anomenar-se escola» (p. 69). En aquest cas, en Jan és el prototipus del nen que té més dificultats, que es troba amb més barreres a l'hora d'aprendre. I també hi ha en Perot, que seria l'altre extrem, una mena de setciències que no té cap problema a l'hora d'aprendre.

Això que lamentaven els alumnes de l'escola de Barbiana —«l'escola que deixa perdre en Jan no és digna d'anomenar-se escola»— els anys seixanta del segle passat, està passant encara ara, malauradament, al nostre país. Us vull llegir uns fragments d'una carta que vaig rebre per correu electrònic el dia 3 d'agost de 2011 (fa molt poc, per tant):

Sóc mare d'un nen de 8 anys que té trastorn autista [...]. Fa algun temps vaig assistir a un curs on es va parlar sobre aprenentatge cooperatiu [...]. El tema em sembla molt interessant, però tinc alguns dubtes que m'agradaria plantejar-li.

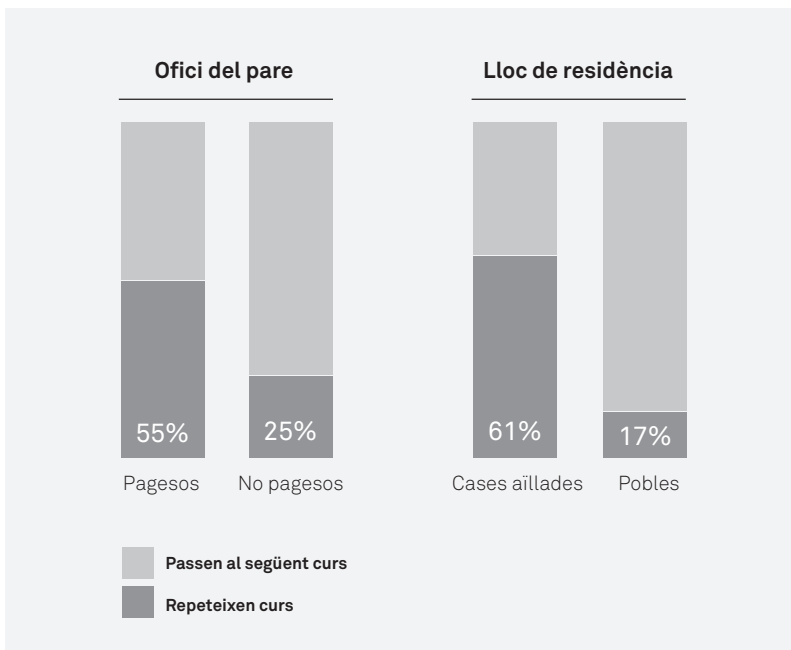
El meu fill va a una escola ordinària, a pesar que el camí ha estat molt dur i fins i tot hem hagut de canviar d'escola i de població, per poder optar a una escola que atengués millor el nostre fill. Lamentablement, he de dir

que en cap de les dues hem trobat el model inclusiu tal com jo l'entenc. En la primera, el meu fill anava a una aula regular amb els seus altres companys de classe, 23 nens en total, una mestra i una «vetlladora» (sense cap mena de formació) 15 hores a la setmana. Ell era l'únic nen de tota l'escola que tenia un dictamen d'escolarització. El resultat fou que es va fer un treball de socialització acceptable, però en aprenentatges, res. Per part de l'escola se'ns va pressionar per canviar a l'[escola] especial des del principi de la seva escolarització; per part de l'EAP no hi havia resposta perquè no hi havia opcions. El meu marit i jo hi havíem invertit molt, però sobretot confiem en el nostre fill i vam decidir fa un any començar a buscar una escola per a en Pau. Fou un procés molt dur i difícil. No hi ha informació i a vegades la mateixa Administració te la nega. Al final aconseguírem una plaça en una escola on escolaritzen alumnes amb NEE. El resultat, el meu fill està en una aula específica de TGD amb un total de 6 nens i dues mestres. Però ha passat d'estar en un ambient normalitzat a estar en un ambient segregat. Fins i tot al menjador estan junts els d'«especial», i per més que hàgim intentat negociar amb Direcció els beneficis que en Pau comparteixi espais amb altres companys «normals», no ho hem aconseguit. Sé que alguna cosa hem guanyat, però també hem perdut i encara avui el meu fill continua preguntant pels nens de l'altra escola.

Jo em pregunto si això és una escola inclusiva o no. Si he de conformar-me o he de seguir buscant. O si no hi ha resposta, perquè això és una il·lusió, un miratge que ens porta als pares a ser uns pobres quixots i ens tracten com a això, i l'única esperança és que un dia ens despertem del somni i ens n'anem a l'escola especial, opció que per altra banda respecto, sempre que se n'estigui convençut i s'hagi escollit lliurement.

Parafraçant *Carta a una mestra*, l'escola que no acull i no valora en Pau —i n'hi ha, com hem vist, que no el valoren ni l'acullen— no és digna d'anomenar-se escola, encara ara. Per tant, l'escola que no és inclusiva, no és digna d'anomenar-se escola. Parlar d'escola inclusiva és, en certa manera, una redundància: si no és inclusiva ja no és pròpiament escola. Aquesta és una de les «marques de foc» que volia destacar. Continuem.

En el llibre *Carta a una mestra* es reproduïx aquest gràfic, fet pels alumnes de l'escola de Barbiana a partir de dades estadístiques oficials de l'administració educativa italiana.



Van observar que els alumnes que eren fills de pares pagesos repetien curs (un 55 %) més que no pas els fills de pares no pagesos (que repetien només un 25 %). I els que vivien en cases aïllades repetien més (un 61 %) que no pas els que vivien en nuclis urbans (que repetien només un 17 %). Tenien aquestes gràfiques exposades a la classe, i quan els van anar a visitar uns professors va passar això:

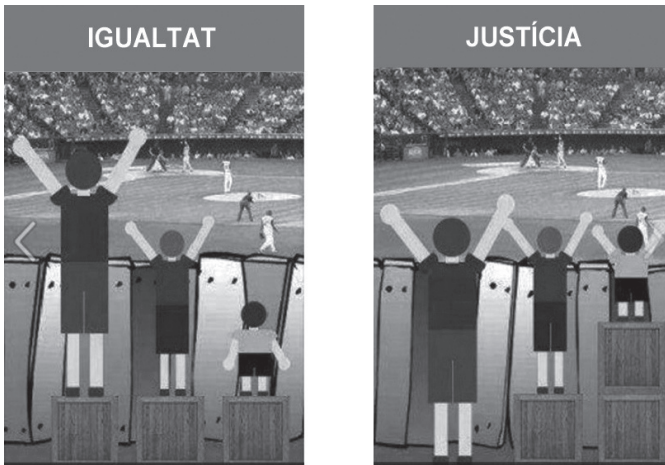
Un exercici per a un quatre

Quan els professors van veure aquest gràfic digueren que era una injúria feta al seu honor de jutges imparcials.

La més tossuda protestava dient que no havia mai cercat ni obtingut notícies sobre les famílies dels nois. «Si un exercici es mereix un quatre, jo li poso un quatre». I no entenia, pobreta, que precisament l'acusàvem d'això. Perquè no hi ha res tan injust com fer parts iguals entre desiguals. (p. 45-46)

D'aquesta citació destaco especialment aquesta frase: «Perquè no hi ha res tan injust com fer parts iguals entre desiguals».

I això em porta a reflexionar sobre els conceptes d'igualtat, justícia i equitat. La igualtat no sempre equival a la justícia. Aquestes imatges ho expressen d'una manera molt gràfica:



Tenim tres espectadors d'un partit de beisbol i tres tamborets per repartir per tal que el puguin veure millor. La imatge de l'esquerra representa la igualtat en sentit estricte: un tamboret per a cadascú. Mentre que la imatge de la dreta representa la justícia o l'equitat: els tamborets es reparteixen en funció de les necessitats o característiques de cadascun dels espectadors.

En el sistema educatiu sovint es confon la igualtat amb l'equitat. En educació es tendeix a repartir els recursos a parts iguals. Si poguéssim mesurar en quilos els recursos, i tinguéssim 100 kg de recursos i 20 alumnes, a parts iguals tocarien 5 kg a cadascú. I això no és així, evidentment. Això passa, en el sistema educatiu. La presència d'un nen o d'una nena amb necessitats educatives especials genera protestes perquè s'emportarà tota l'atenció educativa del mestre, tots

els recursos... Caram, és lògic! Si li fan falta més recursos és lògic que en tingui més. En tot cas, els recursos s'han de distribuir de forma equitativa: tothom ha de rebre allò que necessita per assolir el màxim desenvolupament personal i social. Aquesta és una altra «marca de foc» del meu pensament.

Continuem amb el tercer text, l'últim, de *Carta a una mestra*, al qual alguns de vosaltres ja m'heu sentit referir més d'una vegada:

L'individu

[...]

Jo sóc un noi influït pel mestre i n'estic orgullós. Ell també n'està orgullós. Si no, l'escola en què consisteix?

L'escola és l'única diferència que hi ha entre l'home i els animals. El mestre dóna al noi tot allò que creu, estima, espera. El noi, tot creixent, hi afegeix alguna cosa més i així la humanitat va endavant.

Els animals no van a escola. Amb el Lliure Desenvolupament de la seva Personalitat les orenetes fan el niu igual des de fa milers d'anys. (p. 95)

D'aquest darrer text destaco el següent: «El mestre dóna al noi tot allò que creu, estima, espera. El noi, tot creixent, hi afegeix alguna cosa més i així la humanitat va endavant».

Aquest text, d'ençà que vaig reprendre les classes després del deganat, ja amb els alumnes del Grau de Mestre, els l'he posat el primer dia de classe, per deixar clar que els vull influenciar, que els vull marcar, tot esperant que ells, després, seran capaços d'afegir-hi més coses.

Això em porta a pensar, als que ens dediquem a la formació dels futurs mestres, i qui diu mestres diu també educadors socials, que formar-los vol dir influir sobre ells. Però la nostra feina com a «mestres de mestres» esdevindria una acció inútil per al progrés de la humanitat si ells no aportessin «coses noves» a allò que nosaltres els haurem ensenyat. No poden fer com les orenetes: ensenyar com s'ha fet sempre. Per tant, els hem de formar de tal manera que siguin

creatius, innovadors, atrevits..., que sàpiguen aportar «coses noves» perquè l'educació «vagi endavant».

I aquesta és l'última de les tres «marques de foc» que vull destacar i que han deixat en mi Lorenzo Milani i els alumnes de l'escola de Barbiana.

* * *

Tornem a la «prospecció arqueològica» del meu pensament. Entrem ja en un altre estrat: des del 1998 al 1979. Són pràcticament 20 anys, el gruix de la meva activitat professional com a docent i com a pedagog d'un EAP. L'any 1979, com us he dit, vaig entrar com a mestre de taller de fusteria de l'Institut d'Anglès. Paral·lelament vaig anar fent la carrera de Pedagogia a la Universitat de Girona i a la Universitat Autònoma de Barcelona, que em va permetre passar a exercir de pedagog a l'EAP del Pla de l'Estany, a partir del curs 1992-1993. Després va venir el doctorat a la Universitat de Girona. Aquí hi trobarem, evidentment, rastres de molts pedagogs, i també d'algun psicòleg, i llibres i lectures que també m'han marcat: sobretot Jean Piaget (1969), més que no pas Vigotsky; Victòria Camps (1989, 1996), catedràtica d'Ètica de la Universitat de Barcelona; Adalberto Ferrández, de la Universitat Autònoma, que va ser professor meu i va formar part del tribunal de la meua tesi; Jacques Delors i el seu conegut informe (1996); José Gimeno Sacristán (2005) i Jaume Martínez Bonafé (1994), tots dos de la Universitat de València. Després també hi trobarem referències a Cèsar Coll (1986), Isabel Solé (1993), Teresa Mauri, Xavier Onrubia, amb tota la reforma de la LOGSE i el debat que es va dur a terme a tot l'Estat. I, finalment, d'ençà que vaig entrar en contacte amb l'educació especial en el moment que vaig passar a formar part de l'EAP del Pla de l'Estany, trobarem molts rastres d'autors i lectures com Lloyd M. Dunn (1987), Lou Brown (1987), Mel Ainscow (1995), Seamus Hegarty (1994), Gerardo Echeita (2006) i Àngeles Parrilla (1992).

De tots aquests autors, però, agafaré com a referent d'aquest estrat Célestin Freinet i el llibre *Parábolas para una pedagogía popular* (1979).

Célestin Freinet i l'Escola Moderna

El mestre i pedagog Célestin Freinet va néixer a Gars, un poblet muntanyenc dels Alps Marítims, a França, al si d'una família pagesa. L'any 1913 va ingressar a l'Escola Normal de Mestres de Niça. El 1915 (en plena Primera Guerra Mundial) va fer-se oficial d'infanteria de l'exèrcit francès.

L'any 1920 el trobem fent de mestre adjunt a Le Bar-sur-Loup, als Alps Marítims. Amplia la seva formació pedagògica per presentar-se a l'examen d'inspector de primària. Confessa que els pedagogs de l'Escola Moderna, i especialment Adolphe Ferrière amb el seu llibre *l'Escola activa*, el van fer «afeccionar a l'ofici d'ensenyar». El 1922 és nomenat professor a l'Escola Primària Superior de Brignoles. Però la nova feina el decep i torna a fer de mestre a Le Bar-sur-Loup.

És conegut pels seus mètodes innovadors: el text lliure, l'ús de la impremta a l'escola, la cooperativa escolar, la correspondència interrescolar..., que configuren el que es coneix com a mètode Freinet o tècniques Freinet, a partir de les quals es van començar a celebrar els congressos que portaven el seu nom. L'any 1926 es va casar amb Élise, en la qual va trobar una excel·lent col·laboradora.

S'allistà al Front Popular l'any 1936 i va participar activament en l'acollida d'infants refugiats de la guerra d'Espanya. El març de 1940 és detingut pels alemanys i empresonat en un camp de concentració. Acabada la Segona Guerra Mundial, torna a fer de mestre, a Vence. L'any 1951 crea formalment l'Institut Cooperatiu de l'Escola Moderna i mor a Vence el 6 d'octubre de 1966, essent enterrat a Gars, el poble on va néixer.

Tal com ja he dit, com a obra de referència d'aquest estrat he agafat el llibre *Parábolas de una pedagogía popular*, títol de l'edició en cas-

tellà de l'editorial Laia (1979) a partir de l'original francès *Les dits de Mathieu* (1967). El primer text seleccionat és aquest que segueix:

Un no res que ho és tot

[...]

Un somriure amable, una paraula prometedora, una mica d'escalf en el cor, una perspectiva humana, la llibertat o, millor dit, el dret de cadascú d'escollir ell mateix el camí pel qual s'endinsarà, sense corda, ni cadena, ni barreres. Ha estat necessari molt poc, però aquest poc ho és tot. Si aconsegiu canviar el clima de la vostra classe; si deixeu que brolli la lliure activitat, si sabeu escalfar una mica els cors amb un raig de llum que suscita la confiança i l'esperança, superareu el treball del soldat i el vostre treball rendirà al cent per cent. Aquest raig de llum és tot el secret de l'Escola Moderna. (p. 33)

I d'aquest text en destaco la següent frase: «Ha estat necessari molt poc, però aquest poc ho és tot». I això em porta a parlar del que a mi m'agrada anomenar una «pedagogia positiva»: partir d'allò positiu que segur que tenen tots els alumnes, siguin qui siguin i siguin com siguin. En un altre text —que també hauria estat interessant llegir— Freinet diu que si teniu trenta o trenta i escaig criatures i us hi esforceu, trobareu una cosa bona en cada una. Agafeu-vos, doncs, en això de bo que tenen i a partir d'aquí aneu estirant.

A l'escola, incloure també és acollir. No és només cedir un pupitre de la classe per a algun company amb més problemes. Ni que sigui el lloc més destacat, el que està al costat de la taula del mestre o de la mestra. Incloure és acollir aquest alumne, com un company més. És deixar-lo participar activament en el nostre grup, és compartir amb ell les activitats; és voler aprendre junts i, si cal (sempre que es pugui), cedir en alguna cosa (canviar alguna activitat, ampliar algun objectiu o fer més generals els continguts) per assegurar al màxim la seva participació.

I acollir és valorar. Acollir no és voler algú perquè és inferior, perquè és menys que tu (sap menys coses, té més problemes per aprendre, és més tímid, parla una altra llengua i pertany a una altra cultura

o té alguna discapacitat que jo no tinc). Han d'aprendre junts, tots els nens i les nenes, en una aula inclusiva, no perquè uns —la majoria— fan una mena de concessió a uns altres, una minoria («Va..., ja podeu venir amb nosaltres...»), dit amb un to ple de condescendència). Han d'aprendre junts perquè no hi ha superiors ni inferiors; perquè tots poden aprendre dels altres i tots poden ensenyar alguna cosa als altres; perquè tothom és valuós, malgrat les diferències. Uns saben més d'una cosa, altres en poden saber més d'una altra; uns són més tímids però tal volta més reflexius, els altres són més oberts però potser més irreflexius; uns parlen una llengua i tenen una cultura, altres en parlen una altra, i tots poden ensenyar coses de la seva cultura i de la seva llengua; uns poden tenir alguna discapacitat però poden ser més «capacitats» que altres en alguns aspectes, mentre que altres, sense cap discapacitat, podrien estar més «capacitats» del que ho estan per a algunes coses. Les diferències hi són, no s'han de negar, però no han de ser necessàriament negatives, ni s'hi han de percebre. Encara que no totes les diferències són igual de justes; n'hi ha que són fruit d'una injustícia, i contra aquestes s'ha de lluitar, s'han de compensar i no acceptar-les resignadament.

Incloure és acollir i valorar. Per a això, una escola que aculli tothom també ha de ser una escola que valori tothom. Sentir-se acollit i valorat, volgut, estimat, en una escola, és un requisit previ, imprescindible. En cas contrari, ha de ser molt difícil estar concentrat per aprendre —que això és el que es va a fer a l'escola—; ha de costar molt estar atent al que explica el mestre, saber el que vol que facis..., si no t'hi sents acollit i valorat, si et donen a entendre de mil maneres que hi fas més nosa que servei, que aquella no és la teva escola, que hauries d'anar a una altra especialment pensada per a la gent com tu, que té els mateixos problemes que tu. I notar això, «sentir-ho», des de ben petit (ho he vist en algun nen d'un parvulari!) ha d'acabar minant la teva moral, per més fort d'ànim que siguis.

El febrer de 2001 va venir a Vic la professora Susan Bray Stainback per intervenir en un seminari sobre educació inclusiva. Val a dir que des d'aleshores en aquesta Facultat ens hem impregnat d'aquest

enfocament inclusiu de l'educació. El fet que us volia explicar és que el vespre abans, malgrat que feia fred, plovisquejava i ja estava tot tancat, la vam acompanyar a fer una petita visita pels carrers del nucli antic de la ciutat. L'endemà, per encetar la seva intervenció i fer-nos una primera aproximació del que era l'educació inclusiva, va dir: «Ahir al vespre, quan passejava amb vosaltres pels carrers humits de la ciutat en tot moment em vaig sentir acollida, volguda, no em va deixar mai de racó, no em vaig sentir gens estranya, hi havia algú que sabia una mica d'anglès i m'anava dient què era tot allò que anàvem veient, tota l'estona vaig tenir algú al costat que m'acompanyava... Això és l'escola inclusiva: és l'escola que acull a tothom i el valora com és, i és l'escola que s'adapta perquè aquesta persona, que té tot el dret a ser-hi, hi sigui i s'hi trobi acollida i valorada.»

Ara bé, per sentir-te valorat, t'han de valorar. És clar que l'auto-concepte, i l'autoestima, depenen en bona part d'un mateix, però no és menys cert que, sobretot en infants i joves, el fet que siguin valorats pels adults té molt a veure amb el valor que es donen a si mateixos. A l'escola, la valoració que el mestre fa dels seus alumnes repercuteix, indubtablement, en la seva autovaloració. És fàcil d'observar, en una aula, l'esforç que fan molts nens i nenes per obtenir l'aprovació del mestre o de la mestra: com s'esforcen per acabar la feina abans que ningú, a ser els primers, com aixequen el braç tant com poden per respondre una pregunta, com ensenyen sovint el que han fet —alguns, massa sovint— per veure si està bé... Una B o una M a la llibreta, en majúscula i amb tinta vermella, tenen un efecte evident, per bé o per mal, en l'estat d'ànim dels petits estudiants, com també el tenen un elogi públic o una reprimenda davant de tota la classe.

Per sentir-te valorat, doncs, t'han de valorar. Si volem que els nostres alumnes se sentin valorats, els hem de valorar, hem de trobar allò de positiu que tenen, i aquí enllaçaríem amb el text de Freinet que hem llegit fa un moment. Deixeu-me il·lustrar això amb una anècdota personal viscuda: l'hora del pati a l'escola de Sant Privat d'en Bas (a la comarca de la Garrotxa).

Quan arribava l'hora del pati els nens —tots en una classe— sortíem corrents i anàvem cap a fora. Les nenes —a l'altra classe— s'ho agafaven amb més calma i no corrien tant. De seguida, per no perdre gens de temps i tenir-ne més per jugar a futbol, dos nens dels més grans (els «capitans», que gairebé sempre eren els mateixos) es jugaven a sorts qui començaria a triar els equips. El que guanyava, en triava un; l'altre, un altre, i així successivament, fins que quedaven formats els dos equips. Mentrestant, les nenes, al seu pati, jugaven a altres coses. Això no tindria res d'especial si no fos que per a uns quants d'aquells nens (pocs, tres o quatre, com a molt), aquesta escena havia de ser un suplici. A mesura que els dos capitans anaven triant, ja s'ho veien a venir: una vegada més, serien els últims de ser escollits. Algun feia senyals ben visibles, aixecava el braç tot fent petits salts, i dient, gairebé suplicant: «A mi, a mi!». Però ni així el triaven... Que malament s'ho devien passar! Això, si no era encara pitjor, com el dia que el Sr. Lluís, el mestre, havia allargat més del compte la sessió d'abans del pati i a un dels capitans no se li acudia res més que dir a l'altre, per fer-ne via, quan ja només en quedaven dos o tres per ser escollits: «Va, ja te'ls pots quedar... Comencem!». I començava el partit.

Us imagineu, per un moment, ser, un dia i un altre dia, un del pilot dels «ja te'ls pots quedar»? A l'hora d'aprendre, dins la classe, passa igual. Sempre n'hi ha alguns que se senten inútils, poc valorats, que hi són ben bé només perquè els hi deixen estar, i prou. Com s'han de sentir? En el fons, encara que ho dissimulin, s'ho deuen passar molt malament.

Doncs bé, això és el que passa a l'escola amb alguns alumnes: són dels «ja te'ls pots quedar!» Realment, ha de ser terrible, o si més no molt frustrant, notar que et consideren —i, si tant t'ho diuen, t'acabes creient que ho ets— un més del pilot dels «ja te'ls pots quedar»...

Aquesta és una altra «marca de foc», inesborrable, des que vaig reflexionar a fons sobre aquest text de Freinet. L'altre text escollit és el de la «cria moderna de gallines», extret del mateix llibre:

Cria moderna o camp de concentració

— Mirin —ens explicava el propietari d'una granja moderna de gallines—, aquí tot està previst, tot és metòdic i científic.

La nostra granja —al cap i a la fi ve a ser com una mena d'escola— ha estat dividida en classes: els pollets espantats que ens arriben frescos, tot just sortits de l'ou, estan en una primera sala, ben calentets.

A mesura que creixen, anem subdividint les gàbies; els canviem de sala. Tenim cura especialment de l'alimentació, que s'adapta a cada edat i ha estat ci-en-tí-fi-ca-ment estudiada, amb vitamines que costen 100.000 francs cada gram.

En un temps rècord els pollets es tornen grans i grossos. Escolteu-los, en aquestes últimes sales, mireu com es barallen i criden, talment com els nens a l'hora d'esbarjo en un pati massa petit per jugar-hi tots junts.

— I si s'escapessin? —pregunta un nen obsessionat per aquesta atmosfera de camp de concentració per a gallines.

— No hi ha cap perill: si per casualitat abandonessin la seva gàbia, no podrien anar gaire lluny ni trobar el seu aliment. Estan fets per quedar-se quiets al seu lloc, tot picotejant el menjar i esperant el ganivet del sagnador...

Allà a baix, al voltant de la granja, uns altres pollets i uns galls corren en llibertat, plàcidament, tot passejant sota les oliveres. Més enllà, a prop d'una pineda, una perdriu crida les seves cries per dur-les a joc abans que no sigui massa fosc.

No vull treure cap conclusió. Però penso que, desgraciadament, encara hi ha escoles pensades i ordenades científicament segons els principis de la cria moderna de gallines, i que els nens que en surten corren el risc de no saber anar per la vida, ni buscar i conquerir el seu aliment. També ells esperaran el menjar i el ganivet del sagnador... (p. 63-64)

D'aquest text vull que parem especial atenció en la frase: «els nens que en surten corren el risc de no saber anar per la vida». Això em porta a parlar de la finalitat última de l'educació: no n'hi ha prou que ensenyem segons els principis del *què* (ensenyem) i el *com* (ho ensenyem)... També hem de tenir en compte el *perquè* i el *per a què* (ensenyem).

Qui explica molt bé això és un dels autors que ja he citat, Jaume Martínez Bonafé (1994), en un article publicat a *Cuadernos de Peda-*

gogía titulat «Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente». Insisteix molt en aquesta idea: hauríem de reflexionar més sobre per a què ensenyem.

Una cosa és educar persones lliures, responsables i compromeses. Una cosa és criar pollastres de corral, gratapallers. I una altra molt diferent és educar persones submises, que «es quedin quietes al seu lloc», és a dir, criar pollastres de granja.

És el compromís social de la pedagogia i Célestin Freinet era un exemple d'home compromès en tot, políticament, socialment, per millorar la societat, per millorar el món... Crec que l'educació és la gran eina que tenim, els que ens dediquem a això, per fer avançar la humanitat. Aquesta és una altra «marca de foc» que tinc gravada!

* * *

Anem ja a l'últim estrat d'aquesta «prospecció arqueològica» que us estic proposant, i ens «enfonsem» més enllà de l'any 1979. En aquesta època jo vaig estudiar al Seminari de Girona, on vaig rebre una sòlida formació humanística i filosòfica, i em van marcar molt dos autors que em queden per comentar en aquesta lliçó: el primer és Paulo Freire i l'altre, Emmanuel Mounier.

Paulo Freire i l'educació crítica

De Paulo Freire en vaig sentir a parlar per primera vegada, no precisament al Seminari, sinó en una formació que ens van fer com a educadors en el lleure. En aquell temps, els últims anys del franquisme, hi havia moviments educatius, molt crítics, «revolucionaris» (almenys entre cometes). En aquest context vaig sentir a parlar de la relació dialèctica entre acció i reflexió que porta a la praxi..., conceptes, evidentment, molt freirians, extrets del llibre *Pedagogía del oprimido*, una de les obres referents d'aquest darrer apartat de la meua lliçó, i del qual he extret un parell de textos que també m'han marcat a fons. Abans, però, algunes dades biogràfiques de Paulo Freire.

Va néixer el 19 de setembre de 1921, a la ciutat de Recife (Brasil), i va morir el 2 de maig de 1997, a Sao Paulo. El pare, oficial de la policia militar, era espiritista, i la mare, catòlica. A casa seva va respirar un clima de diàleg, de respecte i de comprensió mútua. A través de la mare s'educà en el catolicisme. Reconeixia que els autors que més el van influenciar van ser Tristán de Atayde, Maritain, Bernanos i Mounier, entre altres. La seva dona, Elza, era professora de primària, quan es van casar el 1944. Van tenir cinc fills.

Paulo Freire es va llicenciar en Dret, a la Universitat Federal de Pernambuco, però va deixar de seguida el treball d'advocat. Començà a treballar en un departament del Servei Social (SESI). El 1961 va iniciar el seu mètode d'alfabetització en el Moviment de Cultura Popular de Recife, del qual ell mateix fou un dels fundadors, i que més tard es va continuar en el Servei d'Extensió Cultural de la Universitat de Recife, del qual fou el primer director.

A causa del cop d'estat del 1964 al Brasil va ser empresonat durant setanta dies i es va poder alliberar refugiant-se a l'ambaixada de Bolívia. Després s'exilià a Xile i des de llavors, a partir d'organismes internacionals com la UNESCO o el Consell Ecumènic de les Esglésies, va participar i va dirigir campanyes de promoció cultural i d'alfabetització en molts països de Sud-amèrica i d'Àfrica.

De Paulo Freire he escollit com a llibre de referència la *Pedagogía del oprimido* (edició de Siglo XXI, 1977). És un llibre sense títols en els diferents apartats. Al començament de cada capítol hi ha una petita ressenya dels continguts, però després no es titula cap dels apartats del capítol. És un llibre dens, de mal llegir. Jo als meus alumnes els en recomano la lectura i els dic: «No us desespereu, aguanteu, aguanteu, que de tant en tant trobareu una «perla» per la qual haurà valgut la pena llegir pàgines i pàgines abans de trobar-la».

Heus aquí una d'aquestes «perles»:

És a través d'aquest [del diàleg] que s'opera la superació de la qual sorgeix un nou terme: no hi ha educador de l'educand; no hi ha educand de l'educador, sinó educador-educand amb educand-educador.

D'aquesta manera, l'educador ja no és només el que educa sinó aquell que, en tant que educa, és educat per mitjà del diàleg amb l'educand, el qual, en ser educat, també educa. Així, tots dos es transformen en subjectes del procés en què creixen junts i en el qual ja no regeixen els «arguments de l'autoritat». Procés en el qual ser fonamentalment autoritat requereix *estar essent amb* les llibertats i no *contra* elles.

Ara, ja ningú no educa ningú, com tampoc ningú no s'educa a si mateix, els homes s'eduquen en comunió, mediatitzats pel món. (p. 90)

Jo en destaco principalment aquests dos fragments: «no hi ha educador de l'educand; no hi ha educand de l'educador, sinó educador-educand amb educand-educador». «Ara, ja ningú no educa ningú, com tampoc ningú no s'educa a si mateix, els homes s'eduquen en comunió, mediatitzats pel món.»

L'altre text que he triat no és una citació literal, sinó un resum de gairebé cinc pàgines d'aquest llibre, que és una d'aquelles «perles» de les quals us parlava i que més empremta han deixat en la meva manera de pensar l'educació. Després de parlar de la «dialogicitat» i de «l'educació dialògica» Paulo Freire s'estén a parlar de cinc condicions que s'han de donar per al diàleg. Jo aquí només en reproduïxo el que podria ser el títol de cadascuna:

(Les condicions per al diàleg)

No hi ha diàleg si no hi ha un profund amor al món i als homes.

No hi ha diàleg si no hi ha humilitat, encara que només sigui en un dels dos pols que dialoguen. L'educació no pot ser de cap manera un acte arrogant, sinó humil.

No hi ha diàleg sense una fe intensa en els homes, en el seu poder de fer i refer, de ser més, que no és un privilegi d'alguns escollits, sinó un dret de tots.

No hi ha diàleg sense esperança a partir de la qual els homes es mouen en una recerca permanent per «anar-se acabant de fer».

Finalment, no hi ha diàleg veritable si no hi ha entre els subjectes que dialoguen un pensar veritable, el pensament crític, que reconeix entre ells una indestructible solidaritat. (p. 106-110)

Entre les moltes coses que podria destacar de Paulo Freire em referiré a l'educació com a diàleg: els mestres i les mestres eduquem els nens i les nenes, però en el diàleg que establím amb ells en educar-los, els nens i les nenes també ens eduquen a nosaltres. Això hi ha molts mestres que ho diuen: «Estic aprenent més coses jo que no pas les que els ensenyo».

Si l'educació és diàleg —educació dialògica—, les condicions del diàleg també són condicions de l'educació. I així podríem ara rellegir el text anterior canviant la paraula *diàleg* per la paraula *educació* i tindríem cinc condicions imprescindibles de l'educació:

No hi ha educació si no hi ha un profund amor al món i a les persones...

No hi ha educació si no hi ha humilitat...

No hi ha educació sense una fe intensa en les persones que s'educa...

No hi ha educació sense esperança...

No hi ha educació veritable sense un pensar crític...

* * *

Per acabar, passem ja al darrer dels autors que més m'han marcat i que volia rememorar en aquesta lliçó: Emmanuel Mounier.

Emmanuel Mounier i el personalisme

Va néixer a Grenoble l'1 d'abril de 1905, al si d'una família modesta. Va estudiar Filosofia, a la Universitat de Grenoble, i més tard a la Sorbona, a París. El 1932, a Font-romeu, sota la protecció de Jacques Maritain i Gabriel Marcel, va fundar la revista *Esprit*, que es definia com a «revista personalista en lluita contra el desordre establert».

El 1935 es va casar amb Paulette Leclercq. Tres anys més tard la seva filla Françoise, quan tenia només set mesos, va contraure una encefalitis, incurable, que la va deixar —en paraules del mateix Mounier— «submergida en una misteriosa nit de l'espirit».

L'any 1936 Mounier va publicar el *Manifest al servei del personalisme*, en un apartat del qual parla explícitament de l'educació i exposa els principis d'una educació personalista. El 1941 el govern de Vichy va suprimir la revista *Esprit* i el 1942 Mounier va ser empresonat. En sortir de la presó es va haver d'amagar i va reprendre el seu treball. En aquesta època va escriure el *Tractat del caràcter*. El 1945 va reaparèixer la revista *Esprit*. L'any 1947 va publicar *El personalisme*, un petit treball on exposa d'una forma sistemàtica la seva filosofia personalista. Sobre aquest llibre, el meu professor de Filosofia, al Seminari de Girona, em va encarregar un treball, gràcies al qual vaig descobrir aquest autor, que m'ha marcat molt.

El 22 de març de 1950 va morir sobtadament, i prematurament, d'una crisi cardíaca. Tenia només 45 anys.

Mounier representa un dels principals exponents d'un corrent filosòfic conegut amb el nom de *personalisme*. En general, una filosofia o una teoria personalista és la que se centra en la persona humana i reivindica el seu valor i la seva dignitat.

Mounier va exercir una gran influència, al nostre país, al final de la dictadura franquista i en la transició cap a la democràcia, entre els intel·lectuals i els militants dels partits d'esquerres, encara clandestins, i de molts moviments educatius.

De Mounier us he buscat tres textos del *Manifest al servei del personalisme* que trobem en el volum I de les seves *Obras* (1931-1939) editades per Laia l'any 1974. El primer fa referència a la primera finalitat de l'educació: «despertar» persones.

La finalitat última de l'educació: «despertar» persones

L'educació no té per finalitat modelar el nen al conformisme d'un medi social o d'una doctrina d'estat. Per altra banda, no se li hauria d'assignar com a fi últim l'adaptació de l'individu, sigui a la funció que complirà en el sistema de les funcions socials, sigui al paper que s'entrevéu per a ell en un sistema qualsevol de relacions privades.

L'educació [...] té com a missió «despertar» éssers capaços de viure i comprometre's com a persones.

Ens oposem, per tant, a qualsevol règim totalitari d'escola que, en lloc de preparar progressivament la persona per usar la seva llibertat i les seves responsabilitats, l'esterilitza, en els seus inicis, tot doblgant el nen al trist hàbit de pensar per delegació, d'actuar per ordres i de no tenir cap altra ambició que estar col·locat, tranquil i considerat en un món satisfet. (p. 633-634)

D'aquest text destaco el següent: «Ens oposem, per tant, a qualsevol règim totalitari d'escola que, en lloc de preparar progressivament la persona per usar la seva llibertat i les seves responsabilitats, l'esterilitza, en els seus inicis, tot doblgant el nen al trist hàbit de pensar per delegació, d'actuar per ordres i de no tenir cap altra ambició que estar col·locat, tranquil i considerat en un món satisfet».

L'altre text que he triat d'ell és el següent:

No a una educació totalitària. Sí a una educació total

Així doncs, l'escola, des del grau primari, té com a funció ensenyar a viure i no acumular uns coneixements exactes o certes habilitats [...]. Si s'ignora per decisió el fi últim de l'educació —el compromís viu d'una persona— i els mitjans que són apropiats, una escola concebuda d'aquesta manera corre el risc de limitar-se als fins pràctics de l'organisme social: la preparació tècnica del productor i la formació cívica del ciutadà. (p. 635)

Vull posar l'èmfasi en aquests paràgrafs: «l'escola [...] té com a funció ensenyar a viure i no acumular uns coneixements exactes o certes habilitats [...]. [Si l'escola no té aquesta finalitat] corre el risc de limitar-se als fins pràctics de l'organisme social: la preparació tècnica del productor i la formació cívica del ciutadà». Fixeu-vos, per exemple, en la crítica que es fa ara a la universitat, que sembla que només prepara per produir d'acord amb les necessitats de les empreses.

Finalment, d'aquest mateix autor he seleccionat aquest altre text:

L'escola no pot ser neutral

[...] Cap escola pot justificar o encobrir l'explotació de l'home per l'home, la prevalença del conformisme social o de la raó d'estat, la desigualtat moral i cívica de les races o de les classes, la superioritat, en la vida privada o pública, de la mentida sobre la veritat, de l'instint sobre l'amor i el desinterès. Per això diem que fins i tot l'escola laica no pot ser, no ha de ser, educativament neutra. Aquesta concepció de l'home (i més enllà d'ell, del nen) l'haurà de defensar eventualment contra un estat que confondria el laïcisme amb la indiferència educativa, o el control amb el monopoli. En aquesta perspectiva, és neutra únicament en el sentit que no proposa, ni que sigui implícitament, una preferència per algun sistema de valors objectius més enllà d'aquesta formació de la persona. (p. 636)

Fixeu-vos-hi bé: «Cap escola pot justificar o encobrir l'explotació de l'home per l'home, la prevalença del conformisme social o de la raó d'estat, la desigualtat moral i cívica de les races o de les classes, la superioritat, en la vida privada o pública, de la mentida sobre la veritat, de l'instint sobre l'amor i el desinterès».

I aquestes són les «marques de foc» d'Emmanuel Mounier en el meu pensament:

L'escola no només instrueix, també educa.

L'escola, l'educació, no és neutra.

I torna a sortir aquesta expressió sobre la finalitat de l'educació, que a mi m'agrada molt: «despertar» persones, éssers capaços de viure i de comprometre's com a persones.

L'escola ha de buscar educar persones lliures, responsables i compromeses, perquè puguin ser allò que són: persones.

Mounier té pàgines molt boniques sobre què s'entén per persona i què és el que veritablement ens fa persones. Entre elles hi he descobert una convicció profunda que es pot resumir així: la dignitat de la persona transcendeix —va més enllà de— les seves capacitats.

El procés de personalització sovint s'entén lligat al desenvolupament de les capacitats humanes de comunicació, de resposta lliure a un estímul, de raonar i reflexionar, etc. Si només s'entén així, aquesta

«personalització» quedaria molt restringida en el cas que no s'hagin pogut desenvolupar, per diverses circumstàncies, aquestes capacitats. En aquest sentit, es podria arribar a pensar que hi ha homes i dones «menys persones» pel fet que són «menys capacitades» que altres, més «discapacitades».

Quan Mounier afirmava això — que la dignitat de la persona transcendeix les seves capacitats — devia pensar en la seva filla Françoise, que, com us he dit abans, quan només tenia set mesos va contraure una encefalitis incurable que la va deixar — en paraules del mateix Mounier — «submergida en una misteriosa nit de l'esperit».

I devia pensar en el dolor de tants i tants innocents i en el drama de moltes persones amb diversitat funcional vinculada o derivada d'alguna discapacitat que les societats del consum prefereixen marginar. I, evidentment, la qualitat personal dels homes i les dones, la seva dignitat, *transcendeix* —va més enllà o està per damunt de— el desenvolupament de les seves capacitats. Els homes i les dones tenen una dignitat personal inqüestionable pel sol fet que són éssers humans, «fills d'home» —i, per als creients (com era Mounier), a més són «fills de Déu»— independentment de la seva herència, dels seus talents, o de la seva condició, encara que estiguin «submergits en una misteriosa nit de l'esperit».

És una «marca de foc» impresa per Mounier que cal reivindicar per aquest col·lectiu de persones. Penseu que, paral·lelament, el nazisme feia el que feia amb aquest i altres col·lectius.

A manera de síntesi

En la darrera part de la lliçó us presento una mena de «pentàleg» de l'educació, on descobrireu la influència de Freire, quan ens parlava de les condicions del diàleg, i de Mounier, quan es referia a la finalitat última de l'educació.

1. Qui educa ha d'estar impregnat d'un profund amor.

Com puc educar si no estimo el món, la vida, i els nens i nenes que educo?

Com puc educar si no estimo també el meu ofici?

Com puc educar si faig aquesta feina per força, només perquè no n'he trobat cap altra?

2. Qui educa no pot ser arrogant; ha de ser humil.

Com puc educar si em considero algú diferent i privilegiat davant dels altres, que considero mancats de tot: de coneixements, de destreses i d'educació?

Com puc educar si em considero membre d'un clan d'homes i dones perfectes, amos de la veritat i el saber, i si penso que tots els que no són d'aquest clan són inferiors a mi?

Com puc educar si em tanco a l'aportació que puguin fer aquells i aquelles que educo, si els nego fins i tot que puguin fer alguna aportació?

3. Qui educa ha de tenir fe en els nens i nenes que educa.

Com puc educar si no crec de veritat en les possibilitats d'aquells i aquelles que educo, en la seva capacitat de superar-se, d'anar més enllà, d'aprendre més del que saben i de ser més del que són?

Com puc educar si les meves expectatives sobre aquells i aquelles que educo són tan negatives que estic convençut que no hi tenen res a fer?

4. Qui educa ha de tenir esperança.

Com puc educar si no tinc l'esperança que la meva feina acabarà donant el seu fruit?

Com puc educar si no insisteixo i insisteixo, una vegada i una altra, fins que els nens i nenes que educo avancin, progressin, millorin..., cadascú fins al màxim de les seves possibilitats?

Com puc educar si em plego de braços i em rendeixó, en lloc de tirar sempre endavant i no quedar mai satisfet del tot de la meua feina?

5. *Qui educa ha de ser crític.*

Com puc educar si la meua intervenció educativa no està presidida —o no ve precedida— per una reflexió crítica sobre el món?

Com puc educar si allò que persegueixo no és la millora de la societat i la dels homes i dones que la formen?

Com puc educar si no lluito contra l'acomodació a uns poders que volen que pensem per delegació, que actuem per ordres i que no tinguem cap més ambició que estar col·locats, tranquils i considerats en un món satisfet d'haver-nos subjugat?

* * *

Lorenzo Milani, Célestin Freinet, Paulo Freire i Emmanuel Mounier: aquests han estat alguns dels meus mestres, i aquestes, algunes de les seves lliçons.

Moltes gràcies!

Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA (1998). *Carta a una mestra*. Vic: Eumo Editorial. (Obra original del 1967).
- BROWN, L.; NIETUPSKI, J.; HAMRE-NIETUPSKI, S. (1987). «Criteris de funcionalitat última». Dins: ORTEGA, J. L.; MATSON, J. L. [comp.]. *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, p. 21-34. (Documents d'Educació Especial; 7)
- CAMPS, V. (1989). «Què podem esperar de l'ètica?». Dins: CAMPS, V. [et al.]. *L'ètica del present*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions, p. 21-28.
- CAMPS, V. (1996). *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo.

- CANEVARO, A. (1985). *Els infants que es perden al bosc*. Vic: Eumo Editorial.
- COLL, C. (1986). *Un marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- CUOMO, N. (1994). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.
- CUOMO, N. [coord.] (2000). *L'emozione di conoscere e il desiderio di esistere*. Bolonya: AEMOCON.
- DELORS, J. [dir.] (1996). *L'educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO Catalunya.
- DUNN, L. M. (1987). «¿Es pot justificar realment una educació especial per als moderadament retardats?». Dins: ORTEGA, J. L.; MATSON, J. L. [comp.]. *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, p. 5-20. (Documents d'Educació Especial; 7) (Original publicat en anglès a *Exceptional Children*, setembre de 1968, p. 5-22).
- ECHAITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- FREINET, C. (1979). *Parábolas para una pedagogía popular*. 5a ed. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. 18a ed. Madrid: Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). «Diversos però no desiguals». *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 9, núm. 1, p. 23-32.
- HEGARTY, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica*. París: Publicacions de la UNESCO.
- JOHNSON, R. T.; JOHNSON, D. W. (1997). «Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 1, núm. 1, p. 54-64.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994). «Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 230, p. 58-65.
- MOUNIER, E. (1974). «Manifiesto al servicio del personalismo». Dins: *Obras (1931/1939)*. Vol. I. Barcelona: Laia, p. 551-745.
- PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Capital Federal (Argentina): Cincel.
- POSTMAN, N. (2000). *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo.

- SLEE, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- SOLÉ, I. (1993). «Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje». Dins: COLL, C. [et al.]. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, p. 25-46.
- STAINBACK, S. B. (2001). «Componentes críticos en el desenvolvament de l'educació inclusiva». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, p. 26-31.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; JACKSON, H. J. (1999). «Hacia las aulas inclusivas». Dins: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, p. 21-35.

Aquesta publicació s'ha editat amb motiu de l'acte acadèmic d'homenatge a Pere Pujolàs i Maset, organitzat per la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes i celebrat el dia 27 de novembre de 2015 a l'Aula Magna de la UVic-UCC.

Primera edició: novembre de 2015

Disseny: Eumo_dc

Fotografia: U_Media (UVic-UCC)

Correcció: Eumo Editorial (Kàtia Oliver)

© dels textos: Joan Soler i hereus de Pere Pujolàs i Maset

© d'aquesta edició:

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes /
Servei de Publicacions de la UVic-UCC

Impressió: Artyplan

DL: B 28365-2015

UVIC

FACULTAT D'EDUCACIÓ
TRADUCCIÓ I CIÈNCIES
HUMANES