



....

**Precintat**

Democràcia, política i educació:  
1 d'octubre 2017 a l'escola

---

Arxiu optimitzat per veure amb Adobe Acrobat Reader.  
[Descarrega'l aquí](#)

---

....

**Precintat**

DEMOCRÀCIA, POLÍTICA I EDUCACIÓ:  
1 D'OCTUBRE 2017 A L'ESCOLA

JORDI FEU GELIS  
XAVIER BESALÚ COSTA  
(COORD.)

Dades CIP proporcionades per la Universitat de Girona:

Democràcia, política i educació : 1 d'octubre 2017 a l'escola / Jordi Feu, Xavier Besalú (coord.). – Girona : Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, setembre de 2018. – pàgines ; cm  
Conté: 2017-2018: un curs escolar excepcional en un país intervingut / Xavier Besalú – Com pensar, no què pensar: el poder de la conversa / Jaume Carbonell – Llengua i educació com a eines de combat polític: ciutadania crítica i crisi política a Catalunya i Espanya / Jordi Feu, Xavier Casademont, Òscar Prieto-Flores – La vida a l'escola, l'escola en la vida. Freinet com a pre-text / Jaume Martínez Bonafé – A propòsit de l'adoctrinament / Robert Huertas – Ensenyar i aprendre: pràctiques polítiques de ser al món / Anna Gómez i Mundó – Els tres pecats de la repressió contra l'escola catalana / Joan Vergés Gifra

ISBN 978-84-8458-527-5

I. Feu, Jordi, editor literari II. Besalú, Xavier, 1953- editor literari  
III. Contenidor de (obra): Besalú, Xavier, 1953- 2017-2018 : un curs escolar excepcional en un país intervingut 1. 1 d'octubre, Referèndum de l. Catalunya, 2017 2. Educació – Aspectes polítics – Catalunya 3. Persecucions polítiques – Catalunya 4. Llengua i ensenyament – Catalunya 5. Pensament crític – Ensenyament

CIP 37.014(467.1) DEM

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat excepció prevista per la llei. Dirigiu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); +34 91 702 19 70 / +34 93 272 04 47).

Amb el suport de

Universitat  
de Girona

Universitat de Girona  
Facultat d'Educació i Psicologia

Universitat de Girona  
Grup de Recerca en Polítiques, Programes  
i Serveis Educatius i Socioculturals



Disseny de cobertes: Sílvia Moya Olano

Aplicació del disseny de cobertes: Documenta Universitaria

Gestió i revisió de continguts: Sílvia Moya Olano

© «L'educació és política» de Jaume Carbonell Sebarroja: Editorial Octaedro, S.L. (2018)

© del text: els autors

© de l'edició: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona

ISBN: 978-84-8458-527-5

Dipòsit Legal: GI-1.553-2018

Imprès a Catalunya

Girona, setembre de 2018

# SUMARI

## **2017 – 2018: Un curs escolar excepcional en un país intervingut ..... 9**

XAVIER BESALÚ COSTA

## **Com pensar, no què pensar: el poder de la conversa ..... 19**

JAUME CARBONELL SEBARROJA

## **Llengua i educació com a eines de combat polític: ciutadania crítica i crisi política a Catalunya i Espanya ..... 27**

JORDI FEU GELIS, XAVIER CASADEMONT FALGUERA, ÒSCAR PRIETO-FLORES

1. Catalunya en el marc de l'Estat espanyol ..... 28
2. Procés de «recentralització» política a Catalunya i les seves conseqüències ..... 30
3. L'educació i la llengua com a pretext ..... 34
4. L'explosió del sentiment independentista i la voluntat de decidir el futur de Catalunya  
a través de processos cívics i participatius ..... 37
5. Anàlisi dels arguments utilitzats pel contrarestar el moviment independentista:  
l'adoctrinament de les famílies i l'escola catalana ..... 40
6. La relació entre educació, ciutadania i política: una proposta per debatre ..... 45
7. Conclusions ..... 50
- Bibliografia ..... 51

## **La vida a l'escola, l'escola en la vida. Freinet com a pre-text ..... 55**

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ

1. Les línies de la vida .....	56
2. Temps nous, urgències pedagògiques, un altre currículum .....	57
3. Educadors proletaris! .....	60
4. Encara, sobre el camp múltiple de l'experiència vital.....	62
Bibliografia .....	63

**A propòsit de l'adoctrinament pensant amb l'aportació de Lorenzo Milani..... 65**

ROBERT HUERTAS HUERTAS

**Ensenyar i aprendre: pràctiques polítiques de ser al món.**

**Un llegat de Paulo Freire .....** 71

ANNA GÓMEZ MUNDÓ

1. «Estar amb»: la dimensió social i política del ser.....	73
2. Aprendre i ensenyar: habitar la ciutadania .....	75
3. La importància de fer pràctiques subversives .....	78
Bibliografia .....	80

**Els tres pecats de la repressió contra l'escola catalana..... 81**

JOAN VERGÉS GIFRA



2017 – 2018:  
UN CURS ESCOLAR EXCEPCIONAL  
EN UN PAÍS INTERVINGUT

Diu la legislació educativa espanyola, d'aplicació també a Catalunya, que una de les finalitats del sistema educatiu és *la formació per a la pau, el respecte als drets humans, la vida en comú, la cohesió social, la cooperació i solidaritat entre els pobles; la formació en el respecte i reconeixement de la pluralitat lingüística i cultural d'Espanya i de la interculturalitat com a element enriquidor de la societat*. Tenim tendència a pensar que tot això de la diversitat cultural i els drets humans fa referència sobretot a la immigració estrangera, però resulta que a Espanya, com a qualsevol societat complexa, les diferències culturals, lingüístiques o religioses ja fa temps que hi són, de manera que aquesta interculturalitat hauria d'incloure forçosament l'exercici en peu d'igualtat dels drets i deures de tots els espanyols individualment i col·lectivament considerats, és a dir, també de les diverses nacions o pobles que en formen part. Els estats no són una realitat essencial, ahistòrica, sinó que són construccions contingents, artificials. Tampoc són una entitat culturalment i identitàriament neutral o indiferent, més aviat al contrari; per això algunes d'aquestes diferències culturals són viscudes no pas com un enriquiment, sinó com un problema

a resoldre, com un destorb permanent, com una provocació que pot posar en risc la convivència, o són senzillament ignorades o reprimides en nom de la igualtat i d'un suposat postnacionalisme cosmopolita...

El model d'escola catalana, dins del sistema educatiu espanyol, se singularitza sobretot pel seu règim lingüístic i pels continguts propis del currículum. Pel que fa a les llengües, diu la Llei d'Educació catalana que el sistema ha de *garantir el ple domini de les llengües oficials catalana i castellana en finalitzar l'ensenyament obligatori*; que el català serà *la llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge*; i que *els alumnes no poden ésser separats en centres ni en grups classe diferents per raó de llur llengua habitual*. I, pel que fa al currículum, la mateixa llei n'estableix, entre altres, els objectius següents: *capacitar els alumnes per a comprendre llur entorn i per relacionar-s'hi d'una manera activa, crítica, cooperativa i responsable*; que els alumnes *assoleixin el coneixement de les característiques socials, culturals, artístiques, ambientals, geogràfiques, econòmiques, històriques i lingüístiques del país*; *capacitar els alumnes per a l'exercici de la ciutadania, amb respecte als drets i llibertats fonamentals de les persones i als principis bàsics de la convivència democràtica*. Res que sembli forassenyat...

Aquest és un model que ha funcionat raonablement bé i que encara manté el prestigi pedagògic bastit durant el curt període republicà i mantingut amb enteresa i dedicació durant la llarga nit del franquisme pels diferents moviments de renovació pedagògica. Això no obstant, també s'ha de dir

que l'escola catalana té alguns problemes estructurals greus que caldrà afrontar amb decisió i valentia: una xarxa pública insuficient, especialment a les ciutats grans i mitjanes; unes desigualtats enormes, tant pel que fa als resultats de l'alumnat i als índexs d'abandonament escolar prematur, com pel que fa als propis centres, el seu equipament i la seva composició social; uns percentatges d'analfabetisme, de més de l'1%, impropis d'una societat avançada com la catalana; etc.

La formació inicial i permanent del professorat català, tant d'infantil com de primària i secundària, és manifestament millorable. Pel que fa a la formació inicial dels mestres d'educació infantil i primària, ara mateix l'èmfasi es posa més, per exemple, en el domini de l'anglès que no en el coneixement i ús correcte, ric i aprofundit del català i del castellà; més en les tecnologies digitals i en les estratègies pretesament innovadores que en la formació i la cura personal o en el coneixement de la tradició pedagògica més consistent. I, pel que fa a la formació inicial del professorat de secundària, és una evidència que es dona molta més importància a la necessària formació científica especialitzada que a la capacitació per a la formació integral d'adolescents i joves, de tots, tant els que volen seguir estudiant com els que frissen per inserir-se en el món laboral, en una etapa decisiva de la seva vida. I, en relació a la formació permanent, imprescindible en una feina amb el desgast personal que comporta si s'exerceix amb compromís i dedicació, amb una informació i un coneixement que es multiplica exponencialment cada dia i en unes societats cada dia més obertes, plurals, complexes i conflictives, la situació és encara més deficitària. Perquè el que es necessita és una formació a peu

d'obra, que parteixi dels problemes i les necessitats viscudes pels docents, basada en l'intercanvi, el diàleg i l'experimentació d'alternatives raonables...

Però al costat d'aquesta visió crítica s'ha de poder dir que els docents estan fets de la mateixa fusta que la resta de ciutadans i ciutadanes i que, entre ells, s'hi dona la mateixa heterogeneïtat ideològica i personal. Que si alguna crítica es pot fer al professorat d'avui no és pas al seu nivell de politització i reivindicació, o al seu interès per comprendre el moment actual, sinó al seu decantament cap a les preocupacions més tècniques o a la pressió que senten pels resultats de les proves estandarditzades a què són sotmesos periòdicament els seus alumnes...

L'actualitat és indefugible, ens arriba per múltiples vies i s'escola per qualsevol escletxa, i difícilment podríem dir que ni ens importa, ni ens afecta, ni ens commou. Tot i això, encara hi ha qui defensa que hauria de restar fora de l'escola, que els batecs del món, la vida dels homes i dones d'avui, no haurien de pertorbar l'endreqat temps escolar i la programació del currículum. Però fins i tot el Parlament Europeu ens ha advertit que una de les funcions irrenunciables de l'educació és la d'ensenyar i ajudar a adquirir les competències socials i cíviques de la ciutadania, garantir una vertadera alfabetització mediàtica, debatre sense presses, explorar a fons i posicionar-se amb arguments sòlids en relació a qüestions rellevants i controvertides. Certament l'actualitat no pot aparèixer en els llibres de text, ni en les programacions de començament de curs. Però, ¿no estem en l'era de la informació i la comunicació? ¿No disposem de tecnologies

que ens faciliten extraordinàriament l'accés a la informació? ¿Qui podria dubtar que l'actualitat és probablement el millor recurs per aprendre a viure junts persones diferents, un dels quatre pilars de l'educació segons la Unesco, per fer avinent que tots estem embarcats en el mateix planeta? L'escola no pot ignorar els conflictes que preocupen els pares, els avis, els germans, els veïns i els amics. Al contrari, pot ajudar a comprendre'ls en la seva complexitat, més enllà del que senten a casa seva o en els grups reals o virtuals dels quals participen, per fer persones autènticament independents.

Les escoles i els instituts són objectes delicats, espais enormement sensibles que se sostenen sobre la confiança i sobre una bona dosi de complicitat entre tots els seus actors: personal docent i no docent, alumnes i famílies. Aquest darrer curs, però, hem vist com algunes entitats, persones i grups s'han mostrat disposats a carregar-se sense cap mirament un bé tan preuat com l'escola catalana, un tresor tan fràgil com la convivència, convençuts com estaven que era la culpable primera de l'auge de l'independentisme, que qualifiquen d'ideologia supremacista, antidemocràtica i excloent. Les seves denúncies i querelles exemplifiquen a la perfecció que, per a ells, el fi justifica els mitjans i és en el marc d'aquesta ofensiva que caldria inscriure l'atac insensat contra docents catalans, acusats impunement d'adoctrinadors. El cas és que es fa molt complicat educar bé en aquest clima de desconfiança, de delació, de por, perquè la bona educació exigeix justament el contrari: un ambient de confiança, de respecte, sense el qual tot esdevé sospitos i susceptible de ser mal interpretat i tergiversat.

Els docents catalans, a títol personal o a nivell de centre —llevat de casos excepcionals— no han adoctrinat mai, ni adoctrinen, és a dir, no s'han proposat d'inculcar de manera sistemàtica i continuada una determinada ideologia política, religiosa o filosòfica. Per molts motius, el primer dels quals perquè les escoles són, per definició, plurals i han de complir les lleis vigents com a servei públic que són. Però també perquè avui, en societats com la catalana, són pràcticament impossibles els mètodes coactius i excoents, el dogmatisme impune. Això no exclou que, en tants centres com hi ha a Catalunya i amb tants docents en exercici, no s'hi puguin donar equivocacions, errades o males pràctiques, però el sistema té prou mecanismes per fer-hi front amb eficàcia.

L'escola és justament un espai perquè els infants i joves desenvolupin el pensament que els ha de fer més savis i més lliures. No per inculcar-los el que han de pensar, sinó per ajudar-los a que pensin per ells mateixos. Avui, quan l'accés a la informació és més fàcil que mai, és urgent posar l'èmfasi en la formació del pensament crític. Però no és cosa fàcil: ens caldrà problematitzar els sabers establerts, una relació més estreta amb la vida, un enfocament interdisciplinari, treballar cooperativament i utilitzar tots els recursos a l'abast. I la pràctica del debat argumentat, que no s'ha de confondre ni amb un intercanvi amable d'opinions, ni amb un combat verbal superficial com el que veiem en algunes tertúlies, ni amb una confrontació obstinada per tal d'imposar els nostres punts de vista, perquè l'escola és un espai de formació per a la democràcia, que el que ha de fer és ajudar els alumnes a vertebrar el seu propi pensament.

Cal obrir espais de diàleg en els quals les certeses puguin convertir-se en interrogants, per passar de la possessió a la recerca de la veritat. L'escola, com ens ha explicat el pedagog francès Philippe Meirieu, ha d'escoltar els infants i joves i no limitar-se a donar-los respostes prefabricades. Ha de plantejar i proposar preguntes i ajudar a construir respostes; l'escola ha d'esdevenir un lloc de construcció de pensament crític. Alguns joves viuen de certeses absolutes i ens hi hem d'apropar qüestionant-los i provocant que les posin en dubte d'una manera crítica, no pas canviant la seva veritat per una altra, per ajudar-los a créixer.

Don Milani, el mestre i capellà italià, fou denunciat i condemnat per defensar públicament i argumentadament l'objecció de consciència al servei militar i denunciar la insensatesa de les guerres. En el seu al·legat als jutges, els va dir pensant en els seus alumnes: *Calia que ensenyés com reacciona el ciutadà a la injustícia. Com exerceix la llibertat de paraula i de premsa. Com cadascú ha de sentir-se responsable de tot.*

També en la lúcida i sempre actual «Carta a una mestra», hi podem llegir el següent: *Vaig aprendre que el problema dels altres és igual al meu. Sortir-se'n tots junts és la política. Sortir-se'n sol és l'avarícia. I encara: El fi just és dedicar-se al proïsme. I, en aquest temps, ¿com vols estimar si no és amb la política o amb el sindicat o amb l'escola? Som sobirans. És temps de prendre decisions. Contra vosaltres, els classistes, contra la fam, l'analfabetisme, el racisme, les guerres colonials... Però el*

*fi immediat que cal tenir en compte en tot moment és el d'entendre els altres i de fer-se entendre.*

Al mestre Célestin Freinet li van tocar de viure temps difícils: la Primera Guerra Mundial, l'ascens del feixisme a Itàlia i del nazisme a Alemanya... A Saint-Paul-de-Vence, on feia de mestre i, com un ciutadà més, col·laborava en la vida política del poble, va ser assetjat durament per un sector de la població que en demanà la destitució i l'aconseguí el juliol de 1933. Deixa l'escola pública i crea una escola «per als fills dels pobres» a Vence; el 1936 acull infants refugiats de la guerra civil espanyola; el 1940 és empresonat i, quan el deixen en llibertat vigilada, es passa a la resistència.

El 1964 escrivia: *La democràcia de demà es prepara amb la democràcia a l'escola. Un règim autoritari a l'escola no pot ser mai formador de ciutadans demòcrates... En el segle de la democràcia, l'escola del poble no pot ser sinó una escola democràtica que prepari, amb l'exemple i amb l'acció, l'autèntica democràcia. I també: Ens havien assegurat que la instrucció feia més moral i més bon ciutadà la persona que se'n beneficiava... No, els coneixements, la ciència i totes les descobertes tècniques permeses per ella no són automàticament factors de progrés humà, moral, social i cívic... La moral és com la gramàtica. En podem saber perfectament les regles, però ser incapaços d'aplicar-les en la vida corrent. La moral no s'ensenya: es viu. Avui ens cal crear un medi en què l'infant s'acostumi a actuar com a ciutadà.*



Només resseguint els títols d'alguns dels seus llibres ens és fàcil adonar-nos de les prioritats i les preocupacions essencials del gran pedagog brasiler Paulo Freire: *L'educació com a pràctica de la llibertat; Pedagogia de l'oprimit; Teoria i pràctica de l'alliberament; Pedagogia i acció cultural; Alfabetització: lectura de la paraula i lectura de la realitat; La naturalesa política de l'educació; Pedagogia de l'esperança; Pedagogia de la indignació...* Com és prou sabut va desenvolupar un mètode d'alfabetització que buscava transformar les persones i la seva relació amb si mateixes, amb els altres i amb la natura. Això li va costar presó i exili fins que la democràcia va tornar al seu país.

Freire ho tenia clar: el sistema educatiu no és autònom, sinó que és un subsistema del sistema social, econòmic i polític. Per això, els principals problemes de l'educació, deia, no són pas de caràcter pedagògic, sinó de política social. Per tant, l'educació no pot ser neutral: o domestica o allibera; o es posa al servei del poder o de la ciutadania...

En paraules seves: *La lectura del context, la lectura del món, ha de precedir a la lectura de la paraula, a la lectura del text... Com a educador no puc reduir la meua pràctica docent a ensenyar tècniques o continguts sense implicar-me en la comprensió crítica de la realitat... Educar no és només entrenar tècnicament o dipositar continguts, sinó un esforç per desocultar les veritats, per comprendre la realitat.*

Són molts els mestres que han fet de la seva feina una eina de transformació social i de superació personal. També a Catalunya. Començant per Ferrer i Guàrdia, vilment afusellat per les seves idees. Però també Soledad Gustavo (Teresa Mañé), feminista, anarquista i mare de Frederica Montseny; Dolors Piera i Elvira Godàs, exiliades a Amèrica Llatina després de la guerra civil com tants altres mestres; Pepita Casanellas, compromesa a fons amb les famílies que vivien als marges a la Barcelona franquista; Marta Mata, per a qui pedagogia i política eren pràcticament mots intercanviables...

O Miquel Soler Roca, català de naixement i uruguaià d'adopció, exiliat durant la llarga dictadura militar en aquell país, que ha escrit pàgines precioses sobre la relació entre política i educació: *Hauríem de desitjar que els mestres fossin professionals i ciutadans compromesos. Aquest compromís té, almenys, dos ingredients fonamentals: un ho és en relació a nosaltres mateixos i comporta la necessitat d'optar entre valors, idees mestres, formes de pensar i d'ésser... L'altre apunta cap a l'exterior: l'educador compromès externalitza les seves posicions, desitja contribuir a la marxa general de les qüestions d'interès social i, per damunt de tot, dona als seus alumnes l'exemple permanent de la seva fe en la vida i en l'aventura humana... Crec que podríem estar d'acord que tota tasca educativa té una dimensió política, en la mesura que educar significa desenvolupar la capacitat de les persones no només d'entendre's a si mateixes sinó d'interrelacionar-se. ¿Quin tipus de compromís pertoca a l'educador en aquest terreny tan complex i relliscós? No hauria de caure en la temptació de fer de la seva càtedra un centre*

*de militància partidista. En canvi, crec que, superant escrúpols derivats d'un pretès i impossible neutralisme, correspon a l'educació contribuir al coneixement polític, a l'anàlisi política i fins i tot al debat polític, tenint en compte, només faltaria, l'edat i les característiques de cada grup d'educands. De la política com a pregunta i com a exercici de recerca de la resposta, no pas com a adoctrinament... Aquesta facultat dels docents de viure la dimensió política del seu ofici els porta, en períodes de dictadura, a comprometre's amb la resistència, i en períodes de democràcia, a comprometre's amb la identificació i amb la realització dels canvis necessaris.*

**Xavier Besalú Costa**

Departament de Pedagogia i Nucli Paulo Freire  
Universitat de Girona

....

**Precintat**

## COM PENSAR, NO QUÈ PENSAR: EL PODER DE LA CONVERSA

**JAUME CARBONELL SEBARROJA**

PEDAGOG I PERIODISTA

ASSESSOR I COL·LABORADOR DEL DIARI DE L'EDUCACIÓ

L'escola és política perquè és el primer espai on es practica el diàleg, on se sembren les primeres llavors d'una ciutadania crítica i activa. És l'àgora on el subjecte comença a conviure democràticament i a exercir en llibertat els seus drets, en una vida paral·lela a la de la llar, el carrer, els videojocs, les xarxes socials, l'esplai o el camp d'esports.

L'educació és una conversa contínua i la pregunta és la gran porta d'accés al coneixement; però també ajuda a constituir un estil de fer, un mètode de pensament i una forma de ser. Així com a familiaritzar-se amb el llenguatge, del qual cal tenir una cura especial atès el seu progressiu empobriment i la perversió del significat originari i real de les paraules, arran de la manipulació política i mediàtica, juntament amb l'ús de les tecnologies, que el malmeten, el simplifiquen i hi ocasionen altres descuits.

L'ensenyament tradicional ensenya només a preparar la resposta única i correcta, circumstància que contrasta amb l'aprenentatge innovador i transformador, que opta per ensenyar a preguntar i admet diverses respostes. Aquest és el canvi de paradigma que promou la cultura lliure i democràtica de l'alumnat. En aquesta conversa el procés d'aprenentatge s'emmiralla, en cert sentit, en la tradició filosòfica en la qual, mentre que les respostes són efímeres, les preguntes són les de sempre. També segueix el cànon del periodisme d'investigació, que tracta d'esbrinar el qui, el què, l'on, el quan i, sobretot, els perquè, degudament contextualitzats. Es nodreix del treball de recerca dels historiadors, que consisteix a recollir una bona documentació, contrastar fonts i convocar veus ben diferents. Reprodueix, també, les pautes dels científics mitjançant la formulació i comprovació d'hipòtesis.

Conversar, deia Jorge Wagensberg, és el millor entrenament que pot tenir un ésser humà per ser un ésser humà. Conversem amb els altres, amb nosaltres mateixos, amb l'entorn, amb les obres d'art, amb els llibres i amb les imatges. De moltes maneres. Eduardo Galeano té un text breu preciós, *El sabio preguntón*, en què explica que aquest tal savi, don Miguel, aprenia preguntant als llibres i a la terra: «Els meus llibres agafen aire. Jo els obro. Els obro i els pregunto. Llegir és preguntar». I és que gràcies al diàleg aprenem i ens coneixem. Recordem les paraules de Bruner (1987): «A través del procés dialògic i discursiu arribem a conèixer l'Altre i els seus punts de vista, les seves històries. Aprenem

una enorme quantitat, no només sobre el món, sinó sobre nosaltres, a través del discurs amb Altres».

El professorat i qualsevol altre educador ha de ser bel·ligerant amb el procés, amb el com del mètode del diàleg, a més d'absolutament respectuós amb el què, amb les opinions dels alumnes. Aquesta és l'essència de l'educació política. En aquesta direcció enfoca la classe un professor d'Humanitats:

A classe, quan parlem de la interrupció de l'embaràs, de l'eutanàsia, de la fiscalitat..., jo no dic si estic a favor o en contra d'unes opcions. No ensenyo allò que voldria que fos. Si algú m'ho pregunta, potser puc explicar quines són les meves preocupacions personals, però l'important és la capacitació per pensar amb el propi cap aquestes qüestions. ¿Vol dir això que jo puc acceptar algú que em digui que està en contra dels drets de les dones o de les persones homosexuals...? Diria que no és el mateix. Hi ha drets humans o necessitats humanes essencials que em sento obligat a defensar. (Mir, 2017)

Aquest text obre el debat sobre tres qüestions eticopolítiques bàsiques i complementàries. La primera és: ¿fins a quin punt el docent pot dir-hi la seva, expressant el seu punt de vista? Depèn, és clar, com he dit de bon principi, de l'edat del grup; sempre s'adapta al seu grau de maduresa, a l'oportunitat del moment i a altres circumstàncies del context educatiu. En tot cas, no penso que s'estigui adoctrinant quan un docent mostra la seva opinió o la deixa entreveure subtilment de manera indirecta dins d'un debat àmpliament

participatiu en el qual totes les veus són formulades i escoltades en igualtat de condicions, en una estructura de conversa de caire horitzontal-assembleària –no en el format tradicional on es mantenen les relacions de poder–, tot i reconeixent *l'autoritat* moral i cultural del docent. És suggerent la distinció que fa el feminisme italià de la diferència entre el poder: allò que alguna persona s'atribueix i exerceix, i l'autoritat, que compta amb el reconeixement dels altres. Una altra cosa ben diferent és si el professor es converteix en un predicador i pronuncia un sermó o un míting, o si comença i s'acaba el debat marcant el seu posicionament i fent valdre la seva autoritat jeràrquica de superioritat moral. Perquè una cosa és que expressi la seva opinió i una altra de ben diferent és que es converteixi en l'opinió. Aquesta visió pot ser força compartida per molts mestres que entenen que la política es cola pertot arreu i no poden mirar cap un altre costat, si bé també hi ha qui s'aferra al sospitós principi de neutralitat, que sosté que les idees pròpies s'han de deixar un cop s'ha traspassat la porta de l'aula i que els docents s'han de limitar a explicar els fets sense entrar en interpretacions.

La segona qüestió té a veure amb el fet de si el professorat ha d'acceptar passivament les opinions que defensen l'odi, la violència, el racisme, o que posen en entredit els drets democràtics més elementals. La resposta només pot ser: de cap manera, ja que va en contra del nostre patrimoni ètic polític comú, com són els drets humans i els de la Infància, que garanteixen la convivència i que cal que defensem amb bel·ligerància. Paulo Freire, que treballava en cercles culturals, ho tenia molt clar:



En el marc d'un diàleg rigorós, el professor planteja problemes i fa preguntes, alhora que anima l'estudiant a fer el mateix. Ara bé, el professor crític que ensenya a favor de la democràcia i contra la desigualtat també té el dret i la responsabilitat d'exposar les seves idees. Aquest professor que planteja qüestions no és mut ni permissiu, ni està mancat de valors. (Freire, citat per McLaren i Leonard, 2003)

I la tercera qüestió fa referència a com es condueix i s'acompanya la conversa perquè aquesta sigui realment democràtica i de qualitat, evitant de caure en una divagació per passar el temps, i encara menys en una tertúlia televisiva en què ningú escolta, predominen els monòlegs i sovintegen els insults i la falta de respecte. En aquest sentit, la conversa educativa ha d'adquirir un cert grau d'exemplaritat moral i democràtica, i freqüentment així és. Perquè, encara que les persones adultes no sempre estan a l'altura, els infants i joves sí que poden estar-hi, o almenys aquest és un dels grans propòsits de l'aprenentatge democràtic. Una de les claus radica en les preguntes: ¿Ajuden les preguntes a centrar el debat i a fer-lo avançar? S'hi introdueixen preguntes divergents? S'afavoreix que les opinions es justifiquin i s'argumentin entre els participants? A vegades tot gira al voltant d'un parell de preguntes molt simples: ¿«Què ha passat?» i «Per què ha passat?». Altres vegades aquestes preguntes porten a més preguntes i la conversa flueix de forma espontània, tot i que sempre cal posar cura perquè ningú no es deixi anar amb digressions. En altres ocasions s'organitza al voltant d'interrogants amb registres i finalitats diferents. Així, es parla sobre les fonts: «D'on has tret el que saps?»; sobre la rellevància: «Per què és important, això, i quines conseqüències pot tenir?»;

sobre els posicionaments polítics i ideològics: ¿«Coneixes cap moviment polític, religiós, cultural, social... que t'hagi pogut inspirar, en això que estàs expressant?»; sobre les possibles relacions i comparacions: ¿«Com es relaciona el que s'està discutint amb altres esdeveniments o situacions?»; sobre de qui és aquell punt de vista i quins són els seus trets singulars: ¿«Quin personatge important defensa la tesi que estàs exposant?»; sobre hipòtesis o suposicions: «Què passaria si les coses fossin diferents?» o «De fet, podrien ser d'una altra manera?», o sobre el compromís: ¿«I, nosaltres, podem fer-hi alguna cosa?».

L'objectiu de la conversa no és convèncer ni persuadir l'altre, ni tampoc arribar a una veritat, sinó formar mentalitats crítiques que no acceptin tot allò que els ve donat. La clau no està tant en la conclusió com en una forma de pensar i de construir el coneixement que ofereixi noves eines i marcs conceptuals i que els ajudi a ampliar la seva mirada del món, a treballar l'argumentació, a fer un esforç d'imaginació per posar-se en el lloc de l'altre i, en definitiva, a fer-los créixer humanament i èticament. Això no treu que el professorat vagi destacant determinats aspectes i els punts d'acord, però sense forçar-ho; i, sobretot, cal evitar que les polaritzacions incomodin i derivin en enfrontaments i frustracions. D'aquí ve la importància de l'escolta activa, de tenir en compte que les paraules són importants, però també ho són les mirades, els gestos, els moviments del cos i els silencis –perquè en els silencis passen moltes coses. També s'ha de treballar el que Richard Sennett (2012) *anomena expressions positives de respecte i el reconeixement dels altres*, que considera que són una de les mancances de la societat moderna.

La conversa s'improvisa en qualsevol lloc i moment, per bé que també es pot organitzar de manera regular. En aquest sentit, l'assemblea s'ha convertit en un dels rituals de conversa més poderosos: «L'assemblea és un espai on a través del diàleg és possible incrementar la comprensió dels fets i de les persones, és possible construir formes de convivència i treball millors i, finalment, és possible sentir-se personalment compromès amb allò que un mateix i el grup han contribuït a elaborar» (Puig Rovira, 1999).

Ara bé, la conversa requereix temps pausats, tant la que es fa amb els infants com la que es fa entre els mestres. I això és el que falta avui a les escoles, una institució en què la pressió de les urgències resta temps a les activitats importants. Hi ha una pregunta que sura arran de tot el que es va dient: als infants els interessa la política? Hi ha persones que ho neguen categòricament, d'altres pensen que tot depèn de com es plantegi i n'hi ha que dubten al respecte. Una cosa és evident: els alumnes de totes les edats no paren de fer-se preguntes sobre el que passa, encara que no sempre ho expressin verbalment, sinó que ho deixin entreveure de moltes altres formes. I, és clar, no es fugir d'estudi i deixar-los sense resposta. Tornarem a parlar-ne.

....

**Precintat**

**LLENGUA I EDUCACIÓ COM A EINES DE COMBAT POLÍTIC:  
CIUTADANIA CRÍTICA I CRISI POLÍTICA  
A CATALUNYA I ESPANYA**

**JORDI FEU GELIS  
XAVIER CASADEMONT FALGUERA  
ÒSCAR PRIETO-FLORES**  
UNIVERSITAT DE GIRONA

Catalunya ha esdevingut recentment un focus d'interès per a diversos analistes internacionals arran del procés d'independència que ha estat portant a terme. En aquest procés, no pas absent de controvèrsia i polèmica, ha entrat en discussió d'una manera especialment notòria el fet lingüístic i educatiu en tant que el Govern espanyol i partits polítics unionistes (defensors de la unitat d'Espanya), recolzats per mitjans de comunicació, han acusat a l'escola catalana i a les famílies d'adoctrinament polític dels infants.

Els principals arguments han estat que el castellà estava prohibit a l'escola, que les famílies havien portat els seus fills a manifestacions per reivindicar el referèndum de l'1 d'octubre de 2017, que a les escoles es parlava de política de manera tendenciosa i s'utilitzaven llibres de text poc apropiats i que, un cop es va celebrar el referèndum, hi va haver mestres que van parlar del que

havia passat amb els seus alumnes. En resum: s'ha dit que les famílies i l'escola catalana adoctrinen, sense especificar mai el sentit precís d'aquest terme.

Aquest escrit s'interessa per situar el procés d'independència de Catalunya, abordant la crisi política i institucional que s'ha produït des del 2000 en endavant i es relaciona amb el concepte de ciutadania generat en aquest context i, per extensió, de democràcia, participació i política a l'escola. El text clou amb una reflexió sobre com es pot treballar la ciutadania tant en el context familiar com en l'escolar.

## **1. Catalunya en el marc de l'Estat espanyol**

Catalunya és, per ara, una comunitat autònoma que juntament amb 16 comunitats autònomes i 2 ciutats autònomes més, forma el Regne d'Espanya. Així ho estableix la Constitució Espanyola de 1978, la primera i única constitució que ha tingut l'Estat espanyol després de la mort del dictador Francisco Franco, que va governar a Espanya des del 1939 fins al 1975 aplicant una política anorreadora de qualsevol manifestació d'expressió democràtica i de llibertats ciutadanes, a banda de l'intent de liquidació de la diversitat cultural i lingüística inherent al país, especialment als territoris amb una idiosincràsia més marcada: Catalunya, País Basc i Galícia.

Amb l'anomenada Transició Espanyola (1975-78) i l'adveniment de la democràcia, Catalunya, en tant que comunitat històrica amb llengua,

història, dret i institucions pròpies des de l'època medieval, va recuperar les institucions polítiques: el Parlament i la Generalitat de Catalunya.

En època contemporània, Catalunya sempre ha estat, amb més o menys intensitat, un tema controvertit i de discussió política per determinar, fonamentalment, el grau d'autonomia que havia de tenir en el marc de l'Estat espanyol (Fontana, 2014). A la Constitució de 1978 això es «resol» d'una manera que, ara que tenim una certa perspectiva històrica, ha comportat una confusió notable i insatisfacció per totes bandes a través d'un repartiment competencial entre Estat i Generalitat que en alguns aspectes es pot considerar confús, poc nítid i, sobretot, poc operatiu. Segons la Constitució esmentada s'estableixen quatre tipus de competències: competències exclusives de l'Estat, competències exclusives de les comunitats autònomes, competències concurrents entre Estat i comunitat autònoma i competències compartides.

L'educació es tracta d'un àmbit competencial confós perquè no hi ha cap text legal que determini diàfanament si es tracta d'una competència concurrent o compartida. Així i tot, consultat l'ordenament jurídic autonòmic de Catalunya es pot afirmar que el Govern català pot desenvolupar una política educativa pròpia però molt limitada (Prats, 2015). Aquest ordenament li dona competències plenes (però no exclusives) que es concreten en la «regulació i administració de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats», reservant al Govern central la regulació dels títols acadèmics i professionals, la promulgació de les normes bàsiques

que garanteixin el compliment de les obligacions dels poders públics envers l'ensenyament i la supervisió i control (l'anomenada «alta inspecció») de la totalitat del sistema.

L'ambigüitat del repartiment competencial i l'aparició progressiva de nous aspectes susceptibles de ser atribuïts a l'Estat, a la Generalitat o a ambdues institucions, ha comportat problemes jurídics que ha hagut de resoldre el Tribunal Constitucional, un tribunal acusat per alguns actors de ser altament polititzat en tant que els magistrats són proposats pels diferents partits polítics en funció de la quota parlamentària que tenen en el Congrés dels Diputats espanyol. Malgrat això, val a dir que en determinats moments, se n'ha fet una interpretació àmplia i flexible, permetent així l'assoliment de majors quotes d'autogovern i, en conseqüència, una major autonomia.

## **2. Procés de «recentralització» política a Catalunya i les seves conseqüències**

Des del 2000, i amb més visibilitat des del 2010 fins al moment actual, període en què Espanya ha estat governada pel Partit Popular (PP, una formació política liberal neoconservadora defensora d'un nacionalisme espanyol de tall tradicional), Catalunya ha viscut un procés de «recentralització» important, veient així com es reduïen determinats drets i potestats que havien estat ja integrats en el funcionament ordinari del país (Puigpelat, 2016).



Un punt d'inflexió important en el reconeixement dels drets i en la concepció de l'autogovern de Catalunya es produeix el 2006, quan el govern de la Generalitat i els partits polítics del Parlament de Catalunya modifiquen l'Estatut. En aquest any el Parlament aprovà per àmplia majoria (120 vots a favor i 15 en contra) un nou marc regulador (l'anterior era del 1979) que resultà substancialment modificat (més del 50% dels seus articles) quan es va enviar a les Corts Espanyoles. Després de tenses negociacions, i acceptant a desgrat la supressió de conceptes referits a la nació catalana, entre altres aspectes, l'Estatut fou aprovat a les Corts Espanyoles per àmplia majoria. Posteriorment, tal com mana la Constitució Espanyola, el nou Estatut es va sotmetre a referèndum entre la població catalana, obtenint el 74% dels vots a favor, 21% en contra i 5% d'abstencions, amb una participació del 48,85%. Així i tot, el PP va recollir signatures per tot Espanya per portar-lo al Tribunal Constitucional qui, el 2010, invalidaria certs articles claus pel que fa a la identitat, retallant encara més el valor jurídic i simbòlic del fet diferencial català.

Durant el temps que va durar el tràmit del nou Estatut, el reconeixement d'un estat plurinacional i l'acceptació de l'encaix de les nacionalitats històriques, de les formes plurals de ciutadania i de les diversitats de les comunitats que hi conviuen s'anà afeblint, al mateix temps que es feia cada vegada més evident la tensió política (Castells, 2017).

La construcció progressiva a Espanya d'un model de ciutadania restrictiu, quan no directament exclouent, ha tingut efectes no esperats fins al punt que

s'ha arribat en una mena de carreró sense sortida que, des d'un punt de vista estrictament politològic, posa en qüestió el sentit de la política. El fet que poc a poc —però de manera persistent— el concepte de ciutadà espanyol s'hagi construït a redós d'una identitat nacional menys plural i més homogènia ha contribuït també a que una part important de la població catalana se senti cada vegada més lluny d'Espanya.

A partir d'aquest moment, es generalitzaren les declaracions institucionals apel·lant a «l'exclusió moral de la Constitució espanyola» i en les successives diades nacionals de Catalunya hi hagué manifestacions multitudinàries, festives i sempre pacífiques, demanant el dret a decidir o, directament, la independència. Una de les manifestacions més multitudinàries fou la del 2011, amb prop d'un milió de persones als carrers de Barcelona.

L'articulació a Catalunya d'un moviment independentista cada vegada més nombrós ha estat propiciat per associacions cíviques i culturals de tot tipus, la majoria de les quals es caracteritzen per ser políticament plurals (dins de l'àmplia forquilla ideològica independentista), intergeneracionals i pacífiques. Per altra banda, ha estat recolzat per partits catalans de sempre independentistes, més d'altres que fins aleshores només havien estat autonomistes i que en determinades ocasions fins i tot havien donat suport a partits unionistes per formar govern a Madrid.

El descontentament d'una part important de la població de Catalunya durant aquests anys (2000-2018) no només ha estat donat per una qüestió

simbòlica (per bé que no pas menor), com és la negativa del Govern espanyol al reconeixement legal d'una identitat nacional pròpia, sinó que també ho ha estat per una qüestió econòmica: des del 2000 en endavant ha estat una constant l'incompliment dels compromisos en inversions per part de l'Estat. No és que l'Estat no hagi invertit suficientment a Catalunya (que també, a parer de molts ciutadans) sinó que una part de les inversions previstes i aprovades en els Pressupostos Generals de l'Estat en seu parlamentària no s'han executat, frenant així el desenvolupament de determinades infraestructures i serveis, alguns dels quals han afectat i afecten les classes més modestes. Per altra banda, i com a mostra d'un exercici clar de manca de transparència, reiteradament l'Estat s'ha negat a publicar el balanços fiscals que donen compte de les aportacions econòmiques reals que Catalunya fa al conjunt de l'Estat espanyol.

El cas és que enmig d'aquest clima enrarit, des del 2010 ha crescut de manera exponencial un enfrontament polític en què l'element nacional i la concepció latent de ciutadania han jugat un paper central: per a uns la nació espanyola és única i indivisible i cal posar en marxa un procés recentralitzador en què a les comunitats autònomes se les ha de buidar de competències per enfortir el paper de l'Estat. De fet, en els darrers anys (2015-2017), el percentatge de persones a Espanya que són favorables a un Estat més centralista ha passat del 25% al 36%.<sup>1</sup> Aquesta opinió es pot veure reflectida en declaracions de

---

1 Barómetro del Real Instituto Elcano (BRIE), 39ª oleada, enero 2018. Disponible en: <http://www.realinstitutoelcano.org>

càrrecs de l'executiu del Partit Popular com, per exemple, les del ministre de justícia Rafael Catalá destacant el novembre de 2017 que més que ampliar les competències cal que el *Govern central torni a assumir les polítiques públiques essencials*.<sup>2</sup> Per altra banda, a Catalunya, l'augment del suport a la independència entre la població ha passat del 19% al gener de 2010 al 40% a l'octubre de 2017.<sup>3</sup>

### 3. L'educació i la llengua com a pretext

En aquest context de tensió politiconacional el Govern espanyol, del Partit Popular, així com una part important dels partits polítics d'àmbit estatal i diversos mitjans de comunicació, ha utilitzat l'educació i la llengua per intentar influir en l'opinió pública. En el cas de Catalunya l'element lingüístic s'ha utilitzat com a cavall de batalla per part del PP i, sobretot, per Ciudadanos, un partit nascut a Catalunya i posteriorment estès a la resta d'Espanya amb la pretensió de governar a tot l'Estat.

Val a dir que el tema lingüístic, a Catalunya, si bé sempre ha estat un tema sensible i de preocupació, mai no ha estat tan controvertit com ho és actualment. Tant és així, que el 1983 tots els partits polítics presents al

---

2 Eldiario.es (2017). *El Gobierno admite que puede promover una regresión autonómica en la reforma constitucional*, 11 d'octubre de 2017. Disponible a [https://www.eldiario.es/politica/Gobierno-promover-regresion-autonomica-constitucional\\_0\\_706580002.html](https://www.eldiario.es/politica/Gobierno-promover-regresion-autonomica-constitucional_0_706580002.html)

3 Baròmetre d'opinió política del Centre d'Estudis d'Opinió de la Generalitat de Catalunya. 3a onada 2017. Disponible a: <http://ceo.gencat.cat/>

Parlament de Catalunya van votar a favor de la Llei de normalització lingüística. Una llei que, si tenim en compte el desenvolupament normatiu així com el pacte polític tàcit entre els governs català i espanyol durant determinats períodes, ha permès fins al dia d'avui la immersió lingüística a l'escola. A efectes pràctics això vol dir que els nens i nenes s'escolaritzen principalment en català i de manera progressiva s'introdueix el castellà amb l'objectiu que al finalitzar l'ensenyament primari tots els alumnes siguin competents en les dues llengües oficials a Catalunya (català i espanyol). Aquest model difereix d'altres comunitats autònomes com per exemple el País Basc, on fins fa relativament poc temps hi havia fins a quatre models d'escolarització en funció de com i quan s'introduïen les llengües basca i castellana (Turell, 2007). Mentre que el País Basc ha tendit a replegar aquest model per considerar que afavoria comunitats escolars segregades, Catalunya ha mantingut la política d'immersió, sobretot després de comprovar que, fins i tot quan el país ha rebut un contingent important de població estrangera, els infants als 12 anys són competents tant en català com en castellà. És més, les proves objectives passades als alumnes de Catalunya han demostrat reiteradament que són tan o més competents en llengua castellana que no pas alumnes d'altres comunitats monolingües, segons dades del Ministeri d'Educació sobre els resultats de les proves d'accés a la universitat a Espanya de 2017.<sup>4</sup>

---

4 Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Pruebas de Acceso a la Universidad. Año 2017*, 13 de Febrero de 2018. Disponible a <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/estadistica-de-las-pruebas-de-acceso-a-la-universidad0/Ano-2017.html>

Així i tot, la pugna política pel català a l'escola i per extensió al conjunt s'ha accentuat en els darrers: el 2010, com ja hem comentat, el Tribunal Constitucional emetia una sentència contra l'Estatut d'Autonomia i, en concret, contra el fet que el català sigui la llengua vehicular a l'escola catalana i que s'hagi de tendir, en aquells casos en què el català es consideri normalitzat, cap a un percentatge similar de classes en les dues llengües oficials.

El ministre d'Educació de torn, en virtut del desplegament de la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE, 2013), va establir que les famílies residents a Catalunya que demanessin rebre l'ensenyament primari en castellà s'havien d'escolaritzar en centres privats i obligava a la Generalitat de Catalunya a pagar les despeses d'aquesta escolarització. Aquesta decisió va encendre nombroses alarmes perquè docents, acadèmics, famílies i sindicats catalans consideraren que es feia un ús partidista, instrumental i polític de la llengua en el sentit que frenava la normalització del català (normalització pendent, entre altres coses, arran de la prohibició d'aquesta llengua durant els períodes en què Espanya ha estat sotmesa a règims dictatorials) i es posaven les bases d'un enfrontament sociolingüístic inexistent fins aleshores. Tot i que aquesta decisió ha estat revocada pel Tribunal Constitucional el 2018, el ministre d'Educació i el mateix president de l'Estat Espanyol manifestaren públicament, en el moment de les preinscripcions escolars, que el curs 2018-2019 les famílies catalanes haurien d'escollir si volien fer-ho en català o en castellà.

Aquesta disputa posa damunt la taula, com venim dient, diferents concepcions de ciutadania en el marc d'un Estat inequívocament plural, on hi ha territoris hi ha territoris amb dues llengües oficials i amb identitats múltiples i diverses. La pretensió de minorar, si no de silenciar, projectes identitaris que busquen el reconeixement de la seva idiosincràsia, té poc futur en territoris com Catalunya, si bé pot aportar un rèdit electoral en les eleccions estatals. Per altra banda, buscar l'enfrontament polític, lingüístic i social entre dos sectors d'un mateix territori és perillós per les fortes tensions i conflictes socials que es generen (Suselbeck, 2008).

#### **4. L'explosió del sentiment independentista i la voluntat de decidir el futur de Catalunya a través de processos cívics i participatius**

El procés recentralitzador al qual ens referíem més amunt, el fre a la normalització lingüística que acabem d'esmentar, les retallades a l'Estatut d'Autonomia de 2006, l'incompliment del Govern espanyol en les inversions a Catalunya, la configuració d'un imaginari en un estat plurinacional que no acaba de reconèixer-la, la impossibilitat d'establir un diàleg igualitari entre Catalunya i Espanya per veure com poden encaixar les dues realitats, la invalidació sistemàtica i reiterada de lleis de caràcter social aprovades pel Govern català i un llarg etcètera han fet créixer el sentiment independentista en una part del poble català. Un sentiment que, tant a nivell polític com social, va cristal·litzar amb la petició d'un clam: «el dret a decidir» sobre el futur de Catalunya.

El «dret a decidir» va ser un moviment social que es va generar l'any 2013 i que es va concretar en el Pacte Nacional pel Referèndum a finals del 2016 amb l'argument que el 80% de l'opinió pública estava d'acord amb la realització d'un referèndum sobre la independència de Catalunya. Aquest moviment aplega persones, associacions, plataformes i partits polítics molt diversos: des d'opcions independentistes fins a federalistes, passant per unionistes de fortes conviccions democràtiques. Tot i la petició reiterada per part del Govern de la Generalitat de Catalunya, el Parlament i entitats cíviques catalanes, el Govern espanyol no va voler pactar el desenvolupament d'un referèndum oficial, a diferència del que va succeir a Gran Bretanya quan el Parlament escocès va demanar de celebrar un referèndum d'autodeterminació.

A Catalunya es varen dur a terme finalment dos processos de consulta: la Consulta del 9-N (9 de novembre de 2014), secundada per 2.305.290 electors, en la qual 1.861.753 varen optar per una Catalunya independent i 104.760 per una Catalunya dins d'Espanya, i el Referèndum de l'1-O (1 d'octubre de 2017) celebrat en el marc d'una clara excepcionalitat i gran hostilitat per part de l'Estat, en el qual hi va participar un 43,03% del cens. En aquest referèndum 2.044.038 electors (90,18%) van votar a favor de la independència i 177.547 (7,83%) s'hi van mostrar en contra.

Els dos processos participatius foren activament combatuts pel Govern espanyol i han acabat judicialitzant-se, fins al punt que hi ha un nombre considerable de gent imputada i alguns dirigents polítics estan a la presó



i d'altres a l'exili. Ara bé, l'1-O la repressió policial i de l'Estat va ser una de les més importants a Catalunya des de la fi del franquisme. Des que s'obriren els col·legis electorals, la policia espanyola va intentar impedir que la gent votés i en no aconseguir-ho, per ordre governamental es va produir una càrrega policial indiscriminada contra els votants. Els efectes han estat denunciats per diferents organitzacions, com Human Rights Watch:

*Hundreds were left injured, some seriously. Catalonia's Health Department estimated on October 2 that 893 people had reported injuries to the authorities. Spain's Ministry of the Interior said on October 1 that 19 national police and 14 Civil Guards had required urgent medical assistance, and that an «innumerable number of others» were injured. Following the referendum, Human Rights Watch documented excessive use of force against peaceful demonstrators by Civil Guards or national police at a primary school in Girona being used as a polling station, and in the hillside villages of Aiguaviva (Girona province) and Fonollosa (Barcelona province). Human Rights Watch received other allegations and purported evidence of police ill-treatment, which it has not been able to verify or examine in detail, along with instances of assaults on police officers by some demonstrators.<sup>5</sup>*

Els dies posteriors al referèndum foren diverses les escoles que van parlar dels fets del dia 1-O. En alguns centres es va fer perquè els infants, quan hi

---

<sup>5</sup> Human Rights Watch (2017). *Spain: Police Used Excessive Force in Catalonia. Hold Independent Investigation into Violence During Referendum*, 12 d'octubre de 2017. Disponible a <https://www.hrw.org/news/2017/10/12/spain-police-used-excessive-force-catalonia>

entraren, van veure l'escola malmesa quan no destrossada (portes rebentades, vidres trencats, armaris desbotats, material al terra, etc.); en altres casos se'n va parlar perquè els infants ho demanaren, ni que fos per poder expressar el neguit o la por del que veieren en directe o en diferit el dia del referèndum. També hi va haver centres on se'n va parlar per decisió del mestre, ja bé fos perquè són mestres que acostumen a parlar del que passa a la societat, al poble, etc., o bé perquè, com tants altres ciutadans, es van sentir ultratjats, vexats, humiliats o apallissats. Fos com fos va esdevenir una ocasió escaient per parlar de drets, deures, violència, pau, democràcia, tirania, ciutadania i d'estat de dret, entre altres.

### **5. Anàlisi dels arguments utilitzats per contrarestar el moviment independentista: l'adoctrinament de les famílies i l'escola catalana**

Com s'ha apuntat a la introducció d'aquest article, el fet que en diverses escoles s'hagués parlat del que havia succeït el dia 1 d'octubre i següents, va fer que el Govern espanyol reaccionés construint un meta-relat basat en «l'adoctrinament» de menors per part de la família i l'escola. Els principals arguments d'aquest relat, instal·lat com a veritat a la resta de l'Estat espanyol, giraven al voltant de quatre idees que, en síntesi, venien a dir el següent: *els pares i mares porten els seus fills menors d'edat a manifestacions i actes independentistes i això és inadmissible; molts pares i mares porten els seus fills a votar en un referèndum declarat il·legal per l'Estat espanyol contribuint així a la «ideologització» de menors indefensos; a les escoles catalanes es*

*fa apologia de l'independentisme, propagant així una ideologia clarament adoctrinadora i antiespanyola; i per acabar de reblar el clau: a les escoles catalanes es prohibeix parlar el castellà.*

Des d'un punt de vista estrictament sociològic aquestes argumentacions són molt interessants perquè, com sol passar, hi ha una barreja de veritats, mitges veritats i mentides que diuen més de qui produeix el relat que no pas del subjecte o realitat de què es parla. La gravetat del cas és que aquestes argumentacions, incloses les que són falses, foren construïdes per tertulians, *mass media* i membres del propi Govern amb la idea de crear una opinió pública monolítica i sense fissures que legitimés l'Executiu espanyol. Tot seguit, passem a analitzar detalladament els arguments que acabem de comentar amb un doble objectiu: explicar si són veritat o mentida i, independentment d'això, a quin concepte latent de ciutadania ens remet.

1) *Els pares i mares portaren els seus fills —menors d'edat— a manifestacions i actes independentistes i això és inadmissible.* És cert: a totes les manifestacions relacionades amb el procés s'hi han vist famílies amb nens i nenes de totes les edats. De fet, han estat manifestacions integrades per gent molt plural —tant des del punt de vista politicoideològic (aspecte que ja s'ha comentat abans) com generacional: s'hi han vist infants, adolescents, joves, persones adultes i també molta gent gran. És important remarcar que totes aquestes manifestacions sempre han estat pacífiques (mai s'hi ha produït un sol incident). Des d'una perspectiva democràtica i participativa, ¿és recriminable que pares i mares portin els seus fills a manifestacions pacífiques i cíviques en

les quals el que es demana és el dret a decidir o poder celebrar un referèndum on es decideixi el futur de Catalunya? ¿És motiu de condemna fer participar els infants en actes col·lectius de caràcter pacífic que tenen a veure amb la defensa d'una comunitat històrica? Només cal recórrer a l'hemeroteca per trobar notícies i imatges de manifestacions de tot tipus (algunes amb una gran càrrega ideològica —manifestacions antiavortament, manifestacions contra la guerra d'Iraq, manifestacions contra la violència masclista o racista, etc.) en les quals també hi ha infants i no han suscitat, com és d'esperar, cap crítica. Els autors que hem elaborat aquest article considerem que un acte com el que aquí s'explica està estretament relacionat amb el concepte d'educar en la política i en i per a la democràcia.

*2) Pares i mares porten els seus fills a votar en un referèndum declarat il·legal per l'Estat espanyol, contribuint així a la «ideologització» de menors. És cert que el dia del referèndum hi hagué famílies que anaren a votar amb els seus fills i és probable que aquest fet donés peu a parlar de per què se celebrava un referèndum, quin sentiment podia tenir, l'orientació del vot dels pares i mares i, qui si sap si també, d'altres membres de la família, etc. Això, que va ser tan criticat per alguns, ¿és quelcom essencialment diferent del que s'ha fet en altres eleccions (locals, autonòmiques, estatals, europees, etc.)? La cultura política de la ciutadania, especialment la dels infants, s'adquireix en diversos espais i àmbits de socialització d'entre els quals, un de molt important, és la família. Mentre que mai, almenys a Espanya, ha estat objecte de comentari el fet que una família vagi a votar amb els seus fills, encara que siguin menors d'edat, per què es criminalitza les que ho van fer l'1 d'octubre? Si la qüestió*

és que es tractava d'un referèndum «il·legal» segons la jurisdicció espanyola (no pas la catalana), no cal dir que, al fil del que s'ha exposat a la primera part d'aquest manuscrit, la qüestió posava damunt la taula la possibilitat de debatre sobre qüestions de gran profunditat i d'interès polític: ¿per què el referèndum havia estat declarat il·legal? ¿Hi havia alguna possibilitat de fer-lo legal? Si és que sí, quins arguments o interessos no ho feren possible? S'ha donat un cas similar en altres països? ¿Com s'ha tractat i quin ha estat el desenllaç?

3) *Les escoles catalanes fan apologia de l'independentisme propagant una ideologia adoctrinadora, clarament antiespanyola.* No es pot dir que sigui cert. Considerant com les escoles de primària i els instituts de secundària treballen la història, les institucions polítiques, la democràcia i la ciutadania, no es pot dir que l'escola catalana adoctrini. Ni el currículum escolar, ni les competències educatives, ni els llibres de text ho permeten. L'escola catalana, si infon un sentiment nacional no ho fa pas més ni menys que l'escoles de la resta d'Espanya o de l'Europa democràtica. Amb una observació no pas menor: a les escoles de Catalunya s'explica Història d'Espanya i de Catalunya, institucions polítiques espanyoles i catalanes, i els infants acaben parlant i escrivint tan bé el català com el castellà.

Si l'escola catalana fos una «fàbrica d'independentistes» (aspecte també comentat tant per diaris com per part de polítics unionistes), tothom qui ha passat per ella donaria suport a la independència i, a la vista dels resultats de les eleccions imposades pel Govern espanyol del Partit Popular (21 de

desembre de 2017), es demostra que no és així: el 47,5 % va votar partits independentistes; el 43,45% es va decantar per unionistes; i el 9,05% restant per opcions polítiques que no han pres partit sobre la qüestió que aquí s'aborda. Conseqüentment, no podríem dir, doncs, tal i com també ha posat de manifest el Síndic de Greuges, que l'escola catalana adoctrini.<sup>6</sup>

4) *A les escoles catalanes es prohibeix parlar el castellà.* Afirmació falsa que, a còpia de ser repetida, s'ha instal·lat com a veritat en molts espanyols i fins i tot entre estrangers als quals no els ha arribat tota la informació. El castellà, a diferència del català, mai ha estat prohibit a les escoles de Catalunya perquè, entre altres coses, polítics, intel·lectuals, acadèmics, així com la gent del carrer que va viure la dictadura del franquisme, saben les conseqüències que té la prohibició d'una llengua. La Constitució Espanyola, l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, la Llei de Normalització Lingüística i el sentit comú han establert que el català i el castellà, ambdues, són llengües oficials de Catalunya i, com a tals, tot ciutadà té el dret i el deure de conèixer-les.

S'ha explicat amb anterioritat que el marc normatiu i el consens polític han fet que a les escoles catalanes els infants s'escolaritzin en català i progressivament s'introdueixi el castellà per tal que al final de l'ensenyament primari els alumnes siguin coneixedors de les dues llengües per igual. Així i tot, hi ha centres de primària i de secundària, sobretot a les rodalies de Barcelona (àrees de forta immigració espanyola durant els anys 50, 60

<sup>6</sup> Generalitat de Catalunya (2017). *Eleccions al Parlament de Catalunya 2017*. Disponible a <http://gencat.cat/economia/resultats-parlament2017/09AU/DAU09999CM.htm?lang=ca>

i 70 del segle passat), on no hi ha hagut immersió lingüística en català i tot l'ensenyament s'ha fet en castellà. I malgrat això, no ha passat res, llevat que aquests alumnes no han après el català. I aquesta situació, que podríem qualificar d'anòmala i contrària a l'esperit de normalització de la llengua catalana, no ha estat denunciada per les autoritats educatives catalanes, ni per la inspecció educativa, ni sindicats, ni partits polítics independentistes. També es podria dir que, més enllà de les escoles i instituts on no s'ha practicat la normalització lingüística, són molts els centres educatius on al pati es parla fonamentalment o només castellà com a reflex de la situació sociolingüística dels barris on es troben aquests centres. I, com no pot ser d'altra manera, és una qüestió que s'ha respectat sempre i arreu. En conseqüència, ni el castellà ha estat prohibit ni ha estat perseguit a Catalunya.

## **6. La relació entre educació, ciutadania i política: una proposta per debatre**

Al fil del que s'ha estat parlant en aquest text i atenent l'esperit fonamental d'aquesta publicació hi ha un aspecte central que cal emmarcar: la relació que es pot establir entre educació, ciutadania, democràcia i política, centrant-nos tant en el paper de la família com en el de l'escola.

En una democràcia madura, és desitjable que la família intervingui en la formació cívica i ciutadana dels fills (Prieto-Flores et al., 2018). Delegar per complet la formació política a altres agents socialitzadors no és, des

d'una perspectiva educativa holística i integradora, molt recomanable. ¿Com una família pot educar els fills per a què siguin ciutadans en ple segle XXI? Òbviament, no hi ha una única resposta, més quan aquesta educació dependrà molt de la perspectiva política i ideològica de la família. Així i tot, si es busquen unes orientacions fonamentals i transversals compatibles amb la diversitat ideològica que acabem d'esmentar, tal vegada podem considerar oportunes les següents recomanacions: educar els fills i filles en el respecte profund envers les opinions manifestades dins i fora de la unitat familiar; educar en el coneixement i en la pràctica dels drets i deures que, per edat, poden entendre i practicar; educar en el coneixement viscut del poble, barri o ciutat; educar en el respecte envers la diversitat humana present al lloc on viuen, així com la que es dona en altres espais; educar críticament en el coneixement i respecte pels drets humans, etcètera.

A banda del que s'acaba d'esmentar, de ben segur que propicia una bona educació ciutadana el fet que les famílies facilitin que els fills participin activament en les activitats que es fan al territori, formant part, en la mesura del possible, del teixit associatiu, cultural i lúdic prioritzant, si pot ser, el de caràcter comunitari. Com a derivada d'aquesta proposta, els autors que signem aquest escrit considerem important avesar els fills a participar amb consciència de la vida pública, assistint a manifestacions polítiques i socials que, a banda de l'experiència viscuda, serveixin de pretext per parlar de qüestions que tenen a veure amb el bé comú. Una «bona» educació per a la ciutadania dins de l'àmbit que estem abordant és també fer tot el possible per fer «bones persones», «persones de profit», és a dir, persones polititzades,



interessades i implicades en qüestions comunitàries, transcendent així l'espai estrictament personal o familiar.

Pel que fa a l'escola, seguint a Edelstein (2011) i considerant les contribucions del grup de recerca DEMOSKOLE, la formació per a una ciutadania responsable es pot treballar a partir de: i) el testimoni dels adults; ii) una modulació adequada de les relacions i interaccions entre els membres de la comunitat educativa; iii) una metodologia d'ensenyament-aprenentatge adequada; i iv) a través del currículum.

i) El testimoni dels professionals de l'ensenyament, així com la resta dels adults presents al centre és fonamental per orientar els alumnes vers un model de ciutadà responsable. L'adult que es dirigeix amb respecte, cura i atenció; que posa límits raonats, raonables i amb amor; que sap escoltar i és capaç de crear un clima favorable perquè es pugui parlar del que calgui; que confia en els seus alumnes i no dubta en donar-los la paraula perquè s'expressin amb llibertat i respecte; que s'esforça perquè els seus alumnes parlin amb veu pròpia; etc. encarna un model de ciutadà que res té a veure si fes tot el contrari. Tal com diu Max Van Manem (1998), l'exemple de l'educador i els seus gestos són determinants perquè els alumnes incorporin determinats valors que, com si fossin matrius generadores d'actituds, conformen determinats comportaments i pautes d'interacció.

ii) Modulació adequada de les relacions i interaccions entre els membres de la comunitat educativa: La construcció d'unes relacions socials respectuoses, flexibles, avesades a la diversitat de maneres de fer i sentit

i radicalment oposades a qualsevol forma de discriminació o violència propicien la construcció d'un model de ciutadà obert, tolerant i just. Una escola democràtica preocupada per formar una ciutadania responsable ha de propiciar aquest tipus de relacions i ha de fer tot el possible per detectar a temps qualsevol situació que vagi en la direcció contrària. En aquest sentit, considerem que cal estar ben atents als estàndards de violència naturalitzada (donats per descomptats i com a inevitables) que es donen a tantes escoles i centres de secundària. Violència que, en molts casos, equivocadament s'admet per considerar-la deutora de la crispació que es produeix a la societat. No cal dir que l'acceptació d'aquesta violència no fa altra cosa que empobrir el prototipus de ciutadà que poc a poc es va construint al mateix temps que es rebaixen les aspiracions fraternals de l'espècie humana.

iii) La metodologia d'ensenyament-aprenentatge també té a veure, tot i que potser d'una manera més indirecta, amb la democràcia i el model de ciutadania que es propaga al centre. Si bé en moltes ocasions la metodologia que es porta a terme a l'aula es considera una qüestió estrictament tècnica, autors que hi han reflexionat des d'un punt de vista crític no ho creuen així (Gimeno Sacristan & Pérez Gómez, 1992; Contreras, 2010). La manera en què es transmet i es crea el coneixement a l'aula en la mesura que hi intervé una concepció d'educand i d'educador que s'objectiva, en part, en un complex d'interaccions de poder i dominació (Bourdieu & Passeron, 1970), projecten diferents models de ciutadà, de ciutadania i de societat. Fins i tot els més neòfits poden entreveure les grans diferències que hi pot haver entre una escola basada en una pedagogia tradicional i una que ho

estigui en la pedagogia activa. El model de ciutadà defensat té a veure amb els postulats de l'escola activa (De Zubiría Samper, 2008) i d'una manera més diàfana amb els principis de l'educació lliure i respectuosa (Wild, 2002) i el conjunt de les pedagogies verdes que, com explica Heike Freire (2011, p. 12) «estimula un sentit de connexió profund amb la vida, amb un mateix i els altres, que fomenta la capacitat d'empatia i la responsabilitat».

iv) Un currículum compromès amb la ciutadania ha d'integrar sense complexos aspectes que tenen a veure amb la democràcia, la política i les ideologies, entre d'altres (Giroux, 2003; Guichot, 2014). La democràcia és quelcom que es practica diàriament i arreu, és quelcom que forma part de l'ADN del centre i es dona a conèixer, més que amb discursos o grans classes, a través dels gestos i de l'actitud del professorat. Un currículum com el que plantegem integra la política i les ideologies en tota la seva extensió i complexitat i, a diferència del que sovint es fa en l'àmbit familiar, els aspectes ideològics no són, d'entrada, orientats. En cas de ser-ho, l'escola o el mestre coartarien la llibertat ideològica de l'infant, fet que impediria la possibilitat d'escollir. També és cert que no apostem només per una simple descripció de les diferents ideologies com aquell que presenta diferents «productes» neutres susceptibles de ser consumits en funció dels gustos i impulsos del consumidor. Al costat de la presentació de les diferents ideologies considerem necessari incidir en dues qüestions fonamentals: desgranar els valors que les sustenten així com les conseqüències que comporta l'aplicació de les mateixes i, per altra banda, propiciar que els alumnes es plantegin qüestions de fons justament perquè puguin valorar totes i cadascunes de les ideologies, sobretot aquella o aquelles amb les

que més s'identifica el professor i que per prudència i sobretot per ètica no les explicitarà a menys que se li demani.

La ciutadania i la política també es poden treballar —i és bo que així es faci— a través d'un currículum més estructurat que tingui en compte aspectes diversos i complementaris. Considerem important: tractar els drets i deures dels ciutadans, fent especial èmfasi en les diferents generacions de drets humans; donar a conèixer les institucions polítiques dels àmbits locals, nacionals, estatals i internacionals, explicant la seva funció o objectius, el funcionament i el procés de presa decisions; també és necessari parlar dels diferents actors que intervenen en la política, fent, al nostre entendre, un especial incís en els actors no institucionals que treballen pels drets i causes col·lectives; és oportú donar a conèixer els diferents sistemes de govern, posant de relleu el paper del ciutadà en cadascun d'ells, així com els drets que els són reconeguts o negats; és convenient que els alumnes —quan es troben en una fase madurativa prou avançada— coneguin la història política, social i econòmica posant bona part de l'atenció en les problemàtiques i conquestes en els àmbits esmentats; cal parlar dels problemes lingüístics, ètnics o identitaris, i com aquests queden recollits en constitucions i normes internacionals que fomenten el respecte i la tolerància per la diversitat. Al fil del que venim explicant, es fa ben palès que l'educació per a la ciutadania es tracta d'una àrea àmplia i transversal plena de possibilitats.

## 7. Conclusions

El fet que l'escola catalana hagi abordat el tema central de la controvèrsia —el procés d'independència de Catalunya, o aspectes relacionats amb el referèndum de l'1 d'Octubre, la violència policial o les prèvies o posteriors manifestacions, etc.— no ha de ser necessàriament un fet negatiu. En aquest sentit, parlar de política a l'escola sobre aspectes que formen part del debat social i polític els vivifica i els fa més fàcil d'entendre. En canvi, si s'obvien i es deixen de banda no fem altra cosa que incrementar encara més el divorci existent entre la societat i l'escola, entre escola i política, renunciant així a l'educació crítica de ciutadans i ciutadanes.

Les acusacions d'adoctrinament que s'han fet a l'escola catalana i als seus mestres són del tot infundades. No només ho han desmentit mestres i professors de tendències ideològiques plurals sinó que també ho ha fet, i de manera extensa i raonada, l'informe del Síndic de Greuges. Des del nostre punt de vista, l'acusació d'adoctrinament no és altra cosa que la invenció d'un relat força matusser l'objectiu del qual ha estat desprestigiar l'escola, atemorir els docents i, al cap davall, dinamitar la convivència del país amb finalitats polítiques i instrumentals pròpies d'allò que en podríem dir la mala política: aquella política que, sense principis i escrúpols pretén vèncer l'adversari de la manera que sigui. Un exemple clar d'una política mancada d'ètica, d'una política preocupada només per esgarrapar un grapat de vots a costa del que sigui. En resum un mal exemple de ciutadania.

## **Bibliografia**

- Barbosa, M. (2000). Educar per a una ciutadania democràtica a les escoles: una discussió de models. *Temps d'Educació*, 24, 2n semestre, 359-373.
- Bourdieu, P. i Passeron J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Editions de Minuit.
- Castells, M. (2017). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. Dins Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata (pp. 548-566).
- De Zubiría, J. (2008). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46, (1).
- Feu, J., Prieto, O. i Simó, N. (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática? En *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 90-97.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J. i Simó, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. En *Studies in Philosophy and Education* . First online: 13 February 2017, DOI: 10.1007/s11217-017-9570-7. P.1-15.

- Fontana, J. (2014). *La formació d'una identitat. Una història de Catalunya*. Vic: Eumo Editorial.
- Freire, H. (2011). *Educar en verd. Idees per apropar els nens i les nenes a la natura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Guichot, V. (2014). *Reconstruir la ciudadanía*. Madrid: Ed. Dykinson, S.L.
- Giroux, H.A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Manem, M. V. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Prats, E. (2015). *L'educació: una qüestió d'Estat. Una mirada a Europa*. Barcelona: Publicacions de la UAB.
- Prieto-Flores, Ò., Feu, J., Serra, C. i Lazaro, L. (2018). Bringing democratic governance into practice: Policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools. *Cambridge Journal of Education*, 48 (2), 227–244.
- Puigpelat, F. (2016). *Breu història del nacionalisme espanyol. De la Constitució de 1812 a la prohibició del 9-N*. Barcelona: Angle Editorial.
- Turell, M.T. (2007). *El plurilingüisme en España*. Barcelona: Edicions a petició, S.L.

Suselbeck, K. (2008). *Lengua, nacion e identidad: la regulacion del plurilingüismo en España y América Latina* . Madrid: Iberoamericana.

Wild, R. (2002). *Mit Kindern leben lernen*. Basilea: Beltz Verlang GmbH.



LA VIDA A L'ESCOLA, L'ESCOLA EN LA VIDA.  
FREINET COM A PRE-TEXT<sup>1</sup>

**JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ**

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Els textos i el treball militant de Freinet es prenen com a pre-text per suggerir idees i estratègies que, escapant de l'escolàstica i l'hermetisme instituït, posen a la vida, amb totes les seves complexitats, al centre del projecte de l'educació i de l'escola.

\*\*\*

El debat sobre el sentit de l'escola, sobre les seves possibilitats i limitacions, i fins i tot sobre les seves alternatives desinstitucionalitzadores, és un debat d'àmplia i complexa trajectòria històrica, en el qual s'han enfrontat discursos pedagògics contraposats. L'autor que ara prendrem com a pre-text, Célestin Freinet, anomenava pedagogia escolàstica a aquella que ignorava i menyspreava la vida, perquè desconfiava de l'experiència i ho fiava tot a

---

1 Una versió anterior i més reduïda d'aquest text va ser publicada en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 473, desembre 2016.

la tradició, el memorisme i un concepte simplista i xerraire de la teoria. La paraula *vida*, molt present en el discurs freinetista, anuncia una altra mirada renovadora en la qual l'escola tradicional, reglamentada, institucional, perd aquest sentit original per buscar altres possibilitats educatives reconeixedores de la biografia i l'experiència amb pretensions emancipadores per als éssers humans. A l'anàlisi d'aquestes altres possibilitats dediquem el contingut del capítol, en el qual la referència a l'obra i el treball militant de Freinet no seran més que l'inici provocador d'una reflexió que s'inscriu en aquest llarg i històric debat sobre el sentit i la possibilitat emancipadora de l'escola.

### **1. Les línies de la vida**

En un text titulat «L'expressió poètica i la cultura personal» Freinet es pregunta sobre com romandre atents als cants del món si l'escola perd el seu interès per l'observació i el reconeixement del que ocorre i s'experimenta fora d'ella. Per argumentar sobre el sentit poètic, l'autor reivindica la naturalitat amb la qual hem d'aprendre a pensar, saber-nos pensant entre el comú dels mortals, buscar en les experiències de l'entorn el que ens provoca i significa, i mirar-les des de les zones de l'ombra i les perspectives de l'ànima. Són portes obertes que travessa la sensibilitat personal del nen i de la nena. No obstant això, l'escola es tanca i els ulls apagats i els llenguatges estereotipats ens condueixen a la fragmentació de l'experiència i la negació del que ens passa com a possibilitat d'aprenentatge. Ha fet falta la psicoanàlisi —diu

Freinet— per intentar trencar el mur guardià d'un món que amb freqüència és només subconscient perquè no tenim possibilitat d'expressar-ho...

Potser per això la proposta del *text lliure*, la paraula lliure del subjecte, la paraula en la biografia, la paraula escapada del somni, la paraula nascuda de la vida, la paraula que s'atreveix a explorar la possibilitat d'una altra vida per a l'aula oberta, desburocratitzada. I per això *el periòdic escolar*, l'espai de reconeixement, el dipòsit de la subjectivitat, la paraula viatjada a les llars familiars, a altres aules obertes, a altres entorns culturals, a altres sensibilitats. Les línies de la vida, aquestes que l'escola de l'objectivitat ha assecat i que l'escola de la vida ha de tornar a conrear. Però Freinet cita a Bachelard per avançar sobre la banalitat de la pròpia experiència, anar més enllà, qualificar-la. Potser aprenent del somni, reconeixent l'ensomni, buscant el geni,... una veritable aventura per a la pedagogia i la mestra.

## **2. Temps nous, urgències pedagògiques, un altre curriculum**

*Técnicas Freinet en la escuela moderna* és un bonic llibret escrit a mitjan del segle passat. En la seva introducció Freinet adverteix dels ràpids canvis i transformacions socials i culturals, tan diferents dels lents i assegurats processos de reproducció social de l'inici del segle, l'evolució de la qual es feia al ritme de les generacions. I anuncia el drama de l'escola: els nens entren a l'escola per ensopegar-se amb «la seva» prehistòria, però en sortir de la classe discutiran problemes i viuran experiències desconegudes per l'escola. Caram!, doncs si en 1964 Freinet parlava de velocitat, revolució

tecnològica, nous mitjans audiovisuals, i anunciava el drama d'una pedagogia relegada a la prehistòria, què ens diria avui? Els nostres temps: un món globalitzat, en contínua transformació, un futur incert, i una escola que, en molts aspectes, està encara massa prop de la primitiva escolàstica tan denostada pel nostre autor.

Com resoldre aquest drama? Potser amb altres pedagogies. Un primer pas tindrà a veure amb *la recerca educativa* i l'estudi d'altres alternatives pedagògiques. Un *viatge* cap a altres territoris inexplorats, cap a altres conceptes, altres paraules, altres experiències. Freinet explora a l'escola de Ginebra, Montessori, la Unió Soviètica, la pedagogia alemanya, l'Escola Nova, Dewey, però també i fonamentalment en les seves experiències i la dels seus col·legues de la Cooperativa d'Ensenyament Laic. I construeix teoria, és a dir, obre processos de sistematització de l'experiència: tota la seva obra és un profund esforç de sistematització, compartint aprenentatges professionals, contribuint a la construcció teòrica des de la recerca de la pròpia pràctica, creant espais des dels quals compartir les troballes.

Des d'aquest procés de sistematització, un segon pas té a veure amb *la crisi del currículum*: tancat, disciplinari, autoritari, desconnectat de la vida, estàtic, rutinari, burocratitzat. El paper ho aguanta tot! diu Alain, un corresponsal de la Cooperativa, i es pregunta qui dissenya i decideix aquests programes escolars. Freinet assaja un altre currículum: escapant de l'escola tancada, obrint les portes i sortint al que inicialment anomenarà les «*classes-passeig*». Detinguem-nos davant aquesta citació:

La clase-paseo fue para mí el medio de salvación. En vez de dormirar frente a un texto de lectura, después de la clase de mediodía salíamos al campo que bordeaba la aldea. Nos deteníamos, al atravesar las calles, para admirar al herrero, al carpintero, o al tejedor cuyos gestos metódicos y seguros nos daban deseos de imitarlo. Observábamos el campo en sus diversas estaciones, (...) No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor, el insecto, la piedra o el río; lo sentíamos con todo nuestro ser... con toda nuestra natural sensibilidad. Y recogíamos nuestras riquezas: fósiles, flores de nogal, arcilla,... (Freinet, 1969 : 14)

Certament, una imatge bucòlica d'una escola rural en un llogaret dels Alps Marítics. Però hi ha una mica més: la ruptura amb el currículum tancat, fragmentari i disciplinar, com a «mitjà de salvació». El reconeixement de l'espai públic, l'obertura a la vida, la cerca en el quotidià de la vida, del concepte, el procediment, l'actitud, la competència, el saber, com una altra forma de currículum, una altra identitat, diu Tadeu Da Silva:

El curriculum es lugar, espacio, territorio. El curriculum es relación de poder. El curriculum es trayectoria, viaje, recorrido. El curriculum es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae, en el curriculum se forja nuestra identidad. El curriculum es texto, discurso, documento. El curriculum es documento de identidad (Da Silva, 2001, p. 187)

Amb Freinet les lliçons, els temes, els exercicis, les activitats, els problemes, són un projecte de treball, un taller, un racó, una exploració, un viatge, una enquesta, una carta, un fitxer, una impremta, una biblioteca, un territori,

una comunitat en el municipi que escolta, recolza i participa, i el currículum, tot aquest conjunt de dispositius i experiències pels quals anem conformant significacions, conferint identitats. Amb Freinet el currículum no és ja aquest document amb llistats d'objectius i continguts sinó narrativa i història dels subjectes que acudeixen al quotidià de la seva comunitat per explorar la seva pròpia història i produir coneixement i identitat.

Clar que per a aquest viatge hi ha llastos que molesten, càrregues pesades i innecessàries. A l'escola de la vida no hi ha *llibres de text*. «Eines dogmàtiques», diu Freinet en el seu segon llibre publicat: *Plus de manuels scolaires* (1928) —*No més manuals escolars*—. Veritats úniques i inqüestionables, tancades en la lletra impresa, monòtones, embrutidores, que esclavitzen també al mestre i colonitzen la vida de l'aula, a més de constituir un poderós negoci editorial. Conta Freinet la conversa amb un llibreter a qui en argumentar la crítica al llibre de text li respon: no es pot matar deliberadament a la gallina dels ous d'or! Van passar anys i es van succeir les reformes educatives, però aquest dispositiu de regulació i control de la pràctica pedagògica, incloses les seves versions digitals, continua inalterable, i subvencionat. No obstant això, tots i totes sabem l'enorme potencialitat que amb les noves possibilitats TIC té per a l'escola actual la proposta alternativa de Freinet.

### **3. Educadors proletaris!**

En la conjuntura actual, obstinar-se a fer pedagogia pura seria un error i un crim. La defensa de les nostres tècniques, a França com a Espanya, es

desenvolupa en dos fronts alhora: el front escolar i pedagògic d'una banda, en el qual hem de mostrar-nos més atrevits i creadors que mai, perquè l'avenir immediat ens força a això; i el front polític i social, per defensar vigorosament les llibertats democràtiques i proletàries. Però cal estar simultàniament en tots dos fronts. Els obrers i camperols espanyols construeixen des de l'interior, mentre lluiten els seus milicians. No entendríem que els seus companys fessin pedagogia nova sense preocupar-se del que succeeix a la porta de l'escola; però tampoc comprenem als companys que s'apassionen, activa o passivament (per desgràcia), per l'acció militant, però romanen a les seves classes en una actitud conservadora, espantats davant la vida i els seus impulsos, desconfiats de l'aparent desordre de l'esforç creador.

Célestin Freinet, *L'Éducateur Proletarien*, nº 1, octubre 1936.

A l'octubre del 36, després del cop d'estat del 18 de juliol, es vivia a l'Estat espanyol un autèntic esclat revolucionari. Encara lluny la guerra de trinxeres, les ciutats vivien ocupacions de fàbriques i casernes, i en els camps es produïen col·lectivitzacions. ¿Què succeeix al món quan obrim i tanquem la porta de l'escola? Quina és la mirada del mestre o de la mestra? La mirada de Freinet és *proletària*: impregna la pedagogia d'allò polític, no és una pedagogia «pura», té un compromís militant. L'escola que obre les portes a la vida sap que ha d'aprendre a llegir críticament la realitat que l'envolta —ho subratllava Freire—. «Jo vinc aquí a ensenyar Matemàtiques. A mi no em vinguis amb polítiques» em deia un col·lega de l'escola quan reivindicàvem el dret dels pares i mares a associar-se. Però ha de ser també

una mirada des de la didàctica atrevida i valenta: no s'espanta davant l'esclat de la vida i el desordre de l'esforç creador, diu Freinet.

Hi ha, encara, un altre «front» polític i social: el dels moviments socials, comunitats veïnals, moviments feministes, pacifistes, ecologistes, antiglobalització,... ¿Com és, dins d'aquesta acció col·lectiva, la mirada sobre l'escola i l'educació? ¿Té el projecte de canvi social d'aquesta acció col·lectiva un projecte de canvi educatiu? Tinc els meus dubtes i albergo esperances. Alimento els dubtes mirant les pràctiques polítiques a la ciutat: encara fragmentàries i corporatives, i amb una considerable miopia sobre el sentit educatiu de l'acció col·lectiva. Les esperances creixen amb experiències com Zemos 98, Espai en Blanc o Els Salvem, i la revisió de textos com els de Marina Garcés que venen donant què pensar sobre la necessitat política de nous espais d'aprenentatge i mostrant un provocador mapa de temptatives.

#### **4. Encara, sobre el camp múltiple de l'experiència vital**

Com venim assenyalant, tota l'obra de Freinet es troba trufada per la noció d'experiència i de vida, i a *L'educació pel treball* suggereix algunes qüestions en les quals paga la pena detenir-se. El punt de partida del treball a l'escola: l'experiència personal de l'alumne, la seva biografia, la seva història. Però també l'experiència de la mestra, amb la seva història, la seva biografia i el seu saber construït. L'experiència col·lectiva, la historicitat, el saber acumulat i socialment construït. Però també l'experiència que s'adquireix i es conrea



en el taller, el treball col·laboratiu, la cooperació. L'experiència com a mètode d'aprenentatge, però també l'experiència del mestre i de la mestra, de la seva reflexió sobre el treball de classe, compartida en contextos horitzontals en els quals regalar sabers d'experiència. I l'experiència del carrer, «el bressol del nou ciutadà», ens va dir W. Benjamin, «la construcció social del veïnatge», deia Colin Ward.

Allò que ens passa, de múltiples maneres, en múltiples llocs, desregulat, complex, desinstitucionalitzat, acudeix a donar significació al quotidià de l'escola. I en aquest taller de vida, sobre la vida, en la vida, la necessitat de compartir: per això potser *la correspondència escolar*, una manera de regalar sabers allunyats, d'entorns diferents. Per això també les *conferències* o *exposicions orals*, una manera de dir des del subjecte i els seus projectes; i per això *El llibre de Vida*, la narrativa de l'aula, i per això *la Cooperativa Escolar*, el comú gestionat amb afectivitat, i *l'Assemblea*, el punt de partida, l'esdeveniment, des d'un desig compartit. Aquestes i moltes altres «tècniques» —així va anomenar Freinet al que jo diria «principis de procediment», o estratègies que posen en relació un criteri ètic, pedagògic, polític, amb una acció didàctica— segueixen posant en qüestió l'hermetisme acadèmic d'una escola que en la seva obsessió reproductiva oblida el sentit profund de l'educació: ajudar a una nova organització social més justa, fomentar un nou esperit de classe, i desenvolupar un subjecte amb capacitat per construir la seva llibertat, així ho deia i així ho escrivia Freinet.

## **Bibliografia**

- Da Silva, T, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el curriculum*.  
Barcelona : Octaedro.
- Freinet, C. (1928). *Plus de manuels scolaires*. St. Paul : Éditions de l'Imprimerie à  
l'École.
- Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo*. Mèxic: FCE
- Freinet, C. (1973). La expresión poética y la cultura personal. En: Mesa L., Hidalgo,  
M., Urdaneta, J. i Freinet: *Lenguaje y Expresión en los Niños*. Lima: INIDE.
- Freinet, C. (1976). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Mèxic : Ed. Siglo XXI.  
México.
- Martínez Bonafé, J. (2007) (Guió i Direcció) *Cambiar la escuela con Freinet*.  
Documental. 54'. Editorial Cooperación Educativa / Universitat de València.

A PROPÒSIT DE L'ADOCRINAMENT PENSANT  
AMB L'APORTACIÓ DE LORENZO MILANI

**ROBERT HUERTAS HUERTAS**

MESTRE

El passat 28 d'agost ens deixava l'historiador Josep Fontana, un referent per tots aquells que pensem que la Història i altres disciplines de les quals es nodreix l'ensenyament no són neutres i, essent usades pels humans com a mitjà per explicar el món, tenen un component subjectiu que no podem obviar. Fontana, com altres historiadors marxistes, deixa d'explicar la Història com un llistat d'esdeveniments o personalitats que han conduït la humanitat cap al progrés. Les Guerres Mundials, la Guerra Freda, l'època enormement conflictiva d'entre segles i l'actual crisi econòmica (que lluny de desaparèixer sembla rebrotar altre cop en una nova crisi immobiliària i, per tant, habitacional) demostren als humans del segle xx i xx1 que no podem parlar de la Història amb els termes teològics amb què ho hem fet fins ara. La història de la humanitat no és un relat de l'home i la dona cap al progrés i veure-ho així, fins i tot, ens ajudarà a entendre altres cultures, deixar de jutjar-les i no situar-nos a la cúspide de l'evolució.

Sempre és interessant llegir historiadors contemporanis com Fontana (1931-2018) o Eric Hobsbawm (1917-2012) ja que, essent testimonis vius dels fets que narren, expliquen la Història amb cert estil personal. Malgrat tot, a les escoles continua existint la idea equivocada que la Història és una disciplina aliena a les ideologies, ja que els fets passats van succeir, són certs i desposseïts de cap interpretació. Fontana assegurava que la Història és un «camp de batalla política», sota aquest supòsit entenem que qualsevol docent que assumeixi un discurs neutre està predicant pel discurs hegemònic i, per tant, aquell que el poder i els mercats, a través dels llibres de text, els mitjans de comunicació i les corporacions audiovisuals, ens volen fer arribar.

Lluny d'això, les escoles (així com els mitjans de comunicació i altres esferes de transmissió de coneixement) han cregut que ocupen una posició «equidistant» que no valora la societat, que simplement es limita a transmetre-la. Les idees postmodernes ens són, com a docents, molt còmodes: no ens demanen prendre posició, ni compromís, ens diuen que no cal prendre partit. L'escola catalana, davant d'aquesta idea imperant i amb la situació política que viu, pateix una crisi de valors: molts docents davant la realitat que viuen senten la necessitat de prendre una posició i donar una altra dimensió a la seva tasca diària. Per tant, tots aquells que considerem que l'educació és una arma combativa i revolucionària hem d'aprofitar aquesta crisi per evidenciar la incongruència que suposa pensar que l'escola pot restar al marge d'allò que succeeix al seu voltant.

Assumint allò dit anteriorment podem preguntar-nos quin fonament tenen les acusacions que han rebut determinats docents i algunes escoles acusades d'adoctrinar els seus alumnes. Si bé és cert que no oblidem que el procés d'independència català és un fet que genera determinades incomoditats i conflictes entre persones, també ho és que configura una sèrie d'esdeveniments polítics i socials que formen part de la vida de l'entorn dels nostres alumnes. No explicar-los què succeeix i com succeeix seria renunciar a fer de mestres i fer correctament la nostra feina; pensar, a més, que podem explicar-ho des d'un punt de vista totalment objectiu seria renunciar a la nostra condició d'humans. No podem convertir les nostres classes en pamflets ideològics o en mítings electorals, és ben cert, però no podem deixar de fer la nostra funció: ser mecanismes perquè els més joves de la societat aprenguin a llegir el món que els envolta de manera crítica i adoptin posicions transformadores. Això implica explicar totes les opinions, el perquè de cada posició, les possibles conseqüències i, si es vol, la pròpia posició davant la temàtica. Fer-ho implica conèixer a fons el tema i haver treballat prèviament la cohesió de grup, la provenció i altres aspectes com el respecte mutu.

¿Com pot ser que encara hi hagi algú que pugui pretendre restar al marge de l'1 d'octubre si mai havíem tingut uns alumnes tan interessats en un referèndum que, essent il·legal o legal, ens ofereix un munt de recursos educatius i pedagògics per connectar els alumnes amb el món? ¿Com podem deixar de parlar de la violència rebuda el dia del referèndum si sempre hem procurat ser una finestra a les injustícies per parlar de la pau? ¿I quin bon

mestre seria capaç de deixar de parlar de les vagues que s'han anat succeint aquest curs passat atès que en cap ocasió recent se n'havien produït tantes a Catalunya i, a més, representen un dret fonamental de la classe treballadora? Fontana, així com el pedagog Paulo Freire, se situaven sense fissures al costat dels oprimits i d'aquells que més patien. Com a mestres hem de fer el mateix i això, si analitzem profundament el procés català, ens demana que no el plantejem com un conflicte entre «bons i dolents» ja que podem trobar, des de les perspectives dels oprimits, arguments a totes dues bandes (i fins i tot les burgesies, en especial la catalana, no s'han posat d'acord en quina posició han de prendre com a bloc).

Malgrat tot el que s'ha dit anteriorment, el nostre parer és que el procés català pot esdevenir una revolució de la classe treballadora i una gran oportunitat per acabar amb les pretensions de la burgesia. Lluny del que pot semblar, el procés català hauria d'unir la classe treballadora d'arreu de la Península per arribar a la mateixa fita. Tot i la determinació de les nostres idees no oblidem que no tota la classe treballadora pensa el mateix, i, per tant, no podem convertir el procés en un mecanisme de cacera de bruixes a les aules, un mecanisme per assenyalar ningú. No podem assegurar a les nostres aules que el procés és una garantia absoluta i indiscutible per millorar les condicions de vida de les persones. Val a dir, a més, que creiem que pels motius exposats ningú no ho ha fet. No coneixem cap docent que hagi exposat el procés català amb els termes que aquí ho hem fet i, per tant, no s'ha de criminalitzar els mestres i professors per haver desenvolupat la

seva tasca: estar al servei de fer una aproximació crítica al món que envolta els alumnes.

Els alumnes de Barbiana llegien cada dia el diari, asseguraven que aquesta era la millor manera de conèixer la Història ja que aproximant-se al present poden establir punts amb el passat i propostes de millora per al futur. Aquells alumnes eren uns grans coneixedors del món polític i social en què vivien i hem de pretendre que els nostres també ho siguin. El seu entorn està vivint un moment històric i l'escola ha de posar els mecanismes suficients per fer-los coneixedors d'allò que viuen i veuen. Dir que parlar del procés és adoctrinar l'alumnat és conèixer poc la funció docent. És, de fet, negar una de les nostres principals tasques. Entenem la por d'alguns docents a parlar del procés català, fins i tot n'hi ha que s'han negat a fer-ho davant la necessitat i l'interès dels seus alumnes. És cert que per fer-ho necessitem molta cautela i prudència, però no podem deixar que determinades opcions ens impedeixin fer la nostra feina com cal. Davant d'aquesta situació hem de fer allò que Milani (el mestre dels alumnes de Barbiana) deia als seus alumnes: veure que l'obediència ja no és una virtut, sinó la més gran de totes les temptacions. Hem de desobeir el que ens volen imposar algunes corrents de pensament ben reaccionàries i començar a parlar d'allò que succeeix al món.

Acabem, finalment, assegurant que tenim esperança en que la situació canviï i el sentit comú s'imposi. No sabem on anirà a parar el procés català, esperem que vagi fins allà on les classes populars vulguin i que les escoles se situïn al costat del clam dels més oprimits. Amb tot, el que sí que desitgem és

que aquest moment polític i social hagi estat útil, si més no, per fer evident que l'educació és molt més que una simple transmissió de coneixement. Som molts els que no sentim útil la nostra feina si no pot ser emprada per generar crítica i compromís i esperem cada vegada ser-ne més. Aquest procés polític i social ha vingut aquí per servir d'arma a molts mestres, professors i pedagogs que consideren que la seva feina és eminentment política i que cal prendre partit davant les injustícies. Aquest procés polític també ens serveix d'arma per a aquells que asseguràvem que els mitjans de comunicació no han fet res més que estar al servei del poder i dels grans mercats. La manipulació que alguns consideren que reben els consumidors dels mitjans de comunicació espanyols no és massa diferent de tota la manipulació que hem rebut per part dels mitjans de comunicació catalans en altres aspectes. En determinats temes, els mitjans d'arreu de l'Estat espanyol s'han alineat amb una única posició: ja sigui amb l'opinió que mereix el règim de Veneçuela o amb el «sí» vergonyós a la guerra de Síria. Les escoles esdevenen l'escenari perfecte per treballar aquestes incongruències i posar en pràctica l'autocrítica.

Som aquí —ara sí que acabem— per transmetre el nostre suport i esperança a totes les persones perjudicades per aquest contrasentit. I fer una advertència a tots aquells que l'han creat: continuarem fent la nostra feina tal i com millor la sabem fer, i continuarem defensant que allà on altres veuen adoctrinament nosaltres només hi veiem formació, educació i passió per una tasca política de renovació i revolució.



ENSENYAR I APRENDRE:  
PRÀCTIQUES POLÍTIQUES DE SER AL MÓN.<sup>1</sup>  
UN LLEGAT DE PAULO FREIRE

ANNA GÓMEZ MUNDÓ

UNIVERSITAT DE VIC

*«Según me lo ha explicado ella, o según yo lo he entendido, se obedece porque conviene y se duda porque se piensa. Y si una cosa salva la vida, la otra al parecer salva el alma.»<sup>2</sup>*

Sortosament, hi ha aportacions de pensament que plantegen qüestions que romanen vives al llarg dels temps i centren el nostre interès més enllà de les modes i del que els *think tanks* diguin. En pedagogia, la vigència del

---

1 Aquest text és l'adaptació d'un article anterior més extens. Gómez, A. (2017). Fragments d'un diàleg imaginat amb Freire. Si avui aixequés el cap... Xàtiva, *Quaderns d'Educació Contínua*, núm. 38, pàgines 17 a 28.

2 Loriga, Ray. (2017). *Rendición*. (p. 44). Barcelona: Anagrama.

seu pensament em fa pensar que Paulo Freire és un d'aquests autors. I és que el seu discurs pedagògic, articulad a partir de les seves concepcions humanístiques i polítiques, és tan sensat que encara avui, i malgrat les possibles i legítimes discrepàncies que puguem mantenir-hi, continua sent un referent per a molta gent a l'hora d'orientar-nos en el nostre present.

La gràcia que té la proposta pedagògica de Freire, doncs, és que conté els elements fonamentals per a pensar i viure l'educació més enllà dels temps i els espais concrets on es dona. Un d'ells és la voluntat de ser i de saber més, que segons el pedagog és la que sosté tot procés d'aprenentatge. En l'ensenyar i l'aprendre, per exemple, verbs com pensar, crear, commoure's, interrogar, actuar o estimar poden ser gràcies a aquesta vocació humana de ser més. I ser més ens porta necessàriament a voler saber més. Precisament, la consciència de saber que som éssers inacabats, inconclusos, és la que ens empeny a cultivar l'aprenentatge, i ens empeny més encara el fet de saber que ningú està determinat, sinó obert a un futur de possibilitats. En efecte, com deia el mestre: «...*la educación, sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental en la reinención del mundo*» (1997b:16), i per això no podem pensar-nos al marge del que passa ni del que ens passa, perquè assumint que som éssers històrics, que amb les nostres decisions i gestos fem i desfem el món, sabem que res està «dat i beneït», que el sentit de viure no és només sobreviure en el món, sinó també transformar-lo.

I és aquí on rau principalment el sentit de la feina d'educar: la d'acompanyar-nos uns i altres per poder desplegar dignament tots els elements que ens fan humans, esdevenint subjectes conscients i participants del projecte de vida individual i col·lectiu, subjectes polítics amb capacitat de pensar críticament i d'actuar amb valentia, saviesa i humilitat.

### **1. «Estar amb»: la dimensió social i política del ser**

Si partim de la base que no vivim sols, aleshores es fa evident la dimensió social de l'existència de cadascú de nosaltres. Paradoxalment, però, bona part dels discursos que es diuen i repeteixen aquí i allà s'afanyen a emfasitzar els drets, les capacitats i les obligacions individuals —que és evident que les tenim—, obviant no obstant això que ningú pot arribar a gaudir dels drets, desplegar les seves capacitats ni assumir les seves obligacions sense estar i haver estat en relació amb els altres. Poder estar *en relació amb* i ser-ne conscient és llavor de prendre el risc de decidir autònomament què fer, com i per què fer-ho. És la llavor que esclata en la pràctica política de la nostra quotidianitat. En aquest sentit, Freire ja ens anunciava infatigablement la dimensió política de l'educació en tant que pràctica humana, i ens n'advertia de les conseqüències si no ho teníem en compte a l'hora d'observar i analitzar (en deia llegir) el món: “*Cuanto más se niega la dimensión política de la educación, más se asume el derecho moral de culpar a las víctimas.*” (Freire, 1996:129)

Una forma de culpar les víctimes és l'arrogància de moltes anàlisis de la realitat que passen per alt la complexitat de l'existència humana. Una

mostra d'aquest fet és l'oblit de la dimensió social, i per tant política, de tot ésser humà, quan es pensa i jutja l'altre al marge del seu context, de les relacions que hi manté, del seu recorregut vital o dels seus projectes de futur. L'atur no és un problema només de qui no té feina, ni la islamofòbia ha de preocupar només a la comunitat musulmana, ni l'analfabetisme és una llosa que ha d'arrossegar a l'esquena l'analfabeta. No. L'analfabetisme és la conseqüència d'unes polítiques educatives injustes i violentes, i el fet que una comunitat tingui persones analfabetes al seu si significa que la cultura i la llibertat de tothom hi estan en condicions precàries, perquè l'alfabetització no consisteix en adquirir un aprenentatge de caire tècnic, sinó eminentment cultural i polític, de poder *estar amb* de manera plenament humana, digna: «...és fonamental partir de la idea que l'home és un ésser de relacions i no solament de contactes, no solament està en el món sinó amb el món». (Freire, 1994:13)

En efecte, estar en relació no és una opció, sinó una necessitat. I qui té la responsabilitat de fer aflorar aquesta consciència d'alteritat i la necessitat de relació amb el món és, entre d'altres, tot aquell qui es vulgui dir educador.

Malauradament, l'individualisme imperant s'erigeix com un dels valors actuals més oposats al propòsit d'anar cap a l'articulació de l'entramat de relacions necessàries tant per a viure com per fer i ser comunitat. Per tant, tot allò que vulgui ser qualificat d'educatiu no pot deixar de banda l'obligació de crear, promoure, sostenir i defensar les relacions de cadascú amb la resta

de companys i amb el món. Esdevé imprescindible, doncs, considerar el context concret on es teixeix l'entramat de relacions que fan comunitat.

La pertinença de considerar el context físic, cultural, històric i econòmic de les persones participants en les experiències educatives és indiscutible. Fet i fet, és precisament en aquest context on té lloc la pràctica política i on, per tant, s'incardina la potencialitat transformadora de l'educació (Freire, 1976).

Cadascú pensa, imagina i projecta des del seu context concret. És en aquest mateix context on pateix, on discuteix, on protesta o bé es resigna. Si perdéssim aquesta perspectiva ho tindríem difícil per seguir la idea freiriana de la capacitat i necessitat de vinculació i acció que tenim totes i tots.

## **2. Aprendre i ensenyar: habitar la ciutadania**

Últimament em neguiteja escoltar la paraula *ciutadania*. Com a pedagoga, no tinc els elements necessaris per endinsar-me en el debat jurídic del concepte, però sí que puc analitzar de quina manera s'utilitza per a legitimar processos d'exclusió de persones amb qui vull fer i compartir comunitat. Penso que dissortadament hi ha una tendència a reduir el fet de ser ciutadà o ciutadana a una simple i estricta qüestió de drets, com també es fa amb l'educació. Ambdós reduccionismes fan que les situacions de clara agressió a la dignitat humana només siguin valorades a partir de carretons de normatives, decrets, informes jurídics i la inqüestionable *Constitución*, abandonant del tot la mínima sensibilitat humana i responsabilitat ètica exigible: «És que estic

absolutament convençut de la naturalesa ètica de la pràctica educativa, en tant que pràctica específicament humana.» (Freire, 2003: 27) L'imperatiu ètic de tota pràctica educativa és inel·ludible i per aquest motiu l'ofici d'ensenyar no pot esquivar de cap manera aquesta responsabilitat ètica.

Educar per a ser i per a ser junts comporta trobar-nos i parlar-nos, conèixer i anomenar el món que compartim exposant el nostre punt de vista enmig d'altres encara que siguin divergents del nostre. Aquest exercici sa i necessari, però, sol ser sospitós als ulls dels amants del pensament únic, sent titllat de pràctica adoctrinadora. Ai les confusions, quin mal que fan...

Educar i aprendre en democràcia consisteix precisament en això, a exercir l'art del dubte d'allò que es presenta com a cert sense caure en la imposició d'una idea per sobre de les altres. És en la imposició rígida i autoritària de les idees quan es donen les pràctiques dogmàtiques i adoctrinadores. No, el diàleg freirià no consisteix a assimilar acríticament les idees d'altres, sinó a assajar contínuament l'articulació i anunci públic del propi pensament contrastant-lo amb el dels companys, també i necessàriament amb aquells que n'argumenten un de diferent.

El diàleg reivindicat per Paulo Freire necessita unes condicions de rigorositat, reconeixement de l'altre i humilitat bàsiques. Totes aquestes condicions formen part de la dimensió ètica d'una educació democràtica. Segons Freire, la democràcia als espais escolars —podríem estendre'ls a tots aquells espais educatius— va més enllà del fet de tenir òrgans de decisió democràtics i, a la

idea del reconeixement del ser per sí mateix, hi afegeix el reconeixement del ser amb la seva cultura, o el que és el mateix: reconèixer-lo amb la seva diferència.

Massa vegades, però, detectem la pretensió d'homogeneïtzar els coneixements, les pràctiques culturals o les concepcions de vida dels educands. I quan la simfonia de veus de l'escola surt de la tonalitat dominant, aleshores apareix «*el problema*». Ben mirat, és fàcil adonar-nos que l'heterogeneïtat de singularitats que participem de l'educació fa de mal pair, fins i tot per part d'educadors que públicament es diuen compromesos políticament per a articular un món més just i més bell. Freire, davant d'aquesta hipocresia, era clar: «*Es inaceptable tener un discurso bien articulado, en que se defiende el derecho a ser diferente, y una práctica que niega ese derecho.*» (Freire, 1997b: 42)

Col·locar-se al món políticament implica saber-se part d'una comunitat diversa que ve legitimada per la pròpia dignitat dels éssers humans que la conformen vinculats entre ells i amb el seu entorn per la necessitat mateixa que tenen de ser i de viure sent subjectes polítics. I per tal d'exercir aquesta capacitat necessitem espais i companyia que la promoguin i la cultivin. Tal i com jo ho entenc, aquests espais són els escenaris de què més cal tenir cura, perquè és en aquesta quotidianitat on es fa el primer exercici polític: el reconeixement de l'altre. Un reconeixement que es repeteix en cada situació que vivim en relació amb l'altre, també a l'escola. És en part per aquest motiu que valorem les institucions educatives com a comunitats polítiques, i també és per això que reivindicuem la feina d'educar com

una tasca política al si de la comunitat i, consegüentment, la garantia de l'existència de tots els elements que ho fan possible: confiança en els i les mestres, llibertat d'expressió, absència de tot tipus de violència i presència de la paraula responsable serien alguns d'aquests elements.

Serà en un context així on podrem pronunciar el món. *Dir el món*, l'expressió que tant usava Freire, és un acte que trasllada la persona de ser testimoni de la realitat a ser-ne subjecte actiu. És una evidència que esdevé un clar argument del compromís que té la comunitat per garantir que tothom tingui accés a l'alfabetització, perquè la manca d'accés a l'alfabetització es tradueix també a un analfabetisme polític que afebleix els principis democràtics de tota la societat: «*En este contexto se percibe la importancia de una educación para la decisión, para la ruptura, para la elección, para la ética, en fin.*» (Freire, 1997: 36). Davant d'això, la responsabilitat de qui ens dediquem a l'educació és indiscutiblement alta.

### **3. La importància de fer pràctiques subversives**

Atenent la realitat actual, és imprescindible situar-se de manera crítica i activa per tal de recuperar, mantenir o reforçar la nostra entitat de subjectes polítics. Durant els últims mesos, sobreïxen les evidències d'abusos de poder vers els homes i dones del nostre temps, tant en terres llunyanes com properes a la Mediterrània. Arreu podem observar polítiques i pràctiques que obliden, neguen, emmascaren, reprimeixen o amaguen la dimensió política de l'educació.



Una mostra de tot això és el fet pervers d'atribuir la responsabilitat de l'anomalia únicament al col·lectiu que denuncia la situació d'injustícia a la qual se l'està sotmetent. Les acusacions arriben tant dels poders mediàtics, judicials i econòmics com dels polítics, totes orientades cap a qui amb el seu cos, els seus arguments i la seva llibertat reivindica ser qui vol ser i com vol viure en comunitat. D'exemples n'hi ha molts, des dels moviments veïnals per a uns barris habitables, fins als moviments de treballadors semiesclavitzats per la cobdícia del diner o els pobles que volen una altra organització de la vida pública.

En aquestes i tantes altres ocasions, anem veient —i aprenent— que qui gosa aixecar la veu per defensar, recuperar o eixamplar els seus drets personals i col·lectius per una vida més *vivable* és immediatament ridiculitzat i menyspreat, fins i tot criminalitzat. Probablement, un dels motius que porten el poder a actuar d'aquesta manera és la por que sent davant de la mostra immensa i digna de pràctica política que representen. Perquè aquests gestos subversius respecte de l'hegemonia dominant ensenyen com els vincles entre uns i altres són els que ens donen la llibertat de ser, de no tenir por de dir el món i d'actuar-hi. És aquí quan la tasca de tants anys de crear i alimentar espais de trobada i d'aprenentatge crític fa visible la naturalesa política de l'educació.

Si avui Freire fos testimoni de la quantitat de discursos que pretenen portar la gent a la resignació, a la submissió i al silenci davant les injustícies, potser pensaria que tot el seu treball va ser en va. Però no va ser cap miratge,

i ara, com abans, som moltes les persones que pensem que continua sent necessari l'encarnació de pràctiques educatives subversives. I per dur-les a terme, una de les primeres coses que cal transformar és l'apatia, la desídia, el conformisme i el passotisme instal·lats al cos de tanta gent. Si des del món educatiu volem col·laborar en la constitució d'unes comunitats conformades per subjectes polítics caldrà que encarnem pràctiques de passió per la vida, de passió per ser i per saber més: «*No entiendo cómo podremos conciliar la radicalidad democrática por la que luchamos con una comprensión gris, sosa, fría, de la práctica educativa, realizándose en salones resguardados del mundo, con educadores y educadoras que sólo depositan contenidos en la cabeza vacía de sumisos educandos.*» (Freire, 1996: 174)

La responsabilitat de qui ens sentim interpel·lats per Freire ens remet a reconèixer i respectar totes les persones de la nostra comunitat, totes; perquè el sentit d'una pedagogia crítica no consisteix a eliminar les tensions i els conflictes de la vida en comú, sinó a reconèixer-les i aprendre a conviure-hi. Perquè la vessant política de l'educació és gràcies a les diferències que portem i aportem totes i cadascuna de les singularitats dels subjectes que en participem. Per això, a les aules i als carrers, continuarem pensant i debatent què ens passa.

### **Bibliografia**

Freire, P. (2003). *Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes Editorial.

Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Freire, P. (1997b). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1994). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo.

Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. i Macedo, D. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

....

**Precintat**

# ELS TRES PECATS DE LA REPRESSIÓ CONTRA L'ESCOLA CATALANA

**JOAN VERGÉS GIFRA**

CÀTEDRA FERRATER MORA DE PENSAMENT CONTEMPORANI  
UNIVERSITAT DE GIRONA

Tothom n'ha estat testimoni i encara es pot percebre ben clarament: l'escola és un dels objectius prioritaris de la repressió desencadenada a Catalunya després del referèndum d'autodeterminació de l'1 d'octubre de 2017.

Sempre ha estat, de fet, un objectiu llaminer per a l'espanyolisme més carrincló i furibund. Però no ha estat fins ara, amb la derrota provisional de l'independentisme, que els seus capítosts i l'aparell repressor de l'Estat s'han sentit forts per atacar l'escola catalana amb una fatxenderia inaudita. El raonament que justifica l'atac és tan senzill com conegut: l'escola ha promogut durant quaranta anys l'independentisme, ha «menjat el coco» a milions de persones; altrament, no s'explica que hi hagi tanta gent d'ascendència no catalana i llengua castellana aixecant estelades; per consegüent, cal «recuperar» el control de l'escola a Catalunya i tornar-la a fer «espanyola». En paraules de l'exministre Wert, cal «espanyolitzar els alumnes catalans».

L'argument de la «menjada de coco» és difícil de mantenir amb relació als mitjans de comunicació, ja que els mitjans independentistes arriben a una minoria de la població catalana. En canvi, amb relació a l'escola sembla contundent: tots els infants catalans han de passar per la mateixa escola, una escola que «adoctrina en català». Vet aquí la mare dels ous! L'argument, efectivament, és senzill. Massa senzill. No solament senzill, sinó, en el fons, perversament antidemocràtic. I ho és per partida triple. En aquest escrit breu intentaré mostrar perquè. Abans, però, hauré de fer alguna marrada.

Fa un parell d'anys, un petit equip d'investigadors de la UdG vam fer un estudi sobre laïcitat i diversitat religiosa en hospitals i escoles de la ciutat de Girona. Més concretament, ens interessava veure quina actitud i opinions tenien els professionals sanitaris i els docents respecte al tractament de la diversitat religiosa que es feia en el seu centre. Vam poder comprovar que els mestres i els metges de Girona tenien actituds i opinions força semblants, en alguns aspectes. Però al mateix temps també vam adonar-nos que la disparitat d'opinions i d'actituds era força més acusada a l'escola que no pas als hospitals. I la raó per la qual es donava, aquesta disparitat, no era altra que una diferència de concepcions sobre models educatius. ¿Quin és el propòsit de l'escola? Per a què hauria de servir? Respecte a aquest punt, no hi havia un consens clar —a diferència del que passava amb els hospitals.

Efectivament, entre els docents, no hi ha un model o una idea clara sobre quina és la funció de l'escola. En realitat, n'hi ha tres. D'una banda, hi ha qui pensa que l'escola serveix sobretot per formar professionals, és

a dir, treballadors. Des d'aquest punt de vista, una escola funciona bé si els alumnes que hi passen reben una formació que «el dia de demà» els permetrà de «guanyar-se la vida» en el mercat laboral i triomfar socialment.

En segon lloc, trobem la idea segons la qual la funció principal de l'escola és formar ciutadans. Segons aquesta concepció, en comptes de formar professionals, la tasca dels docents hauria de ser proporcionar a l'alumne aquells continguts, recursos o competències que el convertiran en una persona capaç de defensar-se activament com a subjecte polític davant dels seus conciutadans però, sobretot, davant de les institucions i els agents del poder econòmic.

Finalment, hi hauria una tercera visió sobre l'ensenyament i l'escola que, en comptes de centrar-se en l'estudiant en tant que futur professional o ciutadà, es centraria en l'estudiant en tant que «persona». Segons aquesta visió, la funció de l'escola és formar individus en l'art de viure la vida plenament. L'objectiu és ensenyar a viure amb plenitud i això, tot sovint, inclou tenir en compte i treballar la dimensió espiritual de l'ésser humà.

Naturalment, les tres visions o concepcions són compatibles, fins i tot, complementàries: hom pot pensar que la funció de l'escola és ensenyar a guanyar-se la vida professionalment, a defensar-se com a ciutadà i també a viure amb plenitud. De fet, en les entrevistes que vam realitzar en l'estudi al qual fem referència, un mateix mestre podia, de vegades, respondre una pregunta al·ludint a un model i altres vegades fer-ne ressonar un altre.

D'altra banda, no era infreqüent tampoc que en alguns centres tendís a predominar una visió sobre les altres. En les escoles concertades d'inspiració cristiana, per exemple, ens va semblar que predominaven sobretot el primer i el tercer models per sobre del segon; en canvi, en les escoles públiques situades més «al centre» —i aquí «centre» fa referència a una condició socioeconòmica— tendien a subscriure el primer i el segon models.

El debat sobre l'educació que cada dos per tres té lloc a la nostra societat —i que tot sovint genera com a subproducte una llei estupenda o un pompós pacte nacional— gira, amb més o menys consciència, al voltant d'aquests tres grans models. De fons, sempre hi són, especialment a l'hora d'enfocar la qüestió. És obvi que la resposta a la pregunta de si l'escola funciona bé o no dependrà directament de si pensem que ha de formar professionals, ciutadans o persones sàvies. Davant d'això, és fàcil que a algú li passi pel cap de fer la *gran pregunta*: quin model hauria de preponderar? Què hauria de fer l'escola, abans que res: formar professionals, ciutadans o persones?

Malauradament, ara no dispenso d'espai per desplegar un argument ben travat al respecte, però la meua opinió és que el que hauria de caracteritzar una escola que es vulgui abans que res «democràtica» —és a dir, una escola al servei de l'ideal democràtic— és justament la capacitat de no caure en la temptació de resoldre completament la qüestió en un sentit o un altre, sinó de saber *fer front al plantejament* del debat, plantar-hi cara. M'atreveixo a sostenir, fins i tot, que un bon indicatiu d'escola democràtica és que en el context que envolta l'escola —amb la societat civil inclosa— hi hagi un debat viu



sobre quin model educatiu cal prioritzar. El que dona a l'escola un perfil democràtic, al final, és el debat sobre què és l'escola, no tant la resolució del debat en un sentit o un altre. Dit d'una altra manera, si voleu, el debat sobre el sentit de l'escola democràtica no pot ser mai resolt, en democràcia.

Ep, atenció, però. Que no se'm mal interpreti. Amb això no vull pas dir que no hi hagi res a resoldre, en aquest debat. No estic pas dient que l'única cosa important és que hi hagi *simplement* debat o discussió. No estic pas convidant la gent a rabejar-se en la mera contemplació estètica davant d'un intercanvi de parers. Al contrari! I per aclarir-ho, deixeu-me fer dues puntualitzacions breus, primer sobre la idea de *debat* i, després, sobre la idea de debat *democràtic*.

Primera. Per definició, només hi ha un debat seriós quan gent amb visions més o menys diferents pensen sincerament que les altres parts no tenen «tota» la raó i, per tant, senten la necessitat de dir-hi alguna cosa. I, en aquest cas, hi ha molta cosa a dir sobre l'escola a Catalunya, des de qualsevol de les tres perspectives. Per exemple, des del punt de vista segons el qual l'escola ha de promoure en l'estudiant la seva condició de ciutadà, ¿no resulta escandalós que no hi hagi en l'ensenyament obligatori cap assignatura sobre dret o fiscalitat? ¿És que els nostres estudiants no quedaran afectats per les lleis que aprova el Parlament o que es tramiten a Brussel·les? ¿És que no hauran de pagar impostos, algun dia? O, per exemple, i ara des del punt de vista de l'estudiant com a persona, ¿no resulta estrany que els nostres alumnes amb prou feines no tinguin cap formació en medicina? ¿És que no són un

organisme viu subjecte al deteriorament del temps? ¿No hauran de fer, algun dia, mal que ens pesi, una visita al metge? Només són dos exemples. Hi ha molta cosa a dir, doncs.

Segona puntualització. En qualsevol debat complex sempre hi ha aspectes que són més susceptibles de ser discutits que d'altres. Hi ha qüestions i qüestions. El debat sobre l'escola és un debat complex en aquest sentit també: inclou qüestions diverses, susceptibles de ser tractades de maneres diferents. I això és més acusat encara quan el problema és determinar en què consisteix una escola *democràtica*. I és que parlar de democràcia és parlar d'una realitat necessàriament complexa. En quin sentit?

Per fer-ne via, pensem-ho així: la democràcia és com una bicicleta. D'una banda, tenim tots aquells components mecànics que, en conjunt, la formen com a estructura material: les rodes, el manillar, la cadena, etcètera. Doncs bé, hi ha democràcia quan tenim un sistema social i polític compost d'una sèrie d'elements: institucions, sistemes d'elecció, partits, normes, etcètera. Ara bé, la bicicleta, com la democràcia, no s'acaba amb els components: la «cosa» bicicleta no roda sola. Perquè es doni el fenomen bicicleta cal que hi hagi un cert moviment: el moviment que els peus del ciclista, pedalant, transmeten mitjançant la cadena a la roda posterior, un moviment que permetrà avançar i mantenir l'equilibri alhora. Anàlogament, perquè es doni el fenomen democràtic és necessari que hi hagi un determinat moviment en el conjunt d'elements que formen el sistema polític: transmissió d'informació veraç,

deliberació, eleccions, negociacions, etcètera —Montesquieu classificava els règims polítics d'acord amb el «moviment» que, segons ell, els era intrínsec.

Ara bé, amb això encara no n'hi ha prou perquè es doni plenament el fenomen bicicleta o democràcia. I és que la gent, quan puja a una bicicleta, no «puja simplement a una bicicleta» i ja està. La gent va en bicicleta per desplaçar-se de lloc, per fer esport, perquè li agrada, etcètera. La gent troba sentit en el fet d'anar en bicicleta per una raó o una altra. Doncs bé, el mateix podríem dir d'una democràcia. La gent no vol disposar de la possibilitat de votar representants i normes, discutir en l'espai públic o formar associacions polítiques perquè sí. Desitja tot això —disposar d'institucions i d'una praxis democràtica— perquè creu que en un sistema d'aquestes característiques se satisfà un objectiu que no pot ser satisfet d'una altra manera —un ordre social més just, una més gran llibertat, una estabilitat social més ferma, etcètera.

I ara traslladem l'analogia a la puntualització que estàvem mirant de fer. La pregunta què és una bicicleta, des del punt de vista dels components, admet un cert grau de discussió. Per exemple, algú podria dir que el seient no li és essencial; algú altre tal vegada pensi que les bicicletes han de tenir mirall retrovisor; un inventor podria dissenyar un sistema de frenada que s'activés mitjançant transmissors connectats al cervell, etcètera. Però, en general, hi ha menys discussió sobre si ha de tenir pedals d'algun tipus, o rodes —si bé, també n'hi pot haver. Així mateix, des del punt de vista del moviment, el ventall de qüestions també sembla més reduït. En canvi, des del punt de vista del sentit, la discussió sembla molt oberta. És previsible que

la gent acabi de maneres ben diferents la frase «el millor d'anar en bicicleta és...». Bé, doncs, una cosa semblant passa amb la democràcia. Respecte a la qüestió dels components o elements que li són propis, és fàcil que hi hagi moltes disputes —«la renda bàsica és imprescindible», «caldria que hi hagués molts més referèndums vinculants», etcètera. També n'hi podrà haver, però potser menys, respecte al tipus de praxis o acció col·lectiva que té lloc principalment en una democràcia —«democràcia és deliberació», «democràcia és negociació», «democràcia és votació», etcètera. Del que no hi ha dubte és que hi haurà controvèrsia sobre el sentit de la democràcia —«democràcia és igualtat», «democràcia és llibertat», etcètera.

Doncs bé, pel que fa a la qüestió del model d'escola democràtica em sembla que la disputa és semblant o, millor, fiduciària de la mena de resposta que un tendiria a donar a la qüestió més àmplia sobre quin és el sentit de la democràcia. Tenir una postura sobre el model d'escola és tenir ja una certa postura sobre el sentit de la democràcia en què es troba i a la qual contribueix; i al revés. Dit d'una altra manera, democràcia i escola són indestriables —vet aquí una de les herències gregues. Ara bé, si això és cert, aleshores hem d'entendre també que sigui tan inevitable l'existència de models diferents. I no solament això, sinó que sigui més aviat «poc democràtic» intentar resoldre la disputa sobre models d'escola d'una vegada i per sempre. Si en una societat hi ha realment vida democràtica, també hi haurà una diversitat de visions sobre l'escola —i cada cop que hi hagi canvi de govern sorgirà la temptació de fer una nova llei d'educació.

Així doncs, els mestres no haurien de preocupar-se gaire pel fet que l'escola sigui objecte d'un debat inacabat sobre com hauria de ser o el camp de batalla on s'esbatussen ideologies oposades. Més aviat al contrari, se n'haurien d'alegrar. Del que sí haurien de preocupar-se, en canvi, és que no els deixin fer bé la seva feina. I un mestre fa bé la seva feina quan esborra la frontera invisible que separa l'aula del món i aconseguix que el coneixement esdevingui una cosa viva, un fet real i veritable. Ens trobem tan sovint amb alumnes hipnotitzats per la rutina de l'entrar i sortir de l'aula, alumnes que no saben veure cap connexió entre el que s'explica a classe i el que es viu o es veu al carrer! Quan aquest «saber veure» és el primer saber de tots! Un mestre pot fer bé la seva feina amb independència de quin model d'escola tingui al cap. La qüestió que hauria de preocupar-lo no és tant si els alumnes haurien d'esdevenir bons professionals, bons ciutadanes o persones sàvies. El que l'hauria d'amoïnar és si ha sabut despertar en l'alumne un amor autèntic (*philia*) pel fer coses amb gràcia i destresa; si ha sabut despertar-li amor per la seva condició de ciutadà amb drets i responsabilitats; si ha sabut despertar-li un amor profund per l'experiència de sentir-se persona. Aleshores sí que el mestre contribueix a enfortir, des de l'escola, l'ideal democràtic. Però aquesta mena d'amor només es desperta quan la frontera invisible entre l'aula i el carrer desapareix.

I ara ja sí, per acabar, estem en condicions de recollir, ben succintament i d'una revolada, en forma de conclusió, les tres raons per les quals podem dir que és perversament antidemocràtica la persecució que pateixen els

mestres que el 2 d'octubre van parlar a classe dels fets ocorreguts durant el referèndum d'autodeterminació.

Els tres pecats de la repressió contra l'escola catalana.

**Primer.** La gent que els persegueix afirma que l'escola no ha d'introduir la política a l'escola, que fer-ho és adoctrinament. Aquesta gent, naturalment, el que detesten és la mena de «ciudadà» que pensen que es fomenta, deixant simplement que els mestres en parlin. Però en una escola democràtica serà inevitable que convisquin diferents visions sobre la ciutadania.

**Segon.** També és molt possible que la persecució que s'ha desplegat es degui a un intent més o menys premeditat d'acabar amb la controvèrsia sobre com ha de ser una escola democràtica. Quan un diu que l'escola ha de quedar lliure de «politzacions», sovint el que vol dir és que a l'escola no hi ha d'entrar cap mena de debat sobre què vol dir ser un bon ciutadà. Tanmateix, com hem dit, no podem deslligar la idea d'escola democràtica de l'existència d'un debat d'aquesta mena —igual que no podem deslligar-lo dels debats sobre el bon professional i la persona sàvia.

**Tercer.** Finalment, no seria gens estrany que el que estigui buscant la persecució contra els mestres catalans sigui impedir, senzillament, que facin bé la seva feina. Impedir que despertin en l'alumne un amor autèntic per la seva condició de ciutadans de ple dret. La pregunta és ben senzilla: el 2 d'octubre, aquell mestre que realment volia fer bé la seva feina, ¿podia evitar parlar-ne, del que havia passat a la vigília?

....

**Precintat**