

Vers la identitat del pedagog: una construcció vital i professional

Xavier Ureta i Buxeda

Dipòsit Legal: B. 8062-2014

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Doctorat en Ciències Humanes, Socials i Jurídiques

**Vers la identitat del pedagog: una
construcció vital i professional**

TESI DOCTORAL

Presentada per: Xavier Ureta i Buxeda

Director de la tesi: Dr. Conrad Vilanou i Torrano

Co-director: Dr. Jaume Camps i Bansell

Barcelona, octubre de 2013

*A la meva família
i a tots aquells dels qui he après.*

Aclariment previ: Seguit el criteri de reconeguts lingüistes, en ordre a l'economia de la llengua, sempre que hi aparegui un concepte, mot o terme en masculí de forma genèrica (sense marca de gènere) es vol indicar la inclusió d'ambdós gèneres en aquest concepte.

CAPÍTOL I. Introducció	11
1. Justificació d'aquesta tesi.....	11
Per què aquest tema.....	11
L'àmbit de treball del pedagog: visions.....	13
2. Motivació.....	16
3. Objectius de la tesi.....	17
3.1. Objectius principals.....	17
3.2. Objectius secundaris.....	17
4. La metodologia.....	18
4.1. Per què una història de vida? (de la meua vida).....	18
4.2. Què és una història de vida.....	21
4.3. Tipus d'històries de vida.....	23
4.4. Qui ha escrit la seva història de vida.....	24
4.5. Es pot extraure coneixement d'una història de vida? O la història de vida com a metodologia de recerca educativa.....	26
4.6. Codificar, categoritzar o proposar "temes"?.....	36
5. Les parts d'aquesta tesi.....	38
CAPÍTOL II. L'arbre de la ciència	41
1. Unes qüestions prèvies.....	41
2. Definicions de <i>pedagog</i> i de <i>Pedagogia</i>	45
2.1. Què és un pedagog?.....	45
2.2. La Pedagogia, de l'art a la ciència.....	48
2.3. Les aptituds del pedagog.....	54
3. El paper dels grans pedagogs dels segles XIX i XX en els centres escolars.....	57
3.1. Comenius: formulació d'una nova manera d'organitzar les escoles.....	57
3.2. Els pedagogs dels segles XIX i XX.....	59
3.2.1. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).....	62
3.2.2. Friedrich Fröbel (1782-1852).....	65
3.2.3. John Dewey (1859-1952).....	68
3.2.4. Maria Montessori (1870-1952).....	70
3.2.5. Ovide Decroly (1871-1932).....	73
3.2.6. Anton Semionovitx Makarenko (1888-1939).....	75
3.2.7. Roger Cousinet (1881-1973).....	77

3.2.8. Célestin Freinet (1896-1966)	79
3.2.9. Paulo Freire (1921-1997)	82
3.2.10. Lorenzo Milani (1923-1967)	86
Resum de l'apartat 3.....	90
4. El pedagog i la seva participació en els òrgans de govern de les escoles, a la llum de la legislació educativa espanyola	93
4.1. Introducció: l'evolució del sistema educatiu espanyol	93
4.2. Els pedagogs i la pedagogia a la lleis educatives espanyoles.....	95
4.2.1. La Llei Moyano (1857)	95
4.2.2. La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 1970	96
4.2.3. Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE)	98
4.2.4. Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE)	99
4.2.5. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	100
4.2.6. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)	102
4.2.7. Ley Orgánica de las cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP)	104
4.2.8. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)	105
4.2.9. Ley Orgánica de Educación (LOE)	107
4.2.10. Llei d'Educació de Catalunya (LEC)	110
a. Decret 155/2010	112
b. Decret 102/2010	113
4.3. L'evolució històrica de la legislació en estudis de Pedagogia	113
Capítol III. L'arbre de la vida (El camí amb destinació al "pedagog")	117
1. Introducció	117
2. Els antecedents, com els veig i analitzo	119
a. La meua família	119
b. Qui sóc. Com em veig	121
3. Els entorns educatius de la infantesa.....	123
a. El primer col·legi.....	123
b. Als set anys, canvi d'escola	125
c. Mentre, els escoltes.....	130

4. Desorientat, com la majoria (l'adolescència)	134
5. Un interregne: l' <i>Academia Peñalver</i>	136
6. El meu bateig com a professor	137
7. Deixant el niu.....	140
8. 1970-1978: Col·legi Viaró.....	143
a. Novell i aprenent... de tot.	143
b. L'EDI	145
c. Experiència i ciència	150
d. Fent de professor, més enllà de l'EDI	151
e. Un extra	156
f. Un gir radical	157
9. Tornant a Sabadell.....	158
a. L' <i>Escola</i>	162
b. L'Acadèmia "X. Casas".....	165
c. De l'« <i>Acadèmia Casas</i> » al « <i>Centre de BUP i COU X. Casas</i> ».....	166
Alumnat i problemes personals.....	168
L'experiència de ser "director general" uns mesos.....	172
d. L'Acadèmia Roca.....	173
Prenent consciència de la motivació	176
Una desaparició.....	181
10. Deixo Barcelona i el Vallès. Marxo al Penedès: L' <i>Escola Montagut</i>	188
a. 14 de setembre de 1983, 22.00h.	191
b. Primera fase, contenció de l'enfrontament	192
c. Segona fase, assegurar l'entorn pedagògic.....	194
d. Tercera fase: reinventar pedagògicament Montagut	199
e. Un final inesperat.....	205
f. Concretant la meva vocació pedagògica	210
g. Una trucada inesperada.....	211
11. Escola Vilarnau	215
a. Primera etapa: 1985-1988	215
i. El repte: Remuntar una escola en fallida.....	215
ii. La crisi i la fallida	222
b. Segona etapa: 1988-1994	226
Començant de nou.....	226
i. Aquesta casa és una ruïna!	228

ii. Un nou repte: Comencem un nou curs en un nou entorn.....	229
iii. A la recerca de la unitat del claustre: la Dra. Mònica Sorín.....	230
iv. Buscant la unitat dels pares.....	231
v. Repensant el model pedagògic: Joan Valls i els aprenentatges primerencs	232
vi. Col·laborant amb "Neurología i aprendizaje"	234
vii. Col·laborant i aprenent amb Antoni Pascual	235
viii. Els 25 anys de l'escola Vilarnau: un simposi.....	237
ix. Curs 1992-93: torno a l'aula.....	246
x. Canvi de Consell Rector	247
xi. Novament, s'obre una porta	248
12. Torno a Barcelona: la <i>Fundació d'Escoles Parroquials (FEP)</i>	251
L'escola Sant Vicenç de Sarrià.....	251
Un projecte que dona solucions al fracàs escolar	252
13. El meu pas per la FEP.....	254
a. Primera etapa: 1994-1997.....	255
i. Els primers nomenaments com a titular delegat.....	256
ii. La FEP a les escoles: una presència difícil.....	257
iii. Creixement interior i posicionament.....	258
iv. Un model de gestió sota sospita.....	259
b. Segona etapa: 1997-2002	262
i. Nou Patronat, nou President i nou gerent.....	262
ii. El Nou Gerent.....	263
iii. Fent de titular i de pedagog: la formació a la FEP.....	266
iv. El postgrau en Direcció de Centres Educatius.....	270
v. El meu treball fi de postgrau i canvis inaudits.....	271
c. La feina de titular delegat	278
i. El Col·legi "Divina Providència" (Vilanova i la Geltrú)	279
ii. L'Escola Verge de la Pau (Barcelona)	283
iii. El Col·legi Ramon Pont (Terrassa)	284
iv. Treballant a la Trinitat Vella de Barcelona.....	289
v. La Llar d'Infants Sant Miquel (Santa Coloma de Gramenet)	296

vi. La Llar d'Infants Joan XXIII (Barcelona)	299
vii. L'Escola d'Aprenents (Barcelona)	302
viii. L'Escola Especialitzada La Sagrera (Barcelona)	306
ix. Escola Sant Josep Oriol (Barcelona)	308
x. L'Escola Casal dels Àngels (L'Hospitalet de Llobregat)	311
d. Un final trist i frustrant	313
e. Cercant alternatives	314
14. Torno a l'escola!	316
a. Els primers dies al Col·legi Sant Bonaventura	317
b. El dia que es va ensorrar un petit món	320
c. Del desconcert a l'escàndol	322
d. La vida continua	328
e. Dirigint, governant i administrant, provisionalment	329
f. Actuant com a director i el posterior nomenament	332
g. Garbuix	334
h. Un viatge a Madrid, un primer moment clau	341
i. Una entrevista amb el P. Provincial, un segon moment clau	343
j. Una deserció imprevista, tercer moment clau	345
k. El viatge a Madrid del 2008, l'últim dels moments clau	351
l. A contracorrent	355
15. Un any sabàtic que va durar quatre mesos	362

CAPÍTOL IV. Vers una síntesi pedagògica o l'arbre del coneixement (la saviesa)	365
1. Àmbits i temes	365
2. Metodologia de treball	370
3. Àmbits globals	372
a. Temes sorgits de l'àmbit de les persones	372
b. Temes sorgits de l'àmbit de les institucions	377
c. Temes sorgits de l'àmbit cívico-polític	381
4. Temes sorgits de l'àmbit escolar	387
a. Direcció	387
b. Governança	392
c. Organització	397
d. Economia	402
5. Temes sorgits de l'àmbit propi del pedagog	404

a. Els primers indicis i l'encuriosiment	404
b. Adquirint l'expertesa	406
c. La insatisfacció del pedagog	408
d. La indigència	411
6. La comprensió del perfil del pedagog.....	412
7. El problema de l'expertesa i el pedagog novell.....	417
8. El pedagog expert i el pedagog professional	420
9. Els objectius de la tesi	421
a. Primer objectiu principal	421
b. segon objectiu principal	421
c. Primer objectiu secundari	424
d. Tercer objectiu secundari	424
10. Línies d'actuació que se suggereixen	424
Bibliografia i altres fonts consultades.....	427

Índex de quadres

Quadre 1: Dues formes de coneixement científic en l'estudi de l'acció humana, segons Bruner	33
Quadre 2. Contrast entre dos tipus d'anàlisi de dades narratives	33
Quadre 3: pedagogs, institucions en què s'hi van dedicar, estudis previs, i aportacions pedagògiques i metodològiques	88
Quadre 4: Àmbits de competència del pedagog a l'escola	370

Índex d'esquemes

Esquema 1: Els àmbits de treball del pedagog	367
Esquema 2: Els àmbits del pedagog a les escoles	369
Esquema 3: El cercle de l'experiència	371

CAPÍTOL I. Introducció

1. Justificació d'aquesta tesi

Per què aquest tema

L'educació ha estat sempre en el centre del debat filosòfic, ideològic o polític de tots els temps, perquè és inherent a la condició dels humans (van Manen, 2003). Fins al segle XVIII generalment s'havia associat l'educació institucionalitzada¹ a la figura d'un mestre impartint lliçons magistrals a un alumnat passiu –bàsicament pertanyent als estaments socials més privilegiats– al que s'havia de transmetre uns coneixements, en un entorn regit per unes normes rígides.

“Cuando Rousseau formuló su teoría [el *Emilio*] los hijos de la aristocracia y de la burguesía concurrían, casi sin excepción, a los colegios dirigidos por jesuitas, cuyo sistema de enseñanza encarna, para algunos historiadores, el modelo por excelencia de la enseñanza tradicional” (Carreño, Colmenar, Egido, & Sanz, 2002, p. 17).

Encara avui dia, entre les classes populars està força arrelada aquesta visió de l'escola. En l'entorn dels experts en educació i l'opinió pública, són molts els que pensen que a l'escola actual hi ha una evident manca de pedagogia, com es veurà més endavant. La inestabilitat del propi sistema educatiu espanyol, no ajuda gens a generar confiança en la pedagogia. Malgrat tot, la manca d'aquesta a l'escola no prové dels mestres. Els mestres precisament, en l'escola del segle XXI, per la seva formació específica en aquest camp són els que aporten més pedagogia en els centres educatius. Però amb això no n'hi ha prou, com tractarem de documentar en aquest treball. El paper del mestre, si bé no deixa de tenir un clar component pedagògic, el seu treball es desenvolupa essencialment en el camp de la didàctica (capítol II d'aquest treball). Per tant, no se li pot demanar només al mestre, la responsabilitat de la resolució dels greus problemes i reptes que té plantejats avui dia el món de l'educació.

¹ Institucional o formal. Aquella que els pares han delegat en altres i que està subjecta a normes que estableix la pròpia societat o els seus representants.

D'aquests problemes, per damunt de tots, destaca el fracàs escolar (a Catalunya i a Espanya), perquè hom l'interpreta com el fracàs del propi sistema¹. La prova d'això és que els responsables de les diferents administracions educatives a l'Estat Espanyol, s'afanyen a consultar i interpretar les dades que proporcionen diversos informes d'avaluació dels resultats del sistema, com ara els PISA², McKinsey³ –que són els més publicats i interpretats pels propis governs, a través de comunicats de premsa– o els d'altres organitzacions, tant públiques com privades, de menor impacte. Quant als reptes, són els derivats d'un món en què els canvis socials i tecnològics semblen no tenir aturador.

Per això, potser més que mai, “cal formar professionals de l'educació competents... que siguin capaços d'integrar les seves accions en marcs de pensament holístics potents per analitzar la complexitat de factors i processos que incideixen en l'aprenentatge humà, en l'educació de la persona en general y de la seva formació al llarg de tota la vida” (Martínez Martín, 2005, p. 677).

Com es veurà més endavant, possiblement el pedagog “professional” no ha acabat de definir el seu paper a l'escola, que n'és el seu camp natural, afirmació que es desprèn després de revisar els assoliments i l'acció directa dels grans pedagogs (Houssaye, 1995). Caldrà analitzar quines en són les causes que han apartat al pedagog de l'escola (capítol II).

¹ “...puede resultar llamativo que los objetivos de la política educativa española y europea sitúen el éxito del sistema en la cuasi universalización de la educación secundaria postobligatoria. La comunidad escolar comprende el reto, pero lo vive con cierto escepticismo habida cuenta del rezago en tasas de logro teóricamente menos ambiciosas –finalizar con éxito la ESO– que resultan todavía prioritarias y difíciles de alcanzar a corto plazo” (Vélaz de Medrano Ureta & de Paz Higuera, 2010).

² Program for International Student Assessment, impulsat per l'OCDE. Aquestes proves no avaluen matèries concretes sinó competències globals en tres àrees: Competència Lectora, Matemàtiques i Ciències. Es realitzen cada tres anys als estudiants d'entre quinze i setze anys dels països que integren aquest organisme internacional.

³ “En el año 2007 la consultora estadounidense McKinsey publicó el estudio ¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados? En él se analizaban las características comunes que comparten los mejores sistemas educativos del mundo y encontramos un interesante enfoque sobre la realidad educativa en el que se combinaban resultados cuantitativos con perspectivas cualitativas” (Encabo Buitrago, 2011)

L'àmbit de treball del pedagog: visions.

Aplaudim, doncs, l'afirmació que el camp de treball natural del pedagog és el de l'acció directa (Houssaye, 1995, p. 19) i, per tant – per damunt de tot–, el treball a les escoles. En l'actualitat, però, el pedagog n'ha estat desplaçat, de les escoles. Els motius que s'addueixen des del col·lectiu dels pedagogs –i també des dels seus col·legis professionals– són de diversa índole:

- a) En un terreny polític i pragmàtic, els professionals de la pedagogia assenyalen la fortalesa corporativa dels sindicats de mestres, i la seva influència en la regulació normativa de les titulacions que habiliten per exercir com a educadors en l'Educació Infantil i en l'Educació Primària¹.

Es tractarà de posar llum sobre aquest tema en el capítol segon, en què es farà un breu repàs de la legislació vigent, tant a Espanya com a Catalunya, i es posarà de manifest com, fins i tot a nivell legal, s'han tancat les portes als llicenciats en Pedagogia per a exercir com a professors en l'Educació Primària. També es farà palès com en l'Educació Secundària no poden exercir altres tasques específiques més que les de donar classes d'algunes matèries, en tant que llicenciats en una carrera *de lletres*². A la pràctica, a més de donar classes, als llicenciats en pedagogia se'ls encomanen tasques d'orientació.

- b) L'experiència sembla donar la raó als pedagogs quan opinen que les aportacions teòriques que es fan des d'altres ciències –en l'actualitat, molt especialment les provinents del camp de la

¹ En aquest sentit, per exemple –després d'assenyalar temptatives anteriors en què reivindicaven la figura del pedagog a les escoles–, arran de la implantació de la sisena hora, llegim a la web del Col·legi de Pedagogs de Catalunya (COPEC): *“Esmentar, d'altra banda, que un col·legi professional tot i tenir força, no pot exercir la mateixa pressió que un sindicat i que actualment els sindicats pressionen molt amb tot el tema de la sisena hora i els interinatges. La Conselleria espera tenir prou mestres amb tot el moviment d'oposicions i concurs de trasllat, nosaltres preveiem que no serà possible i per tant és molt fàcil que es torni a repetir la situació del curs acabat”* (El Copec i l'Administració Educativa, 2007).

² Com es veurà en el capítol segon, la norma en vigència que regula les titulacions per a exercir en els centres d'Educació Bàsica i Batxillerat són la *Ley Orgánica de Educación* (LOE), i les Ordres del Ministeri d'Educació i Ciència, una de 24 de juliol de 1995, i l'altra –que la complementa– ECI/759/2008, de 19 de febrer.

psicologia evolutiva–, donen aparentment més solidesa en el treball escolar que les propostes metodològiques del pedagog, aquestes sempre fonamentades i basades en línies teòrico-pràctiques, que s'entronquen en els més diversos corrents de pensament filosòfic i, per tant, aparentment més ambigües. Diuen Soler i Vilanou, en el treball de la Societat Catalana de Pedagogia *Repensar la Pedagogia, avui* (Mallart, Teixidó, & Vilanou, 2001, p. 9):

“...la pedagogia, –en ser manipulada ideològicament pels règims totalitaris dels anys trenta– va caure en un profund descrèdit que s’ha perllongat al llarg de la segona meitat del segle XX. Talment fa la impressió que la psicologia –amb el seu pretès discurs rigorós– volgués omplir l’espai que, fins feia poc, havia ocupat la pedagogia”.

- c) La tendència actual a demanar als directius dels centres educatius una especialització en tasques administratives i de gestió¹. També les lleis actuals atribueixen als directius escolars més tasques de gestió i administració que les pròpiament pedagògiques². En aquella persona que assumeix responsabilitats de govern en un centre escolar, aquesta exigència pot desdibuixar-n’hi l’autèntica finalitat de l’educació i dels coneixements pedagògics que intrínsecament hi porta associats, i pot acabar desviant l’atenció dels reptes pedagògics més fonamentals.
- d) Una conseqüència de tot l’anterior, podria ser la manca de bons pedagogs. És evident que, com en totes les professions, no tots els pedagogs responen de la mateixa manera davant les exigències de la professió.

Prenent com a model Finlàndia³, un dels aspectes que crida l’atenció és la extrema dificultat que suposen les proves d’accés a

¹ Bona prova d’això són els temaris que es proposen per als màsters i postgraus en Direcció de Centres Educatius, o els continguts dels cursos de reciclatge, xerrades, congressos o simposis que s’organitzen per tractar d’aquest àmbit. També s’evidencia en les últimes disposicions legals que fan més èmfasi en el lideratge que en la pedagogia (veure apartat 4.2.10, b. del capítol II)

² Aquest tema es tractarà àmpliament en el capítol II.

³ Es tornarà a parlar d’aquest país com a referent en l’apartat 2.3 del capítol II.

la carrera de magisteri (llicenciatura, recordem), i la intensitat de la formació posterior, a les que s'han de sotmetre els aspirants. Pensem que seria necessari aplicar aquests criteris al nostre sistema educatiu universitari¹. Se'n parlarà en el capítol IV.

Per acabar aquest punt, farem una referència a l'estudi que es va dur a terme a la Universitat de Barcelona el 1986, que ve a sintetitzar la problemàtica que exposem, i que ens demostra que aquesta ja ve de lluny. En l'estudi, entre d'altres, assenyalava com a factors de preocupació per a la pròpia llicenciatura la falta de pedagogs espanyols de fama mundial, la interferència amb la Psicologia, el poc coneixement de la professió de pedagog i, sobretot, "el problema que ens ocupa: la no existència o la no adequació dels llocs de treball per a pedagogs" (Benedito & Millan, 1986).

Per acabar aquest primer punt, voldria ressaltar el fet que, en l'entorn dels col·legis professionals, cada cop són més els pedagogs que pensen que el camp d'intervenció del pedagog ha d'anar més enllà de la tasca escolar. Per fer-ho, el pedagog ha de renunciar –com dèiem– al colonitzat món de l'escola, ha d'obrir el seu àmbit d'actuació a d'altres en què també intervenen força components de caire educatiu (hospitals, ajuntaments, clubs esportius, esplais, etc.). Malgrat que aquesta hipòtesi és actualment motiu d'una interessant i profunda controvèrsia entre els professionals de la pedagogia –i també amb la intenció d'acotar el camp d'aquesta investigació–, en aquest treball, basat en la meva experiència de vida, no s'hi aprofundirà específicament, en aquesta obertura de l'àmbit de treball del pedagog, i se centrarà en l'àmbit de les escoles i de les institucions educatives.

¹ Només cal veure que a Finlàndia les hores de formació-estudi dels llicenciats en pedagogia (magisteri) són 6.400; a Espanya, amb el nou Grau –fruit de l'anomenat "Pla Bolonya" i la integració a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES)–, són 240 ECTS (*European Credit Transfer System*), que traduït a hores de docència serien unes 2.400, a banda de les que vulgui exigir el professorat i dedicar l'alumnat, a raó del càlcul estàndard de 25 hores per ECTS (1.500 eren, fins fa poc, les hores de docència a la diplomatura de magisteri).

2. Motivació

Totes aquestes i altres reflexions sobre la pedagogia i el seu camp d'acció, fetes al llarg de la meua vida professional i personal, tenia necessitat d'explicar-les i he aprofitat aquesta tesi per fer-ho. I no de qualsevol manera sinó posant en el paper, per escrit, la meua història de vida professional, metodologia que justifico en tot l'apartat 4 d'aquest capítol.

Aquesta preocupació pel benestar pedagògic –i, per tant, vital¹– de l'alumnat i del professorat, experimentada al llarg de la meua trajectòria professional, és el que m'ha portat a interrogar-me sobre el paper del pedagog a les escoles i la possibilitat de pensar en la figura d'un pedagog professional, i quin hauria de ser el seu perfil. La recerca l'he basat, doncs, a partir de la meua història de vida professional –que lliga de forma íntima amb la personal–.

Tanmateix, la meua vivència interior també m'ha portat a interrogar-me profundament, molt sovint, sobre el sentit de ser pedagog i sobre si n'hi ha prou en tenir el títol universitari de pedagog (Grau, Màster o Llicenciatura) per garantir la tasca que s'espera d'aquest pedagog professional del que volem definir-ne el perfil².

D'altra banda, possiblement, si bé –com dèiem– el fracàs escolar s'apunta com "l'enemic a batre", aquest treball també assenyala que possiblement no sigui més que una conseqüència de que alguna cosa més profunda, que arranca directament de la concepció de la pròpia pedagogia, ha de reformular-se i donar-l'hi un nou sentit, a partir de la reflexió i comprensió de l'evolució antropològica, social i cultural que observem en l'àmbit de les escoles, reflex d'un problema més pregon de la societat en si. Fins i tot ens plantejarem si problemàtiques que semblen més evidents, com la del fracàs escolar

¹ Per aquella "raó vital" de la que parla Julián Marías, –concepte que anirà sortint, d'una manera o d'una altra al llarg d'aquest document–, quan defineix la raó com "l'aprehensió de la realitat en la seva connexió" (Marías, 1969, p. 129)

² En les consideracions prèvies del capítol II d'aquesta tesi es concreten més aquests interrogants.

–que generalment ens el presenten en termes quantitativs¹– , són un tema principal en pedagogia.

Tanmateix, d'aquests dos objectius, el sentit de la pedagogia i el perfil del pedagog professional, es tractarà de treure'n l'entrellat a partir de la meua pròpia experiència de vida, a la que dedico capítol III d'aquesta tesi, i dels temes principals que de la reflexió, comprensió i interpretació feta sobre aquella han sorgit, i que s'expressen en el capítol IV.

3. Objectius de la tesi

Amb aquesta tesi em plantejo dos objectius principals i dos secundaris –conseqüència dels primers– però tots ells enfocant el nucli mateix de la professió pedagògica.

3.1. Objectius principals

- a. Evidenciar com la Pedagogia ha de donar (pot donar) un salt professionalitzador, semblant al que han donat altres professions, que al llarg de la història van començar com a artesanals i han acabat com a professions sistematitzades, avalades per un títol i una acreditació oficial;
- b. Definir el perfil del pedagog professional en l'àmbit de les escoles i de les institucions educatives.

3.2. Objectius secundaris

- a. Posar en relleu l'estat de la pedagogia com a professió en l'actualitat;
- b. Apuntar línies d'actuació per a la preparació dels futurs pedagogs professionals.

¹ Probablement, herència de la ciència positiva, com assenyalen van Manen (2003, p. 15) i Vilanou (2013, p. 3 i 7).

4. La metodologia

4.1. Per què una història de vida? (de la meua vida)

Quan vaig plantejar l'estructura d'aquesta tesi, havia pensat en contrastar els meus arguments amb entrevistes en profunditat fetes a pedagogs destacats. Va ser llavors quan el director d'aquesta tesi em va fer veure que jo mateix havia tingut i viscut una llarga i intensa experiència com a pedagog. Aleshores em va suggerir d'aplicar la metodologia qualitativa de l'autobiografia, basada en el paradigma metodològic fenomenològic hermenèutic d'investigació educativa, per tal d'elaborar la narració, el relat, de la meua història de vida. És van Manen (2003) qui defineix molt bé al llarg de la seva obraquina és l'eina bàsica de la recerca en ciències humanes: la narració, més concretament l'escriptura, perquè la narrativa no és metodologia en ella mateixa, és una forma de construir realitat (van Manen, 2003).

Pel que fa a la fonamentació per a la recerca, "es tracta d'una aplicació en el camp pedagògic d'una filosofia –la fenomenologia– que cerca essències i, en concret, les essències dels actes educatius bàsics, és a dir, de l'«aprendre» i de l'«ensenyar»" (Vilanou, 2012, p. 1). En paraules del mateix autor "aquests pivots, –la fenomenologia i l'hermenèutica– formen els dos primers vèrtexs d'un triangle que podem tancar amb un tercer element que correspon a la idea de *Bildung*" (Vilanou, 2012, p. 1). De tal manera que tot apunta vers una concepció de la pedagogia de caire humanista que, partint de l'experiència viscuda, assenyala una teoria de la formació humana.

Aquesta concepció trinitària d'una tesi basada en la fenomenologia hermenèutica l'he traslladat a la pròpia estructura de la tesi: en un vèrtex ens hi podem imaginar tot el que pertoca al món de la ciència positiva representat per Descartes; en l'altre tot el que representa el món de la vida, de la finor, de l'esperit, (l'art, en definitiva) on hi posaríem Pascal; i en el tercer la síntesi d'ambdues representada per la meua pròpia experiència narrada: una síntesi pedagògica, racional i

vital ahora, humanista –perquè se centra en la comprensió de les experiències dels altres– que ens suggereix el pedagog professional, el pedagog expert.

Tocant a les històries de vida i l'experiència de vida, per bé que amb les seves aportacions Gadamer –a partir de la seva obra, en dos volums, *Veritat i Mètode* (1977 i 1998)–, van Manen (2003) o Pineau (1993), per citar-ne alguns, han donat un nou impuls en el camp de la metodologia en la recerca en pedagogia –i, més encara, en el món de la filosofia–, el concepte d'experiència de la vida no és nou. Azorín, Laín, Marías, Aranguren i Menéndez Pidal (1969) ja van publicar conjuntament un llibre que portava per títol justament *Experiencia de la vida*¹ en què, en la mateixa introducció de Julián Marías, ja dóna per fet que “la experiencia de la vida es un saber superior, que puede ponerse al lado de los más altos y radicales” (Azorín, Laín, Marías, López Aranguren, & Menéndez Pidal, 1969, p. 11). Anteriorment, el 1949, ja s'havia publicat en llengua castellana l'obra d'Spranger, *La experiencia de la vida*, en la que ens diu que “ja hem arribat a la gran llei que les experiències destinades a cimentar el sentit de la vida, han de ser principalment les *fetes per un mateix*². Ja hem vist ara que l'“experiència de la vida” és diferent dels coneixements reals senzillament “aprenibles” com el emmagatzemats en les ciències metoditzades” (Spranger, 1949, p. 44).

El mateix Spranger (1949), ja dibuixa dos aspectes fonamentals d'aquesta pedagogia fenomenològica i hermenèutica: la sensibilitat, i el *tacte* de l'educador³, –també, molt abans, present en l'obra de Kerschesteiner (1928)–, i el caràcter circular de l'experiència de vida i la pròpia recerca basada en aquesta. Quant al primer aspecte, assenyala Spranger que “*sentit i amor* són a manera de vies de aflluència a una revelació intratemporal, que mai s'esgota per

¹ La primera edició és de 1959.

² Així, en cursiva.

³ Que en la seva obra apunta directament a Déu.

complet” (Spranger, 1949, p. 50). Quant al segon, i íntimament lligat al primer, “l’experiència de la vida assoleix el seu punt culminant en aquest secret del «pereix i arriba a ser», en un sempre nou arribar a ser un mateix, desfer-se i renéixer” (Spranger, 1949, p. 56).

Després d’un profund estudi dels arrels epistemològics de la fenomenologia, de la hermenèutica i de la narrativa, i també dels diversos corrents i autors que les lliguen, vaig fer-me conscient que era la metodologia més adequada per als propòsits d’aquesta tesi, ja que, a través de la descripció (fenomenologia) i interpretació (hermenèutica) de la meva història, tal com l’he viscuda i sentida en el seus contextos, i del que n’he tret del meu diàleg intern, fent de pedagog he après què ha de ser un pedagog. Així doncs, la tesi té el punt de partida en la narració dels fenòmens que s’han succeït al llarg de la meva història –inseparablement personal i professional–, i el d’arribada en la seva interpretació i comprensió. I aquí podríem definir una nova tríada d’elements: a partir de la descripció (primer vèrtex) dels fenòmens narrats, en fem una interpretació (segon vèrtex) que ens condueix al més fonamental en el camp de la pedagogia: la comprensió (tercer vèrtex). Aquesta comprensió en el món de la pedagogia és el que definitivament ens portarà a poder extreure’n coneixement i confirmar l’objectiu proposat en aquesta tesi: que la Pedagogia ha de donar (pot donar) un salt qualitatiu i, per tant, definir –si cal (i es pot)– el perfil del pedagog professional en l’àmbit de les escoles i de les institucions educatives.

Bollnow (2001) lliga la comprensió al procés circular i dóna pistes sobre el caràcter epistemològic del resultat de la recerca científica del mètode fenomenològic hermenèutic. Assegura que, si bé una recerca no parteix d’un començament sense supòsits previs, reconeix que la investigació “des del seu propi plantejament depèn de la comprensió prèvia existent”. I segueix: “una comprensió prèvia que s’expandeix i, per les noves experiències, com les que sorgeixen en part

directament de la vida mateixa i en part les resultants de la recerca científica, es transforma, acreix i esmena de forma contínua". Acaba conclouent que "és, doncs, un procés circular irrevocable en què la comprensió prèvia orientadora de l'experiència depèn, al seu torn, de les noves i imprevisibles experiències. En aquest sentit parlem de comprensió prèvia oberta" (Bollnow, 2001, p. 164).

4.2. Què és una història de vida

Primer de tot, doncs, serà precís definir com s'entén el concepte *història de vida* en aquest treball. No és una història morta, de fets passats i prou. Entenem que la historia passada condiciona el present, així com el present condiciona el futur. Moreno, Poblador, & Del Rio (1980, p. 11) subratllen que Dilthey ho formulava més poèticament: "la melodia del passat condiciona les veus del present". Són aquests mateixos autors els que afirmen que "el passat que no penetra en el present, no és un passat històric, sinó un simple passat. La Història és l'obra viva dels homes morts" (Moreno, Poblador, & Del Rio, 1980, p. 11). Encara anant més enllà, seguint la mirada de Dilthey, la "gran realitat històrica només pot ser compresa com a tal realitat històrica en el seu context històric" (Dilthey, 1944, p. 78), és a dir, que els fets històrics també són fenòmens que es van repetint en diferents contextos, contextos de persones vives. Els contextos i les persones són els que, malgrat l'aparent repetició de fenòmens són els que els fan diferents, perquè els fenòmens, els fets, cal analitzar-los en el context: "des d'aquest lloc del pensar, la investigació a partir de relats biogràfics de docents (o futurs docents) o dels membres d'altres grups socials, permet comprendre la riquesa dels assumptes relacionats amb l'experiència humana: els desitjos, sentiments, les creences, els valors que compartim i negociem on ens construïm com a subjectes... i posar-los en context" (Hernández, Sancho, & Rivas, 2011, p. 11).

En el camp de la recerca en ciències humanes la biogràfica-narrativa, com veurem més concretament en l'apartat 4.6. d'aquest capítol, està prenent cada cop més rellevància ja que altera la manera habitual del que s'entén per coneixement, però principalment per allò que importa conèixer (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

També Bruner (1991) diu que hi ha "quelcom de curiós en l'autobiografia: és un relat efectuat per un narrador en l'aquí i ara sobre un protagonista que porta el seu nom i que existia en l'allí i llavors, i la història acaba en el present, quan el protagonista es fon en el narrador" (Bruner, 1991, p. 119).

Així doncs, el valor afegit d'una autobiografia rau precisament en què una persona viva, explicant la seva experiència, ens pot relatar no només com era el seu entorn sinó com el vivia ell mateix i com l'ha anat emmotllant al llarg de la seva història personal. És així que la paraula pren el ple significat en la història de vida. Entenem, a més, que el terme *vida* en la tradició hermenèutica que recull Gadamer (1999) no es pren des d'un punt de vista biològic, sinó la vida entesa com a consciència, com a esperit, oposada a la matèria, només interpretable des de la moderna hermenèutica.

La vida del espíritu consiste más bien en reconocerse a sí mismo en el ser otro. El espíritu orientado hacia el conocimiento de sí mismo se ve enfrentado a lo «positivo» que se le aparece como extraño, y tiene que aprender a reconciliarse con ello reconociéndolo como propio y familiar. Resolviendo la dureza de la positividad se reconcilia consigo mismo. Y en cuanto que esta reconciliación es la tarea histórica del espíritu, el comportamiento histórico del espíritu no es ni un autorreflejarse ni una superación sólo formalmente dialéctica de la autoenajenación que le ha ocurrido, sino una experiencia que experimenta realidad y es ella misma real. (Gadamer, 1999, p. 420-421)

Abans que Gadamer, Dilthey¹ havia fet de l'autobiografia l'enfocament central de «l'edificació del món històric de les ciències

¹ Dilthey (1833-1911) va ser un filòsof alemany que destacà en el camp de l'hermenèutica. Va ser ell qui va establir la diferència entre el mètode de les Ciències de la Natura i les Humanitats o Ciències de l'Esperit.

humanes» (1990)¹ en què veu l'autobiografia com un art, com una "ciència hermenèutica d'articulació de l'experiència, de l'expressió i de la comprensió dels sentits" (Pineau, 2008-2009, p. 257).

4.3. Tipus d'històries de vida

McKernan (1999) assenyala tres tipus d'històries de vida: històries de vida *completes*, *temàtiques* i *editades*. Les primeres cobreixen l'extensió de la vida o carrera professional del subjecte, i tenen tres aspectes molt importants per a aquesta investigació:

- a) La persona en si, explicant la seva vivència;
- b) l'entorn (o entorns) social i cultural en què es desenvolupa el relat;
- c) la seqüència dels esdeveniments.

Quant a les històries de vida temàtiques comparteixen molts trets amb les primeres, però delimiten la recerca a un tema o a un període concret de la narració, explorant-lo a fons. Les *editades* poden ser completes o temàtiques, però amb la particularitat que s'hi intercalen aportacions d'altres persones que no són el subjecte principal. Per la definició que dona de les *completes*, s'entén que les autobiografies ho són.

De per si una història de vida és descriptiva. En el meu cas, l'investigador –jo mateix– tracta de fer un descripció del procés de la construcció d'un pedagog. Ara bé, també es pot dir que és interpretativa d'una forma circular. La narració és descriptiva, el que relata, descriu; però també és qui llegeix, interpreta i es posa en disposició de descriure mentalment la seva pròpia vivència ja que es tracta de posar en relació l'«opinió» del text amb les pròpies opinions prèvies, de manera, no obstant, que aquestes es vagin progressivament decantant al contacte i en contrast amb el text en qüestió" (Álvarez Gómez, 1982, p. 13). Per això es pot dir que és

¹ Citat per Pineau, G. (2008, p. 257).

circular. L'objectiu de la narració és explicar la història de la meva tasca, en el meu context i amb el meu significat, en un intent de trobar una ubicació per al pedagog que no existeix, però que intueixo com a necessària: la figura del pedagog professional exercint la seva professió en l'àmbit escolar i en les institucions educatives. I dic que no existeix perquè ja en el Capítol II s'hi explica l'absència del seu reconeixement en les lleis educatives, la pressió dels sindicats de mestres i la colonització d'altres especialitats n'han estat les causes, d'aquesta desubicació. La meva actuació professional, explicada en el meu relat vital, ha estat la contínua recerca d'un equilibri entre la tasca del mestre i la del pensador en educació.

4.4. Qui ha escrit la seva història de vida

Entenem per "la seva història de vida" la narració de la seva pròpia vida, tant en el format de autobiografia, com en el format de memòries o de diaris personals.

Em limitaré a fer una relació cronològica dels que hom considera clàssics d'aquest gènere literari. En cursiva destaco el títol que van donar a la seva obra. La llista, que podria ser més generosa, n'he destriat especialment aquells que han tingut una incidència en el camp de les ciències humanes, sense entrar en detalls. El lector entendrà que per la rellevància del les personalitats, ningú no dubta de que de cadascuna d'elles ha estat una font important de coneixement, bé sigui pels conceptes o temes que despertem, bé sigui pel context, bé sigui l'impacte experiencial (veure's reflectit) que provoca en el lector¹.

1. Agustí d'Hipona –sant Agustí– (351-430). *Confessions*.
2. Benvenuto Cellini (1500-1571). *Vida*.
3. Teresa de Cepeda y Ahumada –santa Teresa de Jesús– (1515-1582). *Libro de la vida*.

¹ Bona part de la informació ha estat inspirada pel web www.autobiografias.net.

4. Louis de Rouvroy, duc de Saint-Simon (1675-1755). *Memòries*.
5. Diego de Torres Villarroel (1694-1770). *Vida, ascendencia, nacimiento, crianza y aventuras del doctor don Diego de Torres y Villarroel*.
6. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). *Confessions*.
7. Giacomo Casanova (1725-1798). *Història de la meva vida*.
8. François René de Chateaubriand (1768-1848). *Memòries d'ultratomba*.
9. Friedrich Wilhelm Fröbel (1782-1852). *Autobiografia (inacabada)*.
10. Johann Wolfgang Goethe (1794-1832). *Poesia i veritat*.
11. Henry-Marie Beyle "Stendhal" (1783-1842). *Vida d'Henry Brulard* (autobiografia novel·lada, incompleta).
12. José Zorrilla y Moral (1817-1893). *Recuerdos del tiempo viejo*.
13. Lev Nickolàievitx Tolstoi (1828-1910). *Infància, adolescència i joventut, i Apunts de Sebastòpol*.
14. Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948). *The Story of My Experiments with Truth*.
15. André Paul Guillaume Gide (1869-1951). *Si le grain ne meurt*.
16. Agustí Calvet i Pascual "Gaziel". *Tots els camins duen a Roma. Història d'un destí (1893-1914), Diari d'un estudiant, En les línies de foc i L'any de Verdum*, entre d'altres (totes autobiogràfiques).
17. Josep Maria de Sagarra i de Castellarnau (1894-1961). *Memòries*.
18. Josep Pla (1897-1981). *El quadern gris*.
19. Emma Goldman (1869-1940). *Living my life*.
20. Joseph Aloisius Ratzinger, "Benet XVI" (1927). *La meva vida*.

Dels títols que ens brinden aquestes persones, vull destacar els conceptes recurrents "la meva vida", "confessió", "memòria" (o record) i "veritat", conceptes que, d'una manera o altra, es van fent

presentes també al llarg d'aquest treball. Només Fröbel parla d'«autobiografia», mot que ens dona una perspectiva seqüencial. En canvi, la resta de títols estan carregats d'una forta connotació vivencial i experiencial.

4.5. Es pot extraure coneixement d'una història de vida? O la història de vida com a metodologia de recerca educativa

En totes les cultures, la saviesa popular no només és font d'informació sinó que, des dels inicis de la humanitat ha estat la transmissora de coneixement a partir del relat, de la narració; en uns primers estadis, parlada, i després escrita.

Les històries explicades per la gent gran, o pels xamans, o pels xarlatans, són les que, al llarg de la història de la humanitat, han anat configurant la comprensió del món i de la realitat. Egan (2000) ho va expressar molt bé quan, en una mena de teoria de la recapitulació, ens fa veure com, al llarg de la història, hi ha hagut diferents etapes que han facilitat aquesta comprensió de la realitat. Remarca que s'ha produït a través del llenguatge i, més concretament, de les narracions. Potser els exemples més paradigmàtics són les narracions de l'Antiga Grècia, la mateixa Bíblia o –a cavall dels segles XIX i XX– les narracions de Jules Verne¹, per exemple, que han estat un intents d'explicar les coses com són, o com poden arribar a ser. Busquets (2004) ho explica molt resumidament:

“Egan considera la narrativa com un dels principals continguts culturals i n'estudia els diferents tipus al llarg de la història. Per exemple, a Grècia, Heròdot, en les seves *Històries*, descrivint els fets extraordinaris inventa una forma d'investigació racional. No és un simple relat com els primitius autors de mites o poetes (Homer canta una guerra i utilitza fets, però les explicacions són de tipus poètic, no tenen precisió, detall...). Segons Heròdot, són els humans els herois principalment responsables dels fets extraordinaris. Tucídides, en certa manera successor d'Heròdot, formula ja

¹ Jules Verne (1828-1905) va ser un prolífic escriptor francès, que destacà per les seves novel·les de ciència-ficció en les que es va avançar, de forma intuïtiva, a molts dels avenços tecnològics actuals. Després de l'escriptora anglesa Agatha Christie (1890-1976) –famosa pels seus relats d'intriga policíaca–, és el segon autor modern més traduït del món.

una teoria de la història, basada en els fets. Cada un d'aquests períodes grecs pertany a un estrat diferent: Homer, a l'estadi mític; Heròdot, al romàntic; Tucídides, al filosòfic" (Busquets, 2004, p. 320).

Fins i tot, més modernament, el món del cinema ens ha regalat autèntiques obres d'art en forma d'històries de vida centrades en el món de l'educació, entre les que destacaria especialment la produccions franceses *Être et avoir*¹ (ser i tenir) i *Ça commence aujourd'hui*² (Avui comença tot), el documental japonès *Pensant en els altres*³, o la xinesa *Yi ge dou bu neng shao*⁴ (Ni un de menys), per citar les que considero que més netament exposen les vivències i les experiències dels educadors, de l'alumnat i de les seves famílies. Deixant de banda els matisos variats (tant pel contingut com per la forma i el gènere cinematogràfic emprats), el denominador comú d'aquestes narracions hi ha sempre el compromís del mestre i el seu tacte i sensibilitat pedagògics, és a dir, la seva preocupació essencial per al seu alumnat.

De la mateixa manera, jo mateix reflexionant sobre el relat de la meva experiència vital he estat capaç de reconèixer el meu propi creixement com a pedagog. Com, des de la desubicació inicial (fins i tot a l'hora de triar el meu futur professional), m'he anat trobant a mi mateix. En essència, he après a ser pedagog fent de pedagog. Perquè "quan ens reivindicuem agents en una lluita i relacionem els nostres actes amb cert objectiu superior, donem sentit a allò que fem. I això ajuda a explicar per què són tan importants les històries i com exerceixen un paper tan vital en la nostra comprensió de la

¹ Un documental etnogràfic que mostra les relacions dins d'una aula única d'una escola rural francesa (a la regió de Landes, al departament d'Aquitaine), al llarg d'un curs escolar. Dirigit per Nicolas Philibert el 2002, és un documental que considero de visionat obligatòria per a tots els que ens dediquem a tasques pedagògiques.

² Una pel·lícula que recrea les vivències del director d'una escola infantil en un barri miner d'una població del nord de França. Un film que retrata com canvien les vides i les relacions de les persones en funció de les dures –i alhora, quotidianes– experiències que els toca viure.

³ Emès el 25 de maig de 2005 al programa 60 minuts, s'ha convertit en un documental de referència sobre el tacte del professor a l'hora d'abordar temes que afecten a allò més vital del seu alumnat, i el seu compromís amb l'educació. Va ser dirigit per Toshiro Kanamori, va ser rodat al llarg d'un any en una escola infantil de la ciutat japonesa Kanazawa. Es pot trobar a la xarxa en la versió en català de Televisió de Catalunya.

⁴ Que narra amb molta cruesa com una nena de 13 anys s'ha de fer càrrec de l'escola del poble. Retrata amb molta fidelitat els valors xinesos de la lleialtat, l'honor i, sobretot, el compromís i la perseverança.

naturalesa de la docència i en el seu estudi" (McEwan & Egan, 2005, p. 240), afirmació que és plenament vàlida per comprendre la naturalesa de la tasca del pedagog, en concret.

Així doncs, la meua història de vida és descriptiva (fenomenològica) quant a jo reconeixent-me a mi mateix i l'essència de les experiències viscudes, i interpretativa (hermenèutica) pel que fa a la presa de consciència sobre els temes guia o idees força que permeten un visió globalitzadora i experta de la tasca pedagògica. Per això, per a la seva correcta interpretació, he tingut molt present que hi juga un paper primordial el llenguatge i el seu significat, com recullen en els seus escrits, entre d'altres, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Hans-Georg Gadamer, Hunter McEwan, Kieran Egan, Paul Ricoeur, Paulo Freire o Gaston Pineau¹.

Precisament amb Bruner (1991) partim de la base que "el concepte fonamental de la psicologia humana és el de *significat* i els processos i transaccions que es donen en la construcció dels significats" (Bruner, 1991, p. 47). Per això mateix, si bé aquest relat és, en principi, "la forma mateixa de les nostres vides –aquest esborrany preliminar de la nostra autobiografia, subjecte a canvis incessants, que portem al cap– ens resulta comprensible a nosaltres mateixos i als altres només en virtut d'aquests sistemes culturals d'interpretació" (Bruner, 1991, p. 47). Seguint l'argument del mateix autor, és només a través de la narració de la nostra vivència quan aquesta pren sentit, perquè el significat el dona l'entorn en què es produeix. El llenguatge narratiu no fa el discurs només pel que fa referència "a la pràctica sinó que a més forma part de les pràctiques que constitueix" el propi relat (McEwan & Egan, 2005, p. 255).

Des d'una visió epistemològica, Vygotsky (1995) planteja que "hi ha diverses raons que ens fan suposar que la distinció qualitativa entre

¹ Cito especialment aquests perquè són en els que es basa la comprensió de les experiències viscudes lligada al llenguatge i al significat, clau en l'enfocament fenomenològic hermenèutic.

sensació i pensament és la presència, en aquest últim, d'un reflex generalitzat de la realitat, el qual constitueix també l'essència del significat" (Vygotsky, 1995, p. 25). Més endavant conclou que "la concepció del significat de la paraula com una unitat que comprèn tant el pensament generalitzat com l'intercanvi social, és d'un valor incalculable per a l'estudi del pensament i el llenguatge" (Vygotsky, 1995, p. 27) i també, amb el que hem vist fins ara, per a la comprensió de la realitat, de les coses mateixes tal com ens apareixen.

Qualsevol esforç que pugui fer per descriure com pensen i raonen els pedagogs ha de arrelar-se en la comprensió d'allò a què m'he dedicat mentre aprenia a ser-ne, fins a entendre com hauria de ser la pràctica professional del pedagog. Però "no és possible fer una descripció formal del raocini pràctic que estigui divorciada de les pràctiques de les que sorgeix" (McEwan & Egan, 2005, p. 243)

Tractant-se de fenòmens derivats de la pràctica pedagògica, no es poden interpretar únicament a la llum de la epistemologia, sense tenir en compte la riquesa de tot el que passa per la ment del pedagog, de què depèn que prengui unes o altres decisions, o bé quin és l'origen de la seva manera de plantejar la seva tasca (McEwan & Egan, 2005, p. 241). És la reivindicació d'una teoria educativa de base fenomenològica que Max van Manen ha sabut relacionar amb la tradició hermenèutica (Vilanou, 2012). Com Bruner, van Manen (2003) reconeix el valor del relat de l'experiència posada en context per a la millor comprensió de la fenomenologia en les ciències humanes, aplicable, per tant, a la pedagogia:

"Muchas de las aportaciones vigentes de estos desarrollos tienen su origen en la tradición de las ciencias humanas y dan fe de la vigencia de la preocupación por la interpretación reflexiva, el conocimiento sensible a la experiencia, la textualidad del significado y los impulsos humanistas [...] la (auto)biografía ha puesto de manifiesto el valor de la unicidad de la experiencia personal y la prioridad del yo; los estudios narrativos han demostrado el poder de las historias para dar forma a la historia personal y

colectiva [...] los estudios culturales han confirmado la importancia de la contextualización del significado interpretativo; y el postestructuralismo nos ha hecho ser más inequívocamente conscientes de las raíces subjetivas e intersubjetivas del significado. Por lo tanto, unos modelos de investigación aparentemente divergentes nos ayudan para que seamos más conscientes de los intereses permanentes y compartidos de las ciencias humanas". (van Manen, 2003, p. 11).

Seguint aquesta línia argumental, segons McEwan i Egan (2005), per a una millor interpretació dels fenòmens que envolten la pedagogia és necessari canviar el focus d'atenció vers una hermenèutica. Aquesta la vincula amb els esforços dels que ell anomena filòsofs analítics amb un diàleg més modern que emergeix com a resultat d'una comprensió més interpretativa de l'educació. Aquesta hermenèutica, citant Ricoeur¹, McEwan i Egan (2005) l'entenen com "l'estudi de les operacions de comprensió amb la seva relació amb la interpretació dels textos" (McEwan & Egan, 2005, p. 238). En altres paraules, em situo en el paradigma de la substitució, en recerca educativa, de l'epistemologia clàssica, entesa aquesta en els seus dos vessants antagònics: el mètode experimental (basat en experiments, en laboratori) i el mètode racional (basat en la raó), per la fenomenologia (descriptiva) hermenèutica (interpretativa). Amb la introducció del relat, del món dels significats, es passa d'un simple i fred anàlisi a la interpretació de l'experiència vital, la de les "coses mateixes" (gir hermenèutic de Heidegger, a partir de la fenomenologia de Husserl²), la de la realitat i la dels fets més interns i espirituals. Així doncs, passem "de l'epistemologia a l'hermenèutica, i de l'explicació sincrònica i l'argumentació lògica a l'explicació narrativa" (McEwan & Egan, 2005, p. 250). D'aquesta manera, enlloc d'haver de perdre'ns en explicacions teòriques de la finalitat de la

¹ Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences* (J. B. Thompson, trad.). Cambridge, RU: Cambridge University Press.

² Es dona en l'obra cabdal de Heidegger *Sein Und Zeit* (Ésser i Temps) publicada el 1927. Aquesta idea de temps, fonamental en l'enfocament fenomenològic i hermenèutic –però que en aquest treball tractarem només de passada en diverses ocasions–, la recull de les idees de l'obra de Husserl *Fenomenologia de la consciència del Temps Inmanente* (publicada en castellà el 1959 per l'editorial Nova, de Buenos Aires). Curiosament el seu deixeble Paul Ricoeur publica el 1965 la seva obra *Tiempo y Narración* (publicada en castellà el 1995 per l'editorial Siglo XXI, de Buenos Aires), que dona continuïtat a la idea del temps dels seus mestres antecessors.

pedagogia, es pot contemplar aquesta anàlisi a la llum d'un context més històric. En un últim extrem, podem arribar a la conclusió, seguint Marx, a través de Habermas (1987), de que el propòsit de la investigació i la teoria no és només entendre la pedagogia sinó canviar-la. "I un canvi d'aquest tipus no sorgeix a través de la experimentació, l'observació i l'adopció d'un punt de mira aparentment neutral. El canvi sorgeix des de dins, a través d'una nova descripció de la pràctica" (McEwan & Egan, 2005, p. 250); una descripció narrada en la que s'hi endevinen i s'hi poden interpretar les insuficiències dels apriorístics teòrics per extraure'n nous principis que millorin la mateixa pràctica, en aquest cas la del pedagog com a professional.

Abundant en aquesta idea, es tracta de passar d'una pedagogia fundada axiomàticament, amb axiomes lògic-racionals o principis generals, o bé en el treball empíric-experimental de les ciències positives, a una altra fonamentada sobre la base de l'experiència de la vida. Aquí entra el tacte, que és una condició de l'educador, com hem tractat l'apartat 4.1. d'aquest capítol. El tacte va lligat a la prudència que es propi de qui té experiència, com reflexiona Bollnow parlant de la maduresa referida a la sensibilitat i al tacte pedagògics: "aquesta maduresa és més que prudència i talent, més que quantia dels coneixements i aptituds" (Bollnow, 2001, p. 150), una prudència que Ricoeur (2006) relaciona amb "la doctrina de la *phronesis*, la saviesa pràctica (terme que els llatins traduïren per *prudencia*)" (Ricoeur, 2006, p. 179).

Retornant a la *Bildung*, la formació humana, rellegint els clàssics de la filosofia vital trobem que Marías (1969) –deixeble de Zubiri i Ortega i Gasset, entre d'altres– ja albirava la necessitat de la paraula per poder fer visible les experiències: "Si esa experiencia se ha de hacer visible en palabras, éstas no pueden ser enunciados o explicaciones, sino *narración*. En forma narrativa sí es comunicable la experiencia de

la vida, porque la narración es una forma virtual de *asistir* a la vida misma" (Marías, 1969, p. 124). Contudent.

I segueix, per entroncar-ho amb la idea de *Bildung*, a partir dels clàssics grecs, per concloure que l'experiència viscuda és poesia, ficció, entesa com a porta de la saviesa¹: "No olvidemos –lo he recordado muchas veces– que para los griegos la forma suprema de *paideia*, de educación en el sentido radical de la palabra, próximo al de la *Bildung* alemana, no era la ciencia, ni siquiera la filosofía originariamente, sino la poesía, la *Teogonía* de Hesíodo y los poemas homéricos y la tragedia; en suma, la *ficción*. Esta es la forma en que se hace accesible la sabiduría, en que se comparte –se contagia acaso– esa experiencia que, por serlo, parece incomunicable" (Marías, 1969, p. 124).

Tornant a McEwan i Egan (2005), aquests autors, pel que fa als conceptes d'espai i temps en el camp de la recerca de les ciències humanes, ens fan notar que tradicionalment el llenguatge acadèmic de les ciències humanes, en el passat, s'ha configurat despullat dels estats intencionals, oblidant-se de l'espai i del temps en què han tingut lloc els fenòmens, apartant-se per prendre distància dels subjectes –relegant-los a personatges entre parèntesi– per aconseguir una aparent "objectivitat". Malgrat tot, però –conclouen– "en la majoria dels treballs acadèmics és possible detectar vestigis de relats en la part que no ha estat condicionada per l'exigència de formar abstraccions i generalitzacions" (McEwan & Egan, 2005, p. 238).

Per reforçar de forma visual les diferències entre la manera d'abordar la recerca entre els paradigmes lògic (del món de la raó, que identificaríem en Descartes²) o l'empirista (del món de l'experiment,

¹ Aquesta idea la trobem també a Egan (2000).

² René Descartes va ser un filòsof racionalista francès (1596-1650, considerat per molts com el pare de la filosofia moderna.

del laboratori (que identificaríem amb Locke¹), ens han semblat molt útils dues taules que trobem en el document de Bolívar (2002, p. 9 i 13):

	Paradigmàtic (Lògico-científic)	Narratiu (Literari-històric)
Caràcters	<i>Estudi "científic" de la conducta humana. Proposicional.</i>	<i>Saber popular, construït de manera biogràfica-narrativa.</i>
Mètodes de verificació	<i>Argument: procediments i mètodes establerts per la tradició positivista.</i>	<i>Relat: Hermenèutics, interpretatius, narratius, etcètera.</i>
Discursos	<i>Discurs de la investigació: enunciats objectius, no valoració, abstracte.</i>	<i>Discurs de la pràctica: expressat en intencions, desitjos, accions, històries particulars.</i>
Tipus de coneixement	<i>Coneixement formal, explicatiu per causes-efectes, certesa, previsible.</i>	<i>Coneixement pràctic, que representa intencions i significats, versemblant, no transferible.</i>
Formes	<i>Proposicional: categories, regles, principis. Desapareix la veu de l'investigador.</i>	<i>Narratiu: particular y temporal, metàfores, imatges. Representades les veus d'actors i investigador.</i>

Quadre 1. Dues formes de coneixement científic en l'estudi de l'acció humana, segons Bruner

	Anàlisi paradigmàtica	Anàlisi narrativa
Modes d'anàlisi	<i>Tipologies, categories, normalment establertes de manera inductiva.</i>	<i>Conjuntar dades i veus en una història o trama, configurant un nou relat narratiu.</i>
Interès	<i>Temes comuns, agrupacions conceptuals, que faciliten la comparació entre casos. Generalització.</i>	<i>Elements distintius i específics. Revelar el caràcter únic i propi de cada cas. Singularitat.</i>
Criteris	<i>Comunitat científica establerta: tractament formal i categorial.</i>	<i>Autenticitat, coherència, comprensible, caràcter únic.</i>
Resultats	<i>Informe "objectiu": anàlisi comparativa. Les veus com a il·lustració.</i>	<i>Generar una nova història narrativa conjunta –a partir de las distintes veus– per l'investigador.</i>
Exemples	<i>Anàlisi de contingut convencional, "teoria" fonamentada".</i>	<i>Informes antropològics, bons reportatges periodístics o televisius.</i>

Quadre 2. Contrast entre dos tipus d'anàlisi de dades narratives

¹ John Locke, pensador anglès, que hom considera el pare de l'empirisme modern i del liberalisme. 1632-1704

En la primera taula es posen en relleu les diferències essencials que es donen entre les maneres d'arribar al coneixement entre les ciències racionals o experimentals (coneixement lògic-científic) i el narratiu, propi de les ciències humanes, que recull el pensament i el mètode de la fenomenologia hermenèutica.

A la segona taula, es configura clarament la diferència fonamental entre els dos paradigmes metodològics en la manera, no només d'obtenir les dades sinó en la forma d'analitzar-les.

Bolívar (2002) ho resumeix molt bé: "l'ideal positivista¹ va ser establir una distància entre investigador i objecte investigat, correlacionant més despersonalització amb increment d'objectivitat. La investigació narrativa ve justament a negar aquest supòsit, ja que els informants parlen d'ells mateixos, sense silenciar la seva subjectivitat" (Bolívar, 2002, p. 2). Justament aquest –el del reconeixement de la subjectivitat– és l'argument esgrimit en la petita introducció al tercer capítol d'aquesta tesi, dedicat a explicar la meua història de vida.

També es posiciona clarament en aquesta línia van Manen (2003), possiblement l'autor que més ha teoritzat sobre una fenomenologia hermenèutica en el terreny de la investigació educativa i també en el camp de les ciències de la salut²:

"¿Significa ello que las ciencias humanas son menos lógicas o menos rigurosas que las ciencias conductistas o experimentales? La respuesta dependerá de los criterios de racionalidad que se apliquen a ciencias humanas. Si los criterios son los mismos que los que rigen en las ciencias naturales, desde luego las ciencias humanas parecerán cuanto menos poco disciplinadas. Pero esos criterios no tienen el mismo significado, naturalmente, ya que de lo contrario no existiría ninguna diferencia esencial entre las ciencias humanas y las naturales. La cuestión es que las restricciones de significado sobre los criterios o normas de la ciencia definen

¹ Nosaltres ho matisaríem més (com hem fet) parlant de les dues vessants empirista i racionalista.

² En aquest sentit és interessant un article de la Doctora Maura Dowling (*National University of Ireland*) –que té una prolífica bibliografia en aquest àmbit–, publicat a l'*International Journal of Nursing Studies* (2007, núm. 44, p. 131-142) amb el títol *From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches* (disponible on line a www.sciencedirect.com). En l'article es posa de relleu com la fenomenologia de van Manen també es considerada, a la llum de la seva popularitat actual, entre els investigadors d'infermeria.

los horizontes y marcan los límites de lo que podemos estudiar y del modo en que podemos racionalizar la investigación para que sea científica." (van Manen, 2003, p. 33).

Més endavant, donant un pas més en aquesta controvèrsia, assenyala un possible camí epistemològic per sortir d'aquest aparent atzucac metodològic:

"No voy a negar la necesidad de un fundamento racional, sí bien encaminaré mis esfuerzos hacia una noción más amplia de la racionalidad. En consecuencia, nuestra orientación hacia la educación desde las ciencias humanas redefine el significado de conceptos como por ejemplo «objetividad» y «subjetividad», y no establece diferencias insalvables entre hecho y valor, entre lo empírico y lo normativo.

La ciencia humana es racionalista en tanto que trabaja sobre la presuposición de que la vida humana puede hacerse inteligible, siempre accesible al «logos» o razonamiento humano, en el sentido más amplio o bien expresado en su totalidad." (van Manen, 2003, p. 34).

En conclusió, a paradigmes diferents, opcions de recerca adequades al paradigma en qüestió. L'error de voler transposar criteris de precisió, exactitud i perfecció en el disseny que la ciència postmoderna ja té superat. El rigor (assimilat a rigidesa, duresa) en la ciència empírica prové de dades quantitatives i mesurables, mentre que en les ciències humanes la investigació és rigorosa quan és forta o dura en un sentit moral, enèrgic, vital (van Manen, 2003).

Aquest mateix pensador assenyala que els elements bàsic del món de la vida, el de la experiència de vida, ho és perquè també incorporem l'experiència del *temps* viscut, de l'*espai* viscut, del *cos* viscut i de les *relacions humanes* viscudes, un quaternari que podríem assimilar, per analogia¹ als quatre punts cardinals i la seva significació en la cultura clàssica. Amb totes aquestes reflexions defineix què és «fer» fenomenologia hermenèutica. Diu així:

"Es intentar lograr lo imposible: elaborar una descripción interpretativa completa de algún aspecto del mundo de la vida y, sin embargo, seguir siendo consciente de que la vida vivida es siempre más compleja que lo que

¹ Aquest concepte d'analogia és après del Dr. Josep Olives a través del seu llibre *La Ciudad cautiva* (un assaig de teoria sòcio-política) en què analitza l'acció humana a partir de la simbologia clàssica produïda al llarg de la història per la humanitat. En el capítol IV, el quadre 4 tracta quaternari en l'àmbit de competència del pedagog a l'escola.

cualquier explicación de significado pueda desvelar" (van Manen, 2003, p. 36).

I remata la seva definició assenyalant l'objecte de la fenomenologia hermenèutica que no és altre que el món de la vida "tal com el trobem". Fins i tot marca una diferència en el si de la recerca de les mateixes ciències socials –ell en diu *altres*– que usen situacions de prova experimentals o creades artificialment, i pren distància d'aquestes afirmant que "les ciències humanes desitgen descobrir els éssers humans, homes, dones i nens, «allí» on estiguin, embrancats en els seus móns de forma natural." (van Manen, 2003, p. 36).

4.6. Codificar, categoritzar o proposar "temes"?

En la metodologia fenomenològica-hermenèutica la tasca d'extraure categories pedagògiques, vàlides i extrapolables, de les situacions viscudes és una tasca diferent del que seria la recollida de dades en metodologies quantitatives o la categorització, a partir d'una codificació en les metodologies qualitatives clàssiques.

"En la fenomenologia hermenèutica no tenen cabuda les generalitzacions empíriques, la producció d'afirmacions amb aspecte de llei ni l'establiment de relacions funcionals. L'única generalització permesa és aquesta: no generalitzeu mai!" (van Manen, 2003, p. 40). Malgrat tot, en la lectura global de l'obra de van Manen es desprèn que aquesta opció no vàlida de la generalització té a veure amb el sentit ètic de la recerca fenomenològica hermenèutica, doncs si bé l'experiència viscuda és irrepetible, com es veurà tot seguit, aquesta pot ser útil perquè quan altres la llegeixin, hi reflexionin, i la comprenguin, de forma circular l'enllacin amb la seva pròpia vivència. Aquesta situació, fenomenològicament parlant, els pot mostrar una guia, una pauta, en ordre a la millora en el *tacte*, la sensibilitat i el quefer pedagògics.

En aquest sentit, Spranger (1949), parlant del pedagog experimentat, ja avançava que “només una mica més tard arriba una fase en què també pot treure's profit de les experiències alienes” (Spranger, 1949, p. 45). També Marías (1969) en parla d'aquest tema de forma lúcida i categòrica, en el sentit més ampli del terme:

“Las respuestas suficientes a la interrogación por la experiencia de la vida no pueden ser individuales; mejor dicho, no pueden ser *singulares*, de una sola persona. La vida es, ya de por sí, convivencia; la experiencia que de ella se alcanza es también convivencial; y esto hace que su propio contenido incluya a los demás”. (Marías, 1969, p. 112).

Per acabar, incidint en el caràcter circular de les històries de vida, de les experiències relatades o narrades, segueix dient:

“Desde el punto de vista de la experiencia de vida, la que yo alcanzo envuelve una referencia a la de los demás, que excede a la vida propia”. (Marías, 1969, p. 112)

Així doncs, per bé que “les experiències humanes són úniques i irrepetibles¹ [...] la seva riquesa no pot llavors ésser exhibida en definicions, categories o proposicions abstractes” (Bolívar, 2002, p. 10), perquè “en elaborar descripcions personals de les experiències viscudes, el fenomenòleg sap que les pròpies experiències poden ser al mateix temps experiències per als altres” (van Manen, 2003, p. 72). Llavors, en aquest sentit, metodològicament “les ‘dades’ per excel·lència de la investigació en ciències humanes són les experiències humanes” (van Manen, 2003, p. 81). Perquè el que aquí importa no és l'experiència en el sentit empíric o en el sentit racional, sinó l'experiència *de la vida* i no “*las muchas experiencias, las experiencias de las muchas cosas, sino la experiencia unitaria de la vida misma*” (Marías, 1969, p. 114).

Aquesta experiència vital, un cop escrita, des del paradigma fenomenològic-hermenèutic, proporciona “detalls relatius a dates,

¹ Husserl apunta l'alternativa d'assumir “que la historicitat té, en la seva essència, y sense deixar de ser «irrepetible», cert valor apodíctic” (Husserl, *La tierra no se mueve*, 2006, p. 52).

llocs i esdeveniments específics de la vida de les persones que puguin ser d'interès per a algú que vulgui (re)construir un relat històric" també en el camp acadèmic (van Manen, 2003, p. 89). Per la seva banda, Rivas (2010) com a fonament epistemològic, justificant el que ell anomena el canvi d'argument en la investigació educativa, destaca que les històries de vida no només parlen de subjectes individuals sinó que també "ens posen de manifest els contextos socials, polítics i culturals en la que aquestes s'han anat construint", raonament que ja hem vist en Dilthey (1944). En la mateixa publicació, Rivas segueix argumentant que ja "des del constructivisme social (Gergen, 1996¹) i cultural (Bruner, 1997² y 2002³) es veu clar com la construcció del subjecte (del jo, en definitiva) es fa intel·ligible només en el si de les relacions vigents, de manera que el que realment es produeix en l'encontre quotidià és un relat de relats com a mitjà crític a través del qual ens encarnem en el si del món social." (Rivas, 2010, p. 21-22).

5. Les parts d'aquesta tesi

Per donar coherència interna a aquesta tesi, l'he dividit en quatre parts.

Aquesta primera (capítol I) d'introducció, on justifico la necessitat de fer aquest estudi, i què és el que m'ha mogut a emprendre aquesta tasca. En l'apartat 3., defineixo els objectius d'aquesta tesi, i en el 4. La metodologia emprada i la seva fonamentació epistemològica.

La segona (capítol II), que l'he volgut anomenar *l'arbre de la ciència* perquè m'he basat en tot allò que està acceptat comunament com a "ciència pedagògica" o "tradició pedagògica". La metodologia emprada per elaborar aquesta part ha estat la de dur a terme una revisió sistemàtica de diverses fonts bibliogràfiques primàries i secundàries que acoten el punt de partida al definir i fer un repàs a:

¹ Gergen, K. J. (1996). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

² Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

³ Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica.

- a) què entenem per pedagog i, de passada, per pedagogia;
- b) l'estat de la qüestió en tot el que fa referència a la pedagogia i al pedagog en el moment actual;
- c) quin ha estat el paper del pedagog "de carrera" i la seva incidència a les escoles;
- d) la vida i l'obra dels anomenats "pedagogs" més significatius, des de la revolució educativa que van plantejar les idees de Rousseau, expressades en el seu llibre *l'Emili* (o de l'educació), fins el moment actual;
- e) les lleis educatives de l'Estat Espanyol i de Catalunya i la seva incidència en el desenvolupament de la professió del pedagog.

La tercera (capítol III), és el nucli central de la tesi. He escrit la meua experiència de vida professional al llarg de quaranta anys del meu treball en diverses institucions educatives. Per fer-ho, m'he basat en les aportacions que ha fet a les ciències humanes l'enfocament fenomenològic-hermenèutic, des de mitjans del segle XX.

El quart i últim capítol, el dedico a les conclusions. Les presento en forma de relat, de manera sistemàtica –de sistema–, explorant en la meua història de vida per trobar aquells temes que poden "despertar" en el lector –a partir de les seves pròpies vivències– una guia d'interpretació, i un escenari per a la comprensió dels fenòmens de la pedagogia.

CAPÍTOL II. *L'arbre de la ciència*

1. Unes qüestions prèvies

Per donar continuïtat a l'exposició dels motius que m'han portat a l'aventura d'aquesta recerca, expressats en el capítol primer, vull emfatitzar que són moltes les preguntes que m'he formulat al llarg dels anys respecte de la figura del pedagog, en el sentit ampli del terme. Trobar-ne una resposta que sigui acceptada per a la majoria ho considero d'una importància capital a l'hora de justificar el per què de la professió pedagògica. Si bé és a través de la reflexió sobre el meu propi recorregut que tracto de comprendre i trobar-hi respostes, per tractar d'aportar quelcom sobre el futur de la pedagogia com a ciència i com a professió, prèviament és necessari partir d'un estudi dels antecedents sobre quins són els orígens i quin és l'estat de qüestió en l'actualitat. Per tant, reitero que el problema que es planteja de fons és allò que l'experiència ens mostra: la poca presència dels pedagogs a les escoles i a les institucions educatives.

Per tal de bastir a grans trets un marc de referència sobre la professió pedagògica en l'actualitat, vull exposar les preguntes que m'he anat formulant al llarg de la meva experiència professional i vital com a pedagog. Preguntes que m'han anat assaltant una vegada i una altra per tal de trobar sentit a allò que aparentment no tenia cap sentit, és a dir, un pedagog que no gaudeix d'un espai, un àmbit concret d'actuació en el món de l'educació –més enllà de la filosofia–, justament en aquells escenaris on es dóna més educació, les escoles. Les preguntes recurrents han estat aquestes:

- *La Pedagogia (el pedagog), és una professió o és una manera de ser? (es fa de pedagog o s'és pedagog?).* Aquesta pregunta és radical per a mi ja que apunta directament a l'essència del pedagog. Un pas previ, per donar una resposta vital he volgut fer un recorregut a través de la Història de l'Educació i la Història de

la Pedagogia modernes per analitzar, a partir d'aquestes disciplines, quins són considerats com a pedagogs, i en funció de què se'ls ha atorgat l'apel·latiu de "pedagog". L'anàlisi se centrarà en alguns dels representants més destacats de la pedagogia dels segles XIX i XX. Els escollits –tria argumentada més endavant– són especialment significatius per al propòsit d'aquest treball, en tant que es van posar al capdavant com a responsables i impulsors d'escoles i institucions educatives.

- *La Pedagogia, ¿és més un art que no pas una professió? ¿És el pedagog l'"artista" de l'educació?*. Una qüestió que seria la continuació de l'anterior, aportant un atribut més a l'entitat del pedagog. Des de la visió de la ciència, una primera resposta a aquesta pregunta també vindrà de la mà d'alguns escrits dels reconeguts com a grans pedagogs ja esmentats, o dels seus estudiosos, per indagar si en algun moment o altre es fa esment al treball o la vocació del pedagog com a un art o alguna cosa més.
- *Quina preparació específica ha de tenir un pedagog?* Tocant a aquest punt caldrà fer una reflexió sobre si algú ja pot ser considerat pedagog pel sol fet d'haver cursat estudis de pedagogia. L'aventura vital del pedagogs que prenem com a referents suggereix models que sembla negar-ho. Malgrat tot, cal reconèixer que els contextos eren diferents als actuals i la seva consciència pedagògica respecte de l'escola *real* era incipient. Les respostes aniran apareixent a partir del relat de la meua pròpia experiència de vida i dels temes que sorgeixen de la seva lectura. En el capítol IV hi ha reflexions i propostes al voltant d'aquesta qüestió.
- *Als centres escolars, quant a la metodologia i els plans d'acció educativa, qui és l'expert que proposa les línies concretes pedagògicament parlant?* Actualment, per resoldre els problemes

estrictament pedagògics que es plantegen a les escoles, la tendència de les últimes dècades ha estat anar a cercar solucions aplicant metodologies, sense desmerèixer-les, més pròpies d'altres àmbits (psicologia, treball social, pediatria, logopèdia, etc.)¹. Com s'ha posat de manifest en el primer capítol, l'objectiu d'aquesta tesi és posar en relleu que és al treball pedagògic i, per tant, a un pedagog professional, a qui per experiència, per preparació i per vocació, correspondria articular, per donar unitat i coherència, l'acció pedagògica en els centres educatius.

- *¿Per què els pedagogs no estan majoritàriament en els òrgans de govern de les institucions educatives? Aquesta pregunta no és banal, puix en qualsevol altra professió no sol donar-se aquesta situació. El punt 3 d'aquest capítol, se centra en estudiar com aquest era el paper que van fer els pedagogs de referència que estudiarem. Tampoc no és banal la resposta, perquè ens porta a interrogar-nos, per comprendre'ls, sobre quins són els factors que inhibeixen o faciliten la consideració que haurien de gaudir aquests professionals com a motors de les escoles, amb la seva incorporació efectiva en els òrgans de govern dels centres escolars.*
- *Derivada de les anteriors, al llarg de la vida, me n'ha portat a fer-me'n d'altres, de preguntes, com ara ¿quina mena de pedagogs hi ha actualment al capdavant dels centres educatius? ¿licenciats en pedagogia? ¿pedagogs en sentit ampli²? ¿gestors o administradors escolars? Els "coms" i els "per quès" tracto de trobar-los en la*

¹ A Catalunya, a principis de la dècada de 1980, un cop traspassades a la Generalitat les competències en matèria d'ensenyament, es van crear els anomenats Equips Multiprofessionals, integrats per psicòlegs, pedagogs, treballadors socials i metges, en el marc del Pla Nacional d'Educació Especial. Per Ordre del Departament d'Ensenyament de 20 de maig de 1983 es creen formalment els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), i amb el Decret 155/1994, de 28 es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament, tots ells de caràcter multidisciplinar. La LEC, en el seu article 86 els integra en els "serveis educatius i serveis de suport als centres". Per bé que es tracta d'equips pluridisciplinats, respecte dels professionals que els han d'integrar, a data de setembre de 2010 encara no s'ha promulgat cap norma de desplegament que derogui les anteriors.

² Com es definirà en aquest capítol.

meva pròpia història de vida (capítol III d'aquesta tesi) i els temes que es desprenen de la seva relectura (capítol IV).

Així doncs, per simplificar, aquest segon capítol l'he dividit en quatre apartats:

- Aquest, el primer, de consideracions prèvies, per concretar les preguntes vitals que han motivat aquesta recerca.
- El segon, de definicions, en què tracto de trobar punts de partida i conceptes bàsics, necessaris per fonamentar les respostes a les preguntes sorgides al llarg de la meva vida.
- El tercer, faig un breu recorregut per l'experiència d'altres, que són pedagogs destacats dels segles XIX i XX, per comprendre el missatge que amb la seva vida –experiència vital– que ens han llegat en tant que pedagogs.
- I, per últim, en l'apartat quart es fa una anàlisi de la legislació educativa. Aquesta anàlisi es fa per dos motius: el primer, per conèixer el context legislatiu de l'àmbit de l'educació que, per lògica, hauria de ser el del pedagog; el segon, perquè s'intueix que possiblement aquest context –el legislatiu– ha estat un dels factors que menys ha afavorit el terreny per a la professionalització de la pedagogia i, per tant, del pedagog. En aquest marc, la recerca té com a propòsit fonamentar i posar en evidència allò que assenyala la intuïció i l'experiència.

El titulem *l'arbre de la ciència* no perquè vulgui ser un tractat més sobre les bases de la pedagogia, sinó perquè partim, per una banda, del coneixement que ens aporta l'estudi de l'acció de diversos pedagogs, en tant que activament compromesos amb les seves respectives realitzacions i, per una altra, com han incidit les lleis educatives, en concret les espanyoles, fins ara en la poca consideració del pedagog com a professional.

2. Definicions de *pedagog* i de *Pedagogia*

2.1. Què és un pedagog?

La primera vegada a la història que es fa esment al pedagog, ho fa Plató en el seu diàleg *Lisis* (o de l'amor). Val a dir que ho fa en uns termes un pèl despectius. Explica Plató que, preguntant al seu deixeble Lisis si no trobava a faltar aquelles coses que els seus pares no li deixaven fer, el filòsof i el deixeble, en un moment del diàleg, parlen del pedagog en aquests termes (Platón, 1871):

«–Tus padres, a lo que veo, hacen más caso de un esclavo que de ti, que eres su hijo, puesto que le confían, con preferencia a ti, lo que les pertenece, y le permiten hacer lo que quiere en el acto mismo que te lo prohíben a ti. Pero dime aún; ¿te dejan en libertad de conducirte por ti mismo?

–¿Cómo me lo habían de permitir?

–¿Pues quién te guía?

–Mi pedagogo, que ahí está.

–¿Es esclavo?

–Sí, y propiedad nuestra.

–Vaya una cosa singular, dije yo: ¿ser libre y verse gobernado por un esclavo! ¿Qué hace tu pedagogo para gobernarte?

–Me lleva a casa del maestro.

–Y tus maestros ¿mandan sobre ti igualmente?

–Sí, y mucho.»

En aquest paràgraf es reflecteix com en l'antiga Grècia el pedagog (παιδαγωγός) era l'esclau que literalment *conduïa* els nois, el que els acompanyava, que els feia de guia, mentre que els mestres (διδάσκαλος) eren els que els ensenyaven. Amb el temps, aquest concepte de conduir, d'acompanyar, de guiar, va adquirir una connotació més general –fins el que se li dóna avui dia–, tot fent una extrapolació més àmplia en el sentit que, d'alguna manera, l'educació és també conducció, acompanyament o guia en el pla intel·lectual – fins al punt d'arribar a ser deixebles els propis ensenyants–, i assoleix el sentit que té en ordre a l'educació la moderna pedagogia. Per

reforçar aquesta idea, en un dels capítols del llibre *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, diu Bernabeu:

“el origen etimológico griego de la pedagogía nos propone una relación: la de alguien que conduce al niño; con el tiempo, se ha ido modificando este sentido etimológico, y el acto de conducción se ha ampliado hasta comprender el conocimiento que regula el proceso educativo (Colom, 2005, p. 26).

Aquesta extrapolació, al llarg de la història, va fer fortuna fins el punt de que és més àmplia l'accepció del terme *pedagog*, referit a l'educació, que la de mestre. Nogensmenys, el concepte educador s'empra genèricament per a tota persona que assumeixi funcions educatives, siguin del caràcter que siguin (educador social, educador físic, etc.), sense connotacions sobre la seva preparació específica. No passa el mateix amb el concepte de pedagog, com anirà sortint.

Encara en el món clàssic, el romà, trobem en Sèneca la definició de pedagog assimilada a la de savi. Oposant-se a les idees d'Aristón de Quíos, Sèneca afirmava que el savi no era altra cosa que “*el pedagog del gènere humà*” (García Garrido, 1969, p. 250), en el sentit que era el que li marcava el camí, l'hi ensenyava, des de l'autoritat educadora.

Al segle XVIII, Baldiri Reixac, en les seves *Instruccions per a l'ensenyança de minyons*, ja posava èmfasi en què la feina del mestre anava més enllà de la simple instrucció i que aquesta, sense el treball del mestre-pedagog pot tenir, fins i tot, l'efecte contrari al desitjat al faltar-hi el que en podríem dir l'*ànima* del pedagog (Reixac, 1991, p. 29):

“...deuen los mestres proposar-se en son esperit lo que deuen ensenyar a sos deixebles, per lo que és menester que los mestres advertesquen que no basta, per lo compliment de son ofici, ensenyar als minyons llegir i escriure, ni la llengua llatina ni qualsevol altra llengua, o les ciències humanes, perquè totes aquestes coses són molt poca cosa per la bona educació d'un minyó. Ans bé totes aquestes coses solen ser molt perniciosos quan no s'és ben instruit, perquè d'elles trau molta supèrbia, vanitat i orgull. Deuen, pués, los mestres proposar-se per fi de l'educació que donen als minyons el formar son cor i esperit recto, just i equitable, posar sa innocència en

resguard, inspirar-los los principios d'honor i bondat, fer-los prendre bons costums, corregir i vèncer les males inclinacions..."

Qui pot ser considerat, doncs, pedagog? Segons Víctor García Hoz, "...los educadores merecedores de tal nombre siempre realizan consciente e inconscientemente las leyes de la educación, cuya patentización, cometido de la Pedagogía, ha de influir beneficiosamente en la posterior actividad educativa" (García Hoz, 1985, p. 49).

Des de l'òptica de la *cientifització* de la pedagogia es veu els pedagogs com els professionals "cuya legitimidad se encuentra, precisamente en la idoneidad de sus procedimientos metodológicos y en la cientificidad de sus afirmaciones" (Larrosa, 1990, p. 23). Així doncs, no seria convenient parlar només del pedagog en funció del seu reconeixement o la seva vocació: avui cal parlar també del pedagog com a científic, dipositari d'un bagatge teòric que prové sempre de l'aplicació metodològica pràctica, vital, com han fet els grans pedagogs.

Pedagog és "aquell qui fa sorgir alguna cosa més dins de l'articulació teòrico-pràctica i per l'articulació teòrico-pràctica en educació" (Houssaye, 1995). El pedagog és, doncs, un teòric-pràctic de l'acció educativa. El pedagog és aquell que uneix la teoria i la pràctica a partir de la seva pròpia acció, de la seva experiència vital. És dins d'aquesta producció específica de la relació teoria-pràctica en l'educació que la pedagogia té el seu origen, es crea, s'inventa, es renova. Segons van Manen (2003), en el camp de la pedagogia, com a ciència humana, la pràctica, la de la vida, precedeix la teoria com a producte de la reflexió (p. 33). Ell mateix cita Schleiermacher, segons

el qual "la integritat de la praxis no depèn de la teoria, sinó que la praxis pot fer-se més conscient de si mateixa mitjançant la teoria"¹.

Per acabar aquest apartat, ens fixarem en les definicions que ens donen els diccionaris²; aquests defineixen el pedagog de la següent manera:

a. Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC):

1a accepció: Persona que ensenya i educa.

2a accepció: Persona versada en pedagogia.

b. Diccionari de la Real Academia Española de la Lengua:

(Del lat. *Paedagōgus*, y éste del gr. *Παιδαγωγός*).

1a accepció: *Persona que tiene como profesión educar a los niños.*

2a accepció: *Persona versada en pedagogía o de grandes cualidades como maestro.*

3a accepció: *En casas principales, persona que instruye y educa niños.*

4a accepció: *Persona que anda siempre con otra, y la lleva a donde quiere o le dice lo que ha de hacer.*

Bàsicament, aquestes definicions tenen en comú que el pedagog és persona que ensenya i educa, és la seva professió, i és persona versada en pedagogia. Més endavant es veurà com les lleis neguen al pedagog allò que li reconeixen els acadèmics que redacten les definicions oficials dels diccionaris.

2.2. La Pedagogia, de l'art a la ciència o de la ciència a l'art?

En el filòsof, psicòleg i pedagog alemany Herbart³ trobem un dels primers indicis de la consideració de la Pedagogia com una ciència, i

¹ Schleiermacher, F. E. D. (1964). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, (p. 40)

² Hem escollit el de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) i el de la *Real Academia Española de la Lengua* (RAE) perquè són els de referència en les dues llengües oficials de Catalunya.

³ Johan Friedrich Herbart (1776-1841). És citat diverses vegades en aquesta tesi.

la diferencia del que seria l'*art d'educar*. Böhm i Schiefelbein citen un fragment de *La Primera Lliçó sobre Pedagogia* d'aquest científic (la traducció és dels autors citats):

"Diferencien, en primer lugar, la pedagogía del arte de educar. ¿Cuál es el contenido de la ciencia? Es el conjunto de tesis que conforman un pensamiento completo estructurado en principios y en sus consecuencias. ¿Qué es un arte? Una suma de habilidades las cuales se deben integrar para alcanzar un fin [...] Sólo en la práctica se aprende el arte, *se adquiere "tacto", "táctica", "destreza", habilidad y flexibilidad*, pero en esa práctica sólo aprende el arte aquél que antes ha aprendido a pensar la teoría; se ha apropiado de esa teoría, se rige por ella y está preparado para entender y beneficiarse de la futura experiencia práctica" (citat a Böhm & Schiefelbein, 2004, p. 62 i ss.).

En canvi, Morando matisa que és en el camp de la didàctica on es pot parlar de l'educació com a art. No hi estaríem d'acord si més endavant no afirmés que "en cert sentit es neix mestre com es neix poeta", i que "l'estudi dels esquemes i de les regles, que la ciència didàctica ens procura, no dóna la virtut màgica de transfondre a l'ànima dels alumnes el propi pensament", i que aquest no és un fruit que es reculli a la universitat sinó que neix "en el terreny de l'art i requereix, per desenvolupar-se, particulars dots i inclinacions naturals". Aquest professor italià conclou que "l'art d'educar, és a dir, aquesta característica és l'habilitat que posseeixen els vertaders mestres" a través de la qual, sense imposicions, sinó amb l'afecte, saben arribar de manera eficaç als seus alumnes (Morando, 1972, p. 14-15). Aquesta afirmació enllaça amb el *tacte* del que es parla en la cita de de Böhm & Shiefelbein (2004) i al llarg del capítol I, i que és un concepte central que anirà sortint al llarg d'aquesta tesi. Per a nosaltres és el que en diem les *aptituds* pròpies, inherents a la professió, del pedagog.

Aquests textos, que semblen fonamentals per a la definició de la pedagogia i la seva relació amb l'art d'educar, venen a resumir el que ha estat la trajectòria dels pedagogs que s'estudiaran en l'apartat 2 d'aquest capítol. També serveixen per corroborar el tractament que es fa de la figura del pedagog en sentit ampli. Tanmateix aquestes

afirmacions provinents del món de la ciència, de les definicions, dels conceptes, ens serviran com a referent per a la visió del pedagog com a professional que dóna llum a la tasca de les institucions educatives. Quan hi posa el cor, el compromís, es reivindica com a *ànima* dels actes de reflexió i comprensió, i dota de significat els fenòmens que tenen lloc a l'aula i, per extensió, a les directrius que guien l'educació¹.

També hi trobem la idea d'art i ciència en l'obra *Democràcia i escola*, de John Dewey, en el capítol que dedica al seu "credo" pedagògic, quan parla sobre l'escola i el progrés social:

"- L'educació concebuda d'aquesta manera manifesta la unió més perfecta i més íntima de la ciència i de l'art que es pugui concebre en l'experiència humana.

- l'art de donar així forma a les capacitats humanes i adaptar-les al servei de la societat és l'art suprem; un art que demana el servei dels millors artistes; cap comprensió, solidaritat, tacte o poder d'acció no és massa gran per a aquest servei" (Dewey, 1994, p. 14-15).

D'una manera semblant, García Hoz (1985), des d'una òptica filosòfica, fa una precisió força interessant que posa el punt de necessari equilibri entre dues postures extremes, i que ajuda a definir, d'una forma diàfana, quina és la condició de la Pedagogia com a ciència:

"Dado el carácter práctico de la Pedagogía es muy corriente definirla no sólo como ciencia, sino también como arte de la educación. Conviene, sin embargo, distinguir la ciencia de la educación y el arte de educar; aquella es un sistema de verdades, éste es un conjunto de disposiciones subjetivas para obrar. En este sentido, la Pedagogía es ciencia de la educación, pero no arte de educar. Claro que también se puede dar un sentido objetivo al arte en cuanto conjunto de reglas puestas por la razón para ejecutar bien una cosa. Pero esta significación se presta a confusiones; en ella es muy difícil distinguir el arte de las ciencias prácticas, y aun de la técnica, ya que las técnicas se resumen igualmente en un conjunto de reglas, derivadas de una ciencia, para realizar algo; de suerte que, para emplear un lenguaje preciso conviene reservar a la Pedagogía el significado de ciencia de la educación, y no el de arte de educar" (García Hoz, 1985, p. 52-53).

¹ Idea que es repeteix en el capítol IV de temes i conclusions.

Aquesta distinció no contradiu la idea de pensar en el pedagog com a artista, amb unes aptituds peculiars per el disposen per al *tacte*, per a la finor, per a l'*ànima pedagògica*. Ans al contrari, en estar plenament a la vida, a la raó vital, en certa manera fonamenta la raó de ser científica del pedagog professional.

Edgar Faure i els seus col·laboradors, en el seu informe a l'UNESCO *Aprendre a ser*, de 1972, referint-se a la Pedagogia, ens diuen:

“Com totes les ciències, però de manera particular, la pedagogia ha estat sotmesa en la nostra època a transformacions àmplies, fins el punt de que el concepte mateix ha estat modificat. Gràcies a tot un conjunt de ciències connexes, la pedagogia ha reforçat els seus aspectes científics. Allí on només es veia un art –l'art d'ensenyar– s'hi troba avui dia una ciència cada cop més sòlidament construïda, lligada a la psicologia, a l'antropologia, a la cibernètica, a la lingüística i a moltes d'altres disciplines, tot i que la seva aplicació, per part dels ensenyants que han de practicar-les exigeix més art que ciència¹” (Faure, 1981, p. 187-188).

Afirmació que aporta també la idea del caràcter transdisciplinari de la pedagogia i, per tant, del pedagog, una qüestió de gran interès per tenir-la ben present.

En resum, doncs, tots els autors citats coincideixen que cal deixar per a la Pedagogia el caràcter de ciència, i a l'acte educatiu, l'acció pedagògica, el caràcter d'art. En aquest sentit, entenen que en educació d'haver-hi un component artístic, aquest aflora de molt endins en la persona de l'educador, del pedagog. L'estat d'aquest, el del pedagog, que és una manera de ser, indueix a pensar que hi ha d'haver unes aptituds prèvies exigibles, com veurem tot seguit. En el cas del llicenciat en Pedagogia, aquesta manera de ser hauria d'estar prèvia a la formació científica pròpia de la professió pedagògica.

Per bé que no és l'objectiu d'aquest treball aprofundir-hi, no volem passar per alt el fet que al llarg de la història de les Ciències de l'Educació, hi ha hagut autors que rotundament han negat qualsevol concomitància entre l'art i la ciència pedagògica –com si art i ciència

¹ Traducció al català de l'autor d'aquest treball.

necessàriament estiguessin en confrontació—. Com afirma Larrosa (1990) “l’estudi de l’Educació, en Pedagogia, intenta sempre resoldre’s en normes racionals d’acció, més o menys fundades, en funció de certs objectius. Es remet a un context pràctic. És aquí on la vella qüestió de la «la ciència i l’art de l’educació», i la seva reformulació actual en les dues dimensions (descriptiva-explicativa-científica i normativa-tecnològica-pràctica) de l’estudi de l’educació pren sentit (Larrosa, 1990, p. 39). El fet que en aquesta tesi no s’entri a fons en aquest debat obeeix a què es parteix del paradigma fenomenològic hermenèutic, que s’inscriu en una tradició pedagògica, que clarament concep l’*art de l’educació* com a essencial en la praxis pedagògica, l’expressió del qual seria el *tacte pedagògic* (Kerschensteiner, 1928)¹, el *to de l’ensenyança* (van Manen, 2004), i d’altres conceptes que ja hem definit en el capítol I, o que anirem definint a partir dels capítols III i IV d’aquesta tesi.

En definitiva, els autors que hem triat i citat fins ara, són alguns dels que, segons el nostre punt de partida, han fet alguna aportació especial en el camp de l’epistemologia pedagògica. Ens hem cenyit a aquests per la necessitat d’acotar i perquè, per al nostre propòsit, els seus arguments ens ha semblat que responien abastament a una de les nostres preguntes d’aquesta part de la recerca. No així els que en són contraris, ancorats en la ciència positiva racional o l’empírica, tesis allunyades del paradigma fenomenològic hermenèutic, de base humanista, en què ens situem.

Aclarim també que, per acotar-ne la dimensió històrica, entendrem el concepte *pedagog* en l’accepció moderna, és a dir, la que se suscita a partir del segle XVIII, com s’estudiarà en aquest mateix capítol. Així doncs, després de la literatura aportada, estaríem en condicions de proposar dues definicions de pedagog.

¹ Concepte que han usat diversos autors (capítol I, apartat 4.5.)

La primera, serien “pedagogs” en *sentit ampli* aquelles persones que, d’una forma vocacional, es dediquen a l’educació mogudes per l’interès en millorar les condicions educatives d’altres persones, en un context educatiu que consideren millorable. S’hi dediquen d’una manera volguda, i tenen aptituds i actituds per fer-ho (carisma¹). Ho fan des de la seva vivència, la seva experiència (història de vida), la pràctica, liderant el seu projecte, mogudes no només per uns ideals (*ànima*²) sinó, a més, per una teoria o línia de pensament. “*En el caso de la pedagogía, reconocemos a sus profesionales por sus aportaciones indiscutibles al pensamiento pedagógico y a la acción educativa, pero lo hacemos desde una acepción extensa del término pedagogo o pedagoga, con independencia de que sean titulados en sentido estricto*” (Martínez Martín, 2005, p. 674). Aquesta idea la veurem més clarament al repassar la trajectòria de deu grans pedagogs, en l’apartat 3 d’aquest capítol.

Aquest “pedagog *en sentit ampli*” és el que hi posa l’*ànima*, com dèiem, i per això es pot considerar també, en certa forma, com un artista que crea i recrea, però amb aportacions gairebé sempre de caràcter vital, de l’experiència viscuda, que serveixen de base a la teoria i a la ciència pedagògiques.

En una segona definició, aplicant un *sentit estricte* (restrictiu), s’entén per pedagog el que ha cursat estudis referits a la Pedagogia. Actualment, aquest és el llicenciat en Pedagogia i, més modernament, en Psicopedagogia, segons els Col·legis Professionals³. En les conclusions del capítol IV, fruit de la pròpia experiència de vida

¹ Té a veure amb l’autoritat moral, l’*autoritas*.

² Té a veure amb el compromís, amb l’ètica.

³ Article 2.1. del Col·legi de Pedagogs de Catalunya (COPEC). Dret d’incorporació al Col·legi. *Es poden col·legiar totes aquelles persones que: a) Acreditin haver obtingut la titulació corresponent a la llicenciatura o el doctorat en pedagogia o qualsevol altra que hi hagi estat homologada o hagi estat declarada equivalent d’acord amb la legislació vigent. També, aquelles persones que justifiquin tenir la titulació corresponent al doctorat o llicenciatura en psicopedagogia, en el moment i amb les especialitats que s’assenyalen en la Llei de creació del Col·legi, i amb les condicions que s’estableixin en aquests Estatuts i en les normes que els desenvolupin.* (En aquest sentit volem pensar que ben aviat hi hauran d’incorporar aquells que han obtingut el Grau en Pedagogia, d’acord amb les exigències d’adaptació a l’EEES).

professional, per tal de respondre a l'objectiu d'aquesta tesi sobre quin ha de ser el perfil del pedagog professional, haurem de definir si en el futur aquest serà el posseïdor del títol de Grau, o si simplement caldrà un Postgrau, o un Màster específic en Pedagogia, a banda de si és necessari alguna preparació més específica i essencial per fer-se mereixedor del "títol" de *pedagog professional*, objectiu d'aquesta tesi.

Encara que alguns autors com ara García Hoz (1985) pensin que en el pedagog en sentit *estricte* no té perquè donar-se l'aptitud per educar, malgrat que tingui els coneixements científico-pedagògics (García Hoz, 1985, p. 49), nosaltresensem que és necessari que l'han de tenir en un alt grau, com s'ha anat veient al llarg d'aquest capítol. La pròpia definició del diccionari de la RAE (2a accepció) ho diu: "*persona versada en pedagogía o de grandes cualidades como maestro*"¹ En aquest sentit, doncs, podríem comparar el llicenciat o graduat en Pedagogia amb el llicenciat o graduat en Belles Arts, per exemple. L'experiència diu que la majoria de les persones que cursen aquests estudis artístics han de tenir (i generalment tenen) unes aptituds concretes. Seria impensable (o, al menys, poc probable) que un estudiant d'aquestes especialitats no tingués certa facilitat pel dibuix, la pintura, l'escultura o la música, o per l'àrea artística a què es vulgui dedicar.

2.3. Les aptituds del pedagog

Així doncs, el mateix ha de passar amb l'estudiant de Pedagogia: primàriament ha de tenir unes aptituds, habilitats i actituds especials, que s'identificarien amb les del pedagog *en sentit ampli*. Aquest supòsit ens permetrà fer de la pedagogia una professió reconeguda i necessària, a partir dels coneixements que li proporciona uns estudis específics, que l'habiliten com a pedagog *en sentit estricte*. Que això

¹ Això ens torna a l'absurditat de que, per llei, no poden exercir com a mestres a les escoles, com s'anirà plantejant.

sigui així dependrà en gran manera dels protocols i criteris de selecció de candidats que se segueixin¹.

Aquest model és el que veiem, per exemple, en l'exigència que es demana per als futurs estudiants de Pedagogia a Finlàndia. En aquest país es fa una valoració prèvia no tan sols de les *aptituds* sinó fins i tot de les *actituds*.

Així s'expressa Xavier Melgarejo² quan parla dels processos de selecció del professorat d'aquell país:

“El profesor, para realizar su función, debe tener unas «propiedades» individuales que la hagan posible. Las propiedades esenciales que debe cumplir son por una parte haber demostrado su capacidad educativa, y por otra su grado de sensibilidad social” (Melgarejo, 2006, p. 251).

Més endavant ens explica un segon procés de selecció encara més restrictiu:

“En la entrevista de entrada se analiza que el «elemento» aspirante a profesor, disponga de otras propiedades necesarias: capacidad de comunicación, actitud social y empatía. Si el elemento analizado no tiene dichas propiedades o no se percibe la capacidad de incorporarlas, se prescinde de él y no accede a la formación. Esta fase es muy importante ya que les asegura una competencia en la capacidad de conexión posterior con los alumnos que según nos explicaban «se tiene o no se tiene», y disminuye el riesgo de seleccionar a personas con trastornos mentales (el margen de error es del 0,025%). Ello es importante ya que se aseguran que quienes trabajen con los niños no tengan dificultades emocionales o mentales, y un menor peligro de que dichos docentes sufran posteriormente trastornos emocionales derivados de la presión del trabajo con niños o adolescentes” (Melgarejo, 2006, p. 253)

Resumint, seguint amb l'exemple anterior, de la mateixa manera que en tot titulat en Belles Arts hi ha d'haver un artista, en tot titulat³ en Pedagogia, pedagog en sentit *estricte*, necessàriament hi ha d'haver un pedagog *en sentit ampli*, amb *ànima pedagògica*. Aquest és el que, acabats els estudis en matèria pedagògica, haurà

¹ Per bé que s'apunten en el capítol IV, no és el propòsit d'aquest treball establir-los. En tot cas, és una possibilitat que resta oberta a futurs treballs.

² El Dr. Melgarejo ha estat director del *Col·legi Claret*, de Barcelona fins l'any 2012. Va dedicar la seva tesi doctoral sobre l'anomenat *fenomen de Finlàndia*. Per primera vegada s'explicava de forma científica el per què dels excel·lents resultats de l'alumnat d'aquest país en les proves PISA.

³ Grau, Postgrau o Màster.

d'experimentar-se per dotar-se del *tacte*, la *finor*, la sensibilitat inherent al *ser* pedagog (l'essència), conceptes que s'aniran concretant al llarg d'aquesta recerca. Aquest pedagog és el que estarà preparat per escoltar, comprendre les persones i els actes pedagògics, i actuar sigui quina sigui la responsabilitat que vulgui assumir, especialment des dels òrgans de decisió i govern de les institucions educatives perquè "a partir dels estudis universitaris el pedagog ha de ser capaç de gestionar un centre i, en conseqüència, ha de saber ocupar-se de manera primordial de les persones [...] Per tant, la funció fonamental de l'activitat que ha de desenvolupar la direcció escolar s'orienta cap a les persones, cosa que suposa l'exercici del liderat. Més encara, podríem dir que totes les altres funcions directives que s'han d'exercir han d'estar, i estan, supeditades a aquesta, la del liderat. I és a partir d'aquesta com s'entenen i s'interpreten totes les altres funcions de direcció" (Tort, 1995).

3. El paper dels grans pedagogs dels segles XIX i XX en els centres escolars

Per fonamentar el "salt" que, al nostre entendre, encara ha de fer la pedagogia com a professió, com s'ha plantejat, és necessari fer un recorregut per la vida dels pedagogs més rellevants dels últims dos segles. L'objectiu és veure l'evolució des de la pedagogia com a intuïció –també com a art–, fins a pedagogia com a ciència amb entitat pròpia, per donar pistes sobre si com s'ha de produir aquest "salt" a la professionalització de la pedagogia i quines condicions s'haurien de donar.

Per aquest motiu, en aquest apartat no ens entretindrem en descriure en concret els trets específics de les aportacions que van fer a la Pedagogia els pedagogs que analitzarem en aquest treball. Les seves aportacions globals són examinades àmpliament en els tractats d'Història de l'Educació i de la Pedagogia, així com les obres més específiques que estudien la riquesa pedagògica dels segles esmentats, definitius aquests per a la moderna pedagogia. Però el que sí es farà és destacar les seves vivències i experiències que evidencien com van viure i liderar centres escolars específics o projectes educatius concrets.

3.1. Comenius: formulació d'una nova manera d'organitzar les escoles

Per bé que pertany al segle XVII, no ens semblaria rigorós no fer una breu referència al que s'ha considerat el pare de la Pedagogia. El teòleg, filòsof i pedagog, nascut a Moràvia, Jan Amos Komenský, conegut com a Comenius –traducció llatina del seu cognom– és, segons Sciacca, "un esperit inquiet i tenaç en la seva obra d'escriptor i de reformador... i pot ser considerat, millor que Galileu, el 'Bacon' de la Pedagogia"¹. Entre moltes d'altres –tenint en compte només les que ens interessin pel fet que ens ocupa–, en la seva obra hi trobem

¹ Citat per Moreno, Poblador & Del Rio, 1980, p. 267.

aportacions tan innovadores i sorprenents per l'època com ara que qualsevol ciència o art ha de començar pels seus rudiments, passar després als exemples i arribar, finalment, a les regles i principis (Moreno, Poblador, & Del Rio, 1980, p. 269), la qual cosa ens retorna a la idea expressada en el l'apartat 2.3. d'aquest capítol, en el sentit de que el pedagog ha de començar per l'acció, per la vida, per acabar-la validant amb la teoria, generant un cicle que es mostra gràficament amb la taula 3 del apartat 1. del capítol IV.

De fet, tota la seva obra, i molt especialment la seva *Didàctica Magna*, es pot considerar el primer retrat del que ha de ser i del que ha de fer un pedagog, i quin ha de ser el seu paper en la tasca com a *ànima* en l'àmbit escolar. Només cal veure que, en el seu conjunt, la preocupació màxima està en el benestar pedagògic dels alumnes: facilita els aprenentatges, els gradua, els fa atractius –va incloure per primera vegada il·lustracions i objectes per facilitar l'aprenentatge–, s'hi observa una recerca constant i obsessiva de la motivació, etc.

No és gens arriscat assegurar que el món de l'educació no va descobrir Comenius amb tota la seva profunditat fins al cap de gairebé dos segles, i que les seves idees es poden endevinar en els enfocaments dels grans pedagogs dels segles XIX i XX, amb els matisos que Jean Piaget, en persona, fa en la seva particular biografia d'aquell pensador avançat:

“De même, nous pourrions tour à tour faire de Comenius un précurseur de l'évolutionnisme, de la psychologie génétique, de la didactique fondée sur la connaissance de l'enfant, de l'éducation fonctionnelle et de l'éducation internationale, ou un métaphysicien qui ne soupçonnait pas les exigences de la recherche expérimentale en psychologie ni même en pédagogie, et qui substituait les discussions d'idées à l'analyse des faits. Or les uns comme les autres de ces jugements extrêmes seraient inexacts” (UNESCO, 1995-2010).

El significat de la immensa activitat educativa duta a terme per Comenius el trobem en la seva religiositat i la necessitat de que tots els homes coneguin Déu, la moral, el saber i la virtut que dimanen de la religió. Per això, també es ressalta en la seva biografia la urgent

necessitat de crear escoles i trobar el mètode natural adequat per educar tots els homes (Morando, 1972, p. 177).

De la lectura dels seus biògrafs se'n desprèn la idea de que la seva vida va estar marcada per la guerra, pels desterraments i per la persecució. Simptomàticament, però, la seva obsessió sempre va ser la de fundar escoles, institucions educatives o espais en els que poder posar en pràctica les seves idees. Si els seus intents no van reeixir no va ser per manca d'èxit –prínceps i governants el van voler sempre al seu costat– sinó per les vicissituds de la Guerra dels 30 Anys (1618-1648), la seva condició de membre de la *Unitat dels germans* (comunitat sorgida a Moràvia després de la Reforma i que va ser objectiu de persecució implacable) i, sobretot, la seva nacionalitat txeca –els països txecs van ser constant font de conflictes en l'esmentada guerra–.

Dit d'una altra manera, vist en conjunt, pensem que Comenius no solament proposa un tractat de didàctica i d'ensenyança sinó que planteja clarament una nova manera d'organització gairebé professional, sistemàtica, de les escoles¹.

3.2. Els pedagogs dels segles XIX i XX

Ja hem explicat que revisariem l'acció dels pedagogs més reconeguts en les institucions escolars o educatives en les que van participar. El fet de cenyir-nos a les grans figures pedagògiques dels segles XIX i XX obeeix a dos criteris. El primer, perquè considerem que encara avui dia els seus plantejaments, en unes o altres tendències, estan tenint una influència ben vigent, des de l'òptica de l'organització de les escoles, i –per què no– en el disseny legislatiu de molts sistemes educatius, entre ells l'espanyol (Luri, 2008). En segon lloc, i com a conseqüència del primer, perquè hem volgut acotar el nostre camp d'investigació a la pedagogia contemporània.

¹ Potser és degut al seu posicionament pansòfic –o saviesa universal– la qual cosa l'empenyeria a veure les coses des d'una perspectiva més global, holística, que encaixa amb els plantejaments d'aquesta tesi.

En un primer moment, l'elecció de reconeguts pedagogs l'hem feta a partir de l'àmplia nòmina –per la importància que atorguen a cada celebritat– que bàsicament proposen tres fonts documentals, les quals hem seleccionat per la seva contrastada solvència en el camp de l'estudi de les teories i institucions contemporànies de l'educació. Es tracta de tres títols: *Quinze pedagogs. La seva influència avui* (Houssaye, 1995), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (Colom, 2005), i *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Trilla, 2007). També ens hem recolzat en tres altres fonts: *Historia de la educación* (Moreno, Poblador, & Del Rio, 1980), *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo* (Morando, 1972) i l'interessant apartat de la pàgina web de la UNESCO, *Thinkers on Education*, dedicat a les biografies dels grans autors pedagògics (UNESCO, 1995-2010). Hem consultat altres fonts que, si bé no estan citades, apareixen a la bibliografia per acabar de contrastar-les amb les esmentades.

Per la pròpia experiència i coneixements, deixant-nos guiar finalment per la mà experta de Colom (2005), hem triat els segles XIX i XX sens dubte perquè són els que més influència han tingut “no només en la concepció educativa sinó també en la pràctica escolar” (Colom, 2005, p. 43). A continuació el mateix autor reforça la nostra tria quan afirma “així, des de Rousseau, vertader origen de la moderna teorització pedagògica, passant per Pestalozzi i Herbart –els dos autors determinants de la pedagogia del segle XIX–, ens obrirem fins a J. Dewey, l'obra del qual ha influït en les aportacions més valuoses de la pedagogia contemporània” (Colom, 2005, p. 43).

Quant a l'elecció dels deu pedagogs, farem nostra la justificació de Trilla (2007), en el sentit que per un lloc o altre havíem d'acotar i per això, encara que “estem tan convençuts que són tots els que hi estan com que no hi estan tots els que són [...] podem raonar amb relativa facilitat l'elecció de cadascun dels que hi estan, encara que ens

costaria una mica més justificar les exclusions" (Trilla, 2007). Seguint aquesta ètica metodològica, de tots els possibles, finalment ens hem quedat amb deu dels que hem considerat més significatius i reconeguts¹, per la influència evident que la seva obra té en la pedagogia contemporània, per l'aplicació pràctica de les seves aportacions totes vigents encara i, sobretot, perquè tots ells van passar per l'experiència de posar-se al capdavant de les institucions o projectes educatius que van endegar. Els seus, són postulats que van assajar –a vegades també amb fracassos– en centres escolars concrets, i que la història ens els mostra en tot moment entregats i implicats, observant, modificant o millorant les seves idees pedagògiques.

De les seves biografies ens centrarem, doncs, tan sols en allò que ens dóna a entendre el seu compromís al capdavant d'alguna escola, institució o projecte educatiu, i la influència que la seva acció va suposar per al reeiximent de la seva teoria o la seva metodologia, independentment de les idees pedagògiques concretes. En aquest compromís s'hi endevina, a banda de la vocacional, una clara consciència professional.

Potser s'hi trobarà a faltar Jean-Jacques Rousseau, figura indiscutible en la història de la pedagogia per la influència que les seves idees han tingut en tots els pedagogs dels segles XIX i XX. Malgrat tot – deixant de banda que va viure al segle XVIII –, és sabut que Rousseau es va guanyar l'apel·latiu de pedagog sense ser-ho estrictament "perquè mai va ser un pràctic pròpiament dit" (Houssaye, Quinze pedagogs. La seva influència, avui, 1995). Com que la finalitat d'aquest treball és investigar l'acció del pedagog en els

¹ També ens ha mogut la necessitat d'acotar-ho a aquells que la difusió del seu nom, a les Facultats d'Educació, es fa imprescindible en uns continguts "de mínims" sobre Història de la Pedagogia Contemporània. Som conscients que es podria fer una tasca investigadora més exhaustiva, però ho deixem per a un possible estudi posterior.

centres escolars, és per això que l'hem descartat, malgrat que, en algun moment hi haurem de fer alguna obligada referència.

Per començar, ens entretindrem en dos grans pedagogs dels quals tractarem de posar al descobert la influència que van tenir també en el camp de l'observació dels nens a l'aula (i en el quefer al capdavant dels seus centres del pedagogs posteriors), aspecte al qual –des del nostre punt de vista– no s'hi ha donat prou rellevància. Ens referim a Johann Heinrich Pestalozzi i a Friedrich Fröbel, dos destacats impulsors, a la pràctica, de les idees de Rousseau.

3.2.1. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Així com Comenius és considerat el pare de la pedagogia, a Pestalozzi molts autors el consideren el pare de la pedagogia moderna. Per bé que va començar els estudis de Teologia i de Dret, ho va abandonar en llegir a Basedow¹ i, molt especialment, a Rousseau. Després de dedicar-se a la política, de la que en surt desencantat, es fa agricultor. Segueix amb el seus ideals humanitaris i es proposa elevar moralment i material la classe pagesa. Després de diversos intents frustrats en la producció agrària, decideix convertir la seva granja de Neuhof en un centre educatiu per a nens pobres que volguessin preparar-se per a la vida productiva (Moreno, Poblador, & Del Rio, 1980, p. 326). Aquests van ser els inicis d'aquest gran pensador i home d'acció en l'educació, de gran influència en la pedagogia contemporània.

Aquestes van ser les principals etapes de la seva vida i les seves aportacions com a pedagog:

- **Neuhof** ("la nova granja") **(1775-1780)**. Fundada amb la intenció de donar educació a nens desvalguts a canvi de treball

¹ Pedagóg alemany del segle XVIII (1723-1790), fundador del *filantropisme*, iniciador de la reforma pedagògica a Alemanya. Les seves idees es basen en les de Comenius, Locke i Rousseau, autors que Pestalozzi va descobrir a través dels seus escrits

agrícola a la granja de la seva esposa, Ana Schulthess. Es va arruïnar i en la seva obra *El cant del cigne*, bàsicament, va reconèixer l'error d'haver introduït en el dur món del treball agrari a nens massa joves (Moreno, Poblador, & Del Rio, 1980, p. 327). En contrapartida, va ser en aquesta època –i en els anys posteriors abans de la seva estada a Stanz– en què composà la majoria de la seva obra escrita. Per bé que pedagògicament parlant no va ser un èxit, ens fa pensar que la seva vocació per l'educació ja intuïa la necessitat d'estar al capdavant a l'hora de posar en pràctica el seu pensament.

- **Stanz (1798-1799).** El fet que el govern de la Confederació Helvètica li oferís la direcció d'un centre per a l'educació de nens orfes, ens fa pensar que Pestalozzi ja gaudia d'un certa credibilitat com a pedagog. Certament, s'ha de reconèixer que novament va ser un fracàs, no tan pels resultats, ja que va poder dedicar-se al que li agradava, és a dir, als nens que ara en diríem “amb necessitats educatives especials”, sinó perquè el repte el va desbordar, des d'un punt de vista de gestió i administració, per les circumstàncies bèl·liques del moment. És després d'aquestes dues experiències que Pestalozzi reflexionaria sobre l'educador en tant que educador. Aquesta és, potser, la seva gran aportació pedagògica, més que no pas una metodologia concreta (Houssaye, 1995), (UNESCO, 1995-2010) i (Moreno, Poblador, & Del Rio, 1980). El que nosaltres en diem l'*ànima* del pedagog, que va més enllà del mètode. En la biografia que en fa per al recull *Thinkers on Education* de la UNESCO, Michel Soëtard¹ ho expressa així:

“Pestalozzi comprendió que el método y todos sus componentes no debían ser más que instrumentos en las manos del pedagogo, a fin de que éste produjese “algo” que no se encuentra en el método y que resulta ser de una

¹ Professor de Filosofia de l'Educació y d'Història de les idees pedagògiques a la Federació Universitària i Politècnica de Lille (França). Autor de *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur, Pestalozzi y Rousseau* (col·lecció “Les Grands Suisses”)

naturaleza totalmente diferente de la de su proceso mecánico: la libertad autónoma" (UNESCO, 1995-2010).

- **Burgdorf (1799-1804)**. Hi exerceix primer com a mestre de l'escola elemental, on posa en marxa el seu pensament materialitzat en una nova manera de fer que trenca amb els esquemes escolars de l'època: classes actives on els nens aprenen a partir de la realitat i de la natura. No cal dir que va topar amb la incomprensió d'algunes famílies i d'alguns prohoms. Ben aviat, però, reconeguda l'eficàcia del ser quefer pedagògic, va ser nomenat director del centre de formació de mestres de la mateixa ciutat. La seva intuïció el porta a convertir-lo de seguit en una gran institució que abasta una escola, un pensionat, un seminari de mestres i un orfenat (Houssaye, 1995, p. 51). En aquest entorn s'envolta dels primers col·laboradors, escriu el seu tractat *Com Gertrudis educa els fills* i, amb ell al capdavant, l'Institut depassa les fronteres de Suïssa i ben aviat es converteixen, pedagog, institut i mètode, en un referent de l'època.
- **Yverdon (1805-1825)**. Se li confia un col·legi internacional on consolida la tasca iniciada a Burgdorf i posa en pràctica el seu pensament i el seva vocació pedagògica. La lectura dels seus biògrafs ens fa entendre que més aviat actua com a guia i com a motor que no pas com a director. La seva capacitat organitzadora va resultar ser més aviat deficient, només compensada pel seu gran carisma pedagògic.

Una de les aportacions que fa des d'aquest centre és la idea d'educar educadors. Va intuir que no tothom tenia la capacitat per educar i per això es va interessar en formar l'alumnat més gran i avantatjat per a l'educació dels alumnes més petits (Houssaye, *Quinze pedagogs*. La seva influència, avui, 1995).

3.2.2. Friedrich Fröbel (1782-1852)

Potser és causa de la seva dura infantesa –que el va portar, fins i tot, a ser considerat com un *nen dolent*–, que Fröbel buscava en l'ensenyament als infants una manera d'evitar-los el sofriment, de cercar la seva felicitat i la seva educació, inspirat en l'amor que la mare –que ell mai va tenir– posa quan juga amb el seu fill. Quan va poder decidir, va estudiar ciències a Jena. Després de treballar com a agrimensor, estudia arquitectura. En aquesta època coneix els escrits de Schelling i Fichte i altres representants de l'idealisme alemany. Per casualitats de la vida, traslladat a Meklenburg, acaba treballant d'ensenyant en una *escola pilot* que aplica els principis educatius de Pestalozzi. Entre 1808 i 1810, Fröbel viu a l'institut de Pestalozzi a Yverdon. Allí queda fascinat pel mètode i el pensament de Pestalozzi, que ja no solament no abandonaria més, sinó que li donaria un nou enfocament molt personal (Houssaye, 1995, p. 60). Des de llavors es va dedicar plenament a l'educació.

La seva trajectòria i aportacions com a pedagog les resumirem en les etapes que segueixen:

- **Keilhau (1817-1831).** El 1817, funda el que anomena *l'Institut General Alemany d'Educació*. El plantejament organitzatiu és el d'una escola participativa, el més assemblat a una educació familiar, "i es basa en la *confiança* que cadascú té en les seves pròpies capacitats i en les dels altres" (Houssaye, 1995, p. 62).

En aquesta època (1826) publica la seva obra principal, *L'educació de l'home*, en la que, a més dels fonaments filosòfics i pedagògics del seu pensament, hi trobem la seva aplicació en la pràctica escolar. En aquesta obra, ell mateix distingeix fins a set idees fonamentals en educació. En la cinquena parla de que "l'educació *prescriptiva* ha de seguir a l'educació *conseqüent*"; en la setena diu que "l'educació i l'ensenyança seran actives" (Moreno,

Poblador, & Del Rio, 1980). Tota una declaració directiva i metodològica. Fröbel pensava que en la realitat les experiències i els conceptes existeixen integrats. D'aquí deduïm que en la seva concepció de l'ensenyament hi ha la visió d'un mètode integrat, que és una de les seves aportacions organitzatives i que "es percep avui en tots els nivells educatius, especialment en la programació de les unitats didàctiques" (Colom, 2005, p. 57).

L'any 1831 s'aparta del centre de Keilhau per dos motius: el primer perquè, a partir de 1827, la seva personalitat creativa i inquieta ja el porta a sentir la necessitat de seguir innovant, a través de la fundació de tota mena de centres de diferents característiques; el segon, perquè com a gestor, va estar a punt de condemnar la institució a la fallida (Houssaye, 1995, p. 62).

- **Els anys suïssos (1831-1837).** A partir de 1831, s'implica en diversos projectes, la majoria dels quals no veuran la llum: a Wartensee, Willisau, Helba. Tots ells relacionats amb la creació d'orfenats, escoles per a nens pobres, centres de formació de mestres, o instituts integrats, on poder dur a terme el seu projecte d'Institut d'Educació Popular (Houssaye, 1995, p. 64). Tota aquesta activitat creativa i promotora, tal com la descriuen els seus biògrafs, ens fa pensar que obeeix a la seva convicció de que calia estar al capdavant de les escoles, de forma amatent, professional, on es possessin en pràctica els seus plantejaments pedagògics.
- **Bad Blankenburg (1837-1851). Els *kindergarten*.** Després d'un parèntesi que es dedica, entre d'altres tasques, a aprofundir en el sentit de l'educació familiar, a partir de l'any 1837 funda diverses institucions: *Institució per a la Conservació de la Necessitat d'Ocupació de la Infància i la Joventut* (una mena de fàbrica de joguines), *Institut de Formació per als Guies d'Infants*,

Jardí d'Infants General Alemany (el primer jardí d'infància de la història¹), *Institut per a la Unificació Total de la Vida per la Formació de l'Home i el seu Desenvolupament Educatiu* (per a formar les noies que havien de treballar en els jardins d'infància). La fundació d'aquest últim institut ens torna a refermar en la idea de que Fröbel no volia deixar res en mans de la improvisació i que ell, el pensador, el metodòleg, el pedagog, havia de ser l'*ànima* de tot el seu projecte.

Per acabar aquest apartat dedicat a Fröbel, volem remarcar que –a banda del seu afany fundacional d'institucions educatives– una bona prova de la seva implicació en el desenvolupament del treball a l'aula, en el dia a dia, és la *reflexió* que fa sobre la importància del joc en el desenvolupament infantil. Això el porta a passar a l'*acció* i crea ell mateix el material per a l'educació dels més petits, els famosos "dons". No són jocs creats de forma intuïtiva o fruit de l'atzar: estan estretament lligats a la seva concepció del joc infantil com a treball.

"Éste no es sólo un pasatiempo inocente, un reposo o bien un ocio del espíritu; es, en realidad, el primer trabajo del niño, con el cual experimenta su más intensa alegría, porque en él explica plenamente su libertad productora" (Morando, 1972).

I –encara–, en un sentit més profund, "el material primitiu del joc infantil ha d'estar constituït per les mateixes formes primigènies en les que es manifesta la força universal" (Moreno, Poblador, & Del Rio, 1980, p. 339). Resumint: entenem que en Fröbel hi trobem una metodologia, amb un plantejament filosòfic que li dóna sentit, i una manera específica i organitzada de posar-la en acció. Ell hi està directament implicat fent de guia en el cor mateix de les institucions escolars que funda, i en les que hi treballa orientant l'acció de la resta d'educadors. Sens dubte, el més semblant al que pensem que és un professional de la pedagogia.

¹ La fundació oficial va tenir lloc el 28 de juny de 1840, en el marc de la festa de Gutenberg, a l'ajuntament de Bad Blankenburg (Houssaye, 1995, p. 65)

3.2.3. John Dewey (1859-1952)

John Dewey va néixer a Burlington (Vermont, Estat Units) el 20 d'octubre de 1859, any en què Darwin publicava *L'origen de les espècies* i Marx la *Crítica de l'economia política*. El 1884 es va doctorar en Filosofia per la Universitat John Hopkins, amb una tesi sobre Kant (Trilla, 2007, p. 20). Tot seguit, fem un repàs, a grans trets, de com va començar seu interès pel món de la pedagogia i quines aportacions li deu la ciència pedagògica.

L'escola de Chicago (1896-1904). Com és sabut, Dewey és bàsicament un filòsof que reflexiona sobre l'educació per intentar trobar un model pedagògic que s'allunyés del que ell considerava antic i tradicional. De la mà de la seva primera esposa –Alice Chipman–, “va tenir ocasió de sotmetre a prova les hipòtesis de treball plantejades en les seves publicacions pedagògiques, valorant les dificultats didàctiques de la implantació dels mètodes progressius en una institució docent” (Trilla, 2007, p. 29). Això ho va fer realitat en l'escola experimental *University Elementary School* (1896-1904), que funda a la Universitat d'Illinois a Chicago. Amb l'estudi del que diuen els seus biògrafs, se sap que al llarg dels vuit anys que va durar l'experiència (de fet l'estava gestant des de dos anys abans, el 1894), va fer-ne un seguiment molt intensiu, provant, experimentant, canviant, millorant i, sobretot, fent de guia.

En el pròleg al llibre de Dewey *Democràcia i escola*, escrit per Jaume Carbonell¹, llegim que “l'escola de Chicago, banc de proves indiscutible de les seves tesis pedagògiques, va durar vuit anys, el temps suficient perquè generés algunes de les idees i mètodes més característics de l'educació nord-americana i perquè d'altres universitats americanes incorporessin també el model d'escola activa experimental” (Dewey, *Democràcia i escola*, 1994, p. XLI).

¹ Pedagóg, sociòleg i periodista, és director de la revista *Cuadernos de Pedagogía* i és professor de la Universitat de Vic.

Gràcies a aquest "estar" a l'escola "*Dewey fou, a més, en el terreny de la pràctica escolar, l'inspirador del «Mètode del Projecte» formulat pedagògicament pel seu deixeble Kilpatrick*" (Dewey, *Democràcia i escola*, 1994, p. XLII), i encara amb plena vigència en els plantejaments metodològics de l'escola actual.

Dewey va dedicar molts esforços en l'organització de la "seva" escola perquè era conscient de la importància de demostrar a la pràctica una filosofia pedagògica, el seu desenvolupament i la comprovació empírica dels resultats. Bona prova d'aquesta afirmació la tenim en el seguit d'articles i escrits que va produir, amb els quals dona orientacions i proposa models organitzatius. Trilla (2007) ens cita els següents: "*Plan of Organization of the University Primary School*" (1895), "*The University Elementary School: History and Character*" (1897), "*Report of the Committee on a Detailed Plan for a Report on Elementary Education*" (1898) i, finalment, *The Dewey School: Introduction and Statements*" (1936).

D'altra banda, volem destacar l'interessant document "*The Dewey's School*", que van escriure dues de les col·laboradores de Dewey a la seva escola, Katherine Camp Mayhew i Anna Camp Edwards, en la qual fan un exhaustiu recull de l'experiència de l'Escola Experimental de la Universitat de Chicago. Ja en el prefaci, ens expliquen el perquè del títol del document i el paper d'aquest filòsof i pedagog quan estava al front de l'escola (Camp Mayhew & Camp Edwards, 1936):

"The book has been called The Dewey School not because Mr. Dewey as its head ever exercised any of the dominance too often evident in a "One man's school." Rather was the title chosen out of gratitude to the great person who made the school possible by his objective and impersonal attitude of faith in the growing ability of every individual, whether child or teacher. Mr. Dewey was never dominating. His respect for the opinions of even the youngest and least experienced of his staff bore fruit in the creative character of the work done. Only a person who has worked in such an atmosphere can understand what inspiration to creative work such freedom gives. After all, teaching is a creative social art. Mr. Dewey's philosophy".

Més endavant, fent referència a la influència del lideratge de Dewey en els resultats de l'experiència, afegeixen:

“One of the important influences affecting the distinct advance in the psychological formulations of this period was the cooperative thinking and pooled results of a close-knit group of colleagues, all concentrating under one leadership”.

Tota una descripció d'intuïció i d'*ànima pedagògica*, que sens dubte posseïa John Dewey.

Per acabar aquest apartat, i com un argument més que dóna suport a la nostra hipòtesi sobre la necessitat del treball del pedagog a les escoles com a professional, convindríem amb Planchard –quan fa balanç de la *pedagogia científica*– amb què:

“Otro campo en el que los americanos han dado ejemplo es la creación de clases experimentales. Era el complemento indispensable de los centros pedagógicos, teniendo por supuesto que los problemas escolares, a fin de cuentas, se deben resolver en la escuela misma, bien sean problemas de organización o de didáctica” (Planchard, 1975, p. 135).

3.2.4. Maria Montessori (1870-1952)

Per bé que els biògrafs de Montessori coincideixen en què la “pràctica educativa” no era un dels punts forts d'aquesta metgessa italiana¹, la seva trajectòria professional esvaeix qualsevol dubte sobre l'interès en estar, compromesa, al capdavant de les institucions educatives que li varen confiar, o les que ella mateixa va ajudar a fundar arreu on van arrelar les seves idees, també a Catalunya (Aisa, 2007). Llegim en la biografia que per a l'UNESCO en fa Hermann Röhrs:

“...elle attribuait une portée universelle aux observations que l'on peut faire sur cette période de la vie. Maria Montessori fut aussi exemplaire en ce qu'elle s'efforça toujours de conjuguer théorie et pratique: ses maisons des enfants et ses matériels didactiques témoignent de cette exigence” (UNESCO, 1995-2010).

- **Scuola Magistrale Ortofrenica (1899-1900)**. Malgrat haver estudiat medicina i ciències naturals, ben aviat va mostrar la seva preocupació per l'educació dels nens deficients, possiblement per

¹ Fins el punt de plantejar-se si podria ser considerada o no com a pedagoga (Houssaye, 1995, p. 157).

la seva especialització en neurologia. Va dirigir aquesta institució en què s'intentava donar resposta a les necessitats educatives dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge, derivades de problemes mentals, que els mestres de les escoles ordinàries consideraven ineducables (Trilla, 2007, p. 73). És en aquesta època en què observa i experimenta. S'adona que els nens amb retard mental, si se'ls dóna l'oportunitat de manipular, poden millorar el seu rendiment. Aquesta pràctica, sorgida de l'experiència i l'observació, la va dur a la conclusió de que els nens "normals" eren educats molt per sota de les seves possibilitats. Pel que se sap, en el seu treball de camp la van ajudar dues col·laboradores sense preparació prèvia ni idees preconcebudes¹, sota la seva directa supervisió.

- **La Casa dei Bambini.** Després de veure's en la necessitat de millorar la seva preparació pedagògica, per ampliar els seus coneixements estudia pedagogia, psicologia experimental i antropologia. Va ser el 1906 que accepta el repte de fer-se càrrec de nens "del carrer" (volem recordar que són els temps marcats per la revolució industrial, i moltes famílies havien de fer llargues jornades laborals). Funda la primera de les *Casa dei Bambini*, i hi va desenvolupar, fruit de la seva observació i supervisió directes, el que es va anomenar el *mètode Montessori d'ensenyança* (Trilla, 2007, p. 73). Gràcies a aquesta observació, interpreta les necessitats dels nens i, fins i tot, descriu com han d'estar dissenyats els espais físics, el mobiliari i els materials, per al benestar dels infants, afavoridor de l'ambient –l'entorn– indispensable per a un aprenentatge òptim. El 1909 publica la seva obra capital *Manuale della pedagogia scientifica*.

¹ Potser degut al curt període de temps que va durar l'experiència, no es té constància de les seves identitats.

- **Altres càrrecs i activitat pedagògica.** De caràcter investigador i inquiet, ben aviat dóna a conèixer la seva metodologia. La seva vida es converteix amb un constant anar i venir per tot el món. La seva voluntat d'estar al front de tot allò que tenia a veure amb la seva idea pedagògica (per tal de supervisar-la, millorar-la i donar-li validesa), la trobem en els diversos càrrecs, i d'altres activitats, desenvolupades amb un clar compromís pedagògic¹, que va desplegar (bé per encàrrec, bé per voluntat pròpia), al llarg de la seva vida. De les diverses fonts documentals consultades, destacarem breument les següents fites:
 - 1912: de la mà d'Alexander Graham Bell, i la filla d'aquest, funda la primera *Casa dei Bambini* als EUA.
 - 1915: viatja a l'Escola d'Estiu de Barcelona. També als Estats Units, on capta l'atenció del món amb el seu treball *La casa de vidre*, en el Panama-Pacific International Exhibition (San Francisco). Aquest mateix any, pronuncia a Roma una conferència memorable on dóna a conèixer els excel·lents resultats obtinguts pels alumnes de les *Casa dei Bambini*.
 - 1916: inaugura a Barcelona una *Casa dei Bambini*.
 - 1918: Se li confia la direcció del Laboratori de Pedagogia, a Barcelona.
 - 1922: després d'haver de deixar Barcelona, a causa de la dictadura del general Primo de Rivera, se'n torna a Itàlia on és nomenada inspectora de les escoles d'Itàlia.
 - 1933: Acusa públicament Mussolini de fer adoctrinament ideològic del naixent feixisme italià; ella en diu textualment "*formar la joventut segons els seus motlles brutals*" (Roglan, 2006, p. 41) –els del feixisme–. El dictador persegueix i prohibeix qualsevol activitat *montessoriana* a Itàlia. Torna a

¹ Diversos documents fotogràfics de l'època la presenten envoltada d'infants o de col·laboradors.

Barcelona, però ben aviat n'ha de tornar a marxar, el 1936, a causa del començament de la Guerra Civil Espanyola.

- 1936: Se'n va a viure a Holanda on es dedica a escriure. Des d'allí, viatja pel món per donar conferències, assistir a congressos i, sobretot, a assessorar i orientar les *Case dei Bambini* que comencen a proliferar.
- 1939: És invitada a treballar a l'Índia on es veu obligada de quedar-s'hi a causa de l'esclat de la II Guerra Mundial. En aquest país es dedica a aplicar i a investigar amb més profunditat el seu mètode.
- 1946: S'estableix Noordwijk Aan Zee (Holanda), on escriu les seves últimes obres. Segueixen obrint-se escoles *Montessori* arreu i ella en va fent el seguiment, quan se li requereix.
- 1949: Torna a l'Índia on –a més de fer l'acostumat seguiment de diverses escoles que aplicaven el seu mètode–, conjuntament amb Rabindranath Tagore, publica *The absorbent mind*, en què es postula que l'aprenentatge del nen comença des del seu naixement.
- 1950: Es investida *Doctora Honoris Causa* per la Universitat d'Amsterdam.
- 1952: Mor el 6 de maig a Noordwijk, població on, des de 1929, havia fundat l'AMI (*Association Montessori Internationale*¹), amb el propòsit de que aquesta s'encarregués de salvaguardar el seu llegat pedagògic.

3.2.5. Ovide Decroly (1871-1932)

Volem començar aquest apartat prenent les paraules amb què Jean-Pierre Pourtois i Huguette Desmet defineixen aquest gran pedagog, i

¹ Per a més informació, es pot consultar la web de l'Associació: <http://www.montessori-ami.org/>

que avalen la nostra hipòtesi que el pedagog ocupa un paper essencial al cor de les escoles:

“Decroly és, abans que res, un home d’acció que actua sobre el terreny. Per bé que ens ha llegat nombrosos textos i anàlisis aprofundides sobre problemes de psicologia infantil, no ens ha deixat en canvi cap obra de teorització general. En realitat, en la seva obra la teoria i la pràctica es barregen íntimament. Per a ell, la teoria no té cap valor mentre no la confirmi la pràctica” (Houssaye, 1995, p. 143).

- **Institut Decroly (1901).** Com Montessori, Decroly és metge (especialitzat en neurologia i psiquiatria) i comença la seva activitat atenent nens amb retard mental, creant aquest Institut, en el seu propi domicili. També com la pedagoga italiana, gràcies a l’observació en la pràctica, basada en la seva pròpia experiència, pensa que la metodologia que ajuda a millorar el procés d’aprenentatge d’aquest tipus d’alumnat, pot ser aplicada per millorar també el dels nens psíquicament normals.

Durant aquesta època és nomenat inspector mèdic de les escoles especials de Brussel·les, la qual cosa li permet conèixer de primera mà també la problemàtica de la resta d’escoles contemporànies (Trilla, 2007, p. 101). Decroly és molt crític amb l’escola tradicional i la fa responsable de moltes de les “anomalies” de la infància. L’observació que fa amb ulls de pedagog el porta a afirmar:

“Al meu parer l’escola no crea anormals, però no fa sinó afavorir l’eclosió d’anomalies latents; tampoc no crea normals; si n’hi ha, malauradament o afortunadament, es fa sense l’escola”.¹

- Mogut per l’afany de millorar aquesta situació, el 1907 funda la que seria l’obra de la seva vida **l’École de l’Ermitage**, a Brussel·les. La fundació d’aquest centre és la traducció, en un conjunt de pràctiques pedagògiques, dels fonaments teòrics i filosòfics de l’obra de Decroly. Aquest centre educatiu ha estat –i és encara hores d’ara– centre d’interès de mestres, professors i

¹ Citat per Houssaye, J. (1995, p. 145).

pedagogs de tot el món. Va ser també el focus de difusió de les idees i de la pràctica educativa decroliana (Trilla, 2007).

La seva tasca a l'Institut la va combinar amb una exhaustiva tasca pedagògica i professional: a més de l'assídua assistència a congressos internacionals, va ser professor a l'Escola Normal de la Universitat de Brussel·les, a l'Institut Buls-Tempel, director del Servei d'Orientació Professional, cap de servei de la Policlínica, cap de secció de psicologia a l'Institut d'Alts Estudis, a més d'una profunda implicació en el Moviment de l'Escola Nova (va ser el president de la secció belga de la Lliga Internacional de l'Escola Nova).

3.2.6. Anton Semiónovitx Makarenko (1888-1939)

En Makarenko trobem un altre exemple de pedagog que exerceix el seu compromís amb l'educació posant-se al capdavant de diverses institucions educatives. La més coneguda de totes, però, i que li ha valgut aquest reconeixement d'entrega i d'*ànima* pedagògica, va ser sens dubte la **Colònia Gorki (1920-1928)**. En la seva obra *Poema Pedagògic*, relata el dia a dia de l'experiència i fa les reflexions sobre les decisions pedagògiques que va prenent.

També amb Makarenko volem fer un repàs a la seva carrera com a pedagog perquè, enmig de les més dures condicions de treball pràctic, sempre va estar teoritzant sobre educació. Comença el 1905, quan amb disset anys obté el títol de mestre. Comença exercint com a professor de rus en una escola primària de Kriúkov (Ucraïna) i a Dolinska, fins el 1911 en què és nomenat inspector d'una altra escola. Després, el 1914 –conscient ja de la seva vocació pedagògica¹–, continua la seva preparació com a professor de secundària a l'Institut Pedagògic de Poltava, que s'acabava

¹ Ja per aquells anys havia establert una relació epistolar amb Màxim Gorki, intercanviant les seves idees pedagògiques.

d'inaugurar. Entre el 1917 i el 1919 torna a Kriúkov per reorganitzar l'escola, després les confrontacions armades posteriors a la revolució bolxevic que se succeïren a Rússia.

El 1919 torna a Poltava, on fou nomenat director d'una escola, fins el 1920, any en què se li encomana "un projecte de recerca pràctica sobre l'educació que batejarà amb el nom de *Colònia Gorki*" (Houssaye, 1995, p. 174). La seva tasca va consistir en donar educació a nens abandonats i delinqüents. Fins el 1928, tot i canviar de seu fins a tres vegades, Makarenko n'és el director. Les paraules que li dedica Gorki ho diuen tot sobre la tasca educativa de Makarenko al capdavant de la institució:

"¿Qui va poder canviar de forma tan radical i reeducar centenars de nens, tan cruelment i ofensivament deformats per la vida? Anton Makarenko és l'organitzador i director de la colònia. No hi ha dubte de que és un pedagog de talent. Els colons l'adoren sincerament i parlen d'ell amb tal orgull que fins i tot sembla que ells mateixos en són el seu creadors" [...] "es mou amb lentitud, però acudeix a tot arreu, no se li escapa res, coneix cada colon, caracteritzant-lo amb cinc paraules, com si fes una instantània del seu caràcter. Pel que sembla, en ell està desenvolupada la necessitat d'acariciar l'infant de passada, desapercebudament, tenir per a cadascun d'ells una paraula afectuosa, un somriure..."¹.

La lectura atenta dels escrits pedagògics de Makarenko evidencia que les seves teories neixen de la pràctica, de l'experiència de la seva pròpia vida, i que les millora i perfila a partir de l'observació. Per no allargar-nos, n'exposarem un exemple. Trilla (2007) cita unes paraules del pedagog que les trobem força significatives ja que, fidel a les seva particular teoria de l'educació, es desmarca, fins i tot, dels principis educatius soviètics (consistents en relacionar l'aprenentatge escolar amb el treball productiu):

"Com vàrem arribar a debanar-nos el cervell amb aquest maleït problema! Els nois feien un tamboret i havíem de veure la manera que això estigués lligat a la geografia i a les matemàtiques. Se m'emportaven els dimonis quan venia una comissió i aquesta no trobava concordança entre el tamboret i la llengua russa. Fins que vaig decidir engegar-ho tot a dida i vaig començar a afirmar sense més miraments que no havia d'existir cap mena de relació" (Trilla, 2007, p. 138).

¹ Gorki, M. (1975). *Per la unió dels soviets*. Citat per Houssaye (1995, p. 131.)

Acabarem aquest repàs de la pràctica pedagògica de Makarenko, d'arrell vital, amb un altre repte important que accepta. El 1927 es fa càrrec també de la comuna de Dzerjinsk (que anomenarà *Colònia U de Maig*), a Járkov¹, on aplica els principis que havia anat elaborant amb l'experiència de la *Colònia Gorki*. Tot allò que diuen els seus biògrafs, ens fa pensar que era tan gran el seu compromís amb la seva visió de l'educació que, el 1928, el relleven del càrrec de director de la *Colònia Gorki*, per motius de purga política. Des de llavors, només dirigeix la colònia de Dzerjinsk, fins el 1935. Aquell mateix any el nomenen sotsdirector de la Secció de Colònies de Treball d'Ucraïna. L'any 1936, el Comitè Central del Partit Comunista Rus rehabilita la seva pedagogia. S'instal·la a Moscou el 1937, on morirà l'1 d'abril de 1939, després de més de trenta anys d'activitat pedagògica en els que –segons explicava ell mateix– va viure dues-centes mil hores de tensió laboral i van passar per les seves mans més de tres mil nens.

Sens dubte, una persona amb *ànima pedagògica*, que fa de la seva vocació la seva professió.

3.2.7. Roger Cousinet (1881-1973)

Cousinet, llicenciat en lletres per la Sorbona, des de la seva posició d'inspector d'educació², va dur a terme una important tasca d'observació dels infants a l'escola, especialment dels seus processos de socialització, de la que ens n'ha quedat un considerable llegat pedagògic. Seguidor de Durkheim³, de qui en va ser deixeble, la seva influència en l'escola contemporània la trobem en aportacions com ara l'abast de l'observació sociològica dels infants a l'aula o al pati de jocs, el treball en grups, el paper catalitzador del mestre, la

¹ Cal dir que, a més, en va aconseguir un gran rendiment econòmic.

² Va ser destinat a Arcy-sur-Aube (1910), Sedan (1924) i Étampes (1932).

³ El francès Émile Durkheim (1858-1917) és considerat, juntament amb l'alemany Max Weber (1864-1920), un dels dos principals fundadors de la moderna teoria sociològica (Rodríguez, Parra, & Altarejos, 2003, p. 55). Se'l pot considerar l'impulsor de la Sociologia de l'educació amb la seva obra cabdal, *Educació i Sociologia*, publicada el 1924.

individualització de l'aprenentatge, etc. "Símbol perfecte dels mètodes de descoberta mitjançant l'observació –que ell volia que fos activa i col·lectiva–, prolonga la tradició dels mètodes intuïvistes o de l'ensenyament per l'aspecte Rabelais, Montaigne, Comenius, Herbart, Locke, Condillac, Rousseau, Pestalozzi" (Houssaye, 1995, p. 214).

- 1903: Vol ser inspector d'educació i comença essent professor a Malakoff on ja "observa molt els seus alumnes a classe i, a la recerca d'una pedagogia experimental basada en la psicologia de l'infant, forma part, a partir del 1904, de la Societat Lliure per a l'Estudi Psicològic de l'Infant, fundada per Alfred Binet. Aquesta societat edita una revista el 1906, *L'Éducateur moderne*" (Houssaye, 1995, p. 201). Cousinet en serà el secretari de redacció i més tard, el 1913, el director.
- 1909: És admès com a inspector i és assignat a diversos destins. Es jubila del càrrec el 1948. Mentrestant, es declara militant de l'Educació Nova i aprofita la seva revista per donar a conèixer Claparède, Ferrière, Montessori i molts d'altres (tradueix al francès els treballs de Dewey i d'Stanley Hall), alhora que participa en diversos simposis i congressos.
- A partir de 1920, amb la complicitat de diversos professors d'institut voluntaris, experimenta el seu mètode de treball lliure per grups.
- Entre 1922 i 1929 publica *L'Oiseau bleu*, una revista de textos literaris escrits pels infants i, també el 1922 (després que la Primera Guerra Mundial fes desaparèixer *L'Éducateur moderne*), crea la revista *La Nouvelle Éducation*, que sortirà fins el 1939, i que va ser un aparador de la l'Educació Nova.

- 1944: acabada la Segona Guerra Mundial, funda amb Chatelain l'escola experimental de *La Source*, comença a ensenyar Pedagogia a la Sorbona (fins el 1957), i el 1964 funda una quarta revista, *Éducation et Développement*. Mor el 1973.
- Malgrat que al seu país, França, ben aviat va ser eclipsat per la personalitat de Célestin Freinet, no hi ha dubte de que Cousinet va fer un immens treball de camp professional, que va es va dedicar a l'expansió de l'Escola Nova, i que la seva influència va ser decisiva en el propi Freinet. Houssaye (1995) diu d'ell:

“Podem considerar Cousinet un pedagog, atès que sempre hi trobem una recerca d'articulació entre la pràctica i la teoria. Primer de tot, com a professor. En la pràctica diària de la seva classe, segueix uns principis (per exemple, confiança en l'infant), observa molt i molt, pren notes, confronta tot això amb molts treballs americans i europeus, realitza alguns experiments que publicarà (especialment sobre el fracàs de l'educació artística mitjançant les visites a museus)” (Houssaye, 1995, p. 202).

3.2.8. Célestin Freinet (1896-1966)

Potser Freinet va ser el paradigma del que volem evidenciar en aquesta recerca. Ell va ser un mestre que, amb el seu treball a l'aula, la seva pràctica diària, la seva experiència viscuda, va liderar el treball a la seva escola i va esdevenir un referent pedagògic –deixant de banda la seva ideologia marxista– i, sobretot, metodològic, malgrat que ell mateix rebutjava aquesta distinció:

“El mismo Freinet renunciaba a que «su pedagogía» fuera tratada de método, como un cuerpo de conocimientos fijo, estanco, rígido, exacto, sino que defendió hasta su muerte que su movimiento realizaba técnicas educativas.” (Trilla, 2007, p. 250).

Com en els autors anteriors, farem un breu recorregut per la seva trajectòria com a professional per tal de mostrar el seu grau de compromís pedagògic –el *tacte* i l'*ànima pedagògica*–, la seva personalitat inquieta, i les responsabilitats que va acceptar per tal de millorar un entorn educatiu que no li agradava:

- L'1 de gener de 1920 s'incorpora com a mestre adjunt a l'escola de Bar-sur-Loup, un petit poble dels Alps marítims francesos. No li agrada el que hi veu. Tampoc no li agrada la seva preparació professional i –mogut també pel seu desig de ser inspector de primària– es posa a estudiar tot tipus de textos pedagògics, bàsicament des de Rousseau, passant pels de l'Escola Nova i la pedagogia popular. Visita diverses escoles i participa en el II Congrés de la Lliga Internacional d'Educació Nova, celebrat a Montreux el 1923.
- Ben aviat participa en tot tipus de manifestacions culturals en contra de l'ordre establert: revistes, associacions, cooperatives, etc. Les seqüeles que li han deixat en un pulmó una ferida de guerra l'obliguen també a la recerca de pràctiques pedagògiques alternatives, havent d'aguditzar el seu enginy¹.
- Fruit de tota aquesta etapa de reflexió, arriba a dues conclusions: una, que moltes de les idees són de difícil aplicació en l'escola popular francesa i, dues, que calien molts materials per posar a la pràctica les idees de l'Escola Nova (idees que tampoc no acabava de compartir perquè li semblava que donaven poca importància al treball com a tal). Així doncs –tot i que el 1922 és nomenat inspector i professor de l'Escola Superior de Bringoles–, decideix tornar a la seva escola elemental i fa una escola popular i crea els materials que fan falta a l'escola, fent una barreja eclèctica (ara en diríem multidisciplinar) reeixida de tot allò que havia llegit i conegut.
- El 1926 edita el seu primer llibre, *La impremta a l'escola*, i el 1927 participa en la creació de la Cooperativa d'Ensenyança Laica (CEL), que encara existeix.

¹ Explica Louis Legrand en la seva biografia de Freinet per a l'UNESCO: "Herido en el pulmón, nunca se curará completamente y durante toda su vida respirará mal, a lo que en parte atribuirá él mismo la naturaleza de sus innovaciones pedagógicas que otorgan a las actividades de los alumnos el lugar que normalmente ocupa la palabra del maestro" (UNESCO, 1995-2010)

- Casat ja amb Elise –mestra com ell–, el 1928 és traslladat de Bar-sur-Loup a Saint-Paul-de-Vence. Amb el suport de la seva dona, allí segueix desenvolupant i millorant les seves “tècniques” i, gràcies a la seva participació en diversos congressos, ell i la seva pedagogia ja són reconeguts a nivell mundial.
- La seva condició de militant comunista, però, provoca els recels d’una societat burgesa que el rebutja, i l’ajuntament aconseguix que els traslladin novament a Bar-sur-Loup el 1933. Molestos, renuncien a la plaça, malgrat la bona acollida de pares i alumnes, i es dediquen a desenvolupar la CEL, que ja s’ha convertit en una vertadera empresa de producció de material i d’edició de documents pedagògics.
- El 1935, convençut que no era possible fer una escola popular a partir de l’escola pública, paradoxalment, funda l’escola privada de Vence, “argumentant que és l’única solució per dur a terme una escola «per als fills pobres del poble»” (Trilla, 2007, p. 253). Ell mateix participa en el disseny de la construcció.
- Als inicis de la Segona Guerra Mundial, el 1939, es dissol el CEL, es clausurada l’escola de Vence, i Freinet confinat en un camp de concentració. És alliberat el 1941 i forma part de la resistència francesa. El 1947 reorganitza l’escola de Vence. El 1950 és expulsat del Partit Comunista Francès, amb el que va manifestar obertament el seu desacord, la qual cosa també provocà tensions en el si del Moviment de l’Escola Moderna. Mor a Vence el 1966.
- L’escola Freinet de Vence actualment resta en actiu, per bé que el 1991 va passar a ser pública, amb estatus d’experimental.

A les escoles d’arreu del món s’ha aplicat d’una manera o d’una altra, tot allò que Freinet anava dissenyant a partir de les necessitats reals

que ell detectava a la pràctica de l'aula, després d'una reflexió teòrica coherent amb el seu pensament filosòfic. Conceptes com el text o el dibuix lliure, la impremta a l'aula, els textos amb continguts propers als interessos dels infants, la correspondència amb alumnes d'altres escoles, el pla de treball setmanal, l'assemblea per a la resolució de conflictes, els murals, les fitxes autocorrectives, etc. Totes aquestes "tècniques", són fruit de l'observació de l'infant a l'aula a la que fèiem referència més amunt.

A nivell teòric, a Freinet se li deuen idees tan importants com ara la consideració que el nen ha de tenir per part de l'adult; que el comportament del nen és sensible als canvis fisiològics i orgànics; que els nens volen tenir èxit; que el més natural en el nen és el treball i no el joc; que un únic llibre de text a l'aula és un error; o que a través de l'experiència és com aprenen els nens.

3.2.9. Paulo Freire (1921-1997)

Paulo Reglus Neves Freire va néixer a Recife, capital de l'Estat de Pernambuco, al nord-est del Brasil. Va ser professor al *Colegio Osvaldo Cruz*, de Recife, alhora que estudiava Dret accidentalment, perquè a la Universitat no hi havia places per a cap altra carrera de "ciències humanes". Hi va haver un sol intent fallit d'exercir d'advocat. Segons confessà ell mateix, el seu interès per la pedagogia li va venir pel fet de casar-se amb una mestra, Elza Oliveira, i el seu desig de ser pare. Això era l'any 1944 (Trilla, 2007).

Deixant de banda les consideracions de tipus polític, metafísic, filosòfic o teològic dels plantejaments de Freire, no hi ha cap dubte que ha fet importants aportacions metodològiques, nascudes de la pràctica i –per què no dir-ho– de la necessitat vital de treballar en favor de l'alfabetització dels oprimits. Aquestes aportacions el situen com un dels pedagogs més clarividents del segle XX. Era impensable generar un mètode capaç d'alfabetitzar un adult en quaranta-cinc

dies. Ell ho va fer, posant-s'hi al capdavant, treballant freqüentament amb els camperols.

Farem un recorregut per la seva influent vida social i pedagògica.

- El 1947 és nomenat cap del departament d'educació del Serviço Social da Indústria (SESI), al departament brasiler de Pernambuco, la capital del qual és la seva ciutat natal, Recife. Aquest servei paradoxalment és un organisme creat per la patronal Confederação Nacional da Indústria. El 1954 n'és nomenat el director. Aquest càrrec li serveix per conèixer de prop les necessitats dels treballadors, especialment els camperols.
- "En las llars d'infants i escoles del SESI Freire intentà obtenir la participació d'alumnes i pares d'alumnes en els debats sobre qüestions d'educació i societat. Treballar amb nens significava per a ell tenir en compte també el seu entorn social i familiar. Els problemes de la malnutrició i el treball infantil només podien ser resolts mitjançant la participació dels pares" (UNESCO, 1995-2010).
- El 1958 comença a donar a conèixer el seu pensament presentant una ponència en el II Congrés Nacional d'Educació d'Adults; el 1959 presenta la seva tesi doctoral (*Educació i actualitat brasilera*), que es convertiria, el 1965, en una de les seves obres cabdals: *L'educació com a pràctica de la llibertat*.
- Amb tot això, és nomenat membre del Consell Consultiu d'Educació de Recife, director de Departament d'Extensions Culturals de Recife, va ser membre fundador del Moviment de Cultura Popular (MCP), càrrecs i influències que aprofita per posar en pràctica els primers assajos del seu mètode en diverses localitats dels estats de Pernambuco i de Rio Grande do Norte.
- Entre 1960 i 1964, l'èxit del seu mètode porta al govern d'esquerres brasiler, assessorat directament pel propi Freire, a

posar en marxa un gran Pla Nacional d'Alfabetització. Aquest pla preveia la formació d'educadors en massa i la constitució de vint mil nuclis (els «cercles de cultura») per tot el país, amb la finalitat d'arribar a alfabetitzar en poc temps més de cinc milions d'analfabets. El cop d'estat militar de 1964, i la posterior dictadura, van acabar amb el Pla i amb els desitjos de llibertat del poble brasiler.

- Freire es va exiliar uns mesos a Bolívia per establir-se a Xile durant cinc anys, del 1964 al 1969. Durant aquest temps, treballa per a l'Institut Nacional de Desenvolupament Agropecuari (INDAP) el qual, amb col·laboració amb el Ministeri d'Educació impulsava un pla d'alfabetització camperola. També treballa per al Moviment de Reforma Agrària de la Democràcia Cristiana i per a l'Organització de les Nacions Unides per a l'Agricultura i l'Alimentació. Va influir incorporant en el llenguatge anquilosat de l'esquerra clàssica algunes idees i paraules noves com ara diàleg, consciència crítica, alliberament, cultura popular, pensament inacabat, l'home com a subjecte de la seva pròpia construcció i de la història social, etc. (Trilla, 2007, p. 321). Malgrat això, en la seva etapa xilena ha de lluitar contra els recels i les enveges provinents tant de la Democràcia Cristiana com de l'esquerra socialista.
- 1969-1970: Accepta el càrrec de professor a la Universitat de Harvard durant sis mesos. Aprofita per estudiar de primera mà com és la vida del Tercer Món (ghettos, tuguris) dins del Primer Món.

“En Harvard trabajó en calidad de profesor del Centro de Estudios del Desarrollo y el Cambio Social. Allí terminó la versión definitiva de su obra Cultural *Action for Freedom* (1970), en la que opone vigorosamente su idea de acción cultural al imperialismo cultural, un tema que pudo estudiar concretamente en los Estados Unidos” (UNESCO, 1995-2010).

- Aquell mateix any és nomenat assessor de la secció d'educació del Consell Mundial d'Esglésies, amb seu a Ginebra. Aprofita aquesta plataforma per crear l'IDAC (Institut d'Acció Cultural) per començar les seves incursions pedagògiques per Oceania, Àsia, Amèrica (amb excepció de Brasil) i, sobretot, Àfrica. En aquest continent, impulsat pel primer govern independent de Guinea-Bissau, –i amb el suport financer del Consell Mundial d'Esglésies– el propi Freire i l'IDAC van ser la peça clau d'un ambiciós pla d'alfabetització. Val a dir que l'experiència va ser un fracàs. Uns l'atribuïren a la inconsistència del mètode de Freire i d'altres a l'extrema complexitat ètnica, lingüística, geogràfica i política del país.
- Sigui com sigui, Paulo Freire ja era un pedagog reconegut arreu del món potser perquè, de forma militant, feia de veu de la consciència de la problemàtica proletària, des de posicions no marxistes.
- El 1980 torna finalment a Brasil on conjuga la seva feina de professor a la Universitat de Sao Paulo amb la política, contribuint a la fundació del Partit dels Treballadors (PT).
- El 1989 és nomenat Secretari d'Educació de l'ajuntament de Sao Paulo, càrrec del que va dimitir dos anys després.
- Ha estat investit doctor *honoris causa* per vint-i-vuit Universitats de tot el món (entre elles, la de Barcelona), i els seus escrits han estat traduïts a trenta-cinc idiomes.
- Acabarem amb unes paraules de la biografia que de Paulo Freire fa Heinz-Peter Gerhardt per a l'UNESCO:

“Freire propone un enfoque de la praxis de la educación en el que la reflexión descansa en la acción y la reflexión crítica se basa en la práctica¹” (UNESCO, 1995-2010).

¹ Veure el nostre esquema 3: *el cicle de l'experiència* (capítol IV)

3.2.10. Lorenzo Milani (1923-1967)

Malgrat la temptació de parlar de les seves idees –per controvertides– innovadores en el context catòlic actual, i clarament humanistes d’inspiració evangèlica, farem com en la resta d’autors estudiats: ens cenyirem a la seva tasca com a pedagog en el entorn de l’escola o de la institució en la que va exercir com a tal. Milani ve a representar la *pedagogia dels oprimits* (ell en deia “els últims”¹) de Freire, però des de l’òptica de l’Evangeli.

Se sap que la seva obra es fonamenta en el fort lideratge que exerceix entre el seu alumnat, la implicació diària en la tasca escolar, i l’observació de les desigualtats que produeix el sistema educatiu, fent esment –una per una– de les causes d’aquestes desigualtats. Posseïdor d’una sòlida formació intel·lectual, rebuda a casa seva², fa propostes teòriques molt ben fonamentades per posar remei a la pràctica les mancances de formació pròpies de les classes³ treballadores més humils. Potser la formulació teòrica que més el caracteritza és:

“...el descubrimiento del dominio o no de la palabra como línea divisoria entre los hombres, más radical y honda que la posesión o falta de los medios materiales de producción y supervivencia. De ahí que, en el terreno pedagógico, su principal fuente de interés será *dar la palabra a los pobres*, una voz que sea la suya propia, no la de los burgueses, la de los patronos, la de la clase dominante. Su interés es proporcionarles las herramientas lingüísticas que les permitan defenderse ante las injusticias, ante los intentos de manipulación y adoctrinamiento por parte de los poderosos” (Guichot Reina, 2008)

- 1947: és ordenat sacerdot, quatre anys després d’haver-se convertit. El 9 d’octubre arriba destinat a Calenzano, a la parròquia de San Donato.

¹ Cfr. Guichot Reina, 2008, p. 83.

² Els Milani Weiss eren una família florentina acomodada i donaven als seus dos fills la instrucció que precisaven a través de professors particulars. Lorenzo va sentir inclinació per l’art de la pintura. El propi Milani explicava que va ser el professor que li van contractar qui li va donar la idea d’ordenar-se sacerdot quan li va dir que havia “de cercar sempre el que és essencial, deixant de banda detalls i simplificar; de veure les coses com una unitat, en què cada part depèn de les altres” (Guichot Reina, 2008, citant Espigares, T. (1995). *Lorenzo Milani*. Madrid: CCS)

³ Ell no dubta en dir-ne «*raças*».

- Ben aviat funda una Escola Popular nocturna i privada on comença a treballar d'acord amb les seves conviccions.
- 1954, desembre: és traslladat al poblet de Barbiana, castigat per la jerarquia eclesiàstica, a causa de l'heterodòxia dels seus plantejaments evangèlics. Malgrat ser un poble encara més petit i pobre que Calenzano, allí hi continua amb més força la tasca començada en l'anterior població.
- En aquesta època és quan produeix la majoria dels seus escrits entre els que destacarem *Sperienze Pastorali* (retirat només sortir, el 1958, "per inoportú"), *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, i *Lettere alla mamma*.
- 1967: Mor prematurament a l'edat de 44 anys. Aquell mateix any veu publicada *Lettera a una Professoressa*, escrita per vuit alumnes de l'escola de Barbiana, sota la seva supervisió, en la qual es critica durament la discriminació a què són sotmesos els més pobres respecte de l'educació (per manca d'eines intel·lectuals prèvies), la vacuitat i la incompetència dels ensenyaments oficials, i d'aquells professionals, sovint endropits, que no fan res per canviar les coses.
- L'any 1971 apareix *Doposcuola di classe*, escrit per deixebles seus de Calenzano i Barbiana. En l'escrit, a més de continuar amb la crítica a l'escola "selectiva" plantejada en la *Carta a una mestra*, es defensa la necessitat d'una *contraescola* que imparteixi una cultura per a diversos models de conducta (Colom, 2005, p. 133).

En el quadre que segueix, resumim el que hem tractat en aquest capítol: els deu pedagogs, les escoles o institucions en què van treballar, la seva preparació acadèmica, i les seves aportacions teòriques i metodològiques en el camp de la pedagogia.

Quadre 3: pedagogs, institucions en què s'hi van dedicar, estudis previs, i aportacions pedagògiques i metodològiques

Pedagog	Escoles o centres	Estudis	Aportació
Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	Neuhof (1775-1780) Stanz (1798-1799) Burgdorf (1799-1804) Yverdon (1805-1825)	Teologia i Dret (inacabats)	L'amor i el mètode intuitiu en educació (entesa com un procés). L'educació és vista com un art.
Friedrich Fröbel (1782-1852)	Keilhau (1817-1831) Bad Blankenburg (1837-1851) Els kindergarten	Ciències i Arquitectura (inacabats) Agrimensor	Educació infantil: els <i>Kidergarten</i> . El joc: els dons
John Dewey (1859-1952)	Universitary Elemental School (University of Chicago))	Doctor en Filosofia	L'escola progressista i experimental. El mètode del problema. La llibertat a l'escola.
Maria Montessori (1870-1952)	Scuola Magistrale Ortofrenica (1899-1900) Case dei Bambini (de 1907 en endavant)	Medicina. Pedagogia, psicologia experimental i antropologia.	"El nen és el seu propi mestre" Àmplia metodologia i recursos didàctics.
Ovide Decroly (1871-1932)	L'École de l'Ermitage	Medicina, especialitzat en neurologia i psiquiatria	Els centres d'interès i el mètode global.
Anton Semionovix Makarenko (1888-1939)	Colònia Gorki (1920-1928) Colònia U de Maig (1927-1935)	Magisteri	Tracte a l'alumnat difícil. El valor del treball. La resolució grupal de conflictes.

Pedagog	Escoles o centres	Estudis	Aportació
Roger Cousinet (1881-1973)	Inspector d'Educació (1909-1948) Escola experimental La Source	Llicenciat en lletres	Observació a l'aula. Treball en grups
Célestin Freinet (1896- 1966)	Bar-sur-Loup (1920-1928) Saint-Paul-de-Vence (1928-1933) Escola privada de Vence (1935-1966)	Magisteri	El text i el dibuix lliure. La impremta a l'aula. La correspondència escolar. El mural d'aula. El pla de treball. L'assemblea
Paulo Freire (1921-1997)	Llars d'infants i escoles del SESI Consell Consultiu d'Educació de Recife Departament d'Extensions Culturals de Recife Pla Nacional d'Alfabetització (Brasil, 1960-1964) Moviment de Reforma Agrària de la Democràcia Cristiana Organització de les Nacions Unides per a l'agricultura i l'Alimentació Universitat de Harvard Consell Mundial d'Esglésies Institut d'Acció Cultural (IDAC)	Dret	Activar el desig d'aprendre. L'alfabetització d'adults com a instrument d'inserció. Aprenentatge a partir d'allò més proper a la realitat de l'alumne. El concepte d'autonomia dels centres
Lorenzo Milani (1923-1967)	Escola de Calenzano Escola de Barbiana	Autodidacta. Teologia	Atenció personal. L'escola al centre de la comunitat. La participació. La no discriminació.

Resum i conclusions preliminars de l'apartat 3 d'aquest capítol

Hem repassat la trajectòria –podríem dir-ne– “professional” de deu pedagogs que han tingut una incidència fonamental en l'educació contemporània. En altres paraules, la suma de totes les seves aportacions tenen un gran pes en la pedagogia actual. El que altres o ells mateixos han dit de la seva realització parla per si mateix.

Com s'ha anunciat, el repàs l'hem fet des de l'òptica de la seva experiència en el cor del govern de les institucions en les que s'hi van fer presents. De la lectura de les seves biografies en deduïm la seva clara predisposició a defensar el seu pensament pedagògic i filosòfic posant-se al capdavant d'escoles o institucions, fundades per ells mateixos o per altres. Volem entendre que és la legítima necessitat que tenen de fer-ho; el motiu és fer arribar les seves idees a la pràctica de l'aula, amb un clar sentit de la responsabilitat: la que genera el pensar en el benestar pedagògic dels nens, el que dimana de la seva *ànima pedagògica*.

Hem vist com Comenius, d'una forma intuïtiva, ja comença a crear escoles per posar en pràctica un pensament que clarament millora l'escola dels segles XVII i XVIII.

A principis del segle XIX, Pestalozzi, primer, i Fröbel, després, consoliden la figura del pedagog que “marca” directrius com a figura fonamental en les escoles que els són confiades o que, en el cas de Fröbel, creen per ells mateixos.

Ja en el segle XX, Dewey, amb el seu model d'escola progressista i experimental marca el punt de partida de l'escola en la que *es fa* pedagogia, tal com la coneixem avui dia. Dins del moviment de l'Escola Nova, hem vist com sempre estan el capdavant de les seves innovacions, fent-ne un seguiment acurat i fent propostes de millora, Montessori, Decroly, Cousinet o el mateix Freinet. Des d'un altre posicionament antropològic, però en la mateixa línia de

responsabilitat i treball del dia a dia institucional o escolar hi trobem Makerenko. Ja més en el nostre entorn contemporani hem vist com Freire i Milani, des de l'humanisme i la defensa dels oprimits, fan de la preocupació de la persona la seva particular croada diària, actuant des del cor de les institucions de les que es fan responsables, i ens han deixant una literatura de pràctica i ètica pedagògica exemplar, en un món dominat pel capitalisme més inhumà, factor que apunten com a causant del creixent analfabetisme funcional i del fracàs escolar.

Evidentment, no totes les experiències van reeixir, com s'ha vist. A tall d'exemple, respecte del fracàs africà de Paulo Freire, convenim amb el professor José Antonio Fernández Fernández que "una anàlisi autocrítica hagués contribuït a entendre millor un intent fonamental dins del procés de construcció d'una teoria educativa que pretén tenir una finalitat política d'alliberament dels oprimits" (Trilla, 2007, p. 323). I això ho pensem perquè és també tasca del pedagog, que assumeix responsabilitats de govern, fer la necessària autocrítica en el pla teòric. Aquesta autocrítica, basada en l'experiència, ha de servir per corregir, captant-ne l'essència, les desviacions detectades a la pràctica, a fi de millorar l'entorn pedagògic dels alumnes.

Pel que fa a Lorenzo Milani, després d'haver aprofundit en la seva biografia voldria manifestar que algun dia m'interessaria estudiar més a fons la seva figura i la seva obra, amb més detenció, per treure'n tota l'essència pedagògica que hi he detectat.

Per últim, volem deixar constància de que, en l'actualitat, hi ha escoles en les que hem tingut l'oportunitat d'observar una gran capacitat d'innovació i d'activitat pedagògica, tant en el sector públic com en el privat. Per acabar, doncs, aquest capítol, a tall d'exemple voldríem fer esment, entre d'altres, dels pedagogs Josep Ma Oliveras, de *l'Escola l'Horitzó* (Barcelona); Ma Eugènia Prades, de *La Casa dei*

Bambini (Girona); Joan Triadú¹, de les escoles *Thau* (Barcelona i Sant Cugat del Vallès); Joan Amorós, de l'*Escola IPSI* (Barcelona); Xavier Melgarejo, del *Col·legi Claret* (Barcelona); Josep Ma Esteve, al capdavant del *CEIP Mn. Cinto Verdaguer*, de Sant Sadurní d'Anoia²; Joan Domènech³, director del *CEIP Fructuós de Gelabert* (Barcelona); i tants d'altres. Tots ells han estat o són indiscutibles inspiradors i guies en les seves respectives escoles i projectes. També m'ha mogut citar-los a ells perquè, al llarg de la meva experiència professional, he tingut ocasió de conèixer-los personalment.

No hi ha dubte que aquests centres són el que són perquè, al capdavant de l'equip de professionals que hi treballen, hi ha aquests pedagogs –en el sentit més ampli del terme, amb independència de la seva titulació acadèmica– que, de manera professional, estan inspirant contínuament les línies d'actuació dels seus respectius centres. La seva acció, la seva empremta com a pedagogs, es fa sentir –com, en el seu moment, la dels grans pedagogs que hem repassat al llarg d'aquest capítol–, en tant que “ànimes” dels seus respectius projectes educatius, i també com a responsables en els òrgans de govern dels seus centres. És més, es podria dir que la seva autoritat pedagògica ha estat inqüestionable.

¹ Joan Triadú i Font va ser un escriptor, crític literari i pedagog, que va ser el director general de la Institució Cultural del CIC, impulsores de les escoles *Thau*. Va morir el setembre de 2010 mentre redactàvem el Projecte d'Investigació que ha servit com a base d'aquest capítol de la present tesi.

² Convertit actualment en Institut-escola, entre d'altres reconeixements, per part de la Conselleria d'Educació, el 2008 se li va atorgar un dels premis Catalunya d'Educació per ser capdavanter en l'ús de les TIC per al foment de la competència comunicativa, especialment en l'àmbit de les llengües estrangeres (RESOLUCIÓ EDU/3015/2008).

³ Impulsor del moviment de l'*educació lenta*, és autor de nombroses publicacions, entre les quals destaca el llibre *Elogi de l'educació lenta*, publicat el 2009 per Editorial Graó (Barcelona).

4. El pedagog i la seva participació en els òrgans de govern de les escoles, a la llum de la legislació educativa espanyola

4.1. Introducció: l'evolució del sistema educatiu espanyol

Per elaborar aquest capítol he fet un repàs de la legislació educativa espanyola des de la *Ley Moyano* (1857). He establert una cerca sistemàtica del que es diu a cada llei sobre la Pedagogia –dels sistemes pedagògics, o del pedagog–, de les titulacions necessàries per exercir la docència a Catalunya i a Espanya, i dels requisits per pertànyer als òrgans de govern de les escoles. La finalitat és esbrinar quin paper se li atorga o li pertocaria al pedagog i, més concretament, al pedagog amb estudis específics, i extraure'n unes conclusions preliminars.

L'origen del sistema educatiu espanyol es remunta al segle XVIII, a l'època del rei Carles III, i les seves arrels en la Il·lustració francesa, que el va a empènyer a reformar la realitat escolar per reduir l'alt índex d'analfabetisme, calculat en el vuitanta per cent. Amb la *Real Cédula de 12 de julio de 1781*, l'educació primària esdevé obligatòria a Espanya. En conseqüència es van fundar les primeres escoles per a mestres, en concret la *Academia de maestros* i la *Escuela de San Isidro*, ambdues a Madrid (Colom, 2005, p. 266).

Val a dir que, per diversos motius, no es van assolir les fites esperades fins que la Constitució de 1812, que generalitzava la instrucció elemental i obligava a tots els pobles a tenir escoles capaces "d'oferir uns coneixements mínims i una informació bàsica en allò que es referia al catecisme catòlic i a les obligacions civils" (Colom, 2005, p. 267). Després de tres intents amb els Plans d'estudis de Calomarde (1824), duque de Rivas (1836), i Pidal (1845), finalment es va legislar l'educació a Espanya amb la *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, promoguda per Claudio Moyano, Ministre de Foment de l'època, amb la que –entre

d'altres aspectes– el mestre passa a ser funcionari, i neix l'estructura de l'administració escolar (Colom, 2005, p. 270).

La *Ley Moyano* va ser vigent fins al 1970, any que es va promulgar la *Ley General de Educación*, promoguda pel Ministre José Luís Villar Palasí, a les darreries del franquisme. Des de l'aprovació de la Constitució Espanyola de 1978, en què en el seu capítol 27 ja s'apuntaven les bases de la legislació posterior en matèria educativa, a l'Estat Espanyol s'han publicat les lleis educatives que segueixen¹:

- 1980: *Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares* (LOECE)
- 1985: *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE)
- 1990: *Ley de Organización General del Sistema Educativo* (LOGSE)
- 1995: *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEG)
- 2002: *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (LOCFP)
- 2002: *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE)
- 2006: *Ley Orgánica de Educación* (LOE).

En el marc de les competències que atorga l'Estatut d'Autonomia de Catalunya del 2006 al govern de Catalunya en matèria de legislació educativa, el juliol de 2009 es publica la *Llei d'Educació de Catalunya* (LEC), que marca les directrius per a un model educatiu propi de Catalunya. Caldrà, al nostre entendre, un seguit de disposicions perquè perdi el seu caràcter de declaració d'intencions sobre un determinat model, perquè es converteixi en una autèntica norma pel que fa a l'organització dels ensenyaments (actualment és competència exclusiva del govern d'Espanya) i, per tant, de les

¹ En el moment de redactar aquesta tesi està pendent d'aprovació una nova i molt polèmica llei –potser la quina més–, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), proposada pel conservador Partit Popular (PP). Aquesta llei neix amb el rebuig de la majoria de les parts implicades, en especial les del món educatiu, pares i mares, patronals del sector, col·legis professionals, sindicats de mestres, i la resta de formacions polítiques de l'Estat.

titulacions mínimes exigibles per a exercir com a docent en l'educació bàsica¹ i en la postobligatòria reglades.

Després d'una lectura atenta d'aquesta Llei, pensem que està massa marcada per un determinat model educatiu (que no pedagògic) i que no queda prou clara com s'articularà la necessària tasca d'innovació, recerca de nous models, assoliment de noves línies de pensament pedagògic i, encara més, trobem a faltar indicis que permetin pensar que es donarà un paper més decisiu als pedagogs, com a professionals en el cor dels òrgans de govern de les institucions educatives.

4.2. Els pedagogs i la pedagogia a la lleis educatives espanyoles

4.2.1. La Llei Moyano (1857)

Els articles 68 i 69 d'aquesta llei són on es decreten els estudis mínims per el títol de mestre de "primera ensenyança elemental" i de "primera ensenyança superior, respectivament. A banda d'altres matèries instrumentals, és matèria d'estudi "*Principios de Educación y métodos de enseñanza*" i "*Práctica de la enseñanza*".

L'article 70 parla del requisits per ser professor d'Escola Normal:

Art. 70. Para ser Profesor de Escuela normal, se necesita además haber estudiado:

Primero. Elementos de Retórica y Poética.

Segundo. Un curso completo de Pedagogía, en lo relativo a la primera enseñanza, con aplicación también a la de sordomudos y ciegos.

Tercero. Derecho administrativo, en cuanto concierne a la primera enseñanza.

És l'única vegada en tota la llei que parla de Pedagogia. És curiós, a més que hagin d'estudiar dret administratiu concernent a la primera ensenyança, la qual cosa ens fa pensar que havien de poder donar-ne

¹ "L'educació primària i l'educació secundària obligatòria constitueixen l'educació bàsica" (LOE, art. 3.3).

nocions als futurs mestres, per si algun dia esdevenien directius escolars.

Volem fer esment, de passada, que a l'article 110 es preveu la creació d'escoles de pràctiques annexades a les Escoles Normals. D'aquest fet se'n pot deduir que hi havia consciència de la necessitat d'exercitar en la pràctica allò que s'aprenia en teoria.

A la llei no s'especifica la necessitat de cap preparació per a assumir el càrrec de director dels centres de primera ensenyança, sigui elemental o superior. Només es parla, en l'article 150, dels requisits per establir un Col·legi Privat de segona ensenyança, en què per ser-ne el director se li exigeix el títol de llicenciat en qualsevol facultat, o el seu equivalent en carrera superior.

La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, que serà l'encarregada d'impartir aquesta formació de la que parla la llei, no serà fundada fins 1909 (Reial Decret de 3 de juny).

4.2.2. La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 1970

Començarem aquest apartat amb unes paraules preàmbul de la llei, amb independència de l'entorn polític, perquè parlen de la concepció que en té de la pedagogia, al nostre entendre més avançada que les actuals, que semblen terreny exclusiu de la classe política i, en part, dels sindicats:

“La educación es una permanente idea inacabada: por ello, la Ley contiene en si misma los necesarios mecanismos de autocorrección y de flexibilidad, a fin de que, en el deseo de acertar, no haya hipótesis pedagógica que se rechace, sino después de ensayada, ni ayuda que no se acepte y agradezca, ya que la Educación, en definitiva, es tarea de todo el país.”

En les paraules que segueixen, es dona la possibilitat de l'obertura a nous aires pedagògics, després de més de cent quaranta anys de llei Moyano, i també al ressorgiment de les idees pedagògiques de

L'Escola Nova, que només s'havien pogut dur a la pràctica breument durant el període de la II República Espanyola (1931-1939). El text diu:

“El espíritu de la Ley no consiste, por tanto, ni en el establecimiento de un cuerpo de dogmas pedagógicos reconocidos por todos, ni en la imposición autoritaria de un determinado tipo de criterios. Lejos de ello, esta Ley está inspirada en la convicción de que todos aquellos que participan en las tareas educativas han de estar subordinados al éxito de la obra educadora, y que quienes tienen la responsabilidad de esas tareas han de tener el ánimo abierto al ensayo, a la reforma y a la colaboración, venga ésta de donde viniere”¹.

L'única vegada que a la llei es fa referència específica al llicenciat en Pedagogia és en l'article cinquanta, quan parla dels nens necessitats d'educació especial (sic), i només dels que tenen l'especialitat en Terapèutica.

En l'article 103 es diu que correspon als Instituts de Ciències de l'Educació l'orientació, formació i perfeccionament del personal docent i directiu dels centres d'ensenyament. I res més.

En el punt 2 de l'article 110, s'estableix que també es pot ser professor d'Educació General Bàsica (EGB) si s'està en possessió de qualsevol títol de Diplomats o Llicenciat universitari, sempre que s'hagin seguit els diferents cursos de formació en els esmentats Instituts de Ciències de l'Educació i se n'hagin superat les proves. En el punt següent, el tercer, diu textualment:

“A los Directores de Educación General Básica, que desempeñarán en todo caso funciones docentes, se les exigirá una especial formación educativa y un reentrenamiento periódico que les habilitará para ejercer permanentemente las funciones directivas a que se refiere el artículo sesenta en un área geográfica determinada”.

En l'article 60 que s'esmenta, només es diu que en cada centre hi ha d'haver un director, que aquest assumirà l'orientació i ordenació de les activitats del centre, i la coordinació del seu professorat. En cap

¹ Encara que en l'article 17 es diu que “los programas y las orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia”

moment es torna a parlar en la Llei de com es farà l'*especial formació educativa* ni el *reentrenamiento periódico*.

4.2.3. Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE)

Amb aquesta llei educativa, la primera després de la Constitució Espanyola de 1978, es va voler donar llibertat d'ensenyament i la d'elecció de centre educatiu per part dels pares. D'aquesta llei en destacariem la creació dels òrgans col·legiats de govern en els centres públics: Consell de Direcció i Junta Econòmica (article 24, 3). En els centres privats es crea el Consell de Centre que és l'òrgan suprem de participació (article 34 c) –que és una prefiguració del futur Consell Escolar de la LODE–. Per als centres privats que opten pel concert, és obligatòria la constitució també d'una Junta Econòmica, amb la supervisió de professors, pares i alumnes (article 34 d).

Es declara formalment la figura del director com a òrgan de govern unipersonal (article 24, 2), i que la seva elecció, en els centres públics, es farà entre els professors del centre (article 25). Només es parla de la titulació requerida al director quan es regula que ha de tenir l'*adequada* per exercir com a tal en els centres docents de titularitat privada (article 34, 1 a). Com que no s'especifica la titulació –com he pogut constatar amb l'experiència viscuda–, s'evidencia que se segueixen els criteris vigents de la *Ley General de Educación*.

Pel que fa a la millora pedagògica, i el seu seguiment, no ho personalitza en cap òrgan unipersonal o càrrec directiu concret, sinó que aquesta responsabilitat queda diluïda en el claustre de professors (article 27, 1f) quan determina que és competència d'aquest òrgan "*promover iniciativas en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógica*". En les funcions específiques que se li atorguen al Director no hi ha, doncs, cap al·lusió a la promoció, per

part d'aquest, de la innovació i la investigació educatives (article 25, apartat 3).

Aquesta llei no regula les titulacions exigibles per a l'exercici de la funció docent ni de gestió acadèmica.

4.2.4. Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE)

A grans trets, les aportacions més destacables d'aquesta nova llei és que consagra, entre d'altres, els següents principis:

- L'equitat i el pluralisme educatiu, drets més en concordança amb la nova Constitució democràtica de 1978.
- La llibertat de càtedra.
- La consolidació de la doble xarxa escolar: les escoles públiques i les privades. Aquestes, a més, amb la LODE tenen la possibilitat d'accedir al sosteniment amb fons públics a través de l'establiment de concerts amb l'Administració, a condició de complir determinats requisits.
- La implantació del Consell Escolar com a òrgan de gestió dels centres públics i dels centres privats concertats¹, amb la participació de professors, alumnes, pares i PAS, i institució titular en el cas dels centres concertats..

La primera vegada que apareix la paraula "pedagògica" és en l'article 31, 1 i) quan estableix la composició del Consell Escolar de l'Estat. Ho fa amb aquestes paraules: podran ser-ne membres "*las personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación, de la renovación pedagógica y de las instituciones y organizaciones confesionales y laicas de mayor tradición y dedicación a la enseñanza, designadas por el Ministerio de Educación y Ciencia*".

¹ A la pràctica, en aquests centres, el consell escolar no ha passat de ser un òrgan de consulta, però no pròpiament de gestió.

Quant als òrgans de govern no hi cap novetat destacable respecte de la LOECE, tret –com s’ha dit– de l’assumpció de la gestió dels centres públics per part del Consell Escolar. Aquesta llei tampoc no parla de les titulacions exigibles per a l’exercici de la docència o, menys encara, per assumir responsabilitats de govern a les escoles.

Seguint també el model establert per la LOECE, quant a les funcions específiques que se li atorguen al Director, cap al·lusió a la promoció, per part d’aquest, de la innovació i la investigació educatives que, com hem dit, queda en l’àmbit del claustre de professors (article 38).

4.2.5. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Aquesta és la llei que es dicta en consonància amb els principis bàsics de la Constitució espanyola de 1978, sorgida de la transició democràtica postfranquista. A manera de resum, en destacaríem el següents trets:

- Canvia la nomenclatura i l’ordenació del sistema educatiu des de l’Educació Bàsica (Educació Infantil, Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria –ESO–) i de la Postobligatòria.
- Amplia l’educació obligatòria fins als 16 anys, sota el criteri general d’obligatorietat, de gratuïtat i d’equitat.
- Tot el sistema té els seus arrels pedagògics en les concepcions cognitives¹ de l’educació, la qual cosa fa que s’estimuli més el treball de les capacitats per damunt dels continguts, amb la finalitat d’arribar a l’igualitarisme acadèmic.
- L’adaptació a la nova realitat autonòmica de l’estat espanyol, que requereix l’adaptació a les diferents realitats històriques, socials, lingüístiques i polítiques.

¹ En el sentit més ampli del terme, amb una orientació constructivista.

La primera referència als criteris pedagògics els trobem ja en el preàmbul i en el títol primer, quan parla de l'autonomia pedagògica dels centres (que s'acaba materialitzant amb el que es coneix com el "tercer nivell de concreció", que és la programació de les activitats de d'aula –en funció dels objectius que marca l'Administració educativa– adaptada a la realitat de cada escola).

Defineix el currículum com "el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, *mètodes pedagògics*, i criteris d'avaluació de cada un nivells, etapes, cicle, graus i modalitats dels sistema educatiu que regulen la pràctica docent" (article 4). Però d'aquest mètodes, no en parla més de forma expressa.

En la disposició addicional tercera, parlant de la formació permanent del professorat, diu la norma: que l'Administració vetllarà perquè no falti *"una oferta de actividades de formación permanente para que todos los profesores puedan aplicar los cambios curriculares y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la aplicación y desarrollo de la presente ley"*.

Pel que fa a titulacions, a la disposició addicional quarta, punt 5, es fa esment que els llicenciats en pedagogia estan exempts de cursar el Certificat d'Aptitud Pedagògica, regulat en l'article 24 per al professorat que ha d'impartir docència a l'ESO o al Batxillerat. No s'especifica qui o com s'impartirà aquest curs, que inclourà unes pràctiques, i només especifica que tindrà una durada mínima d'un curs acadèmic. Per exercir de professor en els ensenyaments de règim especial, especifica que cal tenir el títol de llicenciat i haver cursat les matèries pedagògiques que s'estableixin, sense especificar.

Pel que fa a la preparació del directius dels centres –de la que ja se'n fa ressò el preàmbul– l'article 58, 3 diu: *"Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la*

preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros". Ni s'especifica més ni se'n torna a parlar, i no cal dir que no es parla de cap titulació específica necessària per formar part dels òrgans de govern de les escoles.

4.2.6. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)

Aquesta llei veu la llum el 1995 amb la finalitat de completar i aprofundir en els conceptes de les lleis anteriors, i modificar o concretar-ne alguns aspectes. Com el seu nom indica, fa una especial incidència en allò que, des de l'òptica del govern del moment, s'estima fonamental en un centre educatiu: la participació de tots els estaments implicats, l'avaluació de la tasca educativa que s'hi duu a terme, i el bon govern. És a aquest últim aspecte que posarem especial atenció per esbrinar i posar com a evidència, si és el cas, si també es fa referència especial al bon govern pedagògic.

Tota referència a la pedagogia es fa repetint o ampliant les idees de la LOGSE quan parla de:

- L'autonomia pedagògica (article 5). Del que diu la llei es desprèn que gestió organitzativa i pedagògica van emparellades, i en el capítol següent es declara que qui marca les directrius del centre és el Consell Escolar, a través del projecte educatiu.
- Que és al consell escolar a qui correspon imposar sancions correctives de caràcter pedagògic (article 11 e).
- Que és al claustre a qui correspon la competència de promoure iniciatives en l'àmbit de la investigació pedagògica (article 15 c)

L'article 19 d'aquesta llei, però, per primera vegada en la història de la legislació educativa moderna, porta el suggerent títol "*acreditació per a l'exercici de la direcció*". Diu que els candidats han d'haver

superat els programes de formació específics (que han d'organitzar les pròpies administracions) o, en el seu cas, que estiguin en possessió de les titulacions relacionades amb la "funció directiva" (sic), que ha de determinar també l'Administració.

Quan es parla dels requisits que han de reunir els candidats, en l'apartat b) d'aquest article diu textualment *"valoración positiva de la labor docente desarrollada en el aula y en tareas de coordinación pedagógica, así como, en su caso; en funciones de organización, gestión y participación en órganos de gobierno"*. Per bé que en el punt següent diu que *"las Administraciones educativas establecerán las condiciones de aplicación de estos requisitos, así como los criterios objetivos y el procedimiento que han de presidir la valoración requerida para la correspondiente acreditación"*.

No ens consta cap norma posterior que reguli l'acreditació del que es disposa en aquest article. Ni tampoc a la pràctica.

En el capítol de la llei dedicat a la inspecció educativa, a més d'atribuir-li el control i supervisió "des del punt de vista pedagògic i organitzatiu" (article 36), en el seu procés de selecció i formació, de manera semblant als directors, se'ls valorarà els seus coneixements pedagògics; però no diu com.

Aquesta llei consolida el model establert per la LOECE: en les funcions específiques que se li atorguen al Director, no hi ha cap al·lusió a la promoció, per part d'aquest, de la innovació i la investigació educatives ja que, com hem dit, aquesta funció queda en l'àmbit del claustre de professors (article 21).

Aquesta llei, doncs, posa molt d'èmfasi en el preàmbul sobre la funció transcendental del Consell Escolar de centre en l'elecció del Director, com a manifestació de l'autonomia de la que es pretén dotar als centres, i de la que ja n'hem parlat.

Sembla ser que per als legisladors, amb aquest tràmit, i amb l'acreditació (poc concreta) de què parla l'article 19, queda resolta la qüestió de la competència o de l'adequació de la persona que ha d'ostentar el càrrec ja que *"la elección del Director debe ser resultado de un procedimiento que garantice al máximo el acierto de la comunidad, de modo que sean seleccionados para desempeñar la dirección los profesores más adecuados y mejor, preparados para realizar la tarea de dirección, al tiempo que se asegura un funcionamiento óptimo de los equipos directivos y el ejercicio eficiente de las competencias que tienen encomendadas"* (Preàmbul).

4.2.7. Ley Orgánica de las cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP)

Encara que aquesta llei fa l'ordenació d'un sistema integral de formació professional i, per tant, no té incidència en l'educació obligatòria, hem volgut fer-hi una repassada per si aportava algun aspecte interessant respecte de la figura del pedagog en els òrgans de govern dels centres educatius.

A la llei no es fa ni un sol esment a la Pedagogia o a paraules derivades.

Pel que fa als criteris a seguir per al nomenament per l'exercici de la direcció dels Centres Integrats de Formació Professional de titularitat pública, aquesta llei és més restrictiva però tan inconcreta com la LOPEG. Hi llegim: *"La dirección de los Centros Integrados de Formación Profesional de titularidad de las Administraciones educativas, será nombrada mediante el procedimiento de libre designación por la Administración competente, entre funcionarios públicos docentes, conforme a los principios de mérito, capacidad y publicidad, previa consulta a los órganos colegiados del centro"*.

4.2.8. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

Aquesta llei neix amb la voluntat de posar remei a les deficiències que bona part de la comunitat educativa denuncia respecte de l'igualitarisme acadèmic que es desprèn de la LODE i, molt especialment, de la LOGSE, i que té com a indicatiu un alt índex d'abandonament i de fracàs escolar, especialment a l'ESO¹. També es fa ressò del creixent desprestigi dels docents i, per tant, la minva de la seva autoritat, i fa un intent de posar-hi remei².

A grans trets la LOCE, no canvia el sistema educatiu, però introdueix canvis especialment en el disseny dels itineraris, en l'exigència acadèmica, amb la introducció del concepte d'excel·lència i, pel que toca a aquest treball, la potenciació de la direcció dels centres escolars. Per les circumstàncies polítiques espanyoles del moment, la seva vigència va ser efímera i no és l'objecte d'aquest treball aprofundir en aquest aspecte. Malgrat tot, però, pel que fa a l'elecció i l'acreditació dels càrrecs dels centres educatius, introdueix algunes idees que varien de les lleis antecessores.

Per començar, en el preàmbul declara que és factor essencial per elevar la qualitat de l'educació dotar els centres d'una àmplia capacitat d'iniciativa per promoure actuacions innovadores en els aspectes pedagògics i organitzatius. Al llarg de la norma, però, no hem trobat cap disposició que doti d'una autèntica autonomia als centres per a fer-ho possible. L'article 68, en concret, dedicat a l'autonomia pedagògica, parla de que l'autonomia es concretarà en el currículum, el projecte educatiu i, en el cas dels centres concertats, en el caràcter propi (o ideari). En l'article 75 es diu que tindran preferència per al concert aquells centres privats que *"realicen*

¹ Aspectes que, a partir de l'any 2000, eren corroborats amb la publicació dels informes PISA de l'OCDE.

² *"En este sentido, la Ley se propone elevar la consideración social del profesorado; también refuerza el sistema de formación inicial, en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que ésta exige; orienta mejor la formación continua, y articula una carrera profesional en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado"* (LOCE: Exposición de motivos –preàmbul–)

*experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo*¹. En cap cas, però, es parla al llarg de tota la norma de la potenciació d'una autèntica recerca adreçada a la millora pedagògica.

Pel que fa a la consideració que mereix el director del centre, al preàmbul ens diu:

“La figura del Director de los centros públicos, entendida como pieza clave para la buena organización y funcionamiento de los centros, es objeto de un tratamiento específico, especialmente en lo que se refiere al procedimiento para su selección y nombramiento. Ese procedimiento está presidido por el principio de participación de la comunidad escolar y, de un modo especial, del claustro de profesores. Su propósito esencial es el de alcanzar, en el máximo grado posible, la necesaria cualificación para el desempeño de las complejas y trascendentales tareas que comporta el ejercicio de la función directiva” (Exposición de motivos –*preàmbul*–).

Que ve a dir, amb altres paraules, el mateix que la LOGSE i la LOPEG. Però considerem molt significatiu el fet de que més endavant assenyala com un principi de qualitat la potenciació de la funció directiva dels centres (article 1, apartat I). Aquesta especial consideració vers al director i a la direcció del centre escolar –que, com hem vist, no es donava en les lleis vistes fins ara– és una de les característiques específiques d'aquesta llei: el reforç de la figura del director.

Pel que fa al tema que ens ocupa, es especialment significatiu el fet que la llei introdueixi un canvi, que considerem molt important, respecte de les lleis anteriors quan diu que la facultat de promoure iniciatives, en l'àmbit de la experimentació i la investigació pedagògiques, no només correspon al claustre de professors (article 84), i a la supervisió a la inspecció educativa (article 105, apartat b), sinó que ho incorpora com una de les funcions específiques del Director, a qui correspon “*promoure plans de millora de la qualitat del centre, així com projectes d'innovació i investigació educativa*” (article 79, apartat k).

¹ Tot i ser una llei promulgada pel *Partido Socialista Obrero Español* (PSOE), aquestes expressions de favoritisme envers l'escola concertada, que es reflecteix en concret en aquest article –però també al llarg de la llei–, és el que li va valer les crítiques més dures per part del sector de l'escola pública.

En un altre ordre de coses, volem assenyalar que s'utilitza l'expressió "mètodes pedagògics" quan es parla d'introduir-los per a la millora dels resultats de l'alumnat de l'ESO, del Batxillerat o de la Formació Professional. No especifica, però, a qui correspon el disseny d'aquests "mètodes", només una al·lusió molt genèrica a la intervenció que en aquest sentit ha de fer l'Administració educativa, però sense concretar.

Constatem doncs que, malgrat les tímids intents per millorar l'*estatus* director, aquesta llei tampoc no parla de la necessitat d'una titulació o acreditació específica, en l'àmbit pedagògic, per a l'exercici de la funció directiva en un centre escolar.

4.2.9. Ley Orgánica de Educación (LOE)

Que hi ha una gran preocupació per les insuficiències que es detecten en el sistema educatiu espanyol es posen de manifest des del mateix preàmbul de la que és l'actual llei educativa en vigència a l'Estat Espanyol. Veiem el que s'hi diu:

"A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes. La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida. En consecuencia, en 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE orientadas a la mejora de la calidad. En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación" (Preàmbul).

Per tant, es deixa clar que la LOE té vocació de ser el compendi i que, precisament per ser un refós de les anteriors, ve a posar remei a les deficiències detectades, a nivell d'organització dels ensenyaments, principalment a la llei matriu, la LOGSE.

El nostre propòsit, però, és detectar si afegeix algun concepte nou pel que fa a la figura dels pedagogs i, més concretament, en l'àmbit de la direcció dels centres educatius. I el que observem és el següent:

- Com en les lleis anteriors, la paraula pedagogia o derivats es fa servir preferentment per parlar de l'autonomia pedagògica.
- També apareix per obligar a fer una proposta pedagògica per al primer cicle d'educació infantil (article 14).
- En el títol tercer parla de que la formació inicial del professorat ha d'incloure una adequada preparació científica i una formació pedagògica i didàctica, que es completarà amb la tutoria i assessorament als nous professors per part de companys experimentats.
- Calcant la LOGSE, torna a definir el currículum com "el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics, i criteris d'avaluació de cada un dels ensenyaments" regulats per la llei (article 6).
- En els capítols en què es parla de cada una de les etapes educatives que regula LOGSE, en tots es parla dels "principis pedagògics" que cal tenir en compte. La lectura atenta dels apartats d'aquests articles ens revela que no es tracta exactament de principis pedagògics sinó, més concretament, de principis metodològics o didàctics¹.
- En l'article 100, es reproduïx el que regula la LOGSE pel que fa les titulacions exigibles per exercir la docència a l'ESO, al Batxillerat i als ensenyaments especialitzats, i decreta que correspon l'Administració establir convenis amb les universitats per organitzar la formació pedagògica i didàctica de la que parla l'article. Les Ordres de desplegament de la LOE (Ordre del Ministeri d'Educació i Ciència, de 24 de juliol de 1995 i, la que

¹ Com s'ha comentat més amunt, clarament inspirats en un model constructivista de l'ensenyament, fet que és criticat, entre d'altres autors, per Gregorio Luri en la seva obra *L'escola contra el món*.

la complementa, Ordre ECI/759/2008, de 19 de febrer), tanmateix com la pròpia llei, no fan cap altra referència específica al llicenciat en Pedagogia com a referent en els òrgans de govern dels centres escolars.

- Només la primera d'aquestes ordres, en la disposició vuitena, diu que podran exercir de professors de suport a l'Educació Especial els que tinguin l'especialitat en "Educació Especial". En l'annex, es diu que tan els antics *Maestros de Primera Enseñanza*, com altres diplomats que hagin impartit l'assignatura de Socials a l'EGB durant al menys tres anys, poden exercir com a professors de Ciències Socials en el primer cicle de l'ESO si han superat els tres primers cursos de Pedagogia, aquest aspecte ens sembla destacable ja que es reconeix clarament aquesta llicenciatura com a un segon cicle superior als estudis de la Diplomatura de Magisteri. Però la llei no passa d'aquí.
- Es manté la preferència de concertació per als centres privats que realitzin experiències pedagògiques d'interès per al conjunt del sistema educatiu.
- Es manté el criteri de la LOCE sobre la competència del director per promoure la innovació educativa, per bé que també és una competència que s'atribueix al conjunt del claustre de professors.
- L'article 135, que tracta del procés de selecció del director dels centres públics, parla de que es valoraran els mèrits i les aptituds, però no les concreta. A més han de presentar un projecte de direcció que també serà avaluat. No es fa cap referència a què el candidat pugui aportar eines de millora pedagògica, ni tan sols que es pugui avaluar-ne les seves aptituds pedagògiques.

- La disposició transitòria vuitena dispensa de les certificacions d'especialització didàctica, de qualificació o aptitud pedagògica als mestres i als llicenciats en pedagogia i psicopedagogia, ampliant les directrius de la LOGSE¹.

La resta de la llei no aporta res de nou respecte de les normes anteriors en allò que ens ocupa en aquest treball. Com hem dit al principi d'aquest apartat, la LOE és un recull de les lleis prèvies i, com en aquelles, tampoc no s'hi contempla la necessitat d'una intervenció més destacable per part dels pedagogs, o dels llicenciats en pedagogia, en ordre a la millora de l'entorn pedagògic dels centres, a partir de la seva participació professional a les escoles.

4.2.10. Llei d'Educació de Catalunya (LEC)

Com hem dit al principi d'aquest capítol, la LEC és una llei que dimana del Pacte Nacional per a l'Educació, signat entre el Govern de Catalunya i vint organitzacions del món de l'educació. L'Estatut d'Autonomia de Catalunya és la base jurídica que fonamenta la promulgació de la llei. Es pot definir com una llei marc que aspira a millorar l'educació a Catalunya, amb un intent de regular més enllà de la pròpia LOE, i a la mida del que pugui necessitar la societat catalana. Neix amb la voluntat, diu al preàmbul, de recollir la riquesa de la innegable tradició en la recerca i la innovació pedagògiques que hi ha hagut, al llarg de la història moderna, a Catalunya (no volem deixar de recordar que la pròpia Maria Montessori va trobar-hi terreny adobat per a l'expansió del seu model²).

La tenim en compte perquè, en el marc de les competències que l'esmentat Estatut atorga al govern de Catalunya, en aquest territori té plena vigència en allò que regula, que no pot entrar –i no entra– amb contradicció amb la norma superior, que és la LOE. Per tant,

¹ Als mestres per tal que puguin exercir al primer cicle de l'ESO i al psicopedagogs, per analogia amb els pedagogs.

² Com s'ha explicat en el punt 3.4. d'aquest capítol.

també són d'aplicació les normatives de desplegament que genera. Com hem fet amb les d'àmbit estatal, per a aquest treball, també farem un repàs sobre que s'estipula sobre els òrgans de govern de les escoles i quina consideració tenen els pedagogs, si és que en tenen alguna d'específica.

S'esmenta la pedagogia, o paraules derivades, quan –com en les altres lleis– es dóna molt de pes específic a l'autonomia dels centres educatius. En aquest marc, la LEC dedica el capítol II a parlar dels criteris per a la organització pedagògica dels centres, i en l'article 77 es diu que són aquests criteris els que *“regeixen i orienten l'exercici professional de tot el personal que, permanentment o ocasionalment, hi treballa. Els centres han d'establir mesures i instruments d'acollida o de formació per tal de facilitar als nous docents el coneixement del projecte educatiu i la pertinent adaptació de llur exercici professional”*. Els articles següents els dedica a ampliar aquests criteris a cada una de les etapes educatives.

Especialment interessants són els articles 84 i 85. El primer tracta dels projectes d'innovació pedagògica i que el Govern posarà els mitjans per afavorir-la. El segon, introdueix la figura dels *centres de referència educativa*, que són aquells que acreditin *“bones pràctiques educatives”*. En tota la llei no s'hi torna a fer cap més referència.

Per primera vegada en una llei educativa espanyola es reconeix que *“en els centres públics, correspon a la direcció de cada centre impulsar i liderar l'exercici de l'autonomia pedagògica. En els centres privats sostinguts amb fons públics, correspon al titular o la titular de cada centre impulsar l'exercici de l'autonomia pedagògica i al director o directora liderar-lo”* (article 97, 5).

En l'article 100, la llei ens torna a parlar de lideratge i ho fa en els següents termes: *“l'Administració educativa ha de promoure i fomentar la capacitat de lideratge dels professionals de l'organització*

i la gestió dels centres educatius i l'oferta de serveis d'assessorament, orientació i suport per a la gestió de la innovació en l'àmbit educatiu, amb la participació de professionals dels diversos àmbits econòmics i socials, i ha de proposar i adoptar les mesures pertinents a aquests efectes". Ja no s'hi parla de lideratge pedagògic sinó de fomentar-lo en els àmbits de l'organització i de la gestió, també de la gestió de la innovació.

Torna a parlar de lideratge pedagògic en l'article 148, punt 3, quan diu que el director o directora *"té funcions de representació, funcions de lideratge pedagògic i de lideratge de la comunitat escolar i funcions de gestió. Aquestes funcions s'exerceixen en el marc de l'ordenament jurídic vigent, del projecte educatiu del centre i del projecte de direcció aprovat"*. Quan en el punt 5 descriu aquestes funcions, es constata que sempre ho ha de fer atenint-se al projecte educatiu que, si bé ha pogut formular, la seva aprovació depèn del Consell Escolar. La resta de funcions són les la vetlla global de l'acompliment de la normativa vigent. Es deixa molt poc espai a la recerca i a la implantació de les propostes d'innovació que pugui generar la pròpia direcció.

Els articles referents a la selecció i nomenament del director (art. 143), al projecte de direcció (art. 144) i la formació i reconeixement de la funció directiva (art. 145), no aporten, respecte de la LOE, res destacable per a l'objectiu d'aquest treball.

Hi ha dos decrets de desplegament d'aquesta llei que podrien haver aprofundit en la preparació pedagògica dels responsables dels centres docents, però tampoc no hi hem trobat un salt qualitatiu en aquest aspecte. En fem una breu explicació tot seguit.

a. Decret 155/2010

De 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (DOGC 5753, d'11 de

novembre de 2010, p. 82840). Fa èmfasi en el lideratge pedagògic dels directors, però no s'especifica la formació pedagògica concreta que hagi de tenir per exercir-lo. Només parla que ha de redactar un "pla de direcció" i que la seva capacitat pedagògica l'ha d'avaluar la inspecció educativa. En aquesta comissió d'avaluació s'ha d'assegurar la presència d'un inspector amb experiència adient per avaluar (tampoc no concreta com se'n fa la selecció).

b. Decret 102/2010

De 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (DOGC 5686, de 5 d'agost de 2010, p. 61485). En diu que l'autonomia abasta els àmbits pedagògic i organitzatiu dels recursos humans; el projecte educatiu n'és la màxima expressió. Parla de què és aquest i objectius persegueix, però és ambigu sobre la titulació o preparació requerida a qui en fa el disseny i l'avaluació, del projecte. Com en l'anterior decret, parla de que el director ha de defensar el "seu projecte".

Aquest decret reconeix que no és la seva matèria la regulació específica de les direccions dels centres públics.

Resumint, no és en aquests dos decrets on es parli d'una experiència o d'una preparació específica en matèria pedagògica per part dels directors dels centres públics (i s'entén que dels concertats). Sí que es parla de "determinats llocs de treball" però no del corresponent al director (Decret 102/2010, article 49, 3).

4.3. L'evolució històrica de la legislació en estudis de Pedagogia

Per acabar aquest capítol, pensem que és necessari fer un breu apunt sobre l'evolució històrica dels estudis de Pedagogia a Espanya. La font que hem utilitzat ha estat el llibre *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, publicat l'any 2005 per la Universidad Complutense de

Madrid, editat pel Dr. Julio Ruiz Berrio, catedràtic de Teoria i Història de l'educació en la mateixa Universitat.

Els antecedents en els estudis de Pedagogia es remunten a la creació de les Escoles Superiors de Magisteri, creades per a la formació de mestres arran l'obligatorietat de l'educació primària, com hem tractat en la introducció d'aquest capítol.

És la *Ley de 9 de septiembre de 1857* –la *Ley Moyano* estudiada en el punt 4.2.1. d'aquest capítol– la que posa ordre als plans i a l'organització, distribuint l'ensenyament universitari en sis Facultats: Filosofia i Lletres, Ciències Exactes, Físiques i Naturals, Medicina, Dret, i Teologia.

Mentre, les Escoles d'Estudis Superiors del Magisteri –la primera, recordem, es va fundar a Madrid el 1909– patien diverses reformes els anys 1911, 1914, 1917 i 1931, que passen a denominar-se *Escuelas de Estudios Superiores de Magisterio*, per on hi passen com a professors personalitats tan rellevants com ara José Ortega y Gasset, el Cardenal Enric Reig o Concepción Sainz, entre d'altres.

D'altra banda, el 1901 es va crear un Càtedra de Pedagogia a la Facultat de Filosofia i Lletres a Madrid, i més endavant, el 1904, la Càtedra de Pedagogia Superior en el Doctorat de la Secció d'Estudis de la Facultat de Filosofia i Lletres de Madrid.

No és fins el Decret de 15 de setembre de 1932 que les Facultats de Filosofia i Lletres que no queden dividides en quatre seccions: Filosofia, Lletres, Història i Pedagogia. Aquesta última Secció ja s'havia creat en base a un Decret de 27 de gener del mateix any que, de passada, va suprimir l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri¹. La de Barcelona no es va posar en marxa fins el 1933.

¹ Els ensenyaments que donaven quedaven absorbits per la Secció de Pedagogia, de Filosofia i Lletres, acabada de crear. Continuen, però, les escoles Normals per a Mestres de primera ensenyança.

Aquesta Secció de Pedagogia creada té com objectius el cultiu de les Ciències de l'Educació i desenvolupament dels Estudis de Pedagogia Superior; la formació del Professorat de Segona Ensenyança; i la formació, també, dels Directors d'Escoles Graduades. Els títols que concedeix són el Certificat d'Estudis Pedagògics, la Llicenciatura en Pedagogia i el Doctorat.

Durant el període franquista (1936-1975), fins el 1968 no es retoquen els decrets de manera essencial, només algunes qüestions referents a la distribució de cursos i assignatures. És en el *Pla d'Estudis de 1968*, que estableixen tres cursos obligatoris i quatre especialitats dins de la Secció de Pedagogia: Pedagogia Sistemàtica, Organització i Administració Pedagògica, Educació Especial, i Orientació Escolar i Professional. *El Pla d'Estudis de 1973* redueix les especialitats a tres: Orientació, Educació Especial i Organització Escolar.

A tall d'informació, notem que el primer Doctor en Pedagogia de la història de la universitat espanyola va ser el Dr. Víctor García-Hoz, que va defensar la seva tesi doctoral el 1940, a la Universitat Complutense de Madrid.

El 1976 és tota la Facultat de Filosofia i Lletres que sofreix una reestructuració, organitzant-se en divisions: Divisió de Filologia, Divisió de Geografia i Història, i Divisió de Filosofia i Ciències de l'Educació.

La remodelació més profunda va ser la de del *Pla de 1994* pel qual el que abans eres *especialitats* es converteixen en Titulacions. Així neixen, en l'àmbit dels Estudis de Ciències de l'Educació, la Diplomatura d'Educació Social, la Llicenciatura en Pedagogia i la Llicenciatura en Psicopedagogia, de la que ja hem parlat en la Introducció.

De tot aquest repàs es desprèn que els estudis de Pedagogia a Espanya tenen encara molt poc recorregut i que és una de les especialitats universitàries més jove.

En l'actualitat, per l'adaptació a l'EEES¹, les diplomatures i llicenciatures referides a les ciències de l'educació, les universitats han optat per convertir-les en Graus o per fer-les desaparèixer (és el cas de la Psicopedagogia). En aquest sentit, en l'apartat 10 del capítol IV de la nostra tesi, a partir de l'experiència, formulem unes línies d'actuació concretes respecte d'aquesta qüestió i que avancem dient que proposarem el retorn de la Pedagogia a la consideració d'un cicle superior universitari, preferiblement un màster, combinat amb un programa d'alternança de treball a les escoles i a les institucions educatives.

¹ Espai Europeu d'Educació Superior.

Capítol III. *L'arbre de la vida* (El camí amb destinació al "pedagog")

1. Introducció

El que aquí explicaré és una aventura pedagògica. Més ben dit, una aventura de com s'ha anat modelant i formant un pedagog. En aquest cas, jo mateix. Aquest procés no ha acabat i no vull que acabi: encara estic aprenent, potser d'una manera més pausada i fonamentada, fruit de la meva incorporació al món acadèmic universitari. Tanmateix estic en procés de descobrir nous aspectes, de forjar nous "pensaments", de descobrir noves fonts de coneixement. Però la narració que començo és fruit de la diversitat de situacions i entorns educatius que he tingut l'ocasió –la sort– de conèixer, de viure. Hi ha situacions que volgudament les he buscat, però d'altres que me les he trobat, i que he hagut d'empescar-me-les per trobar solucions o sortejar les dificultats; situacions amb les que he après molt, fins el punt d'extreure'n nous coneixements que m'han servit per arribar a una certa expertesa, la que dóna l'acumulació de vivències.

En aquest relat he procurat ser el més objectiu possible. De totes maneres en una narració vital com és aquesta sempre hi ha el biaix de la subjectivitat¹. Aquesta subjectivitat dimana del fet que, de la meua vida, he intentat interpretar (*hermenèutica*) quines han estat les situacions que han pogut tenir un pes específic important en el meu recorregut vital com a pedagog.

Així doncs, m'he esmerçat en fer-la volgudament descriptiva (*fenomenologia*)², més que no pas introspectiva, ni retrospectiva³. M'he centrat bàsicament en tots aquelles persones, fets i situacions

¹ Veure justificació metodològica en el capítol I, apartat 3.1.)

² Pineau (2008) parla també de prospectiva, en el sentit que també projecta i està "orientada vers un futur per construir" (Pineau, 2008-2009, p. 262), cosa que ens sembla rellevant per al propòsit hermenèutic d'aquesta tesi.

³ Tot i que van Manen sí que la considera només retrospectiva (van Manen, 2003, p. 172).

que sens dubte han influït en la meua visió i formació pedagògiques. Perquè, al llarg de la meua carrera, sóc conscient que aquests elements de què parlo els he recordat, els he tingut presents, o m'han vingut a la memòria una i altra vegada i, fins i tot, aquells que he considerat més positius i adequats a la meua visió de la pedagogia, els he "replicat" en la meua acció pedagògica professional. Podria dir que he mantingut un continu diàleg amb mi mateix.

Podria ser que alguna data no fos del tot precisa. Aquelles que no he recordat exactament he obviat la seva seqüència temporal –per ser irrellevant–, o hi afegeixo l'adjectiu "aproximat", o l'adverbi "aproximadament". Els fets sí que ho són, de precisos, i han estat relatats amb tota l'honestedat i rigor de què he estat capaç, defugint el meu imaginari particular –inductor gairebé sempre d'errades i d'apreciacions subjectives–. Si un fet, una vivència, no l'he recordat amb seguretat, primer he recorregut a d'altres actors que eren a prop meu, o he consultat fonts documentals. Si no, els he omès.

En qualsevol cas, per tal situar amb la màxima precisió possible en el temps moltes de les experiències viscudes, he fet una recerca força acurada a partir de:

- a) els pocs documents físics que he desat al llarg dels anys (fins i tot fotografies, recordatoris, etc.). A través de la xarxa, he pogut fer-me amb un exemplar d'un petit llibre sobre l'Escola Pia de Sabadell¹ que ha estat fonamental per situar noms de professors i alumnes companys, que m'han ajudat a recordar situacions i experiències de la meua infantesa i adolescència.
- b) aquells que he disposat –per tenir-los emmagatzemats– en format digital, des de finals dels anys 90.

¹ Va ser promogut pel Pare Antoni Piña i Batllell amb el títol «*L'Escola Pia de Sabadell. La seva història, els seus mestres i els seus alumnes*». L'edició va ser patrocinada pel Banc Sabadell i va ser publicat el 1985, per commemorar el centenari de l'actual edifici del col·legi i del temple.

- c) la recerca d'altra documentació i informació a través de la xarxa, que m'ha proporcionat dades que m'han permès posar en context gran part d'actuacions i situacions de la meva experiència professional, perquè molta d'aquesta són de caràcter històric o administratiu.

Per últim, al llarg del relat hi surten persones relacionades amb el meu treball a les escoles que hom pot considerar que, en aquells moments, feien un flac favor a l'educació, i que a mi em van fer mal. Per una qüestió d'ètica i de dret a l'honor, a aquestes persones els donaré noms ficticis o simplement genèrics, en funció del càrrec o altres característiques personals, sense faltar-los mai al respecte, ni faltar a la veritat sobre la seva actuació, esmentant els fets tal com els vaig viure. En cap cas els atribueixo paraules ni actuacions que no vagin esdevenir a la realitat.

2. Els antecedents, com els veig i analitzo

a. La meva família

Vaig néixer a Sabadell en el si d'una família dedicada al tèxtil, tan per part de pare, Mariano Ureta, com per part de mare, Montserrat Buxeda. El meu entorn va ser el de la burgesia sabadellenca. Amb tot, si bé es pot dir que quan érem petits no ens va faltar el més essencial, pel que fa a l'economia de la meva família, per motius que no vénen al cas, no es pot dir que nedéssim en l'abundància. El meu pare es feia uns farts de treballar. Particularment significatius eren els seus freqüents viatges al nord d'Espanya –alguns dels quals solien durar més d'un mes– per vendre el producte del negoci del meu avi a les sastreries¹. Quan tornava ens explicava la bellesa del País Basc, de Cantàbria o de l'Aragó, on hi va deixar molts bons amics. A casa meva, doncs, mai vam ser rics. Ja es començava a notar el declivi del tèxtil, propiciat per “vagues i convenis col·lectius que no resolien res”

¹ La figura del viatjant català del tèxtil dels anys 60 és emblemàtica. El meu pare era un d'ells.

–sentia dir a casa–. El meu pare havia de donar classes particulars al domicili familiar, que amb el temps he sabut que suposaven un petit complement econòmic que permetia millorar l'economia d'aquella família nombrosa: cinc germans, dels quals jo en sóc el més gran.

El meu avi patern, també Mariano, era d'un poblet de la província de Burgos, Quintanar de la Sierra. La seva família, dedicada a la fusta, ja tenia els successors del negoci ben definits. De ben jove, ja casat amb la meva àvia paterna, Teodora –de Palència, on la va conèixer durant “el servei”– va haver de venir a Catalunya perquè en el seu poble no hi havia futur. Home treballador com pocs, es va guanyar la confiança d'un industrial tèxtil que, en morir sense descendència, li va deixar, juntament amb altres dos socis, tot el seu negoci: una fàbrica tèxtil i un modest, però ampli despatx en plena Rambla de Sabadell.

El pare de la meva mare, Manuel, va ser el que se'n diu un prohoms de Sabadell, provinent d'una nissaga amb llarga tradició en el món del tèxtil: els Buxeda, originaris de Camprodon. La meva àvia per part de mare era d'una família no menys reconeguda, els Brujas¹, també del negoci llaner. El pare de la meva àvia –el meu besavi– va morir sense hereu i –segons els costums de l'època– la meva àvia, per ser la germana gran, era la pubilla que heretava un dels patrimonis més importants del tèxtil sabadellenc de l'època. En casar-se amb el meu avi Manuel, aquest, persona experta en l'àmbit de l'empresa dels teixits, es va posar al front de l'empresa fent-la créixer encara més en producció i en prestigi.

Així doncs, tant el meu pare, Mariano, com la meva mare, Montserrat, pertanyien a un mateix sector social. Es van conèixer en aquest ambient i es van casar el maig de 1950. Al cap de poc més d'un any naixia jo, un 15 de juny (al mig del segle, al mig de l'any, al

¹ Originaris de Bèlgica, segons ens ha explicat sempre la nostra mare.

mig del mes... però no era dijous...). El meu nom Xavier és fruit que la meva mare no volia un tercer *Mariano Ureta* com a fill. Com sempre, va sortir-se amb la seva i va posar-me el nom d'un tiet seu enginyer, Xavier Mosso¹, a qui va fer prometre que em pagaria la carrera universitària (si era la d'enginyeria, això sí²). Després vindrien els meus germans Josep-Maria –amb qui només ens portem quinze mesos³–, la Carmen, el Quim i la Maria. Si alguna vegada els germans hem parlat sobre què és el que més recordem de la nostra infantesa, tots coincidim en el mateix: els estius a Matadepera⁴, on hi estiuejaven majoritàriament els industrials del tèxtil de Sabadell, de Terrassa, i de Barcelona. A Matadepera hi vam fer amics i vam viure les primeres experiències a la natura i a l'esport; el que no s'ensenyava a les escoles.

Aquest és l'entorn familiar i social en el que vaig néixer, créixer i fer-me adolescent. La resta, ho explico tot seguit.

b. Qui sóc. Com em veig

Tractant de fer l'exercici de veure'm "a mi mateix com un altre" (Ricoeur, 2006), des on m'arriba la memòria, em recordo sempre com una persona que s'ha encuriósit amb tot. Em reconec com a un observador dels detalls més petits de les coses, buscant sempre explicacions fins i tot per a tot allò que per a la resta eren coses trivials, foteses.

Això també em va portar a fer dibuixos amb gran profusió de detalls, especialment pel que fa a les expressions de les mans o de les cares.

¹ Predecessor de l'empresa de maquinària elevadora Mas (l'avi de l'actual President de la Generalitat de Catalunya), Governar i Mosso, empresa més coneguda com a MGM.

² Com queda clar, no va haver de pagar-me la carrera, tot i que d'ell vaig "heretar" l'afició a la fotografia (encara que ell era una mica sapastre, en això).

³ Amb qui a més de ser germans érem "amics i còmplices de *trastades*" perquè pertanyíem a la mateixa "colla".

⁴ Població del Vallès occidental, propera a Terrassa, on jo hi passava els estius amb la meva àvia materna i els meus pares i germans.

Podia estar hores i hores, per exemple, esperant que la neu es fongués per veure com es liquava i quina direcció agafava l'aigua. En els rius de Camprodon¹, per exemple, em distreia observant el curs de l'aigua i els efectes que produïa el fet que jo hi poses unes pedres, unes branques, o el que fos, per canviar-ne el curs, per després desfer de cop la petita presa i observar les conseqüències que produïa, com ara la sobtada pujada del cabal, la petita inundació dels marges, etc.

De fet, un dels retrets afectuosos que recordo dels meus pares és quan em deien, simpàticament, que em distreia amb el vol d'una mosca (i sí, sempre m'ha cridat l'atenció com volen les mosques!²).

A nivell professional, al llarg del meu recorregut, també m'he encuriat sempre amb qualsevol projecte engrescador que motivés i que servís per a la millora cultural i educativa de les persones a qui anessin adreçats. Afany de notorietat? Potser sí. Però no me n'he aprofitat mai, cercant-ne un rendiment econòmic, ni n'he tret un rèdit en forma d'adquirir una posició de favor, tret del d'obrir portes o nous camins amb el meu esforç personal.

Aquesta curiositat amb les coses, amb el temps també la vaig anar aplicant a les persones: observar-les, detectant-ne els moviments, la mirada, els gestos, el to de veu, etc. És a dir, tot allò que en podríem dir els "prolegòmens" necessaris per a l'empatia³.

I tot això, amb una paciència infinita observant –amb una observació encuriada–, preguntant-me el per què dels canvis o induint els propòsits d'altri, i traient-ne conclusions. Amb el temps, en la meua

¹ Una fascinant població històrica del Ripollès on hi estiuaven uns tiets meus. Quan era petit, hi passava unes setmanes, quan hi pujava acompanyant la meua àvia. De fet, amb els meus tiets fèiem una mena d'intercanvi: jo hi pujava una setmana, compartint jocs i aventures amb el cosí Manel, i ell baixava una altra setmana a Matadepera.

² Els zoòlegs descriuen el seu vol com "l'estàndard d'or per a les màquines voladores" (Dickinson, M. H. (2003). *Come Fly With Me*. Engineering and Science, Volum LXVI, Núm. 3, (Caltech), pp. 10-19).

³ Amb el temps, he après que és una de les qualitats essencials en l'educador, com es veurà en el capítol IV, de conclusions.

manera d'interpretar el món, moltes d'aquestes les he pogut universalitzar, fins el punt de –si se'n pot dir així– elaborar les meves pròpies observacions, suggerir àmbits, proposar temes relacionats amb l'educació, que és el propòsit d'aquesta narració, per si poden servir a d'altres.

No vaig arribar a la carrera de Pedagogia com la majoria dels meus col·legues de l'època. Em refereixo al fet que no vaig estudiar magisteri: directament pedagogia. Però vegem perquè i com hi vaig arribar.

3. Els entorns educatius de la infantesa

Si els vull recordar és per manifestar que m'adono de com m'han influït, d'una manera o altra, en el meu procés de formació com a pedagog.

a. El primer col·legi

De ben petit, em van portar al col·legi de les Mares Escolàpies¹, al carrer de Sant Josep, de Sabadell. Allí vaig començar a identificar les primeres sensacions (entorn, sorolls, olors) de col·legi. A banda de la sivella platejada del cinturó de l'uniforme –que molt sovint calia netejar amb “*Netol limpiametales*” perquè lluis–, entre la infinitud dels possibles, destacaré només tres records:

- La senyoreta Quimeta –que Déu hagi perdonat–, paradigma de la mestra eixuta, poc afectuosa i gens propera, temuda i detestada per tots els seus pàrvuls alumnes, sense excepció. A ella dec el primer sentiment de fracàs i de complex d'inferioritat. Pel que sembla, em va costar d'agafar la mecànica de la lectura. Ella, enlloc de tenir la paciència

¹ Fundat el 1846 per la pròpia santa Paula Montal, fundadora de l'orde religiós catòlic *Congregació Filles de Maria*, dedicada a l'educació de noies, seguint les ensenyances de sant Josep de Calassanç, fundador de l'Escola Pia.

esperable en una mestra, a la primera de canvi després de ridiculitzar-me públicament, va fer que me n'ensenyés un altre company més gran que jo –que no parava de dir-me: “que no ho veus?, però si és molt fàcil...”–. Ho recordo com si fos ara. Jo tenia cinc anys.

Encara que costi de creure, aquest fet em va marcar tant, que me n'he recordat centenars de vegades al llarg de la meua carrera professional com a educador: al meu alumnat, he anat molt en compte d'evitar-li qualsevol situació semblant. Una mica a la manera de Ferrer i Guardia quan deia que el seu model l'havia bastit fent tot el contrari del que havien fet els seus mestres amb ell¹.

- Aquelles monges vestides amb uns hàbits absolutament negres i pesants, amb la cara mig amagada en una mena de pantalla blanca que sortia del vel del cap. D'aquestes, entre tanta impersonalitat, en destacava una entre totes: la “Madre Consejo”, amb un cor tan gran, com gran era la seva edat. Afectuosa, amable, tendra, amb vocació d'estimar. No hi havia cap infant que volgués marxar de l'escola sense ser acomiadat per ella.
- El preparatiu i la festa de la meua Primera Comunió². Una cerimònia disposada amb els cinc sentits: ordenada, estructurada i cuidada fins els més ínfims detalls (que d'això en sabien molt, les monges). Tots els nens i nenes vestits d'escolanets (roquet blanc i sotana negra), en processó pels voltants del col·legi, per després vestir-nos amb hàbits blancs de frare. Aquella preparació formal, estètica i modèlica, suposo que també em va predisposar a la vida per cuidar els detalls en

¹ «Para hacer las Bases de la Escuela Moderna no tengo más que tomar lo contrario de lo que viví en mi infancia» (Ferrer Guardia, 2009, p. 9)

² Rebre per primera vegada el sagrament catòlic de l'Eucaristia.

actes adreçats a l'alumnat, o a les famílies, que mereixien un ordre i un lluïment, per respecte a uns i altres.

b. Als set anys, canvi d'escola

Quan era petit, en el meu entorn social el costum era passar del parvulari de les Mares Escolàpies a l'Escola Pia¹ de nens, naturalment. D'aquesta manera, la majoria dels meus companys de l'escola de pàrvuls, me'ls vaig trobar a la nova escola. Era l'any 1958. Jo tenia set anys i cara d'espantat en arribar al nou col·legi, perquè el veia immens, ple de nens (i nois), de religiosos i de professors molt grans d'edat.

Explicar la vida escolar de qualsevol, pot ser llarg, de les anècdotes que em vénen al cap, per bé que per a mi em porten records de tot tipus, em cenyiré a les que considero que poden haver-me marcat significativament en el meu camí de pedagog. Fixar-se en els referents que vas tenir, és gairebé inevitable en tot educador: els uns, per no repetir el que feien i, els altres perquè recordes com de positivament et van influir. I aquest és el cas dels tres que recordaré.

- **El Pare Joan** (Joan Zanuy i Marimon, Sch. P.²). Era un escolapi jove i alt (nosaltres, com que érem petits, encara el vèiem més alt!). No recordo ben bé la denominació del seu càrrec, però venia a ser com un cap d'estudis de primària d'avui³. Si bé, suposo que pel càrrec, era un home respectat, la seva rectitud no es feia gens feixuga. Fins i tot, quan et cridava al seu despatx per algun motiu, o simplement per interessar-se per tu⁴, a través d'un sistema de megafonia estès a totes les aules (quan senties el teu nom amb la veu d'altres, feia tremir). També, amb el temps, he anat recordant aquesta figura del directiu que organitza però que estén la mà per

¹ Fundada per Sant Josep de Calassanç, va obrir la primera escola gratuïta per a nens a la parròquia de santa Dorotea, de Roma, el 1597.

² Abreviació del nom de l'orde en llatí: *Scholarum Piarum* (Escola Pia)

³ Es pot dir que el concepte "Pare Joan" anava associat al càrrec.

⁴ Amb el temps vaig veure que això era una característica del seu caràcter i el d'altres escolapis, però ni molt menys un recurs propi del professorat l'època ni de certs coreligionaris seus a l'orde.

recollir, i que regula les coses amb responsabilitat pensant en el bé de les persones.

- **El Sr. Pastallé** (Josep Maria Pastallé i Cañadell¹). Potser perquè també era dels més joves, va ser l'únic professor laic, quan feia el preparatori (previ a l'ensenyament elemental), del que en guardo bon record. Quan parlàvem d'ell –tornant cap a casa pels enfangats carrers de Sabadell– amb altres companys del mateix nivell, però d'altres grups, no es creien que et poguessis atansar a un mestre, que s'interessés per tu i pel que et passava, i que tot allò que explicava ho feia de manera entenedora i simpàtica, sense exigir més del que tocava i, sobretot, sense posar-te en evidència davant els companys (contràriament al que s'estilava a l'època). El meu record pedagògic més clar eren els materials manipulables (com ara figures geomètriques de fusta, o plantes) que sempre portava a classe, i ens els explicava, ens els deixava tocar i explicar què eren, o preguntar-li sobre detalls que no ens havien quedat clars. Des de la distància, i amb els coneixements que ara tinc, m'atreveria a assegurar que s'havia llegit alguna cosa dels pedagogs clàssics, com ara Montessori, Decroly o Freinet (és una suposició basada en l'anàlisi dels records que guardo de les seves actuacions vers els seus alumnes). Ell i el Pare Joan eren la cara més amable d'una escolaritat academicista i estricta de finals dels 50 i principis dels 60, en plena dictadura franquista, beneïda per alguns sectors eclesiàstics i conservadors.
- **El Pare Roca** (Ramon Roca i Llop). Possiblement l'únic "tutor", en el sentit més estricte de la paraula, que vaig tenir al llarg de tota la meva escolaritat. El vaig tenir al final de la meva etapa de secundària, quan jo tenia 15 o 16 anys (5è i 6è del Batxillerat anterior a la *Ley General de Educación*, de 1970). Tenia autèntica

¹ A més d'un reconegut jugador d'hoquei patins de l'època, posteriorment, en democràcia, ha esdevingut batlle de Bigues i Riells força anys.

vocació per l'ensenyament: ens va fer estimar l'escriptura, en base a unes exhaustives i motivants correccions dels nostres escrits; ens va fer estimar l'estudi, impulsant una sala d'estudis, en un antiga sala amagada, que va batejar com a *hemispeo*, en record d'un tipus de sepultura egípcia –cultura de la que n'era un amant confés i que ens va encomanar–. Ens va fer apreciar l'art –en general i en especial– i la cultura: les seves classes, destil·laven passió pel que ens ensenyava, sobre els pintors menys coneguts pel que es portava a l'època, com ara Brueghel –de qui m'han quedat especialment gravades les imatges dels seus quadres *Joc de nens* o *La torre de Babel*–, El Bosco o Jan van Eyck.

Tanmateix, ens va introduir en el món de la música clàssica i del jazz. La clàssica, la posava –ambiental– a l'*hemispeo* mentre estudiàvem; la seva preferida era la Simfonia del Nou Món, d'Antonín Dvořák (i sempre que la sento em recordo d'ell i del molt que vaig aprendre). Quant el jazz, ha quedat ben viu a la meva memòria com, en una antiga sala d'actes del primer pis, movent-se d'un altaveu a l'altre, de forma apassionada i vibrat, ens indicava com entraven cadascun dels instruments i la coherència dissonant de la música; era la primera vegada que sentia jazz a la meva vida.

Per últim, ens va fer estimar la pregària perquè va impulsar un grup amb els que llegíem textos espirituals moderns (de finals dels anys 60), o de biografies de bones persones (del Dr. Schweitzer, o de Rabindranath Tagore, per exemple), o cantàvem les primeres cançons-pregària en català, al so d'una guitarra. Aquesta última activitat la fèiem a la nit, en diferents capelles de Sabadell, amb tot el que suposava d'emancipador per a un adolescent a finals dels 60).

El Pare Roca, en definitiva, ha estat un model que he tingut present en les etapes de la meua vida professional en què he hagut d'atendre sobretot adolescents d'ESO, de Batxillerat i d'FP. Les meves pautes pedagògiques en aquestes edats, al començament de treballar-hi, inconscientment s'inspiraven en el "patró" del Pare Roca. Fins al punt que, havent acabat jo la llicenciatura, el vaig anar a saludar al seu despatx professional¹

- **Un laic i un religiós sinistres.** La meua experiència i els meus records globals, doncs, a l'Escola Pia de Sabadell són força positius, perquè l'entorn sever i rigorós que envoltava el col·legi al principi, quan m'hi vaig incorporar de petit, es va anar suavitzant al batxillerat, després de la revàlida de 4t. Potser hi va influir la incipient obertura social i religiosa que es respirava a finals dels anys 60², la qual els escolapis varen ser els primers en saber llegir, segons sentia comentar a casa. La prova n'és el que explicava de la manera de fer del P. Ramon Roca.

Malgrat tot, hi ha dues situacions doloroses que recordo clarament amb sentiment de ràbia i impotència.

L'una, el protagonista de la qual va ser un professor laic, baixet i amb bigoti, que gastava molt males puges. Creuar-te amb ell pel passadís o, no cal dir-ho, tenir-lo com a professor tot el dia, era una sensació d'angoixa continuada. La seva mala reputació –per sever i poc empàtic– era coneguda per tot l'alumnat. Si comentaves que t'havia tocat com a mestre (en aquest cas, segon d'ensenyament elemental), et compadien. En tinc records de fosc, d'impotència, de por. El coneixements els havies

¹ El Pare Roca, Ramon Roca i Llop, va deixar l'orde, en l'època del postconcili, en què les desercions de religiosos van ser massives, i va obrir la seva pròpia consultoria psicopedagògica a Sabadell.

² S'estaven produint els canvis derivats del Concili Vaticà II, la manifestació més patent era la Missa en llengua catalana. L'11 de maig de 1966, també es va produir la famosa "manifestació de Capellans", que va commocionar els cercles més progressistes de l'Església Catòlica, i posar en prevenció els més reaccionaris, etc. En contrapartida, el règim franquista s'institucionalitzava amb el famós Referèndum celebrat el 14 de desembre del mateix any.

d'aprendre per força perquè, en el millor dels casos, et quedaves sense pati uns quants dies. És veritat que vaig aprendre força coses però, a quin preu? I aquí és quan torno a recordar les paraules de Ferrer i Guàrdia. Doncs, com deia més amunt, aquest "mestre" és el que em va proporcionar un dels primers moments dolorosos de la meva vida escolar.

Era una xafogosa tarda de juny. Finestres de l'aula, obertes. Al pati –al qual donaven les finestres de la majoria de les aules– se celebrava una final de futbol "de pati d'escola" entre dues classes de primària. No recordo el motiu, però sí que recordo que la nostra era l'única classe que estava castigada sense pati... i sense final! Nosaltres, capcots, treballant amb els ulls i les mans, però amb el cap al pati. Els de fora, cridant i animant el seu equip favorit. De sobte, tot el patí va clamar: "*–Gooooool!!!*". Jo no era, ni molt menys, un nen rebel ni conflictiu, sinó més aviat tot el contrari; però –no sé ni com ni perquè, encara ara no me'n sé avenir– la meva curiositat (d'aquella que parlava al principi d'aquest relat) va poder més que la meva por i, de forma tan instintiva com inexplicable, vaig pujar dempeus al seient del pupitre per espiar què passava a fora. Quan em vaig adonar de la meva temeritat, ja era massa tard: "*–¡Ureta! ¡Venga para acá!*". Des de mitja aula vaig començar un camí vers un final que sabia ben bé quin seria. No sé si vaig sentir primer l'escalfor a la galta o el ressò de la bufetada a l'ambient: el cas és que ja la tenia! Vaig tornar al lloc amb més sensació de ràbia, impotència, i de ganes de colpejar aquell tros de dictador, que de penediment per haver fet el que vaig fer: jo era un nen i tenia ganes de veure un partit de futbol del que ens n'havien privat injustament –tal com ho vèiem–.

El segon moment dolorós, va ser uns cursos més endavant, probablement quan feia 3r de l'antic batxillerat (12-13 anys). Hi havia un religiós que destacava per tres coses. L'una, de tots

sabuda, l'obviaré perquè, de segons què, al final qui jutja és el Creador. La segona, la seva veu pregona que feia estremir fins i tot quan llegia les lectures a la missa. La tercera, perquè donava les bufetades amb la mateixa promptitud amb què d'altres companys d'orde repartien estampetes de sant Tarsici. A mi me'n va tocar una –de bufetada– per un aspecte ben formal i estúpid: la fila estava torta i el primer que la torçava era jo, distret amb alguna cosa que passava al voltant, segur. Però es veu que per aquell home això era imperdonable i mereixedor d'un càstig tant físic com aberrant. Aquella bufetada també em va semblar injusta i em va produir el mateix efecte que la primera: quin mal havia fet jo i qui era aquella mala bèstia amb sotana per tocar-me? Ràbia i impotència. Pegar a un religiós (fins i tot de pensament) era pecat. Es veu que a l'inrevés, no. Allí em vaig quedar, atordit, empipat, escarnit pels companys –se'ls escapava el riure– i posant-me bé a la fila, i la mà a la cara.

c. Mentre, els escoltes

Que l'educació no formal, en entorns de caire cooperatiu i solidari eduquen és un fet que no nega ningú. Jo ho vaig poder copsar a l'Agrupament Escolta¹ "*Sant Bernat de Menthon*", que era el nom amb que es va batejar el de Sabadell. Els meus pares m'hi van apuntar quan tenia vuit o nou anys, perquè era el que feien la majoria de famílies del meu entorn cultural.

Si esmento els escoltes és perquè també en vaig treure alguna lliçó que m'ha marcat en la meva trajectòria pedagògica. I parlaré de la persona que era tot en aquells escoltes de finals dels anys 50 i principis dels 60: en Lluís Maria Argemí. La seva vida eren els escoltes. De la seva mà vàrem aprendre els valors de la solidaritat

¹ El moviment escolta, escoltisme, o *Boy Scout* (textualment de l'anglès "noi explorador") va ser fundat el 1907 pel militar britànic retirat Baden-Powell, amb la finalitat que els joves es convertissin en bons ciutadans. En el context de la Catalunya dels anys 60 va prendre força com a contrapunt a les *Frente de Juventudes*, branca juvenil de la *Falange Española Tradicionalista y de la JONS*.

escolta. Sentíem dels seus llavis les ensenyances de Baden-Powell, ja citat, i apreníem el sentit del "sempre a punt" escolta. El llibre de referència per a l'Agrupament era "El llibre de la Jungla" de Rudyard Kipling. Era una bona manera d'incentivar a la lectura (almenys d'aquest llibre) per saber què els passava a aquells personatges, dels quals agafaven el nom els caps de l'estol: així, en Lluís Maria era l'Akela (el llop), el cap de la llopada, i la resta de dirigents, que tenien diferents funcions, prenien els noms de Bagheera (la pantera negra), Baloo (l'ós), Kaa (la serp pitó) o Hathi (l'elefant), entre d'altres, mentre nosaltres érem els *llobatons*.

A l'*Acadèmia Catòlica*, que era com n'hi dèiem, perquè era l'entitat jurídica que acollia els escoltes, vaig aprendre el respecte a la natura¹, jocs cooperatius i solidaris, sortides culturals i cíviques, etc., activitats impensables al col·legi. Em van ensenyar que amb els jocs de competició també et podies divertir sense necessitat d'anorrear al contrari. Tanmateix, vaig aprendre a perdre. Jocs de natura, jocs d'interior, però sempre amb la camaraderia per endavant. En aquest ambient vaig llegir per primera vegada un llibre "perquè em va interessar", especialment pel significat dels dibuixos: *El Petit Príncep*, de Antoine de Saint-Exupéry².

Tots aquests aprenentatges els he tingut molt presents quan he fet de professor, en tot allò que fa referència al viure i aprendre de la natura, la solidaritat, l'esperit de servei i la companyonia.

A mesura que em feia gran dins els escoltes, em causaven més admiració els *Minyons de Muntanya*³, el "nivell" superior en

¹ Com, per exemple, a fer el "clot de les deixalles" a la muntanya per preservar l'equilibri ecològic. Aquest terme, sempre em va cridar l'atenció per la nova descoberta d'un lèxic català més correcte (a Sabadell, a l'època, n'hagéssim dit "el forat del *desperdicis*").

² Va ser un escriptor, periodista i aviador francès. Altres obres seves van ser *Correu Sud*, *Vol de nit*, *Terra d'homes* o *Pilot de guerra*, entre d'altres, però la que el va catapultar a l'èxit va ser *El Petit Príncep*, obra traduïda a més de cent vuitanta llengües de tot el món (és la quarta obra més traduïda de la història). Saint-Exupéry va morir d'accident d'aviació als 44 anys.

³ Que, de fet, eren "Minyons Escoltes" tot i que, per extensió, prenien el nom de l'associació fundada l'any 1927 per l'historiador, etnòleg i polític català Josep Maria Batista i Roca, juntament amb Mn. Antoni Batlle i Pere Gabarró.

l'escoltisme. No veia l'hora de fer "la promesa" per poder-hi accedir. Però que als meus pares no els feia tanta gràcia com a mi ho evidenciava el fet que mai em van arribar a comprar l'uniforme dels Minyons (de color caqui). Vaig fer la promesa amb el dels llobatons, camisa gris perla i pantalons blaus (em vaig sentir ridícul). Si esmento aquest pas és perquè, per a desil·lusió meva, els meus pares tenien raó: un cop en el nou "estatus", es va anar consolidant en el meu interior la impressió que alguns dels caps tenien una manera d'actuar més assemblada a la d'una secta, que no pas a la d'un agrupament escolta. Maneres de fer que anaven des de sotmetre als novells a proves perilloses, fins a desentendre's de tu si et feies mal: et deixaven a cura de la "mama Lola" (tota una institució), una dona d'una bondat extrema, que es cuidava del local i del bar, que realment feia més de *mama* que d'encarregada (de la seva cura, n'és testimoni una cicatriu a la mà, que m'ha acompanyat tota la vida).

Com deia, fruit d'aquesta visió –diguem-ne– militarista de l'escoltisme per part d'alguns, van sorgir dos problemes dels que també en vaig treure sengles conclusions educatives sobre allò que no s'ha de fer en entorns d'educació no formal, i de com les ideologies més sanes poden esdevenir en tòxiques segons qui les interpreti, per manca de preparació per exercir càrrecs de responsabilitat, la qual cosa requereix unes bones dosis de psicologia elemental, d'empatia i de criteri.

L'incident més amarg, perquè em va afectar a mi, lluny de casa –al llacs de Meranges, comarca de la Cerdanya, al Pirineu gironí–, amb els meus pares pendents de l'imminent naixement de la meva germana petita, va provenir de la meva incipient inclinació a fumar.

Era l'any 1964 –acabava, per tant, de complir tretze anys–. En una acampada d'una setmana a l'estiu, al mes de juliol, em van enxampar (pel mètode tan vil com el de l'espionatge) fumant d'amagatotis al

bosc, en algun lloc allunyat del campament. Em van muntar un "Consell de Roca" –terme amb que es coneix en l'entorn escolta–, que més aviat semblava un consell de guerra. Em vaig quedar sense tabac i "degradat" moralment davant de tot el campament.

Aquesta persecució –que se m'antullava gairebé com obsessiva–, provenia d'un dels caps, que potser tenia quatre o cinc anys més que jo però que, a més d'apujar-se-li els fums al cap, em va agafar una certa animositat. El motiu d'aquesta era que jo freqüentava també un altre espai cultural¹, vinculat a la institució religiosa Opus Dei, a la qual pertanyien els meus pares². Passats un o dos anys de l'incident de Meranges, un parell de vegades em va arribar a dir que havia de triar entre el Minyons i aquell altre espai cultural. Jo no vaig contestar, però em va posar furiós i trist perquè m'agradava combinar ambdues coses, que jo percebia com a no excloents. Ho vaig comentar a casa.

Va ser llavors, amb ocasió d'una sortida de cap de setmana, que els meus pares, vistes les circumstàncies personals amb l'individu en qüestió, van decidir –amb bon criteri– de no deixar-m'hi anar. Aquest personatge va presentar-se a casa nostra demanant explicacions als meus pares. Aquest va ser el segon incident, i va ser el definitiu perquè va propiciar que abandonés l'escoltisme (amb tots els bons records, aprenentatges, aspiracions i amics que hi deixava). No cal dir que el meu pare, una bellíssima persona, però intolerant davant de la insolència³, el va engegar escales avall. Encara sento a aquell estúpid cridar bestieses, mentre baixava al carrer. Jo temia que el meu pare no perdés els estreps del tot i li ventés un mastegot, perquè les va dir de grosses en contra de la institució responsable de l'espai cultural, l'Opus Dei.

¹ Amb les sigles S.O.C.U.T., *Sociedad Cultural, Universitaria y Técnica*.

² Freqüentar els ambients de l'Opus Dei, en l'entorn social en què jo vivia, no estava gaire ben vist i, sovint, era motiu d'escarni o d'animadversió.

³ Cosa que crec haver heretat una mica...

Amb això van acabar uns anys de magnífics aprenentatges: joc, cultura, companyonia i gaudi, que he reproduït en altres ocasions, com es veurà, al llarg de la meva experiència com a educador i com a pedagog.

4. Desorientat, com la majoria (l'adolescència)

Tornant als meus estudis, quan vaig acabar el batxillerat, vaig haver de deixar el col·legi "de tota la vida", l'Escola Pia de Sabadell. La meva família va ser una de les víctimes de la crisi del tèxtil de finals dels anys 60 i principis dels 70, i no ens podíem permetre el cost de la mensualitat d'aquell centre privat. Era el setembre de 1967. Just en aquell moment es va inaugurar un "*Instituto Nacional d'Enseñanza Media*", a mig camí, per la carretera N-150, entre Sabadell i Terrassa, en terrenys de la Mancomunitat Sabadell-Terrassa. Com era costum, encara s'hi van construir dos instituts adjacents: l'un per noies (Egara), i l'altre per a nois (*Arrahona*, així, en castellà). Els edificis més que per estrenar, estaven per acabar. A més, arribar-hi era tota una aventura, doncs els atrotinats autobusos de l'empresa "*Autocares Gómez*", que feien el trajecte Sabadell-Terrassa-Martorell, sortien de la plaça del mercat de Sabadell, sempre plens i a deshores. Molt sovint, el nostre viatge acabava una mica abans, al restaurant "*La Viña*" (encara, avui, porta el nom en castellà), on hi havia un magnífic futbolí, seu dels més vibrants campionats estudiantils.

Aquesta va ser una de les meves perdicions. El Preuniversitari¹, suspès. Això sí, vaig fer molts amics i vaig col·laborar, amb algun escrit de caràcter "polític", a la revista "clandestina" d'estudiants de l'Institut², vaig escoltar molta música i vaig fer moltes partides de futbolí. Vaig escriure també algunes notes sobre educació, centrant-

¹ En el sistema educatiu anterior al de 1970, era un curs "pont" entre el Batxillerat i la Universitat. Entre els estudiants era conegut com el "Preu".

² Recordo que innocentment vaig signar el primer article amb el pseudònim "Victor Català": "Victor" en honor al germà petit del meu pare que havia mort feia poc, amb trenta-quatre anys d'edat, i "català" perquè la meua estima per la llengua i la cultura catalanes que ja treia el nas. Em van fer notar, una mica perplexos, que era el pseudònim utilitzat per una escriptora –Caterina Albert–, cosa que ignorava i que evidenciava la formació que se'ns amagava de la nostra pròpia cultura.

me en la poca sensibilitat del professorat d'institut de l'època envers l'aprenentatge de l'alumnat, és a dir, que no ens feien ni cas. A ningú no li importava el més mínim si anàvem a classe o no; és més, el professor de Física ja ens va deixar clar que, d'entrada, ja estàvem tots aprovats. Aquest desafortunat "principi" era en realitat un dard enverinat. La majoria vàrem acabar a l'Acadèmia Peñalver, a la Via Laietana de Barcelona, estudiant en format comprimit tota la Física, la Química i les *Mates* que no ens van ensenyar a l'institut. Una altra lliçó: què no s'ha de fer amb l'alumnat que s'hi juga el futur universitari. També a la Peñalver hi vaig descobrir, per primera vegada, l'academicisme més rigorós i dèspota, i l'acadèmia-negoci, en un mateix *pack*. De totes maneres, com per pensar-hi: l'efectivitat era molt alta. Al menys, jo vaig poder aprovar el "Preu" i entrar a la Universitat.

Torno per un moment a l'institut *Arrahona* i després hi entraré, amb la Peñalver.

Vaig suposar que per a alguns dispersos, com ara jo mateix, el fet d'anar a un institut –com deia– encara en obres i olor a pintura, allunyat de la civilització i amb l'alumnat més interessat amb festes "*hippies*" –i tot allò que de fascinant, per les idees i per l'estètica, tenia aquest moviment entre els adolescents–, que no pas en aprendre, no podia acabar bé, com s'ha vist. Malgrat tot, hi ha un professor del que en guardo el millor record. Era el de francès, que es diu (o deia) Enciso de cognom –el nom no el recordo–, i el recordo gratament, des de l'òptica educativa, perquè ens posava cançons de Jacques Brel o ens feia llegir en francès poesies de de Rainer Marie Rilke. El resultat: vaig aprendre més francès en un any que gairebé en tot el batxillerat. Amb aquest professor vaig començar a intuir que l'interès el desperta allò que és proper a l'alumne (amb el temps he après a dir "motivant", "aprenentatge significatiu", "que connecta amb la realitat de l'alumnat", etc.).

El 1968 vaig deixar, però, l'institut amb un sabor agredolç: agre perquè la sensació que m'endua era la d'haver perdut miserablement el temps i d'obrir-se'm un futur acadèmic incert; i dolç perquè vaig conèixer noves maneres de viure i de veure la vida, d'implicar-me amb els problemes de les persones i qüestionant-me la dictadura franquista¹. A banda, vaig fer bons amics, algun dels quals ha estat d'aquells que en diem "*amic de l'ànima*", un d'ells en Rafael Aparicio, del qual tindrè ocasió de parlar-ne més endavant, perquè és un important titular de diversos centres educatius de Sabadell.

5. Un interregne: l'*Academia Peñalver*

Suposo que els meus pares es deurien sentir culpables d'haver-me tret de l'Escola Pia i portar-me a un institut en què vaig perdre un curs miserablement, com he explicat. No els ho vaig preguntar mai però el fet que tinguessin pocs recursos i em matricuessin a la privada *Academia Peñalver*, a la Via Laietana de Barcelona, ja és tot un indicatiu. L'objectiu era clar: aprovar el Preuniversitari, que jo albirava com a inabastable, i l'examen d'ingrés a la universitat² (perquè aquest era el destí gairebé obligat dels nois –amb capacitat intel·lectual per fer-ho– del meu entorn social). La Química i les Matemàtiques, les assignatures més importants que havia suspès, se'm apareixien com a codis intel·ligibles. Sense aprovar-les no podia accedir a la universitat.

Era la meva responsabilitat, més enllà de l'exigència severa a què ens sotmetien els professors de l'acadèmia. Aquesta severitat, però, haig de dir que em va impactar: no s'assemblava de res amb el que, en contextos educatius, havia conegut fins llavors. En aquell centre anaven per feina. El seu prestigi depenia dels resultats, i els resultats era el nombre d'aprovat en l'examen d'ingrés a la universitat. Una

¹ Vaig arribar a cantar en públic –acompanyat de la meua guitarra–, cançons d'autors de la *Nova Cançó*, en un escenari en què es veien els policies, a contrallum, des de la cabina de projecció, controlant les lletres de les cançons prèviament autoritzades (i censurades, segons el cas).

² Les proves de madurez, establertes a la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrer de 1953 (BOE 27-2-53).

peculiar manera d'entendre l'educació, gens pedagògica, però molt eficaç. El règim de funcionament a l'aula era molt estricte. Cridar-te l'atenció de males maneres si no estaves atent, o no et sabies alguna cosa, era habitual. Corria la brama que molts dels professors eren antics militars i el titular tenia fama de ser un home terrible. Però –no sabia explicar-ne els motius–, malgrat tot, no es pot dir que l'acadèmia inspirés por sinó més aviat sentit del rigor i una certa esperança en què hi hauria resultats.

No m'hi vull estendre gaire més. Només dir que en aquesta època em vaig fer gran. En els viatges, dia sí dia no, a Barcelona, tanmateix em van servir per conèixer nous entorns i reconèixer altres realitats. Vaig començar a llegir el diari de forma habitual, vaig començar a prendre'm seriosament el compromís que havia adquirit amb l'Opus Dei, i vaig aprendre a estudiar seriosament i organitzada, primerament de la mà d'un joveníssim Joan Valls Julià¹ –gran pedagog, en tots els sentits, i a qui em referiré en diverses ocasions més endavant– i, després, de la de l'Álex Menéndez-Pidal, tristament desaparegut molt jove, als 27 anys, a causa d'un accident de trànsit. D'ell també en faré referència en apartats següents d'aquest mateix capítol.

L'estiu de 1969 jo havia aprovat finalment el preuniversitari i les proves de *madurez*, que em donaven l'accés a la universitat.

6. El meu bateig com a professor

Paral·lelament a les trifulgues amb els meus estudis, i vist que l'aprofitament a l'Institut no havia estat el desitjable, que el curs

¹ Joan Valls i Julià és doctor en Geologia. Va dedicar la seva tesi doctoral a l'estudi de la figura del Dr. Jaume Almera i Comas, pare de la Geologia catalana, i que va publicar el 1982. El 1987, amb Francesc Nicolau i Pous, publica un treball titulat "El Dr. Almera i la seva escola de Geologia" (Edicions Terra Nostra, Barcelona), prologat pel Dr. Salvador Reguant, catedràtic de Geologia de la UB. Malgrat tot, s'ha dedicat tota la vida a la seva gran passió i vocació: l'educació. És autor de diverses publicacions de l'àmbit educatiu, que referenciaré més endavant (apartat 11.b.v. d'aquest capítol). Va ser dels primers en estudiar la necessitat d'aplicar els estudis de la neurologia a l'ensenyament. Va fundar l'empresa "*Neurología y Aprendizaje*" que, en la dècada dels 90, va assessorar un bon nombre d'escoles en els "*aprendizajes tempranos (AT)*", terme que va patentar. D'altra banda, s'ha dedicat –i es dedica– a l'assessorament i tutoria externes d'un ampli nombre de nois i noies, i de famílies.

anterior havia suspès el preuniversitari –com era d’esperar–, que per aprovar-lo havia començat a anar a l’Acadèmia Peñalver, com he narrat, i –sobretot– que l’economia familiar feia aigües, els meus pares van saber que al col·legi “*RocBlanc*” (autoritzat com a “*Rocblanch*”¹), dirigit per Francesc Xavier Lloansí –un gran mestre i pedagog– buscaven un professor de reforç. Era el març-abril de 1969. En aquella època no hi havia massa problemes amb les titulacions –pel que sembla– i em va acceptar, per necessitat o per compromís familiar (vés a saber!). Aquesta feina era compatible amb els meus estudis a Barcelona.

La meva feina va consistir en fer-me càrrec d’un grup d’uns vuit alumnes que tenien problemes per aprovar la revàlida de 4t del Batxillerat Elemental de llavors (alumnes de 13-14 anys). Les matèries eren bàsicament matemàtiques i llengua, amb algunes nocions de ciències naturals. Amb els meus 17 anys, a punt de fer els 18, m’enfrontava per primera vegada a un grup d’alumnes, en una aula d’una escola, i amb el repte que aprovessin un examen extern. Recordo que en el meu interior la meva màxima preocupació era fer-me entendre, de forma senzilla, sabent que era alumnat que, per motius diversos, els costava d’estudiar. Em ve perfectament a la memòria que em vaig fer conscient que el seu principal problema era la motivació. Per aquesta raó, de manera intuïtiva, m’esforçava en cercar exemples quotidians que els fes més senzilla la seva comprensió de les matèries. A les nits, repassava les lliçons dels llibres de text, fent-me una composició d’allò que era més important, destriant-ne el gra de la palla, amb l’objectiu que ells es quedessin amb els fonaments del tema, és a dir, allò que el podia fer entenedor si se’n comprenia l’essència.

¹ Amb una autorització provisional des del novembre de 1967, va ser autoritzat definitivament, com a *Colegio de Enseñanza Primaria*, per l’Ordre de 7 d’agost de 1968 (BOE núm. 204, de 24 d’agost).

En guardo molt bon record d'aquella època, ja que em sentia útil, fent una feina amb la que m'hi trobava còmode i, sobretot, perquè ja vaig saber ficar-me a la butxaca aquell grup de nois i noies, com em va reconèixer el propi Xavier, el director, al cap d'unes setmanes. Encara em vaig sentir millor quan vaig saber que dels vuit, sis s'havien tret la revàlida, amb el valor afegit que s'examinaven en un institut públic de l'època. Que bé! (vaig pensar). El record del RocBlanc se m'ha fet present moltes vegades al llarg de la meva vida, potser perquè, a més de ser el meu bateig pedagògic –que no és poc–, vaig experimentar una sensació diferent per tractar-se d'una escola en règim de coeducació, cosa extraordinària en aquella època. Em sobtava que nens i nenes poguessin compartir experiències escolars, en igualtat de condicions i com a col·legues. Si ho esmento és perquè ara m'adono com em va marcar, perquè era una nova manera d'entendre l'educació, gens habitual en l'entorn de l'educació –tan pública com privada– durant el franquisme. Ara sé que eren els primers indicis de la renovació pedagògica que es va anar estenent a Catalunya, a finals dels anys 60 i principis dels 70, que van donar grans realitzacions pedagògiques¹, que recuperaven els valors del moviment de l'Escola Nova² (de finals del segle XIX i principis del segle XX), que es va expandir notablement durant la II República espanyola, anihilat per la Guerra Civil (1936-1939) i la dictadura feixista i conservadora consegüent.

Durant aquesta època, també vaig donar algunes classes particulars. En aquest sentit, molt breument, no voldria deixar d'esmentar –de passada– que hi va haver un alumne que, per primera vegada, em va fer sentir impotència: aquella que et provoca un escolar mal educat, cínic, prepotent i que et repta contínuament. La criatura deuria tenir uns dotze anys; era (és) l'únic nen baró d'entre sis germanes i, a

¹ Moviments de Renovació pedagògica, Associació de Mestres Rosa Sensat, CEPEC (que referenciaré més endavant), etcètera.

² Aquest moviment apareix àmpliament en el capítol II d'aquesta tesi.

més, era (és) el petit de la casa. Modèstia a part, haig de dir que no em vaig rendir i, malgrat que l'estómac m'indicava que l'engegués a dida, el cor i el cap em deien que era un nen que necessitava ajuda. Em vaig entrevistar amb els seus pares, que estaven més perduts que jo mateix. Si ho cito és perquè el meu cap no va parar de maquinari estratègies per ajudar-lo, tant personalment com en els estudis. Me n'he recordat sovint, quan se m'han donat situacions d'aquelles que ja no saps què fer amb un alumne, i sempre he pensat que si sense tenir formació pedagògica, als disset-divuit anys no em vaig rendir, menys encara ho havia de fer al llarg del meu exercici professional, ja amb una certa experiència. Vaig aprendre el valor de l'empatia en educació i, tot i que no coneixia encara el vocable, sí que vaig intuir-ne el concepte i la seva necessitat en educació.

7. Deixant el niu

Entre els anys 1965 i 1969, com he explicat, vaig començar a freqüentar el pis de la S.O.C.U.T. (en endavant, "el pis de la Rambla"). El local i les activitats per als més joves, els primers anys, les organitzava en Joan Valls i més endavant l'Àlex Menéndez-Pidal com he referit més amunt. Tots dos van tenir una influència vital en la meua manera de començar a pensar en educació, ja que tots dos eren professors del Col·legi Viaró¹. A les sortides, excursions o tertúlies, era inevitable que parlessin de les seves "aventures" al col·legi, quines normes aplicaven, tot això farcit d'anècdotes que ens fascinaven, perquè tots dos parlaven amb passió de la seva vida professional.

En Joan Valls Julià era llavors un noi molt jove. Ja era una persona animosa i animadora. Estava estudiant Geologia i això marcava les excursions que solíem fer els caps de setmana. Ens ensenyava les

¹ Com s'explica a la seva pàgina web, el Col·legi Viaró "es va fundar l'any 1963" i "és una obra d'apostolat corporatiu de l'Opus Dei" (Col·legi Viaró, 2012). Està situat prop de Sant Cugat del Vallès. Obté l'aprovació oficial, per al Grau Elemental, el 1964 pel *DECRETO* 2047/1964, de 18 de juny (BOE núm. 171, de 17 de juliol)

roques, fòssils, allà on n'hi havia, i ens feia parar compte en l'estructura de les muntanyes i com s'havien format. Influit per això, sens dubte, en iniciar els meus estudis universitaris, em vaig matricular per cursar la carrera de Geologia. En Joan va ser el primer que em va ensenyar a estudiar i a organitzar-me l'estudi. Al pis de la Rambla hi havia una sala d'estudi en què el silenci era la norma més important. I va aconseguir no només que la respectéssim sinó a trobar-nos-hi bé, a fer-la respectar als que la freqüentaven i a adquirir uns hàbits d'estudi, dels que anàvem una mica mancats (al menys jo).

En l'encàrrec de responsable del pis de la Rambla, el successor d'en Joan Valls –immers en l'acabament dels seus estudis– va ser l'Alejandro Menéndez-Pidal¹. De la seva mà, entre moltes d'altres coses amb les que ens instruïa, vaig sentir parlar per primera vegada de la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE)². L'Álex –com li dèiem–, en solia fer especial al·lusió amb freqüència, per la qual cosa a mi em va quedar molt gravat: m'hi feia albirar un model educatiu alternatiu i millor al que s'estilava a l'època, i per a mi totalment desconegut. Posteriorment, gràcies a aquesta influència, m'ha agradat aprofundir en el coneixement de la ILE³, i les seves realitzacions pedagògiques. De l'Álex també vàrem aprendre a valorar la cultura, la música clàssica i, encara més, l'estudi constant. Ell, asturià de naixement, de seguit es va enamorar de Catalunya, en especial de la seva llengua perquè, deia, era més curta que el castellà (es referia a l'hora d'escriure-la), i ens ho feia comprovar empíricament amb un text escrit en les dues llengües: “–lo véis”, deia satisfet. També m'impressionava quan, amb la seva veu enèrgica i potent, rasant

¹ Nebot-nét directe del prestigiós filòleg, medievalista i humanista espanyol, Ramón Menéndez-Pidal.

² Institució creada el 1876 per un grup de catedràtics de la *Universidad de Madrid*, de la que n'havien estat apartats per la seva defensa de la llibertat de càtedra, inspirats en el *krausisme*. Amb Francisco Giner de los Ríos al capdavant, van ser impulsors de les idees de l'Escola Nova a Espanya. Entre la nòmina dels col·laboradors del seu *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* hi trobem figures tan destacades en el camp educatiu com Bertran Russell, John Dewey, Maria Montessori, Lev Tolstoi, Eugeni d'Ors, o el mateix Ramón Menéndez-Pidal, entre molts d'altres.

³ Durant el franquisme, les referències a aquesta institució no estaven gaire vistes pels partidaris del règim, que en va voler esborrar qualsevol rastre.

amb força les cordes de la seva guitarra, cantava cançons de Paco Ibáñez o de Raimon. Quan va patir l'accident mortal, de cos present, meditant al seu costat a la capella ardent, vaig recordar totes les seves ensenyances, en especial les referides a l'educació i, d'alguna manera, també a la llengua, de qui en vaig aprendre molt, puix tenia especial cura en utilitzar un lèxic culte i ric.

Com he dit, em vaig matricular per fer la carrera de Geologia. El juliol de 1969 vaig deixar la casa dels meus pares a Sabadell per anar-me'n a viure a Barcelona, al Col·legi Major Monterols, per iniciar un procés de formació personal i universitària.

Al llarg de la meva estada a Monterols vaig poder introduir-me a la vida universitària de debò. I dic de debò perquè l'ambient que s'hi respirava era d'estudi i d'aquella vida universitària que estava en l'imaginari popular: d'aprofundiment en les idees, de tertúlies formatives o debats sobre temes filosòfics. Aquest ambient erudit –perquè no dir-ho– contrastava amb el caos que començava a ser la Universitat d'aquella època, en imitació al maig del 68 francès¹: vagues, suspensions de classe, entrada de la policia, assemblees a mitja classe, manifestacions, aprovats generals, i un llarg etcètera.

A més, la carrera de Geologia no podia començar més malament. Al llarg dels tres primers mesos, les classes s'impartien en l'històric edifici Central de la Universitat de Barcelona, a la Plaça de la Universitat. A partir de gener (1970), als que estudiàvem Ciències (crec recordar que els de Física, Química, Biologia i Geologia) ens van traslladar als nous edificis de l'Avinguda Diagonal de Barcelona (actualment, seu de les Facultats de Ciències –Química i Física–).

¹ No va ser només la resposta a les càrregues policials per unes vagues estudiantils sinó que van derivar, amb un decidit esperit de lluita, en una vaga general secundada pels estudiants i treballadors francesos de manera gairebé total, i va ser el detonant dels profunds canvis socials i polítics que van esdevenir al llarg de la dècada dels 70 en la acomodada cultura occidental. Hi ha nombrosos estudis sobre el fenomen del maig del 68 francès, que jo vaig viure de manera transversal. Tot al nostre voltant anava canviant vertiginosament. En concret, a Espanya aquest afany de canvi es va evidenciar amb la lluita activa dels moviments polítics i socials durant el *tardofranquisme* que, després de fortes repressions, tortures i execucions sumàries de dubtosa legalitat, van culminar amb la mort del dictador i la transició democràtica.

Sembla que la inauguració d'espais acadèmics em perseguia. Altra cop el mateix: edificis nous, a mig acabar, caos horari, desplaçaments amb tramvia i autobús, etc. Amb tot això, jo començava a entreveure que les ciències i jo no érem compatibles. Per bé que al primer curs (anomenat selectiu), en dues convocatòries vaig aconseguir aprovar quatre de les cinc assignatures, amb les matemàtiques hi tenia una relació directament d'odi. Afegint-hi tot l'entorn universitari gens favorable de què parlava, no em vaig veure capaç d'aprovar-les mai de la vida, les matemàtiques. Així ho vaig verbalitzar a un dels mentors de Monterols i, de fet, ja li vaig avançar la meva decisió. No sé ben bé per què però ho tenia clar: volia estudiar Pedagogia. Potser les experiències que he anat relatant (ara me n'adono) i, sobretot, el fet que a principis de 1970 m'havien admès com a becari al Col·legi Viaró, van acabar per obrir-me els ulls a la meva autèntica vocació.

(Molt de passada, una curiositat de la meva vida. Abans d'entrar a treballar a Viaró per poder sufragar en part els costos de manutenció, que els meus pares no podien subvenir, a través d'un company d'internat em van oferir una feina ben curiosa, que consistia en vendre per les ferreteries de Barcelona unes graelles d'alumini, com a representant d'una foneria. Aquesta activitat em va permetre conèixer gairebé tots els barris de la ciutat, fent-me'n un esquema mental que fins llavors no tenia).

8. 1970-1978: Col·legi Viaró.

a. Novell i aprenent... de tot.

Era evident que vendre graelles per les ferreteries no era la meva aspiració professional. Tenia clar que volia cursar estudis universitaris i, com narrava, havia començat a estudiar Geologia. Llavors va ser quan, per mediació dels meus pares, em van plantejar la possibilitat d'entrar a treballar, com he dit, com a becari al Col·legi Viaró (a canvi de treball, manutenció a Monterols). Fenomenal! Era el col·legi on hi

treballaven en Joan Valls i l'Álex Menéndez-Pidal! A fer de professor! Què més podia demanar? A més, tenia l'experiència agradable i positiva del *RocBlanc* de Sabadell. Em va fer molta il·lusió.

Sempre que intento recordar el meu primer dia al Viaró, em ve al cap un dia gris del mes de gener (potser perquè ho era, de gris). M'entrevisto amb el de responsable de recursos humans, Nicanor Molina (un nom tan desconegut com inoblidable). Acte seguit, ho faria amb el que era el sotsdirector del col·legi, Víctor Romero. Mentre m'esperava, va aparèixer per un dels passadissos l'Álex, molt amable i somrient, però fent el rol que només li havia vist quan s'imitava a ell mateix en les tertúlies del pis de Rambla, de Sabadell: el de professor de prestigi, d'escola anglosaxona, tibat i encorbatat (val a dir que ens hi havíem fet uns bons tips de riure, amb les seva pròpia imitació), i ara el tenia allí, en directe. Em va presentar altres professors que passaven per on érem. L'endemà, m'havia de presentar i demanar per Miguel Ferrer, cap de la secció del primer cicle del grau elemental de primària.

No recordo massa bé què va passar ni com va anar tot plegat. Sí que recordo que, ben aviat, em vaig trobar sol, davant d'una aula de nens de primer grau (uns trenta), donant matemàtiques. Segurament portava imprès al front la paraula "*novell*" i un dels nens em va clissar i em va posar a prova:

–*¡Burro!* –es va despatxar, no sé ben bé per què...

–*¿Cómo dices?* –vaig gosar dir, tremolós.

–*¡Burro!* –repetí el nen.

Em vaig enfurismar, el vaig agafar per la pitrera, sacsejant-lo, i el vaig treure de classe... Així de pedagògic, sí... i així d'expeditiu! Era el que m'havien remarcat si tenia problemes¹. La resta de nens, curiosament, restà en silenci (avui, probablement hi hauria un motí i

¹ Val a dir que, en aquella època, i en aquella escola, els càstigs corporals estaven prohibits, però hi havia una certa tolerància amb el que en deien eufemísticament *donar una sacsejada*.

sortiria a les notícies). En acabar la classe, el nen era al passadís, amb cara de pocs amics. El vaig dur al despatx del meu cap, en Miguel Ferrer, i li vaig explicar com havia anat la cosa. Quan el nen va haver tornat a classe, en Miguel em va aconsellar que no toqués els nens; tot i amb això, em va informar que al vailet en qüestió n'hi cauria una de grossa per haver faltat al respecte a un professor. Em va fer molta pena, pel nen. Per dintre, vaig portar molt de temps un cert remordiment: el reglament del col·legi era força sever i el van expulsar uns dies a casa, com a exemple, i això em va commoure. I encara més quan recordo que guanyar-me la confiança d'aquell infant (sis anys!) em va costar un parell d'anys i no sé si ho vaig aconseguir del tot. El meu cervell va començar a donar-li tombs a la idea de trobar un sistema per fer-se respectar sense recórrer a la violència. La resposta es deia Joan Valls. Per sort meva, estava a la mateixa secció: els tres primers cursos del grau elemental (que, al curs següent, amb l'entrada en vigor de la nova Llei¹, es convertirien en 1r i 2n d'EGB).

b. L'EDI²

Ho titulo així perquè aquesta experiència és la que va marcar la major part del meu pas pel Col·legi Viaró. Quan hi vaig entrar, al nivell de primària ja es treballava amb el sistema d'organització anglosaxó conegut com a *Team Teaching*. Realment, hi havia molt d'interès en fer reunions d'equip, prendre decisions i posar en comú el currículum i les metodologies. Inevitablement, però, faltava una cultura de treball en equip que, pel que he pogut constatar més

¹ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, més coneguda com a Llei Villar Palasí, ministre d'educació de l'època, que en va ser l'impulsor. La importància d'aquesta llei es tracta en l'apartat 4.2.2. del capítol II d'aquest treball.

² *Educación Dirigida Individualmente*, traducció al castellà de IGE (*Individually Guided Education*), que és un sistema d'organització que va néixer als EUA a finals dels anys 60, com a moviment innovador. Va tenir la seva màxima difusió a mitjans dels anys 70 dels que hi ha diverses publicacions i articles en revistes de prestigi, que es poden trobar a la xarxa. A Viaró hi va arribar de la mà del director del col·legi, Lluís Busquets i Dalmau –de que en faré referència detallada en l'apartat 8.e. d'aquest capítol–, a través del grup /I/D/E/A/ de l'*Institute for Development of Educational*, de Dayton, Ohio, que van concretar les idees del moviment amb tot una sistematització de l'organització del treball escolar. El propi Lluís havia estat formant-se al llarg de tot un curs escolar en aquest institut, i alguns dels seus representants van venir expressament per impartir sessions de formació.

endavant, no es donava a les escoles de Magisteri. I això es notava a l'hora de la pràctica en què cada professor donava individualment el millor d'ell mateix, però amb discordances de grup.

Era el curs 1971-72. El director del col·legi, Lluís Busquets i Dalmau¹, va fer una estada a Estats Units per estudiar un nou model d'organització de l'educació primària, l'*IGE (Individually Guided Education)*, EDI (*Educación Dirigida Individualmente*), en castellà. El mes de juliol de 1972 es va fer un profund curs de formació per al professorat, amb la intenció d'implantar el nou sistema des de 1r fins a 5è d'EGB. Després d'una explicació introductòria sobre el propi EDI, els resultats de l'experiència van ser publicats pel mateix Lluís Busquets a la revista *Bordón* (Busquets, 1974).

Em vaig sentir privilegiat: tenia l'oportunitat de participar en una experiència d'implantació d'un sistema d'organització avançat. Escoltava molt atent en les sessions de formació: el que proposaven no s'assemblava amb res del que jo coneixia de l'escola (la tradicional de l'època, formal, de classes magistrals i coneixements enciclopèdics). A més, hi intuïa el futur perquè tot el que proposava l'EDI era de sentit comú, feia senzilles les coses, malgrat que suposava una càrrega de feina important per al professorat, com reconeix el propi Lluís Busquets en l'article esmentat, per bé que en destaca que creix el nivell d'il·lusió del professorat (Busquets, 1974, p. 48).

Per la Llei de 1970, l'EGB s'havia dividit en tres cicles². Als cicles, en nomenclatura EDI, se'n deien Equips. Jo estava a l'Equip de 1r i 2n d'EGB amb en Miguel Ferrer, com a cap de l'equip (una persona enèrgica, amb bones dots per al comandament que, malgrat la seva joventut, imposava molt de respecte als nens i als professors). Altres components eren José M^a Lahoz (seriós, metòdic i afable amb els

¹ Veure referència en l'apartat 8.e. d'aquest capítol.

² Primer cicle, 1r i 2n; segon cicle, 3r, 4t i 5è; tercer cicle, 6è, 7è i 8è.

nens), Gonzalo Jiménez (joventut i bondat al servei dels infants), Agustín Bahamonde (terolenc, una bona persona, que tot el que tenia de gran i fort ho tenia d'afectuos¹), Pep Masabeu² (becari com jo, amb una predisposició natural per a la pedagogia i per fer-se amb l'estimació dels nens), Xavier Cabanach³ (un gran artista, amb una sensibilitat especial per al tracte amb nens, enamorat dels entorns naturals), i el mateix Joan Valls (de qui en faré especial referència més endavant). Com a especialistes teníem: d'esports, Ferran Olivella, ex-jugador del FC Barcelona –d'una humanitat impressionant amb els alumnes, que es va adaptar de seguida al grup–, de música, l'il·lustre compositor Antoni Guinjoan, i un professor d'anglès, el guineà Mr. Endje.

Hi havia també dos professors més dels que no esmentaré el nom, perquè mai van interessar-se ni integrar-se de debò a l'equip, ni a l'aposta per l'EDI (més aviat van posar-hi pals a la roda, i aconseguien sovint treure de polleguera a la resta de l'equip, doncs mantenien els tics més carques del mal magisteri de l'època). No puc estar-me d'aturar el meu relat per fer una reflexió sobre aquests personatges perquè em van donar ocasió per fer una primerenca reflexió sobre la pràctica pedagògica. Observant la seva manera de reaccionar davant els alumnes sempre denotaven un punt d'amargor que no sabia com descriure, però que vaig arribar a pensar que era degut a un profund menyspreu que sentien pels alumnes, provocat –vaig pensar ben convençut– per un no menys extrem sentiment d'inferioritat. Molts dels alumnes venien de famílies amb una gran formació cultural i, en alguna ocasió, de forma innocent, els havien contradit i rectificat. Això, aquest tipus de personatges no ho

¹ Encara el recordo fent d'*incredible Hulk*, personatge de cinema que començava a posar-se de moda, i com en gaudien els nens.

² Sabadellenc, és doctor en Pedagogia. Actualment és el director de B-Raval, una ONG, que ell mateix va fundar, i que actua en el barri del Raval de Barcelona, potenciant "l'ascensor social" dels joves del barri, a través de l'estudi i de l'esport.

³ En Xavier Cabanach és en l'actualitat un reconegut artista, amb una gran profusió d'obres tant pictòriques com escultòriques.

perdonen, i com a revenja utilitzen l'abús de poder. Com que, per ser novell, em va xocar, ho explico... però ho deixo aquí.

El curs següent es van incorporar a l'equip en Pablo Pascual (mestre molt jove i amb ganes d'aprendre) i en Lluís Bordonava (que havia començat com a becari en el PAS, però aviat li va sortir la seva vocació de pedagog). Érem un equip, en el sentit més organitzacional i emocional de la paraula. Vàrem aprendre a treballar de forma cooperativa (això ho veig ara) i coordinada, aprofitant les qualitats de cadascun. En el meu cas, tenia una especial facilitat per al dibuix, i els racons de les activitats estaven farcits de dibuixos sortits de la meva mà, de tal manera que van fer fortuna entre l'alumnat (encara ara, quan em trobo amb alumnes i professors d'aquella època, el primer que recorden de mi són els dibuixos!). M'esforçava en fer-los molt expressius perquè fossin motivadors per a l'alumnat.

De tots els que vàrem aprofundir i treballar amb el nou sistema, amb diferència el més fervorós defensor del nou estil d'escola¹ era en Joan Valls, que ens encomanava el seu entusiasme. Ens parlava de pedagogs –i això que ell era geòleg!– que jo no havia sentit anomenar mai: Montessori, Pestalozzi, Fröbel, Decroly o del P. Andrés Manjón. D'aquest últim el més fidel mentor, però, n'era en Pep Masabeu, que solia reforçar les seves afirmacions amb sentències d'aquest religiós i pedagog burgalès².

Amb l'experiència de l'EDI hi ha tres vivències globals que m'han influït molt positivament en el meu procés de construcció com a pedagog.

¹ El col·legi Viaró, des de la seva fundació, s'inspirava globalment en un model d'escola anglosaxona. Per això, la posada en marxa de l'EDI va suposar una sotragada en el professorat, acostumat a una disciplina i un sistema d'organització fèrria i academicista.

² El P. Andrés Manjón és el fundador de les escoles del *Patronato del Ave Maria*, i exercí el seu ministeri pastoral i pedagògic al barri granadí del Sacromonte. (Cfr. Peramós, F. (1954). *El padre Manjón: un gran pedagogo*. Madrid: Publicaciones españolas).

La primera, veure que es pot fer realitat una escola en què cada alumne segueixi el seu procés personal d'aprenentatge, i que aquest model depèn bàsicament d'una forma d'organització específica, de la que l'EDI en dóna unes bases sòlides per assolir-ho. Les metodologies específiques per a l'aprenentatge de les matèries, totes hi tenen cabuda. És més, va ser amb aquesta experiència on vaig forjar la idea que en educació un cert eclecticisme¹ metodològic és molt necessari: no tot l'alumnat aprèn amb les mateixes metodologies, per bones que siguin, aplicades de forma única i universal.

La segona, va venir de la mà del subdirector del col·legi, Víctor Romero, que en aquell moment –per absència del director, Lluís Busquets i Dalmau²– assumia el càrrec de director. Hi va haver un grup de professors, més o menys nombrós, que després d'uns mesos de treballar amb les directrius de l'EDI, van començar a posar dificultats a la posada en marxa de l'experiència. Els motius? que si els nens que es despistarien i no aprendrien, que si sabien quins resultats havia donat als EUA, que si allò donava molta feina, que si les matèries importants no s'assolirien amb garanties... En fi, totes aquelles excuses que he anat trobant també al llarg de la meua experiència com a directiu al llarg del temps, i que són símptoma de la resistència als canvis, molt arrelades (massa) en la nostra professió. En Víctor Romero, després d'escoltar-los molt educadament, de forma impassible, sense immutar-se, va ser absolutament contundent: *–Señores, para bien o para mal, el EDI està implantado en Viaró–*. No cal dir que es va acabar la reunió. Després, amb el temps, alguns equips van anar diluint el sistema EDI, tornant a les pràctiques "de tota la vida". En aquest cas, a més, agreujades per la emergent moda de les activitats per fitxes

¹ Aquest mot actualment té connotacions negatives i avui dia es fa servir un concepte més ampli que és el de la *transdisciplinarietat*.

² Més endavant en faré la referència.

d'aprenentatge, i la incipient obsessió per detectar dislèxies o disfuncions pertot.

La tercera, va ser veure tot un pedagog en acció. Em refereixo a en Joan Valls. No em va enlluernar només perquè jo fos novell, sinó perquè el que més impressionava d'ell era l'admiració-veneració que causava en aquells infants. La seva atenció envers ells era com de mare, però alhora exigent. El seu to de veu, suau però amb un cert timbre teatral. De fet, va ser ell qui em va ensenyar una actitud pedagògica (i també vital) que m'ha estat molt útil durant tota la meva trajectòria professional: "fes veure que estàs enfadat abans d'enfadar-te de veritat; quan t'enfades i perds els estreps, ja estàs perdut!". Com me n'he recordat de vegades! (d'haver-ho sabut, possiblement hagués evitat aquell primer entrebanc de què parlava més amunt). Pel que fa a l'equip, l'exemple del Joan sempre m'ha fet pensar que per tenir autoritat no cal tenir càrrec. La seva, respecte de l'altre professorat, era autèntica autoritat moral. Sabia del que parlava i perquè ho deia. Les seves reflexions pedagògiques obeïen, ja llavors, a un profund procés de reflexió; la prova era que sempre ho fonamentava en escrits pedagògics d'aquells autors que esmentava més amunt, i que en ple franquisme havien restat oblidats per a la majoria... menys per a ell, que tenia una autèntica inquietud pedagògica.

Ell va ser, en aquell moment del meu despertar com a pedagog, tot un referent per a mi en tots aquests aspectes, i d'altres que sortiran més endavant. Veia molt clar que era el model a seguir. Negar-li al Joan la paternitat de la meva vocació pedagògica, tal com és i com la veig ara, seria una falta a la justícia i a la veritat.

c. Experiència i ciència

Mentre, jo anava a la universitat quan podia. Assistia a classe si era estrictament necessari, per exigència d'algun professor. La resta, em

matriculava com a oient i m'examinava al final de curs. Vull recordar que eren anys de convulsió en el món universitari, l'origen dels quals ja s'ha explicat més amunt. L'exigència era poca, com pocs eren els dies en què hi havia classe. Per ser sincer, més d'una assignatura la vaig aprovar gràcies als coneixements teòrics i, sobretot, pràctics que estava adquirint a Viaró. Moltes de les ensenyances que el professorat universitari presentava com a noves tendències, era capaç d'entendre-les i explicar-les fruit de la meva vivència al col·legi. Per bé que per les circumstàncies la meva carrera es va perllongar dos cursos més del que era habitual, el coneixement adquirit va facilitar-me molt el poder-la acabar. Era el juliol de 1977 i el meu títol diu que sóc llicenciat en Filosofia i Lletres (secció Pedagogia)¹.

d. Fent de professor, més enllà de l'EDI

Volgudament o no –no ho sé– l'EDI es va anar diluint. Va restar com un reducte en els dos primers cursos d'EGB. Més o menys cap el curs 1974-75 –calculo–, em van passar a 5è i 6è d'EGB. L'equip de professorat no era tal sinó que ho recordo com un grup de persones que treballaven juntes amb un sistema organitzatiu clàssic, farcit d'especialistes, basat en unes normes que havien de complir alumnat i professorat. Eren bona gent, això sí, però no era un equip com el que havia conegut a 1r i 2n d'EGB, modèlic per a mi. La comunicació sobre els continguts era inapreciable i a les reunions es parlava bàsicament de qüestions d'ordre i d'organització.

Amb el canvi de nivell, si bé pel que fa a innovació pedagògica hi sortia perdent, vaig sortir-hi guanyant quan em van designar com a professor de l'assignatura de català. Convé aclarir que, com tots els de la meva edat, havíem fet l'escolarització en castellà i aquesta era, per descomptat, la llengua d'ús habitual també a Viaró. Em sembla que és l'època en què més castellà he parlat i he escrit a la meua vida, i no em sap greu, ans al contrari: el meu bilingüisme és total.

¹ Sic.

Així doncs, arran d'una aposta agosarada del col·legi¹, ja em teniu a mi entrant a una aula de 6è, disposat a donar català a una majoria de nens aparentment castellano-parlants. No ho encarava com un repte en absolut: a la universitat havia cursat tot un any l'assignatura de Llengua Catalana, i això em proporcionava una certa seguretat. No cal dir, però, que el fet d'haver-la d'ensenyar era una situació nova: em va obligar a aprendre-la millor.

El primer dia, d'entrada, repassada general a la cara dels alumnes. Per part d'ells, ulls expectants i amb un cert to burleta: era una novetat que, a més, es va presentar a mig curs, em sembla recordar. Quan vaig pronunciar les primeres paraules en la llengua de ma mare, es va generar una situació tensa: es miraven els uns als altres com dient "què fem?". Recordo que tenia clar que l'objectiu era guanyar-me'ls al més aviat possible perquè, si no, es podia convertir en un debat entre polític, ideològic i cultural. La pregunta era obligada: –*Quants de vosaltres parleu català a casa vostra?* Per sorpresa meva (i d'ells!) hi havia més alumnes que parlaven català habitualment a casa del que jo i ells mateixos preveien! Fins i tot, notava com se'ls feia d'estrany, en el context del col·legi, expressar-se en la seva llengua materna, quan tota la vida entre ells s'havien parlat en castellà. Però aquesta constatació va ser un alleujament per a tots (també per a mi). La resta, pura estratègia per aprendre la llengua indirectament: contes d'en Joan Amades, estudi del costumari més motivador i fascinant (el comte Arnau de Mataplana, gnoms, follets, golluts del Pirineu, ponts del diable, etc.), el repte de trobar la paraula que els feia més gràcia, o explicar la versió catalana de

¹ Segons la ponència *"L'educació infantil i primària"* presentada per Joan Parera (UB) en el marc del *"Simposi Internacional sobre el català al segle XX: Balanç de situació i perspectives"*, celebrat a la seu de l'IEC, del 24 al 26 d'octubre de 2007, «l'any 1974 (tot just feia tres anys de l'aprovació de la Llei General d'Educació i encara no havia mort el dictador) les escoles que impartien alguna mena d'ensenyament en català eren 86 i el nombre d'alumnes que se'n beneficiaven uns 25.000» (Parera i Parramon, 2009).

conceptes coneguts per ells en castellà com ara "l'estació de trens de la rodalia" (*estación de cercanías*), el baixador (*apeadero*) de Sant Joan, etc.

Doncs sí, vaig ser un dels primers professors de català del Col·legi Viaró. D'aquesta feta se n'ha derivat la meva incessant indagació sobre la llengua, la cultura i la història de Catalunya. Des de llavors, no hi ha paraula nova que senti que no vagi a buscar-la al diccionari per veure'n les accepcions. A banda, doncs, del que em van ensenyar a la universitat, a partir de l fet d'haver-la d'impartir, el meu estudi particularment de la llengua catalana com a assignatura ha estat incessant, per millorar el lèxic, la dicció, l'expressió i l'escriptura, qualitats necessàries per ser mestre de llengua. I tot aquest aprenentatge posterior fet de forma força autodidacta, preguntant molt als que més en saben, consultant llibres i diccionaris i llegint llibres en català (fixant-me molt bé amb les expressions, amb les paraules noves, amb les expressions populars...). Més endavant, com explicaré, el meu interès es va fer extensiu a l'ensenyament-aprenentatge de qualsevol llengua.

Pel que fa al professorat de l'etapa, per sort per a mi, un dels que formava part de la secció era en Xavi Cabanach, el professor d'art. Va ser amb ell que vaig participar en dues grans experiències de lleure i pedagogia: els campaments d'estiu, que ell organitzava i dirigia de forma magistral, i les estades d'esquí a La Molina, a la Cerdanya, en un alberg que permetia combinar l'esquí, als matins, amb la continuïtat dels aprenentatges curriculars, a les tardes. Aquesta era la idiosincràsia de les "setmanes blanques" de Viaró, sense gaire més història per a mi (tret que vaig aprendre a esquiar perquè cap dels professor més grans hi volia anar i jo m'apuntava a totes. En alguna ocasió, fins i tot, ja no em vaig moure de La Molina, esperant el següent torn).

D'aquestes dues activitats, de les que en vaig extreure més aprenentatges de aire pedagògic van ser els campaments. Es desenvolupaven a la Garrotxa, al llogarret de El Sallent, entre Mieres i Santa Pau, en una finca anomenada llavors *Rocacorva* (així, amb ve baixa). Vaig tenir la sort de poder viure els inicis d'aquells campaments d'estiu. Els primers anys, les tendes de campanya eren de tipus militar, en què hi cabien de 8 a 11 acampats. Els serveis bàsics, lavabos i dutxes, eren suficients, però austers, acabats de construir. Les activitats eren el més semblant al que havia viscut amb els escoltes, amb la diferència que la intencionalitat pedagògica era present en tota la programació, dissenyada bàsicament pel mateix Xavi Cabanach. L'objectiu volgut, a més de gaudir de l'incomparable marc del paisatge garrotxí, era la convivència i l'amistat. I a fe que s'aconseguia! A llarg del curs següent les referències als campaments de l'estiu anterior eren freqüents.

Més endavant, les tendes es van substituir per cabanes d'obra: una caseta amb lliteres. S'hi van habilitar els primers camps d'esports i van millorar sensiblement els serveis i la cuina. Però l'esperit es mantenia íntegre. Les activitats que produïen més emoció eren les nocturnes (jocs de pista o d'orientació, que servien per perdre la por) i les d'aigua, en un barranc per on passava un rierol: allí, en un lloc on les aigües s'eixamplaven força, construïem bots amb troncs i pneumàtics, i la navegació solia acabar en batalla naval. Malgrat tot, l'activitat més esperada eren els focs de camp, en què tots els acampats, sense excepció, feien gala de les seves habilitats teatrals, còmiques o artístiques. En aquest apartat, a més de preparar-me un ampli repertori de cançons per cantar –acompanyat per la meua guitarra–, vaig triomfar explicant acudits i històries de por. Sempre he pensat que aquesta circumstància em va ajudar a tenir una certa soltesa en expressar-me i, sobretot, a perdre la por i la vergonya d'actuar en públic.

D'en Xavi Cabanach vaig aprendre, bàsicament, com engrescar els pre-adolescents. Sempre estava de bon humor i sabia restar importància als contratemps, trobant les alternatives més adients. La seva empatia amb els nens i amb la resta de professorat, el feien el líder indiscutible. La sensació era que sempre sabia què calia fer. El seu estat natural era somrient, tenia un riure fàcil i simpàtic, i el seu to de veu invariablement era suau, encara que hagués d'amonestar o cridar l'atenció a algú. Això generava molta confiança a tothom. L'alumnat el respectava i l'estimava, perquè s'ho havia guanyat amb la necessària autoritat moral. A més del tarannà pedagògic que destil·lava, també em va servir de model referent a com es planifiquen les sortides i els campaments fins l'últim detall: material, activitats, horaris, etc. També destacar que, amb la seva personalitat, va fer estimar l'art a tots els alumnes que passaven per la seva aula. D'ell va néixer la idea que a Viaró hi hagués un taller d'art permanent, on van treballar en equip professorat que després han triomfat com a artistes en diverses facetes de l'art. Curiosament, una de les seves sanes obsessions ja era llavors (i també anys més tard, a la UIC) el forn per ceràmica.

De totes aquestes activitats, en conclusió, em va quedar aquella, diria, *radical* sensació de com n'és d'important que l'educació en contextos formals es compagini amb el lleure, molt especialment en espais naturals, en condicions allunyades del confort a què estan acostumats els alumnes. Tot això, seguint una pauta pedagògica coherent, en especial amb un mateix grup d'alumnes, als quals els queda clar – repte gens fàcil d'aconseguir – que l'activitat és el complement, la continuïtat i la conseqüència de la formació rebuda en l'entorn escolar. Aquest és el mèrit assolit en aquelles sortides, i aquest és l'aprenentatge que en vaig extraure.

e. Un extra

Calculo que per aquelles dates, més o menys l'any 1974, en Lluís Busquets¹, impulsor del projecte EDI, va deixar de ser el director del col·legi, però va seguir la seva recerca de metodologies per a la millora de l'ensenyament.

Va ser llavors que es va dedicar de ple a l'estudi del projecte SCIS², embrió del futur Projecte 6-12 (Martí Feixas, 2012, p. 23) que ell mateix va impulsar des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Un dia se'm presenta a classe, m'ho explica i, sabent del meu interès per a la renovació de les metodologies, em pregunta si estaria interessat en col·laborar amb ell. Tot i que les ciències no són el meu fort, em pès per la meva curiositat en aprendre i experimentar noves coses, vaig dir-li que sí. El col·legi, a més, posava a la nostra disposició un grup d'alumnes per poder dur a terme l'experiència. Va resultar un èxit: a banda de ser com un regal educatiu per a ells, els nens aprenien els conceptes científics en base a experimentar-los amb un programa molt pensat però, alhora atractiu i motivador. Van aprendre amb facilitat conceptes com ara la calor, els estats de la matèria, les mesures, les relacions entre variables, la velocitat, la massa, l'energia, etc. El més important era, doncs l'adquisició dels conceptes. Els "experiments" es duïen a terme amb materials gens sofisticats, gairebé de rebuig: taps de suro, coixinets de ferro, ampolles, globus, fustes, etc.

¹ Lluís Busquets i Dalmau, és Doctor en medicina, especialitat de psiquiatria infantil. Tota la seva vida professional ha girat entorn de l'ensenyament. El 1979, després de deixar la direcció de Viaró, va treure les oposicions d'inspector a Barcelona. Entre el 1981 i el 2001 (any de la seva jubilació) va ser nomenat Cap dels Serveis Territorials, primer a Girona i després a Barcelona, i Sotsdirector General de Programes i Serveis Educatius. Autor de diversos treballs de recerca educativa, va ser impulsor i president del Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació, i president de la Societat Catalana de Pedagogia.

² *Science Curriculum Improvement Study*. D'aquest projecte n'hi ha força referències en la bibliografia educativa dels anys 80 sobre l'ensenyament de les ciències. En castellà, en referencio dues, a tall d'exemple: (Santelices C., 1989, p. 16) i (Gutiérrez Goncet, Marco Stiefel, Olivares Jiménez, & Serrano Gisbert, 1990, págs. 127-131)

De la mà d'en Lluís vaig conèixer de prop les idees de Jean Piaget¹ i em va explicar abastament la seva formulació de les etapes del desenvolupament cognitiu dels infants. Era com tenir la universitat a cau d'orella! Val a dir que el marc teòric del projecte SCIS es basava en bona part en les idees del psicòleg suís, molt de moda entre els anys 70 i 90.

En aquesta època també vaig poder col·laborar amb ell i amb la pedagoga Maria Rúbies² en l'experimentació de l'EDI, als estius, a l'escola pública d'Alfarràs, formant al professorat de les terres de Lleida en aquesta forma d'organització escolar.

Així doncs, sense voler-ho, vaig entrar en contacte amb el món de l'educació fora de les parets de Viaró. Vaig començar a admirar a les persones que, com ells, treballaven per a la millora de l'educació, dedicant-hi moltes hores de les seves vides. Potser el fet de veure aquest exemple d'il·lusió i treball pedagògic de la mà d'un psiquiatre i d'una matemàtica, és el que amb el temps m'ha fet arribar plantejar-me que per ser considerat un pedagog potser no cal haver estudiat la carrera de Pedagogia.

f. Un gir radical

En un dia assolellat del mes de setembre de 1978 vaig anunciar al director de Viaró d'aleshores, Javier Guilén, la meva intenció de deixar el col·legi. El motiu era per pura coherència: després de molts mesos de meditar-ho, parlant-ho amb persones de la màxima confiança, vaig (vàrem) arribar a la conclusió que el meu camí a la vida no passava per ser membre de l'Opus Dei: hi havia força factors que ho indicaven. Encara que aquesta decisió, segons el meu entendre, comportés el sacrifici de deixar la feina. Quedar-se era el

¹ Jean William Fritz Piaget (1896-1980), és un dels psicòlegs de referència, i que més repercusió ha tingut en el món de l'educació contemporània, pels seus estudis sobre les etapes del desenvolupament cognitiu dels infants, publicats en més de cinquanta llibres i més de cinc-cents articles.

² Llicenciada en matemàtiques, senadora, diputada als parlaments de Madrid i de Catalunya, fundadora del Consell Català d'Ensenyament, i presidenta del Consell Escolar de Catalunya, va ser una de les màximes impulsores de la renovació pedagògica a les comarques de ponent.

més còmode però sabia que les conseqüències no podien ser bones per a ningú. Per bé que al Javier li haig d'agrair que m'oferís la possibilitat de quedar-m'hi de totes maneres, vaig intuir que el millor era canviar totalment d'aires i començar de cap i de nou.

Estava molt trist. Deixava una escola havia après tot el que sabia d'educació, deixava uns alumnes als que estimava (i que, al seu torn, –deixant de banda la falsa modèstia– em consta que m'apreciaven) i uns excel·lents companys de feina, als que admirava i apreciava. D'uns i altres havia après molt. Davant se m'obria un camí incert... però la coherència, l'honestedat i la intuïció em deien que era el més correcte.

Tenia, alhora un sentiment contradictori perquè, per una altra banda, ho vivia com un fracàs: havia dedicat tota l'adolescència a aquell que semblava el meu camí; però per una altra, em sentia alliberat perquè tenia la possibilitat de redreçar la meua vida trobant un itinerari vital més d'acord amb la meua manera de ser més íntima, essencial. O, dit en termes més transcendents, Déu em cridava a una altra mena de vocació. Amb el temps, m'he adonat que el que semblava un fracàs, havia estat una oportunitat, un recorregut necessari per al trajecte que he fet al llarg de la vida.

9. Tornant a Sabadell

Eren els primers dies de l'octubre de 1978. Vaig tornar a casa dels meus pares¹. La meua vida havia efectuat un gir molt important i ells ho sabien i feien el que podien per fer-me sentir bé. Enrere havien quedat deu anys d'un entorn molt agradable, però lògicament tancat, en el que s'havia desenvolupat la meua vida personal i la professional. Feia un any que tenia el títol de llicenciat en Pedagogia. Ara, havia decidit que havia arribat l'hora de espavilar-me tot sol, de

¹ Si bé intuïa que els sabia greu, no hi va haver ni un retret. Al contrari, vaig viure-ho com l'acollida del fill pròdig (aquella història de l'Evangeli que tantes vegades m'ha fascinat, perquè la lligo directament a la meua vocació de servei pedagògic a "tots" els alumnes). Millor encara: acollien de nou al seu fill, sense més adjectius.

formar la meua pròpia família i de reorientar la meua professió. Això últim passava per una cosa tan pragmàtica com trobar feina.

Entremig, a Tremp, feia uns mesos que havia conegut una noia, l'Helena, amb qui em vaig casar al cap d'un any, el desembre de 1979. Ella m'ha acompanyat, aconsellat, ensenyat i recolzat fins a dia d'avui. El fet de començar el meu festeig amb ella em va ajudar a ressituar també els meus sentiments i a aprendre a gestionar-los.

Després d'adaptar-me a la nova situació (retrobarment amb els pares, germans, l'Helena, parents, amics...), a nivell professional no vaig dubtar ni un moment en recórrer al meu amic Rafa Aparicio¹, amb qui havia fet una bona amistat en la meua època de l'institut, i amb qui havia mantingut contacte al llarg dels anys. El seu pare, originari de Còrdova, era el fundador i propietari del col·legi "Ramar", al barri de la Creu de Barberà, de Sabadell. Era una persona molt estimada al barri, on era conegut com "Don Rafael". Val a dir que havia contribuït decisivament en la formació de molts immigrants andalusos d'aquell barri –gairebé tot havien passat pel seu col·legi– i, aquests, li ho reconeixien agraïts en forma d'autèntica veneració. Era un home molt religiós, gairebé diria que místic. En diverses ocasions, jo havia tingut ocasió de mantenir força converses amb ell, totes de caire profund, parlant de religió i d'educació, les seves dues grans passions, després de la seva família. Em fascinava veure com aquell home estimava realment els seus alumnes, la gent del barri: un autèntic mestre, vaja².

Quan els vaig anar a demanar feina, el seu col·legi, *Ramar*, al barri de la Creu de Barberà de Sabadell, tenia la plantilla consolidada,

¹ Rafael Aparicio Lovera, actualment presideix la Fundació Ramar i és el titular de diversos centres de prestigi de Sabadell: els col·legis *Ramar*, el col·legi Claret i l'Escola del Sol, com a més rellevants.

² A mi em tenia molta confiança perquè esperava que portés al seu únic fill, el meu amic Rafa, "pel bon camí". Deia que jo era l'àngel de la guarda del seu fill (pobre home, no sabia a quin sant s'encomanava!). Val a dir que el meu bon amic Rafa –i millor persona–, en aquella època li agradaven les festes i viure la vida, i no havia estat constant en els estudis, cosa que preocupava enormement al seu pare.

sense cap previsió de baixa o d'ampliació. No em podia donar feina però em va parlar d'un amic seu, que tenia una acadèmia i que sabia que volia millorar els locals per ampliar la seva oferta educativa. Així va ser com em va presentar en Xavier Casas. La primera conversa la vàrem mantenir tots tres, en Rafa, en Xavi i jo, al col·legi Ramar. Recordo que el Rafa, per "vendre-li" el producte (és a dir, jo) va fer tota mena de lloances a la meva persona, a la meva formació i, sobretot, al fet d'haver treballat en un col·legi de prestigi com era Viaró.

Anys enrere, en Xavier Casas havia muntat la seva acadèmia, al carrer de Gràcia de Sabadell, amb una finalitat assemblada a la de la Peñalver (veure apartat 5. D'aquest capítol) però amb una orientació pedagògica diferent. Ell estava convençut que, amb l'esforç adequat del professor, qualsevol alumne que tingués capacitat podia aprovar el batxillerat i el COU: aquesta era l'originalitat del Xavi Casas. Aquest, no tenia una formació pedagògica, però tenia una especial intuïció educativa. Era un home amb tot tipus d'inquietuds i es pot dir que tan aviat s'interessava per la política, per algun negoci (del tipus que fos), per activitats immobiliàries, per estudis econòmics, o per l'educació. Quan s'obsessionava amb una cosa, no parava fins a aconseguir-la. I així va ser com em va donar les tres primeres "feinetes", perquè de moment no em podia donar feina de professor a la seva acadèmia, puix no hi havia vacants fins el curs següent, en què volia fer obres d'ampliació dels seus locals (ja al carrer de Zurbano) i canviar una mica l'orientació global del centre.

La tardor de 1978 a Sabadell ja es respirava l'ambient de la democràcia acabada de recuperar, i la majoria tenia la vista posada a la convocatòria de les eleccions municipals del 3 d'abril de 1979 (el juny de 1977 ja s'havien celebrat les generals). Faltaven, doncs, sis mesos. El Xavi Casas inquiet, i un grup d'amics i coneguts, van organitzar una plataforma d'opinió política que van anomenar "Unió

Ciudadana”, i me’n van fer el secretari (és a dir, el noi dels encàrrecs): sabia escriure, sabia expressar-me i era jove. No hi havia pressupost (quantes vegades l’he sentida, aquesta frase!) i em pagaven quatre duros, però al menys estava ocupat. Potser la realització més important va ser quan el Xavi es va entestar en aconseguir un debat amb els principals candidats a l’alcaldia de Sabadell. Tossut ell i pencaire jo, ho vàrem assolir. Va ser a la cava de l’Hotel Urpí, a la Via Massagué¹ de Sabadell. Si ho esmento és perquè vaig començar a conèixer de prop la manera de pensar del polític, les armes demagògiques i les promeses de tot tipus. D’entre tots els candidats, el més ben preparat i seriós, i el que em va causar la millor impressió, va ser l’Antoni Farrés², que va guanyar. Posteriorment se l’ha reconegut com l’artífex de la conversió de la Sabadell postindustrial, deprimida i trista a la Sabadell moderna, cultural i comercial.

Enmig de tot aquesta activitat, una altra feina que em va donar (tot al mateix preu, val a dir) va ser l’organització d’una xerrada sobre Jean Piaget. Amb això em venia a demostrar que realment, malgrat tot, en Xavi tenia una sensibilitat educativa, que encara ara no he sabut definir (ni ho pretenc). L’acte, després de moltes hores de feina, amb uns dossiers –preparats manualment, grapats un a un– sobre la figura de Piaget –el pensament del qual havia conegut gràcies a en Lluís Busquets–, amb una selecció de textos seus, i d’altres de caire biogràfic, va tenir lloc a la sala d’acte de Caixa Sabadell, amb una concurrència més que notable. No sé com s’ho feia, però sabia motivar la gent, en Xavi. Tenia molts contactes amb persones d’allò més heterogènies.

¹ Joan Massagué va ser batlle de Sabadell a cavall dels segles XIX i XX. Va ser conegut com l’alcalde «embellidor de la ciutat».

² Antoni Farrés i Sabaté (1945-2009), militant del PSUC (després, Iniciativa per Catalunya), de profund sentiment catalanista i humanista, va ser el primer alcalde de la ciutat després de la transició democràtica espanyola. És reconegut com l’artífex de la conversió del Sabadell industrial i trist al Sabadell modern, cultural i comercial.

a. L'Escola

El gener de 1979 es va produir una baixa per maternitat a l'escola de la que n'era propietària l'esposa d'en Xavi Casas, Maite Griera. Em va preguntar si m'interessaria fer la suplència, però que no em fes il·lusions amb l'*Escola* (curiosament el centre portava aquest nom tan genèric) ja que pensava en mi com a futur director tècnic de la seva acadèmia per al curs següent, on duia a terme millores d'algunes infraestructures dels locals, al carrer de Zurbano. No m'ho vaig pensar ni un minut. La Maite hi estava d'acord.

L'Escola era un petit centre d'Infantil de 2n cicle i d'EGB d'una sola línia. L'havien ubicat en una casa de planta baixa i pati, típica de Sabadell, molt ben cuidada i decorada amb motius alegres i motivadors, allunyats de la formalitat. El seu projecte educatiu es basava en els principis de *l'Escola Nova*¹, moviment que jo havia estudiat a la universitat, i del que vaig conèixer-ne les interioritats a través del meu treball en l'EDI, a Viaró, com he explicat. La manera de fer i de treballar a tot el centre era inspirat, principalment, en les tècniques, els mètodes i la filosofia de Freinet, amb elements que recordaven Montessori i Decroly². A l'escola, s'ensenyava als nens a debatre les qüestions en les assemblees de curs i el seu tracte amb el professorat era de tu a tu (cosa que em xocava, doncs a Viaró els mestres érem tractats de vostè). També tenien format assembleari les reunions del professorat, en les que també hi participava el personal d'administració i serveis (PAS). És pot dir que la relació entre els que hi treballaven, propiciada pel caràcter afable i dolç de la Maite, era més de tipus familiar que de companys de feina. El perfil de les famílies que duien els seus fills a l'*Escola* era el de professionals liberals o comerciants, catalanistes, que volien per als seus fills un model educatiu laic, en règim de coeducació, basat en el

¹ A mitjans dels anys 60 hi va haver una autèntica voluntat de recuperació d'aquest moviment, a partir de l'impuls donat per la clandestina Associació de Mestres "Rosa Sensat".

² De tots tres n'he parlat exhaustivament en el capítol II.

respecte a les persones i a la seva llibertat, a la llengua i a les tradicions catalanes. És a dir, totalment allunyat del que representaven la majoria d'escoles: o bé estatals ("nacionals", se'n deien), o moltes de les religioses i acadèmies privades. L'alumnat del que m'havia de fer càrrec era el de 5è d'EGB.

Com he dit, el model de gestió i organització de l'*Escola* venia marcat per una tendència a adoptar les decisions en assemblea del professorat. Fruit d'aquesta manera d'entendre l'escola, a la que jo no estava massa avesat, va venir l'única situació incòmode amb la que em vaig trobar al llarg dels sis mesos. Va ser a resultes d'una activitat que vaig programar amb el meu alumnat, fent ús del que considerava que era la meua autonomia com a tutor. No recordo exactament les circumstàncies. El fet és que a la següent reunió – assemblea– de professorat vaig tenir la sensació de ser qüestionat de dalt a baix, sotmès a una mena de judici inquisitorial, i més d'un mestre va fer al·lusió –amb força mal gust– a la meua anterior etapa al col·legi Viaró, pel fet de pertànyer aquest a l'Opus Dei. El meu pas per aquest últim col·legi, així com per alguns era una garantia de una bona formació, per altres era com un estigma: prejudicis de l'època que estava aprenent a superar.

A l'*Escola*, però, en línies generals, vaig aprendre altres maneres d'entendre l'educació, en el sentit de portar fins a l'extrem els principis d'una escola assembleària, en què les línies d'acció pedagògica venien marcades per la majoria. Això contrastava amb el treball en equip que havia experimentat fins llavors en què les línies d'acció eren marcades pels responsables i el treball en equip s'enfocava en l'aprofitament dels recursos per aconseguir les fites establertes.

Malgrat tot, el meu pas per l'*Escola* va ser molt profitós per a la meua formació perquè m'apropava a altres realitats educatives que

necessitava conèixer i que després m'han servit com a experiència prèvia al meu pas per altres centres semblants, com l'Escola Montagut, de Vilafranca del Penedès, o l'Escola Vilarnau, de Sant Sadurní d'Anoia, com es veurà més endavant. Hi vaig deixar bons amics i, una vegada més, vaig aconseguir crear corrents d'empatia recíprocs amb l'alumnat del que n'era tutor. Vaig haver d'aprendre a compatibilitzar les seves decisions assembleàries setmanals amb la necessària acció de guia que ha de assumir qualsevol professor-tutor.

Aquest exercici d'escoltar i fer les intervencions justes i necessàries per guiar sense frustrar el creixement, el vaig aprendre en el meu pas pel l'Escola. Vaig meravellar-me en observar que, en situacions controvertides, el propi alumnat, amb quatre preguntes adequades per part del tutor, era capaç d'arribar a conclusions encertades. I tot això en el més profund respecte al torn de paraula i a les indicacions de l'alumne moderador o moderadora (que tocava per torn). Recordo un dia que hi va haver un debat encès entre dos alumnes per la custòdia de la mascota de la classe –un canari– el cap de setmana anterior. El motiu era que un d'ells –segons l'altre– s'havia saltat la tanda –i no li tocava– i que, a més, la mascota no havia estat retornada el mateix dilluns. De seguida, el propi grup es va dividir en dos, recolzant l'un o l'altre en discòrdia. La discussió –molt respectuosa i farcida d'intervencions– va durar ben bé mitja hora. Al final, el que s'havia endut la mascota a casa, va concloure: «–A més a més... –amb to encara esverat– a més a més... –tornà a dir però fent una pausa i abaixant el to de veu i els ulls– a més a més, el "pitus" s'ha mort...». Es va posar a sanglotar, mentre la resta van quedar muts, sense saber què dir. Jo vaig haver de fer un esforç per no esclafir a riure, la veritat. Em va cridar l'atenció que, enlloc de fer-ne llenya, s'hi van solidaritzar, van decidir comprar una altra mascota, i van donar el tema per acabat. Jo vaig endur-me'n una bona lliçó de "saber estar".

Era el juny de 1979 quan vaig acabar la meva suplència a l'Escola. La professora de qui havia estat fent la suplència va demanar l'alta per acabar el curs amb els seus alumnes.

b. L'Acadèmia "X. Casas"

L'acadèmia, situada al núm. 67 del carrer de Zurbano, de Sabadell, era i funcionava com a això: una acadèmia. El professorat feia un munt d'hores de classe, en torns de matí i tarda. La majoria eren llicenciats en les més diverses disciplines els quals, com era habitual, trobaven una sortida professional en la docència: físics, químics, matemàtics, historiadors, filòlegs, etc.

Pel que fa a l'alumnat, estaven cursant batxillerat i s'havien d'examinar a l'institut on estaven adscrits: d'aquí venia la preocupació de Xavier Cases per tenir el seu propi centre homologat. En aquest sentit, les exigències d'espais i recursos, per part de l'administració, era el que l'obligava a ubicar-lo en els nous espais remodelats, al carrer de Cervantes núm. 110, que era una antiga fàbrica tèxtil. El centre es diria "Centre de BUP i COU X. Casas", i estaria homologat per impartir-hi, com el seu nom indicava, estudis de Batxillerat Unificat i Polivalent (BUP) i del Curs d'Orientació Universitària (COU). Pel nombre de matrícula, el centre es va dissenyar per a dues línies de BUP i una de COU.

Així doncs, després del meu pas per l'Escola, durant el període de juny i juliol, al Xavier Casas li vaig fer d'acompanyant, d'assessor i de secretari: obres, plànols, papers, organització del nou curs, etc. Em va presentar el professorat de la seva acadèmia, que em varen rebre força bé, tot i que ja els havia anunciat que jo ocuparia en lloc preeminent (al que després vaig saber que hi havia altres aspirants). Em vaig dedicar a fer el seguiment, amb en Xavier, de les obres del nou espai, que donaria cabuda a aquell projecte educatiu més ambiciós. Jo li preparava bona part de les tasques burocràtiques i,

quan m'ho demanava –que, per ser justos, era sovint–, participava en el disseny del nou centre, intentant aportar criteris d'ergonomia pedagògica. Tanmateix, malgrat que l'edifici mantenia l'estètica exterior de fàbrica, per dins –tot i que els recursos eren més aviat limitats–, varen quedar unes aules força confortables, distribuïdes en dos pisos, amb biblioteca, laboratori (aquest, va quedar a mitges i calia millorar-lo), i una sala de professors adequada.

D'aquesta manera, vaig tenir ocasió de familiaritzar-me amb Lleis, Ordres, Decrets, Resolucions o Disposicions, i altra normativa d'aplicació per a la obertura d'un nou centre: espais, projecte, titulacions, etc. Vaig participar per primera vegada en la redacció d'una memòria d'activitats, prèvia a l'aprovació de l'obertura d'un centre per part de l'administració. Tot un entrenament, que em va ser molt útil en el futur.

c. De l'«Acadèmia Casas» al «Centre de BUP i COU X. Casas»

Tots plegats, alumnat i professorat, vam inaugurar el curs 1979-80 en els nous locals. En Xavier em va nomenar director tècnic del seu centre, càrrec que era més honorífic que real: ell era un home al qui li agradava portar la veu cantant en tot. Jo li feia d'assessor “a l'ombra” i de secretari “al sol”. Malgrat tot, més d'acord amb el càrrec que ostentava, em dedicava a atendre el professorat per qüestions d'organització, especialment les referides a horaris i suplències.

A més del càrrec, vaig començar a impartir docència de llengua catalana a 2n i 3r de BUP. Per primera vegada em posava al davant d'adolescents per donar-los classe. Com que d'adolescents n'havia tractat en d'altres àmbits¹, i –ja llavors– era conscient de la problemàtica que comportava aquesta etapa de la vida, vaig voler comprovar per mi mateix si l'experiència pedagògica viscuda a l'EGB

¹ Durant el meu pas per l'Opus Dei, vaig ser monitor i tutor dels “clubs” juvenils *Herzegovino* i *Pàdua*, a Barcelona que, pel treball que s'hi desenvolupava (activitats, sortides, excursions, cursets de formació, etc.) també em van servir de camp d'observació i aprenentatge com a pedagog.

era extrapolable a nivell de BUP i COU. Amb aquesta mentalitat i estratègia vaig orientar la forma de donar les classes i de plantejar les activitats de la matèria. Recordo que el que més va impactar al meu alumnat va ser el fet que els exàmens, un cop corregits, els comentava amb ells "en obert", amb l'examen a la mà: així, es feien conscients de les seves errades, d'allò que no havien estudiat o que no havien entès prou bé. També els deia que m'importava molt més que aprenguessin que no pas el fet de posar-los una nota o una altra. D'aquesta manera, posava molt d'afany en assegurar-me que, allò que havien errat, eren capaços d'aprendre-ho finalment. Fins i tot, vaig dissenyar plans individualitzats de treball. Però la realitat em va fer desistir, conscient que els podia fer més mal que bé: la pressió dels exàmens de "coneixements" pesava molt i s'hi jugaven el curs. Aquest tipus de treball més individualitzat el vaig acabar reservant només per a activitats motivadores i d'aprofundiment en la matèria.

Fruit d'aquesta manera de treballar amb ells, la veritat és que vaig aconseguir infondre un nivell de complicitat i de confiança en què tots ens hi trobàvem bé. Tot i ocupar un càrrec directiu, venien a veure'm per confiar-me els seus problemes, o simplement per xerrar de temes que els importaven. Algunes sessions de classe es convertien en autèntiques tertúlies en què s'interessaven per tot tipus de temes culturals i formatius¹.

Per exemplificar una mica més aquesta realitat, exposaré algunes situacions rellevants de les que –ara me'n faig conscient– en vaig treure molt de profit en el meu procés d'aprenentatge pedagògic.

La més important, sens dubte, ve motivada per l'auge que començava a tenir el consum d'heroïna² entre el jovent de Sabadell, un mal que es va acarnissar de manera cruel amb els nois i noies de

¹ Em vaig recordar molt de l'escolapi Ramon Roca (apartat 3.b.), i mentalment intentava imaginar què faria ell en les situacions que s'anaven succeint.

² "L'evolució de la incidència de consum d'heroïna va mostrar el seu màxim entre 1979 i 1982 amb una taxa aproximada entre 2 i 3 individus / 1.000 habitants" (IMIM)

famílies benestants. Com que no és el motiu d'aquest treball, no entraré a analitzar-ne les causes, del problema, de ben segur que hi ha un bon grapat d'estudis sobre el tema. Però el problema hi era i el vaig poder veure –i viure– massa de prop en aquesta etapa del "X. Casas". Veure més d'un alumne arribant al matí, o a la tarda, amb la mirada perduda, sense esma de res, un dia, i un altre i un altre, és una experiència inoblidable. Com tampoc oblidaré com els companys d'aquests nois i noies, em venien a veure demanant-me ajuda, per si s'hi podia fer alguna cosa, perquè eren conscients de la degradació física i mental dels seus amics i amigues (llició de companyonia i solidaritat). Davant del problema, parlant-ho amb ells els vaig plantejar que el millor era buscar algun tipus d'activitat extraescolar ("mentre són al col·legi, no són al carrer" –vaig pensar–). Així va ser com vàrem dur a terme dues iniciatives: la primera, amb la vista posada a la "setmana cultural", organitzar un grup de música: això comportava hores d'assajos i de enfortiment dels llaços afectius. L'altra, potser de la que en guardo més bon record (una mica agredolç, això sí), va ser l'impuls d'una revista escolar. Aquesta última, val a dir, va néixer com a resultat de l'experiència que em va explicar un alumne, en *Pitu Duran*, que em va deixar astorat, i que passo a narrar seguidament.

Alumnat i problemes personals

A tall d'introducció sobre en *Pitu*, explicar que era un noi que tenia problemes amb l'heroïna que havien començat quan tot just cursava 7è d'EGB. El típic cas: com la majoria, va començar amb el cànnabis, però ben aviat, els petits traficants –conscients que era un noi d'una família amb recursos–, li van deixar provar l'heroïna –més econòmica que la cocaïna– i, també com la majoria, s'hi va enganxar. Malgrat tot, era una alumne que gaudia de molt de prestigi entre els seus companys. Llegia molt (quan estava bé) i venia d'una família molt culta. Recordo que ben aviat em va agafar confiança. En les nostres

xerrades feia propòsits de deixar les drogues perquè era un tema que el turmentava. Però li costava molt, bàsicament perquè els caps de setmana, quan es trobava amb els seu cercle d'amistats, el conduïen un altre cop al mateix pou (deia ell). Fins que un divendres em va demanar que –per favor!– no el deixés, i si em feia res anar “de companys” (ell, jo i la meva “colla”) el cap de setmana que s’acostava. Ell acceptava adaptar-se als meus plans (jo tenia vint-i-vuit anys i ell, disset), perquè tenia pànic a tornar a caure en la mateixa roda, com cada cap de setmana, i que volia trencar.

Com he explicat, en aquelles dates, jo havia començat a sortir amb l’Helena, la que actualment és la meva esposa, i pujava a Tremp pràcticament cada cap de setmana per estar amb ella, com era natural. Però aquell cap de setmana, em vaig voler quedar amb en *Pitu*, “un alumne –més que això, una persona!– que tenia problemes” i em demanava ajuda. El dissabte vam anar a voltar per Matadepera, on vàrem dinar, a la tarda a una discoteca que es deia *Aleph*, –lloc de reunió de la gent de Sabadell “de tota la vida” (on hi havia retrobat molts dels meus amics de l’Escola Pia)– que s’acabava d’inaugurar. El diumenge, el va passar amb la seva família i a la tarda es va reunir amb mi i, juntament amb els meus amics, vàrem anar a fer unes cerveses al emblemàtic bar *Mundial*, al passeig de la Plaça Major de Sabadell. Li va anar bé, em va dir, donant-me les gràcies. Després, es va repetir en un parell d’ocasions. En les llargues xerrades que manteníem sobre el tema, quan ell me’l treia, em deia que el pitjor és que no només estava enganxat a la droga sinó als traficants, perquè ell mateix n’era distribuïdor, i era el que més li dolia ja que, a més de crear uns vincles perillosos en aquests ambients –sobretot si els vols trencar–, era conscient que arrossegava a altres joves al consum d’estupefaents.

Un bon dia es va presentar al classe amb la cara feta un mapa. Li vaig preguntar què li havia passat i em va contestar que m’ho

explicaria més tard. Acabada la classe, el vaig anar a buscar i li vaig oferir d'anar al meu despatx. Ell em va seguir. El vaig convidar a seure i em va dir:

–Com et vaig prometre, ahir vaig dir a “aquella gent” que ho deixava, que no passava més droga.

–Que bé, no? –vaig dir jo, expectant–. I què et van dir? –vaig afegir, mirant-li la cara, encuriosit.

Va fer una pausa, em va mirar de fit a fit i m'engegà:

–Tu saps què se sent quan et posen el canó d'una pistola a la boca?

Silenci.

–Vaig pensar que era l'últim dia de la meva vida –continuà–. Vaig passar molta por i esperava que tot s'apagués d'un moment a l'altre.

–I què va passar? –vaig gosar dir, esgarrifat, amb un esglai que em va recórrer de cap a peus.

–Encara no sé per què –va prosseguir, amb un to pausat– però es van conformar amb donar-me una bona pallissa. Em fa mal la cara i les costelles... em costa de respirar. Però estic viu! –va exclamar amb una barreja de nervis i d'alleujament–. Em van dir que no volien tornar-me a veure i que, si m'hi acostava, acabarien la “feina”.

Jo restava bocabadat, no sabia què dir. Dintre meu vaig posar-me a la seva pell i em vaig estremir novament. Ràpidament, per treure ferro a la situació, el vaig felicitar, li vaig dir que havia estat molt valent, i que als valents la vida els recompensa. Va ser llavors quan em va venir al cap una idea, fruit de la meva formació anterior: les persones cal que estiguin ocupades en coses que els motivin i que els facin sentir importants. Sense més preàmbul, el vaig nomenar director de la revista escolar, que feia dies que em voltava pel cap i que n'havia parlat amb el seu grup-classe de 3r de BUP. Els ulls li van brillar i va acceptar encantat. Es va posar en marxa immediatament, segurament perquè era una manera d'allunyar-se del malson. Jo també em vaig sentir bé. Ben aviat la revista va ser una realitat. El nom, escollit per votació, anava d'acord amb els temps d'incipient democràcia: “*Ve u i vot*”. En *Pitu*, líder com era, ben aviat va reclutar

l'alumnat més imaginatiu i alternatiu com a redactors del projecte. Molts d'ells eren els alumnes que altres professors no veien amb bons ulls perquè segons aquests, "eren díscols", mals estudiants, que s'encaraven amb ells... Val a dir que del "*Veü i vot*" només en van sortir dos exemplars (el número 0, amb un dibuix a la portada, fet per mi mateix), coincidint amb les "setmanes culturals" de 1980 i de 1981. Va tenir un èxit aclaparador entre l'alumnat. Amb un bon guiatge, ells mateixos van ser capaços de fer autocensura, ja que l'únic principi que vaig imposar va ser el d'absolut respecte a les persones i a les institucions. Darrere, hi havia moltes hores de feina d'en *Pitu*, que va entomar la responsabilitat d'una manera admirable, i del seu equip de "díscols". La manca de continuïtat va ser provocada per diverses circumstàncies, malgrat la implicació de una petita part del professorat (vull recordar Miguel Reche, Jaume Farràs o Luís Miguel Álvarez), però definitivament perquè tan en *Pitu*, com d'altres companys de redacció –i jo mateix–, vam deixar el centre a finals de 1981.

Recordant aquests dies, em ve a la memòria que els pares d'en *Pitu*, en dues ocasions em van convidar a tenir una reunió a casa seva (el seu pare estava força delicat de salut). Em van agrair el que feia pel seu fill, jo els deia que per a mi formava part de la meua tasca pedagògica i que era com un deure fer-ho, podent-ho fer. Fruit d'aquestes converses, amb el vistiplau del seu fill (que se'n volia sortir), van decidir el seu internament. En *Pitu*, va ingressar en un centre de desintoxicació –una granja– fora de Catalunya. Com que vaig canviar de centre i, a més, ell tenia prohibit tot tipus de contacte amb el seu entorn anterior, li vaig perdre la pista. Sé que va lluitar molt per deixar-ho, però no va poder i va ser massa tard: va contraure la SIDA i moria el 22 de juliol de 1991, als 28 anys d'edat. Vaig anar al seu enterrament. La seva mare, un model d'enteresa admirable, va saber convertir l'acte en una reivindicació a seguir en la lluita que havia començat el seu fill. Em vaig emocionar.

L'experiència de ser "director general" uns mesos

Rebobinant una mica enrere, alhora que passava tot això, vaig tenir l'oportunitat, durant pràcticament un any, de convertir-me en el director del centre i poder "aprendre" a exercitar-me en la presa de decisions. El motiu és que el titular i director del centre, en Xavier Casas, a finals de 1979 va dedicar-se a la creació i posada en marxa d'un nou partit polític, Solidaritat Catalana¹, amb la vista posada a les eleccions autonòmiques del març de 1980. En aquest període de temps, em va confiar la responsabilitat del col·legi, a nivell acadèmic-administratiu, i tan sols apareixia per supervisar, prioritàriament, els temes comptables. Fruit del que havia anat observant del funcionament del centre fins aquell moment, vaig aprofitar l'ocasió que se'm presentava per dotar d'un sentit més pedagògic la tasca dels professionals del centre. Vaig comprar uns quants llibres d'organització escolar –que guardo com un tresor a la meva prestatgeria– els quals estudio amb interès i a fons.

Vaig començar per les reunions de professorat. Aquests participaven vivament, tot i que amb cert recel ja que solien preguntar-me "–i tot això, ja ho sap el Xavi Casas?", jo els deia que m'havia confiat la responsabilitat, i que en els centres educatius calia treballar en equip. A les reunions es parlava i es feien propostes que després, un cop consensuades, i d'acord amb el projecte del centre –molt personal del Xavier Casas, cal dir-ho–, es posaven en marxa. Superades les primeres reticències, i amb el suport del cap d'estudis, Luis Miguel Álvarez, i d'altre professorat amb ganes de fer un centre més avançat, de mica en mica anàvem introduint petites millores que afectaven a l'organització dels espais i dels temps, a l'optimització dels recursos existents, i a l'establiment d'un protocol d'acció tutorial.

¹ Amb les sigles SC, vaser un efímer partit dretà d'àmbit territorial català, proper a *Alianza Popular*, del qual n'era el líder més representatiu el Sr. Manuel Milián Mestre, que després es passà al *Partit Popular*.

No s'ha d'oblidar –jo, al menys, ho vaig tenir clar des del principi– que la majoria del professorat no provenia del món educatiu. Tret d'algun cas, la majoria eren bones persones, amb ganes de millorar, si més no el seu propi entorn de treball en el centre.

Va ser bonic, mentre va durar. Van passar les eleccions, amb un mal resultat per part de Solidaritat Catalana, en què en Xavier Casas anava el 13è de la candidatura. Encara va estar ocupat durant uns mesos amb un projecte molt ambiciós que tenia entre mans (consistent en l'adquisició d'un important centre educatiu a Manresa, el Col·legi Sant Francesc d'aquella població). Però cap el gener-febrer de 1981 –no recordo exactament què ho va propiciar–, en Xavier va tornar a fer-se càrrec del centre. Amb la seva manera de fer i entendre l'educació particular, no acabava veure amb bons ulls “tanta obertura” ni “tantes contemplacions” amb l'opinió del professorat. Vàrem mantenir una forta discussió i, no cal dir-ho, el professorat es va desencoratjar. Les discrepàncies eren cada cop més insalvables: jo veia el centre des de l'òptica de la pedagogia, de la participació, del treball en equip, i de la recerca de noves maneres de treballar. Val a dir que ell tenia el seu propi criteri pedagògic, que potser havia estat vàlid a finals dels anys 70, però que jo tenia molt clar que calia renovar en els anys 80¹. Per aquestes i altres diferències –que no vénen al cas–, el juny de 1981 li vaig comunicar que deixava el centre per al curs següent. Vàrem quedar amics, però tots dos enteníem que, si volíem conservar l'amistat, havíem de separar els camins d'aquesta i els de la professió.

d. L'Acadèmia Roca

No puc recordar com vaig anar-hi a parar, a l'Acadèmia Roca. Quan tenia decidit de deixar el centre d'en Xavier Casas és probable que donés veus entre les meves amistats. Molt probablement vingués de

¹ Com he dit més amunt, feia anys que havia començat la recuperació de molts valors educatius de l'escola nova, el referent dels quals eren els nous moviments de mestres, que s'estenien al compàs de les oportunitats que ens propiciava la nova democràcia.

la mà d'en Joan Valls, amb qui seguia mantenint una bona amistat i que, pel seu tarannà, tenia molts contactes amb professionals i institucions del món educatiu.

El cas és que vaig adreçar-me cap a l'Avinguda Meridiana de Barcelona, just a la boca d'entrada del metro de La Sagrera. A jutjar per l'escala de l'edifici que m'havien indicat, no semblava que allí hi pogués haver un centre educatiu, si no fos perquè fora, a l'alçada del primer pis, hi havia un rètol de color taronja que resava "*Academia Roca*". Encara recordo la sensació estranya que em va produir pujar aquella escala de marbre beix, fosca, molt dreta i estreta. A dalt, una porta de fusta rústica, que s'obria sense haver de tocar el timbre. Vaig preguntar pel senyor Roca. Al cap de poc, em va rebre al seu despatx.

El senyor Roca era un home d'uns 65 anys, no gaire alt, amb molt de cabell i unes ulleres de vidres molt gruixuts que li feien uns ulls molt grossos i expressius, que s'aclucaven com els d'un xinès quan reia, cosa que feia sovint per a qualsevol cosa sense massa importància. Tenia un tarannà entre alegre i trempat, xerraire de mena i no parava de fer preguntes per refermar les seves opinions. De conviccions religioses profundes, m'explicà que va fundar una petita escola principis dels anys 60, i que des de llavors havia construït, amb molt d'esforç, un petit imperi educatiu, del qual se'n sentia molt orgullós. L'edifici on tenia el despatx, al número 263 de l'avinguda Meridiana, hi havia el centre de Formació Professional de 1r i de 2n grau. Uns cinc-cents metres més enllà, a la mateixa Meridiana –en direcció a la Plaça de les Glòries–, al número 239, en els baixos del qual hi tenia l'escola d'EGB. Era la primera que va obrir i que mai vaig arribar a conèixer del tot bé; la meva feina va consistir en assumir la direcció tècnica del centre d'FP durant els dos cursos que hi vaig ser.

Les instal·lacions de l'FP estaven ubicades a la primera planta d'un bloc d'habitatges –els de l'escala dreta i estreta– del que s'havien ajuntat tots els espais –dels que se suposava que havien de ser habitatges– per construir-hi aules, sala de mecanografia i despatxos. A través d'un pati interior es comunicava amb la primera planta d'un altre bloc de pisos –que dona al carrer Juan de Garay, paral·lel a la Meridiana per la dreta, en sentit mar–, on s'hi havia fet la mateixa operació: reordenar tots els espais de la primera planta per construir-hi més aules. Aquestes últimes eren acabades d'estrenar. La manera de construir les aules pot donar idea de la concepció que el senyor Roca tenia de l'educació. Totes eren tallades amb el mateix patró: tarima d'obra, el terra i el sòcol de rajola de ceràmica mate de color entre beix i indefinit. El sòcol, fins mitja alçada de la paret, per evitar brutícies o forats per cops amb les cadires, rematat amb un llistó de fusta envernissada en color noguera clar. Les cadires de braç, portes robustes, amb un gran vidre, com un finestral, per veure des de fora què hi passava dins.

Al mateix temps que a mi, el senyor Roca havia contractat a temps parcial un psicòleg, en Lluís Rivera¹. El senyor Roca intuïa que calia donar un aire més modern al seu projecte i per això va començar a crear el que semblava una petita estructura organitzativa. De fet, però, més aviat semblava que a en Lluís i a mi ens utilitzava per refermar les seves idees, o canviar-les després de llargues reflexions amb nosaltres. Encara recordo que en Lluís i jo ens vàrem quedar estorats quan ens va demanar que féssim un treball –així: un treball– sobre un article que parlava de la tolerància. Era com si ens poses a prova. Suposo que vàrem passar la prova amb nota perquè ens va confiar els seus plans de futur.

¹ En Lluís González de Rivera i Serra, posteriorment va ser Director de l'Àrea de Recursos Humans a EADA Business School. Actualment és soci Director a *MORISON RECURSOS HUMANOS*

Val a dir que el senyor Roca era un home inquiet i amb moltes ganes d'ampliar la seva oferta educativa. Inicialment l'FP era de la branca administrativa, però ja ho tenia tot pensat per ampliar-ho a la d'electrònica i de mecànica. Amb aquesta finalitat, ja havia adquirit altres pisos i els baixos de l'edifici que donava al carrer de Joan de Garay i, al cap de poc temps d'arribar jo, ben aviat varen començar les obres per comunicar-los i fer-hi els tallers d'electrònica i mecànica, i més aules. Aquesta era la nostra missió: donar més contingut pedagògic a tota la seva obra, i a això ens vàrem dedicar el Lluís i jo. El Lluís com a cap pensant de noves estratègies per al treball amb el professorat i en el tracte amb l'alumnat; jo mateix com a dissenyador d'una organització eficient dels recursos pedagògics. Val a dir que, en poc temps, en Lluís i jo treballàvem amb plena col·laboració i compenetració. Vam acabar constituint un tàndem en què ens complementàvem a l'hora de generar idees i dissenys: ell era qui posava ordre a les idees més agosarades que a mi em venien al cap.

Heus ací que, amb trenta anys acabats de fer, em vaig trobar fent de director tècnic i de professor d'un centre d'FP, de primer i segon grau, el titular del qual em necessitava per perquè li dissenyés, juntament amb en Lluís, un projecte educatiu més adequat als anys 80. Dels dos cursos que hi vaig estar, destacaré algunes impressions i fets, que m'han quedat més gravats a la memòria perquè em van ajudar a "créixer". Ben aviat em vaig adonar que la problemàtica del centre no estava ni en el professorat ni en l'alumnat.

Prenent consciència de la motivació

Els primers, eren persones que no tenien ni veu ni vot: se'm repetien les sensacions que havia viscut amb Xavier Casas, però corregides i augmentades. Els veia resignats, recelosos, i escèptics davant els

canvis que els presentàvem, tant en Lluís com jo mateix. I no els faltava raó, com explicaré.

Els segons, l'alumnat, eren les víctimes d'aquell sistema educatiu mal dissenyat per la Llei de 1970: la majoria no havien acabat l'EGB, o ho havien fet amb dificultats. Alguns estaven a l'FP perquè eren massa joves per poder-se incorporar al món del treball i els pares els tenien "col·locats", i per obtenir algun títol que els habilités per a alguna feina, en aquest cas com a administratius. L'experiència com a professor d'aquest alumnat em va servir per aprofundir encara una mica més en la problemàtica d'uns adolescents desenganyats dels estudis, que albiraven per a ells un futur incert.

No era fàcil mantenir seixanta minuts l'atenció d'aquest alumnat, especialment els del 1r grau, explicant les matèries d'història (a FP, Formació Humanística) i de llengua. Una vegada més, vaig haver-me d'esprémer el cervell per saber com arribar a ells i motivar-los, encara que només fos per encuriosir-se en alguna cosa. Aprofitant l'assignatura de Formació Humanística, moltes hores de classe es convertien en sessions de reflexió conjunta sobre els temes que els preocupaven. Vaig descobrir que estaven farts de sentir sermons sobre les drogues i la sexualitat: els preocupava la feina, els diners, el futur, formar una família i el món en què vivien. D'allò altre, deien, en sabien més que els professors (i no els faltava raó). Així que els animava a parlar d'això: del seu futur i de fer-li front amb decisió i optimisme.

D'altra banda, el professorat donava la sensació que sentia els feia molt de respecte i els causava molta prevenció un alumnat que se'ls antullava com a conflictiu, ignorant i maldestre. Amb tot, amb la complicitat d'alguns professors, ens vàrem atrevir a emportar-nos un

grup d'alumnes de primer¹ a passar un parell de dies (amb la seva corresponent nit) a una casa de colònies. Per bé que reconec que, a més d'una temeritat, allò va ser el més semblant al que deia de la vida santa Teresa de Jesús *"una mala noche en una mala posada"*, les cares de l'alumnat eren de reconeixement i agraïment envers algú (el professorat acompanyant) que havia apostat per ells. En contrapartida, va ser la primera vegada a la meua vida que vaig sentir a parlar de *"Los Chunguitos"*, un grup gitano extremeny, especialitzats en la rumba espanyola, cosa que m'apropava a la "gent del carrer".

Ara em ve a la memòria que molts anys després, un dia que caminava per la cèntrica plaça d'Urquinaona de Barcelona, vaig sentir sonar el clàxon d'un cotxe al meu costat. Com és costum en mi, no li vaig fer cas. Davant la insistència, vaig mirar amb cara de pocs amics (les botzines em molesten molt) i vaig veure un cotxe de gamma alta, el xofer del qual, un noi d'uns trenta anys, amb cara alegre em feia senyals perquè m'aturés. Recelós, vaig esperar que aparqués on no fes nosa al trànsit, va baixar del cotxe i em va engegar:

–Señor Ureta, ¡qué contento estoy de verle después de tantos años! ¿No se acuerda de mí?

–No, la verdad –li vaig contestar, encuriosit.

–Sí, hombre, soy –em va dir el nom, però ara sóc incapaç de recordar-lo– *y era alumno suyo en la Academia Roca, ¿no se acuerda?* –en aquell moment la cara em va sonar, sí. Era un alumne que vaig tenir al primer grau, inquiet, intel·ligent i, sobretot el recordava amb unes grans habilitats socials: era amic de tothom.

–¿Qué es de su vida?

–Ya ves, sigo en lo mismo, en la enseñanza –li vaig dir–. *Y tú, ¿a qué te dedicas? ¿cómo te va la vida?* –li vaig preguntar amb interès.

¹ A dir d'alguns professors, "els pitjors". No cal dir que aquests estaven esparverats amb l'activitat i ens van titllar d'insensats.

–No me puedo quejar –va dir, mirant el cotxe– monté mi propia empresa de paneles móviles de oficina. Me ha contratado la Generalitat y, como ahora están abriendo las nuevas ‘conselleries’ y departamentos, no me falta trabajo. Me gano muy bien la vida. Me acuerdo mucho de usted, de lo que nos decía.

Es va aturar, uns moments, pensatiu. Després em va mirar als ulls i em va dir, una mica sorneguer:

–¿Ve cómo le hice caso? –se li va il·luminar el rostre.

Haig de confessar que, per un moment, vaig sentir una sana enveja que el meu cap va redirigir ràpidament cap un sentiment d'orgull (feia anys que havia assumit que havia triat una professió que m'agradava molt però que, per contra, no m'hi faria mai d'or).

–No sabes cómo me alegro, de verdad –li vaig dir, molt sincerament.

–Bueno, tengo que irme, que llego tarde. Siempre voy igual! Me alegro de verle. ¡Que le vaya muy bien!

–Sigue así –li vaig aconsellar–, ¡que vas muy bien! –em va sortir.

–¡Hasta otra! –es va acomiadar pujant al cotxe.

–¡Hasta pronto! –vaig dir-li, encara sorprès per la trobada.

Vaig caminar una bona estona donant-li voltes a la conversa i al fet que no és fins al cap del temps que un mestre no pot adonar-se de l'obra que hagi pogut fer en el passat.

No cal dir que no he tornat a veure'l mai més, però un retrobament com aquest és el millor regal que se li pot fer a un professor.

A tot això, l'Helena i jo vam tenir l'alegria del naixement del nostre primer fill, el Ferran. La vivència és única, irrepetible. Si casar-se ja és un salt important, el salt qualitatiu de veritat és quan et fas conscient que ets el responsable d'aquell nadó. Per primera vegada em va assaltar una idea que s'ha anat repetint al llarg de la meua

vida: una cosa és saber com educar els fills dels altres i l'altra, més radical, és l'experiència *ser pare*, educador dels teus propis fills. No hi ha dubte que els coneixements de pedagogia orienten, però en l'educació dels teus propis fills intervenen factors molt més profunds i vitals. També he comprès sense cap mena de dubte el paper fonamental que hi juga la intuïció de la mare. Amb tota la ciència i l'experiència educatives que pogués tenir, m'he sentit superat més de mil vegades per la *saviesa* de l'Helena com a mare. És per pensar-hi.

Torno a l'Acadèmia Roca. Deia que la problemàtica més gran del centre no estava en el professorat ni en l'alumnat. El senyor Roca estava casat i tenia tres fills. El Gran¹, d'uns trenta-cinc anys, vestit sempre amb un mateixa jaqueta *blasier* creuada, de color blau marí, amb botons metàl·lics, camisa blanca i corbata prima i fosca. Cabell una mica llarg molt cuidat, i amb aires de presumit i saberut. Fumava una cigarreta darrera l'altra. La mirada sempre tenia un deix entre desconfiada, desafiant i burleta. Va estar interferint en la tasca del Lluís i la meua des del primer dia. Molt sovint discutia amb el seu pare i amb nosaltres mateixos per les decisions que es preïen respecte del centre, amb les que ell no hi estava d'acord. Amb en Lluís vàrem arribar a la conclusió, gens equivocada –com es veurà– que recelava de nosaltres i que estava engelosit perquè ell, essent el Gran, se sentia l'hereu i volia el seu punt de protagonisme en les decisions sobre com ell creïa que calia fer les coses. No cal dir que no tenia estudis, ni coneixements pedagògics, ni feina (que era el pitjor). El professorat ja el temia perquè el seu tracte envers ells era tirànic i ofensiu. En alguna ocasió també va voler utilitzar aquest to amb en Lluís i amb mi mateix, però teníem prou sentit comú per no caure a la trampa. També sabíem molt bé a qui ens devíem i qui, d'alguna manera, ens en protegia: el senyor Roca. En més d'una ocasió ens

¹ Ho poso en majúscules perquè així és com em referiré a la família del senyor Roca.

havia dit que era el seu fill, que havíem d'entendre que no el podia fer fora, però que no li féssim massa cas.

El Mitjà, potser un parell d'anys més jove, treballava en un banc, actuava com a comptable de l'acadèmia i la seva dona li feia d'administrativa durant el dia. És a dir, que entre els dos, el matrimoni, remenaven els diners. Això comportava que les relacions de la parella amb el Gran fossin tenses. Eren força habituals les discussions entre els dos germans, en què el senyor Roca sempre acabava essent el blanc dels atacs, per ser massa permissiu amb l'un o massa tou amb l'altre, segons els punts de vista. La veritat és que el Gran tenia la virtut de treure de polleguera a tothom. El tercer fill, el Petit devia tenir uns dinou o vint anys, i encara estava estudiant. No semblava massa llest, a jutjar per les dificultats que tenia amb els estudis, però era la nineta dels ulls de la seva mare. Crec recordar que, forçat per la mare, el senyor Roca també s'havia vist obligat a donar alguna responsabilitat –penso que com a monitor de mecanografia–, al Petit.

Tenint en compte la bondat del senyor Roca, amb aquest panorama familiar l'embolic estava servit.

Una desaparició

Era, més o menys, la primavera de 1983. Arribo al centre i em trobo la família reunida al despatx de senyor Roca amb cares molt llargues. “–Ai –vaig pensar– aquí n'ha passat alguna”. Vaig saludar, però no estaven per mi. Al cap d'una estona, el Gran, més nerviós del que era habitual, em va dir que si jo sabia alguna cosa del seu pare.

–Per què m'ho preguntes? –vaig respondre-li, molt sorprès.

–No, res... –dubtà– és que no sabem on és.

–Què vols dir? –li pregunto amb una certa sensació d'esglai.

–Doncs això, que no sabem on és. Ahir a la tarda va agafar el cotxe i no n'hem sabut res més –va encertar a dir abaixant el to

de veu i encenent una altra cigarreta. Després de treure el fum de la primera pipada, va prosseguir:

–Ureta (que és com em deia sempre, cosa que em posava dels nervis...), les classes han de seguir amb normalitat i no vull que ningú no ho sàpiga, ni tan sols els professors –em va dir taxatiu.

El dia va transcórrer amb normalitat, pel que feia al funcionament, però el Lluís i jo teníem un ull posat als moviments de la família, com esperant algun indici sobre el parador del senyor Roca. Una mica per sobre, vàrem saber que hi havia hagut una forta discussió familiar. El més estrany és que no hi havia intervenció policial, la qual cosa indicava que ells mateixos tenien consciència que el seu pare havia decidit esfumar-se, enrabiad. Llavors vaig entendre per què em preguntava si jo en sabia alguna cosa.

Me'n vaig anar a casa, preocupat. A quarts de deu va sonar el telèfon. Sento la meva dona, l'Helena, que diu "–Sí, un moment, de part de qui?". Ella tapà amb la mà l'auricular del telèfon i em va dir en veu baixa: "–És el senyor Roca". Un calfred em va recórrer de dalt a baix. Per un moment no vaig reaccionar.

–Digui'm? –em va sortir amb veu expectant.

–Senyor Ureta? (sempre em va tractar de vostè, el senyor Roca) Sóc el senyor Roca –va dir amb un to una mica misteriós.

–Senyor Roca! Està bé? Es troba bé? –vaig preguntar-li una mica atropelladament.

–Sí, sí, no s'amoïni. Estic bé –va dir mirant de tranquil·litzar-me, però amb veu cansada. –Miri...

–Però on està? –el vaig interrompre –Ja és a casa?

–No, no. D'això volia parlar-li. Haig d'enraonar amb vostè urgentment. No ha de dir a ningú que ha parlat amb mi, i menys a la meva família –em va remarcar.

–On està, però? –vaig insistir.

–A Montblanc, sap on és?

–Sí, és clar. –li vaig contestar repassant amb el cap el mapa de Catalunya i situant-lo a la Conca de Barberà.

–Doncs hi ha un hostal, l'*Hostal del Senglar*, que és on estic allotjat. No ho sap ningú. Només vostè –insistí–. Vingui a veure'm demà, que necessito parlar amb vostè –ara amb un to més nerviós i preocupat.

–Però si demà no vaig al col·legi, quina excusa els dono? –vaig reflexionar.

–Al matí hi va normalment. Al migdia, digui que ha d'anar al metge amb el nen (el meu fill havia nascut al setembre, i ell ho sabia bé)... no sé, ja se li acudirà alguna excusa –em féu– i em ve a veure –va dir, ara resolutiu.

Vaig preferir no preguntar-li què li passava per no saber-ho, i així mantenir-me el més ignorant possible de la problemàtica per no donar pistes. Nerviós com estava ni tan sols recordo l'excusa que vaig donar, ni tan sols si es va notar. Ho vaig fer tal com vam quedar. A mitja tarda arribava a l'*Hostal del Senglar*. El senyor Roca m'esperava, com m'havia dit, en un reservat que tenia la cafeteria de l'hostal, com si calgués amagar-se d'algú.

Ens vam saludar. Jo el mirava expectant. En ell veia un home abatut.

–Senyor Ureta –va dir-me sense més preàmbuls– jo ja no puc més!

L'home va esclatar amb els ulls envermellits, i les llàgrimes a punt sortir. Em va dir que no podia suportar més la pressió de la seva família. Cadascú, em deia afligit, defensava la seva parcel·la de poder (començant per la seva pròpia dona). Que ell només volia tranquil·litat, fer el que li agradava: portar el seu centre. De tant en tant es preguntava què havia fet malament. Jo no sabia que dir-li. El deixava parlar perquè es desfogués. Quedava clar que l'havien pressionat tant que, incapaç de donar un cop de puny sobre la taula, va decidir fugir del problema. De cop i volta em va dir:

–Tingui –posant al meu abast tot un manyoc de claus– li cedeixo el centre a vostè. També li donaré poders –mentrestant em lliurava els talonaris dels comptes del col·legi– Jo ja no puc més. Em rendeixo. Vosté és amb l'únic amb qui puc confiar.

Em vaig quedar glaçat. Era una situació insòlita. Mai el meu cap ha barrinat tant de pressa com ho va fer en aquells breus segons abans de respondre-li. En resum –paraula més, paraula menys– vaig dir-li:

–Miri, senyor Roca –començant a parlar-li tan pausadament com vaig saber– li agraeixo molt la seva confiança. No voldria que s’ho prengué com una ofensa, però no ho puc acceptar. El col·legi és seu i de la seva família. Jo entenc que ara vostè està entre enrabiats i impotent perquè la seva família l’ha pressionat més del compte. Però no prengui decisions en calent, de les que després se’n pugui penedir.

De repent em va venir al cap, com un llampec, un argument que podia servir per asserenar la situació i donar temps per a la reflexió a l’hora de prendre decisions:

–Tinc un amic meu, economista expert en empreses, amb més experiència que jo, a qui podríem demanar-li consell sobre com fer front a aquesta situació. Si li sembla, li puc sol·licitar que es desplaci amb mi. Vostè li explica la problemàtica i cerquem solucions que no passin per trencar amb els seus lligams familiars.

Per sort, va veure amb bons ulls la meua proposta. Jo sospitava que necessitava desfogar-se amb algú. La seva reacció de voler-ho donar tot a un tercer, més que a un afany de revenja envers la seva família, semblava que obeïa al sentiment que no eren mereixedors de fer-se càrrec de la seva obra, que no els veia preparats per assumir, amb rectitud d’intenció¹, el govern d’un centre educatiu. Per això, haig de confessar que el vaig veure, en un primer moment, molt convençut del que feia. A mi em va fer por. A més, la meua consciència no em permetia acceptar, de cap de les maneres, el que em proposava.

Al vespre li vaig demanar ajut a aquest amic meu, en José Maria Tejedor². Li vaig explicar per sobre la situació, per telèfon, i vàrem quedar per veure’ns l’endemà. Prenent un cafè vam dissenyar

¹ El Sr. Roca era un home de valors i conviccions cristianes molt profundes.

² José María Tejedor és economista. Ens vam conèixer quan vivíem a la mateixa casa, en la meua època a l’Opus Dei. Vaig recórrer a ell perquè era una persona de la meua màxima confiança, acostumada a prendre decisions. Ell va ser un dels impulsors del FERT (un centre d’orientació familiar i d’estudis), i del Centre Comercial *Baricentro*, entre d’altres realitzacions. Sempre hem mantingut una bona relació d’amistat.

l'estratègia i vam convenir que miraríem de convèncer-lo per la via dels valors cristians i de la família, i de la responsabilitat amb els alumnes i els treballadors. Intuíem que, en fer-se pública una possible fractura familiar i la renúncia a la titularitat del centre, podia desencadenar una situació de crisi en el centre. Ell podia acompanyar-me al cap de dos dies. Vaig trucar al senyor Roca, que ja semblava més calmat, i vaig notar que posava totes les expectatives alleujadores en aquella reunió.

L'endemà vaig anar al col·legi, com si res no hagués passat. El Gran, que era dels que amb una mentida en sabia treure una veritat, sospitava que el seu pare segurament s'havia posat en contacte amb mi. Directament em va preguntar si sabia on era el seu pare. Li vaig contestar amb una altra pregunta: per què ho havia de saber? Amb to amenaçador em va insinuar que si ho sabia, que tenia l'obligació de dir-los-ho. Em vaig fer el desentès. En dues ocasions més, al llarg del dia, em va assaltar i amenaçar novament. Jo me'n vaig sortir com vaig poder. No vaig dir-ne res a en Lluís (ganes no me'n van faltar), per no comprometre'l també a ell. També el Mitjà em va pressionar. Vaig acabar el dia ben atabalat i interiorment vaig dir-me: "haves d'haver agafat les claus i el talonari i espantar a aquests...". Vaig riure jo sol, només de pensar-hi.

Era un dissabte. En José Maria Tejedor i jo ens vam presentar a Montblanc a mig matí. La reunió va anar bé. El meu amic li va donar algunes idees de com reordenar les responsabilitats de tothom respecte de l'acadèmia. Va fer el propòsit de governar el centre amb criteris pedagògics i educatius: canalitzaria la presa de decisions a través d'una mena de consell de direcció (en Lluís i jo mateix), milloraria la participació del professorat i nomenaria un cap d'estudis. Amb aquests propòsits, que anava apuntant, el senyor Roca es va asserenar, potser també perquè havia tingut quatre dies per meditar. Ens volia convidar a dinar, però ho vam declinar perquè tots dos

teníem obligacions familiars, cosa que va entendre. Volia pagar, tan sí com no, al José Maria, que ho va refusar de pla, dient que era el meu amic, que era jo qui l'havia contractat i que a mi no em cobrava res. Sigui com sigui, el cas és que el mateix dissabte a la tarda tornava a Barcelona.

Com que el senyor Roca era un home bo i no sabia mentir, poc va trigar la seva família en saber que jo estava al corrent sobre on era el seu pare, que aquest m'havia ofert el col·legi en safata, i que havia estat l'autor de la seva tornada. Això va ser la meva perdició. El seu fill Gran em va començar a sotmetre a una autèntica persecució. El senyor Roca seguia sense el valor d'aturar-lo i jo em sentia cada cop pitjor. Per primera vegada, anar a treballar se'm feia una creu. Només estava tranquil quan podia donar classe o em reunia amb en Lluís Rivera, cosa que només era possible quan el Gran es cansava de voltar pel centre. No cal dir que el Mitjà i la seva dona també em miraven com un enemic, tement que el senyor Roca pogués repensar-s'ho, em tornés a oferir el centre i que aquesta vegada jo digués que l'acceptava.

Cap el mes de juny de 1983, abans d'acabar el curs, estava fart de tanta estupidesa i ignorància; em sentia realment maltractat i veia que el propi Sr. Roca no podia fer-hi gran cosa –se sentia culpable?—. De fet, en aquella època, en Xavier Casas em va demanar si podia donar unes hores de classe de Literatura Catalana a COU, a la seva acadèmia –li havia marxat el professor a mig curs–, la qual cosa vaig acceptar per canviar una mica d'aires. L'experiència també em va anar bé, ja que no havia donat mai classe a COU, on l'alumnat ja és més responsable i, per tant, més exigent amb el professorat. Vist el panorama, doncs, vaig començar a donar veus que necessitava sortir d'aquell ambient que em constrenyia, on no m'hi trobava gens còmode, i trobar un lloc de treball diferent. Va arribar l'estiu i les vacances.

A primers de setembre, quan ja havíem començat a treballar per preparar el nou curs, em va trucar un Personatge¹ de part del Xavier Casas. Em preguntava si estaria disposat a fer-me càrrec de la direcció d'un centre. Gratament sorprès, li vaig dir que sí, però que quines eren les condicions. Em va dir que ens havíem de veure i que m'explicaria de què es tractava.

Vaig deixar l'Acadèmia Roca. A la façana, però, de feia mesos, ja hi resava "Centre d'Estudis Roca", una denominació més consonant amb l'educació de finals del segle XX.

¹ A qui, com que tornarà a sortir, i no era precisament sant de la meva devoció, en diré així: *Personatge*.

10. Deixo Barcelona i el Vallès. Marxo al Penedès: L'Escola Montagut

El Personatge i jo ens vam entrevistar al seu despatx professional, dedicat a diverses tasques entorn del món educatiu: assessorament, selecció de personal, gabinet psicotècnic, i d'altres activitats relacionades. Recordo que la conversa no va ser gaire llarga. Em va dir que es tractava d'una escola de Vilafranca del Penedès¹, que es deia Montagut, la figura jurídica de la qual era una Societat Anònima constituïda pels pares a mitjans dels anys 60. Per sobre em va explicar que buscaven un director de fora ja que, per discrepàncies amb l'anterior, l'havien destituït. Per bé que li preguntava més detalls, no em va saber explicar gran cosa més. La petició li havien fet per telèfon un dels membres de la Junta de l'escola, i quan va saber pel Xavier Casas que jo buscava canviar, que va pensar en mi, perquè em creia prou preparat per assumir aquella responsabilitat, sense més.

Sé que tot va anar molt ràpid. Crec recordar que era la tarda-vespre d'un 13 de setembre, dimarts –les classes començaven el 15, dijous– quan em va trucar un senyor que es va identificar com a vicepresident de la Junta de l'escola Montagut. Em va preguntar si m'interessava la feina i li vaig dir que necessitava saber més coses per contestar-li el que em preguntava. Em va dir si podia arribar-me a Vilafranca aquell mateix dia. Vaig tenir aquella sensació que es té quan et llences a la piscina sense saber si l'aigua és freda, i vaig dir-li que sí. Em va donar les indicacions per arribar a casa seva, i cap a Vilafranca hi falta gent!²

¹ Una població catalana, capital de la comarca de l'Alt Penedès. És especialment coneguda per la seva ancestral indústria vitivinícola. Quan hi vaig arribar, tenia poc més de 25.000 habitants. Actualment, passa dels 38.000 i ha diversificat la seva economia amb el creixement de grans polígons industrials, situació afavorida per les bones comunicacions de que gaudeix la vila.

² A l'autopista no vaig tenir massa temps per pensar perquè hi havia una espessa boira baixa, pràcticament des de Martorell.

Va ser una reunió en què em van vendre l'escola. Montagut era *"una escola laica, catalana, en règim de coeducació, fundada el 1965 per uns pares que buscaven una alternativa al model escolar de l'època"*. Ho poso entre cometes perquè era la fórmula amb què es presentaven la gran majoria d'aquest tipus escoles. Moltes d'aquestes van acabar integrades a la xarxa pública a través del CEPEPC¹. I aquest era el problema! (del qual van evitar parlar-me'n amb tot el seu abast, suposo que per no espantar-me abans d'hora).

Intentaré resumir-ho. A Montagut, s'havia generat una forta fractura en el si de l'escola, per motius ideològics i econòmics. Un important grup de pares i professors –amb el director destituït al capdavant– volien que l'escola passés a formar part del col·lectiu del CEPEPC. Ja havien iniciat converses en ferm per dur a terme la transició al col·lectiu². De l'altra banda hi havia el grup de pares –el que em contractaven– que hi estaven en contra. Per motius que no vénen al cas, aquests últims havien aconseguit ser els accionistes majoritaris de l'escola, i per tant eren els titulars de l'escola, erigint-se, per poders, en el consell d'administració de la societat anònima, que era la figura jurídica a la que s'acollia l'escola. Fent valer la seva posició, van destituir el director amb la intenció redreçar l'escola amb un de nou (en aquest cas, jo), "no contaminat" amb la problemàtica. De fons, també hi havia un model d'escola i, perquè no dir-ho, de societat. Els primers, eren seguidors radicals del model d'*escola activa* promoguda per l'*Associació de Mestres Rosa Sensat* i els *Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya* (impulsors –al seu torn– del CEPEPC). Els segons, partidaris d'un ensenyament més tradicional, basat en els coneixements i l'ordre. Aquests últims

¹ Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana, va ser un moviment que proposava la integració a la xarxa pública del model d'escola que representava, precisament, l'Escola Montagut.

² El DOGC de 20 de juliol de 1983 (núm. 347) havia publicat la Llei 14/1983 que donava el tret de sortida per al procés d'integració d'aquestes escoles. El termini era de tres anys i per això s'havien posat en marxa.

pensaven que amb el model d'escola activa els seus fills no aprenien res¹.

El cas és que, com que no tenia tampoc tota la informació ni coneixia l'entorn, potser per aquest motiu, amb aquell grau d'inconsciència que es necessita per fer coses a la vida –si més no per aprendre'n–, i després d'escoltar l'oferta econòmica –dit sia de passada– vaig acceptar. Ells, però, em posaven una condició *sine qua non*: que havia d'anar a viure a Vilafranca, per una qüestió de coneixement de l'entorn. Jo ho vaig condicionar a la decisió de la meva dona, l'Helena. Aquesta, com sempre ha fet en els moments importants de la meva carrera professional, em va fer costat. Ella va deixar una bona feina que tenia, però tots dos vam convenir que era una bona oportunitat, ja que era una escola de prestigi i m'oferien la possibilitat de dirigir-la globalment. L'endemà els vaig dir que acceptava el càrrec. Entrada la matinada, va sonar el telèfon de casa: una veu d'home em va dir que no acceptés el càrrec de de director; vaig preguntar-li que si no ho feia què passaria. Em va dir que m'atengués a les conseqüències; quan li vaig preguntar per les conseqüències, va penjar. Les fanfarronades no m'han privat mai de fer coses. Tot i pensant amb el nostre fill i en ella, vaig tranquil·litzar l'Helena i li vaig dir que no deixava de ser una fatxenderia d'algú que perdia privilegis, com així va ser.

Dia 14 de setembre de 1983. Al mes de juny jo acabava de complir trenta-dos anys. El curs comença l'endemà, el consell d'administració convoca una reunió general de pares per presentar el nou director i el seu programa de govern. Jo, amb un mal de cap impressionant. La reunió és a les 10 de la nit. Fem un berenar-sopar a casa d'un dels membres del consell d'administració. Demano d'estirar-me al llit una

¹ Tots tenien les seves raons i penso que, hores d'ara, després de trenta anys, encara és un debat que està ben obert.

mitja hora, després de prendre'm un analgèsic. M'alço una mica millor. Anem cap a l'escola.

a. 14 de setembre de 1983, 22.00h.

El menjador és el lloc de les grans reunions. És un edifici quadrat, de planta única, construït en maó de cara vista –com tota l'escola–, que està situat al mig d'un bosc de pins i té finestres a tres dels quatre costats. A dins –des de la foscor de fora–, diviso una gernació de pares i mares de rostres empal·lidits per la llum dels fluorescents. A fora, alguns nens que miren encuriosits la comitiva dels components del consell d'administració, acompanyants d'un xicot –jo– que no coneixien i que ho mira tot sense perdre's detall. Entrem. Es va fer un silenci tens. Em sento observat per més de dos centenars de mirades. Les olors dels fregits de la cuina i els que desprenen les persones, juntament amb la xafogor de finals d'estiu, es barregen en l'aire aconseguint un ambient carregat. Seiem –ja no recordo el mal de cap–.

El President comença fent un balanç, des del seu punt de vista, de la situació i de les decisions preses, entre elles el meu nomenament. Mentre parla, vaig examinant les cares que em miren expectants, tractant de detectar complicitats i hostilitats. No em costa gaire: a la meva dreta, des de la primera filera fins a la meitat, més o menys, cares llargues i morrudes; a l'esquerra del passadís, cares aquiescents i esperançades. Endevidino que la proporció de partidaris i detractors de la situació era de tres a un –el temps em va donar la raó–. En un moment, el president fa referència a la trucada anònima que vaig rebre la nit anterior. De la banda esquerra es va sentir un "oh!" de reprovació unànime. A la banda dreta, al davant, moviments d'incomoditat.

Acaba el president. Em toca a mi. No havia preparat res perquè ningú no em pogués retreure, amb raó, que no coneixia prou l'escola. Em comprometo a fer la meva feina com a professional de l'educació, deixant de banda altres consideracions que se sortissin d'aquest àmbit. Afirmo que m'agradaria comptar amb la complicitat de tothom en bé de l'alumnat. Estenc la mà a tothom, sense excepció. S'enceta –ai!– el torn de prec i preguntes. S'aixeca una dona d'uns trenta-cinc anys i m'etziba, entre seca i impertinent: “–Escolta, tu ets de l'Opus?”. Tot d'una comprenc que s'havien informat: jo havia treballat a Viaró i un component del consell d'administració el relacionaven amb aquella institució. Encara no sé com, de molt endins i sense pensar-m'ho gaire, amb veu pausada, em surt: “–No, sóc del Barça!”. Els de la banda esquerra i els del final de la banda dreta, riuen i aplaudeixen, com traient-se de sobre una pressió acumulada de molts dies.

Apunt a la reunió: Sé que un important càrrec polític de l'ajuntament, en resposta a la meva frase, va deixar anar en els del seu voltant: “–Compte, aquest és perillós!”–. No sabia com n'anava, d'errat... No van preguntar-me gaire cosa més, perquè la meva resposta a qualsevol pregunta sempre va ser que volia conèixer l'escola a fons, i que la meva tasca seria purament pedagògica. El president va donar l'assemblea per acabada. Ens vam acomiadar fins l'endemà.

Els dos anys que vaig estar a Montagut, la meva feina professional va passar per tres fases.

b. Primera fase, contenció de l'enfrontament

La primera fase que em vaig proposar va ser dur a terme una tasca de contenció de l'enfrontament entre les dues parts de l'escola. Des del primer moment vaig copsar que la confrontació a Montagut havia afectat relacions molt profundes en el cor de la societat vilafranquina:

el problema depassava àmpliament l'àmbit de l'escola. Aquest trencament social quedava reflectit setmana rere setmana en les dues publicacions periòdiques setmanals de Vilafranca, cadascuna de les quals simpatitzava amb una de les parts. D'una banda, el *setmanari Tothom*, identificat amb el grup de pares i mestres partidaris d'una escola socialitzada i de CEPEPC i, de l'altra, el periòdic *el 3 de vuit*, posicionat clarament a favor dels pares que conformaven el Consell d'Administració.

El segon o tercer dia de començar les classes, va venir a veurem una delegació de mares i pares, dels que estaven en contra d'allò que ells anomenaven el "*cop d'estat de les accions*", amb la intenció d'explicar-me el seu punt de vista. Els vaig entendre molt bé i va ser molt instructiu. Realment eren pares que volien una educació millor per als seus fills, el que passava era que ho volien fer en un lloc on no tenien el poder. Els vaig escoltar una bona estona i, mentre, dins el meu cap, albirava la possibilitat d'intentar apropar postures. Malgrat tot, la meua feina era que l'escola en sortís el més ben parada possible, de l'enfrontament, i cara a ells els vaig reiterar la meua intenció que l'entorn educatiu dels seus fills se'n ressentís el mínim possible. Van marxar decebuts i tristos. Molts d'ells van donar de baixa els seus fills i filles de l'escola, i els van inscriure a un centre públic que acabaven de construir a escassament dos-cents metres de Montagut, el CEIP "Cristòfol Mestres".

A tot això, el desembre de 1983 tota la família ens traslladàvem a viure a Vilafranca del Penedès. És de destacar l'acte importantíssim de generositat –tenia un bon lloc de treball, al que va renunciar–, de confiança en mi, i de recolzament decidit, que l'Helena va demostrar en aquesta nova aventura professional.

c. Segona fase, assegurar l'entorn pedagògic

La segona fase del meu treball, com deia, era assegurar la necessària qualitat pedagògica a l'alumnat. No va ser fàcil. Els mestres estaven molt decebutos i disgustats. Una de les situacions més tenses que he viscut a la meua vida va ser la primera reunió de claustre amb ells, jo sol, sense "amics". L'actitud general va ser la de "*digues què hem de fer*", com si acabessin de sortir de la universitat. Jo els vaig dir que tot allò que havien fet fins llavors. Hi va haver un enrenou: "*Per fer això no calia tants canvis*", van dir. La meua resposta va ser que els canvis eren d'un altre ordre, que la nostra tasca era pedagògica, no política. Entre quatre o cinc, força irats, van argumentar que l'escola era un tot, que era un model global i que ells no podien separar una cosa de l'altra. Van dedicar una bona estona a criticar els socis que havien propiciat els canvis. Jo els escoltava atentament, perquè, en realitat, també m'interessava copsar exactament en quin embolic m'havia ficat.

En el terreny directiu, però, jo tenia clar que m'havia de mantenir ferm, perquè era pel que m'havien contractat. Vaig reiterar que l'alumnat no en tenia cap culpa. Per no allargar, vaig dir que parlaria amb cadascun d'ells però que hi havia un currículum mínim, que hi anessin treballant i que jo necessitava un temps per decidir si havia d'haver canvis en la línia pedagògica a seguir. Suposo que, impotents, van entendre que no hi havia més remei. Acte seguit, van intentar celebrar una assemblea a l'escola, amb presència de persones alienes al centre¹, els ho vaig negar en rodó. Això sí: el cap de setmana següent, el setmanari *Tothom* va dedicar dues pàgines centrals a parlar de Montagut, de la reunió de claustre, de la negativa a deixar-los fer una assemblea, sense oblidar-se de ressaltar la meua incompetència. Em va doldre. A més d'això, van redactar un manifest titulat "*Nosaltres teníem un model d'escola*", una mena de decàleg,

¹ Dirigents polítics i sindicals, i altres persones que donaven suport a les seves tesis.

imprès en paper de color verd, que van penjar per tot arreu. De tot el professorat de l'escola, només n'hi va haver cinc o sis que no van firmar el manifest; la resta hi estava d'acord, o el va signar per la pressió del grup. Les converses als passadissos eren constants i no es pot dir que l'atenció a l'alumnat fos la desitjable. Vaig intentar buscar complicitats entre el professorat, especialment amb els líders, però la resposta va ser de tancament al diàleg.

Abans de seguir amb aquest relat, per situar millor el context, haig de parlar del consell d'administració de l'escola, cinc homes i dones que havien entomat el repte posar-se al davant d'un moviment de restauració dels principis que havien –segons deien– inspirat l'escola. Van aconseguir una majoria de qualitat que els concedia el fet d'haver aconseguit la gran majoria de les accions legalment vàlides. No m'estendré en la qüestió jurídica del cas perquè és complex¹. Estava clar que era un consell d'administració que volia manar, és a dir, sense voler van condicionar algunes de les decisions que jo havia de prendre, segons el meu criteri. Estava clar que, si de la banda del professorat hi havia crispació, aquesta no era menor entre les persones que s'havien fet amb el poder de l'escola. Aquestes no paraven d'insistir-me que volien un model d'escola basada en l'excel·lència, en els coneixements i adreçada a un tipus d'estatus social concret de Vilafranca² (això últim no ho verbalitzaven exactament amb aquestes paraules, però ho donaven a entendre³). És clar que aquest plantejament topava frontalment amb la visió més socialitzadora i igualitària de l'altre part.

¹ Mentalment me'n vaig aïllar llavors i, per tant, penso que, si bé podria explicar com va condicionar alguna de les meves indecisions en aquell moment, esplaiar-m'hi no canviaria per res el meu relat.

² Tot i que curiosament la majoria dels fundadors de l'Escola Montagut eren fervents admiradors de l'Escola Nova i dels seus principis. Algun d'ells havia estat estretament vinculat al moviment de les escoles Montessori. Recordar que Montagut va ser fundada el 1964 per uns pares que buscaven una alternativa al model escolar de l'època com una escola laica, catalana, en règim de coeducació.

³ I, de fet, és la percepció que se'n té actualment l'escola. Només cal visitar la seva pàgina web per ratificar-ho (Montagut, 2012).

Dins del consell, com deia, hi havia quatre homes i dues dones. Dels quatre homes, un n'era el President (un industrial d'una reconeguda família vilafranquina); el vicepresident, farmacèutic, era clarament partidari d'una escola d'exigència i d'excel·lència. Els altres dos homes, l'un es dedicava a una petita indústria familiar relacionada amb el món del vi, i tenia un tarannà dialogant, partidari de deixar fer al director; l'altre, botiguer de tota la vida, és d'aquelles persones que els agrada saber de tot i sobre tots i, per tant, donat a les intrigues, per bé em va ajudar molt facilitant-nos –a la meva família i a mi– a integrar-nos a la societat i costums vilafranquins. Les dues dones eren les més bel·ligerants amb els "enemics". La més gran era d'una família reputada en l'entorn vilafranquí. L'altra, més jove, també era d'una família coneguda per les seves destil·leries. Cap de les dues treballava, i això propiciava que estiguessin gairebé "a jornada completa" voltant per l'escola, controlant moviments i advertint-me de tot allò que entenien que calia corregir. Val a dir que la més jove, en el seu temps, havia estudiat pedagogia, però no havia arribat a exercir mai ni com a pedagoga ni com a mestra. Destaco aquest fet perquè al llarg dels dos cursos va utilitzar el seu títol com a argument d'autoritat per contradir-me algunes decisions.

La pressió que exercia el consell d'administració sobre mi era força feixuga. Però jo els aplicava el mateix que al professorat: el meu camp era la pedagogia, no les lluites internes d'una societat vilafranquina, que havia sortit esquerdada per l'afer "Montagut". Si bé de paraula no paraven de dir-me que gaudia de tota la seva confiança, a l'hora de la veritat és que, a la seva manera, condicionaven les meves decisions. Principalment les dues dones que, a més, no s'amagaven de qüestionar-les ostensiblement, quan alguna resolució no els semblava bé. És a dir, que sentia com si em volguessin marcar el camí en tots els àmbits de l'escola. Per bé que jo sempre tenia arguments pedagògics per defensar les decisions

preses, sempre sortíem de les reunions de Junta amb sensacions contraposades: jo no aconseguia fer-los entendre que calia aprofitar els punts forts de la pedagogia existent per, de mica en mica, millorar-la en tot allò que fos necessari; veien, amb poc dissimulat disgust, que no aconseguien que jo anés tant de pressa com elles creien que calia anar. Segueixo pensant que era necessari, com vaig fer, deixar un temps per refredar els ànims.

Tornant a la meva tasca com a director i com a pedagog, jo estava al mig: compartia internament alguns dels plantejaments pedagògics globals del professorat, clarament més progressistes i arrelats en el llegat del moviment de l'Escola Nova. Però no compartia amb ells el fet que en fessin bandera política ni dogma de fe pedagògica.

Un lamentable fet va acabar amb bona part de l'actitud de "braços caiguts". A causa d'una deficient vigilància de pati un nen va tirar una pedra a l'ull d'un altre, causant-li una ferida molt greu. No cal dir que les dues dones del consell van aprofitar per fer-ne "*casus belli*". Realment el fet era greu. Vaig convocar una reunió de claustre urgent, en què vaig reiterar la necessitat de separar el descontentament i el desengany ideològic de la profunda responsabilitat professional, que ha de presidir en tot moment la tasca d'un mestre pel que fa a la seguretat dels alumnes. No vaig voler allargar la reunió. Es va entendre i ningú no es va atrevir a dir el més fàcil: que la direcció (consell i jo) aprofitàvem la desgràcia per pressionar-los. I no els faltava raó, però tot havia arribat massa lluny. El més simptomàtic va ser quan jo vaig córrer a anar a la clínica Barraquer, a Barcelona, per interessar-me per la situació del nen i animar-lo, a ell i a la família. Pel que em van dir, la tutora del curs no es va dignar ni a trucar per telèfon. No jutjo; suposo que li feia por.

L'ambient de l'escola estava, doncs, força enrarit. La sensació era que el professorat anava per una banda i la direcció per un altre. Els esforços, per part meva, per aconseguir uns consens de mínims havia fracassat. Els quatre o cinc professors que no havien signat el manifest no tenien cap mena de lideratge, al contrari. Vist aquest panorama, el consell d'administració va concedir-me fer dues incorporacions: en Lluís Rivera –el que havia conegut l'Acadèmia Roca–, que venia només unes hores, i en Josep B. –conegut meu, de Sabadell com jo– al qui vaig encomanar la tasca de fer de cap d'estudis de primària, ja que ningú no en volia ser. La presència d'en Lluís em va servir per tenir algú amb qui contrastar criteris d'actuació. Teníem llargues converses que, a més de dissenyar estratègies que poguessin millorar la tasca de l'escola, van servir per enfortir els llaços d'amistat i feien que no em sentís tan sol. Sense ocupar cap càrrec orgànic, es pot dir que tothom sabia que era la meva mà dreta. En Josep B., en canvi, no va respondre a les expectatives que hi vaig dipositar: va mostrar un temperament feble, no es va saber guanyar el professorat, la seva feina era desorganitzada, i es resistia –per por o per manca de capacitat– a seguir les indicacions que li donàvem des de direcció. La visió que es tenia d'ell era que anava d'una banda a l'altra de l'escola, amb objectius i destins indefinits, fins el punt que es va guanyar l'apel·latiu de *"tiramilles"*. Aquesta incorporació, em va fer més mal que bé, la veritat.

El primer curs va transcórrer ple d'entrebancs, de males cares, de tensió, en definitiva. Les pressions d'uns i altres eren, moltes vegades, insuportables. Només em va faltar la intervenció del Personatge que m'havia fet l'entrevista de selecció per ser director de Montagut. Em va trucar un bon dia, dient-me que havíem de parlar. Vam quedar per dinar. Val a dir que si ja el tenia per una persona llefiscosa, el dinar m'ho va acabar de confirmar. Va venir a dir-me

que, com que m'havia aconseguit el lloc de treball, en compensació jo havia de passar al seu gabinet les proves psicotècniques d'orientació de l'alumnat de COU. Li vaig dir que no, que l'escola ja tenia qui feia aquest servei i que no veia quina relació tenia una cosa amb l'altra. Em va dir que no esperava de mi una cosa així i que l'havia decebut molt. Anys més tard m'ho va fer pagar, com explicaré.

d. Tercera fase: reinventar pedagògicament Montagut

No passava setmana que no hi hagués notícies de Montagut als setmanaris locals. Va ser a mig curs quan vaig tenir clar que –i aquesta era el tercer objectiu que m'havia proposat– calia començar a establir una línia de treball que permetés mirar endavant enlloc de mirar enrere.

Vaig escriure un extens Reglament de Règim Intern que recollia part dels principis educatius en els que tothom hi estava d'acord: una escola catalana, laica, en què els valors de la persona no es basaven només en els coneixements sinó en "*ser persona*"¹. El treball, quant a l'aspecte pedagògic, recollia les maneres de fer de l'Escola Nova. Però, sobretot, era molt exhaustiu sobre les maneres de treballar: horaris, ús dels espais, protocols d'actuació, etc. Hi vaig dedicar moltes hores amb la intenció que tothom sabés què era el que havien de fer, quin era el camí a seguir, és a dir, era com una declaració programàtica, una guia de treball, la resposta al "*digues què hem de fer*". Si haig de ser sincer, em va decebre molt quan el consell d'administració en va fer una acollida molt freda. La impressió que vaig tenir va ser que tampoc a ells no els feia el pes que algú "de fora" els vingués a dir com era i com havia de ser la "seva" escola. Malgrat tot, a mi em va servir per tenir clares, jo mateix, les línies d'actuació i la seva coherència.

¹ Vaig tenir la pensada d'incorporar-hi gairebé al complet les idees bàsiques del projecte educatiu existent, bastit per les directores i els directors predecessors.

Acabat el curs, una vintena de professors i professores de l'escola van demanar la baixa voluntària de l'escola. La majoria representaven el nucli dur del professorat favorable a les tesis de la inclusió al CEPEPC. Molts d'ells es van integrar a l'escola pública del costat, el CEIP *Cristòfol Mestres*. Més d'un en va fer una lectura en clau política, i es va arribar a dir que pretenien fer d'aquella escola una segona edició de Montagut.

El curs següent ja va començar amb un altre caire. Per recomanació del consell d'administració, vaig nomenar director tècnic de BUP i COU a un professor que portava molts anys a l'escola, que en diré el D. Tècnic, dels pocs que no havia signat el manifest que, alhora, tenia lligams d'amistat amb una de les dues dones del consell d'administració, la pedagoga. Vaig decidir de donar una segona oportunitat al cap d'estudis de primària, en Josep B., després de parlar amb ell. Amb en Lluís Rivera vam dissenyar l'estratègia global del curs. Vàrem incorporar nou professorat, alguns d'ells venien de part del consell d'administració. Jo seguia amb la idea que calia fer passes endavant. Va ser llavors quan, després d'una xerrada amb en Xavier Casas –el de Sabadell– se'm va acudir la idea d'implantar el Batxillerat Internacional. Em va semblar una bona oportunitat per donar elements de cohesió a l'escola i distraure l'atenció cap altres fites que no passessin per la baralla entre bàndols. No cal dir que el consell d'administració va acollir la iniciativa amb fruïció, perquè era el que volien: una escola de prestigi i de referència. Al final, Montagut va ser un dels primers centres en implantar aquest batxillerat a Catalunya¹ (però jo ja no ho vaig viure, com es veurà, cosa que em va doldre). Per una altra banda, per donar visibilitat al normal funcionament del col·legi després de crisi de les accions, també es va

¹ A la pàgina 24 del diari *La Vanguardia* del dia 2 de març de 1986, hi ha un extens reportatge sobre el Batxillerat Internacional (BI). En aquella data, explica, hi havia onze centres a tot Espanya on es cursés aquesta modalitat de batxillerat. Cinc eren de Catalunya, un d'ells era Montagut.

publicar un número de la revista "*The english Club*", que editava el professor d'anglès de l'escola, l'Antoni Pascual.

En aquest punt haig de fer un alto en el meu relat per parlar del professor Antoni Pascual, ja que ha estat la persona de la que més coses he après en l'àmbit de les llengües i, perquè no dir-ho, de pedagogia pràctica –malgrat que en moltes coses dissentim clarament–. L'Antoni Pascual i Ventosa és una persona molt coneguda a Vilafranca. La seva fama li ve per ser el professor d'anglès de referència de les millors empreses de Vilafranca, durant els anys 70 i 80. Fruit de la seva tasca al llarg dels anys, ha ideat un mètode d'ensenyament de les llengües estrangeres molt eficaç, el *Mètode Vivencial*. Per aquelles dates, havia muntat la seva pròpia acadèmia, amb molt d'èxit. És una persona que contínuament està pensant com millorar el seu mètode, encara avui a punt de complir els vuitanta anys. Ideava noves tècniques i el seu cap no parava de barrinar noves maneres d'aplicar-ho. Fruit d'aquestes cavil·lacions, una de les seves realitzacions més reconegudes va ser la revista *The English Club*.

De complexió prima, però forta, amb rostre en què destaquen unes ulleres de vidre gruixut i una perilla fosca i poblada. Posseeix una veu pregona, que sol usar amb un to alt, que fa por, sobretot quan discuteix o parla d'idees pedagògiques li semblen descabdellades. Nerviós i de temperament peculiar, va ser molt bel·ligerant amb el professorat que estava a favor de l'escola pública. De fet, per aquest motiu, perquè fes de contrapunt, l'havien contractat els socis majoritaris de l'escola. Malgrat tot, contraposava qualsevol qüestió a la difusió de les seves idees metodològiques i a la recerca de millores del *Mètode Vivencial*. Per resumir-lo, aquest mètode el va concretar en la seva tesina l'any 1975, a la UAB. El seu *Mètode Vivencial*

consisteix bàsicament en aprofitar, per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera, els mateixos recursos que utilitzem de petits per aprendre la nostra llengua materna. El seu mètode es basa en la conversa, conversa situada en el context, és a dir, parlant de coses que són conegudes per l'alumne. Aquestes converses estan preestablertes en uns mòduls en què una de les seves màximes era que l'alumne havia de saber expressar en llengua estrangera tot allò que li passa al llarg del dia. El seu eslògan és *"molts aprenen l'anglès per parlar-lo, nosaltres el parlem per aprendre'l"*.

Aquesta metodologia em va captivar des del principi. La vaig percebre com una evidència semblant a l'anècdota de l'ou de Colom. Com he dit, la seva fama com a professor d'èxit era tan gran com la que tenia, perquè no dir-ho, de persona bohèmia i de caràcter intemperant, tot i que darrere d'aquest caràcter malhumorat s'hi amaga una bona persona, amb un cor generós. També posseeix unes bones dosis de pedagogia pràctica, que havia adquirit als EUA durant el seu pas per l'orde salesià. De les llargues converses amb ell, a vegades acalorades, sempre aprenia noves maneres de veure les coses. Per la seva formació, era molt crític amb l'escola nova –li tenia especial mania a John Dewey, al qui culpava de tots els mals de l'educació moderna– i, sobretot, amb aquells que la portaven a la pràctica d'una manera matussera, interessada i mancada de criteri, afectant greument a l'educació integral de l'alumnat. De fet, el Ton (que és com li diem els amics), si bé amb va ser d'ajuda, en algun moment també exercia pressió sobre les meves decisions que titllava de "toves".

Torno al relat. Estava en les actuacions per fer avançar l'escola i deixar enrere la confrontació. Estava en l'aparició d'un número especial de la revista d'en Pascual, *The English Club*, en col·laboració

amb Montagut. Ell i jo vam publicar, al *Butlletí dels Mestres*, que editava el Departament d'Ensenyament, un article parlant de l'aplicació del mètode vivencial, ell com filòleg i jo com a pedagog, que va aparèixer la primavera de 1984¹. Per ofegar les enraonies de la vila, es van organitzar interessants xerrades amb personalitats de tots els àmbits: Josep Maria Ainaud de Lasarte², Josep Tarín Iglésias³ o Ignasi Garcia Clavel⁴. Paral·lelament, havia començat efectuat diversos contactes per a la implantació del Batxillerat Internacional (BI), com he explicat. Vaig viatjar a Madrid, al col·legi "*Sant Estanislao de Kotska*", que era el centre de referència del BI a l'estat espanyol. L'experiència va ser molt enriquidora. No només vaig rebre molta informació sobre el com accedir al BI, i els avantatges de associar-s'hi, sinó que vaig veure una escola amb un model organitzatiu que em va impressionar.

No havia vist mai res que s'hi assemblés i vaig tenir la sensació de veure posat a la pràctica el que jo entenia que havia de ser l'organització ideal d'un centre. Em va venir al cap l'EDI, de Viaró, però implantat a tots els nivells del centre. Cada alumne tenia el seu propi programa diari, en funció de les seves necessitats, i s'agrupaven a cada hora de classe segons el seu programa, independentment del nivell d'estudis "oficial". Em vaig quedar amb ganes d'aprofundir més sobre aquell model, que em recordava el model que podia desprendre's del pensament, posat en pràctica, de

¹ Pascual, A. & Ureta, X. (1984). *Enfocament pedagògic del mètode vivencial per a l'ensenyament de l'anglès*. Departament d'Ensenyament: Butlletí dels mestres, núm. 184, tercera època. Pàgs. 8-10.

² Josep Maria Ainaud de Lasarte (1925-2012), va ser un important estudiós i difusor de la cultura i de la història de Catalunya.

³ Josep Tarín Iglésias (1915-1996), periodista i escriptor, després de passar per diversos rotatius va ser director del *Diario de Barcelona* (conegut popularment com *el Brusl*) i de *El Noticiero Universal*. Estava vinculat a Vilafranca, on residia des dels anys 80, un cop jubilat, vila a la que va fer donació de la seva biblioteca-arxiu, inaugurat el 1989, al carrer de la Palma de la població.

⁴ Persona vinculada al món de l'educació, va ser Director General de Presons, entre 1990 i 1999, durant els mandats de Convergència i Unió a la Generalitat de Catalunya. Actualment és coordinador d'àrea a la sindicatura de Greuges i President de la Fundació d'Escoles Parroquials. Des d'aquella data que tenim una molt bona relació.

Decroly o de Freinet: saber com es dissenyaven els itineraris, qui hi intervenia, com es posaven d'acord, com s'avaluava, etc¹.

D'altra banda, com a contrapunt al CEPEPC, des del Consell d'Administració de Montagut se'm va encomanar estendre ponts de connexió amb el Grup d'Acció Escolar Catalana (GAEC)², que era la patronal que millor representava els interessos i la línia de l'escola Montagut. Així ho vaig fer aconseguint suports per la nova singladura de l'escola. D'entre les persones més destacades amb qui vaig establir llaços de col·laboració vull destacar el pedagog Antoni Amorós³, un dels impulsors del GAEC, aleshores director de l'escola IPSI, de Barcelona, amb qui vaig mantenir un parell d'entrevistes molt alligonadores des del punt de vista pedagògic, puix el seu centre gaudia de molt de prestigi per la seva organització i projecte educatiu. L'altra persona era la Secretària de l'associació Maria Mercè Ferrés. Durant aquell curs 1984-85, l'escola s'hi va inscriure com a centre associat.

Però, de mica en mica, les coses es van tòrcer. Les relacions de les dues dones del consell d'administració amb mi es van anar fent cada cop més tenses; la seva pressió era constant i evident. Al final de curs va petar i jo no me'n sabia avenir. Era evident que jo hi havia coses que no havia fet del tot bé. Potser em passava massa hores al despatx rumiant i dissenyant, atenent visites, problemàtiques amb alumnat, i no estava al corrent de les coses que es coïen a l'escola. Però, vist amb perspectiva, és veritat que confiava plenament en els meus col·laboradors, en especial en Lluís Rivera, que parlava amb el professorat, i el Josep, cap d'estudis de de Primària i, fins i tot, amb

¹ Un munt de preguntes que, amb el temps, encara esperen resposta...

² Institució fundada l'any 1978 que acollia una cinquantena d'escoles laiques privades força representatives de la millor tradició pedagògica catalana i de l'activa participació de la societat civil en l'oferta d'un servei públic de qualitat. En aquell moment les representava com a patronal. En aquesta funció li va prendre el relleu "Acció Escolar Catalana" (AEC) el 1996, a la que s'hi va integrar.

³ Pedagog. Director de la Institució Pedagògica Sant Isidor (IPSI). Vicepresident del Grup d'Acció Escolar Catalana. Coautor del llibre "*No molestin*" sobre temes d'educació ètica, guardonat amb el Premi per a obres de civisme Serra i Moret.

el D. Tècnic, director tècnic de BUP i COU (d'aquí el nom que li poso). En aquesta època també donava algunes classes quan calia fer substitucions per pocs dies. Ho destaco perquè eren els millors moments, a banda que em servien per prendre el pols de l'escola, de l'alumnat, del professorat.

e. Un final inesperat

Recordo que va ser en una de les últimes reunions del curs 1984-85 amb el consell d'administració de l'escola. La dona jove, la pedagoga, va tornar a qüestionar la meva tasca, tant per nimietats com per qüestions generals, totes opinables. En un moment de la conversa (no sóc amic de discussions) em va dir que no havia anat a cap reunió del batxillerat amb tot el curs, que no sabia ni què hi passava. Em vaig quedar que si em punxen no em treuen sang. Un esglai em va recórrer el cos de cap a peus (no era una sensació nova, per a mi: em vaig recordar del Xavier Casas i del fill Gran del Sr. Roca). Vaig repassar mentalment totes les reunions mensuals que havia tingut amb el claustre de BUP i COU. Li vaig preguntar que d'on ho havia tret, intentant mantenir la calma i el respecte, però amb el cor que m'anava a cent per la impotència (interiorment estava molt sulfurat). Amb una seguretat i fermesa que treia de polleguera, com aquell que intenta atrapar a algú en un renunci, amb un to clarament hostil, em va engaltar: "–M'ho ha dit el D. Tècnic." (aquell que el consell va mig imposar-me com a director tècnic de BUP i COU). Li vaig dir amb tota rotunditat que el D. Tècnic mentia –com es va demostrar–. Clarament, la falta de respecte vers la meva manera de dirigir el centre, per part de les dues dones, era cada cop més manifesta. Els homes del consell, mentre, callaven.

L'estocada me la va donar el president. Era un dia molt assolellat del mes de juny que ens vam reunir al despatx de direcció. El van deixar sol. Va ser pocs dies després d'aquella reunió tensa:

–Mira Xavier –em diu–, hem pres la decisió de prescindir dels teus serveis.

Tot i que ja m’ho veia a venir, li vaig preguntar, amb cara de sorpresa:

–Per què? Quin és el motiu?

–Hi ha hagut moments en què esperàvem més de tu i ara hem pensat que és el moment de posar algú de Vilafranca –em va dir.

Aquell “esperàvem més de tu” em va posar en tensió: formigueig a l’estómac, tremolor de mans, i acalorament al cap. D’una forma enèrgica però educada li vaig repassar tot el que havia fet al llarg dels dos cursos. Li vaig recordar les difícils circumstàncies en què em vaig fer càrrec de l’escola, que un bon grapat de professorat contrari al consell havien plegat per la meva constància, que no hi havia hagut una davallada sensible de matrícula –com molts preveien–, que s’estava gestionant a bon ritme la incorporació al Batxillerat Internacional, i que s’havia deixat de parlar de Montagut i del seu trencament social. Vaig admetre que potser havia comès errors, principalment el fet de passar massa estona al despatx, però que calia fer aquesta feina per rumiar, planificar, dissenyar i atendre famílies, alumnes o professorat, a banda de les tasques administratives inherents al càrrec, i d’altres addicionals, pròpies de la titularitat, que els alliberava de feina a ells mateixos.

Al final, en un inútil intent d’aconseguir que s’ho repensessin, i sabent que el President era una persona raonable, li vaig afegir:

–Sincerament, penso que us equivoqueu. A qualsevol empresa en què es produeix un canvi en la direcció se solen donar tres anys de marge per completar els dissenys i els plans de reorientació. A mi no em doneu ni aquesta oportunitat? El primer curs va ser de contenció, el segon ha estat de planificació de futur i el curs vinent, el tercer, havia de ser el de la consolidació de la feina feta. Què és el que he fet tan malament que no em concediu ni aquest benefici? Segurament

m'he equivocat en algunes coses, però la situació de l'escola fa menys (vaig remarcar el "menys") de dos anys era molt complicada, i tu ho saps.

–El problema no és aquest, Xavier –continuà el president–, no és que no estiguem contents amb el què has fet. Has fet una feina difícil però –reiterà– alguns de la Junta pensen que ara és millor que s'hi posi algú d'*aquí* (eufemisme per dir *Vilafranca*).

–I qui és, si es pot saber? –vaig gosar a preguntar.

–El D. Tècnic –digué, poc convençut.

El D. Tècnic tenia tendència a manipular la veritat i era amic de la pedagoga de la Junta. Llavors va ser quan em vaig enutjar de veritat.

–Entendria que hi poséssiu algú millor que jo, però, el D. Tècnic? –vaig dir alçant la veu i amb to incrèdul–. És una persona tendenciosa i que a mi m'ha segat l'herba sota els peus amb males arts i mentides. No és precisament una persona que gaudeixi de les simpaties de la resta de professorat, i encara menys de l'alumnat –vaig voler remarcar¹.

En un intent de treure tensió a la conversa i com excusant-se ell personalment, va prosseguir:

–T'entenc molt bé, però has d'entendre que els de Vilafranca ens coneixem de tota la vida. Tu te n'aniràs, però nosaltres haurem de seguir veient-nos pel carrer o en actes socials...

–Ja –vaig dir, veient que la decisió era ferma i que no farien marxa enrere– la pressió de les dues dones... oi?

–Doncs sí... Tu vas venir per fer una feina...

Em va venir a dir que jo havia fet la feina bruta. Jo li vaig tirar en cara que ara els fruits els recolliria un altre; un altre que en els moments difícils de la confrontació es va amagar de forma covarda. Jo sabia que abans de venir a buscar-me a mi, quan van destituir al director anterior (acció que va ser el detonant del trencament) al D.

¹ El temps em va donar la raó. A cap de pocs anys (em sembla recordar que escassament sis) la mateixa component del consell d'administració que l'havia col·locat, la pedagoga, va rebre –una mica com a càstig– l'encàrrec del propi Consell d'acomiar-lo.

Tècnic¹ li havien ofert la direcció de l'escola i que ho va rebutjar per por, i així li vaig recordar al president. Amb la cara vaig entendre que per dins va pensar “–*Touché*”.

Em vaig destapar:

–Doncs tot plegat em sembla una marranada: perquè em vau fer venir a viure a Vilafranca? Si m’ho haguéssiu dit des del principi, que volíeu un director de transició que aturés el cop, probablement el meu preu hagués estat un altre, la meva dona no hagués deixat una bona feina, i no ens hauríem hagut de mudar de pis, amb les despeses que ens va comportar.

Va tornar a donar-me la raó, admetent que possiblement s’equivocaven, però que les coses havien anat així... Vaig donar per acabada la conversa ja que entràvem en el típic bucle d’anar repetint arguments que no treuen cap enlloc. Vam concretar tot el referent a la documentació i els tràmits de l’acomiadament, que jo encara –per inexperiència– desconeixia per complet.

No els deuria quedar la consciència massa tranquil·la. Al cap de pocs dies, un dels components de la Junta, el botiguer, em va trucar per telèfon per dir-me que volien fer-me un dinar de comiat. Els vaig dir que ni pensaments. Va insistir dient que el més interessat en aquell dinar era el Director General de Caixa Penedès en persona² –entitat que era mentora però alhora màxima creditora de l’escola–. Quan em va instar que hi convidés també el meu germà Josep-Maria –que aleshores era redactor en cap d’economia de “*El Periódico*” i sotsdirector de “*La Gaceta de los Negocios*” –totes dues publicacions del grup Zeta– vaig comprendre que hi havia una absurda por d’una revenja periodística per part d’aquest. És una manera de pensar que se sol donar en certs àmbits d’algunes poblacions, que jo encara ara no entenc. Al final, donada la insistència, després de parlar-ho amb

¹ Mentre estava acabant aquesta tesi vaig saber que havia mort d’una llarga malaltia. Per aquelles casualitats de la vida, vaig assistir al seu funeral, sense saber-ho, puix hi vaig anar per un amic nostre que havia mort la mateixa setmana.

² Joan Josep Farràs, que havia estat nomenat feia pocs mesos.

l'Helena, la meva dona, i amb el meu germà, hi vam accedir. Només, però, hi vaig posar una condició: que no hi hagués cap de les dues dones del consell d'administració. Dinar de tràmit, ambient fals, en un bon restaurant, això sí.

Aquest final a l'Escola Montagut em va deixar molt tocat. Ho vaig passar molt malament. En el més profund del meu interior sentia ràbia per tot allò que podia haver fet millor, però un profund sentiment d'imptència davant d'una decisió que entenia –i entenc, encara ara– tremendament injusta i arbitrària. Els periòdics locals en volien fer sang, del tema; però m'hi vaig negar en rodó. Només vaig acceptar tenir una conversa amb el director del setmanari *El 3 de vuit*, amb el compromís, per part seva, que res del que li digués sortiria a la llum. Va entendre la situació i va complir la seva promesa.

Per acabar amb aquesta etapa, només assenyalar que durant la meva estada a Montagut també vaig participar activament a la Sectorial d'Ensenyament de CDC¹. Per bé que jo ja n'era militant des de molts anys enrere, a la sectorial hi vaig arribar de la mà de Lluís Busquets, amb qui mai no vaig perdre el contacte. Durant aquest temps, vaig tenir l'honor de conèixer a l'entranyable Ramon Juncosa i Ferret, que malauradament va morir l'any 2000, als cinquanta-vuit anys. En faig una referència exhaustiva en l'apartat 11.b.viii d'aquest capítol. Només avançar que posteriorment va ocupar diversos càrrecs de responsabilitat al Departament d'Ensenyament. L'esmento perquè en diverses ocasions em va donar suport i sempre em va atendre de forma sol·lícita.

¹ Convergència Democràtica de Catalunya, partit fundat el 15 novembre de 1974, a Montserrat – clandestinament, amb l'excusa d'una trobada de penyes del FC Barcelona, que celebrava el seu 75è aniversari –, al voltant de la figura de Jordi Pujol, molt conegut en els ambients nacionalistes catalans per la repressió (tortura i presó) de què va ser víctima per part del franquisme. En la seva fundació hi van participar diversos corrents nacionalistes –d'aquí ve el nom de *convergència*–, liderats per destacades personalitats del món professional català.

f. Concretant la meva vocació pedagògica

Va ser en aquest entorn, el de la sectorial, que un bon amic, en Bartomeu Palau, explicant-li els maldecaps pels que passava a Montagut em va insinuar la possibilitat de presentar-me a oposicions, que podria començar per una comissió de serveis i acabar amb una plaça en propietat. Li vaig dir que no, que veia més possibilitats d'innovar a l'escola privada que a la pública, tal com estaven les coses en aquells moments. No amagaré que la meva família, i jo mateix, moltes vegades ens hem dit que tant de bo ho hagués fet. Malgrat tot, sempre he pensat que possiblement hagués estat més tranquil però que segurament no hagués estat feliç en la meva professió, ni hagués tingut oportunitat d'aprendre moltes de les coses que sé per l'experiència, ni conèixer les moltes realitats que he conegut.

Fruit de tot el que m'havia anat succeint aquells anys, paral·lelament, també va començar a consolidar-se, en el més profund de la meva vocació pedagògica, la meva aposta decidida per ocupar càrrecs de responsabilitat, com una manera de fer arribar més pedagogia a l'alumnat, a través de la meva acció, com a pedagog, sobre el professorat. La intenció era del tot honesta; si més no amb rectitud d'intenció. Al llarg del meu recorregut, a partir d'aquesta decisió vital, conscientment, per part meva no hi ha hagut afany de protagonisme ni una necessitat de destacar sinó, per damunt de tot, voluntat de servei pedagògic. Tenia clar que assumir responsabilitats significa adquirir càrregues, (i m'adonava que no tothom està disposat a acceptar-les). Després dels reptes que ja havia adquirit, em semblava la manera més adequada de fer de pedagog. També hi entra la possibilitat de experimentar¹ encerts i desencerts, però està clar que qui no actua, mai no s'equivoca, ni adquireix l'experiència de la vida mateixa.

¹ D'experiència, no d'experiment.

Així doncs, primer, Viaró i, després, els centres X. Casas, Acadèmia Roca i Escola Montagut –com una trilogia, amb una durada de dos cursos en cada centre–, m’havien proporcionat experiències suficients per concretar la meva forma d’entendre la meva professió. Veia clarament la meva acció –l’acció d’un pedagog, d’algú que pensés l’escola com un tot en clau pedagògica– com a necessària. Ho tenia clar: era el que jo volia fer en el futur!

g. Una trucada inesperada

Així les coses, desenganyats l’Helena i jo havíem pres la decisió de tornar a Barcelona, ja que hi havia més possibilitats de feina per a tots dos. També pensàvem en l’educació i en l’entorn més adequat per al nostre fill Ferran.

Era el juliol de 1985. Vaig fer dues entrevistes de feina per al curs següent. La primera, una escola del casc antic de Barcelona, pertanyent a una congregació religiosa, que buscava director. Em vaig il·lusionar. M’entrevistaren dues persones del patronat, una de les quals, casualment, era l’Ignasi Garcia Clavel, del que n’he parlat més amunt. Em va semblar que l’entrevista havia anat bé ja que podia parlar des de l’experiència. La resposta, però, va ser negativa: em van dir clarament que el perfil que buscaven no era el d’un director tant seriós, sinó algú més dinamitzador, més assemblat a un monitor de lleure. Estava clar que no encaixava –ni tan sols per mi mateix, pel futur a què aspirava–... La segona entrevista va ser un recurs fàcil: vaig demanar feina al meu amic Rafa Aparicio, de Sabadell. Vaig entrevistar-me, primer, amb el seu pare que va escoltar pacientment tota la meva aventura de Montagut, que encara em coïa. Em va dir que ja tenien totes les necessitats de professorat cobertes però que, com que havien obert recentment un centre de Batxillerat, per la qüestió d’unes possibles hores de classe m’entengués amb el seu fill (el meu amic). El Rafa ja s’havia centrat i s’havia convertit amb la mà dreta del seu pare. El Rafa és un home

pragmàtic, emprenedor i resolutiu. Entén les seves escoles com un negoci, en el sentit més legítim de la paraula, ja que està fortament influït pel pensament del seu pare, de servei a les persones, i partint del rigor i de la qualitat acadèmica¹. En aquell moment, segons em va comentar, la seva filosofia era pagar bé el professorat a canvi d'hores de classe. Va fer un esforç per donar-me el nombre màxim d'hores de docència, de les que encara disposava, perquè em quedés un salari digne, inferior al de Montagut, però digne. La meva feina era, doncs, donar classes matí i tarda, lluny del que jo aspirava a la meva vida professional. Però ja ho diu la dita: "*primum vivere deinde philosophari*". Vaig acceptar. Ens veuríem a principis de setembre.

Mentre l'Helena i jo estàvem buscant habitatge per Barcelona, una malaltia inesperada de la meva dona va endarrerir la recerca. Enmig de l'enrenou, vaig rebre una trucada telefònica a casa dels meus pares², que vivien a Barcelona (hores d'ara encara em pregunto com van aconseguir aquell número de telèfon).

–En Xavier Ureta? –va dir una veu d'home.

–Sí, jo mateix, de part de qui? –vaig contestar rutinàriament.

–Em dic Josep Parera i sóc de la Junta de l'Escola Vilarnau, de Sant Sadurní d'Anoia –es va presentar–. Estem buscant un director per a l'escola i m'han dit que tu possiblement estaves disponible i que et podia interessar.

D'entrada, encara dolgut pel final de Montagut, preocupat per la salut de la meva dona i per la paraula donada al Rafa, li vaig dir –a contracor, també haig de reconèixer–:

–Miri, d'entrada, no; però en podem parlar. Jo mai no em tanco a parlar.

¹ La prova està que va fitxar la majoria dels millors professors del *Centre de BUP i COU X. Casas*.

² On m'havia instal·lat per atendre l'Helena, que estava hospitalitzada.

Vam concertar una entrevista a la que van assistir-hi tots els components de la Junta Rectora (que així és com s'anomena l'òrgan de govern d'una cooperativa) de l'escola.

Em van explicar que l'Escola Vilarnau era una cooperativa de pares. Va ser fundada el 1966 per un corrent social de Sant Sadurní, de caire progressista que, constituït en cooperativa –"Cooperativa Escola Vilarnau"¹–, van fundar l'escola com a contrapunt a l'escola religiosa i a la desprestigiada escola pública de l'època². Majoritàriament representaven el sector del comerç, petites empreses de la vila, i professionals lliberals, preocupats perquè els seus fills rebessin una educació laica, catalana, democràtica i en règim de coeducació.

Per bé que no de les mateixes dimensions, em van explicar una història semblant a la de Montagut³. Aquells socis que em rebien formaven part una Junta de consens, sorgida després de fortes discordances entre pares, per motius d'ideologia política i d'orientació pedagògica. Van despatxar un dels fundadors, que n'era el gerent, i havien decidit buscar un director extern que aportés noves idees, però sobretot el que buscaven era trencar amb el passat, com una mena de síntesi dialèctica.

Van prosseguir el seu relat posant-me al dia de les causes per les quals l'escola, degut a les discrepàncies entre socis i amb el professorat, a una mala organització i gestió acadèmica del centre, i a la crisi econòmica de l'època, havia patit una gran davallada

¹ En un estudi publicat en el número 71, de l'any 2000, de la *Revista de Estudios Cooperativos (REVESCO)* per la professora Josefina Fernández Guadaño, de l'Escola Universitària d'Estudis Empresarials de la Universitat Complutense de Madrid, a la pàgina 70 s'afirma que "en 1966 se crea la primera Sociedad cooperativa de padres, «La Vilarnau», en Cataluña, con la finalidad de suplir las carencias o insuficiencias en la instrucción de sus hijos, tanto en calidad como en falta de recursos". Els primers locals on van treballar van ser els parroquials, a la Plaça del Dr. Salvans, de Sant Sadurní.

² L'escola Vilarnau va ser autoritzada provisionalment com a centre d'Ensenyament Primari per *Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria*, publicada al BOE núm. 198, de 19 d'agost de 1967, pàg. 11745. Obtingué la classificació definitiva com a centre homologat de BUP per la *Orden de 20 de setiembre de 1978 del Ministerio de Educación y Ciencia* (BOE núm. 304, de 21 de desembre).

³ Fins i tot, segons em van explicar –i vaig poder comprovar pels arxius– que alguns dels professors que després van liderar la voluntat d'inclusió al CEPEPC de l'escola Montagut, a principis dels anys 80 també van ésser elements desestabilitzadors a l'escola Vilarnau. Tot i que va ser l'origen dels problemes de caire ideològic i pedagògic en què estava sumida l'escola, i que es van fer evidents el curs 1984-85, la força i la resolució del conjunt de la Cooperativa de pares va poder més.

d'alumnat, fins al punt que van decidir tancar per manca d'alumnes les aules de BUP –només havien funcionat set anys–, i reforçar únicament el que era l'educació preescolar i l'EGB. El 1981, segons m'expliquen, s'havia posat en marxa un Institut Municipal, al centre de la vila de Sant Sadurní d'Anoia. El 1982 va obrir una línia de Batxillerat, que és on van anar a fer-hi cap la majoria dels alumnes del BUP de la Vilarnau.

Després d'unes hores de conversa, la veritat és que vaig ronsejar. No ho acabava de veure clar: el repte no era fàcil. Es tractava de remuntar una escola que no anava bé ni econòmicament, ni acadèmicament, ni socialment. Ells estaven il·lusionats i a mi m'havien de convèncer. Em van deixar entreveure que em precedia la fama d'haver "salvat" Montagut, que havien rebut bons informes meus i que estaven convençuts que la Vilarnau també es podria salvar. A banda de la salarial, vaig posar una altra condició: no havien d'interferir en les meves decisions professionals, en el sentit que la millora pedagògica condicionaria el criteri de despesa econòmica. Van estar-hi d'acord. Els vaig dir que els respondria en tres dies. Amb la família vam valorar tota una sèrie de factors, especialment el fet que no havíem de canviar novament de domicili, degut a la proximitat entre Vilafranca del Penedès i Sant Sadurní d'Anoia (vuit quilòmetres)¹. Vaig trucar al Rafa Aparicio, amb qui m'havia compromès a treballar amb ell a principis de setembre, i vam quedar que els aniria a veure. Els vaig explicar els motius pels quals havia decidit quedar-me al Penedès. El Rafa es va alegrar per la nova feina, però vaig tenir la sensació que es va molestar. El seu pare, Don Rafael, es va disgustar. Em sembla que aquell bon home no m'ho va perdonar mai, ja que, segons em va dir, havia pensat en mi per als seus plans de futur. Em va saber molt de greu, però la decisió estava presa.

¹ Especialment pensant també en el nostre fill Ferran, que llavors tenia tres anys, al que un nou canvi (en menys de dos anys) vam valorar que li podia ser perjudicial.

11. Escola Vilarnau

a. Primera etapa: 1985-1988

i. El repte: Remuntar una escola en fallida

L'1 de setembre de 1985 em faig càrrec de la direcció de l'Escola Vilarnau, situada a l'entrada de Sant Sadurní, en el triangle de la carretera de Vilafranca, carrer de les Casetes d'en Mir (a tocar de les caves "Castellblanch") i el carrer de Macabeu, amb la porta mirant a la plaça de Santiago Rusiñol. Els terrenys i edificis ocupen més d'una hectàrea. A més de les aules per a dues línies de preescolar, EGB i BUP, comptava llavors amb gimnàs, camp de futbol, pistes poliesportives, menjador i altres serveis. Una escola gran, però mig buida: aquesta és la sensació que vaig tenir. El professorat estava força desencisat, preocupats pel seu futur. Aquesta primera etapa, la recordo com una època fosca, com d'incertesa. Les reunions de Junta eren un continuat repàs a la sensible davallada d'alumnat i a les deficitàries finances de la cooperativa. A Montagut, de la mà del seu president, un bon empresari, havia après a llegir els comptes d'explotació d'una comptabilitat. La veritat és que estaven molt magres.

El curs 1985-86¹ va ser, doncs, de presa de contacte i d'intentar dissenyar estratègies de millora pedagògica, en una temptativa per retornar la il·lusió al professorat i la imatge de centre de referència, que s'havia esvaït amb el temps i els esdeveniments interns. Vaig percebre que tant pares com professors encara vivien del record dels "bons temps" de l'escola, de l'important que havia estat, del model pedagògic que havia representat. Era una retòrica de defensa, comprensible des del punt de vista humà, per no assumir la realitat: l'escola havia tocat fons. Alhora, l'amenaça de tancament d'unitats,

¹ Per si fos poc, en aquest mateix curs es promulga la LODE, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159, de 4 de juliol), que venia a canviar radicalment el món de l'educació que havíem conegut fins llavors (veure capítol II, apartat 4.2.4.)

per part del Departament, per no arribar a la ràtio exigida per al manteniment del concert¹ educatiu, era molt certa. El recordo com un any de contínues entrevistes amb alts càrrecs del Departament per salvar aquesta situació². Per bé que intentàvem aportar el disseny d'una recuperació en el terreny pedagògic, en realitat era més sobre el paper que no pas la realitat d'allò que era possible fer. El professorat, com he dit, estava molt desmotivats perquè eren coneixedors de la situació límit en què es trobava l'escola, i estaven més pendents de qualsevol rumor –freqüentment alimentats per una societat petita i tancada com la sadurninenca³– que de la necessària innovació per sortir endavant.

De totes maneres, vaig proposar dues línies de millora que podien ajudar a relançar la imatge d'innovació del centre. La primera, l'aposta per la llengua estrangera. Jo no havia perdut el contacte amb el professor Anton Pascual –el creador del *mètode vivencial*–, de la meua etapa de Montagut. Li vaig demanar parer i orientació. Va coincidir que ell mateix havia tingut greus discrepàncies amb el nou director de l'escola Montagut (el D. Tècnic), i que no havia deixat altra alternativa al Consell d'Administració d'aquell centre que la d'acomiar-lo. Feia unes hores de classe a l'Institut "Eugeni d'Ors" de Vilafranca, havia revitalitzat la seva acadèmia d'idiomes, i es dedicava a perfeccionar el seu mètode⁴.

¹ Entre d'altres qüestions, amb la LODE també es posa ordre al tema de les subvencions i es crea la figura de "centre privat concertat". Les bases reguladores dels concerts educatius s'establien en el *Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Concertos Educativos* (BOE núm. 310, de 27 de desembre).

² Un dels membres de la Junta Rectora tenia molts bons contactes amb el partit Convergència Democràtica de Catalunya, que estava al poder,

³ Val a dir que l'Escola Vilarnau no havia estat mai ben vista pels estaments més reaccionaris de la societat de Sant Sadurní, i la seva situació límit provocava tot tipus de *rumorologia*, comentaris i reaccions, tant a favor com en contra: era un tema de conversa recurrent. De fet, quan em presentaven a algú de la societat sadurninenca, la pregunta era sempre la mateixa "–I què, com ho veus?"

⁴ Fins al punt que en va dissenyar un per ensenyar el català als castellanoparlants, que li va encarregar el Consorci per a la Normalització Lingüística de l'ajuntament de Vilafranca de Penedès. Jo mateix, anys més tard, vaig tenir ocasió de dur-lo a la pràctica amb nens i nenes immigrants, els cursos 2006-2007 i 2007-2008, al Col·legi Sant Bonaventura, de Vilanova i la Geltrú, obtenint, per part de l'alumnat, un alt grau de motivació.

Per poder-lo incorporar al projecte que jo tenia al cap, degut el poc marge de maniobra per a la contractació de professorat que tenia la Vilarnau, atesa la seva situació econòmica, vam idear un sistema que satisfesia a les dues parts. Ell aportava monitors nadius per donar les classes de llengua estrangera, des de preescolar fins a 6è d'EGB. A nivell administratiu, l'escola feia constar que contractava els serveis de l'acadèmia d'Antoni Pascual per a les activitats complementàries. Fruit d'aquesta relació, va sorgir una altra iniciativa que pretenia obrir l'escola a noves maneres de fer que li permetessin recuperar el prestigi perdut. N'és un exemple la publicació d'una revista per a nenes i nens d'EGB, amb el nom de "*Busby: The Magazine For E.G.B.*"¹, i que sobre el paper editava l'Escola Vilarnau: en el subtítol de la capçalera hi figurava "Escola Vilarnau. *Language Club*" (en record de la revista *The English Club*, de la que n'he parlat en l'etapa de Montagut). De fet, el projecte a llarg termini era força ambiciós i estava concebut com a un complement i reforçament de l'assignatura regulada de llengua estrangera. La idea final era impulsar un autèntic club de llengües, on hi hagués revistes adequades, projecció de pel·lícules, etc., i tot amb l'acompanyament de professorat nadiu. Dit d'una altra manera, fer de la Vilarnau un centre de referència d'ensenyament integral, global, de llengües estrangeres.

La segona línia d'actuació va ser la informàtica, que començava a fer-se present, de forma gairebé invasiva, a totes les escoles. La Junta Rectora, a través d'un conveni amb una casa comercial, va aconseguir els primers ordinadors: uns portàtils IBM –model *IBM 5155 portable computer*–, que eren com una maleta en què s'integrava la CPU, el monitor –de fons marró i lletres grogues– i el teclat, amb unes frontisses, un cop plegat com una tapa, feia de fons; amb una nansa llarga, quedava un aparell "portable" molt

¹ El *busby* és famós capell, de color negre, alt i pelut, que porta la guàrdia imperial anglesa. De la Revista *Busby: The Magazine For EGB* ni ha referenciat un exemplar a la Biblioteca de Catalunya (Dipòsit General. Topogràfic 371/53-Fol. Fons 1985 Nwinter)

pesat. Amb la mínima despesa, es va habilitar una petita aula amb endolls. El fill d'un dels components de la Junta venia a donar unes hores de classe: ensenyava als nens i nenes a treballar amb el llenguatge "logo" que era el que s'havia posat de moda. També els donava unes nocions de "basic" que, amb el temps m'he adonat que no servien de gran cosa... fer passar el temps. Ja llavors vaig començar a rumiar que la informàtica no havia de ser una assignatura en ella mateixa, sinó una eina que ajudés a altres processos com ara l'escriptura i la lectura. Recordo que tenia molt d'interès en què l'alumnat comencés a treballar amb processadors de text. El més estès era el "wordperfect". Jo em vaig endur un dels "portàtils" al despatx per estudiar-ne en primera persona les utilitats. Aquest va ser el meu primer contacte amb un ordinador i amb les possibilitats que oferia la informàtica. Aquell encuriosiment que començà llavors, ha fet de mi, amb el temps, un usuari força expert, com si hi tingués una especial facilitat (que jo en dic lògica, perquè és el que vaig aprendre programant alguna cosa en llenguatge "basic", que és pura lògica).

A banda de tot això, vaig pensar que també calia alguna cosa en què tothom s'hi sentís identificat. No sé com va ser, molt probablement algun pare d'aquells més implicats em va ensenyar retalls de revistes, fotos antigues, segurament perquè jo em fes cabal del què havia estat l'escola en el passat, cosa que vaig agrair. D'entre les moltes coses que em va ensenyar, em va cridar molt l'atenció un simpàtic dibuix que s'havia fet servir per a algun esdeveniment (crec recordar que per a alguns jocs florals). Era un drac de color verd, amb barret de copa i les quatre barres vermelles al llom. Era tipus còmic¹. Se'm va ocórrer que podia ser un segell identificatiu –el logo– de l'escola. Ho vaig proposar a la Junta, que hi va estar d'acord. Com que no vam trobar l'original, el vam fer redibuixar per fer-ne la trama. Vam editar

¹ Algun malintencionat va dir que semblava una tortuga, en referència a la situació de crisi regressiva per la que estava travessant l'escola...

enganxines i samarretes que van tenir molt d'èxit. Per bé que era poqueta cosa, ja hi havia alguna icona amb què alumnes, pares i mestres s'hi identificaven. Malgrat tot, al final del curs, el poc professorat que havia estat referent d'altres bons temps, va abandonar l'escola.

El curs següent, el 1986-87 no començava amb millors perspectives. Només el deute amb la Seguretat Social ascendia a més de 170 milions de pessetes, que a l'època era una fortuna. Entre els petits proveïdors el deute no era significatiu: amb el que es generava de caixa, amb les quotes i la subvenció, ja convertida en concert, s'hi podia anar fent front, amb una economia de mínims, i la bona voluntat d'alguns d'ells, antics cooperativistes fundadors de l'escola. La matrícula d'alumnat no només no millorava sinó que hi havia "desercions"¹.

Just aquell curs es commemorava el 20è aniversari de l'escola. Una comissió de mestres i de pares, dels que ja hi portaven anys, van posar tot l'esforç perquè fos lluïda, que se'n parlés, en un nou intent per fer veure a tothom que l'escola encara era viva. Es va programar per a finals de curs. S'hi va treballar tot el curs, amb la il·lusió posada en fer pinya. Va servir perquè es retrobessin amb els primers fundadors, es recordessin els temps passats i tractar d'animar-nos mútuament en els mals moments que travessava l'escola. A mi em va servir per conèixer moltes persones i entendre la idiosincràsia que envoltava aquella particular "microsocietat" que conformaven els fundadors, pares, alumnes i professors, antics i actuals, de l'Escola Vilarnau.

¹ Els pares-socis sabien que, en cas d'una més que probable possible fallida de la cooperativa, si un cop liquidats els béns patrimonials no n'hi havia prou per saldar els deutes, havien de fer-se'n càrrec de forma alíquota.

Amb els ulls posats a la festa, el curs en si va passar força lleuger. També va ajudar a distreure'ns un desmai¹ que hi havia al jardí d'entrada de l'escola: les seves arrels es van estendre per tot el clavegueram de l'escola i va fer un tap tan monumental que no permetia desguassar ni una gota d'aigua a tot l'edifici. El pobre conserge s'escarrassava en tirar sulfumant pels desaigües, però no servia de res. Al final es va haver d'aixecar mitja escola. Els experts que la van treure van assegurar que l'arrel havia fet una incursió de més de cinc-cents metres. Jo no havia vist mai una cosa semblant; vaig aprendre que posar segons quin tipus d'arbres prop d'aigua, pot tenir conseqüències desastroses², com era el cas. Vam estar alguns mesos amb passadissos i part del pati oberts, posant clavegueram nou. Més despesa!

La festa del 20è aniversari es va plantejar com una gran festa major. Al matí, jocs per a petits i grans als patis de l'escola. Al migdia un multitudinari dinar en què es van lliurar records commemoratius i es van fer brindis –amb cava de Sant Sadurní, lògicament³– desitjant el millor per aquella escola, que aconseguia unir persones i ideals. Jo, en molts moments em vaig sentir-me simple observador: era una festa d'ells i jo els volia entendre. Per part de força persones –moltes desconegudes per mi– vaig rebre paraules d'ànim i de suport per tirar endavant. En realitat, el problema no era el pedagògic, sinó l'econòmic. Molt greu. La sensació que em transmetien totes aquelles persones de bona fe era agredolça. Semblava que brindant, posant bona cara i amb parlaments abrandats volguessin allunyar el fantasma de l'acabament de totes aquelles il·lusions, que tots eren conscients que voltava ben a prop. Només alguns, en veu baixa, i amb la boca petita, van atrevir-se a confessar que ben bé podia ser la festa de comiat de l'escola. El final de festa va ser vibrant, amb un

¹ Plorador o ploraire, un arbre de la família del salze.

² En el futur, quan vaig ser titular d'algun centre en què calia plantar arbrat, ho vaig tenir molt present.

³ Haig de reconèixer que aquell dia va ser l'inici del meu coneixement de les bones marques de cava, que després he procurat no oblidar.

gran ball, amb l'actuació d'un grup de música rock, del que jo mateix n'havia gestionat la contractació –a molt baix preu–, ja que un dels líders era un antic alumne meu de l'escola Montagut, de Vilafranca.

Va començar el curs 1987-1988 amb unes perspectives encara més magres que les del curs anterior, que ja és dir. La qüestió pedagògica seguia influïda per la incertesa que flotava a l'ambient. La matrícula d'alumnat estava estancada. Se succeïren les reunions amb el Departament d'Ensenyament mirant de salvar el màxim d'aules concertades. L'inspector de zona, per la seva banda, començava a derivar a l'escola, de forma indiscriminada, tota mena de casos de nens amb greus necessitats educatives, per les que la majoria de docents no estàvem preparats per assumir-ne la seva educació en aula ordinària. Empipat per aquesta situació, segur com n'estava de la meua raó –i pensant en el bé d'aquell alumnat–, hi vaig tenir un enfrontament. Em vaig negar a acceptar cap matrícula d'aquests alumnes si prèviament els pares no formalitzaven voluntàriament la matrícula, acceptaven el projecte educatiu del centre, i vaig exigir-li que cada cas vingués acompanyat d'un informe mèdic perquè les psicòlogues de l'escola en fessin una valoració i prepararessin la integració en condicions. Per sentit comú i amb la llei a la mà, no li va quedar altra alternativa que acceptar. Va ser així com, malgrat tot, potser inconscientment, aquell inspector ens obria una possibilitat per a l'escola: ben treballat, podia convertir-se en un centre inclusiu (quan aquest terme encara no s'havia generalitzat), per atendre, amb una ràtio baixa, alumnat amb necessitats educatives específiques. A més d'una persona de les "antigues", la solució no els feia gràcia, però era una solució. Vam treballar amb aquesta hipòtesi, però el Departament, pels motius que fossin, en aquella època no era partidari ni de disminuir ràtios ni de crear centres "pilot", com el que demanàvem.

ii. La crisi i la fallida

Paral·lelament, la Junta Rectora principalment –com jo mateix, ja plenament implicat en trobar una sortida a l'escola–, buscàvem altres solucions al greu problema econòmic, cosa gens fàcil. Per acabar-ho d'adobar, el que feia comptable a l'escola, unes hores al dia –un bon home, antic cooperativista, que durant la jornada laboral treballava en un banc–, per motius de salut (suposo que derivats dels maldecaps que li produïen les migrades finances del centre) va renunciar al càrrec i a la minsa paga que rebia a canvi de les seves infinites hores. La Junta em va preguntar si coneixia a algú per ocupar el càrrec. Vaig recordar que una noia que tenia el títol d'empresarials, coneguda de la família, feia poc que havia anat a viure a Vilafranca i buscava feina. Li ho vaig proposar i va acceptar agraïda... al menys els primers dies, fins que va veure l'estat de comptes real del centre. Va ser molt honesta i al cap d'una setmana em va dir en to molt seriós: “–Xavier, la Vilarnau està en fallida. No hi ha manera de remuntar-ho”–. En un primer moment vaig pensar en fer-la acomiadar per ser tan negativa, sincerament. Després vaig pensar que quin motiu podria tenir aquella persona, acabada d'arribar, per pintar-ho tan malament si realment no fos com deia. Quan ho va comunicar a la Junta, no es va sorprendre ningú. Llavors, per les mirades d'uns i altres, va ser quan vaig intuir que les gestions de la Junta Rectora per trobar una sortida a la greu situació econòmica ja feia temps que s'havien posat en marxa¹. La intuïció no falla, i menys quan portes mesos observant un fenomen concret, com era el meu cas. Fins llavors la Vilarnau –el fenomen–, independentment del meu treball com a director, per a mi havia estat un cúmul d'informacions de tota una història i una manera de fer d'un

¹ Com que no he estat persona preocupada pels temes legals de contractació i, en temes econòmics i de nòmines, sempre m'he fiat de les entitats per les que he treballat –i ara sé que en alguna ocasió s'han aprofitat de la meua bona fe, però allà ells–, no va ser fins al cap d'un temps que no em vaig adonar que el meu contracte, l'octubre de 1985, ja anava a nom de la “Mancomunitat de l'Alt Penedès (antiga Cooperativa escolar Vilarnau)” (sic).

grup social concret, dins d'una societat petita i tancada, com és la d'una població que no arribava als 10.000 habitants. Aquesta petita història, que havia estat escrita en poc més de vint anys, la veia com el que era: el paradigma d'una època que s'estava exhaurint¹. Amb tot, jo tenia clar que m'havien contractat per cercar solucions, no per estudiar les causes del problema.

Així les coses, tots els responsables havíem assumit que l'execució del deute per part de la Tresoreria de la Seguretat Social pesava com una espasa de Dàmocles, i que podia donar-se en qualsevol moment. S'havien fet moltes gestions, es van allargar els terminis, es van negociar, fins a l'exhauriment, altres vies com la mediació de l'ajuntament de Sant Sadurní, però arriba un moment que tot té un final. Semblava que el moment havia arribat.

Explicaré breument l'operació, tal com la vaig viure jo: si hi va haver alguna cosa més de caire polític-econòmic, només ho deuen saber aquells actors que van negociar els tractes.

Després de negociacions que ja venien de molt lluny, es va arribar al següent acord: l'ajuntament de Sant Sadurní, en un primer moment, assumia la totalitat del deute que la Cooperativa Escolar Vilarnau havia contret amb la Tresoreria de la Seguretat Social. A canvi, la Cooperativa Escolar Vilarnau cedia els seus espais a l'ajuntament per enquibir-hi l'Institut d'Ensenyament Mitjà, que havia crescut tant que els espais que ocupava a la popularment coneguda com a "plaça Nova"² –l'antic edifici de l'escola pública, d'aspecte neocentista, construït el 1902–, s'havien quedat molt petits i ja estaven planificant la forma d'ampliar espais. Ja tenien la solució.

¹ Els motius de l'extinció eren, sens dubte –i així els observava– múltiples i diversos, i caldria tot una tesi per desentrellar-ne les causes, si no s'ha fet ja. En qualsevol cas, queda clar que no és l'objectiu d'aquest treball.

² El nom oficial de la plaça és "Plaça del Primer Homenatge a la Vellesa".

Per tal, però, que no fos l'ajuntament de Sant Sadurní l'única institució implicada en eixugament del deute, per dur a terme tota aquesta operació es va aprofitar que el 17 de març de 1987 s'havia constituït la "Mancomunitat intermunicipal voluntària de l'Alt Penedès"¹, que agrupava els municipis del Pla del Penedès, Puigdàlber, Sant Pere de Riudebitlles, Sant Quintí de Mediona i Torrelavit. Sota aquest paraigües legal és com, en un primer moment, els edificis de l'escola passaven a mans del que ja s'anomenava Institut "Intermunicipal". Els altres ajuntaments implicats en l'operació, Sant Sadurní d'Anoia, Gelida, Sant Llorenç d'Hortons i Subirats, es van integrar a la Mancomunitat el 1989².

Aquesta decisió es va anunciar a la comunitat de l'escola Vilarnau pels volts de Sant Jordi, si no recordo malament. Hi va haver de tot: indignació, llàgrimes, insults, por, moltes preguntes i, sobretot un profund sentiment de fracàs. Hores abans de la reunió, el president, Joan Anton Feixas –persona acostumada a ocupar càrrecs de molta responsabilitat en la seva tasca professional–, em va trucar per telèfon dient-me que havia de parlar amb mi. Vam quedar al desaparegut bar "*la premsa*" de Vilafranca del Penedès, prop de casa meva. Em va explicar l'estat de la qüestió, el resultat de les negociacions i la decisió que havien pres per donar solució a la situació econòmica de l'escola. Després d'agrair-li la deferència, li vaig preguntar:

–I l'escola? Què en penseu fer?

–Això és el que encara no sabem i el que ens inquieta –va dir amb cara de preocupació–, què et sembla que podríem fer? Em sap greu que us quedeu sense feina i deixar tants nens sense escola... –va fer una pausa– l'ajuntament estaria disposat a

¹ Anunci publicat al DOGC núm. 919, de 25 de novembre de 1987 (pàg. 4171).

² L'anunci es publica al DOGC núm. 1208, de 18 d'octubre de 1989, però no s'hi concreta la data de l'acord.

cedir-nos els espais que ara ocupa l'*Ínter*¹, a la plaça Nova... – es va tornar a aturar.

De sobte em va mirar a la cara i em va dir:

–Tu creus que té futur l'escola?

El meu cap ja estava cavil·lant i sense contestar-li directament la pregunta que m'havia fet li vaig preguntar meditatiu:

–I dius que l'*Ínter* deixa buits els espais de la plaça Nova?

–Sí –em va confirmar.

Sense pensar-m'ho, amb veu molt ferma li vaig assegurar amb to assertiu:

–Si l'ajuntament ens cedeix aquest edifici, jo em veig en cor de relançar l'escola. Desaparegut el problema econòmic, només es tracta de renovar el projecte pedagògic i fer-la creïble, amb plantejaments adaptats als temps i a la nova situació. Fer de la Vilarnau, tocant de peus a terra, el que ja és: una escola petita i familiar. Cal potenciar aquest aspecte, engrescar el professorat i, a nivell pedagògic enfocar la millora envers les llengües estrangeres –des de petits–, la informàtica i, sobretot, el tracte familiar i personalitzat.

Ens vam encaixar la mà amb força, en senyal de complicitat.

D'aquesta manera començava una nova etapa de la "Cooperativa Escolar Vilarnau". El repte era convertir el sentiment d'humiliació en el de l'orgull de tornar-se a aixecar sense complexos. No va ser gens fàcil.

A tot això, almenys una alegria. El mes de gener d'aquell any 1988 va néixer la nostra filla Ariadna. Haver d'estar per la família –potser no tant com ara voldria– em servia per establir el meu ordre de prioritats. A nivell afectiu, intern, vital, el fet de a ser pare per segona vegada em tornava a fer replantejar la profunda responsabilitat que significa *ser-ho* de veritat. Em tornava la idea que no és el mateix

¹ Que era el nom amb què es coneixia popularment l'Institut Intermunicipal.

educar els teus fills que els dels altres. Tornava a prendre consciència, ara doblement, del fet de *ser pare educador* dels seus fills. Una vegada més confiava en la bona intuïció de l'Helena en aquests afers. De cop em va assaltar la pregunta de si amb el Ferran jo ho havia fet prou bé. A més, ara que era "destronat" per l'Ariadna, potser caldria estar també més per ell. En fi, tot un cúmul de preguntes i pensaments que no han acabat ni tan sols a dia d'avui, que ja són grans i autònoms. Penso que encara estic a temps de reconduir algun dels errors comesos en el passat.

Ara bé, una cosa sí que sempre hem tingut clara amb l'Helena: possiblement no els podrem deixar patrimoni material, però ens hem preocupat de donar-los una bona educació, sense escatimar recursos. El Ferran va acabar l'EGB a Montagut. Malgrat tot, aquesta escola ens va semblar la millor opció, no només pel rigor en els coneixements i en l'atenció, sinó també pel que se'ns antullava com un entorn social més sà. Perquè ens va manifestar la seva necessitat de canviar d'aires, per diversos motius que ens va explicar. Va estar barallant diverses possibilitats (sempre a Barcelona) i al final va decidir acabar el Batxillerat al Col·legi Sant Joan Bosco¹, al barri d'Horta-Guinardó de Barcelona. L'Ariadna, en canvi, per la seva banda, va cursar tota l'Educació Bàsica i el Batxillerat a l'Escola Montagut.

b. Segona etapa: 1988-1994

Començant de nou.

A la Vilarnau, l'estiu de 1988 va ser de bojos. Mentre nosaltres, pares, mestres i direcció, decidíem què era el que ens havíem d'endur, tenint en compte que anàvem a un edifici que era menys d'una quarta part dels que fins llavors havíem ocupat, els homòlegs de l'*Ínter* ja començaven a desembarcar els seus estris. Hi va haver

¹ El titular del qual n'és l'orde salesià.

algun moment de fricció quan, per part nostra, n'hi havia que eren partidaris de "no deixar-los res"¹. Haver-los de convèncer que era impossible per qüestions d'espai generava una innecessària despesa d'energia que calia gestionar amb molt de tacte, perquè els nervis estaven a flor de pell. De fet, si els de la Mancomunitat ho haguessin volgut, amb el pacte a la mà, no ens haguéssim pogut endur ni la catifa de l'entrada. Però això no tothom estava disposat a assumir-ho.

Resumint: ens vam endur el que necessitàvem, i molt més, de manera que durant molt de temps cadires, pupitres, taules i altre mobiliari es va fer malbé perquè, en els edificis de la plaça Nova, estaven pràcticament a la intempèrie. Al cap de dos anys es va haver de llençar tot...² Una altra bona part del material ocupava una de les dues úniques escales que donaven a la primera planta de l'edifici – majoritàriament eren aules– també, per motius de seguretat, es va haver de desembarassar. En aquest sentit, no vaig voler perdre-hi temps perquè, entre d'altres coses, el sentit de propietat "exclusiu" dels socis de la cooperativa era molt profund.

L'edifici era un edifici vell. Per bé que els de l'Intermunicipal havien fet importants obres de rehabilitació, no deixava de ser una edificació feta amb materials de principis del segle XX. A la pàgina web de promoció turística "Festa Catalunya" s'hi troba aquesta breu però completa descripció de l'edifici:

"També al principal nucli habitat de Sant Sadurní d'Anoia hi trobem aquest singular edifici públic, les escoles noves. Miquel Madurell i Rius fou qui projectà l'any 1902 la planta en forma de "u" d'aquesta construcció modernista, que compta amb poca decoració però molt treballada. La seva planta i primer pis estan dividits en tres cossos quasi simètrics, únicament diferenciats per les portes d'entrada al centre i el capcer, que és ornamentat amb un escut de Catalunya flanquejat per dues branques de llorer i unes lletres en relleu ("*escuelas públicas*"). De la resta de l'edifici en destaquen

¹ Realment, tant als de la Mancomunitat com als de l'Inter se'ls veia com uns enemics, quan en realitat havien salvat la continuïtat de l'escola.

² El que pot arribar a fer l'ambició sense sentit. Aquest fet em va fer pensar que la síndrome de Diògenes també pot ser col·lectiva.

els detalls decoratius florals a les baranes dels dos terradets centrals, les lesenes que suporten les llindes de les finestres i les pilastres ornamentals que separen els tres cossos" (Festa Catalunya, 2012).

i. Aquesta casa és una ruïna!

Abans de seguir la narració, haig de dir que durant el període que va des de que ens hi vam instal·lar, el 1988, fins que vaig marxar de l'escola, a principis del 1994, l'edifici va ser una font continuada de problemes i de despesa d'hores i d'energies, per part meva. Primer, el trasllat en si, que es va fer com es va poder, amb l'ajuda de tothom i que requeria una certa logística, que ningú no va respectar, dit sia de passada. Després, les obres d'adaptació, en especial la cuina, els mòduls prefabricats, per encabir-hi dues aules de primària i una sala d'usos múltiples, i el pati per a l'educació infantil. Més endavant van venir els problemes inherents a un edifici de més vuitanta anys: humitats, esquerdes, fallides en la instal·lació elèctrica, manteniment d'allò que funcionava.

Potser el més aparatós va ser quan es van incendiar els gruixuts cables d'entrada de la llum exteriors: la causa era que, com que els *magnetotèrmics* no aguantaven prou, un soci lampista en va posar uns de més potents. Un cop endollada tota la maquinària, especialment els calefactors de les aules i electrodomèstics de la cuina, el quadre de la llum de l'escola va aguantar... els cables exteriors de la companyia, no. L'ensurt va ser gran i espectacular, sobretot per l'udol de les sirenes dels camions de bombers, que van atraure a la meitat de la població vers la plaça Nova. El pitjor va ser que vam passar molts dies sense llum, fins a fer un quadre nou, segons la normativa vigent. Com que les desgràcies mai vénen soles, una inspecció de sanitat va detectar que l'aigua de boca, que venia dels dipòsits, no reunia les condicions de salubritat necessàries. La normativa del moment exigia que l'aigua, als centres educatius, havia de venir directament del carrer. Una nova despesa que, de retruc en

va generar una altra: un cop connectada l'aigua directa, com que aquesta venia amb més pressió i les canonades de l'escola eren velles, van començar a rebentar-se per diversos llocs. Sincerament, un maldecap darrere l'altre. Això sí, gairebé des del primer moment a la façana, en metacrilat, lluïa el drac verd, amb les quatre barres al llom i el barret de copa negra i ben alt.

ii. Un nou repte: Comencem un nou curs en un nou entorn

En els "nous" locals de la plaça Nova, que el professorat es va cuidar d'ornamentar amb motius alegres i acollidors, vam començar el curs 1988-89 amb poc més de 170 alumnes. Els més queixosos, com és normal, els més grans. Malgrat tot, la bona disposició del professorat en aquells moments, expectant davant les noves possibilitats que s'obrien, va ajudar a resoldre situacions complexes, sovint provocades pels comentaris que els fills dels cooperativistes més enutjats sentien a les seves cases, i que deixaven anar tal com raja. El tracte directe amb l'alumnat em (ens) proporcionava aquesta informació i la contrarestàvem encomanant il·lusió, amb projectes engrescadors i l'atenció personalitzada.

A la planta baixa, doncs, s'hi van situar els cursos de preescolar. A dalt, els d'EGB. Durant uns mesos, alguns cursos de preescolar van haver de compartir espais mentre al pati "de baix" (el pati central tenia dos nivells) s'hi construïen els mòduls prefabricats que havien de permetre que, al final, cada curs tingués la seva aula¹. Una de les aules feia les funcions de menjador i la cuina es va instal·lar a sota d'una de les escales que donaven al pis superior –les que estaven anul·lades pel material innecessari–, amb un tancament adequat. Ho explico perquè totes aquestes operacions van ocupar bona part del meu temps: més que un pedagog fent funcions de director, era un

¹ Recordar que els espais necessaris eren per a un centre d'una línia d'infantil i EGB, onze aules en total, a banda d'una aula d'usos múltiples, que finalment estaria ubicada a la planta baixa dels mòduls prefabricats.

director fent funcions de gerent. Els membres de la Junta Rectora tenien les seves feines i ja hi havia dedicat molt de temps en tot el procés de transició. Vist en positiu, d'aquesta manera, però, anava aprenent de lleis, de construccions, de normatives, de logística, sense descuidar el tracte amb el professorat i l'alumnat, en especial els titllats de més conflictius.

Quant al projecte pedagògic d'aquest període el descriuré sintèticament perquè les iniciatives van ser moltes i variades. D'entrada, vam fer una aposta decidida per les llengües estrangeres, sota l'orientació d'Antoni Pascual, que hi posava el professorat nadiu. L'alumnat estava satisfet i aprenia anglès. A 8è d'EGB, com a activitat complementària, amb el temps s'hi va introduir el francès, que l'impartia el propi Antoni Pascual. Val a dir que per manca de pressupost (o d'oportunitat, potser) el projecte de *Language Club* –ja pensat des de la primera etapa a la Vilarnau– mai no va prosperar.

iii. A la recerca de la unitat del claustre: la Dra. Mònica Sorín

A través de la psicòloga de l'escola¹ vam tenir ocasió de conèixer la Dra. Mònica Sorín, una reconeguda psicòloga, experta en la gestió de grups des de l'òptica emocional. Va donar una xerrada per a les famílies que va ser un èxit. En aquells moments impartia docència a la Universitat de La Havana (Cuba) i començava a ser crítica amb el règim de Fidel Castro, amb el que havia col·laborat des del corresponent ministeri d'educació. Vam fer una bona amistat i vaig mantenir-hi el contacte per correu postal. La mateixa Dra. Sorín, tal com havíem mig emparaulat, l'any següent va tornar. M'havia parlat dels seus tallers de creativitat i de gestió dels grups i vaig pensar que

¹ Amb aquesta psicòloga, al final, hi va haver pocs punts d'entesa. Ja venia de lluny: tot el procés se'l va passar lamentant-se, enlloc d'ajudar. Qüestionava moltes de les decisions dels òrgans de govern, va pretendre –sense aconseguir-ho– liderar un cert corrent crític entre el professorat, la qual cosa va generar més d'una discussió pública entre ella i jo. Finalment, va demanar la baixa voluntàriament, una mica contrariada per la meua manca de "sensibilitat", segons ella, envers del trauma que patien alumnes i mestres, i perquè aquests no la van seguir. Vam arribar a un acord, li vam arreglar l'atur i va marxar. Per rellevar-la, enlloc d'una psicòloga clínica em vaig assegurar de contractar una psicopedagoga, més preparada per treballar en entorns escolars.

podia ser una eina per intentar cohesionar el grup de mestres de l'escola¹. Alguns arrossegaven encara escepticisme i manca d'implicació per tot el que havia passat. Va anar bé, però no tant com sincerament esperava, degut a les resistències d'algunes². Reconec que em va passar pel cap més d'una vegada fer algun acomiadament més que merescut, però l'economia del centre no s'ho podia permetre. La veritat és que vaig aprendre que davant d'actituds de resistència basades en els sentiments més que en la professionalitat és el que ha fet molt de mal a moltes escoles. També vaig aprendre que davant d'això, sense altres armes que les del convenciment, hi ha ben poca cosa a fer. Vaig acabar de veure clar que alguns mestres no haurien d'estar en aquesta professió i que, en situacions com les de la Vilarnau, van quedant aquells que no trobarien feina enlloc més.

iv. Buscant la unitat dels pares

Per aquelles dates jo buscava centres de referència que poguessin suggerir més iniciatives per incentivar la incorporació de nou alumnat i projectar una imatge renovada de l'escola en l'entorn. A través d'algú de la Junta Rectora vaig saber de l'existència d'una cooperativa escolar d'èxit a Sant Boi de Llobregat: l'escola "El Llor". La vaig anar a visitar i vaig fer molt bona amistat amb en Tomàs Cabello, el director. A banda del seu esport estrella, que era el bàsquet³, hi va haver una activitat per a pares que em va cridar especialment l'atenció: per nivells, periòdicament feien un sopar-tertúlia amb algun personatge conegut (periodista, polític, artista, o professional de qualsevol àmbit, etc.). Els aliments, factor irrellevant,

¹ En el claustre hi havia un "nucli dur" de mestres, la majoria havien estudiat de petites a l'escola i eren filles de fundadors de la cooperativa, a les quals els costava acceptar la nova situació i ho manifestaven criticant les decisions preses des de la Junta o des de la direcció. Eren un pol d'atracció fins i tot d'alguns dels mestres que arribaven nous. El seu qüestionament continuat provocaven tenses reunions de claustre i entorpien la necessària harmonia en un procés tan delicat com el que estàvem travessant.

² No era un claustre especialment acostumat a treballar en equip. Malgrat que vaig nomenar una cap d'estudis de primària i una coordinadora d'infantil, potser perquè no hi havia cultura –o perquè jo encara n'havia d'aprendre–, mai vam ser el que en diríem "un equip directiu" treballant de forma col·legiada. Les decisions de la Junta Rectora de la cooperativa havien pesat tant durant tants anys que el professorat era escèptic sobre un nou paradigma en què les decisions dels docents no poguessin ser invalidades per l'assemblea de socis o pel consell rector.

³ D'aquella escola van sortir jugadors tan importants com els germans Gasol, entre d'altres.

en principi, el portaven els propis pares. Això, em deia el Tomàs, que els havia donat molt bon resultat i havien aconseguit famílies més implicades i amb consciència de pertinença a un grup que perseguia un mateix fi: l'educació dels fills.

Vaig dur la iniciativa a l'escola. Però vaig cedir a la pressió de pares i mestres, que van retocar el format convertint-lo en sopars multitudinaris (en deien "de germanor"), de tots amb tots, i sense invitat. A mi em va donar la impressió que l'efecte aconseguit, sincerament, va ser el contrari del proposat: es van formar petits grups, per afinitats, molts es van fixar més en qui portava què i, sobretot, els caves de més de prestigi eren els més buscats. La veu cantant la portaven les famílies de "tota la vida": uns perquè eren fundadors, altres perquè eren fills de fundadors, i altres perquè eren amics d'aquests dos. Se'n van fer dos, de sopars. Clarament calia buscar altres estratègies per aconseguir una mínima identificació i unitat d'acció. Com es veurà, penso que no me'n vaig sortir¹.

v. Repensant el model pedagògic: Joan Valls i els aprenentatges primerencs

Tornant al terreny pedagògic, a banda de les llengües, com que jo no havia perdut el contacte ni l'amistat amb en Joan Valls, amb qui havíem estat companys a Viaró², per aquella època em va explicar el projecte en què estava embarcat. Ell, fidel a la seva gran vocació pedagògica, havia seguit llegint, aprofundint i descobrint noves perspectives. S'havia interessat pels treballs sobre el cervell humà, i la seva transcendència en l'ensenyament, i va estudiar a fons tota una sèrie d'autors que parlaven del tema, fins al punt de bastir tot un programa d'aprenentatge per aplicar a la pràctica els coneixements que aportaven aquests estudis. El programa inicial anava

¹ Sense afany d'ofendre ningú, però sempre que penso en aquesta etapa, em ve al cap aquell refrany que diu "ja pots xiular si l'ase no es vol moure". Doncs això...

² Explicat en l'apartat 8. d'aquest capítol III.

especialment adreçat a l'alumnat de preescolar i primers cursos d'EGB, que va patentar amb el nom de *Aprendizajes tempranos*¹ (aprenentatges primerencs, en català). Em va explicar que la seva feina consistia en formar el professorat de diverses escoles en aquesta línia de treball en ensenyament. Ell es negava a parlar de metodologia ni de tècniques, perquè en realitat no ho eren. Es tractava d'una nova visió de l'ensenyament basat en la neurologia². Tot el que em va explicar, em va fascinar.

Vaig estudiar a fons alguns articles que em va deixar i alguns llibres que em va recomanar. Les escoles per les que treballava eren centres de força prestigi, majoritàriament pertanyents a *Fomento de Centros de Enseñanza* i de la *Institució Familiar d'Educació*³, tot i que també treballava per a d'altres escoles, tan privades com públiques. Moltes havien vist en la proposta d'en Joan una eina eficaç per assegurar l'èxit escolar, que ell fonamentava en quatre pilars: el neurològic, el pedagògic, l'antropològic i el psicològic⁴.

A la pràctica, a banda de l'actitud positiva del professorat, es traduïa en el treball d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Amb aquest descobriment, se'm va obrir tot un món nou en dos sentits. El primer, per a la meua formació personal ja que em suscitava una perspectiva diferent sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge, una nova manera d'enfocar l'educació, que intuïa com un camí alternatiu, que alhora complementava i ampliava tot el que havia après fins llavors.

¹ Els aprenentatges primerencs estaven basats fonamentalment en les idees de Glenn Doman, Carl Delacato i Shinichi Suzuki, Burton White, Rachel Cohen, David Lewis, Alfred Tomatis o Masaru Ibuka. Sobre aquest tema, el propi Joan Valls va publicar diversos llibres en què feia un compendi de les idees bàsicament d'aquests autors, obtenint com a resultat un sistema educatiu coherent que, per la seva naturalesa, donava noves eines per treballar per a l'assoliment de l'èxit escolar.

² Per això l'empresa que havia muntat amb un soci es deia "*Neurología y Aprendizaje*".

³ Totes dues són xarxes d'escoles impulsades per persones relacionades amb l'Opus Dei. La primera, *Fomento de Centros de Enseñanza*, va comptar entre els seus fundadors el Dr. Víctor García Hoz, el primer doctor en Pedagogia de la universitat espanyola. Aquesta organització va ser la matriu d'*Attendis*, que actualment agrupa la majoria de centres d'Andalusia i d'Extremadura, i que abans pertanyien a *Fomento* i se'n van escindir.

⁴ Tota la teoria i l'aplicació pràctica del seu pensament està recollit en les següents publicacions: "Valls, J. (1993). *El desarrollo total del niño*. Madrid: Palabra"; "Valls, J. (1998). *Los aprendizajes tempranos (marco pedagógico)*. Barcelona: Casals"; "Valls, J. (1998). *La influencia del entorno en la educación (marco antropológico)*. Barcelona: Casals"; "Valls, J. (1998). *Una metodología para el éxito (marco psicológico)*. Barcelona: Casals"; "Valls, J. (1998). *El desarrollo tridimensional (marco neurológico)*. Barcelona: Casals".

El segon, perquè hi veia la resposta a les preguntes que em formulava sobre com millorar l'oferta educativa a la Vilarnau. No m'ho vaig pensar: li vaig demanar que vingués a fer una sessió introductòria als mestres i després als pares. Novament, algunes resistències, contrarestades en bona part pel tarannà afable i cordial d'en Joan. Tot i amb això, es van acabar aplicant algunes de les tècniques suggerides: "bits" d'aprenentatge –que ell anomena *fets de l'Univers*–, posar noms a tots els elements de les aules de preescolar, "passeigs" pedagògics per a la introducció de vocabulari, etc. Tot això des de pàrvuls de tres anys fins a 2n d'EGB.

Per fi es veien fruits: malgrat haver de mantenir unes quotes força altes, en començar el curs 1989-90 ja hi havia matriculats uns 240 alumnes. Havíem ampliat l'oferta educativa muntant una aula per a alumnat de dos anys, amb la finalitat d'assegurar la matrícula de P-3. Altres iniciatives van ser els casals d'estiu, amb força participació, i un intercanvi amb alumnes de l'escola "*La Bressola*"¹ de Perpinyà, propiciat per l'Antoni Pascual.

En paral·lel a la tasca directiva, vaig col·laborar estretament amb en Joan Valls, per una banda, i amb Antoni Pascual, per una altra, en el que em semblaven iniciatives que m'aportaven nous coneixements pedagògics. Ho explico tot seguit.

vi. Col·laborant amb "Neurología i aprendizaje"

En Joan Valls havia assumit el seguiment d'un nombre tan important d'escoles que em va confessar que el desbordava. Em va proposar

¹ "Al maig del 1976 neix la primera escola catalana dels temps moderns, inspirada en les SEASKA (escoles d'Iparralde, el País Basc del Nord). La primera Bressola funciona al km 1 de la carretera d'Elna a Perpinyà. Al cap d'un any, a Nyils, neix la segona escola que ocupa uns locals abandonats per l'ensenyament francès. Són anys de força dificultats financeres: la Bressola té pocs mitjans, i les institucions departamentals no volen subvencionar-la. La Bressola sobreviu gràcies a la solidaritat. Recitals (Lluís Llach, Jordi Barre, Pere Figueres...), festes, parades..." (Història de La Bressola). La vam conèixer juntament amb Antoni Pascual en "la nit de Santa Llúcia", el desembre de 1988, "La Bressola" estava travessant per un dels seus pitjors moments, ja que el govern francès li havia retirat bona part de les subvencions. Els vam proposar l'intercanvi perquè ells necessitaven que els seus alumnes sentissin parlar el català més correcte, i l'escola Vilarnau, sincerament, necessitava sortir als diaris. És van aconseguir les dues fites.

d'ajudar-lo, vaig consultar al consell rector si em donava permís per absentar-me de l'escola un parell de dies al mes. Van estar-hi d'acord, i vaig acceptar la proposta del Joan. A les hores que podia, m'empassava els llibres de la seva bibliografia bàsica sobre els aprenentatges primerencs, em va fer un curs accelerat i gràcies a què estava acostumat a parlar en públic, vaig fer la formació, seguiment i reunions amb pares d'escoles de poblacions com ara Montgat, Roses, Valladolid, Pamplona, Madrid, Huelva, El Puerto de Santa Maria, Jerez de la Frontera, Sevilla, Màlaga i Badajoz. Aquesta activitat va refermar molts dels conceptes pedagògics que havia anat aprenent al llarg de la meva experiència i estudi, però que amb les vivències reals i amb el temps, era conscient que anaven agafant importància i cos de coneixement. No cal dir que amb tota aquesta acció formativa vaig conèixer persones, escoles i realitats molt enriquidores. De fet, gràcies a aquesta activitat vaig començar a gestar el que potser va ser, per a mi el moment més important del meu pas per l'escola Vilarnau: la celebració del 25è aniversari de l'escola amb unes jornades de pedagogia, que explicaré més endavant.

vii. Col·laborant i aprenent amb Antoni Pascual

Pel que fa a l'Antoni Pascual –com he dit, un home inquiet i sempre en procés de creació– per aquella època havia tingut la pensada d'organitzar unes colònies d'estiu en una masia de Sant Martí Sarroca, de la seva propietat. Però no eren unes colònies qualssevol sinó que va idear fer estades d'immersió en anglès, aplicant el seu mètode vivencial. Les primeres van tenir lloc l'estiu de 1984. L'èxit no li va venir de la immersió sinó de com es feia, és a dir, el mètode aplicat per monitors nadius, preferentment sense formació en docència. El segon any de l'experiència, el diari *el Periódico*, en la seva edició del 25 de juliol de 1985, va dedicar-li –sense haver-ho demanat– un extens reportatge titulat “*un centenar de niños aprende inglés en una masía de l'Alt Penedés*”. Fruit d'aquesta fama, des de

l'Institut Català de Serveis a la Joventut (depenent de la Direcció General de Joventut, que dirigia Enric Puig i Jofra¹), i el Centre de Recursos de Llengües Estrangeres del Departament d'Ensenyament (la directora del qual era la Sra. Dolors Solé), se li va proposar exportar la seva idea a la xarxa d'albergs que llavors tenia la Generalitat, fent extensiu el seu programa i el seu mètode de forma oficial. A finals de 1988 van nomenar Antoni Pascual com a director tècnic del Programa, que van denominar *Idiomes a Catalunya*. Volien posar-lo en marxa l'estiu següent amb una oferta molt agosarada: anglès, francès, alemany i italià, en dos torns, per a alumnes de 6è, 7è i 8è d'EGB. Com que li venia una feinada a sobre, em va proposar que li fes la tasca de suport com a director adjunt, bàsicament perquè li servia de "frontó" a l'hora de posar en paper les seves idees, fer una síntesi de la seva tesina, i donar-li suport logístic (redactats, còpies, reunions, agenda) i orientacions pedagògiques.

Així, al llarg de sis mesos, em vaig endinsar en la seva metodologia. El vaig acompanyar, durant tot l'estiu del 1989, a totes les visites que vam fer a tots els albergs, escampats arreu de Catalunya. Moltes vegades, però, servien perquè jo mateix fes de mediador entre ell i alguns dels directors, monitors o, fins i tot, amb responsables del Departament d'Ensenyament. Ja he dit més amunt que l'Antoni Pascual és molt temperamental i s'altera amb facilitat, sobretot si veu que té raó o que les coses no es fan com ell voldria. Aquest va ser el motiu pel qual, un cop acabada la campanya, vaig decidir no tornar a repetir. Vaig renunciar al càrrec, després d'una agra discussió –que no ve al cas explicar-la, però que també serveix per anar fent camí–. Així, en les successives edicions, per bé que me'n tenia al corrent i continuàvem la col·laboració a l'escola, no hi vaig participar. A pesar

¹ El Pare Enric Puig i Jofra és sacerdot de la Companyia de Jesús i pedagog. La seva tasca com a Director General de Joventut la compaginava amb la de director de la prestigiosa escola del Clot. Ha ocupat d'altres càrrecs de rellevància essent canceller-secretari de l'arquebisbat de Barcelona i, en l'actualitat, Secretari General de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya. Persona molt activa en el camp de l'educació i del lleure. En aquest últim àmbit és autor de *Cent anys de colònies a Catalunya (1983-1993)*, *Organitzar i planificar una colònia de vacances (1983)* i *Per una Catalunya que no oblidí els joves (1983)*.

de tot, *Idiomes a Catalunya* va ser una experiència molt interessant perquè vaig poder copsar com n'era d'eficaç la seva metodologia, quins eren els seus punts més forts. Reconec que amb l'Antoni Pascual vaig aprendre i comprendre molts dels conceptes de l'aprenentatge de la llengua, que després he pogut desenvolupar tant a l'escola, com ara a la universitat. D'altra banda em va servir per conèixer persones de l'àmbit de l'educació amb les que encara ara hi tinc bona relació entre les quals vull destacar el propi pare Enric Puig amb qui, des de llavors, hem mantingut una bona relació d'amistat.

viii. Els 25 anys de l'escola Vilarnau: un simposi

El curs 1991-92 l'escola podia celebrar el seu 25è aniversari. Després de totes les penúries dels cursos anteriors, es va desfermar una mena d'eufòria, i tothom tenia clar que era una ocasió que no es podia deixar passar sense celebrar-ho com calia. Era com si una olla que havia estat a pressió molt de temps trobés, per fi, una vàlvula d'escapament. Pares i mestres més identificats amb l'esperit fundacional de l'escola es van posar en marxa per organitzar tot un seguit d'actes dels que "se'n sentís parlar" a tota la comarca. Jo, per la meua banda, vaig tenir clar que era una ocasió immillorable per fer visible l'escola també com a referent pedagògic, i així ho vaig proposar a la Junta. Però anem a pams.

A mitjans del curs anterior, convidat pel Joan Valls, vaig assistir a un congrés a Vitòria, que va ser un dels primers que va versar sobre la prevenció del fracàs escolar des de la perspectiva que obrien la neurologia i els aprenentatges primerencs. Es van presentar experiències de diverses escoles d'arreu del món, moltes de les quals havien estat assessorades pel propi Joan Valls. Allí vaig tenir ocasió de contactar amb diversos professionals de l'educació –acadèmics, directius i professorat– amb els que vam quedar per intercanviar experiències. Entre aquestes hi havia la Sra. Maria Eugènia Prades, titular i

directora de l'escola privada "Casa dei Bambini"¹, de Girona, persona molt decidida i activa –amb les idees pedagògiques molt clares– que de seguit se'm va oferir perquè visités la seva escola i pogués veure, de primera mà, la tasca que estaven fent, com s'aplicaven els aprenentatges i altres tècniques d'estimulació primerenca: semblava que me l'havien posat en safata. No cal dir que vaig acceptar agraït.

La primera vegada hi vaig anar sol. De la Maria Eugènia em van impressionar dues coses: la primera, la seva energia i convenciment en un projecte educatiu arriscat –era privat i, per tant, per a les famílies suposava una elevada mensualitat– i, la segona, el tracte que dispensava al seu selecte professorat (en ells invertia un percentatge important del seu pressupost per a la seva formació: a Vitòria se'ls va emportar a tots). No cal dir que l'escola estava plena de detalls –molts d'ells clarament montessorians– personals, ambientals i d'organització: amabilitat, serenor, mobiliari, ambientació, pulcritud, etc. Vaig fer un segon viatge amb dues mestres de l'escola Vilarnau, que van quedar també molt impressionades, amb noves idees per dur a la pràctica el que havien après amb en Joan Valls.

Així les coses, reitero que en Joan Valls em va obrir l'horitzó amb aquest diferent enfocament pedagògic. Atès que en aquella època el fracàs escolar ja començava a ser preocupant², i que a la nostra

¹ Aquest era el nom que Maria Montessori donava a les seves escoles. I és que la de Girona es va constituir, des dels seus inicis, com escola on s'aplicava la metodologia montessoriana. Amb el temps i l'empenta de la Sra. Prades, principalment de la mà de Rachel Cohen, l'escola va anar evolucionant a pedagogies més innovadores, en especial els aprenentatges primerencs, en tots els àmbits –en especial les llengües estrangeres i la música– sense renunciar, però als seus orígens. Actualment porta el nom de "Bambini Montjuïc, escola internacional" i escolaritza nens i nenes des dels 0 als 18 anys (Bambini Montjuïc, 2010).

² Si bé les administracions públiques de la dècada dels anys 80 del segle XX amb prou feines reconeixen més enllà del 10 al 15%, els professors que ens dedicàvem a treballar amb alumnat de 7è i 8è de l'antiga EGB (13-14 anys), ja comprovàvem que la xifra real de fracàs era del 20 al 25%, com finalment va reconèixer l'estudi de 1992 "Las desigualdades en la Educación en España", del propi Ministerio de Educación y Ciencia espanyol: «En 1987-88, un 4,52% de los matriculados en E.G.B. repite curso. Los cursos en los que se encuentran los porcentajes más altos de repetición son aquellos que constituyen final de ciclo (4% en 2º y 5,8% en 5º y los del ciclo superior, en los que la exigencia académica es mayor (7,26% en 6º, 6,42% en 7º y 6,56% en 8º). Se observa una menor proporción de repetidores entre las niñas. El porcentaje de alumnos que cursan E.G.B. con retraso (es decir, cuya edad no se adecúa a la del curso en el que se hallan) asciende a un 19,7% del total de matriculados. Por otro lado,

escola, per la seva singularitat –en tant que escola petita, necessitada d'alumnat– havíem escolaritzat força alumnes amb dificultats, començava a gestar-se en el meu cap com podia iniciar-se el procés per fer novament de l'escola Vilarnau un referent pedagògic. Les jornades de Vitòria i la preocupació pel fracàs escolar em van fer concebre la idea que la millor manera de celebrar el 25è aniversari d'una escola era organitzar un simposi pedagògic, d'abast internacional, amb especialistes de fama reconeguda. La fita era ambiciosa, però em va semblar possible i, després d'obtenir el vistiplau de la Junta Rectora –als que no els va desagradar gens la idea–, m'hi vaig llençar de cap.

El cartell de ponents el vaig pensar intentant reunir les experiències de persones tan diverses com Rachel Cohen¹ –gràcies a la intervenció de Maria Eugènia Prades–, amb qui vaig contactar a Vitòria; el Dr. David Lewis² –un dels grans referents d'en Joan Valls i que també vaig conèixer a Vitòria–; Franco Frabboni³, que vaig conèixer a través d'un cosí meu, Manel Buxeda⁴, que col·laborava amb "la Caixa", i de la que el primer n'era consultor pedagògic; Mónica Sorín⁵, aleshores a

el 23,2% de los alumnos de este nivel no consigue el Graduado Escolar y sólo obtiene el Certificado de Escolaridad» (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, 1992, p. 14).

¹ Rachel Cohen, doctora en ciències de l'educació, en aquells moments era la directora de l'*Institut Européen pour le développement des potentialités de tous les enfants* (IEDPE) i professora a la *Université Paris-Nord*. És autora de diverses publicacions, la més coneguda al nostre país va ser "*En defensa del aprendizaje precoz*". (Ed. Planeta. Barcelona, 1982). Ferma defensora, ja als anys 80, de la importància de les noves tecnologies per a la millora de l'aprenentatge. Bàsicament el seu treball es desenvolupà entre els infants d'entorns marginals de París.

² David Lewis, doctor en Psicologia per la Universitat de Sussex. Va ser professor de la mateixa universitat, membre de la Societat Pedagògica Britànica, supervisor de post-grau de la UOC, o creador del programa de desenvolupament "nens sense límit", entre d'altres. Autor de diversos llibres, alguns amb títols tan suggerents com *Cómo potenciar el talento de su hijo*. (Martínez-Roca. Barcelona, 1982) o, també, *Su hijo puede ser un ganador* (Martínez-Roca. Barcelona, 1988).

³ Franco Frabboni, catedràtic de Pedagogia a la Universitat de Bolònia, és autor de diversos tractats de pedagogia. Va ser creador de diversos projectes entre els que destaquen *El click dels nens*, del Museu de la Ciència de Barcelona, *Il progetto Infanzia Delta del Po*, de la *Regione Emilia Romagna*, o col·laborà en l'exposició dissenyada pe Malaguzzi *L'occhio se salta il muro*, a la Reggia Emilia Italiana.

⁴ L'esmentat perquè anirà sortint. En Manel és una persona molt preocupada per l'educació, amb la seva dona, la Montse, van fer un màster d'orientació familiar. En aquella època tenia una petita empresa i es va oferir a prestar-nos la seva infraestructura (secretària, oficines, etc.) per a terme tota la logística de l'esdeveniment, i de franc!

⁵ Mónica Sorín, és doctora en Psicologia, ex-professora de les universitat de Cuba i Buenos Aires, ha impartit conferències arreu del món. Actualment està establerta a Barcelona i es professora del Màster d'art-teràpia i desenvolupament humà a ISPA (Barcelona) i col·labora amb l'UAB. Ha publicat nombrosos llibres sobre relacions afectives. Per mediació meua, l'editorial Labor li va publicar *Creatividad ¿cómo, por qué, para quién?* el 1992. La seva última publicació és un interessant estudi sobre la "prosocialitat"

la Universitat de la Havana, la qual, com he explicat més amunt, ja havia col·laborat amb l'escola i havíem establert forts vincles d'amistat –fins i tot des de la desavinença ideològica, cosa que encara m'emocionava més–; i, per acabar, el mateix Joan Valls.

Jo no tenia massa idea de com s'organitzava un simposi, però això no em va aturar. En Manel Buxeda havia organitzat algun esdeveniment semblant per a "la Caixa" i em va explicar que calia nomenar un comitè científic. Es van avenir a formar part d'aquest comitè la Sra. Maria Eugènia Prades¹, el Sr. Ramon Juncosa², en Dr. Jaume Sarramona³ i en Joan Valls. De fet no van tenir massa feina perquè jo tenia clar el que volia i com ho volia: posar a l'abast de mestres i pares aquelles idees que em semblaven fascinants sobre l'eficàcia dels aprenentatges primerencs en la prevenció del fracàs escolar. El lema del simposi va ser "*Ensenyament adequat i prevenció*". El mot "*adequat*" el vaig agafar d'una ponència que li vaig sentir a una professora d'una universitat sud-americana (no recordo quina). La ponent defensava que, enlloc de parlar d'aprenentatges o estimulació primerenca, calia parlar d'educació adequada, en el sentit d'adequar el coneixement a les capacitats dels infants i no a la manera de pensar de l'adult. Aquella idea em va agradar perquè lligava amb una altra que feia temps que l'experiència me'n donava evidències⁴: amb els coneixements –amb els processos d'ensenyament-aprenentatge, si es vol– els nens fan el mateix que amb el menjar: quan en tenen prou no en volen més –i si se'ls insisteix, ho treuen–, perquè el cos

en els nens, realitzat en diferents comunitats d'Amèrica i Europa, que porta per títol *Niñas y niños nos interpelan*, editat per Icària (Barcelona) el 2004.

¹ Maria Eugènia Prades era, a més, vice-presidenta de la Federació d'Escoles d'Educació Infantil.

² En Ramon Juncosa i Ferret en aquells moments ocupava el càrrec de Director General de Coordinació i Seguiment Sectorial del Departament de Presidència de la Generalitat de Catalunya. Havíem fet amistat quan jo col·laborava amb la Sectorial d'Ensenyament de CDC, de la qual n'era el president. M'havia rebut en diverses ocasions per qüestions relacionades amb la continuïtat de l'escola, obtenint sempre d'ell paraules i accions de suport. Havia estat Director General de l'Institut de Noves Professions. Posteriorment va ser nomenat Director General d'Ordenació i Innovació educatives, i Director General d'Avaluació i Estudis, càrrec que va ocupar fins a la seva mort, sobrevinguda el 24 d'agost de 2000. Era una persona extraordinàriament treballadora i que estimava profundament la pedagogia.

³ Jaume Sarramona i López és catedràtic de Pedagogia de la UAB. Ha publicat diversos treballs sobre teoria de l'educació, avaluació i qualitat educatives, i metodologia d'investigació educativa. Entre d'altres ha ocupat els càrrecs de President del Consell Escolar de Catalunya i del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya.

⁴ I encara més després d'haver tingut dos fills.

detecta que ja en té prou. Amb el cervell dels nens passa igual: quan en tenen prou, el cervell desconnecta i tot allò que ha acceptat ho ha fet perquè no era inadequat.

Haig de dir que per la inexperiència, l'organització del simposi va ser una mica caòtica. Com que de pressupost no n'hi havia gaire, per no dir gens, vaig encomanar-me a dues persones de confiança. D'una banda, un periodista local, conegut meu, que es va comprometre a portar tot el tema de comunicació i premsa: anuncis als diaris, dossiers i rodes de premsa, en definitiva, de tots els contactes i la documentació per fer-ne la màxima difusió a través dels mitjans. De l'altra, el meu cosí Manel s'encarregava de tota la part logística: difusió per correu, espais, transport i allotjament dels ponents, traducció simultània, hostesses, retolació, etc. D'una forma casolana i manual, vam enviar un munt d'invitacions a totes les escoles de Catalunya, institucions educatives, etc. Com que per aquella època se celebrava el saló de l'ensenyament, a les entitats més representatives els vam demanar que ens permetessin deixar fulletons als seus estands. Vam fer un munt de trucades telefòniques. Gràcies a això vam detectar que la major part de la correspondència no havia arribat. Va coincidir en una època que els funcionaris de correus feien desaparèixer saques senceres de correu comercial (va sortir a la premsa i tot).

Posats a complicar més les coses, el periodista conegut meu, a mitja campanya va desaparèixer: ens va deixar al meu cosí Manel i a mi amb tot a mig fer. Malgrat que ens van afectar de ple, els motius són tan particulars –però tan estrafolaris– que no goso ni a relatar-los, per respecte. Per acabar-ho d'adobar, vaig rebre una trucada telefònica del Personatge¹ que m'havia –segons ell– col·locat a Montagut, i ho va fer perquè la institució que ell representava era una de les que els havíem demanat que en fes difusió al Saló de

¹ Veure inici de l'apartat 10. d'aquest capítol.

l'Ensenyament. Em va trucar per dir-me, textualment, que aquell simposi no valia res (va fer servir una altra expressió), que li estranyava que jo pogués fer una cosa així, tan matussera, i que havia fet retirar els fulletons del seu estand. Si em punxen no treuen sang; em vaig quedar tan parat que no hi vaig caure ni tan sols a engegar-lo a allà on es mereixia; simplement em va sortir preguntar-li si havia acabat, em va dir que sí, i li vaig penjar el telèfon. Si explico la trucada és perquè em va fer mal, no només pel que pensava de mi i del simposi –ho vaig entendre com “La Revenja”– sinó perquè em preguntava a mi mateix com podia ser que un personatge així fos un influent responsable d'una institució educativa.

D'altra banda, fruit de la roda de premsa, l'emissora *Catalunya Ràdio* va reproduir un tall en què se'm sentia assegurar que la culpa del fracàs escolar no està en els nens sinó en els educadors. En aquella època, el programa matinal d'aquesta emissora el portava el prestigiós periodista Josep Cuní¹, a qui les meves paraules li van sonar com a provocadores. El cas és que em va proposar anar al seu programa –*El matí de Josep Cuní*– perquè m'expliqués i fer-ne polèmica. Ell partia de la premissa que jo havia dit que la culpa era dels mestres, jo el vaig corregir i em vaig refermar que havia dit que era dels educadors, en general, és a dir, de tots aquells que tenien alguna responsabilitat en l'educació² i –vaig prosseguir–, que parlar del fracàs escolar dels nens em semblava injust, ja que ells no en tenen la culpa, que aquesta, en tot cas, havia de carregar-la a l'administració, pares i mestres. Què vaig haver dit! Els mestres de l'escola es van sentir al·ludits i ofesos i van estar tres dies gairebé sense parlar-me. Si la seva implicació amb el simposi era testimonial, a partir d'aquell moment encara ho va ser més. Era conscient que aquell el consideraven “el meu simposi” i, per ser honestos, jo

¹ Josep Cuní és un periodista radiofònic i televisiu, especialitzat en magazines, que ha passat per diverses emissores. L'activitat més rellevant va ser a Catalunya Ràdio, COMRadio, TV3 i, actualment, 8TV.

² Aquesta postura la segueixo defensant encara ara, en els mateixos termes.

tampoc no vaig fer gran cosa per atraure'ls: reconec que m'havia entossudit i que les contrarietats que anaven sorgint encara m'empenyien més a no desistir i a tirar endavant l'aventura a qualsevol preu.

Malgrat tot, aquest i d'altres entrebancs –que m'estalviaré d'explicar–, que em van servir per aprendre a copsar la quantitat de detalls que s'han de tenir en compte a l'hora d'organitzar un esdeveniment d'aquest tipus, el divendres 24 d'abril de 1992, a l'auditori de Banca Catalana, a la Diagonal de Barcelona, arrancava el *I simposi internacional sobre ensenyament adequat i prevenció*, de l'Escola Vilarnau. Després d'una presentació-justificació del simposi per part meva¹, el Dr. Jaume Sarramona inaugurava el simposi amb una interessant conferència. La inauguració oficial per part del Departament d'Ensenyament va córrer a càrrec del Sr. Ramon Juncosa. Des del punt de vista acadèmic i pedagògic, el simposi va deixar un munt de propostes innovadores que els assistents van valorar molt positivament, i que van quedar enregistrades en vídeo, gràcies a la col·laboració desinteressada de quatre antics alumnes de l'Escola Vilarnau que treballaven, de forma voluntària, a Televisió de Sant Sadurní.

Al final, es van apuntar poc més 150 professionals. La veritat és que aspiràvem a més. El meu cosí Manel i jo mateix vam fer un balanç, el més objectiu que vam saber, i apuntàvem diverses causes que –de no haver-se produït– hagués hagut més concurrència: la premsa estava més pendent dels Jocs Olímpics, que aquell any se celebraven a Barcelona –com és sabut–, que de temes de pedagogia; la deserció del meu amic periodista; l'elevat preu de la inscripció (motivat pels honoraris i despeses dels ponents, el lloguer de l'auditori, la traducció simultània, la propaganda, les carpetes-dossier amb tota la

¹ Remirant les imatges de vídeo per documentar aquest relat, m'he sorprès a mi mateix quan ja en aquelles paraules de presentació dic textualment: “–cal retornar la pedagogia a l'escola”. Ara en faig una tesi.

informació, etc.); la manca d'implicació general del professorat; i un llarg etcètera que sempre acabava amb el reconeixement que n'havíem d'aprendre. Econòmicament va ser un desastre: les quotes van cobrir ben just un 60% de les despeses¹. Vam liquidar els honoraris, l'allotjament i el transport dels ponents i el servei de traducció simultània. Es va quedar a deure el lloguer de la sala (al cap del temps em consta que Banca Catalana va condonar el deute), i una quantitat important a l'empresa de publicitat de Vilafranca, a qui el periodista "desertor" havia encarregat els anuncis de premsa. Em va costar l'amistat amb el director d'aquesta empresa, tot i que la culpa no va ser del tot meva: jo havia aconseguit una subvenció d'un milió de pessetes del Departament d'Ensenyament², per a la celebració del simposi, amb el qual pensava liquidar-li el deute. El consell rector de la cooperativa va decidir destinar aquests diners a d'altres finalitats. El meu cosí Manel, per la seva banda, hi va haver de posar diners, i a mi mateix ja m'havia costat tot el carburant i altres despeses derivades dels meus freqüents desplaçaments a Barcelona i a l'aeroport. Va ser, per tant un balanç agredolç: el simposi s'havia desenvolupat molt per sobre de les possibilitats d'una empresa tan petita, però el resultat pedagògic havia merescut la pena. Lamentablement, com que no hi havia diners, no hi va haver llibre recopilatori de les conclusions, que potser, a nivell acadèmic, haguessin fet d'aquell simposi una acte de més transcendència acadèmica, perquè s'hi van exposar propostes pedagògiques molt interessants, avançades per l'època –algunes, encara vigents avui dia–. Només vaig poder estendre el certificat d'assistència a aquelles persones que ho van demanar per telèfon expressament. Per sort hi ha gravat en vídeo tot el simposi i no descarto, en un futur, fer-ne un buidatge i un estudi comparatiu d'aquelles propostes.

¹ Amb el temps he sabut que sol passar força sovint, i que aquest tipus d'actes no s'han de valorar pel cost econòmic sinó pels resultats acadèmics i pedagògics. Però la Junta Rectora no ho entenia així.

² Ordre del Conseller d'Ensenyament, de 4 d'agost de 1992 (DOGC 1640, de 2 de setembre de 1992, p. 5268).

La Junta de l'escola no es va fer conscient de la importància del simposi fins que el President Pujol¹ ens va rebre en una audiència que havíem demanat amb motiu de la celebració del 25è aniversari. Li vam lliurar un llibre que explicava la història de l'escola i una carpeta-dossier del simposi (la mateixa que s'havia lliurat a tots els participants). El llibre el va fullejar, però amb la carpeta va dir en to ferm: "–Això està molt bé, vol dir que l'escola té ambició". Aquella frase va compensar amb escreix tots els nervis i les angoixes d'aquells mesos.

Malgrat tot, una part de la Junta va decidir retirar-me part de la confiança i, en conseqüència, retallar les meves competències. Un d'ells em va dir clarament que tornés a l'aula, a fer un mínim de 18 hores de classe a la setmana² i que em dedicués només a tasques de direcció tècnica. Jo els vaig manifestar que em comprometia a obtenir beneficis si em donaven l'oportunitat d'organitzar-ne un altre, de simposi. Ho vaig dir ben convençut perquè m'havia quedat molt clar que era tot allò que s'havia fet bé, i tot allò no s'havia de fer mai més, si es donés el cas. Tot i que van ser molt educats i em van respondre amb un taxatiu "no", després d'un llarg silenci. Penso que encara riuen ara. Jo hi creia (i encara hi crec) molt fermament però, per un estrany sentit de culpabilitat, i per vergonya, però també –perquè no dir-ho– amb contrarietat, vaig acatar la seva decisió. Em sentia castigat, la veritat. Però, després del fracàs, no vaig tenir el valor de recordar-los el seu compromís de 1985, quan vaig acceptar la direcció de l'escola. Ara, amb l'experiència, ho faria.

¹ El Molt Honorable senyor Jordi Pujol i Soley, va ser president de la Generalitat de Catalunya des de 1980 fins a 2003. Metge i polític, va ser un dels fundadors, i en va ser el líder, de la formació política Convergència Democràtica de Catalunya (CDC).

² Amb això s'estalviaven una mestra, i bona part del meu salari el pagava el Departament d'Ensenyament a través del concert educatiu.

ix. Curs 1992-93: torno a l'aula

Com que sabia que el curs que començava 4t de primària era el que les mestres presentaven com a més conflictiu, és el que em vaig demanar per fer de tutor: ningú no hi va posar entrebancs. Vaig poder posar en la pràctica tot allò que havia après al llarg dels anys, especialment els últims quatre. Excepte les que requerien un especialista (educació física, música i anglès), jo els donava classe de totes les matèries. Aplicant els principis dels aprenentatges primerencs veia com l'alumnat progressava en coneixements i llenguatge. No va ser menor l'afany que vaig posar en la tutoria individual i grupal. Hi va haver, per descomptat, episodis de baralles, indisciplina i desinterès però, de mica en mica, aquell grup tan conflictiu va aprendre a treballar en grup, a respectar-se i, sobretot, a interessar-se per les matèries d'ensenyament. La veritat és que, aprofitant que era el director, posava en marxa activitats innovadores. Una de les que van tenir més ressò va ser una exposició de ciències suggerida i gestionada pel propi alumnat: jo només els vaig posar una condició i era que cada element de l'exposició havia de tenir la informació correcta en català, castellà i anglès. L'alumnat ho va celebrar com un gran èxit, ja que a més estava pensada perquè la visités la resta d'alumnat de l'escola, i perquè van aprendre moltes coses noves; i així m'ho van manifestar tant ells com les seves famílies. Algunes mestres em van tirar en cara precisament que havia pogut fer aquesta i d'altres experiències perquè jo era el director; jo els vaig contestar que, precisament per això, si elles no ho feien era perquè no volien, no perquè jo els pogués posar impediments, per coherència amb el meu concepte de pedagogia. Silencis.

Va ser un curs esplèndid del que en guardo molts bons records. Alguns dels alumnes que vaig tenir me'ls he trobat i recorden amb afecte les excursions al llac de "Can Codorniu" (on van arribar a creure que hi havia un monstre i va ser motiu de diversos treballs

literaris per part d'ells), els passeigs pedagògics d'aprenentatge de vocabulari, les participatives tutories, que solíem fer en una mena de petit amfiteatre que havia construït l'ajuntament en una plaça propera, i un llarg etc. en què ells no van ser els únics que van aprendre moltes coses.

x. Canvi de Consell Rector

En acabar aquell curs, es van convocar eleccions al consell rector de la cooperativa. Els que hi havia, ocupaven el càrrec des de 1985, any de la meua arribada a l'escola, i necessitaven un relleu. Realment, havien fet una gran tasca en els anys més difícils de l'escola i el descans era més que merescut. A la nova Junta hi van entrar un grup de mares i pares força joves, majoritàriament fills de fundadors, i exalumnes de l'escola. Des del primer moment van marcar el seu territori: la escola era seva i les últimes decisions les prenién ells. La petició d'explicacions a tot el que fèiem els docents estava a l'ordre del dia, i sovint ho feien de forma matussera i poc educada. La "guerra" es va desfermar quan, per qüestions d'organització i d'idoneïtat del professorat (competència per excel·lència del director), vaig decidir canviar de nivell una professora, filla de fundador, germana d'una integrant de la nova Junta. S'ho va prendre com un gran greuge, fins el punt que va estar plorant una setmana i la seva actitud era de lamentació continuada més que la d'atenció de l'alumnat. Això va provocar que part del professorat es posés de la seva banda, per qüestions d'afinitat "ideològica", qüestionant clarament la nostra decisió, presa d'acord amb la cap d'estudis i la coordinadora d'infantil. Aquest bàndol es va anar atrinxerant, emparats pel paraigües que els proporcionava la nova Junta. La intromissió en els afers pedagògics es va anar fent cada cop més insuportable, fins al punt que vaig deixar d'anar a les reunions de la Junta –a les que havia anat assistint regularment cada setmana des de la meua incorporació a l'escola– perquè es convertien un constant

judici a la meva tasca i a la dels docents. Algun dels components de la nova Junta repetia els tics que em recordaven als viscuts amb el fill Gran del Sr. Roca¹.

xi. Novament, s'obre una porta

Per aquella època, a través d'una professora que havia conegut en la meua etapa de Montagut, i que estava treballant a la Fundació d'Escoles Parroquials de l'arquebisbat de Barcelona (FEP)², vaig saber que el gerent d'aquesta institució –que casualment també coneixia de la meua etapa al col·legi major Monterols– estava buscant persones amb experiència directiva. Vaig posar-m'hi en contacte i, cap a finals de la primavera de 1993, ens vam reunir a Vilanova i la Geltrú, al restaurant del Club Nàutic d'aquella població. En el decurs del dinar em va explicar les finalitats de la FEP i que estava buscant professionals, amb experiència directiva per treballar-hi com a titulars delegats a les diverses escoles que aplegava la institució. Em va semblar una idea molt engrescadora però les condicions laborals eren un pèl confoses: em parlava de un salari minso i de complementar-lo en base a la participació en un percentatge dels beneficis de les escoles. Encara que em va fer uns números grandiloqüents, no ho vaig veure clar i li vaig preguntar que què passava si les escoles no tenien beneficis, donat que –tret de una o dues, com es veurà– m'estava parlant d'escoles petites, de barris obrers i amb economies més que modestes, algunes amb risc de fallida per manca d'alumnat. Li vaig proposar fer la feina a canvi d'un salari similar al que cobrava

¹ Apartat 9.d. d'aquest capítol.

² La Fundació d'Escoles Parroquials va ser erigida pel cardenal Narcís Jubany l'any 1985 (decret de 8 de novembre) amb la finalitat *"d'establir una fundació canònica per aplegar les escoles parroquials de l'Arquebisbat de Barcelona i fer-ne un servei educatiu eficient, amb fesomia pedagògica i pastoral pròpia, disn del conjunt més ampli de l'escola cristiana"*. Dit d'una altra manera, es tractava –en un primer moment– aplegar les escoles que van néixer a redós d'algunes parròquies, principalment en barris humils en què, per raons històriques, ni tan sols hi havia escoles públiques. Molts rectors, en èpoques passades, havien assumit la responsabilitat de l'educació dels seu feligresos fundant escoles a la pròpia parròquia. Amb el temps, les lleis van anar regulant el funcionament dels centres, les tasques pedagògiques i administratives es van anar professionalitzant, i les lleis laborals –i, també, la pressió dels sindicats de mestres– van impedir qualsevol tipus de tasca de voluntariat, que era la més habitual en aquest tipus d'escoles. Van ser totes aquestes les circumstàncies van provocar que molts rectors d'aquestes parròquies –i més encara quan els hi destinaven– van demanar solucions al seu bisbe perquè volien fer de capellans, no de titulars ni d'empresaris.

a l'escola Vilarnau. Quan li vaig exposar de quina quantitat parlava gairebé se'm va escandalitzar amb l'argument que ell, essent el gerent, no la cobrava, aquella quantitat. Li vaig raonar que era el sou de conveni de director de centre educatiu amb un complement que l'assimilava al de qualsevol funcionari amb responsabilitats semblants. Va dir-me que de moment no hi podia arribar, però que tindria en compte la meva proposta i la meva candidatura.

Al cap de pocs mesos –no puc precisar si un o dos– em va trucar interessat en parlar amb mi novament. Ens vam trobar als locals de la FEP, a la primera planta del número 6 del carrer de Rivadeneyra¹, de Barcelona. Em va dir que havia estat pensant el que vam comentar sobre els salaris i l'adequació d'aquests a les responsabilitats assumides, i em donava la raó (i no m'estranya!: ell, en aquell marge de temps, s'havia multiplicat per cinc el seu salari). Acceptava, doncs, les meves condicions econòmiques, tot comentant-me que de moment una part la cobraria com a professor d'un dels centres i l'altra com a assalariat de la pròpia FEP. Em va explicar quina seria la meva tasca com a titular-delegat: exercir la representació de la titularitat a les escoles que m'encomanés (havia d'acabar de perfilar quines), amb poders executius delegats pel Patronat de la FEP² i el propi gerent.

Com que a l'Escola Vilarnau m'hi trobava cada cop més “prescindible” i sempre he tingut com a norma de marxar d'allà on no em volen, vam quedar que, si no hi havia res de nou –després de parlar-ho, lògicament, amb la meva família³–, m'incorporaria a principis de gener de 1994, en tornar de les vacances de Nadal. Vaig comunicar la meva decisió a la Junta de l'escola pocs dies abans de començar les

¹ En aquest edifici hi tenen la seva seu institucions de l'arxidiòcesi de l'Església Catòlica de Barcelona, i d'altres institucions afins, com ara la Fundació Escola Cristiana de Catalunya (FECC, abans Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya).

² El Patronat de la FEP estava format per persones escollides pel propi cardenal, el qual en nomenava també el President.

³ El Ferran ja tenia dotze anys i l'Ariadna, sis. M'havia passat el seu temps massa de pressa, amb la sensació d'haver-los deixat “sense pare” massa hores, absorbt amb la feina...

vacances, perquè tinguessin temps de buscar un altre director o directora. La veritat és que recordo que van rebre la notícia amb fredor i escepticisme. Vaig tenir la sensació que es treien un “corcó” del damunt i, efectivament, em veien com aquell qui la seva aportació a l’escola s’havia exhaurit. Val a dir que en això coincidíem: jo tampoc no veia possibilitats de desenvolupament professional en aquelles noves condicions i directrius que havien instaurat. Malgrat tot, no em van facilitar la sortida: em van obligar a estar el mes de preavís que prescrivien les lleis, a no ser que volgués fer-me càrrec de la penalització econòmica que comportava abandonar l’escola abans. L’últim adéu va ser restar-me de la liquidació el cost del menjador dels últims quatre anys: amb l’anterior Junta Rectora havíem pactat de paraula que jo no ho pagaria perquè considerava que, si em quedava a dinar, lògicament, em feia responsable dels problemes que sorgien en aquestes hores. Van dir que no estava escrit enlloc. Era una punyalada a traïció –la secretària tenia apuntats, un per un, els dies que em vaig quedar al menjador, el que em va fer pensar en un complot premeditat–, com una revenja. No vaig voler discutir perquè el que tenia era ganes de perdre’ls de vista¹.

¹ Una vegada, potser seria l’any 1990, el meu amic Lluís Rivera, del que he parlat en les meves etapes de l’acadèmia Roca i de Montagut em va dir: “–Les coses interessants en educació es couen a Barcelona. Les escoles de poble, no tenen massa ressò ni afavoreixen el creixement professional. Si t’haguessis quedat a la Roca, ara series l’amo”. Em van venir al cap aquelles paraules i, en aquelles circumstàncies de la Vilarnau, vaig arribar a pensar que potser tenia raó... Malgrat tot, només l’experiència viscuda superava amb escriure les males estones passades.

12. Torno a Barcelona: la *Fundació d'Escoles Parroquials* (FEP)

El primer dia de febrer de l'any 1994 em vaig incorporar a l'escola parroquial de *Sant Vicenç de Sarrià*¹. Dies abans el Gerent (en endavant, en majúscules, com si fos el seu nom de pila) m'havia presentat la titular-delegada d'aquell centre, Eulàlia Miquel² i aquesta, al seu torn, em va presentar al director, en Màrius Peralta³, que estava una mica tens. El motiu era que a mi m'hi feien entrar amb calçador, a aquella escola. El meu estatus no deixava de ser una mica rocambollesc –com després ho van ser algunes de les vivències que vaig experimentar durant la meva estada a la FEP, com es veurà—. La meva feina venia a ser com una mena de co-titular-delegat, sense atribucions específiques, i que començaria treballant al taller de cuina. Inversemblant i pintoresc, ja ho sé, però intentaré explicar-me.

Quant a la meva feina com a co-titular-delegat, el director i el claustre del professorat ho vivien com la col·locació dins del claustre d'un "submarí" de la FEP entre altres coses perquè ningú no explicava ben bé quines era la meva tasca i quina responsabilitat assumia com a directiu.

L'escola Sant Vicenç de Sarrià

Per explicar la meva tasca com a ajudant del taller de cuina, prèviament haig d'explicar el projecte que hi havia per a aquella escola. L'escola *San Vicente de Sarriá* havia cessat les activitats com a centre de preescolar i d'EGB. Ja havia rebut l'autorització del Departament d'Ensenyament per a reconvertir-se en centre de

¹ L'escola Sant Vicenç de Sarrià, fundada per la parròquia del mateix nom, estava situada al carrer de Mañé i Flaquer, núm. 26, de Barcelona, en el cor del barri de Sarrià. Aquella escola estava en procés de cessament de les activitats de parvulari i d'EGB.

² L'Eulàlia Miquel i Faig, havia estat directora de l'escola de la parròquia de la Puríssima Concepció, al núm. 299 del carrer d'Aragó de Barcelona, que va haver de tancar per manca d'alumnat. Llavors va ser quan es va incorporar al servei central de la FEP, a proposta del propi cardenal Jubany. Després del seu pas per la FEP, actualment és la directora de l'escola Anna Mogas, de Granollers.

³ En Màrius Peralta va ser qui va dissenyar en bona part el projecte de l'escola i qui va buscar els col·laboradors per fer-lo realitat. És pedagog i actualment és el director dels serveis psicopedagògics de la Fundació Catalana per a la Síndrome de Down.

Formació Professional especial¹ –també dita “adaptada”– en les branques de administrativa i comercial, fusta, i hoteleria i turisme. Algunes aules s’havien reconvertit en tallers i altres espais, com ara la cuina i la fusteria, s’havien hagut d’adaptar i equipar amb l’utillatge i maquinari necessaris. Com que quedaven unes hores d’ajudant de cuina per cobrir, el Gerent –per estalviar-se uns diners i poder-me fer un primer contracte– me les va adjudicar. És a dir, vaig passar en pocs dies de ser director d’escola a ser grumet de cuina. Era una experiència més, que no vaig desaprofitar i –a banda d’aprendre uns trucs de cuina interessants, de la mà del cuiner professional que havien contractat– vaig copsar des de baix, la realitat del fracàs escolar i les seves conseqüències.

Un projecte que dóna solucions al fracàs escolar

De seguit em vaig identificar amb el projecte, perquè realment era molt engrescador i donava solucions reals al greu problema de l’exclusió escolar d’aquell alumnat que començava a donar mostres de fracàs a 7è o 8è d’EGB, per motius ben diversos, i que jo observava i em feia patir des de feia anys. El Gerent volia una sortida per a l’escola per no haver de deixar els edificis, i L’Eulàlia Miquel i el Màrius Peralta, el director de l’escola, van ser els que li van proporcionar la sortida. Es tractava d’impulsar un centre que acollís aquell alumnat, major de 16 anys, que havia fracassat en els estudis d’EGB, que no volia seguir estudiant, i donar-l’hi la possibilitat d’instruir-se en un ofici com a aprenents. Aquest plantejament els possibilitava una sortida laboral, amb una certa capacitació tècnica. És a dir, els donava l’oportunitat aprendre a fer aquelles feines bàsiques d’oficina –utilitzar un processador de textos, ensobrar, comptar diners, etc.–, d’hostaleria –grumet de cuina, cambrer, fer llits, planxar, etc.– i fusteria –les tasques bàsiques d’aquest ofici–. I

¹ Resolució del Conseller d’Ensenyament de 3 de desembre de 1993 (Pàg. 8348 del DOGC núm. 1835, de 22 de desembre de 1993).

tot això combinat amb unes sessions d'aprenentatges instrumentals i culturals: matemàtiques bàsiques, llengua, i ciències (socials i naturals), per bé que molta d'aquesta informació el projecte contemplava que havia d'arribar-los a través dels tallers de pràctiques específics de cada branca. Jo veia que aquells alumnes, que en qualsevol altre centre podien ser considerats conflictius. A Sant Vicenç de Sarrià aviat establien complicitats amb el seu professorat. Professorat que, per altra banda havia estat escollit per a dur a terme aquesta tasca que requeria un perfil de persona empàtica, amb mà esquerra, pacient i flexible, però exigent, amb aquell "tacte" pedagògic del que parla Max van Manen (Van Manen, 1998). Des del primer moment, ens referíem al projecte com a *Escola d'Aprenents*.

D'aquesta manera tan curiosa com vivencial, la meva acció a la FEP, a l'inici, estava reduïda a l'àmbit de l'*Escola d'Aprenents*, a la cuina i a l'equip directiu. En aquest últim àmbit, la gran preocupació dels components, fidels al Màrius, era saber quin era el meu paper. Per bé que em preguntaven de forma insistent, ni jo mateix era capaç de donar-los una resposta concreta. Tenia la impressió que m'havien posat allà tot esperant de trobar mes feines per donar-me i per controlar "des de dins"¹ què feien en Màrius i companyia ja que, per la seva banda, no deixaven de reivindicar-se davant la titularitat, amb raó, com a autors del projecte. La veritat és que començava a adonar-me que la relació de la FEP, en tant que entitat que exercia la titularitat del centre en nom de la parròquia, no inspirava en els docents cap mena de confiança. I la desconfiança, pel que veia, era recíproca. Acostumat a lidiar situacions complicades, vaig intentar apropar postures i demanar per a mi mateix un marge de confiança a la meva condició de pedagog. No me'l van negar, però me'l van fer

¹ En algun moment –però fidel al seu estil de divagació–, el gerent em va insinuar que potser en seria el proper director, de l'Escola d'Aprenents. No va ser així, amb el temps vaig ser co-titular, amb l'Eulàlia Miquel i, posteriorment, l'únic titular delegat (càrrec que explico seguidament).

gruar: jo “representava” l’enemic i aquesta situació em provocava, un cop més, una estranya sensació d’impotència i –per què no dir-ho– de ràbia pedagògica, perquè el projecte semblava fet a la meva mida i la sensació era que m’hi deixaven participar poc.

13. El meu pas per la FEP

Però, un cop més, anem a pams. Per la complexitat de la FEP en ella mateixa, de les persones que hi van desenvolupar la màxima responsabilitat, i els objectius a vegades poc clars que perseguïen, no és gens fàcil per a mi estructurar un relat que sigui mitjanament comprensible.

Per tant, primer (apartats a. i b. d’aquest punt 13è) faré un recorregut general d’aquest període, que va des del febrer de 1994 fins al desembre de 2002. Ho faré en dues etapes: la primera, de 1994 a 1997, des de la meva incorporació fins a la renovació del Patronat i de la gerència; i, la segona, que va des de 1997 –en què es nomena un nou president que contracta un nou gerent– fins a la meva sortida, el desembre de 2002.

Després, separadament (apartat 13.c.), explicaré breument les tasques específiques que vaig desenvolupar a cadascuna de les deu escoles de les que en vaig ser titular, que el lector haurà de posar en el context més general.

Durant els dos períodes, el meu càrrec va ser el de “titular delegat” de la FEP, tret dels mesos que vaig estar a Sant Vicenç de Sarrià. En aquell moment, el titular delegat era la persona que a l’escola representava la titularitat, per delegació del Patronat de la FEP, que en aquells moments presidia Mn. Carles Sauró i Calzada –aleshores rector de la parròquia de la Mare de Déu de la Bonanova–. La gestió ordinària la encomanava al gerent de la FEP. La funció del titular delegat era la d’ostentar la direcció global dels centres que tenia

encomanats, en tots els àmbits. És a dir, en els centres, el titular-delegat era el màxim responsable, amb les directrius globals que marcava el Patronat de la FEP, el gerent d'aquesta, i el poc que podíem aportar l'equip de titulars delegats¹, com es veurà. També estava en l'àmbit de la responsabilitat del gerent, juntament amb la resta de titulars, el disseny de l'activitat dels serveis centrals de l'entitat, així com la proposta de noves línies d'actuació, per tal de possibilitar la continuïtat d'aquests centres, en general força mancats de recursos. En aquest sentit, vam apostar per la millora de la qualitat en la proposta educativa, dels serveis, i l'optimització dels recursos existents².

a. Primera etapa: 1994-1997.

Així doncs, al cap de molt poc temps –insisteixo, després del meu pas fugaç, però intens, pel taller de cuina de Sant Vicenç– em vaig incorporar també a l'equip de titulars delegats³. L'equip el formàvem Eulàlia Miquel –ja esmentada–, Anna Romagosa, Francesc (Paco) Rubio, Carlos Bejarano, Emilio Manrique, un que anomenaré *Segon*⁴, el Gerent i jo mateix. Quan jo hi vaig arribar s'estava en procés de tancament d'unes escoles, per manca d'alumnat, i en negociacions per incorporar-ne d'altres.

Des del primer moment, vaig tenir la sensació que tant el Gerent com el *Segon* tenien idees que, ratllant la megalomania, deixaven entreveure una mena de desig de bastir un gran *imperi* escolar, prenent com a referent les escoles més grans i amb més prestigi⁵.

¹ Les funcions específiques d'aquesta figura es van recollir en un ampli document que portava per títol "El titular Delegat i la FEP a les escoles assumides", del que parlo més endavant.

² Posteriorment, com he dit, per acabar de donar consistència i coherència al discurs, i perquè sigui més comprensible, faré un repàs a les accions i situacions concretes de cada escola que serviran per donar llum i il·lustrar les complicades situacions en què em vaig anar trobant. De passada, poden esvair bona part dels dubtes sobre el possible biaix que pot produir-se per explicar les coses tal com les vaig viure.

³ Semblava que la idea de nomenar-me director de l'Escola d'Aprenents, el Gerent l'havia aparcat definitivament.

⁴ Li poso aquest nom perquè realment era la "mà dreta" del Gerent i n'exercia.

⁵ Ells en deien "*los buques insignia de la Fundación*" (sic).

Paral·lelament, es van dedicar a fer l'esmentat document "El titular delegat i la FEP a les escoles assumides", amb intenció d'anar-ne desenvolupant els punts principals, i que clarament anava adreçat a uniformar el conjunt d'escoles sota un únic criteri i una única direcció. Però, al meu entendre, obviaven el fet que cada escola tenia un origen diferent. D'una banda, jo mateix veia clar que era necessari dotar les escoles d'una titularitat ferma, però per l'altre fer-ho tenint en compte el context de cadascuna.

i. Els primers nomenaments com a titular delegat

Com he esmentat abans de passada, a partir de setembre de 1994, tres components de l'equip de titulars delegats van demanar ser rellevats de les obligacions de titulars delegats, per motius diferents i van ser recol·locats com a professors a sengles escoles. L'Anna i l'Emilio ho van fer de forma immediata, i el Carlos, per qüestions de salut, al curs següent. Arran d'això, i pels canvis interns que interessava fer (sigui per suplir els que van marxar, sigui per redistribuir les dels altres titulars delegats, atenent les característiques de cadascú), amb el temps el Gerent em va anar assignant diverses escoles. Així, ben aviat de l'Anna, vaig "heretar" l'*Escola Verge de la Pau*. De l'Emilio el *Col·legi Ramon Pont*, la *Llar d'infants Sant Miquel* i la *Llar d'infants Joan XXIII*. D'en Carlos, d'alguna manera, l'escola *Sant Genís dels Agudells*, ja que compartia la titularitat amb l'Eulàlia, i amb ella –un cop cessades definitivament les activitats del centre– vam traslladar-hi l'*Escola d'Aprenents* des dels espais *Sant Vicenç de Sarrià*, dels que ens feien fora. Posteriorment se'm va assignar la titularitat delegada del *Col·legi Santíssima Trinitat*, que havia ostentat el Segon.

Molt més tard, ja en la segona etapa, la de l'*Escola Sant Josep Oriol*, per la que també hi havia passat el Segon, la de l'*Escola*

Especialitzada La Sagrera, que havia deixat l'Eulàlia, i l'Escola Casal dels Àngels, de la que el Paco n'havia estat rellevat com a titular.

El 1995, doncs, ja era el titular delegat de sis escoles. Les vivències de cadascuna, així com la seva referència contextual, les explicaré més endavant. Ara em centraré a seguir narrant els esdeveniments succeïts a la seu de la FEP en els anys que hi vaig treballar, tal com els vaig viure.

ii. La FEP a les escoles: una presència difícil

Quan vaig començar a complir la meva tasca a les escoles, és a dir, a exercir la funció de titular, respecte de la FEP de seguit vaig observar un patró de comportament –que no em va agradar–, tant per part de directius com de professorat i famílies (a través de la interacció amb els diferents consells escolars –els centres que en tenien, per ser concertats– i de les AMPAs). La meva presència, tot i que no em coneixien de res, despertava recel. Vaig detectar una actitud de desconfiança vers tot el que venia de la FEP. El sentiment que prevalien les escoles grans, amb prestigi, a les escoles petites hi era ben viu. Manifestaven –moltes vegades per experiència viscuda–, que a la FEP només els interessava les petites escoles per treure'n diners i tancar-les. Sigui pel motiu que sigui, les escoles que m'adjudicaven eren justament d'un arquetip que no s'ajustava a la manera de pensar del Gerent (i del Segon, que actuava com a home fort i ideòleg, com havíem comentat més d'una vegada amb els altres titulars delegats). No cal dir que ben aviat em vaig posicionar, tot jugant-me el lloc de treball –ben conscientment, per altra banda–. No em cabia al cap que una institució de l'Església pogués mostrar tan poca sensibilitat envers les escoles petites, situades en barris modestos, on hi feien una gran tasca, tant humana com pedagògica. Cada cop més, en algunes reunions, per aquest sentiment de tasca de servei –i, perquè negar-ho, d'evangelització–, jo sentia dins meu

un conflicte real d'interessos i, en poc temps, vaig començar a sentir-m'hi malament.

iii. Creixement interior i posicionament

En el terreny més personal, la meva incorporació a la FEP i el coneixement sobre el terreny de les diverses realitats escolars, de les evidents necessitats pedagògiques, i de recursos humans i materials, en la majoria d'aquelles escoles que em confiaven. L'experiència em van servir per apropar-me novament als principis de l'Evangeli, que tantes vegades havia llegit. Notava que aquella formació religiosa que havia rebut al llarg de la meva vida començava a donar un sentit més transcendent a la meva tasca educativa. Molt més que el que fins llavors l'hi havia donat. El contacte amb aquelles realitats, amb la tasca que en el passat havien fet tants rectors i persones de bé per donar una educació cristiana i necessària a les seves respectives parròquies, em va tocar profundament. Vaig arribar a la conclusió que eren escoles que es diferenciaven de la resta d'escoles religioses en què no hi havia "sant fundador": la seva base estava justament en l'Evangeli, en el de cristianisme de a peu, en la caritat, en el deure d'ensenyar a qui no sap. Aquella idea em va fascinar, malgrat que – tocant de peus a terra– la realitat era molt diferent: moltes escoles havien renunciat al seu caràcter cristià i només mantenien el seu carisma "de l'escola del barri". Amb tot, era en la que confiaven persones humils, que s'havien format en aquella mateixa escola i que seguien pensant que, aquesta, algun valor afegit encara podia aportar als seus fills i filles enfront dels valors que proposava l'escola pública, cada cop més laicitzant. I justament per això, per retornar als fonaments d'aquella escola parroquial, arrelada al barri, transmissora de valors cristians, el repte, per a mi, estava servit.

iv. Un model de gestió sota sospita

Potser per això, quan sentia les diatribes triomfalistes i magnífics del Gerent i del Segon, tan allunyades d'aquell esperit de servei que ells mateixos predicaven en els seus alambicats documents, les meves intervencions en les reunions de titulars delegats sonaven a "persona il·luminada". Però el que sentia, escoltava i vivia les realitats del dia a dia de les escoles situades en barris més necessitats¹ era jo, i també la resta de titulars delegats.

Perquè un altre tema eren les formes: a les escoles feia temps que els criteris s'imposaven, no es debatien ni compartien. Aquesta era una altra de les constants en les queixes de les diferents comunitats educatives. A mi no m'havien de convèncer perquè també era el tarannà del funcionament de les reunions amb els titulars delegats: si mostraves desacord, t'argumentaven que tots havíem de suar la mateixa samarreta (a part que sempre ho vaig considerar una marranada, era la seva, de samarreta). Fins i tot, un bon dia el *Segon* em va escridassar, amb motiu del tancament de l'escola Verge de la Pau—que descriuré més endavant—, amb el que jo no estava d'acord ni amb les formes (s'havia pres una decisió quan encara s'estava negociant amb la parròquia i amb la Fundació Catalana per a la Síndrome de Down), ni amb el fons: deixar en suspens un projecte pedagògic exclusivament per criteris econòmics, sense voluntat de cercar alternatives de viabilitat. Després de l'escridassada en qüestió, vaig decidir mantenir-me en silenci, per educació i perquè no sóc persona de discutir amb algú que no vol sentir raons sinó imposar la seva raó. Quan va ser el moment vaig interpel·lar el Gerent sobre el fet i em va donar a entendre que ell ja hi estava d'acord. Amb el Segon, vaig procurar mantenir-me'n tan distanciat com vaig poder, per no entrar-hi en conflicte, la qual cosa suposava una situació molt incòmode per a mi en les reunions de titulars-delegats. Al cap d'un

¹ Com he dit, després en parlaré de cadascuna amb més de deteniment.

temps, després vaig tenir ocasió de “heretar” dues de les seves escoles. El que em van dir de la seva autoritària manera d’actuar, em confirmava la idea que, en el conjunt de les escoles la FEP, mai s’havia entès aquesta com una institució amable que desitjava posar-se al seu costat.

Ben aviat els plans anaven quedant clars, perquè així ho denunciaven cada cop més els directius de les pròpies escoles. Hi havia patrons de comportament que evidenciaven la divergència creixent entre les finalitats fundacionals de la FEP i les directrius del Gerent. Tret de discussions tan bizantines com si a les escoles de la FEP s’havia de beneir la taula o no, el guió de les reunions de titulars delegats era bàsicament l’econòmic i el disseny d’un mapa escolar propi. Aquest mapa es fonamentava en dos principis: la viabilitat i el prestigi de la xarxa. Aquests criteris van provocar el tancament de diverses escoles, algunes de forma immediata, d’altres amb un pla a curt termini, d’altres que quedaven en suspens, a l’arbitri de la decisió del Gerent i del Segon.

Es feia una clara aposta per bastir el tronc de la FEP amb els centres més grans i de més prestigi, fonamentalment representats pel Reial Monestir de Santa Isabel¹, l’escola IPSE², el Col·legi Tecla Sala –que ja havien annexionat el Parvulari Santa Eulàlia (1992), i el Col·legi Nostra Senyora de Fàtima (1995)³–, el Col·legi Casal dels Àngels⁴ i el

¹ Al barri de Sarrià, de Barcelona. El col·legi va ser fundat pel Mn. Francesc d’Assís Ros i Vendrell el 1946, ocupant una part del monestir que les monges clarisses havien fundat el 1878. El pare Ros (com era conegut) va aplicar uns mètodes pedagògics força peculiars i intuitius –basats en el respecte, el silenci, l’atenció i la reflexió–, i ben aviat va ser un col·legi de referència els anys 70 i 80, a causa de l’acurada preparació acadèmica que es donava al seu alumnat. A la mort del Pare Ros, el 1991, el col·legi va passar a mans de la FEP. El 1995, per un decret directe del Vaticà, la titularitat del col·legi va passar a mans de la congregació catòlica “Legionaris de Crist”.

² Al carrer de Casanova, 175, de Barcelona, en aquell moment era dirigida per la reconeguda mestra Enriqueta Capdevila. Pertany a la parròquia de la Mare de Déu del Pilar. És un centre concertat, a nivell d’Educació Bàsica. També imparteix el nivell de Batxillerat.

³ Situat a l’Hospitalet de Llobregat. Consta de tres edificis: el principal, al carrer de Tecla Sala, núm. 18, on hi ha els estudis de Secundària (quatre línies d’ESO i dos Batxillerats); el d’Educació Primària (tres línies), al carrer Baró de Maldà, núm. 27 (abans Col·legi Nostra Senyora de Fàtima); i el d’Educació Infantil (també tres línies), a la Rambla de Just Oliveras, núm. 30 (abans Parvulari Santa Eulàlia). Tots ells havien crescut a redós de la parròquia Santa Eulàlia de Mèrida. (Col·legi Tecla Sala, 2013)

⁴ Situada al barri de Santa Eulàlia, a l’Hospitalet de Llobregat, va ser fundada el 1958 pel primer rector de la parròquia Sant Isidre Llauredor, que la va confiar a les religioses del Diví Mestre (o “Avemarianes”, congregació fundada pel Pare Andrés Manjón). El 1991 se’n fa càrrec la FEP. El 1997 annexiona els locals

Col·legi Sant Lluís Gonçaga¹. Més paradigmàtic va ser el cas del Col·legi Santa Teresa de Lisieux² (que a la FEP coneixíem com *Santa Teresita*). Més endavant, degut a diverses pressions, també es va fer un esforç per incloure en aquest "selecte" grup centres l'Escola Sant Jaume de la FEP³ (anteriorment, "*Santiago Apòstol*")

La sensació que jo percebia era que el Patronat de la FEP deixava fer, perquè per part de la gerència se'ls inundava amb documents i més documents. Generalment, aquesta documentació l'elaborava el Segon, l'acabaven de polir amb el Gerent; A la resta ben poques coses ens quedava per dir. Cal reconèixer que eren documents amb una gran coherència interna, però allunyats de la realitat de les escoles que havíem de governar. Aquesta documentació tractava sobre propostes, línies d'actuació, criteris uniformadors (que no unificadors), i que els components del Patronat de la FEP –en no ser la majoria de la professió educativa– no entenien o ja els estava bé. Un d'aquests documents, "El carisma de les escoles parroquials" el va fer seu el propi cardenal arquebisbe de Barcelona, Monsenyor Ricard Maria Carles i Gordó⁴, que el va llegir íntegrament com a conferència inaugural del curs 1993-1994 de la FEP. Aquesta conferència es va

de l'extinta escola Santa Joana de Chantal", pertanyent a la parròquia propera de Santa Eulàlia de Provençana, per convertir-lo en l'edifici de l'ESO del Casal.

¹ Es troba a la població de La Garriga (Vallès Oriental). Com podem llegir a la seva web, va ser fundada el 1904, a iniciativa del rector de la parròquia. Van confiar-la als germans maristes, que s'hi van estar fins l'esclat de la guerra civil espanyola (1936-1939). Llavors se'n feren càrrec mestres del CENU (Comitè de l'Escola Nova Unificada). Passada la guerra, se'n féu càrrec durant vint-i-tres anys el mestre seglar Sr. Manuel Barot Deulofeu. Després es va confiar als germans de La Salle. A partir de 1971, de forma provisional, se'n fan càrrec monges franciscanes fins la creació d'una cooperativa de pares. Aquesta cooperativa es converteix en fundació privada el 1991, que s'adhereix a la FEP el 1994, amb un acord singular (Escola Sant Lluís Gonçaga, 2013).

² Aquesta escola provenia del tancament de l'escola originària, del mateix nom, que pertanyia a la Sagrada Família de Bordeus. Aquesta congregació, a causa de l'especulació immobiliària per a la construcció de l'actual centre comercial "Illa Diagonal", van vendre els seus terrenys a canvi de la concessió d'un solar per a construir-hi la nova escola, que és de la que van cedir la titularitat a la FEP. Aquest solar i alguns equipaments, no sé exactament per què, són compartits amb el centre Ítaca, primerament del CEPEPC, i actualment de titularitat pública.

³ En la seva web podem llegir: "L'Escola Sant Jaume de la FEP és hereva d'una llarga tradició pedagògica i d'implicació i compromís en l'entorn social de la ciutat de l'Hospitalet, en general, i més específicament, en els barris de Collblanc i la Torrassa que neix a l'any 1943 amb la creació de l'escola parroquial de N. S. dels Desemparats. Amb posterioritat, a l'any 1954 és la mateixa Parròquia la que promou la creació de l'escola parroquial Santiago Apòstol" –aquest centre va ser confiat als Clergues de Sant Viator, comunitat fundada el 1835 pel francès Pare Louis-Joseph Querbes, per assegurar la presència de professors cristians a les escoles parroquials–. "L'any 1991 un cop aprovada la LOGSE ambdues escoles es fusionen per afrontar amb garanties de futur aquella reforma educativa. Des de juliol de l'any 1995 és la Fundació per a les Escoles Parroquials de l'Arxidiòcesi de Barcelona l'entitat titular que la promou". (Escola Sant Jaume de la FEP, 2013).

⁴ Va ser Arquebisbe de Barcelona de 1990 al 2004.

convertir (com explicita el propi document) “en el marc de referència normatiu de tota l'acció educativa dels nostres centres”¹.

b. Segona etapa: 1997-2002

i. Nou Patronat, nou President i nou gerent

L'any 1997 Mn. Lluís Portabella i d'Alós² és nomenat President de la FEP. Aquest fet és especialment rellevant perquè va produir diversos efectes. El primer, un seguiment més evident de les activitats de la FEP per part del seu Patronat. El segon, la sol·licitud –per part d'aquest òrgan rector–, d'una auditoria dels comptes de la FEP. El tercer, utilitzant termes futbolístics, un marcatge ferri al Gerent i a les seves actuacions.

Degut al creixent descontentament que manifestaven alguns rectors i directors –del que he anat parlant–, i a la sospita de certes irregularitats en contractacions, distribució de recursos, i per les manifestes desavinences en els estils i en les maneres de fer, el setembre de 1997 el Patronat de la FEP decideix acomiadar el Gerent. El va substituir un membre de l'anterior Patronat, que va aprofitar la seva posició en aquest òrgan de govern per postular-se com a nou gerent. Hi ho va aconseguir. Aquest *Nou Gerent* –que és com l'anomenaré en endavant– havia tingut un càrrec en una organització educativa de l'Església, i vam suposar que també aquest factor va pesar en la seva elecció, malgrat que ens constà que els seus anteriors caps ho van desaconsellar vivament.

Aquest primer període va acabar del tot quan al cap d'uns mesos abandonava la FEP el Segon. Per tant, s'obria una nova etapa plena d'interrogants i d'esperances, especialment per part de les escoles. Interrogants perquè no sabíem com afectarien al futur de moltes

¹ Aquest document es pot consultar íntegrament en la separata del Butlletí de l'Arquebisbat de Barcelona, de data de novembre de 1993 (pàgs. 521-529)

² En aquell moment, rector de la parròquia de Sant Ramon Nonat, a cavall del barri de Les Corts, de Barcelona, i el de Collblanc, de l'Hospitalet de Llobregat.

escoles, i de la pròpia FEP, els resultats de l'auditoria. D'esperances perquè, tant el nou President com el nou gerent donaven la impressió de ser persones properes i que escoltaven el que deien les escoles i els titulars delegats.

El Nou Gerent va visitar totes les escoles. Es va entrevistar amb el professorat, amb els directors i amb els administradors. Es va comprometre a treballar per totes i cadascuna de les escoles, de treballar per assegurar la continuïtat de les més amenaçades per un possible tancament, i d'entrevistar-se periòdicament amb les diferents comunitats educatives. Pel que fa a als titulars delegats, el discurs va ser el mateix: treballar pel bé de les escoles, afinar en les economies dels centres i treballar per fer-nos estimar per les escoles.

No cal dir que les escoles van restar a l'expectativa, malfiats encara per les experiències viscudes amb l'anterior Gerent. El mateix ens passava als titulars delegats, sabent la fama que precedia al Nou Gerent. En ben poc temps es va fer evident, a tota la comunitat de les escoles de la FEP, que aquelles primeres promeses de canvis no tenien fonament, eren un miratge, efímeres. Els pitjors presagis van fer-se palesos ben aviat: el Nou Gerent va resultar ser un bluf.

ii. El Nou Gerent

Ho resumiré en poques línies. Ben aviat es va demostrar que del món de l'educació no hi entenia gaire¹. Per aquest motiu, es pot dir que als titulars delegats no ens va donar directrius precises (en això, al menys, va ser honest) i va recolzar tota la seva feina en l'acció dels altres. Quan hi havia problemes, se'ls treia de sobre, sense aportar solucions (la frase més repetida era: "Ah, no sé, com tu vegis..."). El

¹ El Nou Gerent provenia del món de la banca. La seva vinculació amb el món educatiu li venia de ser el president de l'AMPA d'una reconeguda escola religiosa de Barcelona, on hi portava les seves filles. D'allí, com a bon xarlatà que era, va saltar al Consell Escolar de Catalunya, on va fer força contactes fins el punt. Ben aviat va enganyar fins i tot a una important organització de l'Església de Barcelona, que el va nomenar el seu Secretari Tècnic. A través d'aquest càrrec és com va accedir al Patronat de la FEP. Una carrera guanyada sabent entabanar uns i altres.

pitjor era que havíem de prendre decisions importants. Si les hi consultàvem podien passar dues coses, o bé les frenava, sense més explicacions, o bé ens arriscàvem a prendre-les per pura supervivència, esperant les reaccions posteriors.

Per curar-nos en salut, els tres titulars delegats que quedàvem (Eulàlia, Paco i jo mateix), en temes de molta transcendència, anàvem a consultar directament al President. El Nou Gerent ho sabia i, lluny de recriminar-nos-ho, ben aviat s'hi va acostumar: així es treia feina i responsabilitats del damunt. En poc més d'un any ell mateix es reconeixia com a cap de l'oficina de la FEP més que no pas com el gerent de tota l'entitat. Per resumir-ho: per una banda, els tres titulars delegats i les escoles fèiem el que podíem (tirant del comodí de Mn. Lluís Portabella, quan era necessari) i, per una altra banda, l'oficina de la FEP, amb el Nou Gerent al capdavant. Els únics punts de connexió eren els pressupostos i la gestió dels recursos comuns (càtering, llibres de text, material escolar, etcètera). Reunions de titulars delegats, així com amb l'anterior gerent eren setmanals i, a vegades, cada tres dies, amb aquest Nou Gerent, en els prop de cinc cursos que hi vaig estar, es poden comptar amb els dits de la mà.

Sí que es veritat que, conscient que cada cop era més impopular entre tots els treballadors de la seu de la FEP, va intentar tres jornades "de convivència". A la primera, hi vaig assistir: es va combinar la reflexió del treball de la FEP amb una jornada de convivència. La veritat és que vam sortir amb la sensació que potser sí que es podien millorar coses. Però no. En va convocar dues més, ja amb un caràcter més lúdico-familiar (que en dia ell). Com que les relacions amb ell eren cada cop més tenses per la seva ineptitud pel al tracte amb els professionals i la seva incompetència, tant en temes de gestió com educatius, em vaig negar en rodó a participar de les seves dèries. Li vaig preguntar si era d'assistència obligatòria i em va

dir que no (ell sabia que no m'hi podia obligar): vaig estar treballant a la seu de la fundació les hores que pertocaven. Els que hi van assistir van confirmar que s'havia creat el seu grup d'adeptes "interessats" entre els treballadors de l'oficina.

Amb el pas dels cursos, la seva indiferència per la feina era cada cop més evident. Era del domini públic que es passava el dia llegint, tallant-se les ungles o navegant per internet. És evident que si ell no feia la feina, algú altre l'havia de fer. Per això va incrementar la plantilla de l'oficina: en Toni, que s'ocupava de les nòmines i de la Seguretat Social de les escoles assumides; el Carles, que s'ocupava de l'economia global de la FEP, de l'elaboració dels criteris per a la confecció dels pressupostos de cada escola (amb un model estàndard), de les previsions econòmiques de cada escola, i del tracte amb els proveïdors, tant de la FEP com de les escoles, ja que es volien unificar el màxim possible, per obtenir condicions econòmiques més avantatjoses. A banda, hi havia una recepcionista, la Maria José, que també ajudava en tasques administratives, i un noi provinent de l'Escola d'Aprenents, el Toni *Petit*¹, que feia encàrrecs i ajudava en tasques d'arxiu i recepció.

De les promeses que el Nou Gerent havia fet a les escoles, no en quedava sinó el seu interès en visitar-les quan ensumava que hi havia desavinences amb el titular delegat: feia el paper d'home bo, deixant en evidència al titular delegat, sense massa miraments, gairebé sempre. Quan li demanaves explicacions, feia el posat de fastiguejat i venia a dir que ell era el que manava i que no tenia per què donar explicacions. No cal dir que les enrabiades de l'Eulàlia, del Paco, les meves, i les dels tres a l'hora, anaven en augment segons passaven els cursos. El pitjor era que tot el que vèiem ho denunciàvem al President, però, pel que fos, no semblava trobar la manera de posar les coses a lloc. Ben aviat, com he dit, la fama

¹ Antic alumne de l'Escola d'Aprenents.

d'inepte i d'incompetent del Nou Gerent va arribar a les escoles. Això es va traduir en dos fenòmens: per alguns va ser novament motiu de desànim; per a d'altres, aquells directors que més pressionàvem els titulars delegats (perquè no acabaven de funcionar), era l'ocasió per anar-lo a veure i queixar-se. Ell, ho aprofitava per donar-los la raó, quedar bé, treure's la feina del damunt però, de passada, crear encara més divisió i confusió. Tot això, sense escrúpols, ni manies, ni explicacions. No ens ho podíem acabar!

Així com l'anterior gerent ens inundava a documents a cada reunió, tot el que va escriure el Nou Gerent, en cinc cursos, hi cap en una cara d'una quartilla. Per això, el tres titulars delegats ens vàrem dedicar a fer la nostra feina, aïllant-nos al màxim d'aquest ambient. Es van anar acabant les obres d'adaptació a l'ESO de la majoria de centres, generalment gràcies a la lluita del titulars delegats i dels rectors de les parròquies que, saltant-se la gerència, feien les gestions creditícies al marge de la FEP, o donant-li la feina acabada.

iii. Fent de titular i de pedagog: la formació a la FEP

En el terreny pedagògic, vam apostar per la formació de directius i professorat. Jo, en qüestió de números, era més aviat agosarat i despreocupat ja que sempre he pensat que si una iniciativa educativa val la pena, els recursos són necessaris, però no ha de ser el més important. Les experiències de l'Escola Vilarnau (Sant Sadurní d'Anoia), i algunes de les que havia començat a viure a la FEP, com ara el Col·legi Ramon Pont (Terrassa) o el Col·legi Santíssima Trinitat (Barcelona), em demostraven que quan s'apostava per la qualitat, per l'atenció sincera a l'alumnat i a les seves famílies, i per la participació de la comunitat educativa, les escoles no poden fracassar. Fins i tot el paradigmàtic i complicat cas del l'Escola Verge de La Pau –que tindrè ocasió d'explicar–, el veia viable. Amb tot, des

del meu particular punt de vista, va fracassar per falta de visió de la pròpia FEP.

En aquest punt –l'econòmic–, doncs, discrepava de la majoria dels del meu entorn. És per això que vaig pensar que seria més útil centrant-me en allò que m'agradava: la recerca d'estratègies per a la millora pedagògica dels responsables de l'educació. Si aquests milloren, l'entorn pedagògic de l'alumnat també millora. D'altra banda, estava convençut que aquella pretesa unitat d'acció, que ja es perseguia des dels temps del primer gerent, havia de passar necessàriament per allò que tots tenien en comú: l'educació. Quedava clar que les imposicions, els decrets, els documents o les pressions, no havien servit de res. Això sí, perquè les accions formatives tinguessin èxit havien de proporcionar recursos útils que es veiessin com una oportunitat més que com una imposició afegida.

Per començar, a la majoria de centres que ho van voler –i que s'ho podien permetre, a causa de les pretensions econòmiques del soci del Joan Valls a l'empresa *Neurología y Aprendizaje*– es van implementar els aprenentatges primerencs, de la mà del propi Joan Valls. Per a les escoles que ho volien, però que no podien pagar-ho, es van buscar alternatives. La implantació en molts centres de la visió dels aprenentatges primerencs va ser la inspiradora d'una altra acció que vaig dur a terme amb les escoles de les que jo n'era el titular delegat: un simposi o convenció en què cada escola presentava els seus avenços en aquest camp que, de passada, donava a conèixer a les altres escoles els projectes més interessants que s'hi estaven portant a terme. Aquesta circumstància feia l'esdeveniment doblement motivant per al professorat i per a les pròpies escoles: podien "lluir" els seus punts forts davant la resta d'escoles, i podien aprendre del que feien altres, intercanviant i contrastant

experiències. Es va celebrar a les instal·lacions de Martí Codolar¹ i van ser, novament, un punt de trobada i coneixement de professionals d'escoles, que fins llavors només es coneixien pel nom i perquè la denominació de la seva escola apareixia juntament amb els dels altres centres en els fulletons de la FEP. Va ser especialment significativa l'hora de dinar en què l'ambient es podria qualificar de germanor.

A finals de l'any 1999 em vaig fer càrrec plenament de la formació de la FEP. Es van programar cursos molt diversos, per iniciativa de les escoles, però també a iniciativa de la FEP. Les accions formatives es duien a terme a l'empara dels beneficis que suposava fer-ho a través del Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya, que incloïa els nostres cursos en el marc d'un conveni establert amb l'ens estatal FORCEM². Per a mi va suposar un bon aprenentatge de gestió amb aquest tipus d'organismes: d'on provenien els recursos, la seva distribució i els condicionants per obtenir-los. Tanmateix, tenir un gerent que el que vol és apuntar-se medalles amb el mínim esforç tenia, en aquest sentit, el seu avantatge: a les iniciatives proposades, no hi posava mai impediments, si no costaven diners (i a ell, feina). De les moltes que es van dur a terme en destacaré les que van suposar una presa de consciència de pertinença a un mateix col·lectiu, a partir de les diferents accions educatives de cada centre, o pel sol fet de rebre una formació en comú.

Una van ser les jornades que, sota el lema "Introducció al programa d'estimulació primerenca de les intel·ligències", va ser conduïda per

¹ Situat al barri d'Horta de Barcelona, a l'avinguda Vidal i Barraquer, número 15, pertany a la Congregació Salesiana, i és un gran espai que ha anat creixent al voltant d'una antiga masia del segle XV. El 1886 va rebre la visita del mateix Sant Joan Bosco. Arran de l'amistat que el va unir amb als propietaris, aquests la van donar a la congregació a finals dels anys 40. Envoltat d'uns magnífics jardins, actualment acull una residència i seminari salesià. Amb el temps s'hi han construït aularis i sales destinats a la formació i la convivència.

² El FORCEM era la *Fundación para la Formación Continua*, organisme que s'encarregava de distribuir els recursos als centres formadors que ho sol·licitaven. Les escoles, com era el cas, podien sol·licitar cursos específics. Després d'emplenar un munt de paperassa correctament, els acabaven concedint, rebent els diners en forma de deducció en els impostos, per valor del cost real justificat, a final de l'exercici comptable. El 2004 es va fusionar amb la *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo*, i des de 2007 és l'encarregada de la gestió del nou sistema de Formació en l'Ocupació a nivell de l'Estat..

la pedagoga Núria Pedrós i Pons¹. Les jornades van reunir coordinadores i altre professorat d'educació infantil de les escoles de la FEP que havien apostat per aquesta línia pedagògica. L'objectiu era reforçar tots els coneixements sobre la incipient incursió de la neurociència aplicada a l'educació i com es traduïa a la pràctica. Va ser una activitat molt útil i dinàmica, en què les participants van poder elaborar senzills materials molt innovadors. La jornada va ser valorada molt positivament pel conjunt d'assistents.

Paral·lelament, la Mónica Sorín va tornar a enlluernar tothom en dues intenses sessions de dinàmica de grups adreçada exclusivament als directors dels centres de la FEP. Amb el suggerent títol "¿Què ens passa quan treballem en grup?", va ser molt reveladora i es van poder desvetllar molts tarannàs i maneres de fer d'aquells que eren els responsables de les escoles de la FEP. Molts d'ells es van conèixer per primera vegada i, per tractar-se d'una dinàmica de grups molt participativa, va servir per estrènyer llaços abans inexistents. Algunes escoles van programar sessions de formació a l'estiu amb la participació de Mónica Sorín, conscients que els seus mètodes podien ajudar a cohesionar els seus propis claustres de professorat.

El més elaborat, però, va ser el curs d'acció tutorial a l'ESO. La docència del curs va córrer a càrrec fonamentalment de professorat de la URL² i de la Dra. Mónica Sorín. A banda de la confecció d'un programa que fos atractiu per al professorat, la complexitat provenia d'impartir-lo a tres grups alhora, que s'anaven alternant, com també ho havien de fer els ponents ja havien d'impartir en tres dies un mínim de tres sessions (alguns, que presentaven dues ponències, fins a sis). Al final es van organitzar els grups, es van realitzar les sessions, i tot va encaixar. Una vegada més, personalment l'acció em

¹ Pedagoga. El 2005 es doctorà en Ciències de l'Educació amb la seva tesi "Programa d'Estimulació Primerenca: Anàlisi interpretativa d'una realitat". Actualment és la directora de l'Escola Mireia, de Montgat (Maresme).

² La Universitat Ramon Llull. Els ponents d'aquesta universitat van ser el Dr. Pau López Vicente i els professors Pilar Dotras, Mercè Santacana, i Ramon Minoves.

va servir per aprendre més sobre l'organització d'esdeveniments i cursos, copsar-ne les dificultats i aconseguir que fins l'últim detall estigués contemplat: recepció dels assistents, lliurament de materials, preparació de les aules, liquidacions econòmiques als ponents, o extensió de certificats als participants, entre d'altres.

iv. El postgrau en Direcció de Centres Educatius

En un nivell superior, el Secretariat de l'Escola Cristiana havia posat en marxa l'Escola de Directius, adreçada a la formació en gestió educativa de tot aquell professorat de les escoles associades que tenien càrrecs de govern o que hi havia previsió, per parts dels titulars dels centres, que els arribessin a ocupar. En la primera edició, a més d'algun directors, hi van participar els altres dos titulars delegats, l'Eulàlia i el Paco. En la segona edició, que començà amb el curs 2001-2002, juntament amb el director del Tecla Sala, Josep Maria Coma, hi vaig participar jo mateix. De fet era un Postgrau en Direcció de Centres Educatius, amb titulació oficial expedida per la Universitat Ramon Llull. En aquest període, els participants havien de compaginar la seva tasca professional amb la presència al curs, tres dies sencers a la setmana. En el meu cas, s'afegia a la meva tasca de titular delegat de les sis escoles que tenia assignades en aquell moment: Santíssima Trinitat, Sant Josep Oriol, Escola Especialitzada La Sagrera, Escola d'Aprenents, i les llars d'infants Joan XXIII i Sant Miquel. El curs estava acuradament programat amb sessions impartides per professorat de diverses universitats, institucions educatives i professionals de diversos àmbits. Va ser altament profitós perquè vam prendre consciència que els entorns de les escoles havien canviat: les famílies, la societat, el professorat, les eines. Això comportava prendre una nova consciència en ordre a una millor gestió dels centres educatius.

Hi va haver dos grans temes que em van obrir noves perspectives sobre les escoles i els àmbits educatius: d'una banda, els canviants models familiars –una realitat que no es podia obviar, independentment de la ideologia de cadascú– i, de l'altra, la necessària obertura de l'escola a l'entorn en què estan inserides, és a dir, l'escola que forma a tot l'entorn i que aprèn de l'entorn. Per al treball de final del postgrau, ja que l'havia de fer, em va semblar que era una bona ocasió per repensar un model de govern més eficient per a la FEP. Inspirant-me en el model que ens van ensenyar de l'Escola Pia de Catalunya, i en cinc informes que vam preparar per al Patronat els tres titulars delegats de la FEP¹ vaig proposar un disseny en què bàsicament es concebia la FEP com el que era: l'entitat titular d'un conjunt d'escoles.

Estava clar que, a banda de l'encert en el tracte amb les persones de les diferents realitats, o de la idoneïtat dels responsables de la institució, calia millorar el model d'organització: un gerent amb poders absoluts, unes "oficines centrals" fent tasques purament burocràtiques, tres titulars delegats voltant tot el dia per una trentena d'escoles, sense altre directriu que la de mantenir setmanalment amb els consells de direcció (titular, director i administrador) de cada escola, uns directors sense possibilitats d'iniciativa, i uns administradors amb tasques merament comptables. Des del meu punt de vista, aprofitant la possibilitat que m'oferia el postgrau, em semblava un model susceptible de millora.

v. El meu treball fi de postgrau i canvis inaudits

En síntesi, havent fet un repàs històric i sobre de l'estat de la FEP en aquell moment, i després redefinir-ne la missió –en funció de tres

¹ Aquest informes els vam elaborar entre el febrer i el juny de 1999 en unes jornades de treball intensives que vam organitzar. Fins i tot, un parell de dies ens vam tancar en un aulari, prop de Rubí, que llogaven unes religioses (crec recordar que de la Sagrada Família). Van ser uns informes elaborats a consciència, amb un treball metòdic i documentat, del qual no em vam tenir cap mena de retorn. En els informes ja s'hi apuntaven propostes de millora.

elements: l'Evangeli, l'esperit del document fundacional i la tradició de l'escola parroquial (vaig estudiar la poca documentació específica que vaig trobar sobre el tema¹)—, vaig proposar un nou model de funcionament organitzatiu més eficient (la visió), basat en els següents principis²: passar d'un model gerencial, a un model de lideratge i participació; basant en un model de confiança, delegar responsabilitats de govern diàries en els directors; organitzar els serveis centrals en quatre grans àrees de treball per donar des de cada àmbit, un impuls i un suport a l'acció de les escoles: atenció personal i informació³, pedagògic i pastoral⁴, jurídic-fiscal i administratiu⁵, i econòmic-financer⁶; reconvertir el titular delegat en responsable-titular de cada àmbit (un d'ells havia de ser el director de la FEP). I tot això, amb una sèrie de consideracions sobre la manera d'actuar i de servir (la missió). Els responsables del postgrau em van advertir que era un treball molt agosarat. Jo n'era conscient, però em va semblar que podia ser una bona aportació.

En aquell moment, però, es va produir un canvi inesperat a la FEP. L'arquebisbe va nomenar un nou President que, ben aviat va deixar clares les seves prioritats que, de fet, es resumia en una: l'economia, la viabilitat econòmica de les escoles, i els recursos econòmics de la FEP. Ben aviat va evidenciar un tarannà altiu, prepotent i mal educat⁷. Era evidentment un home d'acció, però dels que no escolten ningú i que els matisos l'importen ben poc. Tampoc no trigà gaire en deixar clar que volia suprimir la figura del titular delegat i aprimar les funcions i l'estructura de la FEP per fer-ho dependre tot de la Presidència. No cal dir que els titulars delegats vam començar a

¹ Potser, en el futur, estaria bé fer un estudi històric en profunditat del paper de l'escola parroquial en la història de l'educació.

² En bona part, apresos al llarg de la meua pròpia experiència directiva acumulada.

³ L'àmbit del tracte amb les persones i les institucions

⁴ El model pedagògic, la formació, la interrelació, recerca i innovació, i eines de pastoral.

⁵ Normatives, autoritzacions, i gestió laboral.

⁶ La gestió dels recursos, béns i patrimoni, i proveïdors.

⁷ La fama que el precedia, pels anteriors càrrecs que havia ocupat en diverses institucions públiques i privades, abans que el mateix cardenal Ricard Maria Carles l'ordenés sacerdot (no sense certa polèmica en els ambients eclesiàstics), no feia presagiar res de bo...

mirar-nos la situació amb molta preocupació: no tant per la temença pel nostre lloc de treball (que també), sinó pel poc respecte vers la tasca que, malgrat tot, estava portant a terme la FEP¹, la tasca de les pròpies escoles i la dels col·laboradors d'aquestes. Dit d'una altra manera, va deixar clar que el que ell en deia "romanticismes pedagògics", l'importaven ben poc. Deixant de banda la seva poca formalitat (doncs solia anul·lar reunions, arribava amb retard, per costum o dedicava molt poc temps a les reunions), van començar a sovintejar les desautoritzacions dels titulars delegats davant les escoles, les preses de decisions unilaterals saltant-se el titular delegat, o la convocatòria de reunions importants amb directius a esquenes dels titulars delegats. No cal dir que el Nou Gerent ben aviat s'hi va aliar com un gosset faldiller.

Davant d'aquesta situació, jo em rebel·lava perquè la trobava, a més d'injusta², indigne de la institució eclesiàstica, i no em considerava (ni em considero), ni molt menys, un catòlic exemplar. Després de molts dies i de moltes hores de meditació, i havent-ho parlat llargament amb un sacerdot amic meu i savi, vaig decidir-me a demanar hora per parlar amb el cardenal Ricard Maria Carles. Tenia clar que era com una mena de "missió profètica" en la que anava a recordar al "pastor" de l'Església de Barcelona, quina era la missió evangèlica dels educadors i les institucions educatives des de l'òptica de l'Evangelí. Tot un repte que vaig acceptar de manera ferma interiorment³. Hi havia la possibilitat que m'hi jugués el lloc de treball? Sí: rotund! Però en aquests casos la meva consciència i la meva formació sobre la transcendència de l'home sempre m'ha

¹ Val a dir que els tres titulars delegats que havíem quedat, érem persones respectades a la majoria de les escoles, exercint aquella autoritat moral necessària per liderar qualsevol projecte educatiu.

² La rebel·lió interna i profunda, en el meu interior, davant la injustícia ha estat una constant a la meua vida. Amb el temps he après a temperar-la. Però no encara en aquella època.

³ Encara ara em sorprèn que, fent-ho no perseguia res material: em sentia bé fent-ho. En el meu cap només hi havia aquella sensació que et deixa la humilitat que prové de la sinceritat i de la rectitud de cor. Era com una força interior que em donava pau i de fermesa alhora.

indicat que hi ha coses molt més importants, i que no ens podem vendre per un plat de lleties¹ (i mai més ben aplicat).

Com que jo era el titular del Col·legi Santíssima Trinitat (al barri de la Trinitat Vella de Barcelona, vull recordar), sabia que el dia de la festivitat de la Santíssima Trinitat –que aquell any era un 25 de maig– l'arquebisbe oficiaria una missa solemne en acció de gràcies per la inauguració de les importants reformes que s'havien dut a terme al temple i a parròquia. Vaig aprofitar un moment que ningú no l'acuitava per presentar-me, explicar breument el que s'estava fent a l'escola de la parròquia i demanar-li un favor: que em volgués rebre en audiència. Em va preguntar el motiu. No recordo la resposta que li vaig donar però suposo que vaig ser prou convincent perquè em va dir que ho fes a través de la persona qui li portava l'agenda. Me la va assenyalar, m'hi vaig adreçar i em vaig donar a conèixer, transmetent-li el missatge que monsenyor Ricard Maria Carles havia dit que em volia rebre en audiència.

Després d'un parell de mesos, a finals de juny o principis de juliol de 2002, no ho recordo, vaig tenir l'entrevista amb el cardenal. El guió de la reunió és el que he explicat més amunt. Em va escoltar vam comentar algunes coses i em va animar a seguir treballant pel bé de les escoles. Només diré que vaig sortir amb la vaga esperança que faria alguna cosa per esbrinar què estava passant a la FEP. Però ja era tard perquè estava al bell mig d'una espiral d'esdeveniments, que se succeïen sense parar, i que començo a relatar tot seguit.

Ens situem en els primers dies de juliol de 2002. Arran del meu treball de final de postgrau², sense previ avís ni explicació, el Nou President va començar una campanya de persecució i de descrèdit

¹ Gn 25, 33 (Associació Bíblica de Catalunya, 2010).

² Donada la delicada naturalesa del treball –malgrat que no digués res que no s'hagués reflectit ja en els informes dels tres titulars delgats, esmentats més amunt–, per si de cas vaig demanar al responsable del postgrau, el Sr. Julio Andreu, del Secretariat de l'Escola Cristiana, que aquell document no es fes públic. Hi va accedir molt amablement, cosa que li vaig agrair en reiterades ocasions.

sobre la meva persona. De les moltes evidències sobre aquestes actuacions, que tothom a la FEP va poder detectar, només em referiré a quatre, per ser les més significatives.

La primera. Em vaig assabentar casualment pel director del Col·legi Santíssima Trinitat que el Nou President havia convocat una cimera per parlar d'aquell col·legi, de la seva economia i la seva viabilitat. A més del director, a la reunió hi va convidar al rector de la parròquia, a l'administradora i al responsable d'economia de la FEP. A mi, que n'havia estat el màxim responsable al llarg de cinc anys¹, no. Pels assistents sé que el Nou President diu que aquella escola s'havia gestionat d'una manera ineficaç i incompetent². Amb la matusseria amb què se solien fer les coses a la FEP, es van descuidar damunt de la taula de reunions un extens document en què havien redactat, també a espatlles meves, les passes a seguir en aquella escola, exclusivament des del punt de vista econòmic i administratiu. Li vaig demanar una entrevista per aclarir conceptes, entrevista que no em va concedir. Al cap de dos dies, vaig anar al centre per mantenir la reunió ordinària del Consell de Direcció. Em diuen que el director no hi és perquè havia anat al banc, amb el responsable d'economia de la FEP, per canviar les signatures del compte del col·legi³, del qual me n'excloïen. No hi va haver cap explicació ni per part del Nou Gerent ni del Nou President.

La segona. Jo havia aconsellat, de forma argumentada, el relleu de la directora de l'Escola Especialitzada La Sagrera. En aquest punt el Nou Gerent va demanar opinió a l'anterior titular delegada, l'Eulàlia, que coincidia amb el meu criteri: en aquella escola era aconsellable un canvi en la direcció després de les vacances (al començament del

¹ Com explicaré més endavant, en l'apartat 13.c.iv.

² El que es va assolir en aquell centre (que el Primer Gerent volia tancar) fins llavors, ho explico més endavant. El Nou President va fer gala de la seva ignorància del recorregut històric d'aquella escola des que pertanyia a la FEP.

³ Els titulars delegats teníem signatura mancomunada en els comptes de les escoles que teníem assignades, per a les operacions ordinàries.

curs 2002-2003). Legalment es podia fer perquè portava més de cinc anys de mandat (un més del que preveia la normativa vigent). El Nou President, desoïnt els consells que se li van donar, en plenes vacances va fer convocar un consell escolar extraordinari. El dia de la reunió, contra tot pronòstic (després d'arribar tard, com sempre) va dir que l'assumpte que havia motivat la reunió ja no existia perquè havia decidit confirmar en el càrrec la directora perquè –textualment– les informacions que li havien donat els seus col·laboradors (és a dir, l'Eulàlia i jo) no eren les correctes. Una nova desqualificació vergonyant.

Tercera. Pocs dies després d'aquesta reunió de consell escolar, vaig anar, com era costum a la Llar d'Infants Sant Miquel s'havien de signar les liquidacions de l'IRPF trimestral. L'administradora em va preguntar si passava alguna cosa, ja que el director de l'oficina de l'entitat bancària li va comunicar que havia rebut un escrit de la FEP en què se'm revocava la signatura de tots els comptes d'aquella oficina en què hi figurés com a titular¹. Indignat i enrabiad, vaig trucar per telèfon a la FEP. El gerent, traient-se responsabilitats del damunt, com si no anés amb ell la cosa, va dir-me que era cosa del Nou President.

Quarta. Finalment, el Nou President em va convocar a una reunió personal. En síntesi, em va dir que volia treure la figura del titular delegat i que li preocupava la viabilitat de les escoles. Després d'una bona estona de monòleg per part d'ell, em diu que no em pot tenir confiança arran del meu treball de Postgrau, que era una falta de lleialtat molt greu i que si no el retirava d'immediat, l'havia lliurat a un advocat per depurar-ne les responsabilitats per sancionar-me, si es donava el cas. Em va comunicar que havia redactat un escrit en què em comminava a retirar-lo, document que m'havia de lliurar el

¹ Després vaig saber, pel responsable de l'economia de la FEP, en Carles, que ho havia fet en totes les meves escoles.

gerent. Per no buscar-me problemes, tot esperant –innocentment– que algú posés remei a tots els canvis sense sentit que s'estaven produint, el mateix dia, retiro el treball i li lliuro al Nou President. Me'l torna i, amb indiferència, em diu que ho agraeix. Amb tot, novament a les meves espatlles, signa una carta-fax que envia totes les meves escoles en què textualment hi diu que “donada una primera reestructuració organitzativa de la nostra Fundació, el Sr. Xavier Ureta s'incorpora a l'equip de Presidència¹ i deixa al mateix temps la titularitat delegada. La vostra dependència queda vinculada directament a la Presidència”. I això que havíem –havia– parlat una bona estona unes hores abans!

Després de totes aquests esdeveniments, el Nou President i els tres titulars delegats vam celebrar tres reunions. En síntesi –i amb la mateixa tònica d'imprecisió, de manca concreció i de projecte–, va reiterar la seva intenció de canviar les funcions del titular delegat per treballar de forma transversal, per àrees². Preguntat si els amb altres titulars delegats se seguirien les mateixes directrius, tira pilotes fora, durant una bona estona. També li vaig demanar perquè se m'havien retirat les signatures sense previ avís, donat que jo no era una persona conflictiva sinó dialogant: va contestar que potser s'havia precipitat, però que seria la tònica del futur. Referint-se a mi, em diu que faci un estudi de la viabilitat de les escoles de la FEP, per prendre decisions, i que aquesta seria la meua feina, sense concretar res més. En una de les reunions em va retreure que hagués anat a veure al cardenal. Amb educació li vaig respondre que era un tema personal. De mala manera em va contestar que si anava a parlar amb l'arquebisbe de Barcelona, treballant a la FEP, ell considerava que eren temes professionals i –usant un to amenaçador– va afirmar que si hi tornava ja no seria treballant a la FEP.

¹ Un eufemisme per dir que em volia fora de la FEP.

² Em va sobtar perquè era la hipòtesi del meu treball de postgrau.

Arribat aquest punt, abans de relatar el meu final a la FEP, perquè s'entengui la meva feina en els diferents centres que em van anar assignant, per posar-hi el context just perquè el relat tingui coherència, m'agradaria explicar de forma breu la meva experiència escola per escola perquè, a banda de les responsabilitats contingudes en l'esmentat document "el titular delegat de les escoles de la FEP", la realitat era que, a cada escola, jo feia de director general, en representació de la titularitat, que corresponia a la FEP.

c. La feina de titular delegat

Era la meva responsabilitat prendre les decisions necessàries per assegurar la qualitat pedagògica i la viabilitat econòmica. És a dir, trobar aquell equilibri entre un i altre factor, per fer-ne un instrument de servei a l'alumnat, a les seves famílies i al propi professorat i PAS¹. D'aquesta manera, es començava a fer realitat el meu desig vocacional sobre que la meva acció pedagògica arribés a moltes persones, a través del meu treball amb els responsables dels diferents centres. Així ho vaig entendre i amb aquesta il·lusió em vaig posar a treballar de valent.

Com he dit, serà un repàs pels esdeveniments més importants que serviran per posar context a la meva experiència, i perquè van suposar una sèrie de canvis interiors molt importants: és l'etapa de la meva vida professional en què, a pesar de les ombres, ha estat a través de les experiències viscudes que he après més de les persones, de pedagogia i de gestió educativa.

Així doncs, tornem al febrer de 1994, però per mirar el meu recorregut a la FEP des d'una òptica cronològica, és a dir, a través del meu treball en les escoles concretes que em van anar assignant al llarg de gairebé vuit anys.

¹ Personal d'Administració i Serveis.

i. El Col·legi “Divina Providència”¹ (Vilanova i la Geltrú)

Com he explicat més amunt, en arribar a la FEP, a més de continuar a Sant Vicenç de Sarrià com a ajudant de cuina i com membre “per designació” de l’equip directiu, el Primer Gerent de la FEP ben aviat va trobar-me una altra feina, més ajustada al què m’havia emparaulat. Es tractava d’una escola de Vilanova i la Geltrú, la titularitat de la qual era l’orde de les Clarisses de la Divina Providència, que acabava de donar poders a la FEP per assumir-ne la titularitat². Hi havia d’anar un o dos cops per setmana i a les reunions més importants. Segons em va dir el Primer Gerent me l’assignava perquè era prop del meu domicili, que és a Vilafranca del Penedès. És a dir que m’estrenava com a titular delegat en un col·legi. Vaig confiar en la meva intuïció sobre la manera d’actuar, perquè d’informació encara en tenia ben poca. També m’encoratjava la confiança que em demostrava el Gerent.

Era la primavera de 1994. Vam tenir una primera reunió amb la que era l’abadessa del convent, la mare Montserrat. A tall d’anècdota explicaré que em van sorprendre algunes de les explicacions que donava sobre l’orde, que desconeixia, i que em van semblar, si més no, singulars: eren monges de clausura, que es quedaven de per vida al monestir on ingressaven³ i que es canviaven el nom, com el papes. El Gerent em va presentar com a representant de la FEP a l’escola des d’aquell moment. La directora, en canvi –una mestra amb molts anys d’experiència, la majoria dels quals en aquell col·legi–, semblava

¹ Va ser establert el 1859 per les monges de l’orde catòlic de les clarisses de la Divina Providència – santa Clara d’Assis en va ser la fundadora–, és a dir, que estaven en plena celebració dels seu 135è aniversari.

² Malgrat que en el decret fundacional de la Fundació d’escoles parroquials, promulgat per l’arquebisbe Narcís Jubany el 8 de novembre de 1985, deia que la finalitat d’aquesta era “aplegar les escoles parroquials de l’Arquebisbat de Barcelona”, el febrer de 1990 se’n modifica l’article 17 dels estatuts fundacionals i s’hi fa l’afegitó d’aplegar també les “escoles d’origen no parroquial”, per poder donar resposta a algunes demandes de determinades congregacions religioses, o d’alguns titulars catòlics de centres privats (cfr. Ureta, X. (2002). *La gestió de la Fundació d’Escoles Parroquials: una proposta de canvi*. Projecte final del Postgrau en direcció de centres educatius. Universitat Ramon Llull).

³ Aquesta era, en part la causa de la decisió de delegar la titularitat a la FEP ja que, en fer-se grans i no tenir vocacions, no es veien en cor de gestionar el col·legi.

tenir les idees molt clares sobre què era l'escola i quines eren les directrius per fer-ne un centre de prestigi a Vilanova i la Geltrú.

Es tractava d'una escola relativament petita, d'una sola línia, però amb una "clientela" molt fidel. En el passat havia estat considerada una de les escoles de les classes conservadores de la població. Com és d'imaginar, inicialment havia estat escola de nenes, però, com la majoria de centres d'aquest tipus, gradualment va anar incorporat aules d'educació mixta, propiciat per l'arribada de la democràcia i, més endavant el –1985– amb la promulgació de la LODE¹, que l'afavoria. Estava clar que la decisió de les monges de delegar la titularitat a la FEP no era vist amb bons ulls per la direcció, ni pels docents ni pels pares. Ho vivien com una intromissió i les monges ho sabien. Per això, en un primer moment, van proposar-li a un sacerdot franciscà, el Pare Eduard, que havia abandonat la seva comunitat del Col·legi Sant Bonaventura², també de Vilanova –per motius que ara no vénen al cas– i a qui les monges havien donat acollida en el seu, de monestir. Aquest no ho va acceptar i va preferir restar en un segon pla.

Malgrat aquest ambient desfavorable, vaig aconseguir certes complicitats amb la directora, amb el president de l'AMPA i, no cal dir-ho, amb les religioses. Vaig començar a tenir la sensació de començar a navegar en dues aigües –una constant en la meua trajectòria a la FEP–: la d'allò que volia el Primer Gerent i les aspiracions legítimes d'una escola que no volia perdre els seus senyals d'identitat. Tot i que amb els temes de gestió ordinària no hi havia massa problemes (el col·legi tenia força alumnes i no hi havia morosos), hi va haver dos fets que van crear distàncies entre el col·legi i la FEP. El primer va venir per una niciesa evitable, la substitució d'uns finestrals vells, de fusta poc menys que corcada,

¹ Llei referenciada en el capítol II d'aquest treball (apartat 4.2.4.)

² Per aquelles coses que té la vida, amb els anys, en vaig acabar essent-ne el director, del Col·legi Sant Bonaventura. Per tant, ja en faré la referència més endavant.

que al col·legi es veia com una necessitat. La mentalitat gasiva de la gerència de la FEP en temes econòmics va fer que jo els hagués de comunicar que havien d'esperar. Jo ho trobava una bajanada, però havia de seguir directrius. Amb la direcció i les monges es van fer números i, amb un pla d'amortització raonable, malgrat l'oposició de la FEP, es van encarregar els finestrals d'alumini lacat, de color blanc. Enrabiada considerable del Primer Gerent, més per la "deslleialtat" que no pas pel cost dels finestrals. El segon problema, i definitiu, va venir arran de l'ampliació del centre per acollir l'ESO.

Aquí haig de fer una incís, necessari per explicar el que va ser el cavall de batalla de la gran majoria dels centres concertats d'EGB i de primer cicle d'FP de Catalunya. Es tracta de la seva reconversió en centres d'Educació Secundària Obligatòria, especialment complicada per als centres que només tenien EGB. Per a aquests significava, forçosament, fer obres d'ampliació dels espais (representaven dos cursos més) i l'adaptació d'altres a les exigències de la normativa: laboratoris, aula d'usos múltiples, de música i de plàstica.

Doncs bé, des del bisbat, amb el concurs de la FEP i de les diferents titularitats de les escoles religioses, el curs 1994-95 es va començar a gestar un disseny específic d'optimització de l'acció pedagògica i pastoral per a Vilanova i la Geltrú. Tradicionalment, en aquesta població hi havia hagut sis escoles pertanyents a sengles institucions religioses: l'Escola Pia, l'escola Santa Teresa de Jesús (teresianes), el Col·legi Sant Bonaventura (franciscans), el col·legi de la Immaculada Concepció (concepcionistes), el col·legi La Miraculosa (germanes de la caritat) i el col·legi Divina Providència (clarisses). El disseny consistia en fer una fusió de les tres últimes escoles, destinant els edificis de cadascuna a un nivell educatiu, per optimitzar recursos. Les teresianes, des d'un primer moment, ja van deixar clar que no participarien de l'operació. Els col·legis dels escolapis i franciscans no

hi entraven perquè eren escoles sense problemes d'espais ni de matrícula.

El motiu perquè es pensés en les escoles de La Miraculosa, la Immaculada Concepció i la Divina Providència era bàsicament per la necessitat d'espais per encabir-hi l'ESO. En el rerefons, també hi havia el temor a una davallada de la matrícula fruit de la baixa natalitat i de l'enfortiment de l'oferta pública a la població. Jo vaig tenir ocasió d'assistir a dues de les reunions constituents més importants de la possible aliança, amb la presència dels màxims responsables de la titularitat de les escoles. Després de la segona reunió, celebrada el 25 de gener de 1995, hi havia un principi d'acord¹, que jo mateix em vaig encarregar de redactar per fer-lo arribar a les altres dues parts.

En l'acord, però, no es va desestimar la possibilitat d'avançar la implantació anticipada del primer curs del segon cicle d'ESO (tercer), per al curs 1995-1996 que, justament al Garraf, el Departament d'Ensenyament havia decidit autoritzar. Quan les religioses i la direcció de la Divina Providència van saber els plans, no hi van estar d'acord i ja començat el curs 1995-96, sense previ avís, i a través de notari, van revocar els poders de gestió concedits a la FEP. D'aquesta manera va acabar la relació de la FEP –i la meva– amb el Col·legi de la Divina Providència. Actualment, després d'una important inversió en ampliació i remodelació d'espais, és un centre d'una línia, des de P3 fins a 4t d'ESO. La institució titular són les monges clarisses de la Divina Providència i el seu representant en el consell escolar és el Pare Eduard.

¹ L'acord consistia en què entre les tres escoles sumarien quatre línies d'Educació Infantil de 2n cicle, que s'ubicarien als espais del Col·legi La Miraculosa, quatre d'Educació Primària, als espais del Col·legi Divina Providència i 3 d'ESO, als del Col·legi La Immaculada Concepció.

ii. L'Escola Verge de la Pau¹ (Barcelona)

Quan hi vaig arribar, la FEP havia decidit que l'escola havia de tancar, per acollir-la a l'anomenat *Acord de Centres en Crisi*², subscrit entre el Departament d'Ensenyament, les patronals i els sindicats del sector educatiu a Catalunya. Però la comunitat educativa de Verge de la Pau s'hi va resistir des del primer moment. Novament em trobava entre dos fronts amb postures irreconciliables. Entenia les raons de l'escola i el model pedagògic que proposava. No en va el president de l'AMPA i membre del consell escolar de l'escola era el reconegut catedràtic de Pedagogia de la UAB, Dr. José Tejada Fernández³.

Amb la directora de l'escola, l'Elena Pardo, una mestra vocacional, amb les idees pedagògiques molt clares, aviat ens vam entendre. Més difícil va ser el meu paper com a titular, perquè el Primer Gerent estava decidit a tancar-la i això em provocava una situació molt violenta davant el consell escolar del centre. Vam cercar alternatives que fessin viable el projecte de l'escola. Fins i tot es va aconseguir una important reunió amb el Conseller d'Ensenyament d'aquell moment, l'Honorable Sr. Xavier Hernández. Però de res va servir al Primer Gerent i al Segon ni l'interès que ens va manifestar el conseller, ni la pressió de la Fundació Catalana per a la Síndrome de Down, o la *Fundació Icària*⁴ (titular, entre d'altres centres, de l'escola *Taiga*, d'educació especial), amb qui volíem establir un conveni per fer de l'escola Verge de la Pau un centre inclusiu pilot. Jo ho veia possible i per això hi vaig lluitar, intentant fer de mediador entre les

¹ Situada al número 19 del carrer d'Alacant de Barcelona, al cor del barri de Sarrià- Sant Gervasi, pertanyent a la parròquia del mateix nom. Una escola petita que havia de competir amb les grans escoles situades en aquell barri. Després en parlaré més àmpliament.

² "Acord per a la implantació de la reforma educativa del nou sistema educatiu de l'ensenyament a Catalunya", del 21 de desembre de 1995. Era evident que no tots els centres concertats del moment tenien recursos per fer front a la reforma. Per evitar que el professorat d'aquests centres es quedés sense feina, l'acord permetia que aquest personal anés recol·locat a altres centres com a professorat de reforç. Van ser molts els centres que s'hi van acollir i que, per tant, van cessar les seves activitats.

³ És Llicenciat en Psicologia i en Pedagogia, Doctor en Ciències de l'Educació, i Catedràtic de Didàctica i Organització Escolar al Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

⁴ La gerent d'aquesta associació, la Sra. Maria José Pujol, va ser la que va propiciar la reunió amb el Conseller, degut al gran interès que hi tenia en fusionar les dues escoles (Verge de la Pau i *Taiga*) per tal d'oferir al seu alumnat una escola inclusiva.

dues parts. Precisament aquest va ser el motiu pel qual, com he comentat més amunt, el Segon del gerent –el de la primera etapa– em va clavar una esbroncada, enmig d’una de les reunions de titulars delegats.

Lluny de rendir-nos, amb l’equip directiu del centre vam fer un munt de propostes per a la continuïtat de l’escola –totes documentades–, inclòs un projecte de viabilitat econòmica per objectius, elaborat per un gabinet d’economistes. Fins i tot el mateix President de la FEP, que ja era Mn. Lluís Portabella, va cedir permetent que es posés en marxa el 1r d’ESO.

Va ser un miratge i tot va ser en va. El desembre de 1997 em van rellevar de la titularitat. Potser sí que el departament d’economia de la FEP i el Gerent (tant el Primer com el Segon, que el va succeir) tenien raó, i l’escola no era econòmicament viable però, com sempre, les formes van fer de la FEP una institució mal vista. Va donar una imatge de poca sensibilitat social i educativa en els entorns més actius en l’àmbit de l’educació especial a Catalunya. Fins i tot, a ulls del propi rector de la parròquia, que en aquell centre ell n’era l’últim responsable, no va estalviar crítiques a la gestió de la FEP. En finalitzar el curs 1997-1998 el centre va iniciar els tràmits per al cessament d’activitats. El rector de la parròquia, pressionat per aquella petita comunitat educativa, va recuperar la titularitat i va permetre que es fes càrrec del centre un grup de professors, que es van constituir en cooperativa. La aventura va durar un curs.

iii. El Col·legi Ramon Pont¹ (Terrassa)

Situat al cor del barri de Ca n’Anglada, de Terrassa, em vaig trobar amb un dels barris més humils de la població, on la comunitat estava formada per famílies vingudes de la resta de l’Estat espanyol arran de

¹ Al carrer de Sant Tomàs, número 40, de Terrassa, en el barri de Ca n’Anglada. Està ubicada en els locals de la parròquia de Sant Cristòfol. Imparteix Educació Bàsica i actualment no pertany a la FEP.

les grans onades migratòries dels anys 50 i 60. La gran majoria eren procedents d'Andalusia –alguns d'un mateix poble, que ara no recordo quin–. El centre, pertanyent a la parròquia de Sant Cristòfol, ocupava uns espais propis, al darrere del temple parroquial. S'hi impartien els nivells de parvulari (3 a 5 anys) i EGB.

Era a principis del curs 1994-95. El meu primer contacte amb les persones de l'escola va ser en una reunió de claustre en què l'Emilio –el titular que ho deixava– em va fer la presentació. Tinc a la memòria un espai llarg i estret, que era la biblioteca del col·legi. Abans de ser presentat a l'AMPA (en aquell col·legi tenien una “veu” que es feia sentir, i de quina manera!), vaig conèixer al mossèn de la parròquia, Mn. Lluís Ferret¹. Recordo que em va advertir que hi havia molts pocs diners i que ell no tenia tants contactes com l'anterior rector, que arreglava les finances aconseguint donacions de familiars i coneguts². Jo li vaig explicar que la tasca de la FEP era precisament optimitzar els recursos del propi centre per no haver de recórrer a d'altres vies. Per la seva banda, per fer encara més visible la seva confiança en la FEP, el nou rector no va delegar la titularitat sinó que la va cedir plenament.

La principal preocupació de la comunitat educativa de Ramon Pont era saber si la FEP atendria la seva demanda d'ampliar instal·lacions per impartir-hi l'ESO. Jo estava preocupat perquè sabia que, a nivell de la gerència de la FEP (la de la primera etapa), s'estaven plantejant en no fer les obres i restar només com a centre d'infantil i primària. De ser així, jo temia la reacció d'aquelles persones. El centre anava objectivament bé de matrícula, però pedagògicament havia de millorar molt. En definitiva, l'experiència em deia que la bona

¹ Documentant-me per a aquest relat, m'he assabentat que va morir el 9 de gener de 2008, a Olesa de Montserrat, als 73 anys d'edat.

² Es referia a Mn. Lluís Bonet, germà de l'arquitecte Jordi Bonet, director i coordinador de les obres del temple de la Sagrada Família, de Barcelona, fins el 2012. El propi Mn. Lluís, el 1993, en deixar la parròquia de Sant Cristòfol, va ser nomenat arxiprest i rector de la Sagrada Família, des d'on va impulsar la causa de beatificació d'Antoni Gaudí.

pedagogia emplena les escoles. El repte estava servit: d'una banda, convèncer el Primer Gerent de la necessitat de l'ESO a Ramon Pont, una escola cristiana amb una engrescadora tasca de formació integral, des del paradigma de l'humanisme cristià. De l'altra, resistir les pressions de la comunitat educativa de fer-les de forma immediata, degut a què, com va passar al Garraf –només que un curs més tard–, el Departament d'Ensenyament havia decidit autoritzar al Vallès Occidental la implantació anticipada del 1r curs del 2n cicle d'ESO (3r), per al curs 1996-1997.

En vista als recels de la comunitat educativa del col·legi (començant per la pròpia direcció) envers com la FEP havia gestionat tot aquest tema, en un intent per calmar els ànims vaig decidir pressionar al Gerent perquè agilitzés les gestions i, de passada, acontentar l'entorn de l'escola, ja prou molest per allò que aquest entenia com un retard en la decisió i la manca d'eficiència gestora per part de la FEP. No sé com va ser, però em vaig treure de la màniga un "acte de col·locació de la primera pedra" de l'ampliació de les instal·lacions del col·legi. Va ser l'abril de 1995. Consistí en un acte més festiu que protocol·lari, i per això no vaig "estimar necessari" que hi acudís cap representant de la FEP. L'AMPA va aconseguir una mica de ciment i una pedra prou gran. Això sí, va venir un representant de l'ajuntament –amic de la directora– que va ser qui la va col·locar, d'una forma simbòlica, tocant un mur a partir del qual, teòricament, s'havia de dur a terme l'ampliació. Quan el Primer Gerent es va assabentar de la "cerimònia", mig en broma i mig seriosament, em va dir: "–I com ho penses pagar". Jo vaig posar cara entre innocent i agosarat i, mig somrient, em vaig encongir d'espatlles.

No cal dir que Ramon Pont no va començar l'ESO l'any en què ho van fer la majoria dels centres de les comarques que l'avançaven, degut a retards atribuïbles –en bona part– a les autoritzacions per part del Departament d'Educació. Les gestions administratives, i les

corresponents entrevistes, per desencallar la situació es van perllongar inexplicablement més de vuit mesos des de la seva tramitació¹. Fins l'abril de 1996 no va arribar l'aprovació del Projecte de Centre i l'autorització provisional per impartir aquest nivell educatiu². Malgrat els esforços del President de la FEP, en aquells moments Mn. Carles Sauró, davant el mateix conseller per obtenir una autorització provisional, tot plegat arribava tard: no hi havia temps per gestionar el crèdit i fer les obres –ni tan sols les mínimes– exigides pel propi Departament.

Per sort, la meva intuïció –i suposo que la meva insistència– no em va fallar: el Gerent, juntament amb el Patronat, i un cop rebuda l'autorització del Departament d'Ensenyament van prendre la decisió de fer les gestions per demanar un crèdit i començar les obres de remodelació total del centre. Aquesta decisió probablement també venia propiciada perquè la directora i jo mateix vam aconseguir, en dues controvertides assemblees de pares, el compromís de les famílies en incrementar les quotes de l'activitat complementària per fer front a les despeses de les obres demandades. Finalment, l'estiu de 1996 van començar les obres que, en arribar un any tard, va implicar que l'alumnat que acabava 8è, i que tenia expectatives de poder cursar el 3r d'ESO al seu col·legi de sempre, no ho pogués fer. El condicionament dels edificis no es va enllestir completament fins a finals del curs 1996-1997, inclosa la calefacció, de la que no disposava el col·legi³. No va ser, doncs, fins el curs 1997-1998 que el col·legi va començar a impartir el segon cicle de l'ESO. Amb el temps, superades les ferides que va deixar aquest llarg procés, es va

¹ Aquest fet va provocar una contundent carta de l'AMPA adreçada al Conseller, que va provocar la concessió d'una audiència per part del Director General de Centres, juntament amb el Cap dels Serveis Territorials del Vallès Occidental, per apaivagar els ànims.

² Tot i la despesa de temps i d'energies, va ser un aprenentatge accelerat, per part meva, sobre els tràmits a seguir per aprovar projectes de reconversió de centres educatius, i de com funciona l'administració, des de l'òptica de la titularitat. Aquest aprenentatge va ser vital per a les futures situacions que em trobaria en d'altres centres. Degut a les freqüents visites, entrevistes, i als que en deien TVA –tràmits de vista i audiència–, ben aviat vaig establir "complicitats" amb els tècnics del Departament que es van allargar en el temps, doncs a totes les escoles sempre sorgia un problema o altre.

³ A la meva arribada, algunes aules encara s'escalfaven amb estufes de butà.

demostrar que el centre era econòmicament viable, sempre que els pares no faltessin al seu compromís, cosa que no va passar.

En el terreny pedagògic vam introduir un canvi notable, molt impopular entre el professorat. M'explico. Quan vaig fer-me càrrec del centre, el professorat d'EGB feia fins a vint-i-set i vint-i-vuit hores de classe a la setmana, ja que ells mateixos feien les activitats complementàries¹ que, a més, cobraven a banda. Com que la jornada laboral, segons conveni, d'un professor d'EGB era d'un màxim de vint-i-cinc hores lectives i cinc més de permanència, aquestes últimes només eren dues. Aquestes últimes les consideraven de preparació de classes. És a dir, que no hi havia reunions periòdiques de claustre i, quan n'hi havia, les cobraven com a hores extraordinàries. I això era així "des de sempre", segons deien.

Tot i amb el risc de crear un conflicte laboral, vaig voler acabar-ho de soca-rel. Els vaig argumentar que aquella situació era insostenible perquè a les escoles –i en aquella, també– calia treballar en equip, i que per això era necessari fer el que sempre s'ha fet a totes les escoles: reunions periòdiques de claustre, de cicle, de departaments, etc. Al menys havien de ser dues hores a la setmana. Per tant, ens cenyiríem a la pauta del conveni, es farien exclusivament les vint-i-cinc hores lectives, les altres cinc, tres serien de preparació i de lliure disposició per a possibles substitucions puntuals i les altres dues es destinarien a reunions setmanals. L'activitat complementària la faria altre professorat o aquell que no tingués ocupada tota la jornada. No cal dir que les males cares van durar tot un curs però, com a mínim es reunien un cop per setmana, encara que només servís per crear consciència de pertinença i d'equip. La decidida actuació de la

¹ L'activitat complementària, també anomenada *sisena hora*, és la que permetia als centres concertats "sobreviure" econòmicament ja que era el motiu de les aportacions econòmiques mensuals dels pares. Aquesta quota està regulada pel Departament d'Ensenyament, que en fixa els màxims i, de l'activitat, n'aprova els continguts. A la pràctica, acostuma a ser superior a la quantitat permesa, però sol haver-hi la complicitat de les famílies que, si el model d'escola els satisfà –i la quota no és abusiva–, la paguen sense posar-hi objeccions.

directora i d'alguns mestres que sentien la professió, van ajudar-hi força, sobretot en l'apartat de reivindicació de "drets adquirits". No sé si per sentiment de vergonya o por davant la nova titularitat, però ningú no els va portar al jutjat. També és veritat que jo comptava com a possible "aliada" la pressió de les famílies, que havien apostat per l'escola en forma de quotes, com he explicat.

Per acabar, al llarg d'aquells tres anys es van impulsar d'altres actuacions i propostes que, si bé algunes d'aquestes no van prosperar¹, al menys van servir per engrescar la comunitat de l'escola i a creure en el seu futur. Vaig deixar el centre, per mandat del Nou Gerent, la primavera de 1998. Actualment la titularitat del centre és de la Fundació d'Escoles Diocesanes i Parroquials del Bisbat de Terrassa i segueix apostant per un model educatiu arrelat a un barri –els habitants del qual que ha canviat el seu perfil en els últims anys– i basat en una educació fonamentada en l'humanisme d'inspiració cristiana.

iv. Treballant a la Trinitat Vella de Barcelona

Crec recordar –a manca de documentació que ho corrobori– que em vaig fer càrrec del Col·legi Santíssima Trinitat² l'abril de 1997, amb el curs a punt d'acabar. Vaig trobar un professorat desmotivats, unes famílies molt crítiques amb el bisbat, i un alumnat que rebia una educació amb criteris pedagògics, si més no, discutibles. Pel que fa als locals, eren molt modestos. Per una qüestió de manca d'espais o de la seva idoneïtat³, l'educació Infantil s'havia hagut de traslladar a uns locals d'una antiga llar d'infants⁴ que hi havia justament al

¹ Per exemple, es va arribar a estudiar molt seriosament la possibilitat d'obrir una llar d'infants en l'immens l'absis del temple parroquial, per tal d'assegurar la matrícula, ja que una llar d'infants propera que ens proporcionava alumnat havia cessat les seves activitats. La FEP no ho va estimar oportú degut a la despesa que suposava.

² Es troba en el centre del barri de la Trinitat Vella de Barcelona, i pertany a la parròquia del mateix nom. És l'única escola concertada cristiana del barri, i també m'hi entretindrà una mica més.

³ Alguns estaven a una cripta del temple i altres patien aluminosi.

⁴ La titularitat d'aquesta llar d'infants havia estat de "La Caixa". Es va arribar a un acord de lloguer amb la FEP. Val a dir que les instal·lacions de l'aquesta llar eren molt millors que els de la pròpia escola.

davant de l'escola i que, amb el temps ja s'han consolidat com els espais de l'Educació Infantil de 1r i 2n cicle.

D'altra banda, la situació econòmica de l'escola era insostenible. A causa una postura històrica de les famílies, el centre no feia activitat complementària i per tant no hi havia més ingrés que les quotes d'educació infantil i una mena de quota voluntària insignificant. El cas era que la FEP, des que es va fer càrrec del centre, havia d'eixugar el deute econòmic que es produïa anualment.

La primera acció, doncs, estava clara: al claustre de professorat, crear consciència de pertinença, si més no a una comunitat tan singular com la de la Trinitat Vella, dotant l'escola d'una estructura organitzativa que permetés el diàleg entre professionals i promoure la inquietud per la millora professional. Per bé que la directora havia fet fins llavors una tasca voluntariosa en els últims anys, em va semblar que era necessari trobar un perfil de director o directora jove, aliè a les pressions i rutines del centre i, per tant, amb una certa imparcialitat. Necessitava algú que a més tingués el cap molt ben ordenat per a la gestió.

No amb certa contradicció amb tot el que havia pensat fins llavors, em vaig deixar portar per la meva intuïció i em vaig inclinar per un enginyer, l'Òscar Agut. Pel que jo buscava, tenia a favor seu dos factors que m'hi van fer decantar: el primer, i principal, que tenia una bona mestra en l'art de l'educació i la direcció de centres, ja que era fill d'Amèlia Betoret, directora de l'Escola Sant Josep Oriol –de la que jo n'era el titular–, una excel·lent professional, de la que en parlaré en el seu moment. El segon, a banda de la seva joventut (uns vint-i-sis anys), els enginyers sempre han tingut fama de ser ordenats i sintètics. Era el que jo vaig creure que necessitava i, amb la perspectiva que dóna el temps, haig de dir que la intuïció no em va fallar, ans al contrari. No va trigar en assumir el lideratge del col·legi

i, amb el meu suport –i els consells de la seva mare–, aprendre els principis pedagògics bàsics que han de presidir la tasca específica de les escoles.

La meua intervenció com a pedagog es va limitar a cridar l'atenció de manera ferma sobre alguns aspectes bàsics: exigència en la qualitat educativa i en la formació del professorat. Els vaig fer conscients que si, com a titular, reclamava a les famílies aportació econòmica, que a ells els tocava, en correspondència, donar a l'alumnat el millor d'ells mateixos. D'alguna manera els estava dient que fessin una reflexió sobre allò que estaven fent per ser capaços per posar, en un paper, quina era la línia pedagògica del centre i si ells eren capaços d'endevinar-n'hi alguna. Recordo haver hagut de cridar l'atenció a dos professors per la seva deixadesa i manca de rigor pedagògic. En les reunions que mantenia amb el director, li apuntava les directrius que jo estimava més adients per a la millora de l'ambient pedagògic per a l'alumnat, i per al professorat. Les reunions periòdiques amb l'equip directiu van anar fent la resta.

La segona acció, no més important, però sí més necessària per a la supervivència del centre, buscar solucions a la precarietat econòmica. I no només això. A banda de sanejar els pressupostos anuals, trobar el finançament necessari per l'adaptació del centre a la LOGSE, és a dir, la implantació de l'ESO. Això volia dir fer obres importants amb el mínim cost possible. Per assolir-ho hi havia un repte essencial: aconseguir que les famílies entenguessin que la continuïtat del centre depenia de la seva aportació econòmica, com en qualsevol centre concertat.

Un cop va es va haver renovat el consell escolar –en què el president sortint era una persona carregada de bona fe, però refractària a cap mena de concessió al bisbat, al que veia com a un “enemic”–, es va aconseguir crear un clima propici per a la necessària implantació de

l'activitat complementària. En un pla pilot, i després de més d'un debat en el si del consell escolar i de l'AMPA, amb el seu suport, però no sense cert recel, a partir del mes de març de 1997 es va posar en marxa una mena d'activitat extraescolar en la franja horària de dotze a una del migdia. Era de caràcter voluntari i amb un preu força ajustat a la que, finalment, s'hi van apuntar més d'un centenar d'alumnes d'Infantil i de Primària.

Al curs següent –1997-1998– es comença amb una extraescolar com la del curs anterior força consolidada. A les famílies se'ls cobra quatre mil pessetes de quota mensual, a canvi d'una activitat extraescolar força ben dissenyada. La participació és d'un seixanta per cent de l'alumnat, amb uns ingressos previstos al curs d'aproximadament un milió set-cents mil pessetes, però insuficient per bastir un pressupost equilibrat.

Degut a la necessitat de sanejar l'economia del centre, fent un últim intent, amb l'AMPA recolzant l'acció –perquè ja s'havien fet a la idea que sense recursos no es faria l'ESO¹– es planteja molt seriosament la plena implantació de l'activitat complementària. S'aconsegueix fer entendre finalment a la gran majoria de les famílies aquesta necessitat, també a la vista de la degradació progressiva que les instal·lacions del centre havien sofert al llarg dels anys, per manca de pressupost. Per aconseguir l'objectiu proposat, és a dir, que la majoria de les famílies donessin suport a la implantació general de l'activitat complementària, els primers dies de gener de 1998 es van celebrar una sèrie de reunions amb les famílies, curs per curs, explicant els següents punts:

- Serveis i funció d'una escola parroquial: educació en valors cristians.

¹ Per més que, anecdotícament, en una assemblea de pares em vaig haver de sentir: “–¡Que el obispo se venda su anillo!

- Sentit d'un centre concertat : finançament per part del govern i per part dels usuaris.
- Avantatges de l'activitat complementària per als alumnes i el seu pla d'estudis: increment de 175 hores lectives en cada curs escolar.
- Il·lusió per la consolidació d'un centre d'Infantil, Primària i ESO, únic en les seves característiques, amb l'ambició de donar un alt nivell educatiu, assolit amb la col·laboració solidària de tothom.
- Millora de les instal·lacions actuals i adaptació del centre a l'ESO.
- Necessitat d'autonomia i autosuficiència financera.
- Necessitat de la immediatesa de l'acció, a partir del mes de març.

Amb la col·laboració activa i decidida del consell escolar i de l'AMPA, s'aconsegueix que a cada família se li lliuri una butlleta d'inscripció a l'activitat extraescolar per a cada alumne, amb un compromís explícit de fer front a les quotes, signat i amb el DNI del que signa l'escrit¹. Gràcies a la fe i al convenciment amb què vam tractar el tema – famílies, personal del centre i titularitat– el resultat va estar molt diferent al del novembre anterior. A partir del mes de març de 1998, al Col·legi Santíssima Trinitat, després de molts anys de no fer-la, s'hi va implantar oficialment l'activitat complementària, amb caràcter general, a tot el centre, amb la participació gairebé unànime de tot l'alumnat, a excepció de nou alumnes dels gairebé tres-cents que tenia el centre en aquell moment, entre Educació Infantil, Primària i primer cicle de l'ESO..

El pas següent era convèncer al Patronat de la FEP perquè es plantegessin destinar recursos per a l'execució de les obres

¹ En aquest punt van ser els propis pares de l'AMPA que van insistir-hi per evitar que ningú no es desmarqués, aplicant allò de "o tots o ningú".

necessàries per implantar el segon cicle de l'ESO. Les traves no es van fer esperar: no hi havia diners. Vaig argumentar que els pares ja havien fet els deures i que ara tocava fer-los a la titularitat. Tampoc no em vaig estar de recordar que era l'única oferta d'escola cristiana del barri i que la presència de l'Església de Barcelona, en un barri cada cop més poblat per immigrants d'altres cultures i religions, era del tot necessària.

Com que el bisbat i la FEP ja van anunciar que no hi havia possibilitat de signar un crèdit, vaig fer un munt de gestions per tal de trobar els recursos econòmics per dur a terme les obres d'adaptació a la LOGSE i ampliar l'oferta educativa a l'ESO. Potser la que més sobtar al propi bisbat, va ser el descobriment que la qualificació urbanística dels edificis de l'escola no eren d'equipament sinó edificables. Això volia dir que, de voler-ho, el bisbat se'ls podia vendre (aprofitant la gran embranzida que adquiria la construcció) per fer-hi blocs de pisos; però la meva recerca va anar més enllà. Hi havia la possibilitat de fer una permuta de qualificació amb algun terreny del propi barri, de manera que el considerat edificable, a canvi de força diners, passés a terrenys d'equipament (que era el que correspondria a una escola). Ho vaig explicar al bisbat, però no va semblar oportú fer aquesta operació¹.

Un segon descobriment que vaig fer va ser que, donada l'alçària del temple, es podia construir fins tres plantes noves en el que era el pati del col·legi. Serien tres plantes senzilles que, amb un disseny sobri, serviria per al propòsit d'ampliar aules per a l'ESO. També es va desestimar.

Finalment, en un últim intent, valent-me de diversos contactes, em vaig entrevistar amb el Director General de Caixa Penedès, Sr. Ricard Pagès. Li vaig explicar la singularitat del col·legi, la tasca que feia en

¹ Malgrat que més endavant van haver d'utilitzar aquesta fórmula per reformar el temple a causa d'un esfondrament de la teulada. Amb bon criteri, els locals de l'escola ara tenen la qualificació d'equipament.

el barri i l'esforç que havien fet les famílies per tenir un centre fins a l'ESO. Li vaig dir que el bisbat i la parròquia no estaven en disposició de fer-se càrrec d'un préstec. Després de dir-me que era un barri en el que tenien bons clients i que els agradaria quedar-hi bé em va donar la bona notícia que concedirien els diners sense aval, només amb un *comfort letter*¹. Era la primera vegada que en sentia a parlar però em va semblar que si no hi havia avals, havia de ser una cosa bona i que aplanaria el camí per a la decisió de la FEP i del bisbat. Després d'uns estira i arronsa, així va ser: la FEP em va autoritzar a anar a veure el Gerent de l'arquebisbat, el Sr. Ignasi Torrents el qual, donant-me a entendre que era un bon tracte, va signar l'esmentada carta sense massa entrebancs. Ja teníem els diners: disset milions de pessetes, dels quals catorze eren per les obres i la resta per tornar a altres escoles que els havien deixat al llarg dels cursos².

Com que la quantitat era força limitada per tot el que es volia fer, vaig buscar una constructora que ajustés molt als preus i que fos de la meua confiança. Una altra vegada vaig confiar amb el meu cosí Manel, que ja m'havia ajudat en el simposi de l'Escola Vilarnau, com he explicat. En aquell moment el seu negoci era una empresa constructora solidària, en el sentit que, de la mà d'un sacerdot amic nostre, donava feina a persones amb risc d'exclusió social, per condicionants diversos, però que eren bons per treballar en la construcció. També era una empresa justa: els seus honoraris eren sensiblement més econòmics que els de la resta. Un arquitecte de la seva confiança va dissenyar uns plànols per aprofitar al màxim l'estructura de l'edifici existent i dels espais que ens concedia la parròquia. Van sorgir problemes de tot tipus: amb els veïns, amb els fonaments del forat de l'ascensor (on hi va aparèixer una roca d'una

¹ També anomenada "carta de garantia", dona fe de la solvència patrimonial d'una determinada entitat per fer front als deutes contrets, en cas necessari.

² Era freqüent a la FEP que els préstecs als centres deficitaris a final de l'exercici no es fessin des de la FEP sinó a través d'una mena de préstec entre escoles que, sovint, les escoles prestadores no n'eren conscients fins que necessitaven els diners.

duresa i una grandària inesperades), i d'altres que no acabaria de relatar. Amb tot, finalment van poder mig inaugurar-se els locals (si més no, posar-hi taules i cadires per donar classe) amb l'esperança d'anar-ho acabant de mica en mica. Després de diverses modificacions del projecte original, a causa de les normatives canviants o dels defectes d'estructura ocults, es van obtenir les autoritzacions pertanyents i es va poder impartir el segon cicle de l'ESO. Les obres no estaven del tot acabades, i jo ja no ho vaig poder veure perquè va ser quan el Nou President va decidir rellevar-me del meu càrrec de titular delegat, no sense estalviar-se d'assegurar "que en aquella escola s'hi havia fet una mala gestió"...

En el meu interior, però, hi ha quedat la satisfacció d'haver contribuït a donar continuïtat a un projecte de centre, que segueix formant en valors cristians i, pel que fa a la pedagogia, amb un afany de millora qualitativa, en un barri com el de la Trinitat Vella de Barcelona, amb un perfil sociològic de persones treballadores i humils, necessitades de referents culturals que els serveixin d'ascensor social.

v. La Llar d'Infants Sant Miquel¹ (Santa Coloma de Gramenet)

Va ser fundada per mossèn Salvador Cabré², un sacerdot molt estimat al barri de Singuerlín de Santa Coloma, un barri essencialment de població treballadora. Ell va ser un important impulsor de la llengua catalana i cultura catalanes en aquell entorn format per immigrants d'arreu de l'estat, bàsicament d'Andalusia i Extremadura. El van nomenar com a primer rector de la parròquia de Sant Miquel, que dóna nom a la llar d'infants. Tres anys després de la seva arribada al barri, el 1968, la va impulsar en el conjunt d'una acció social més àmplia anomenada *Obra Social Singuerlín*". La finalitat de la llar d'infants era donar assistència als fills dels

¹ A Santa Coloma de Gramenet, va ser impulsada per Mn. Salvador Cabré en el barri de Singuerlín, un dels barris més desafavorits en les dècades dels 50 i 60. Els locals, al passatge de Sant Miquel núm. 2, van ser adquirits per la parròquia de Sant Miquel per atendre els fills de les famílies treballadores.

² He sabut que va morir el 17 de juny de 2013, mentre preparava aquesta tesi.

treballadors que no se'n podien fer càrrec durant el dia, a causa de les extenses jornades laborals que eren sotmesos, per part dels patrons, als anys 60 i 70. És per això que la vocació de la llar d'infants no era la de fer negoci sinó la de donar servei, a la llum de l'Evangeli, a la classe treballadora.

Als anys 80, amb les noves exigències de la normativa, la regularització dels convenis de les educadores i de l'encariment dels productes bàsics, aquests centres podien sobreviure gràcies a les subvencions de les diferents Administracions: local, autonòmica i estatal.

Quan me'n vaig fer càrrec, a principis del curs 1995-96, les instruccions eren controlar la despesa i incrementar la matrícula, si era possible. El centre tenia una unitat de P1 i dues de P2, amb un total de 30 alumnes. El personal del centre estava format per tres educadores, una cuinera, i una administradora (i directora alhora), la Merche, que hi era pràcticament des dels inicis. Una excel·lent persona, que feia una tasca excepcional: la seva vida girava pràcticament entorn de la llar d'infants. Amb la seva manera de fer tranquil·la, sòbria i tenaç, aquella petita escola, situada en un primer i un segon pis de l'edifici de l'Obra Social, havia anat mantenint-se al llarg del temps.

Per al sosteniment econòmic, el centre rebia la subvenció del Departament de Treball, en tant que estava oficialment reconeguda com a *Guarderia Laboral* des del l'any 1974. L'Ajuntament de Santa Coloma, per la seva banda, destinava una subvenció fixa anual, una aportació per a reparacions (que calia justificar anualment i no era acumulable¹), i una ajuda al preu per a les famílies més necessitades. Caixa Sabadell aportava una petita quantitat anual i mossèn Cabré, quan podia, també feia alguna aportació. Des de 1994 hi havia un

¹ És a dir, que si un any no es gastava la totalitat, el sobrant no s'acumulava per l'exercici següent.

deute amb la FEP, que va eixugar el dèficit provocat pel necessari acomiadament de dues educadores, causat per una sobtada davallada de matrícula. Malgrat tot, quan me'n vaig fer càrrec, la tresoreria i els pressupostos estaven sanejats. El centre no era deficitari i es feia front al deute i a la despesa ordinària sense dificultats.

En acabar el curs 1997-98, una de les professores va agafar la baixa per llarga malaltia. Al setembre de 1998, la vaig substituir amb una mestra, la Judit, que treballava a la Llar d'Infants Joan XXIII, de la que jo també n'era el titular. Em va semblar una excel·lent professional i, d'acord amb la Merche, en començar el nou curs, la vam nomenar coordinadora pedagògica. Tot un encert. Amb la seva bona formació¹ i sentit pedagògic, i el seu estil jove, simpàtic i agradable, va liderar amb precisió l'equip d'educadores. Va posar en marxa una sèrie d'iniciatives que suposaren un gir de 180° al projecte pedagògic del centre.

D'altra banda, per part de la Merche, l'intercanvi d'informacions amb mossèn Salvador eren freqüents. Jo vaig tenir el plaer de conèixer-lo quan va visitar en centre amb ocasió de la festa d'un Nadal, en què tots vam treballar per fer un magnífic pessebre vivent –iniciativa de l'equip d'educadores–, que va ser molt celebrat per les famílies. El propi mossèn Salvador va marxar emocionat i content.

A partir del curs 1999-2000, hi va haver un fet que va actuar com a desencadenant en la millora dels equipaments de la llar d'infants. Mossèn Salvador Cabré que, malgrat que estava destinat a la parròquia de Sant Oleguer, a Barcelona, sempre va tenir el cor posat a la "seva" gent de Singuerlín. Després d'una de les seves visites al centre, en què va constatar el deteriorament de les instal·lacions, especialment de la façana, que presentava humitats i esquerdes, va

¹ Havia rebut formació intensiva sobre els aprenentatges primerencs, de la mà de Joan Valls, quan aquest va dur a terme la formació de les educadores de la Llar d'infants Joan XXIII, el curs 1996-97.

aconseguir una important partida econòmica finalista (és a dir, que la FEP no tenia ni veu ni vot en el destí d'aquells diners) per al sanejament de l'exterior de l'edifici i el terrat, que servia de pati de joc.

Aprofitant l'avinentsa, per la meva banda, vist que la matrícula havia incrementat fins al punt d'haver d'obrir una unitat més, vaig plantejar aprofitar el sanejament de la façana per ampliar els espais i refer els lavabos i la cuina. Vaig adreçar tot un seguit de memòries i informes al Patronat de la FEP, ja a través del Nou Gerent. A més, vaig demanar una subvenció a la *Fundació Maria Francisca de Roviralta*¹ a la que, després d'explicar-los la tasca que la llar d'infants havia dut a terme en aquell barri obrer, els demanava una dotació econòmica semblant a la que havia aconseguit Mn. Salvador Cabré. Ens van concedir un deu per cent del que demanàvem (encara bo) i ho vam aprofitar per canviar uns finestrals i la porta d'entrada, que convenia molt. Paral·lelament, sense perdre el meu tarannà optimista, no em vaig cansar de tornar a bombardejar al Patronat de la FEP amb més informes i memòries d'activitat de la llar d'infants, amb la finalitat d'aconseguir l'autorització per tirar endavant el projecte d'ampliació i millora dels espais. Les obres, però, haurien d'esperar. El juliol de 2002 em van rellevar de la titularitat del centre, i finals del mateix any jo ja no treballava a la FEP per veure-ho. Ignoro si es van arribar a fer².

vi. La Llar d'Infants Joan XXIII³ (Barcelona)

Me'n vaig fer càrrec al mateix temps que la de Sant Miquel, a principis del curs 1995-96. La llar d'infants estava situada als

¹ La Fundació Maria Francisca de Roviralta té per objecte donar suport econòmic a entitats de caràcter benèfic, bàsicament de l'àmbit educatiu. En el passat havia contribuït amb dotacions econòmiques per a l'Escola Verge de la Pau i per a l'Escola d'Aprenents.

² En el capítol IV explico que tinc per costum no tornar als llocs d'on he hagut de marxar. No per desinterès vers les persones, sinó per no ser element de distorsió.

³ Havia estat situada en uns barracons construïts en els jardins de la històrica parròquia de Sant Martí de Provençals, al barri del mateix nom, de Barcelona. Va cessar les seves activitats el curs 2009-2010 per la Resolució EDU/3875/2008, de 18.12.2008, DOGC de 30.12.2008. Llavors va ser desmantellada i l'espai és, en l'actualitat, un espai verd.

terrenys de l'emblemàtica església de Sant Martí de Provençals, de la que no se'n sap la primera data de construcció, i que va adquirir la fesomia actual amb la reconstrucció de mitjans del segle XV. Aquest centre d'Educació Infantil de primer cicle ocupava uns barracons construïts els anys 60, gràcies a una donació d'una benefactora de l'alta societat barcelonina, preocupada per la misèria en la que vivien els habitants del barri –majoritàriament obrers i persones d'ètnia gitana–, vinguts d'altres parts de l'estat espanyol, en les onades migratòries dels anys 50 i 60.

Es va confiar la direcció de la llar d'infants a un petit orde de religioses (no en recordo el nom, de la congregació), de les quals encara en vaig conèixer dues quan hi vaig arribar. Amb tot, només sor Amparo va seguir treballant al centre de forma assídua, bàsicament per ajudar en tasques de vigilància i porteria (coneixia a totes les famílies!) i, no cal dir-ho, per “controlar” els diners, doncs no s'acabava de fiar de la FEP¹. Encara feia els apunts comptables amb una llibreteta de “*debe*” i “*haber*”, que vaig fer conviure amb els pressupostos més complets que elaboràvem des de la FEP. Tot i que la memòria a vegades li gastava alguna mala passada, era curiós que les quantitats referides a la caixa quadraven “a la pesseta”. Per prudència i per respecte a la tasca que la bona dona havia fet al llarg de tants anys, qualsevol decisió que jo volia prendre com a titular, li consultava o, si més no, la mantenía informada, si era el cas.

Pel que fa a la línia pedagògica, estava clar que aquelles professionals necessitaven un reciclatge, ja que havien heretat la “manera de fer” de les religioses. Ara, amb l'arribada de la FEP, els vàrem obrir altres expectatives, que es van concretar, al llarg del 1996-97, amb un curs sobre aprenentatges primerencs, amb el corresponent seguiment a càrrec de Joan Valls. Al centre, jo hi anava cada setmana i m'hi

¹ I no li faltaven arguments a la bona dona ja que, sense ni tan sols comentar-l'hi, el Primer Gerent va traspasar bona part dels diners que tenia estalviats aquest centre per eixugar els dèficits d'altres centres.

quedava a dinar. Val a dir que de les primeres converses a la taula, basades en les coses més trivials, amb el temps es va passar a parlar de l'alumnat, de les necessitats del centre i de les possibilitats de millora professional. Es va aconseguir passar d'un grup d'educadores, que treballaven al mateix centre, a un autèntic equip de treball cohesionat, identificat amb la tasca amb l'alumnat i les seves famílies. Per suggeriment del propi equip, es van canviar hàbits com ara, entre molts d'altres, el fet que les famílies poguessin anar fins l'aula a buscar els seus fills i, si era necessari, comentar amb la mestra algun fet rellevant del dia.

També es va introduir la llengua anglesa des de P1, amb la idea que els nens sentissin la "musicalitat"¹ d'un idioma diferent. Aprenien i cantaven cançons, assimilaven ordres i frases senzilles o escoltaven contes en aquesta llengua. En totes aquestes millores hi va jugar un paper molt important la directora del centre, la Sara. Va ser ella la que va insistir en la necessitat de remodelar els barracons, ja que, des de la fundació de la llar d'infants, a mitjans dels anys 60, només s'havien pintat. De moment, des de la gerència de la FEP, la resposta habitual: no hi ha recursos. Per més pressupostos i plans de viabilitat que els presentava, la resposta sempre era negativa.

A tot això, el cablejat elèctric no complia cap mena de normativa. No va ser fins que es va produir un curtcircuit, amb el corresponent ensurt perquè podien haver-se incendiat els barracons sencers, que no es va pressupostar i executar una nova instal·lació elèctrica, ajustada a normativa, amb els corresponents llums d'emergència, fins llavors inexistents. Aprofitant que es va demostrar que el centre tenia prou recursos (la matrícula, a més, incrementava curs rere curs) vam presentar un pla de remodelació total, ja que els antics barracons queien literalment a trossos, que va ser rebutjat pel Nou

¹ Concepte encunyat pel meu amic Antoni Pascual del que n'he parlat més amunt, en l'època de Montagut i la Vilarnau, i que tornarà a sortir més endavant.

Gerent de la FEP i, posteriorment, pel propi Patronat. El pla consistia en un ampli estudi amb el que es proposava traslladar la llar d'infants a uns altres locals (n'hi havia alguns de disponibles al mateix barri) i, fins i tot, ampliar l'oferta educativa fins a 6è de Primària en un ambiciós projecte basat en els aprenentatges primerencs.

Quan el 2002 vaig deixar el centre sobtadament, hi havia un projecte educatiu, un bon equip, ganes de treballar, una economia sanejada i més alumnat que mai. El curs 2009-2010 va ser l'últim en què el centre va romandre actiu. La retirada de les subvencions per part de les Administracions públiques va precipitar el seu tancament¹. En pocs mesos es van desmantellar els barracons i ara és un espai verd al costat de l'església parroquial de Sant Martí de Provençals. Deu professionals experimentades i uns cent cinquanta nens i nenes es van quedar sense escola. Més de cinquanta anys de tasca educativa i pastoral al barri van acabar de cop.

vii. L'Escola d'Aprenents² (Barcelona)

Ja n'he parlat més amunt: va ser la primera escola de la FEP en què vaig treballar. En poc temps, amb l'Eulàlia vaig ser-ne co-titular durant el trasllat de Sarrià a Sant Genís dels Agudells. Amb ella vam fer el seguiment de les obres d'adaptació i la contractació d'un director expert que, al nostre entendre, pogués liderar un projecte tan engrescador com el de donar cabuda a l'alumnat rebutjat pel sistema. Estava clar, i encara així ho veig ara, que l'ESO no és la solució per a tothom: hi ha alumnat que al catorze anys no vol estudiar més. Com he explicat més amunt, l'escola d'Aprenents és una iniciativa per donar resposta a aquest alumnat, basant el seu projecte pedagògic en ensenyar-los un ofici com a aprenents. Es van

¹ Com es lamentava Carles Armengol, secretari general adjunt de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya, en un raonat article titulat *El fracàs d'una política d'escoles bressol*, publicat en el diari Punt Avui (Armengol, 2012).

² Pertany a la parròquia del mateix nom i va cessar les seves activitats de preescolar i EGB el curs 1993-94, no sense la resistència aferrissada de les famílies i, fins i tot, del barri.

establir, com he explicat, quatre modalitats que eren fusteria, oficina, cuina i serveis de restauració.

Les obres d'adaptació dels espais no van ser fàcils doncs calia convertir en tallers els antics aularis d'una petita escola de preescolar i EGB. Tampoc no va ser fàcil l'encaix d'aquesta alternativa escolar, basada en la inclusió, amb el sistema de la LOGSE. Es va aconseguir l'autorització com a centre de Formació Professional Adaptada, en l'àmbit de l'educació especial. Sota aquest paraigües, però, l'escola va dissenyar el seu propi currículum. L'Administració feia els ulls grossos i deixava fer. Fins i tot el que llavors era el Director General de Centres, Sr. Emili Pons, que va ser convidat a un dels actes solemnes de "graduació" de l'alumnat de tercer que es feia cada curs, va manifestar que era un model a seguir i un tipus de centre molt necessari.

Acabades les obres, vaig restar com a únic titular delegat. Alguns dels professors impulsors de la idea de l'Escola d'Aprenents van deixar el centre. Amb l'Eulàlia, l'altra titular, vam entrevistar diversos candidats i candidates, que s'ajustessin al perfil específic per a ser professor d'un projecte com del d'Aprenents. D'altra banda, el fet de ser un centre d'educació especial, pel nombre d'unitats autoritzades, l'escola tenia dret a quatre educadors: justament un per cada especialitat. Eren persones que no havien de tenir necessàriament cap titulació i la seva tasca havia de consistir en donar suport al professor titular, especialment en els tallers. Més endavant, aquest tema –com d'altres que explicaré– va ser un dels punts d'enfrontament amb el director ja que pretenia que tinguessin titulació i poguessin exercir com a professors quan convingués. Jo m'hi vaig negar en rodó: l'educador havia de ser el que fes de "germà gran" de l'alumnat, el seu confident, el que reconduïa, des de la confiança, els conflictes que es poguessin generar entre l'alumnat, aquell que reforçava l'autoritat del professor titular. Entenia que era

justament l'essència i el tret diferencial respecte de l'ensenyament reglat convencional. En aquest punt vaig fer valer la meva autoritat formal i me'n vaig sortir.

Fruit de les converses amb famílies de l'alumnat molt implicades en els primers moments de l'Escola d'Aprenents –amb alguns d'ells hi ha quedat una bona amistat–, la meva prioritat era ampliar el camp d'experiència de l'alumnat d'altres àmbits que no fossin els que estrictament plantejaven les quatre modalitats. És a dir, pensava –i segueixo pensant– que es podia ampliar els coneixements a altres àmbits rudiments bàsics d'electricitat, construcció, servei d'habitacions, tasques domèstiques, jardineria, etc. Reconec que, en això, no me'n vaig poder sortir. Van ser diversos els motius que ho van dificultar.

En primer lloc, al cap d'un any i mig de ser-ne el titular, quan el Primer Gerent va veure perillar el seu lloc de treball es va autoanomenar titular delegat de l'Escola d'Aprenents (no sé ben bé amb quina intenció, la veritat). Tradició que va seguir un temps el Nou Gerent, fins que va veure que era massa feina.

Quan hi vaig tornar, en una segona etapa, el director havia agafat aital posició de força que era refractari a qualsevol canvi que li comportés un canvi en els objectius que unilateralment s'havia fixat, sense amagar-se de qüestionar algunes de les meves directrius com a titular i, perquè no, com a pedagog. Aquest comportament del director també venia motivat perquè durant dos anys estava molt capficat en l'obtenció del certificat ISO de qualitat –en què s'hi va llençar en cos i ànima, com si fos l'obra de la seva vida– descuidant, al meu entendre, l'essència del treball amb un alumnat tan necessitat. Aquí sorgien les desavinences; però no només amb mi sinó amb tot el professorat. Una sanció a un professor, que va decidir pel seu compte, va ser el detonant d'una rebel·lió del professorat amb

tota regla, que em va generar un munt d'entrevistes, de reunions (algunes d'elles amb tots els ingredients de la clandestinitat) i, per què no dir-ho, d'hores perdudes en va. No sé com ho va aconseguir, però li tenien por. Pel que m'explicaven, era la por de les represàlies en el dia a dia, imperceptibles però no per això inexistents i que vivien de manera angoixada. Jo no ho podia consentir perquè és tot el contrari de les meves conviccions com a pedagog i com a expert en recursos humans (expertesa adquirida amb formació i amb experiència), i estava decidit a posar-hi fi de forma immediata, dins de les meves atribucions (que, dit sigui de passada, a nivell d'acomiadaments, eren nul·les).

Després de consultar-ho amb els meus companys titulars delegats, que hi van estar absolutament d'acord, es va proposar formalment al Nou Gerent el relleu del director al capdavant de l'escola, aprofitant que acabava el seu mandat legal de quatre anys. El Nou Gerent va fer el que era habitual en ell: la procrastinació. No em va escoltar. Li vaig explicar la difícil situació que s'havia generat en el claustre, però no hi va fer res. És més, fruit de totes les pressions rebudes, el propi director de l'Escola d'Aprenents va patir una angina de pit. Però ni tan sols aquest fet va ser suficient com perquè el gerent autoritzés el necessari i urgent canvi en la direcció de l'escola.

L'única acció que va emprendre el Nou Gerent va ser, com el seu antecessor en el càrrec, rellevar-me a mi i nomenar-se novament a ell mateix com a titular delegat de l'Escola d'Aprenents. En aquest cas, però, el motiu era treure-se'm de sobre, per no tenir complicacions, i deixar fer. Aquell que havia de ser un projecte modèlic, va acabar essent un centre apoderat per la rutina, els rumors i la desconfiança vers l'equip directiu, que exercia la seva funció, respecte del professorat, des de la por. Els efectes pedagògics sobre el difícil alumnat de l'escola eren –i són, encara ara– més fruit

de la voluntat del professorat, de forma individual, que el d'un projecte d'un equip cohesionat, innovador, il·lusionant.

viii. L'Escola Especialitzada La Sagrera (Barcelona)

Per bé que la seva denominació era aquesta –la del barri barceloní on va començar les seves activitats–, quan me'n vaig fer càrrec ja s'havien traslladat als locals de l'escola *Sant Pancraç*¹, depenent de la parròquia del mateix nom, al barri de Poblenou de Barcelona. *L'Escola Especialitzada La Sagrera*² és un centre d'educació especial que imparteix els nivells d'Educació Primària i Secundària Obligatòria (adaptada) per a nens i nenes amb dificultats lleus d'aprenentatge. La base de la seva tasca són els grups reduïts que la normativa els permet, en la seva condició d'escola especial.

Quan hi vaig arribar el 1998, la directora hi portava anys i panys: això comportava que s'hagués fet el propi estil de fer les coses. Persona molt crítica –gairebé malaltissa– amb tot el que feia referència a la Fundació d'Escoles Parroquials. El funcionament de l'escola era centrat en la figura de la directora, jeràrquic, ratllant la tirania. Ningú no gosava de portar-li la contrària. En favor seu cal dir que, pel que fa a l'atenció de l'alumnat, era una persona amb molta experiència i sabia com portar-los. Per més que vaig intentar tenir una bona relació amb ella, el seu to sorneguer i desconfiat feia que jo mateix em sentís incòmode i procurés evitar-la tan com m'era possible. Cada dia que hi anava m'havia de tirar en cara alguna cosa que no li agradava, sovint de manera forassenyada, impròpia d'una persona formada. Un dia me'n vaig afartar. Li vaig dir que jo ja era massa gran com perquè em renyés cada vegada que ens vèiem i que

¹ El Col·legi *Sant Pancraç* havia cessat les seves activitats de preescolar i EGB per manca d'alumnat. L'Escola La Sagrera s'hi va instal·lar el 1996.

² L'escola La Sagrera, com explica la seva pàgina web, "va ser creada per un pare preocupat per la manca dels recursos que li ofería l'escola ordinària en l'educació del seu fill que presentava dificultats en els seus aprenentatges. La seva demanda fou recollida pel rector de la Parròquia del Crist Rei, que va oferir els locals i, juntament amb una assistent social, una mestra i una psiquiatra van treballar tot un any per dur a terme el projecte, que en el seu moment va funcionar en règim de Patronat del Bisbat. L'11 de setembre de 1971 es va iniciar el primer curs escolar amb 16 alumnes i dues mestres" (Escola Especialitzada La Sagrera).

no pensava consentir-ho més. De forma taxativa, li vaig etzibar que si tenia alguna queixa, que me la fes arribar per escrit; per la resta, ella que fes la seva feina de directora, segons el que la normativa diu que ha de fer una directora –li vaig preguntar si necessitava que li llegís la normativa i, amb cara de pal, va dir que no–, i que a mi em deixés fer la meva feina de titular. A partir d'aquí, no es pot dir que la relació millorés, però sí que va canviar d'actitud mostrant el respecte exigible. Per tant, poques coses tinc a dir sobre el meu pas per aquell centre, pel que fa al terreny pedagògic, tret que em passejava per les aules i parlava amb els alumnes, molts dels quals em saludaven contents quan em veien per l'escola, arran d'un partit de futbol "alumnes-professors" al que em vaig apuntar.

Algú ja es deu estar preguntant ¿com és que no la vau despatxar, la directora? Aquest és un misteri que a mi també em va quedar per resoldre. Era una persona que havia aconseguit ser molt ben vista en certs ambients del bisbat ja que, a més d'amistat amb persones de la cúria diocesana, tenia molta força en els entorns de les associacions dedicades a l'educació especial, principalment de la Federació d'Escoles Especials (DINCAT¹) o de la FEAPS².

Quant al terreny de la gestió, vam treballar coordinadament amb l'administrador, en Ramon. Aquest, pel fet de provenir recol·locat d'un altre centre de la FEP, amb l'antiguitat reconeguda, la directora no el volia a la "seva" escola³. Els dies que hi anava per despatxar, aprofitàvem per dinar plegats, fora de l'escola, la qual cosa era força terapèutica per tots dos. Però especialment per a ell, que havia de patir les agres andanades de la directora diàriament. Amb ell vam fer tot els tràmits per a la instal·lació d'un ascensor, després de demanar un crèdit. D'altra banda, vam iniciar l'estudi d'unes necessàries obres

¹ Discapacitat Intel·lectual Catalunya.

² *Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo*

³ Aquesta era una de les cançons enfadoses de les reunions amb la directora.

d'apuntament, ja que hi havia unes esquerdes que, segons els tècnics, calia reparar i sanejar de forma urgent: la façana s'obria cap endavant. Es van fer plànols i es van presentar pressupostos (sempre amb l'acompanyament del rostre morrut i disconforme de la directora). Això va durar fins que el Nou President va protagonitzar, en aquesta escola, i amb aquesta directora, l'esperpèntica reunió del consell escolar el mes de juliol de 2002, de la que n'he parlat més amunt, a la que em va acompanyar una perplexa i estupefacta Eulàlia, i que va significar la meua última intervenció en aquell centre.

ix. Escola Sant Josep Oriol¹ (Barcelona)

De la meua estada a la FEP, potser és l'escola en la que m'hi he trobat més bé, tal vegada perquè és la que em va donar menys feina i menys maldecaps. Amb els anys, el centre havia anat conquerint espais als de la parròquia. Per bé que l'edifici era antic, estava molt ben cuidat. El pati de joc era un terrat que envoltava literalment la part alta de l'absis de la basílica de sant Josep Oriol, situada al carrer de la Diputació, entre els carrers d'Urgell i de Villarroel.

L'Amèlia Betoret, la directora des de feia molts anys, em va rebre amb molta cordialitat un gener de 1998. Després d'una llarga xerrada al seu despatx, al capdamunt d'una escala llarga, que semblava no acabar-se mai. No vam trigar massa estona en posar-nos d'acord amb la majoria de temes que vam tractar², tant en l'aspecte pedagògic com en l'organitzatiu. En ser una escola d'una sola línia, era com una gran família en la que l'Amèlia exercia de "mare" i de mestra. La relació que ella mantenia amb les famílies de l'alumnat era molt estreta. Aquestes, en contrapartida, col·laboraven d'una

¹ Pertanyent a la parròquia del mateix nom, de Barcelona, és una escola petita de una línia d'infantil i primària, situada al número 85 del carrer Villarroel de Barcelona. Com podem llegir a la seva pàgina web: "L'Escola Sant Josep Oriol neix un dia de Reis de 1921 per iniciativa de la Parròquia de Sant Josep Oriol per ser una escola gratuïta destinada a la instrucció dels nens pobres. En un principi va tenir 40 alumnes, tots nens perquè les nenes no eren admeses en aquell moment" (Escola Sant Josep Oriol, 2013).

² Aquesta vivència ja la havia tingut amb la directora de l'Escola Verge de la Pau, l'Elene, com he explicat en el seu moment.

forma activa. Tant les reunions amb l'AMPA com les del consell escolar eren plàcides i efectives: l'ordre del dia es complia estrictament i les reunions no duraven més del que era necessari. Si alguna ocasió hi havia algun dubte sobre algun tema, especialment el pressupostari, l'Amèlia i jo havíem arribat a un acord previ –per més que algunes coses no eren de rebut, com ara les abusives quotes a la FEP– ella mateixa desencallava la situació, doncs el pares hi confiaven plenament.

Pedagògicament, li vaig parlar dels aprenentatges primerencs, com a proposta de millora, i ben aviat s'hi va interessar. Actualment, a la seva pàgina web ho tenen com a projecte preferent (Escola Sant Josep Oriol, 2013). Per la resta, el sistema pedagògic era el més semblant al que ja havia viscut a Sabadell, tant a l'Escola *RocBlanc*, com a l'Escola, és a dir, basat en els principis de l'Escola Nova, aquells que es van recuperar als anys 60. Les mestres treballaven en equip i se les veia molt ficades en la seva tasca. A les reunions de claustre es parlava de tot, amb respecte, sense tabús ni embuts. A mi no només ja m'estava bé sinó que per fi podia aprendre i aportar noves idees, quan era el cas, ja que no havia de perdre de vista que el meu paper era un altre.

En el terreny administratiu i de gestió, com tots els directors i directores de la FEP, havia tingut molta mala experiència, especialment amb l'últim titular delegat que havia passat pel centre, el *Segon* del gerent de la meua primera etapa a la FEP. Com a bona professional, tenia molt clares quines eren les funcions de cadascú; però també tenia clar que qui millor coneixia les necessitats de cada centre era aquell que hi treballava cada dia. Això és el que retreia a la FEP: la manca de sensibilitat davant les necessitats de cada centre, la seva història i, sobretot, les seves aspiracions legítimes. I jo no hi podia estar més d'acord. Per tant, novament vaig estar entre dos focs creuats, però interiorment estava clarament decantat en afavorir al

màxim tot allò que l'escola necessitava. En aquest sentit, amb el temps, es van dur a terme realitzacions com ara pintar l'escola de dalt a baix, canviar les xarxes de filferro del pati, la compra d'equipaments esportius, de mobiliari, d'ordinadors nous, i unes taules plegables per al menjador (que també feia la funció de sala d'usos múltiples), entre d'altres. L'actitud decidida de l'Amèlia, i la meua d'anar trampejant la situació com podia respecte de la FEP, van possibilitar totes aquestes millores.

L'última i més espectacular proposta va venir de part del president de l'AMPA, en Josep Gomis, arquitecte, que s'havia proposat l'objectiu d'ampliar l'oferta educativa tant per baix (escola bressol) com per dalt (ESO). Però el projecte era molt més ambiciós, puix implicava la parròquia i l'arquebisbat. Intentaré resumir-ho.

A banda dels que utilitzava l'escola, una bona part dels locals parroquials estaven desocupats, o bé eren llogats a institucions diverses, la més important de les quals era la Biblioteca Nacional de Catalunya, que hi té una sèrie de serveis (encara ara). En conjunt eren una pila de metres quadrats, uns aquí, uns allà, que fins llavors ningú no s'havia entretingut a comptar. Pel seu compte, va fer un estudi profund de tot el que hi havia. Va fer plànols i més plànols, fins que un dia es va presentar amb una memòria molt completa i uns plànols impressionants, amb diverses capes i colors, per superposar les plantes i els serveis que hi anirien.

El que ell plantejava era una brillant operació global: fer una reordenació del volum construït. Amb aquesta redistribució, al final hi quedava: un centre educatiu d'infantil (1r i 2n cicle), Primària i ESO; una residència per a la tercera edat, i uns locals molt més funcionals per a les institucions que en aquell moment hi tenien interessos en règim de lloguer. A la memòria hi anava inclòs un ampli estudi de finançament i de viabilitat econòmica, basada fonamentalment amb

els ingressos que havia de proporcionar la residència per a la gent gran. Aquesta residència, a més, estava previst que tingués un percentatge de places de caire assistencial, per a persones sense recursos. Tot estava meticulosament estudiat.

Tant l'Amèlia com jo mateix vam quedar bocabadats. Ben aviat ens vàrem il·lusionar; més: ens vàrem entusiasmar! Personalment, a més, hi veia la possibilitat que l'Església de Barcelona fes una gran obra a partir d'uns locals dels quals no se'n treia cap profit benèfic, tret de la catequesi d'infants i un grup de gent gran. Hi havia, però, dos esculls: el primer, el rector i la parròquia; el segon, i més difícil, l'arquebisbat. Val a dir que el Patronat de la FEP es va mostrar receptiu amb la proposta. El rector, ja gran, li va costar una mica més, però finalment va accedir a demanar audiència oficial a l'arquebisbe per fer la presentació oficial del projecte. No cal dir que no es va fer. Com sempre, els diners, la por...

Vaig deixar Sant Josep Oriol quan el Nou President va decidir de rellevar-me de totes les escoles de les que n'era titular delegat

x. L'Escola Casal dels Àngels¹ (L'Hospitalet de Llobregat)

Hi vaig anar a parar primerament perquè el Paco, per qüestions d'higiene mental, necessitava un relleu, pel que explicaré. A més ell, en aquells moment, estava fent el seguiment de les importants obres d'ampliació i millora que s'estaven duent a terme al Col·legi Sant Lluís Gonçaga² de La Garriga, al Vallès Oriental. També obeïa a una estratègia del Patronat per tenir diverses visions de la problemàtica ambiental que es vivia en aquest centre.

Al Casal dels Àngels hi havia un altre director il·luminat, que es va arribar a pensar que l'escola era seva. L'agror presidia qualsevol intent de diàleg amb ell, que s'emparava amb la cap d'estudis de

¹ Referenciada en l'apartat 13.a.iv. d'aquest capítol.

² Actualment està integrat a la xarxa d'escoles del bisbat de Terrassa.

Primària: de fet anaven junts a tot arreu. Com amb la directora de *La Sagrera*, l'animadversió vers tot el que venia de la FEP sempre hi era present. Tant era el que féssim, que sempre hi havia alguna cosa per criticar, malgrat la feina feta per la FEP, especialment pel Paco, per sanejar l'economia i potenciar l'ESO.

Un cop les finances va anar bé, la continuïtat de l'ESO es va gestionar de forma exquisida, en una complicada gestió per adquirir els locals de l'*Escola Chantal*, que havia tancat feia poc. Però el rebuig a la FEP, com a institució, i al Paco, com a titular delegat, va ser total. Tot i que el meu pas pel col·legi va durar pocs mesos, vaig haver de suportar diverses reunions, a quina més hostil, però amb la paciència necessària, per poder copsar l'abast real de la situació. Una altra comesa complicada era el seguiment de les obres d'adaptació a l'ESO, ja començades als locals de l'antiga *Escola Chantal*, amb el corcò del director al costat, protestant per tot, crispat com sempre, i amb cara de fàstic.

Tota aquesta actitud, a més, venia alimentada clarament per la pròpia del rector de la parròquia, també molt crític amb la gestió de la FEP. Ell i el director formaven una mena de consell de direcció paral·lel. Les discrepàncies venien quan les decisions de la titularitat no coincidien amb les que ells havien pres prèviament. Vaig parlar amb el mossèn un parell de vegades per trobar ponts d'entesa. Va ser en va. Vaig intuir –i no em vaig equivocar– que ell desitjava recobrar la titularitat del centre, ja sanejat, possiblement també influït per l'afany de protagonisme del propi director. En una de les reunions amb el rector ja hi va haver una amenaça explícita de “sortir de la Fundació”¹.

Davant d'això, la meva sentència al President de la FEP, va ser clara i diàfana: “–No reconeixen l'autoritat de la FEP”, li vaig dir. Va ser

¹ Interiorment vaig pronosticar que, de portar-se a terme aquesta recuperació de la titularitat per part de la parròquia, el rector i el director acabarien a bastonades (com així va ser).

decisori. En poques setmanes es van iniciar els tràmits perquè la parròquia es fes càrrec del centre. El missatge al rector i al director va ser clar: no és que ens feu fora, com preteníeu, sinó que som nosaltres que no us volem.

Així va acabar la meva relació, i la de la FEP, amb el Col·legi Casal del Àngels de l'Hospitalet.

d. Un final trist i frustrant

Abans de fer aquest repàs narrat de la feina concreta portada a terme a cada escola, en el meu relat ens havíem quedat amb l'amenaça que el Nou President em va llançar després de saber que havia anat a veure el bisbe, que m'havia rellevat de totes les escoles i que m'havia donat com a feina fer un estudi de viabilitat de les escoles de la FEP, sense més aclariment. D'aquesta manera, em vaig trobar que, a mitjans de juliol de 2002, jo anava cada dia a la seu de la FEP, em posava en un racó amb un ordinador per fer no se sabia ben bé què. Sort en vaig tenir dels meus companys, l'Eulàlia i el Paco, que em van animar en tot moment. Les vacances ja eren a prop.

No sóc feliç, no puc fer de pedagog, m'han apartat de l'escola, passo molts nervis, i vull marxar. Començo a donar veus.

Un dels dies que el Nou President va aparèixer per allí li vaig tornar a demanar quina seria la meva tasca i vagament em va reiterar que estudiar la viabilitat de les escoles. Li vaig preguntar quins eren els aspectes que li interessava que aprofundís: després de moltes paraules no va concretar. Em comenta que si em quedava alguna gestió pendent en alguna de les escoles, excepte la Trinitat, que la fes. No cal dir que, vist el panorama, no vaig fer res, entre altres coses perquè no em pogués acusar de desobeir ordres, donat que m'havia rellevat de totes les meves funcions, i per escrit.

A finals del mateix juliol, jo seguia en el meu raconet, el meu tabac (llavors encara tenia el mal vici de fumar i no estava prohibit a les oficines), l'aire condicionat, i a la pantalla de l'ordinador un document amb el flamant títol: "Estudi de viabilitat de les escoles de la FEP", que encara conservo en format digital. El Nou Gerent m'evitava tant com podia; i suposo que intuïa que jo el que menys tenia eren ganas de creuar-m'hi cap paraula, amb ell.

Era el dia 30 de juliol. Només faltava un dia per a les vacances. El Nou President va tornar a aparèixer. Com sempre, va passar de llarg, sense saludar¹. Quan marxava, va treure el cap i em va deixar anar si m'importaria donar classes a una escola el curs següent. Li vaig contestar que no m'importaria ("–al contrari", vaig pensar "–i tant de bo que fos tota la jornada!").

e. Cercant alternatives

Com he comentat, a finals de juny de 2002, vist el caire que havien agafat les coses a la FEP, ja havia iniciat alguns contactes, per si de cas (com va ser). Com he explicat més amunt, quan era titular delegat al Col·legi Divina Providència, de Vilanova i la Geltrú, havia anat a saludar a un frare, que era el titular del Col·legi Sant Bonaventura², de la mateixa població, per tractar de situar-me en la qüestió tan delicada com la del Pare Eduard, del que n'he parlat més amunt, arran del meu pas pel *Col·legi Divina Providència*. Doncs bé, com deia, el mes de juny, quan les coses a la FEP anaven mal dades, una mena d'intuïció, que no sabia explicar –si no és des de l'òptica cristiana de la providència divina–, m'empenyé a trucar-lo. Li vaig explicar, molt per sobre, la meva situació i que necessitava canviar d'aires. Em va dir que en aquell moment no, però –amb la sobrietat de paraules que el caracteritzava– no va descartar-ho del tot. Em va comentar que li agradaria que em conegués el director del col·legi, el

¹ Costum també molt arrelat en el cas del Nou Gerent.

² Aquest frare, que al llarg del relat anomenaré Pare Titular, ja el vaig conèixer a Sabadell quan ell era Director del Col·legi Sant Francesc, d'aquella població, i jo Director Tècnic del centre X. Casas.

Pare Josep Manel Berdala¹, i si hi podria anar algun dia. Vam concertar una entrevista a finals del mes d'agost. Em va fer esperar molt. El Pare Titular ja no sabia com entretenir-me, fins que es va presentar: venia de la platja, amb la tovallola i els cabells encara molls. Vam xerrar de la meva experiència de com vèiem el món de l'educació. Va parlar molt del seu col·legi, de les normes que hi havia i dels plans de futur que tenia. Em va comentar que estava content de conèixer-me i que una persona amb la meva preparació i experiència no trigaria en trobar feina. Que si havia alguna cosa, que ja em trucaria, però que de moment tenia totes les places docents ocupades. Vaig marxar amb una barreja de sentiments: per una banda, potser hi havia una petita escletxa per a l'esperança però, per l'altra jo sabia, per l'Assumpta Homs, una bona mestra i millor amiga, amb qui havia coincidit a l'escola Vilarnau –i que llavors ja treballava al Sant Bonaventura– que el Pare Berdala portava l'escola a la seva manera, i amb mà de ferro, des de feia catorze anys i, com a bona amiga, patia per mi perquè temia que ell i jo no encaixéssim.

El 3 de desembre d'aquell any –dia del meu sant patró, sant Francesc Xavier– es va celebrar l'acte de conciliació i la meva relació laboral amb la FEP, després de signar i cobrar la liquidació pertanyent, després de gairebé vuit anys, va quedar extingida. Malgrat que el meu advocat, en Ramon Plandiura, em va animar a aprofundir en la denúncia per obtenir una compensació econòmica més gran, m'hi vaig negar: només volia el que per llei estava estipulat, i li vaig manifestar que no volia furgar ni aprofitar-me de l'Església Catòlica de Barcelona per culpa d'unes determinades persones que no feien

¹ El pare Josep Manel Berdala era religiós franciscà i sacerdot, havia arribat a l'escola feia catorze anys, segons em van explicar, en un moment en què l'escola estava passant greus dificultats de matrícula i, per tant, econòmiques. Explicat per ell mateix i pel Pare Titular, quan aquest últim era el Provincial, el P. Berdala era de missions a Bolívia i el va fer tornar expressament amb la missió de salvar, primer, el col·legi Sant Francesc de Sabadell i, després, molt especialment el Col·legi Sant Bonaventura de Vilanova i la Geltrú. Segons em diuen, i era motiu de broma entre ells dos, va tornar "per obediència" i amb la promesa que tindria "carta blanca" per actuar. Des de llavors va dirigir l'escola amb un estil autoritari i, a vegades, segons que deia de tothom, agressiu i insultant, a excepció de les dues o tres persones "mimades". Malgrat tot, les seves bronques a crits eren tan proverbials com els èxits en les fites de millora que es proposava.

honor a la institució que deien representar. Amb l'advocat de la part contrària, en Joan Riera, amb qui havíem "compartit" diversos judicis quan jo era titular delegat, i amb qui m'unia una bona relació professional, vam anar a fer un cafè acabat el judici. Em va confessar que no entenia res i que li sabia greu, tot agraint-me que no volgués fer "més sang". Li vaig dir el mateix que al meu advocat: que volia el que era meu i de la meva família, res més.

No sé si el mateix dia o l'endemà, el mateix impuls del juny em va dur a trucar al Pare Titular del Sant Bonaventura, novament. Malgrat ser home de poques paraules, pel to em va donar a entendre que hi havia alguna possibilitat. Em vaig quedar amb aquesta esperança, però amb el convenciment que a meitat d'un curs és difícil trobar feina. Ja m'havia fet a la idea d'estudiar, prendre'm uns "mesos sabàtics" a càrrec de la Seguretat Social –què caram, també m'ho havia guanyat!–, anar a xerrades, i descansar una mica.

14. Torno a l'escola!

Els últims dies de l'any 2002, probablement el dia vint-i-nou, em va trucar el Pare Berdala, dient-me que em trucava des de la seu de la Província Franciscana de Catalunya, que feia dies que ho volia fer però no trobava el moment, i que la trucada la feia obligat pel Pare Provincial. Segons em va explicar, molt breument, l'obligaven a buscar algú amb experiència que l'alliberés de part de la feina que feia a l'escola. De fet, pel que havíem parlat a l'agost, ell feia de director i de titular a l'hora, mentre que estava compromès en d'altres qüestions de caire pastoral, alienes a l'escola¹, a les que després hauré de fer referència.

¹ La principal era la guia espiritual de la *Hermandad Rociera Los Romeros* i assessor de la resta de *Hermandades Rocieras* i de la Federació d'Entitats Culturals Andalusos a Catalunya (FECAC). De fet, era conegut com el cura del Rocío, ja que va ser el primer sacerdot a Catalunya que va gosar celebrar una Eucaristia Rociera. Amb el temps, va aconseguir en una ocasió que fins i tot l'oficiés un dels bisbes auxiliars de Barcelona.

Vam quedar per veure'ns el trenta-u de desembre, això sí que ho recordo: l'últim dia de l'any! De la conversa recordo tres idees: que el Pare Berdala portava l'escola dins del seu cap –i que feia i desfeia a la seva voluntat–; que el Pare Titular es volia jubilar i el relleu en la titularitat li prenia el P. Berdala; que el meu paper seria el de portar la direcció pedagògica del col·legi en el dia a dia (a més de donar suport a l'acció del nou titular), i que faria d'adjunt d'aquest. Com he dit, ell reconeixia la meva experiència tant en terreny de la gestió com en el de la pedagogia, és a dir, en les seves paraules, que “li seria de gran ajuda”. De fet, el to va ser molt cordial i la meva percepció era que sentia certa admiració per la meva formació i vivències en escoles de tot tipus. Vam quedar que m'incorporaria tornant de les vacances de Nadal. Ens vam desitjar bona entrada d'any i ens vam acomiadar amb una encaixada de l'estil “fem tracte”. Vaig sortir, no cal dir-ho, més que content: primer, perquè trobava feina ben aviat i, segon, perquè tornaria al món del dia a dia d'una escola, amb tota la riquesa que això comportava.

a. Els primers dies al Col·legi Sant Bonaventura

Tanmateix, doncs, em vaig incorporar el set de gener de 2003. Havíem quedat amb el P. Berdala per veure'ns a primera hora. Em va rebre el P. Titular i em va presentar als membres de l'equip directiu: la cap d'estudis de primària, Dolors Garcia, i el cap d'estudis de secundària, a qui prefereixo nomenar el *Prefecte laic*, per diversos motius, i pel que el P. Titular manifestava una especial predilecció, com anirà sortint. Ben aviat vaig comprendre que la puntualitat no era un dels forts de P. Berdala; aquest punt també me'l van corroborar totes les persones que anava coneixent a l'escola, especialment el PAS: la Leo, eficient secretària, que portava molts anys a l'escola, i el “tiet” Jordi (que és com el coneixien els nens i a ell li encantava), que feia una mica de tot: de conserge, de jardiner, d'escombriaire, en fi, del que més convingués, a l'hora que fos, i el

dia que calgués. El P. Titular va fer que m'instal·lés provisionalment a secretaria (un espai molt gran), en una taula que estava buida i que havia ocupat un antic comptable¹.

Vaig estar una setmana fent no se sap ben bé què perquè l'esperada entrevista amb el P. Berdala no es produïa. Jo, sincerament, esperava que la seva prioritat fos començar a despatxar amb mi per dissenyar la meva incorporació. La sensació, però, era que no sabia ben bé que fer-me fer, on col·locar-me o quines responsabilitats delegar-me. Cada matí arribava al seu despatx gairebé al migdia (ho sabíem perquè estava just al pis de sobre de secretaria i sentíem la remor de cadires que es produïa quan hi entrava) i solucionava les seves coses. Només, de tant en tant, es deixava caure per secretaria per parlar amb la Leo i per dir-me que "d'avui no passa". I tot això sempre amb presses i atabalat². El Pare Titular es va adonar que el meu desencís anava creixent en passar els dies: de forma críptica em va dir que tingués paciència. Confesso que em va passar pel cap de deixar-ho córrer: jo encara estava cobrant l'atur –fins que no m'arreglessin els papers– i, per tant, d'alguna manera, tenia la vida mig solucionada.

Passava l'estona a l'ordinador, aprenent noves possibilitats de l'*excel*³. Amb el professorat no m'atrevia a intervenir ni presentar-m'hi ja que entenia que era passar per davant del director, i també perquè –com cada dia– esperava aquesta presentació formal⁴. Només creuava alguna conversa amb els que passaven per secretaria o em presentava la pròpia Leo, o l'Andreu Roig, un antic alumne, que estava contractat com ajudant de secretaria unes hores, i unes altres

¹ Segons em van dir, havia vingut unes hores a la setmana –des de Sabadell– per portar la comptabilitat. Quan jo vaig arribar-hi, els comptes ja els portava una gestoria de Barcelona.

² En aquella època estava tancant el pressupost i com a persona que toca moltes tecles, el tenia escampat en mil documents, tant físics com a l'ordinador, i estava en procés de posar-hi ordre, ja que havia de consolidar la comptabilitat del col·legi amb la de la Província Franciscana.

³ L'*excel* és una aplicació del software *Office*, de *Microsoft*. Vaig dissenyar un full de càlcul que determinava automàticament les nòmines només introduint-hi les dades de les taules salarials, l'antiguitat i les taules de retenció. Ho esmento perquè encara ara me'n sento cofoi, d'aquella eina, que més tard em va servir en diverses ocasions per desfer els malentesos provocats pels complicats –i, a vegades, erronis– fulls de salari que arribaven de la gestoria.

⁴ Com que cada dia tot el professorat passava per davant de la finestra de secretaria, era enutjós veure les cares d'estranyesa mirant aquell senyor que no se sabia què hi feia allí.

–poques– com a professor d’anglès. Mentre, vaig elaborar un petit guió de suggeriments sobre una hipotètica distribució de tasques per quan parléssim el P. Berdala i jo.

Finalment, un bon dia (penso que en van passar fins a deu), es va presentar a secretaria amb uns papers i em va dir que pugés al despatx per parlar. Em va explicar totes les seves cuites, com fent-me servir de frontó. Haig de dir que el seu to respecte de mi mateix era dialogant, i de total respecte i reconeixement. Curiosament, a més, ens unia el fet que havíem nascut el mateix any, el 1951. Després d’una hora en què em va anar demanat consell en els més diversos temes –entre ells un club de futbol extraescolar que volia fundar¹–, no havíem concretat res, de la meua feina. Malgrat que sabia de la seva intemperància, jo –que no sentia cap mena de prevenció– li vaig preguntar sobre la meua tasca i que quan tenia previst presentar-me oficialment al claustre. Em va confessar que no sabia massa bé sota quin càrrec podia presentar-me: sotsdirector, no, perquè el càrrec l’ostentava i cobrava el Pare Titular, codirector, tampoc... Fins que li vaig suggerir el de “adjunt a direcció”, que no era cap càrrec orgànic reconegut, però que ja deia alguna cosa. Va dir-ho en veu baixa dos o tres vegades, mirant al sostre, com assegurant-se que sonava bé i que no comprometia a res. Quant a les competències, de moment, aniríem tenint converses com aquella i, de mica en mica, aniria delegant-me el que cregués convenient.

En les setmanes següents el vaig acompanyar diverses vegades a Barcelona, tant a la gestoria, com als advocats o als Serveis Territorials, per temes de contractació: ell tenia per costum variar sovint les hores del professorat respecte de les que cobraven del

¹ M’havien enredat uns anys abans i en aquell moment jo era president de l’Atlètic Club Vilafranca, una escola de futbolistes. Acabava de redactar els nous estatuts que exigia la Secretaria General de l’Esport de la Generalitat de Catalunya. Me’ls va demanar per fer-los servir com a model i em va dir, que arribat el cas, jo el podia ajudar força en aquest aspecte.

“pagament delegat”¹ i les que cobraven de l’escola². En els viatges se’l veia que feia un esforç per traspasar-me tanta informació com fos possible però, també, per donar-se’m a conèixer. Em donava moltes explicacions de les decisions que prenia, i fins i tot em consultava o m’explicava anècdotes sobre la seva relació amb les Germandats del *Rocio*, o els problemes amb la legalització l’Alberg “Sant Francesc”³, un edifici adjacent al convent on vivien els frares, que en els seus baixos hi havia la cuina i el menjador del col·legi. Entre anècdotes, vivències i assumptes pendents, amb donava una dada inquietant: moltes nits, quan tornava de les reunions, s’adormia conduint (la veritat era que, a sobre, la seva forma de conduir era, si més no, temerària) i que en més d’una ocasió s’havia quedat a dormir a Barcelona o a trencar el son en una vorera. Entremig, em va presentar el Novell, un xicot que era com el seu fill espiritual, a qui havia conegut a les germandats *rocieras*, i a qui havia acollit al convent (també m’hi referiré com a “Comunitat”), l’havia encarrilat i estava estudiant teologia amb la vista posada a fer-se frare. El P. Berdala, això últim ho condicionava a què acabés la carrera, i després “ja en parlariem”.

b. El dia que es va ensorrar un petit món

El dia onze de febrer de 2003, arribat a l’escola, vaig tenir una sensació estranya: hi havia alguna cosa que no quadrava (el Jordi no escombrava, com era habitual i la Leo no era a la recepció. Vaig anar,

¹ Després de l’entrada en vigor de la LODE i de la LOGSE, els centres privats que reunissin les condicions exigides –titulacions i espais, bàsicament– podien acollir-se al règim de concert amb la Generalitat, per les aules que estiguessin autoritzades, com ja he explicat. La nòmina mensual arribava del que se’n diu “pagament delegat”, perquè és la Generalitat que paga en nom de l’entitat titular. Això també tenia incidència directa en els comunicats d’alta i de baixa.

² La suma d’unes i altres havia de ser igual a la totalitat de les hores contractades; però no sempre era així perquè algunes hores les pagaven des del que eufemísticament se’n deia caixa “de la Comunitat”, com si fes una aportació a l’escola. Com que els canvis els feia molt sovint –amb criteris que no vaig poder entendre– i, sobretot, les nòmines de pagament delegat anaven endarrerides fins a dos mesos respecte de les de pagament d’escola, les confusions i errors estaven a l’ordre del dia, especialment a la gestoria.

³ L’alberg “Sant Francesc”, als inicis del col·legi, havia estat l’internat del col·legi. Posteriorment, alguns dels espais havien funcionat com a aules i tallers d’activitats extraescolars, fins que el propi P. Berdala va tenir la iniciativa de convertir-lo en alberg. No complia alguns dels requisits de seguretat i higiene que exigia la normativa de la Generalitat i per això, malgrat haver destinat força recursos, encara no tenia les permisos per la seva obertura. Això li causava un enuig considerable, donat que la normativa canviava a mesura que ell introduïa millores.

com sempre, a la meua taula de secretaria però, abans d'arribar-hi, va entrar estrepitosament el "tiet" Jordi, el conserge, amb la cara desencaixada i em diu:

–Seu...

El vaig mirar amb cara d'inquietud: –Què passa?

Em deixa anar amb to solemne i greu alhora:

–El Berdala és mort...

Em vaig quedar lívid. En un segon van passar pel meu cap aquelles cinc curtes setmanes de convivència amb ell de cop. Em va explicar atabalat que havia tingut un accident de cotxe ("ja es veia a venir", vaig pensar, com tothom), en un camí prop de Sitges, que s'havia encastat a un pal de la llum i que se n'hi tornava perquè havien dut el cos al dipòsit i esperaven la grua (ell hi havia d'anar per saber on duien el cotxe). No cal dir que aquell va ser un dia molt i molt convuls, on les informacions i els fets se succeïen a un ritme de vertigen. Anades i vingudes dels pares de l'AMPA, en especial el seu president. El Novell d'una banda a l'altra esverat, desencaixat i donant instruccions sense sentit, com si des d'aquell moment manés ell. El Pare Titular, malgrat el seu proverbial aplom, incapaç d'articular paraula. El Pare Provincial, Francesc Vila i Vilà, i altres frares, que s'havien anat congregant a la porta de la comunitat, amb cares abatudes. Telèfons que no paraven i els nens, i els seus acompanyants –ignorants del que passava–, esperant per entrar a les aules. El professorat, entre plors i sanglots, demanant explicacions sobre com, quan i on havia passat. Des del primer moment, per ser el menys afectat des d'un punt de vista emocional¹, vaig fer-me càrrec de la gravetat de la situació. Vaig aconseguir fer seure un moment al Pare Titular per fer-li veure quines decisions, al meu criteri, calia

¹ Això no vol dir que la seva mort no em dolgués però, objectivament, no havia tingut ocasió de travar una gran amistat i, per tant, la meua implicació emocional no era tan forta com la dels que portaven molts anys amb ell.

prendre a nivell social i acadèmic: redactar una circular comunicant a les famílies el trist esdeveniment, sense donar detalls (em vaig encarregar de la seva redacció), suspendre l'activitat escolar al migdia, i establir uns torns de vigilància per als nens que es quedaven al menjador, fins que els vinguessin a buscar. Amb l'ànim del qui se sent derrotat alçant la mà i amb un fil de veu em va dir que endavant.

Vaig fer com una mena de petit gabinet de crisi amb els caps d'estudi i vàrem anar organitzant les coses de manera que hi hagués una certa normalitat, dins del que cabia. L'alumnat d'ESO, especialment el de tercer i quart, es resistia a entrar a les classes, aquest últim lamentant –curiosament– la pèrdua de la persona que pocs dies abans els havia esbroncat de mala manera a la capella del col·legi, no recordo per quin motiu (però els crits es van sentir per les quatre hectàrees que ocupa la finca). Finalment es van avenir, però van fer una llarga tutoria, que va durar tot el matí recordant, colpits, la figura del director mort feia poques hores.

[Què havia fet jo perquè a la feina m'anessin acompanyant tot tipus de circumstàncies tan poc habituals? (Acadèmia Roca, Montagut, la Vilarnau, la FEP... i, ara, el Sant Bonaventura!). El que prometia ser un final de cicle laboral tranquil, plàcid i productiu –per l'experiència acumulada–, fins a la jubilació¹, de cop es va ensorrar].

c. Del desconcert a l'escàndol

A la tarda, van arribar els familiars del P. Berdala, i es va obrir la sala del tanatori amb les despulles del P. Berdala. Les mostres de dolor se succeïen a cada grup que arribava: alumnat, professorat i, sobretot,

¹ Jo ja tenia cinquanta-dos anys, igual que el P. Berdala.

els integrants de les Germandats *rocieras*, amb el president de la CECAC al capdavant, que s'hi van estar fins que van tancar les dependències. L'endemà, a dos quarts de cinc de la tarda, el bisbe emèrit de Lleida, Mons. Ramon Malla –el mateix que l'havia ordenat sacerdot el 1979–, acompanyat del Provincial de l'Orde a Catalunya, Pare Francesc Vilà, el Vicari Episcopal i Arxipreste del Garraf, Mn. Jaume Berdoy, i una cinquantena de sacerdots i religiosos, van oficiar una emotiva Eucaristia, que va acabar amb una fervent *Salve Rociera*, cantada de forma molt apassionada pels integrants de la seva Germandat, *Los Romeros*. L'endemà, el cos del P. Berdala va ser traslladat a Monzón (Osca), on es va celebrar una segona eucaristia exequial, per als familiars i amics dels seu poble natal, Binaced¹, on va ser enterrat enmig d'un silenci que es podia tallar. Acabada la cerimònia, vaig tenir ocasió de saludar i compartir una estona amb la seva mare, germans i nebots, i vaig poder observar el grau d'amistat que tenien amb el Novell.

Però el pitjor encara havia d'arribar. Torno al dia de la seva mort. Ja m'havia sorprès que, la mateixa tarda-vespre d'aquell dia, funcionaris del cos de la policia espanyola vinguessin al col·legi a fer una exhaustiva inspecció el col·legi², remenant a l'habitació del P. Berdala, als seus ordinadors, i fent-nos preguntes, tant al P. Titular, com al Novell, o com a mi mateix³. Aquell mateix dia, el P. Titular em va haver de confirmar que el P. Berdala no havia mort d'accident sinó a causa d'un tret, i que les circumstàncies eren molt estranyes. S'havia descobert en el moment del seu embalsamament i van haver de practicar-li una segona autòpsia, un cop tancat el tanatori. Amb aquesta segona autòpsia es va corroborar que havia rebut un tret al

¹ Un poble de la província d'Osca, d'uns 1.500 habitants, dedicat bàsicament a l'agricultura i a la ramaderia.

² Em va cridar especialment l'atenció que van estar buscant per tots els racons dels patis, jardins i el bosc. No sé de ben segur què buscaven, ni ho vaig voler indagar.

³ A mi, en concret, em van preguntar quina havia estat l'última vegada que l'havia vist: va ser la tarda del dia anterior, abans de marxar cap a Barcelona, amb el P. Titular, a una reunió de Titulars i Directors, convocada pel Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya. També em van preguntar quant temps feia que treballava al col·legi. Al dir-los que només cinc setmanes mal comptades, no em va preguntar res més.

coll, produït per una arma de foc de petit calibre, que el P. Berdala hauria conduït –fugint– uns metres, fins que va perdre el coneixement i es estavellar contra un pal de la llum. Em vaig quedar de pedra, no cal dir-ho. De seguida em va passar pel cap tota la situació que se'n podia derivar quan es fes públic aquest nou escenari.

Una notícia així, però, no es podia amagar. No cal dir que tothom, sense excepció, va quedar estupefacte quan es va revelar aquesta informació l'endemà de l'enterrament. De l'estupefacció es va passar a l'estranyesa i, d'aquesta, a l'especulació sobre les causes. Tot indicava que, molt possiblement, havia estat víctima d'un parany.

Pocs dies abans de la seva mort –jo hi era–, en una reunió de claustre, el P. Berdala va manifestar la seva preocupació i el seu enuig pel tema del tràfic de drogues que hi havia als voltants del col·legi. Era una croada particular que havia iniciat per acabar amb aquella xacra, per les conseqüències negatives que tenia amb l'alumnat. “–Qualsevol dia d'aquests els seguiré, perquè sé qui són, i quan sàpiga on s'amaguen els denunciaré a la policia”, va dir a la reunió, com parlant amb ell mateix, però perquè tothom el sentís. Ho va dir textualment en to convençut, mirant al sostre, com imaginant-se l'escena. Algú va gosar dir-li que no fes bestieses, però ell es va refermar en la seva preocupació i va canviar de tema. La hipòtesi que havia dut a terme el seu pla podia certa, ja que no havia agafat el seu cotxe –probablement perquè no el reconeguessin–, sinó un un altre vehicle de la comunitat que, pel que fos, aquell dia era allí. Aquesta era, també, la versió oficial dels frares. Ningú no sap què va passar del cert hores d'ara, l'any 2013. La que probablement era l'arma homicida va aparèixer en un descampat, al cap d'un o dos anys. La veritat és que hi va haver diverses negligències en la investigació i, a sobre, al lloc dels fets hi va ploure a bots i barrals

durant gairebé una setmana, de manera que qualsevol pista va quedar literalment esborrada.

Molts pocs dies després, quan la veritat només la sabíem els més interessats (frares, personal del col·legi i els pares i mares més propers)¹, em va trucar una coneguda meva, periodista i col·laboradora del diari *El Mundo*, interessant-se per la mort del P. Berdala. Em va preguntar en quines circumstàncies s'havia produït. Li vaig contestar la versió que tenia la majoria: que havia estat en un accident de trànsit. Ella, amb to sorneguer, em va dir:

–Va, Xavier, no m'enredis, que ja sóc gran.

–M'he perdut –vaig fer jo, despistant– no sé de què em parles, què vols dir-me?

–Doncs que no ha mort d'accident –em va replicar en un to que em tractava d'innocent, –que el van assassinar –va sentenciar. No cal dir que em va sobtar que ja fos del domini públic o, si més no, periodístic.

–Ah, sí? –vaig tallar-la, fent-me el desconcertat– I tu, com ho saps?

–Doncs perquè els periodistes ens assabentem de tot –va dir divertida–. Tu trobes normal que el trobin en un descampat, lluny de qualsevol carretera? Al Berdala li van disparar un tret, i aquest lloc on el van trobar és un paratge conegut per la seva mala reputació.

–No sé qui ho ha filtrat, i no et negaré que està sota secret de sumari, però tota l'altra informació que dones és de molt mal gust i no me la crec. No t'ofenguis però *El Mundo*, ja sabem de quin peu calça –vaig dir-li amb fermesa–.

–Xavier –em va fer amb to maternal– baixa de la figuera, que això és així. Jo et vull avisar perquè això serà una bomba i has d'estar preparat. Jo ja t'he avisat.

Vam fer un estira i arronsa una estona més, em va confessar que les filtracions venien de la pròpia policia i que –això sí– si m'assabentava de més coses que la tingués al corrent. Vaig quedar trasbalsat i no sabia com actuar. Tenia altres problemes i no hi vaig donar més importància. Tampoc no vaig gosar a trucar al P. Titular, per no

¹ Per a la resta, es mantenia que havia estat un accident i que la policia n'estava investigant les causes.

crear-li més confusió abans d'hora, tot esperant (innocentment) que no publiquessin tots aquells disbarats.

Era a primera hora del matí del dia dinou de febrer. Un munt de periodistes es van apostar a les portes de l'escola, que el Pare Titular i jo mateix vàrem fer tancar immediatament quan vam saber què passava, alertats pel periodista Toni Nieto¹: el diari *El Mundo*, amb el sensacionalisme que el caracteritza, duia en portada una notícia que titulava: "*Sacerdote franciscano asesinado en Sitges en extrañas circunstancias*". En el redactat es feien tot tipus d'especulacions sobre les circumstàncies de l'assassinat, totes tendencioses en un mateix sentit, fent èmfasi en el paratge i la maliciosa activitat per la que era conegut, donant detalls de força mal gust per fer-la més morbosa². Moltes famílies, i curiosos de tota mena, es van acostar a les portes de l'escola, demanant més informació. El pitjor eren els periodistes que, a banda d'entrevistar indiscriminadament a pares i mares estorats i desinformatos, no paraven de demanar que comparegués algú per confirmar o desmentir la notícia. El P. Titular, poc amic d'embolics, i encara molt afectat per tot el que estava succeint, no en volia sentir ni parlar. Coneixent jo el món del periodisme per raons familiars³, i reforçat pel criteri de Toni Nieto, el periodista, li vaig aconsellar que sortís algú a parar el cop, perquè si no es podien estar allà fora tants dies com triguéssim en donar la cara: això podia comportar un gran enrenou a les hores d'entrada i sortida del col·legi, amb el perill que algun periodista, aprofitant l'avinentesa, es colés, com aquell qui diu, fins a la cuina del col·legi, fent preguntes inoportunes a tort i a dret. M'hi vaig oferir i em va demanar que sortís jo.

¹ Toni Nieto, pare d'un alumne, que en aquella època era periodista de l'emissora *Onda Cero*.

² Val a dir que aquesta portada actualment ja no consta a l'hemeroteca digital del diari.

³ D'una banda, el meu germà Josep-Maria és periodista, redactor en cap de *El Periódico* –i tertulià habitual en diversos mitjans–; i, de l'altra, el meu cunyat Joan Garcia, també periodista, redactor de Catalunya Ràdio, molts anys sotsdirector del programa *El Matí* d'aquesta emissora, amb Antoni Bassas.

Vaig sortir a fora, vaig deixar entrar les càmeres a l'aparcament del col·legi, amb l'ajuda inestimable del "tiet" Jordi, el conserge, que controlava que ningú no es colés més enllà del que tocava. Si no recordo malament, hi havia les càmeres de Televisió Espanyola (TVE) i *Tele 5* i, possiblement, també les d'*Antena 3*. Els vaig remarcar que jo no era més que un portaveu delegat pels frares –de fet, no tenia cap càrrec–, que portava un mes al col·legi i, sobretot, que jo no era frare! Vaig donar la versió oficial: tot estava sota secret de sumari, la investigació la portava la policia estatal, i possiblement era obra dels traficants de droga que importunaven l'alumnat a les portes del col·legi, als que el P. Berdala s'hi encarava obertament i denunciava. Res més. Tenien el que volien i, efectivament, van marxar. A les notícies del migdia, el tros de quòniam de periodista de TVE que em va entrevistar va fer passar les imatges que va gravar on se'm veia a mi i un subtítol que posava: "*Xavier Ureta, padre franciscano*"! (a la nit, sornegueres trucades d'amics...).

L'endemà, tots els rotatius més importants es feien ressò de la notícia, a partir de les informacions de *El Mundo*. Alguns ho feien textualment, sense ometre els detalls més escabrosos. A partir de llavors, i gairebé al llarg dues setmanes seguides, van sovintejar, en diferents àmbits periodístics, tot tipus de notícies i d'especulacions sobre els fets –moltes basant-se en rumors filtrats per les pròpies forces de seguretat–, que no ajudaven gens a apaivagar la inquietud dels familiars dels alumnes, i a donar resposta als interrogants que es plantejava tota la comunitat educativa del Sant Bonaventura. Val a dir que altres mitjans, més respectuosos¹, es van limitar a donar la informació estricta, cosa que era d'agrair perquè la notícia afectava directament a la credibilitat del col·legi i de la Institució Titular.

¹ En això hi va tenir molt a veure en Toni Nieto, que va trucar a tots els seus contactes en diferents mitjans de comunicació, i els va demanar que fossin imparcials i respectuosos, cosa que va aconseguir en bona part, especialment en el setmanari *Diari de Vilanova*¹, que havia d'aparèixer al cap de dos dies. El seu director, Guillem Mercadé, va estar a l'alçada, va entendre l'entorn, i va publicar un reportatge molt ponderat, que va ajudar a calmar força els ànims desorientats de moltes famílies.

d. La vida continua

Un cop aturada la primera investida periodística, amb els ànims més asserenats, fets tots els actes d'homenatge pertanyents, calia no oblidar que l'educació dels infants i joves era prioritària. Per tant, era necessari fer-se càrrec de la situació tal com l'havia deixat el P. Berdala, intentar ficar-se en el seu cap, estudiar tots i cadascun dels fronts, i prendre aquelles decisions que requereix el dia a dia d'un centre educatiu que no pot parar: nòmines, contractacions (n'hi havia de pendants), cartes a les famílies, AMPA, excursions, sortides i altres activitats, serveis de cuina i menjador, les assignatures que impartia el P. Berdala, i un llarg etc. Això, sense oblidar l'expedient de l'alberg, les obres de conservació engegades, els industrials, els compromisos –amb aprofitats inclosos–, etc. Tots aquests assumptes són els que vaig transmetre al P. Titular. A principis de març, el Consell Escolar aprovava per unanimitat el seu nomenament com a director i el meu com a sotsdirector¹.

A partir d'aquell moment, vaig assumir la responsabilitat del centre – recordem que el P. Titular ja es volia jubilar– en tots els àmbits (excepte l'econòmic i comptable). Calia que res no s'aturés. Si bé és veritat que no feia res que el P. Titular no m'autoritzés, en aquells primers mesos gaudia de la seva total confiança, que va manifestar públicament, en reiterades ocasions, en els diversos fòrums de la comunitat educativa. En alguns temes vaig seguir el poc que m'havia transmès el P. Berdala. En d'altres, vaig haver de fer una autèntica tasca de recerca i de reconstrucció, basant-me també en el que –a banda del P. Titular– m'anaven explicant diverses fonts, en particular la Leo, la secretària, el "tiet" Jordi, el conserge, la Dolors, cap

¹ A mi no em podien nomenar director perquè, seguint al peu de la lletra la normativa vigent, havia de portar més d'un any al col·legi.

d'estudis de primària, el Prefecte laic¹, cap d'estudis de l'ESO, i molt d'altre professorat amb qui havia començat a parlar.

e. Dirigint, governant i administrant, provisionalment

Era conscient que la meva actuació havia d'anar més enllà de la d'un simple director acadèmic, donades les circumstàncies i la meva preparació obtinguda en base a l'experiència: estava pendent de tots els fronts. Al P. Titular procurava facilitar-li al màxim la tasca. És a dir que, sense ser-ho, amb la vivència adquirida a la FEP, sabia tot el que era necessari tenir en comte tant a nivell de titularitat com a nivell de direcció acadèmica. Li redactava i preparava absolutament tota la documentació. Jo tractava amb la gestoria i amb el Departament tots els temes derivats de les nòmines o processos de matriculació. Quant als proveïdors i industrials, el P. Titular també em va delegar la responsabilitat. Hi havia un munt de temes pendents que afectaven a obres, autoritzacions, litigis, etc., la comptabilitat, els pressupostos, i un llarg etcètera, que vaig anar desxifrant i aportant-li les solucions que estimava més oportunes fruit, reitero, de la meva experiència com a titular. Fins a final de curs, va ser un no parar d'anar descobrint temes i més temes que havien estat sempre al cap del P. Berdala.

Però hi havia un altre tema que tenia clar: l'escàndol podia generar dubtes entre les noves famílies. En aquest sentit, vaig demanar al professorat que escampessin el missatge que hi havia voluntat de continuïtat i de millora, com sempre. La idea era "ofegar el mal en abundància de bé", que es parlés de l'escola per la seva qualitat educativa. Ho van entendre i es van a posar a treballar demostrant, tret d'alguna excepció, una gran responsabilitat i professionalitat. Malgrat que per al curs següent tot apuntava a un estancament en la matrícula –el procés de preinscripció va començar al cap d'un mes–,

¹ Que ben aviat, com un corcò, va començar a recordar-me que "això el P. Berdala no ho feia així", "això no ho volia", o "això altra ho tenia prohibit", quan jo canviava alguna rutina per millorar-la o optimitzar-la.

aquesta no se'n va ressentir i es va arribar als mínims exigits, no sense patiment.

Pel que fa a la millora pedagògica, vaig programar dos cursos a través del FORCEM. L'un anava adreçat al professorat d'educació Infantil i Primària, impartit pel meu amic Joan Valls, sota la denominació "Introducció al neuroaprenentatge", la finalitat del qual era iniciar a aquest professorat en els aprenentatges primerencs. A banda de l'estrictament pedagògic, l'objectiu era que el professorat i les famílies, al més aviat possible, parlessin de les millores en educació enlloc d'altres coses. L'altre curs, denominat "Acció tutorial adreçada a adolescents", el vaig encomanar una vegada més a la meva amiga, i prestigiosa psicòloga, Mònica Sorín. Els dos van anar molt bé, bàsicament pel que es pretenia, que era injectar nou entusiasme a un professorat que havia sofert una pèrdua de forma traumàtica.

Paral·lelament, fruit de la meua "estel·lar aparició" a la televisió, es va posar en contacte amb mi l'Antoni Pascual, després de molts anys de no tenir-hi connexió. Em va proposar dues accions que em van semblar interessants. La primera, organitzar una activitat d'estiu en immersió en anglès a la pròpia l'escola. Era una variant d'allò que es feia en cases de colònies, que havia batejat amb el suggeridor nom de *English In Town*. L'experiència l'havia dut a terme en diversos municipis de Catalunya i Aragó, al llarg dels estius de 1993 a 1998, amb molt d'èxit, segons podem llegir en el recull de premsa que hi ha a la seva pàgina web¹. La segona, oferir classes de conversa en

¹ Textualment hi podem llegir: "Paral·lelament en un inici, i exclusivament a partir de 1995, Anton Pascual organitza, després de constituir l'empresa "The Language Club", un programa d'immersió lingüística en anglès que anomena "English in Town". La idea és portar l'anglès al poble, és a dir, al cosmos de l'alumne. Tant per a nens i nenes com per adults, s'organitzen a les escoles de cada poble unes immersions a temps parcial (4 hores cada matí) de 4 setmanes de duració. Una vegada més, l'eficàcia del Mètode Vivencial queda avalada per l'èxit del programa, el qual queda palès per la ràpida expansió a 43 pobles de Catalunya, Aragó i València" (Vivencial Languages, 2004)

anglès per a pares i mares, en un principi, i més endavant per al professorat que ho desitgés. El P. Titular no hi va posar cap impediment, d'entrada. La primera, malgrat alguns desencerts en l'organització a causa d'algun monitor nadiu, ja va suposar uns beneficis per a l'escola, cosa que satisfedia a tothom. Se'n van fer fins a tres edicions, 2003, 2004 i 2005, fins que el P. Titular les va vetar, perquè "feien massa soroll" (sic).

El curs 2003-2004 va ser el d'anar posant coses en ordre, cosa gens fàcil tenint en compte que la majoria no es podien preguntar a qui les havia iniciat i, segons vaig poder comprovar, el P. Titular les desconeixia. Des d'un punt de vista laboral, em vaig preocupar de reordenar contractes i horaris. Aquí van sorgir les primeres discrepàncies amb el P. Titular, acostumat a utilitzar la inestabilitat com a argument de força i temor. Tampoc no ens vam posar d'acord amb una cosa tan natural com és l'assignació de les tutories abans de marxar de vacances, reivindicació de la totalitat de la plantilla, a excepció de el Prefecte laic, cap d'estudis d'ESO, que recolzava el Titular. Motius? Per més que em van donar raons, només hi endevinava la intenció de tenir a tothom amb l'ai al cor, i res més. El professorat ho vivia com el que era: una absurditat sense justificació professional. El més normal era que sabessin a quin curs estarien per poder preparar-se alguna cosa, si era el cas. No me'n vaig sortir plenament fins al cap de dos cursos.

Acadèmicament, es va iniciar l'aventura dels aprenentatges primerencs a l'educació infantil, i es va elaborar un pla d'acció tutorial per a l'ESO. Jo vaig assumir les classes de religió que donava el P. Berdala a 3r i 4t d'ESO.

f. Actuant com a director i el posterior nomenament

A mesura que passaven els mesos, m'anava fent cabal dels tics i de les rutines de l'escola que calia canviar per modernitzar-la. Vaig contrastar-ho amb la majoria del professorat i tots hi estaven d'acord però, deien, eren les pautes dels franciscans i que era molt difícil canviar-les. La cançó "el P. Berdala això, el P. Berdala allò" va ser com la banda sonora d'aquell curs –i també dels següents, com es veurà–. Però jo estava convençut que aquella era la meua missió: introduir canvis en allò que calia millorar, seguint aquella norma no escrita de no tocar allò que funciona. Efectivament, vaig anar modificant alguns dels hàbits rutinaris, amb molta prudència i amb molta cura, en base a presentar-los des del sentit comú i de l'eficiència.

D'altra banda, era evident l'enorme distància que separava el professorat d'infantil i primària amb el de l'ESO. Tothom coincidia que, probablement sense voler-ho, ho va fomentar el mateix P. Berdala. Els primers veien els segons com els mimats de l'escola i que a ells no se'ls tenia massa en compte. I sí que era força evident que alguns professors de l'ESO actuaven amb una certa prepotència. Un exemple en seria que una de les professores de secundària, que tenia fills al col·legi, va fer una denúncia formal a una companya seva de primària per una qüestió de baralles habituals entre nens¹.

Per tot això vaig dissenyar, per al juliol de 2004, unes jornades de treball de manera que necessàriament havien d'interactuar els uns amb els altres. Vaig formar tres grups de treball, i a cada grup hi havia d'haver al menys un integrant de cada cicle. Les jornades tractaven de fer un buidatge i una reflexió sobre l'activitat acadèmica, amb la finalitat d'establir el model de col·legi que volíem –respectant l'ideari de la titularitat– arribar a uns acords de mínims. És a dir, que

¹ Aquesta mateixa professora, sortirà més endavant com en una altra ocasió va denunciar una altra companya seva, estan jo ja al col·legi, a causa d'un malentès amb una de les seves filles.

la necessitat d'anar units sortís d'ells mateixos, pel seu propi convenciment i no per imposició, com estaven habituats. El temes van sorgir d'una gran pluja d'idees que es van fer a tots i cadascun dels cicles. En van sortir gairebé un centenar de punts sobre els que, segons tot el professorat, calia establir criteris. A llarg d'un parell de reunions, l'equip directiu –en el que ja s'hi havia integrat la coordinadora d'infantil, la Marta Martínez (malgrat l'oposició del Prefecte laic)–, juntament amb els coordinadors dels diferents cicles, vam destriar els més importants i vam agrupar els similars. D'aquest treball en van sortir quatre grans àmbits que eren els que havien de treballar cadascun dels quatre grups. Al final es va fer una posada en comú i es van redactar les conclusions. L'experiència va ser, a dir de la gran majoria (sempre hi ha nuclis de resistència al canvi), molt enriquidora. D'una banda, es van adonar que hi havia companys que feia anys que treballaven junts però gairebé no es coneixien. De l'altra, van arribar al convenciment que hi havia molts més punts en comú que de discrepància a l'hora de pensar "com es fa escola". Amb això, semblava que el nou curs es podia encarar amb optimisme.

A tot això, el Novell, el deixeble del P. Berdala, va acabar la carrera de Teologia i se'n va anar al seminari que els franciscans tenen a Gilet¹ per iniciar el noviciat. Per mi va suposar un alleujament ja que, a causa dels petits canvis que jo introduïa poc a poc, les seves intromissions –poc dissimulades– en els afers de l'escola sovintejaven, en totes les seves manifestacions, gelós de la integritat del llegat del seu mestre. Ho relato perquè, com es veurà més endavant, aquest condicionant tindrà una influència decisiva en el meu pas pel col·legi Sant Bonaventura.

En començar el curs 2004-2005, el consell escolar, a proposta de la titularitat, em va nomenar director del centre. El P. Titular passava a ocupar novament el càrrec de sotsdirector. La Dolors i el Prefecte laic

¹ Municipi del País Valencià, a la comarca del Camp de Morvedre, prop de Sagunt.

continuaven com a caps d'estudis (aquest últim el vaig nomenar a contracor, però el P. Titular va celebrar que no el canviés –com he dit li tenia un especial afecte–). Alhora, en ús d'uns complements que permetia el pagament delegat, però que no s'havien utilitzat mai, vaig poder nomenar coordinadors de cicle. El nomenament, però, que va suposar el primer enfrontament seriós amb el Prefecte laic va ser el de Coordinador LIC¹. Vaig nomenar a Xavier Soler –licenciat en filologia catalana, que ja portava molts anys a l'escola– perquè considerava (i segueixo considerant) que era la persona més adequada per al càrrec, tant per la seva formació com per les seves característiques personals i el seu pes en el claustre de professorat de l'ESO². Al Prefecte laic li va faltar temps per recordar-me un particular l'històric d'en Xavier, que a mi ni m'anava ni em venia (que si era un murmurador, que si era amic del Novell i del professorat més "resistent"³, etc.).

g. Garbuix

A partir d'aquí, el meu relat podria entrar en un no parar de lamentacions i greuges que no deixarien de ser un anecdotari. Intentaré centrar-me en causes i efectes, i algun dels fets concrets que narraré serviran per il·lustrar el context, i res més. Les dates globalment també són el de menys. Només dir que hi va haver tres actors que van condicionar de manera determinant la meva acció com a director i com a pedagog al col·legi Sant Bonaventura: el P. Titular, el Novell i el Prefecte laic. Un quart actor seria el "nucli resistent" –o "nucli dur"⁴, per abreviar– de l'ESO, però era una

¹ El Coordinador LIC (Llengua, interculturalitat i cohesió social) és una figura que demanava el Departament d'Ensenyament per dissenyar estratègies per a la integració. El seu càrrec, a més, comportava una formació específica per part de l'Administració.

² La prova d'aquesta afirmació és que el curs 2012-2013 va esdevenir director del col·legi, després de la renúncia del Prefecte laic (que em va succeir a mi).

³ Sobre aquest "nucli resistent" –que es concentrava exclusivament a l'ESO– n'hauré de fer referència sovint. L'integraven tres o quatre persones. No es pot dir que hi hagués una persona líder clara, sinó que era com un lideratge compartit, en què es reforçaven les accions de l'una amb les de les altres i l'únic objectiu era "ser diferents" des de la superioritat. Si bé amb mi no s'atrevien obertament, amb els seus companys que no eren dels "seus" s'hi acarnissaven sovint. Per la forma d'actuar, i per tolerància tant del P. Titular com del Novell envers ells, quedava clar que també havien estat els "mimats" de l'anterior director.

⁴ La resta de professorat ben aviat el van batejar com "*la zona obscura*". Per alguna cosa devia ser...

conseqüència de la retroalimentació que rebia per l'actuació dels altres tres. El Novell era amic d'un dels professors de l'ESO i aviat, aquests i ell, van establir complicitats i a qüestionar la meva acció i la meva presència al col·legi.

El Novell va tornar del noviciat i va passar a ser "fra" Novell. El P. Titular –no sé si de comú acord, ho desconec– li va confiar la comptabilitat del col·legi. Més encara, la clau de la caixa. En poc temps, la seva actuació era la de gerent, la d'aquell que se sent amo, pel fet de ser frare, fent i desfent al seu aire sense tenir en compte les necessitats reals del col·legi. També va assumir les classes de religió que donava el P. Berdala, el seu mentor. En aquest sentit, ben aviat van començar els problemes: d'educació ni en sabia –ni en tenia–, i començava a tenir conflictes amb bona part de l'alumnat més difícil. Resumint: en poc temps havia aconseguit guanyar-se la fama de ser una mala còpia del P. Berdala. I és ben cert que el volia imitar, però amb la diferència que el P. Berdala tenia la carrera de magisteri, i molta experiència, i el frare Novell, ni una cosa ni l'altra. El seu tarannà, a més, era prepotent i despòtic amb el professorat i amb qui convingués. No cal dir que el "nucli dur" de l'ESO va veure l'oportunitat d'aprofitar-se del babau útil, s'hi van acostar i fra Novell hi va caure de quatre grapes, alimentant el seu ego. La divisió del claustre era evident: els amics de fra Novell i la resta. I jo, al mig. Davant d'aquesta situació, el P. Titular es va inhibir. Jo li explicava fets concrets, ell m'escoltava i deia que hi parlaria, però les coses no canviaven, ans al contrari, i finalment va decidir fer l'assalt a l'últim graó que li quedava: la direcció del col·legi.

Per aconseguir aquesta fita el Novell va començar una mena de persecució consistent en qüestionar, davant el P. Titular, les decisions de la direcció, probablement per donar a entendre la seva posició de domini com a membre de l'entitat titular. També feia arribar al professorat el concepte que en el col·legi manaven el frares, és a dir,

no “els de fora”. També es va cuidar de començar a fer córrer la brama que al curs següent (tot això estava passant entre els anys 2005 i 2007, i ell tenia la vista posada en el 2007-2008), ell seria el director general. Jo no vaig dissenyar estratègies ni vaig protegir-me perquè la situació em semblava grotesca, i que acabaria caient per ella mateixa. Em vaig concentrar en la meva feina, que ben aviat es va veure distorsionada per la contenció que havia de fer davant l’allau de queixes de professors, pares i alumnes, a causa dels mals tractes que rebien –indiscriminadament– de fra Novell. Jo ho remetia al P. Titular, i aquest feia el paper de no voler enfrontar-se amb algú que pertanyia a l’orde i que vivia a la comunitat. En certa manera, ja li anava bé, doncs cada cop era més evident que els criteris de P. Titular i els meus discrepaven en una tema fonamental: ell volia un govern de l’escola des de la por i la desconfiança¹ i jo, basant-me en criteris pedagògics seguia entestat –per honestedat, coherència i rigor– en dirigir-la des de la participació, les bones pràctiques i la confiança. Es pot dir que la necessària lleialtat entre estaments no era recíproca.

En començar el curs 2006-2007, el Prefecte laic, a proposta del P. Titular, va començar el Postgrau de Direcció de Centres Educatius, organitzat per la Fundació Escola Cristiana de Catalunya –els dos cursos anteriors el van fer les dues caps d’estudis de primària: primer la Dolors Garcia i, el curs següent, la Montse Huguet–. Malgrat que la presència al col·legi del Prefecte laic es reduïa a dos dies a la setmana i, per tant, les tasques de Cap d’Estudis de l’ESO les havíem d’assumir els coordinadors i jo mateix, el P. Titular no va permetre que jo en nomenés un altre, ni que fos provisionalment per un any. No cal dir que, per més que tractés de fer la seva tasca –programar substitucions, seguir els afers del dia a dia, etc.–, la seva

¹ El col·legi Sant Bonaventura, en ple segle XXI tenia els tics de l’escola més rànica de l’escola de mitjans del segle XX, com s’admetia en les conclusions que propi professorat havia redactat, com a fruit de les jornades del juliol de 2004.

responsabilitat l'havíem d'anar assumint uns i altres, carregant-nos encara de més feina, deixant moltes coses per fer, d'altres a mig acabar, amb la pressió incessant del "nucli dur" i de fra Novell.

Com deia, analitzat des de la distància i passat el temps, tenia quatre grans "resistents": el P. Titular, influït per altres dos resistents, el fra Novell i el Prefecte laic (aquest sempre havia estat un afalagador sense condicions del P. Titular¹), i el "nucli dur" del professorat de l'ESO. A l'altra banda, la resta, que contemplaven impotents tot aquest panorama. Alguns em van arribar a confessar que els feia por venir a parlar amb mi per temor a represàlies, principalment per part de fra Novell i el seu seguici de l'ESO, tendents a fer *mobbing*² als que no eren de la seva corda. Repeteixo: tot això el consentiment –jo segueixo creient que calculat– del P. Titular. Aquest, per la seva banda, assistia a totes i cadascuna de les reunions pròpies de la direcció i de l'equip directiu. La seva actitud solia ser d'escolar i mostrar el seu desacord, només movent el cap amb un ostensible "no", qual alguna cosa no li agradava perquè se sortia d'allò "que s'havia fet sempre". Entre els punts de desacord sempre hi eren present les necessàries millores dels equipaments o reparacions imprescindibles. Quant a aquest últim punt, el fra Novell decidia, sense ni tan sols preguntar a l'equip directiu, allò que calia o no calia fer, destinant recursos, molt sovint, a obres prescindibles i ignorant les actuacions que des de l'equip directiu estimàvem prioritàries. Una de les qüestions que em van suposar una despesa extraordinària

¹ El tractava de vós, de tant en tant anava al convent a xerrar amb ell, i algun cap de setmana el portava a fer alguna excursió. El Prefecte havia estat alumne del col·legi Sant Bonaventura i tenia especial tendència a parlar dels freres i, quan se n'acostava algun que tingués especial relleu, el tractava amb maneres exageradament reverencials.

² Com a mostra d'aquesta afirmació: una de les professores més influents d'aquest "nucli dur" va denunciar –a través d'un *boureau-fax*– una companya seva, acabada d'incorporar al col·legi, perquè, segons ella, la seva filla no rebia tots els continguts de l'assignatura que impartia aquesta professora. Amenaçava en arribar a inspecció i, si era el cas, als tribunals. El cas va causar molta consternació i desencís en el claustre: una professora gosava qüestionar la tasca d'una companya, sense ni tan sols haver-ho comentat amb ningú. El P. Titular, a la professora denunciada, enlloc de reprendre-li l'acció –com jo mateix li demanava–, la va rebre en audiència, es va inhibir del problema i em va demanar que tanqués el tema sense escàndols. Val a dir que la professora denunciada gaudeix de gran prestigi a Vilanova perquè havia estat la directora d'un conegut centre, que havia hagut de tancar per mala gestió del titular.

d'energia va ser l'aula d'informàtica, que relato com a tall d'exemple de tot el que estic recordant i explicant a través del meu relat.

Quan vaig arribar al col·legi –recordem que de dues línies d'Infantil, Primària i ESO, que traduït a alumnes eren uns 700– hi havia una única aula d'informàtica, amb 14 ordinadors ja obsolets per l'època, amb poca capacitat per als programes més moderns, i dels quals sempre n'hi havia dos o tres que estaven avariats. La persona que els reparava ja va dir que d'algunes de les peces fetes malbé ja no hi havia recanvi. Va coincidir que el pare d'una alumna acabada de matricular al col·legi tenia una important empresa de maquinari i equipaments informàtics. Vaig demanar-li que fes un pressupost per a trenta-cinc ordinadors. D'altra banda, vaig dissenyar un pla que consistia en recuperar un espai en desús¹, convertir-lo en aula de plàstica i, per contra, a l'aula de plàstica –d'uns seixanta metres quadrats–, amb un mobiliari dissenyat a mida, convertir-la en la nova aula d'informàtica. No hi havia pressupost: els diners per a equipaments els posava la Província Franciscana de Catalunya, i per aquell curs, no estava pressupostat. Només es va desencallar el tema amb l'arribada de fra Novell que, pel seu compte i risc, va negociar uns ordinadors d'inferiors prestacions (en dos anys van quedar obsolets), amb una distribució diferent de la que havíem dissenyat amb l'Andreu Roig² i l'Eduard Rodríguez, l'altre coordinador d'ESO, (que, a més de professor d'Educació Física era expert en informàtica). El resultat va ser una aula en què s'hi feia difícil donar-hi classe. Obvio el desgast que em va suposar també discutir el nombre d'ordinadors: els frares no entenien que amb vint-i-cinc es cobrien les necessitats d'Infantil i Primària, però no les de l'ESO o les d'algun curs de primària amb increment de matrícula. Al final en van comprar

¹ L'espai era d'uns cent quaranta metres quadrats, situat sota les aules, que només servia per emmagatzemar material esportiu de les activitats extraescolars.

² L'Andreu, com he comentat, va començar treballant a secretaria. És llicenciat de filologia anglesa i amb el temps –fonamentalment per l'extraordinària capacitat per organitzar els campus de basquet als estius– s'havia guanyat el meu reconeixement i el cor de l'alumnat d'ESO, i el de la majoria de pares.

trenta-un... No cal dir que d'una xarxa *wi-fi*, com contemplava la proposta, no en van voler sentir ni parlar (podia haver estat el primer centre de Vilanova i la Geltrú en tenir-ne).

Al juliol següent del costós assoliment de l'aula d'informàtica vaig organitzar un curs, també finançat a través del FORCEM, en què els professors del propi col·legi, més avesats en la utilització del que ja s'anomenaven "noves tecnologies" (processador de textos, navegació per internet, obertura i utilització de comptes de correu, etc.) fossin ells mateixos els que ensenyessin als seus companys (una vegada més, intentant la interacció entre professorat dels diferents nivells). El dia que, a la reunió de coordinadors, vaig presentar el pla, amb l'argument que es faria cada cop més necessària la utilització d'aquestes eines, que era el futur i que tot el professorat havia de ser-ne competent, el P. Titular, de forma gens dissimulada, amb un somriure burleta, va dir simplement un "*Bah!*" despectiu i va marxar a la comunitat, amb una mirada irònica a cua d'ull, a fumar-se una cigarreta, com era habitual. Em vaig sentir desautoritzat i ridícul. Algú més em va dedicar una mirada sorneguera.

Per la meva banda, malgrat que aquestes i altres situacions (anteriors o posteriors, però totes en una mateixa sensació d'impotència) em consumien, em mantenia ferm en la meva voluntat d'anar introduint millores. Amb la resta del professorat –dels que em sentia tan recolzat com la por els permetia– no només no hi tenia problemes sinó que, malgrat les pressions, hi havia la sensació creixent que calia seguir treballant.

Molts dies, quan li plantejava al P. Titular qüestions que ell havia de decidir (donat que jo mateix m'ho havia establert com a procediment¹), s'atabalava, feia que no amb el cap de forma

¹ Per bé que a l'inici de la meva estada a l'escola, no es cansava de repetir que jo gaudia de tota la seva confiança, mai em va delegar totes les funcions necessàries per que jo pogués prendre decisions autònomes. Amb el temps, com que algunes li semblaven agosarades, encara va anar endurint més la

ostensible, i es tancava a la comunitat –i em deixava a mi amb el dubte sobre la decisió més encertada, encara que el tema, com sol passar en el dia a dia d’una escola, no es pogués ajornar–. En més d’una ocasió, jo li havia aconsellat –error!– que confiés en la capacitat de les persones que formàvem l’equip directiu i que “descansés” en nosaltres. S’ho va prendre com una ofensa, com si el volguéssim desbancar per vell i lògicament, mai no ho va fer, al menys en el cas dels que no érem “de la casa”. Ens constava que s’escoltava –i molt!– a fra Novell, però en bona mesura també al Prefecte laic. Amb tot, la seva desconfiança, però, vers uns i altres era ben manifesta.

Tot i amb això, especialment a Infantil i Primària, s’anava avançant si més no en la consciència que calia millora les coses, especialment el tracte amb l’alumnat i les famílies, i la coordinació a tots els nivells. No hi havia problemes de matrícula, al contrari, i el projecte pedagògic s’anava consolidant, malgrat les reticències i la incredulitat d’alguns. A l’ESO, eren figures d’un altre paner. El “nucli dur”, alimentat per la “protecció” de fra Novell, es veien amb cor de qüestionar fins i tot la feina dels companys que no eren del grup, com he explicat en un peu de pàgina.

Ben aviat, part de l’alumnat i de les famílies se’n van adonar i van sorgir enfrontaments que semblava que eren provocats per posar-me a prova. Actuacions amb l’alumnat que haguessin necessitat d’un tractament i una resposta pedagògica ponderada eren viscudes amb gran escàndol, i m’exigien sancions i actuacions exagerades. Quan jo, després de parlar amb l’alumne en qüestió, mirava de donar un enfocament més equànim i pedagògic, aquest professorat feia bullir l’olla, ho comentaven amb fra Novell –i, fins i tot amb el P. Titular directament– i, si podien, em pressionaven demanant-me

seva postura i jo, respectuós, vaig interpretar que el més prudent era consultar-li tot allò que sabia que afectava a les competències de la titularitat.

explicacions, acusant-me de desautoritzar-los. I tant que sí! El més antics –tots ells al “nucli dur”– reproduïen massa sovint amb l’alumnat el sentit de la disciplina que havien implantat els frares al llarg dels anys. A mi em treia de polleguera, ja que clarament creuaven aquelles línies que cap educador hauria de creuar: el menyspreu, l’escarni públic, l’escrifassada com a mètode, i l’expulsió com a remei. Més d’una vegada quan la meva resposta havia estat que la decisió alternativa –basada en el diàleg, l’acompanyament, en el compromís de millora, la intervenció de les famílies, etc.– la prenia sota la meva responsabilitat, l’olla esclatava del tot i era motiu d’excursió del Prefecte laic –i d’altres– al convent, i de crítiques banals del fra Novell al P. Titular, respecte de els meves decisions¹.

Amb tot aquest caldo de cultiu, però, hi va haver quatre moments clau que van ser determinants i que expliquen la meva sortida del col·legi. Com fins ara, procuraré no fer més judicis de valor que els que vaig fer en aquell moment, no a posteriori.

h. Un viatge a Madrid, un primer moment clau

El primer, va ser el viatge de final de curs, a Madrid, la primavera de 2007. Al capdavant, amb totes les atribucions, el fra Novell. Com a acompanyants, el “nucli dur” en ple. Només començar el viatge, vaig rebre l’avís que un dels professors acompanyants va deixar el grup sobtadament i va tornar a Vilanova al·legant que estava malalt. Mai vam poder treure l’entrellat sobre què va passar; sempre va dir que es va trobar molt malament, que es va espantar i que no volia donar feina al grup. De fet, el metge li va donar la baixa uns dies. Després de fer els ajustaments necessaris en els horaris, una altra professora es va desplaçar a Madrid. Però el millor encara havia d’arribar. Quan faltaven un o dos dies per acabar el viatge, em truquen per explicar-me que havien trobat uns alumnes prenent-se un *calimotxo*² en una

¹ Per bé que, com es veurà, poc o molt, van fer forat.

² Col·loquialment se’n diu així un combinat de vi –generalment, negre– i refresc de cola.

de les habitacions, que havien decidit que deixar-los sense l'activitat de l'últim dia, tota la jornada al parc temàtic de Port Aventura –prop de Salou, Tarragonès–, de manera que els pares els havien d'anar a recollir a les portes del parc al matí, abans d'entrar-hi. També van decidir una expulsió disciplinària d'uns dies. Em van manifestar que ja ho havien parlat amb les famílies, i que què em semblava. Què m'havia de semblar? Ja ho havien decidit i executat. Per tant, em va semblar que el més prudent, estant a sis-cents quilòmetres, era no desautoritzar-los i parlar-ne a la tornada.

La qüestió va portar cua perquè, degut a la magnitud que van atorgar a un fet tan habitual¹, un dels alumnes que era monitor de bàsquet de l'activitat extraescolar, va ser agredit verbalment per un altre pare –d'aquells que els agrada ficar cullerada en tot– titllant-lo públicament de borratxo i de drogoaddicte. Lògicament, també hi va haver la reacció per part del pare de l'alumne acusat, dient que un afer així no hagués calgut donar-hi un tractament tant exagerat, i que de cap manera permetria que el seu fill fos l'ase dels cops. Va haver-hi molt d'enrenou perquè aquest noi va haver de deixar la feina de monitor de basquet, per pressió dels pares, fins a final de curs.

Amb el consell dels caps d'estudi (que no del Prefecte laic, partidari també d'aplicar mesures contundents) vaig trampejar la situació com vaig poder de manera que, si bé ningú no va quedar content, sí que la situació es va temperar força. Però el malestar ja hi era i va condicionar negativament la companyonia que solia presidir la tradicional festa de graduació, un acte acadèmic molt protocol·lari – amb imposició de beques del col·legi inclosa–, que havia instaurat el P. Berdala, i que marcava una fita molt important entre l'alumnat que deixava el col·legi.

¹ Per donar-hi més dramatisme, van aprofitar que hi havia un alumne que prenia una medicació que tenia contraindicat el consum de begudes alcohòliques, exagerant-ne les conseqüències nefastes que podia haver tingut. Aquesta actitud és la que va motivar la reacció desmesurada d'algunes famílies, com explico en l'escrit.

El distanciament amb el "nucli dur" –fra Novell inclòs– i la direcció encara es va fer més gran quan, un per un, vaig intentar explicar-los que no m'havien semblat bé les decisions preses, que calia ser més pedagògics i menys "reglamentaris" i que esperava, si es tornava a donar el cas, abans de prendre decisions, que les plantegessin per sotmetre-les a aprovació puix, com es demostrava, al final el director les havia de fer seves sense haver-les pres. El "nucli dur" no va venir al tradicional dinar de final de curs amb tot el professorat –calculo que en senyal de disconformitat–, però tots tenien una bona excusa.

Per arrodonir-ho, van venir pares a fer una queixa formal pel tracte dèspota i insultant que fra Novell havia dispensat a l'alumnat, al llarg de tot el viatge. Fins i tot, els del "nucli dur" ho van comentar amb d'altres companys, encara colpits. Amb tot, a pesar de ser interpel·lat directament, el P. Titular restava en absolut silenci, sense pronunciar-se, malgrat que tothom sabia que havia mantingut converses amb alguns dels components del "nucli dur", d'amagat de fra Novell.

i. Una entrevista amb el P. Provincial, un segon moment clau

Un segon moment detonant de la meva sortida, va ser arran de tot aquests i altres fets que anaven succeint, tots relacionats amb l'actuació cada cop més despòtica, altiva i poc respectuosa de fra Novell, la passivitat del P. Titular, i una campanya de desprestigi vers la direcció que, davant d'aquest últim feien tant el fra Novell com en Prefecte laic, encara que per motius diferents. Jo era conscient que aquesta situació estava afectant a tot el claustre i –el pitjor–, de rebot, a l'alumnat. Vaig comprendre que calia fer-hi alguna cosa i com no he estat mai d'amagar-me davant situacions que cal denunciar, per injustes, ni que m'hi anés el lloc de treball –com ja em va passar a la FEP, per exemple–, davant la passivitat del P. Titular –deguda, segons l'anàlisi que en feia tothom, a què la situació l'ultrapassava–, vaig decidir anar a veure al P. Provincial, amb el coneixement d'aquell.

Vaig elaborar un esquema de la reunió en què bàsicament tractava tres punts: les condicions en què havia agafat l'escola i els assoliments a nivell pedagògic i estructural, l'estat d'ànim del P. Titular –jo era conscient que ells dos eren molt amics, però per a mi la tasca professional, en aquest cas, era prioritària–, provocat bàsicament (i aquest era el tercer punt), per l'actuació de fra Novell i les interferències que produïa en la direcció de l'escola. El quart punt era que com que entenia que la meva tasca consistia en fer del centre una escola de servei pedagògic i pastoral –seguint el carisma franciscà– a tota la comunitat educativa, si jo no gaudia de la confiança del P. Titular, o no tenia autonomia per poder desenvolupar la meva tasca, per coherència, posava el càrrec a disposició.

Vaig comunicar als caps d'estudi, Montse i Andreu, i a la coordinadora d'infantil, Marta, els quatre punts que volia tractar en la reunió amb el P. Provincial. El quart els va commoure i em van dir que no el tractés, perquè les alternatives els feien pànic –tots pensaven amb fra Novell, que ja s'havia postulat com a director, i el Prefecte laic, amic íntim del P. Titular–. Els vaig agrair el detall, però els vaig dir el que pensava: hi ha circumstàncies que no es pot ser calculador, gasiu. Ho van comprendre, però em van fer prometre que no ho faria valer si no era necessari. Quan vaig emprendre el camí a Barcelona, es van quedar amb l'ai al cor, i em van suplicar que les truqués per telèfon en sortir de la reunió.

La vam començar puntualment a les 12 del migdia d'un dia radiant, de principis de juliol d'aquell 2007. Al P. Provincial –reelegit feia escassament tres mesos– vaig explicar-li de forma ordenada, molt respectuosa amb les persones, però sense eufemismes, tot el que estava passant al col·legi, amb el diagnòstic contrastat amb bona part de l'equip directiu (i altres actors, com ara pares i altres mestres). En síntesi, em va dir que estaven molt contents de la feina que havíem dut a terme, que va ser una sort que jo fos a l'escola quan va passar

allò del P. Berdala, però que dels temes d'escola n'havia de parlar amb el P. Titular. Jo li vaig dir el que pensava: que el veia superat pels esdeveniments i que se'l veia cansat. Que per ell, i també pel col·legi, mirés de convèncer-lo de la necessitat que anés delegant a les persones de la seva confiança, fossin qui fossin. Que si jo era un entrebanc, que estava disposat a dedicar-me a la docència. Li vaig enumerar sintèticament les meves "reivindicacions" per fer bé la meva feina, com a director i com a pedagog. Ell em va reiterar que ell em tenia tota la confiança i que, en tot cas, m'havia de guanyar la de P. Titular –"més?", vaig pensar–, i que havia de ser ell que entengués i donés llum verda a les meves demandes. Li vaig deixar anar, sense embuts, la greu distorsió que suposava fra Novell, amb les seves decisions, els seus comentaris i les seves "capelletes", que també ajudaven a minar la confiança que el P. Titular pogués dipositar en mi. Em va assegurar que de fra Novell no me n'havia de preocupar, que estaven plantejant un altre destí per a ell, però que jo fos discret. En conclusió: una de freda, m'havia de guanyar la confiança del P. Titular... encara més; i una de calenta, semblava que apartarien fra Novell de les responsabilitats de l'escola. Quan vaig sortir de la reunió, vaig trucar a les persones de confiança de l'equip directiu. Van respirar alleujades quan els vaig dir que no havia anat malament i que jo havia decidit continuar com a director. Em van preguntar per fra Novell i els vaig dir que confiessin en mi.

j. Una deserció imprevista, tercer moment clau

Va començar el curs 2007-2008. Jo havia pogut nomenar un nou equip directiu, en què vaig poder triar uns nous caps d'estudis: la Montse Huguet, una professora veterana, que gaudia d'un gran prestigi en el claustre de Primària, i l'Andreu Roig, del que n'he parlat més amunt. Tant l'una com l'altra, tenien fusta de pedagogs, i sabia que no serien discutits per ningú. Però el P. Titular m'hi va posar el contrapès, m'agradés o no: pel seu compte, em va posar com a

condició nomenar sotsdirector el Prefecte laic, renunciant ell mateix al complement de salari del pagament delegat en favor del seu, diguem-ne, preferit. A les reunions, a les que hi assistia el P. Titular, invariablement hi havia dues parts: la primera, la de les propostes, sempre argumentades, per part dels caps d'estudis o de mi mateix, encaminades a fer més eficients i modernes les estructures, el funcionament i el projecte del col·legi; i, la segona, la de les reticències i els contrapunts del Prefecte laic, coincident sempre amb els criteris rancis del P. Titular¹ que, a més, es resistia a deixar el càrrec, malgrat la seva edat. Aquest va ser, a grans trets, el tarannà d'aquell curs que havien de culminar en els dos últims moments clau. El primer d'aquests no trigaria ni un mes en arribar.

Només iniciat el curs, un cop quadrats –amb els problemes de sempre– tots els horaris de tothom, una notícia ens va agafar per sorpresa: el fra Novell anunciava que deixava l'orde franciscà –tornava a ser el Novell–. El Novell em va venir a veure al despatx per explicar-me els motius del seu renunciament i a demanar-me perdó –textualment– “per tot el mal que m’havia causat” –ho deia amb llàgrimes als ulls–, perquè, em va afirmar, ara se n’adonava, fent un repàs de la seva actuació mentre va ser frare. Sovint se m’ha tirat en cara ser massa tou –segur que sí– però vaig tenir la sensació que era sincer, que no tenia cap necessitat d’humiliar-se, i el vaig perdonar. Després del seu sobtat anunci, el Novell va començar una batalla impossible per tal de mantenir el seu estatus al col·legi. El seu argument era que, malgrat no tenir vocació de frare, bé podia continuar donant classes de religió a l’ESO (tenia el títol requerit) i portar la comptabilitat del col·legi (aquesta havia estat la seva ocupació professional, en una empresa del Baix Llobregat, abans de conèixer el P. Berdala i començar els estudis de teologia). Argumentava que se l’estimava molt, el col·legi, perquè l’havia viscut

¹ Per il·lustrar-ho, en múltiples ocasions, el P. Titular es vantava de que, en la seva època de director en un altre col·legi, tothom el coneixia com el Director “No”.

molt intensament amb el P. Berdala i com a frare. El P. Titular s'hi va negar en rodó: si deixava l'orde, havia de deixar el col·legi al més aviat possible, per no crear distorsions. En els dies següents em va demanar que intercedís davant el P. Titular per poder seguir al col·legi, al menys fins que trobés una feina fora del centre i del convent. Ho vaig fer a contracor, però m'hi vaig avenir. Pràcticament no em va voler ni escoltar. Va ser taxatiu: el Novell havia d'assumir les seves decisions; si deixava els frares, havia de deixar també el col·legi. No li va caler dir "i no se'n parli més" perquè en els dies següents el Novell deixava el convent i el col·legi, sense cap mena de comiat, que a mi em consti.

Després d'això, jo vaig tornar a assumir les classes de religió que havia deixat mentre el Novell era al col·legi¹. També hi havia encara una vacant: la que va deixar una professora de música que no era capaç de fer front a l'alumnat d'ESO i no li havíem renovat el contracte. Per una d'aquelles casualitats de la vida, el P. Titular havia reclamat a la Província un frare perquè portés la comptabilitat. El frare en qüestió, que en diré frare Músic, tenia un títol de música d'ordre menor, avalat per una fotocòpia amb un segell intel·ligible, de no se sabia ben bé quin organisme l'havia expedit o validat. El P. Titular va imposar-lo com a professor de música, en pagament delegat, a canvi de les hores que deixava el Novell. El fet l'explico perquè em va causar novament una despesa d'energies innecessàries i no esperades. La primera complicació va venir per la negativa de l'Administració a admetre el títol del frare Músic com a vàlid per impartir ensenyaments a nivell d'ESO. Vaig haver de fer molts viatges a Barcelona, per parlar amb responsables del pagament delegat; vaig regirar fins l'últim arxiu del col·legi per trobar algun document que

¹ Els cursos anteriors em vaig adjudicar dues àrees en les que m'hi vaig sentir molt còmode i que vaig poder aprendre i experimentar moltes sensacions que feia temps que no tenia: ajudar l'alumnat amb problemes mitjançant les classes de reforç de català, per una banda, i l'aula d'acollida per a l'alumnat nouvingut, per l'altra. En aquesta última vaig posar en pràctica les lliçons que havia creat l'Antoni Pascual, molts anys abans, per ensenyar el català a castellanoparlants. Hi vaig haver de fer adaptacions profundes perquè tenia alumnes romanesos, sud-americans i magribins, però l'experiència va ser molt enriquidora.

demostrés que ell ja havia impartit, en el passat, ensenyaments de música a l'EGB –com així havia estat–. El vaig trobar i ho van admetre, no sense reticències.

Llavors va venir el segon maldecap: la seva capacitat per ensenyar i estar al front d'una aula era nul·la. Els problemes eren diaris i, enlloc de demanar ajuda, ho solucionava a l'estil tradicional: crits i més crits, càstigs i més càstigs, expulsats i més expulsats. Lògicament aquests fets es van traduir en més i més queixes (tant per part de l'alumnat com per part de les famílies). Ben aviat i ben contrariat, ho vaig exposar al P. Titular. Se'n va inhibir amb un argument nou, que em va sobtar perquè, en els quatre anys que portava al col·legi, mai no havia fet servir: el problema era que els alumnes estaven mal acostumats i que faltava mà dura. En el to vaig reconèixer una crítica a tot un plantejament pedagògic global, cosa que fins llavors no s'havia donat. No cal dir que el "nucli dur", com també molt especialment el Prefecte laic, reclamaven actuacions dràstiques, per part meva, contra el frare Músic, però el cas era que aquest estava totalment blindat pel P. Titular. També ho van poder constatar alguns pares, que li tenien més confiança, quan li van manifestar la inquietud, i de la conversa en van sortir escaldats. Per acabar d'animar la festa, enmig de tot aquest ambient és quan, al cap d'uns mesos, es va donar el cas de la professora d'ESO que va qüestionar la tasca d'una altra professora, i el decantament del P. Titular per la primera (com he explicat més amunt per il·lustrar el context del mal ambient que es respirava en aquest nivell, i que ens seguia acompanyant en aquest curs que estàvem encetant). Els passejos del P. Titular pel despatx de direcció i pel col·legi es van intensificar. En diverses ocasions qüestionava el fet que jo em passava moltes hores al despatx.

I es clar que n'hi passava! A més de tota la problemàtica diària, producte dels afers normals en un centre, derivats de l'alumnat o del

professorat; l'adaptació prescriptiva del Reglament de Règim Interior a la normativa vigent, que calia fer aquell curs obligatòriament; les qüestions de l'AMPA, amb l'assessorament en la redacció dels nous estatus adequats, com també els exigia la llei; les altes, baixes i altres comunicats de pagament delegat; la proposta de una pàgina web del col·legi i d'un correu electrònic per a cada un dels professors per agilitzar la comunicació interna i externa¹; la gestió dels industrials; les gestions amb l'asseguradora²; el control de la nòmina i gestions amb la gestoria; la supervisió de la millora en els aspectes que anàvem determinant en l'equip directiu; la preparació de les tasques específiques de les diverses comissions; l'atenció a les famílies amb problemàtiques diverses; l'atenció i seguiment de l'alumnat més conflictiu³; el nomenament d'instructors de sancions a l'alumnat, segons el reglament, seguiment de l'acció, redactat de la sanció i comunicació a l'alumne i a la família; la preparació i desenvolupament de tot tipus de reunions en què participava: Consell escolar, AMPA (que vaig deixar d'anar-hi per evitar que es consolidessin com una mena de judici mensual a la tasca del professorat⁴); les reunions amb famílies a principi de curs, les trimestrals i les de final de curs; les reunions prèvies amb famílies d'alumnes nous; les reunions amb la inspectora pels aspectes acadèmics, però també per buscar solucions davant l'alumnat i les famílies més conflictives; reunions amb la responsable de l'EAP de la zona (entre els motius habituals, també era necessari que jo hi assistís perquè hi havia conflictes entre la psicòloga de l'ESO –del “nucli dur”, no cal dir– i la de Primària); el procés de matrícula i les reunions amb la comissió d'escolarització; i, per acabar, jo tenia cura de l'administració de la documentació a tenir a punt de signatura, per

¹ Val a dir que arribar a un pressupost que convencés al P. Titular va costar Déu i ajut, ja que el director “NO” exercia cada cop més la seva condició.

² Un alumne va patir un atropellament i va haver de fer-se un seguit de tràmits perquè cobrés la indemnització i l'assignació, per part del Departament, d'un professor particular al seu domicili.

³ Aquell curs vàrem tenir dos alumnes amb brots psicòtics, i calia donar-hi resposta. Aquest fet va provocar diverses reunions amb la inspecció i els responsables de l'EAP de la zona.

⁴ Però el P. Titular anava a totes, quan vam acordar que no.

part del P. Titular, i de les tasques pròpies de la titularitat: representació, reunions de la patronal i del Departament¹, les reunions de la comissió d'escolarització, i de tot el referent al procés de preinscripció i matriculació. De la cada cop més feixuga i burocratitzada documentació exigible al titular, ell no s'havia de preocupar de res perquè ja li preparava jo de forma acurada. Per això trobava molt injust que em retragués que estava moltes hores al despatx. Algunes d'aquestes tasques vaig haver de delegar-les en els caps d'estudi i coordinadors de la meva confiança (també, a contracor –ho confesso– i perquè no hi havia més remei, al Prefecte laic, que era els sotsdirector nominal).

Amb tot, a les reunions de coordinadors, es respiraven aires de participació i d'implicació i es començaven a perfilar les futures comissions amb la vista posada al curs 2008-2009. Estava clar, però, que el P. Titular, de forma induïda o no (no ho sé), havia canviat el seu tracte respecte de mi mateix. Al llarg del curs li vaig anar reclamant de veure'ns al menys un cop per setmana, però donava llargues i ben just ens vèiem a les reunions de l'equip directiu o les de l'equip de coordinació. Només parlàvem quan hi havia una qüestió de la que no se'n podia escapar de donar el seu vistiplau o disconformitat com a titular. La seva obsessió era la qüestió econòmica. Li vaig proposar un pla per incrementar els ingressos amb l'activitat extraescolar, assegurant-li allò del que estava fermament convençut: el futur econòmic de l'escola concertada passaria pels serveis, no només pel concert. No em va escoltar².

¹ Aquell curs, un alt càrrec conegut meu del Departament d'Educació, necessitat aquest d'obrir noves línies a Vilanova –però sense recursos per obrir nous centres–, em va trucar personalment al col·legi, per oferir-nos la possibilitat de concertar una línia més a infantil, i anar incrementant noves unitats concertades, curs a curs. Això comportava fer algunes obres d'adaptació, a càrrec del col·legi, però també assegurava una matrícula d'alumnat davant les expectatives pessimistes que s'albiraven. Com era d'esperar, malgrat les pressions de la pròpia Patrona, la Fundació Escola Cristiana de Catalunya, que els interessava no perdre aules concertades d'educació cristiana, el P. Titular s'hi va negar en rodó perquè era massa enrenou i ell "volia tranquil·litat".

² Mal m'està el dir-ho, però el temps m'ha donat la raó.

k. El viatge a Madrid del 2008, l'últim dels moments clau

Així les coses, va arribar el tradicional viatge a Madrid, amb l'alumnat de quart d'ESO. I era tradicional perquè l'havia instaurat el P. Berdala i el va continuar el Novell. El recorregut i les visites eren sempre les mateixes, com també eren els mateixos els tics de preparació, condicionaments a l'alumnat, reunions amb pares i forma de pagaments. Tot un ritual. Vist el que havia passat el curs anterior, amb tota la polèmica desfermada pel famós *calimotxo*, i les posteriors resolucions del professorat, el viatge era tot un repte. Del "nucli dur" ja es van sentir veus que no hi volien anar. És més, degut a la tipologia de l'alumnat d'aquell any, el dictamen que feien era el d'anul·lar el viatge perquè, segons deien, aquell alumnat era una bomba de rellotgeria. Els tutors del curs, amb el cap d'estudis, l'Andreu, i jo mateix ens hi vam negar en rodó. De fet, sempre m'ha semblat mala política solucionar problemes prohibint o anul·lant activitats, o tancant portes: sempre he pensat que a tota hora es pot trobar una alternativa pedagògica millor. Els que finalment em van acompanyar, compartien el mateix criteri.

Al final vam decidir d'anar-hi el cap d'estudis de l'ESO, Andreu Roig, una de les tutores de quart, Marta Milà¹, i la professora de Plàstica, Rosa Ramírez², en substitució de l'altre tutor de quart, que no hi podia anar per qüestions familiars. Vam preparar el viatge molt acuradament, trencant alguna de les rutines, especialment pel que feia a l'última jornada al parc temàtic de Port Aventura, que vam canviar, per guanyar temps, pel parc temàtic *Warner*, prop de Madrid. Vam trobar un hotel a la ciutat de Parla³, perquè l'habitual, proporcionat per familiars del P. Berdala, no tenia lliures les

¹ Una professional amb molta experiència, llicenciada en Biologia, però amb una clara vocació per l'educació. Va ser la víctima del *mobbing*, per part d'una altra professora, del qual n'he parlat més amunt. Havia estat la directora d'un altre centre concertat de Vilanova, que va cessar les seves activitats a causa de la mala gestió del seu titular, i n'he fet referència anteriorment.

² Llicenciada en Belles Arts, havia estat companya de Marta Milà en el centre citat.

³ Vam triar Parla perquè reunia les condicions que vam dissenyar: hi havia hotel apratat del centre, amb preus ajustats, està a 16 quilòmetres de Madrid. A més, quedava prop del parc *Warner*, i a mig camí de Toledo, una de les ciutats que volíem visitar.

habitacions necessàries. Els preparatius van anar condicionats, d'una banda, per l'ajustament econòmic¹, degut que ja havien començat a notar-se els efectes de la gran crisi que havia de venir i, per una altra, per les pressions del "nucli dur", en el sentit que vetaven segons quins alumnes o no acabaven de veure amb bons ulls alguns dels canvis introduïts. Malgrat tot, vam sortir amb tot l'alumnat que s'hi va apuntar, sense restriccions. Les famílies d'alguns alumnes, això sí, van signar un document en què acceptaven les decisions que poguéssim prendre els responsables, inclòs el possible retorn a Barcelona –via aèria–, amb els costos al seu càrrec.

Com que els adolescents són com són, la primera nit ja ens en van muntar una de grossa, que podia haver comportat un disgust molt greu. Resulta que les finestres de les habitacions de l'hotel on ens vam allotjar donaven a una mena de cornisa d'uns vuitanta centímetres d'amplada, és a dir, que s'hi podia passejar la mar de bé. I això és el que van fer. Alguns eixelebrats, ignorants del risc que hi havia, van fer allò que és habitual en aquest tipus de viatges: anar d'una habitació a l'altra, però amb la variant de fer-ho a través de la cornisa. El professorat vam anar a dormir perquè no se sentia soroll i –innocents de nosaltres– no hi havia l'habitual moviment als passadissos intentant canviar d'habitació. De matinada, el recepcionista de l'hotel ens va avisar que un client l'havia advertit que havia vist passar diverses persones per la cornisa. Es va descobrir tot l'embolic. En un principi semblava que hi havia un o dos implicats: els que vam trobar en habitacions que no eren la seva. No cal dir que vam donar gràcies a Déu que no havia passat res, i la resta de la nit vam fer torns per vigilar que no hi tornessin. Increïblement –per això els adolescents necessiten d'una atenció

¹ Que, alhora s'havia de fer compatible amb els guanys que acostumaven a generar als frares aquest tipus de viatges. De fet, el tema econòmic sovint era motiu de discòrdia entre el P. Titular i jo perquè d'activitats que havien de sortir econòmiques per a les famílies, amb les càrregues que imposaven, sortien el que jo entenia com a preus desorbitats, i també les famílies que es queixaven a la Leo, la secretària, o a mi.

especial per part dels tutors–, encara n’hi havia que feien l’intent de tornar-hi¹.

L’endemà, en els trajectes que vam fer en autocar a diverses destinacions, l’Andreu –bon coneixedor de l’alumnat d’aquestes edats– amb un treball de detecció brillant, va fer indagacions i va detectar la majoria dels que havien passejat per la cornisa, uns per delació i altres per confessió directa. A la tarda, vaig trucar al P. Titular per explicar-li fil per randa tot el que havia passat, conscient que a través de les famílies, l’afer no trigaria en saber-se. També li vaig comentar que havíem fet una tasca de conscienciació del que havia pogut passar i que a l’alumnat li havíem dit que estàvem decidint quines mesures preniem. L’alumnat ja es veia a Barcelona. Al telèfon s’hi va posar el Prefecte laic –sotsdirector– que, posant el crit al cel, reclamava càstigs a tort i a dret. Jo li vaig dir que era una activitat d’escola, i que aprendre a ser responsables també formava part de l’educació que es podia donar a partir dels errors, per greus que fossin, i que ja decidiríem els responsables de la sortida quines eren les mesures més oportunes, en funció de la reacció del grup. No hi va estar gens d’acord, i va penjar amb un “bé, bé, si tu ho dius...” de falsa conformitat.

Al vestíbul de l’hotel –sota la mirada encuriosida dels treballadors i d’alguns clients– vam convocar l’alumnat i vam fer una mena d’assemblea en què vam repassar els compromisos adquirits i els vam fer conscients –a banda del perill evident– que ens havíem pres moltes molèsties per preparar el viatge, que aquest es va fer malgrat l’opinió contrària de molts –d’això n’eren coneixedors–, que havien traït la nostra confiança i que havien condicionat l’èxit del viatge per una criaturada. El silenci es podia tallar. Cal dir que grup d’alumnat va reaccionar amb més maduresa de la que se’ls podia suposar. Les següents nits van transcórrer dins de la normalitat que es esperable

¹ Coincidia amb aquells que sabem que eren intolerants a la frustració, i més eixelebrats.

en nois i noies de setze anys: alguna cigarreta (només en una habitació vam trobar traces, però no evidències, que s'hi havia fumats haixix), xerrar fins tard i poca cosa més. La cornisa no va ser trepitjada per ningú més.

El dia abans d'anar al parc Warner, vam parlar amb el col·legi per dir que tot anava bé. El Prefecte laic em va preguntar si els "passejadors de cornises" hi anirien o restarien castigats a l'hotel. Jo li vaig contestar que havíem decidit no esguerrar el viatge de tots pel mal cap d'uns pocs. Em va demostrar la seva disconformitat de forma irada amb l'argument que "en fan una de grossa i a sobre se'ls premia!". No vaig perdre massa temps en argumentar i vaig concloure que era la decisió, que era en ferm i que mentre jo fos el director, com vaig fer el curs anterior –vaig emfasitzar–, les decisions dels responsables del viatge es respectaven. Encara hi vaig tornar per afegir que em semblava una bona acció pedagògica perquè van aprendre a rectificar, i a esmenar els errors d'una forma consistent. El xicot no va desaprofitar cap dels posteriors reunions de l'equip directiu –i perquè el P. Titular ho sentís– per retreure'm, una i altra vegada, el que ell considerava una decisió desencertada i poc exemplar. En una d'aquestes, no vaig poder més i li vaig recordar al P. Titular que, en tot moment l'havia informat dels fets i de la decisió que havíem pres. Va respondre, com ja havia fet altres vegades, que no ho recordava¹, cosa que va aprofitar el Prefecte laic per reblar el clau. Jo, que ja estava prou escalfat, vaig manifestar amb tota claredat que jo encara era el director i que, per a mi, el tema estava tancat. Per tots aquest fets, jo em sentia amb un extra de responsabilitat que no esperava. El curs, amb les pressions del P. Titular i del Prefecte laic, ja estava essent prou dur com perquè hi hagués aquest final. Però assumir responsabilitats té aquestes coses.

¹ De fet, en la meua reunió amb el P. Provincial, el juliol de 2007, ja li havia insinuat que, de tant en tant, el P. Titular, degut a l'edat, manifestava alguna llacuna de memòria. No vull pensar que hi havia mala fe.

Hi va haver una petita anècdota que em va ajudar a refer-me i vaig donar per bons els mals moments passats: l'alumnat em va preparar una petita llibreta, comprada al parc Warner, que van expressar tota mena d'elogis cap a la meva persona, com a professor i com a director, que vaig agrair i em van reconfortar, després de tot el que estava passant –i el que havia de venir–. La conservo com un dels tresors més valuosos de la meva carrera professional. Al final, doncs, va acabar bé –amb aquell regust que deixava el record de la malifeta, això sí–; tant que, sota una intensa pluja, ens vam passar tot el viatge de tornada però cantant a viva veu tota mena de cançons. En la mirada de l'alumnat hi havia cares que estaven entre la complicitat, el penediment i l'agraïment per no haver-los espatllat el viatge. Els dies següents van ser de moltes les entrevistes amb famílies –algunes es resistien a les sancions imposades, com sempre sol passar–, i amb l'alumnat. Val a dir que aquests, les sancions, les van entendre i les van complir convençuts.

I. A contracorrent

Els últims dies d'aquell curs 2007-2008 els vaig viure com aquell que se sent menystingut pel seu superior. El P. Titular em dedicava les paraules justes i necessàries. Quan em veia o jo feia per veure'l o bé s'amagava al convent o bé em deia, malhumorat, que tenia coses per fer. Jo intuïa que hi havia coses que s'estaven coent. És veritat que al llarg d'aquells cursos, a banda dels entrebancs ja contats, jo havia canviat coses que sabia que no li plaiien, però que les feia perquè estimava que era el que s'esperava d'un director que volia fer del col·legi un centre del segle XXI. Entre les coses que vaig posar ordre va ser els horaris i els salaris justos, especialment els del PAS¹, la qual cosa va comportar, és veritat, a un increment del pressupost². En contrapartida, ja a començament del curs em va forçar a fer una acció que considero que, si més no, atemptava contra la dignitat del

¹ Personal d'Administració i Serveis.

² En el pressupost de qualsevol centre educatiu la partida que més puja és la dels salaris.

professorat: em va fer comptar al minut les hores de dedicació. Em vaig passar moltes hores al despatx –aquelles que ell em criticava– fent aquesta feina amb l'ajut d'un full de càlcul que vaig elaborar. Per més que li vaig advertir que era una arma de doble tall, en el sentit que provocaria, per part del professorat, un rebuig amb conseqüències negatives a l'hora de demanar-los –com és habitual en qualsevol escola– implicació amb activitats fora de l'horari escolar. No em va escoltar i vaig haver de fer signar, un per un, un document en què se'ls comunicava les hores lectives, les hores no lectives, les hores de permanència i les que encara quedaven a lliure disposició del titular pel que convingués. No cal dir que va generar força malestar, especialment entre la majoria del professorat que solia dedicar més hores de les exigibles. El més xocant va ser que molts me'n feien responsable a mi, com a cervell i executor. No cal dir que em va costar unes energies complementàries per convèncer-los del contrari, que era cosa el P. Titular (no cal dir tampoc que el “nucli dur” no s'ho va creure).

Però a l'ajustament de salaris i d'horaris al conveni, en contrapartida, li vaig plantejar com a molt necessàries inversions en informàtica (canons i pantalles multimèdia –tres de cada!–), materials didàctics, adaptació d'espais, proposta d'ampliacions, i altres despeses d'infraestructures (com ara aire condicionat per als despatxos de secretaria, direcció o sala del professorat¹). Arran d'això, un altre frare que vivia al convent –però no implicat amb temes del col·legi–, quan li vaig preguntar si al P. Titular li passava alguna cosa em va contestar: “si toques la butxaca d'un frare, malament...”. Vaig tenir la sensació que en l'àmbit dels frares la decisió ja estava presa.

A mitjans de la primera setmana de juliol, el P. Titular va a venir al despatx. Em va fer seure. Amb aquella veu pregonia i cerimoniosa

¹ Va dir que era una despesa que no es podia assumir, però se'n van col·locar uns de ben potents al convent i a la capella del col·legi, davant l'astorament de tot el professorat.

que el caracteritzava, em va venir a dir que el curs vinent no comptava amb mi. No recordo les paraules exactes que va fer servir perquè, malgrat que m'ensumava que alguna cosa no anava bé, esperava una estirada d'orelles i que em llegís la cartilla. També pensava que posaria unes condicions i perquè jo rumiés si estava disposat a acceptar-les. Esperava, en definitiva, que m'expliqués obertament que és el que no li agradava de la meva gestió i què calia canviar, i en quina orientació.

Però el seu missatge era clar: no m'hi volia, simplement. Quan li vaig preguntar per què, què havia fet malament, en què m'havia equivocat, no va saber donar-me una explicació intel·ligible. Amb vacil·lacions i nerviós va reconèixer que potser la culpa era d'ell, però que no ens enteníem. Li vaig recordar que durant molt de temps li havia demanat despatxar regularment per posar-nos d'acord en el model d'escola que ell, com a titular, desitjava per fer-lo compatible amb el que jo professionalment, com a pedagog, entenia que era el millor. Tampoc em vaig estar de recordar-li que, amb tot el que havia passat en els últims anys, no havia estat gens fàcil governar l'escola i que m'havia contractat per prendre decisions, i per dir-li en tant que professional— tot allò que no em semblava bé i que calia canviar. Li vaig assegurar que sempre havia actuat amb rectitud d'intenció, amb coherència i honestedat. No m'escoltava: enrojolat, només assentia sense mirar-me a la cara. Però la patacada forta de la reunió va venir arran de la meva pregunta sobre, si ja no comptava amb mi com a director, quina seria la meva feina el curs vinent. Llavors em va admetre que potser no s'havia explicat bé: no em rellevava de director sinó que em feia fora! Amb incredulitat, li vaig manifestar que quin problema hi havia perquè seguís com a professor. Amb un fals argument, em va assegurar que no hi havia prou hores de pagament delegat per a mi: jo era conscient que no era veritat, lògicament, perquè sabia exactament les hores de pagament delegat

que encara estaven disponibles, per diversos motius. A partir de llavors, de forma assertiva li vaig dir que no hi estava gens d'acord i que volia veure al P. Provincial. Es va enfadar però, sabent que no s'hi podia negar, em va dir que jo mateix...

Acabada la reunió, encara incrèdul davant el que jo entenia com a tremendament injust, vaig trucar al P. Provincial i vam quedar per a uns dies després. No cal dir que jo m'anava posant de mal humor, recordant tot el que m'havien fet passar. Ho vaig comunicar, com vaig poder –ja tothom era de vacances o fent cursets– al professorat més proper, especialment als caps d'estudis. No s'ho podien creure i tots van coincidir, estorats, que segur que nomenarien director al Prefecte laic. No era descabellat, vaig pensar.

La conversa amb el P. Provincial no va ser tan afectuosa com la del juliol de l'any anterior. Ell estava tens; jo, molt enfadat. Sense perdre les maneres ni el respecte, amb la pau que dóna tenir la consciència tranquil·la, li vaig anar relatant, sense ometre detalls, tot el que jo havia vist i viscut al Col·legi Sant Bonaventura. Fins i tot les esdeveniments i les pràctiques més escandaloses. Estava nerviós i se li va escapar que estava molt content de la feina que jo havia fet al col·legi. Va ser quan, mirant-lo fixament, li vaig preguntar incrèdul: “–Llavors...?”

No va saber què respondre. Em va dir que el P. Titular tenia tota la potestat en afers del col·legi i que mirés de convèncer-lo. Em van venir ganes d'engegar-lo perquè parlar amb el P. Titular era picar en ferro fred. I així l'hi vaig fer saber, però mantenint les formes. Em va repetir que era una cosa entre ell i jo i es va encongir d'espallles. La conversa no donava per més. Li vaig donar la mà i, quan m'acomiadava, a la porta de la casa provincial¹, em va desitjar sort... Una ironia: em vaig sentir com el profeta Daniel davant dels lleons.

¹ Està situada al carrer de Santaló de Barcelona, gairebé davant del mercat de Galvany.

Sabia que no hi havia res a fer. De totes maneres, el 17 de juliol vaig tornar a parlar amb el P. Titular, perquè no fos dit. No hi va haver res a fer: la decisió era en ferm. Al menys no es va amagar de dir-me que la decisió era seva. Tota la vida recordaré com va acabar aquella conversa: jo li vaig dir que entenia que no em volgués de director, però no entenia que a la meua edat, amb cinquanta-set anys i amb una crisi econòmica que ja estava fent estralls, no em donés ni tan sols l'oportunitat de quedar-me com a professor i em deixés al carrer. No va dir paraula, es va encongir d'espatlles i se'n va anar a la comunitat.

Finalment, doncs, se'm van obrir els ulls: una vegada més, tot va quadrar. Primer, la matriculació del Prefecte laic al postgrau de Direcció de Centres, decidida unilateralment pel P. Titular i, al curs següent, el seu nomenament com a sotsdirector. No va ser perquè sí. A aquest vaig explicar-li també la conversa que havia tingut amb el P. Provincial i amb el P. Titular i la decisió que aquest havia pres. Amb cara d'ignorant –murri, ell– em va dir que no en sabia res i que li sabia molt de greu. No hi va haver cap comentari de l'estil: “si hi puc fer res”, o “miraré de parlar amb ell a veure què ha passat”... No. Simplement, que li sabia greu. Molt després vaig saber que ell n'estava al corrent molt abans que jo i que ell seria el proper director. En la prescriptiva reunió del consell escolar en què s'havia de decidir el meu cessament¹, interpel·lat el P. Titular per una professora sobre els motius del meu acomiadament injust, el mateix Prefecte laic, ja director –i, per tant, actuant com president del consell escolar–, la va fer callar dient-li simplement que “el Xavier ja s'ho havia d'imaginar”.

Acabada la no conversa amb el P. Titular, me'n vaig anar a casa. De sobte, em vaig sentir lliure: no més reunions, no més preparar

¹ Que, per cert, era il·legal ja que quan es va convocar i aprovar el cessament, jo ja havia rebut la carta d'acomiadament i la liquidació. Podia haver-ho denunciat a pagament delegat. Per bé que de ganes no me'n van faltar, vaig desistir de fer-ho perquè una de les sancions podia ser que els retieassin el concert. De ser així, posava en perill el lloc de treball de moltes persones que no en tenien cap culpa.

cursos, no més famílies, no més titulars ineptes. Només em sabia greu per l'alumnat i les companyes i companys que havien treballat tan bé aquells anys, malgrat les dificultats i les pressions de la gent de mala fe.

D'aquesta manera s'acabaven trenta anys justos d'assumir càrrecs i responsabilitats. El primer va ser a l'Acadèmia "Xavi Casas", el 1978. El futur em preocupava relativament. Aquell mateix dia, alliberat de qualsevol mena d'estrès, vaig deixar de fumar en sec. Vaig respirar fons i em vaig proposar d'agafar-me un any sabàtic: me l'havia guanyat. Estava fart de titulars, de pressions, de professorat inútil, incompetent o de mala fe, i de les moltes energies malgastades. Estava realment molt emprenyat. Per decència professional, hi vaig anar fins l'últim dia de juliol per deixar tota la documentació en ordre. El P. Titular em va evitar. Encara, per dignitat, vaig voler intervenir en un desastre que havia muntat el frare Músic, encarregat de la comptabilitat: per error es llençava un mobiliari en bon estat i es deixava, a dues aules, un altre que estava en pitjors condicions. Ho vaig voler fer arribar a través del "tiet" Jordi, el conserge. Suposo que per orgull, o per ineptitud, no van fer ni cas i, efectivament, van llençar el mobiliari en bon estat. Reconec que pel meu cap hi va passar un despectiu "ja us ho fareu!".

Convençut que el P. Titular no volia complicacions, i que voldria silenciar al màxim la seva decisió, vaig prendre la iniciativa de comunicar-ho jo mateix al professorat, als components del consell escolar i als de la junta de l'AMPA. No negaré que ho vaig fer amb un cert afany que no se sortís amb la seva. No tenia res a perdre i molt a agrair a les persones que em van donar el seu escalf al llarg d'aquells cinc anys. Transcric literalment el correu que els vaig enviar el dia 22 de juliol de 2008:

“Benvolguts, benvolgudes,

Hores d'ara, probablement, ja us deu haver arribat la notícia: el dijous passat, el titular del col·legi em va anunciar per escrit el seu propòsit de rellevar-me com a director i rescindir el meu contracte, a partir de l'1 de setembre.

Es una decisió legítima. Res a dir. Fa molts anys vaig fer una aposta personal i professional que em va portar a l'acceptació de responsabilitats en l'àmbit de l'educació. I assumir responsabilitats significa també això: assumir riscos. I un d'ells és aquest. (Com canta Lluís Llach, “senzillament la vida, i com si res, ens dóna i pren papers...”)

Em sap greu, però, que la titularitat no ho fes amb prou temps per poder acomiadar-me de tots i cadascun de vosaltres, com a persones i com a professionals. És per això que m'he decidit a fer servir aquest mitjà per, en primer lloc, desitjar-vos la millor sort del món: si vosaltres esteu bé, els vostres alumnes també.

En segon lloc, han estat cinc anys certament molt complicats per les diverses circumstàncies i incidències que tots coneixeu. Amb tot, als qui des del primer moment me'l veu oferir, agrair-vos el vostre suport.

No sóc, però, tan ingenu com per pensar que la meva acció com a directiu ha estat del gust de tothom; és per això que, honestament, us ho haig d'agrair també perquè m'heu donat l'oportunitat d'aprendre i de madurar.

Per acabar, en el terreny més personal, sé que he fet nous amics. Amb tot el cor us dic que podeu comptar amb mi per tot allò que necessiteu. Teniu el meu mòbil. La meva adreça de correu a partir d'ara serà xavier.ureta@gmail.com. Sempre m'hi trobareu.

Adéu-siau!”

Vaig deixar el col·legi per la porta del darrere, amb una carta d'acomiadament i un xec que, per error del frare Músic, no tenia fons (una anècdota més...). Al cap d'uns dies, l'Assumpta Homs em va insistir perquè anéssim a dinar plegats, amb la cap d'estudis, la Montse Huguet, amb la intenció d'animar-me, segons van dir. Vaig

acceptar a contracor perquè volia parlar amb elles, però no del col·legi ni del que havia passat. Preferia passar pàgina. Em van assegurar que no parlariem del tema. Vaig acceptar i les vaig recollir a casa seva. Com que feia bon temps, em van proposar d'anar a dinar al Club de Tennis Vilanova, a la terrassa. Així ho vam fer però era un parany molt ben orquestrat: al club de tennis m'esperaven més d'una trentena de professores i professors del col·legi. Només hi faltaven els del "nucli dur", per descomptat, i algun altre que ja era de vacances però que es va excusar. Fins i tot hi havia el Prefecte laic. Em vaig emocionar i ho vaig agrair en el que valia: només allò ja em reconfortava. Amb el seu reconeixement, donava per bons tots els esforços dels últims anys. Em va fer un petit obsequi i en els parlaments elogis i reconeixements... i alguna crítica a les formes de la titularitat. Arribant a casa, va ser quan la sensació de llibertat va ser plena.

15. Un any sabàtic que va durar quatre mesos

Tal com em vaig proposar, vaig prendre'm un temps de descans. Amb la mirada posada en el meu futur, vaig fer allò que no havia pogut fer, de forma sistemàtica, en els últims trenta anys: assistir a conferències i xerrades de caire educatiu; vaig fer-me soci del Col·legi de Pedagogs de Catalunya; vaig implicar-me com a col·laborador en l'Edu21¹; vaig començar a publicar el meu blog, dedicat a parlar de pedagogia i educació, bàsicament. A partir d'una entrada al meu blog, em va localitzar en Lluís Busquets, amb qui havia col·laborat a Viaró en diversos projectes, com ja he narrat en l'apartat 8 d'aquest capítol. Em va dir que no estava massa d'acord amb algun dels meus plantejaments i em va explicar que estava estudiant Bruner² a fons.

¹ L'Edu21, creat l'any 2006, és un plataforma impulsada pel Centre d'Estudis Jordi Pujol, que té com a finalitat, des de la independència política, de fomentar la reflexió i el debat entorn de l'educació. Ben aviat en vaig ser col·laborador per invitació del seu director Enric Roca, que és Doctor en Ciències de l'Educació per la UAB i professor titular del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social d'aquesta universitat. Amb el professor Antoni Pascual, vaig publicar un parell d'articles al butlletí electrònic de l'Edu21 sobre l'aplicació del mètode vivencial en l'ensenyament del català a les persones novvingudes.

² Jerome Bruner (Nova York, 1915) està considerat un dels màxims exponents de la psicologia cognitiva actual. A partir de la seva obra arranquen diferents branques del constructivisme. Ell mateix, al llarg del

Em va parlar de Kieran Egan¹ y les seves propostes de millora del currículum a través de la narrativa. Després d'explicar-me que havia estat president de la Societat Catalana de Pedagogia (SCP)² –societat filial de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC)³– i que havia organitzat unes jornades sobre narrativa en què hi va participar el propi Dr. Egan, vaig quedar fascinat sobre tot el que m'explicava, perquè novament m'obria, una vegada més, altres visions d'aquest món de l'educació, fascinant, polifacètic, que no té límits. Em va proposar de formar part d'un petit grup d'estudi de narracions. M'hi vaig apuntar. Tenien moltes narracions, confegides segons els criteris de Kieran Egan, sobre els més diversos temes i les volien publicar. Vaig proposar de penjar-les en un lloc web: els vaig dir que jo ho sabia fer i que em veia en cor d'anar-les penjant de mica en mica. Així va néixer el web "Narracions i currículum"⁴ on hi ha centenars de narracions, agrupades per temes, la majoria adaptades pel mateix Lluís Busquets. Blanca Serra i Puig⁵ i jo mateix, ens hem cuidat de revisar-ne els textos. Com a resultat del meu treball, el president em va plantejar d'entrar a la junta en la renovació que s'havia de fer el juny 2011. Vaig acceptar i tinc l'honor de ser-ne vocal des de llavors.

Mentrestant, a través del meu cosí Manel (esmentat diverses vegades al llarg d'aquesta narració), vaig saber que la Facultat d'Educació de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC) buscava un professor per donar unes hores de classe com a associat. És així com el gener

temps ha anat evolucionant en el seu pensament, centrant-se en la importància del llenguatge i del significat per a la comprensió i la reflexió. Bruner ha estat citat diverses vegades en aquesta tesi.

¹ Kieran Egan (nascut a Irlanda el 1942) és un filòsof de l'educació contemporània, que ha desenvolupat la majoria de la seva activitat als EUA i al Canadà. En l'actualitat treballa a la Universitat Simon Fraser. Estudis dels clàssics, l'antropologia, la psicologia cognitiva i la història cultural. La seva obra més coneguda és *The Educated Mind*, que l'editorial Paidós va publicar en castellà el 2000 amb el títol *Mentes Educadas*. Els seus estudis, relacionats amb la importància de la narrativa, el desenvolupament intel·lectual i les seves etapes, posen en qüestió les idees Piaget, Spencer o Dewey.

² La Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'IEC, va ser fundada l'any 1984, i Joan Triadú en va ser un dels fundadors i el primer president.

³ Segons s'explica literalment en la seva pàgina web, "l'Institut d'Estudis Catalans, fundat i ampliat per iniciativa d'Enric Prat de la Riba, segons els acords de la Diputació de Barcelona del 18 de juny de 1907 i del 14 de febrer de 1911, és una corporació acadèmica, científica i cultural que té per objecte l'alta recerca científica i principalment la de tots els elements de la cultura catalana" (Institut d'Estudis Catalans, 2013).

⁴ Es pot trobar a l'adreça web <http://narracions.cat>.

⁵ Coneguda lingüista, que es mou en els àmbits més compromesos amb la causa independentista de Catalunya.

de 2009 es va acabar el meu any sabàtic: havia durat quatre mesos, de setembre a desembre. Al finalitzar aquell curs 2008-2009, el degà de la facultat, el Dr. Albert Arbós¹, em va oferir la possibilitat de signar contracte com a professor auxiliar per al curs següent. Ja em va avisar que el salari era molt inferior al d'un centre concertat, però vaig trobar que era una bona oportunitat per traspasar tota la meua experiència a aspirants a mestres, i exercir la docència en l'únic nivell educatiu –tret de l'educació infantil– en què encara no m'havia estrenat. Era (és) un repte bonic. Em van dir que en cinc anys m'havia de doctorar. Aquell mateix curs vaig fer el Màster de Recerca en Ciències Humanes, Socials i Polítiques. Vaig presentar el meu projecte d'investigació l'octubre de 2010, amb el títol "La figura del pedagog en els òrgans de govern dels centres escolars". Tant el treball d'estudi i recerca que he hagut de fer per aquest treball, com la preparació de les assignatures que em van assignar², m'han servit de retrobar-me amb els clàssics de la pedagogia, aprofundir en el pensament pedagògic –des d'una òptica més científica–, i plantejar-me aportar un petit gra de sorra, en forma d'aquesta tesi doctoral, a la meua estimada Pedagogia.

Pel que fa al nou entorn de treball, tothom m'ha tractat, des del principi, amb aquell respecte necessari entre professionals que, en el món de l'educació, persegueixen un mateix objectiu. És amb l'alumnat que m'hi trobo bé. Professionalment, em sento viu un altre cop. Personalment, encara més. I dono gràcies a Déu per això.

Vilafranca del Penedès-Barcelona, octubre de 2013.

¹ El Dr. Albert Arbós és mestre, llicenciat i doctor en Filosofia i Lletres per la Universitat de Girona. Ha estat professor i ha ocupat càrrecs de responsabilitat en centres d'educació bàsica, secundària i universitària. És autor de diverses publicacions de l'àmbit educatiu.

² Teories i Institucions Contemporànies de l'Educació, Didàctica de les Llengües, Sociologia de l'Educació, Didàctica General i, més recentment, Organització Escolar, i Professionalització del Professorat i Treball en Equip (Dins de la Menció d'Organització Escolar).

CAPÍTOL IV. Vers una síntesi pedagògica o l'arbre del coneixement (la saviesa)

1. Àmbits i temes

A redós de l'enfocament fenomenològic hermenèutic en què es basa aquesta investigació, les conclusions es troben en la mateixa història de vida narrada en el capítol III. Per tant seran unes conclusions de caràcter vital, nascudes de la pròpia experiència. Com s'enuncia en el títol d'aquest capítol, és la meva síntesi pedagògica que neix de la lectura i interpretació de la meva pròpia història de vida, de la meva experiència de gairebé quaranta anys d'exercici professional. És un pre-coneixement, la intuïció d'allò que fa un pedagog amb una visió holística de la meva història de vida. En aquest sentit, les conclusions tampoc no giraran entorn d'una lògica temporal, cronològica¹, sinó la recerca d'espais, d'atmosferes, d'àmbits, d'escenaris, de climes pedagògics, dels que, després de la comprensió, en neix el coneixement. En la ciència fenomenològica interessen les essències, no els fets.

Realment, ja no sóc el mateix després d'haver narrat la meva experiència de la vida, i el fet de rellegir-la m'ha tornat a canviar d'una forma íntima. Ara ho veig tot des d'una altra perspectiva. És com un gran examen de consciència professional; presa de consciència en el seu significat més profund. Però també és un examen, una revisió, personal. En aquest espai íntim tampoc no sóc el mateix: m'he fet més conscient dels meus defectes dominants i ara he descobert noves maneres de millorar i com aplicar-les. La pròpia reflexió m'ha portat a trobar els "sense sentit" d'algunes actituds i rutines a millorar.

¹ Aquesta ha estat potser la constant (i l'error) en la història de la pedagogia.

La justificació metodològica sobre la manera d'enunciar les conclusions d'aquesta tesi, ha quedat explicada en el punt 4.6 del capítol I. L'objectiu final és, recolzant-me en la relectura de la meua història de vida, trobar l'essència del pedagog. És a dir, què és *ser* pedagog. Aquest camí s'ha recorregut a partir dels àmbits que s'ha desenvolupat el meu treball com a pedagog. En ells han anat sorgint els temes que *ocupen* i *preocupen*, i sobre els que he anat madurant a partir de la reflexió i de la pròpia experiència. Un cop intuïda aquesta essència, es pot considerar de forma holística el perfil del pedagog professional, els seus àmbits de treball i la seva incidència experta en el pensament i l'acció pedagògiques, molt especialment en el seu camp natural d'acció: les escoles i les institucions educatives¹.

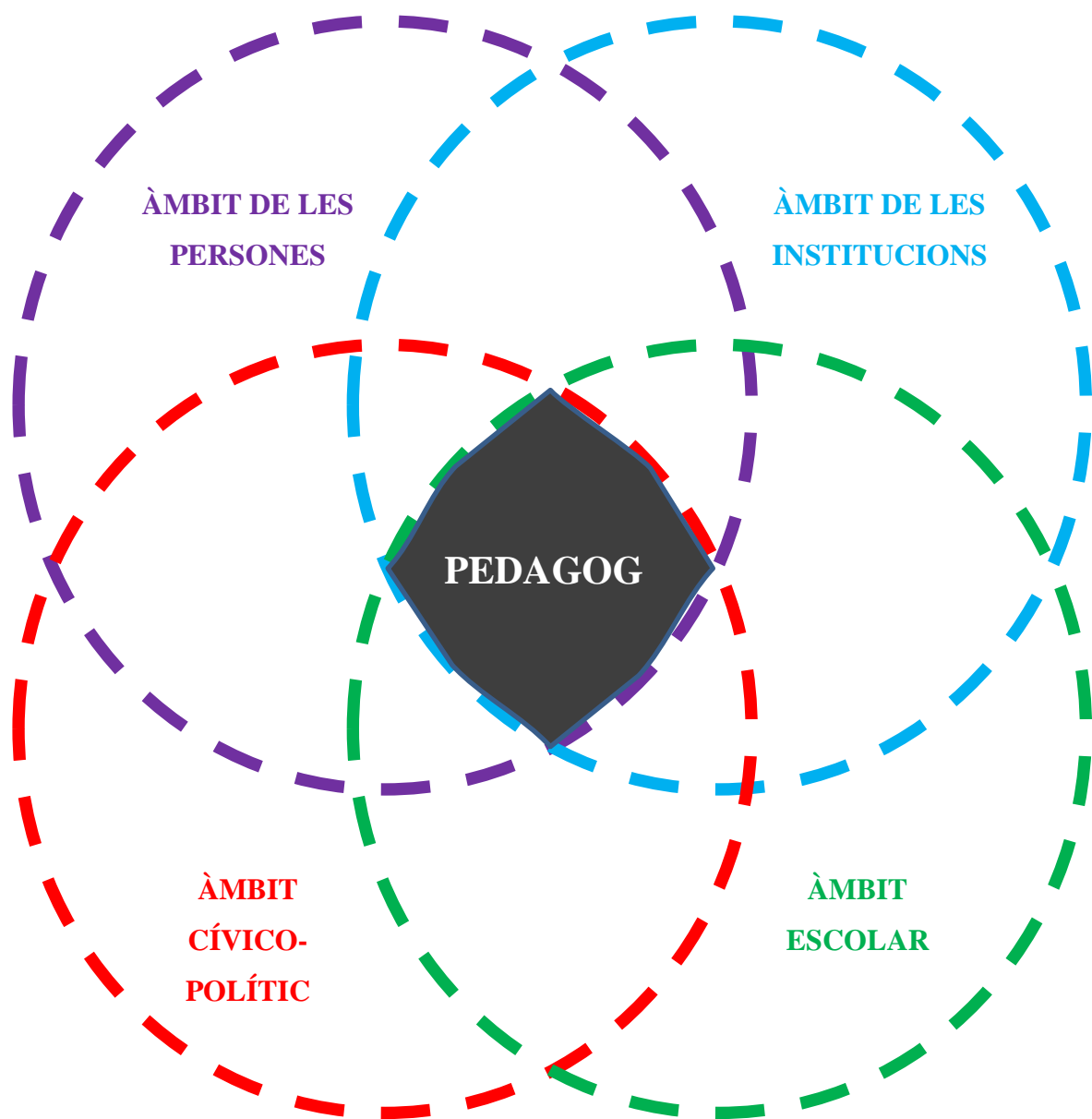
Així doncs, si bé no podem parlar de conclusions en sentit estricte a partir del relat, si que és possible establir grans temes, grans àrees, que vénen a ser com una constant en l'experiència viscuda al llarg del temps cronològic, i a pesar d'aquest. Dit d'una altra manera, prescindint de la cronologia, trobar l'essència d'aquells àmbits, esferes, escenaris, en què es va desenvolupant la vida del pedagog com a pedagog. També, comprendre com es va gestant el pedagog en base a *fer* de pedagog, els processos, els espais, més que no pas els temps. Ja Kerschensteiner (1928, p. 67) deia simplement que "per a totes aquestes coses² hi ha regles pedagògiques", però se'n guarda ben bé de parlar de categories. La raó de ser científica del *coneixement* que conté una història de vida, és a dir, la seva corroboració, no està en la categorització sinó en el fet de que no es tracta de vivències individuals purament privades ja que es poden comunicar (Bollnow, 2001, p. 162). Aquesta comunicabilitat és la transmissora de *coneixement* de l'experiència d'altri.

¹ Dels que, com s'ha explicat en el capítol II, n'ha estat apartat.

² Es referia a les seves reflexions pedagògiques entorn al *tacte pedagògic*.

Per tant, doncs, d'una manera gràfica, en l'esquema 1 he volgut representar aquesta idea holística del lloc del pedagog en l'educació i els seus àmbits. En una primera mirada global, n'he discernit fins a quatre:

- Àmbit de les persones
- Àmbit de les Institucions
- Àmbit Escolar
- Àmbit cívico-polític



Esquema 1: Els àmbits de treball del pedagog

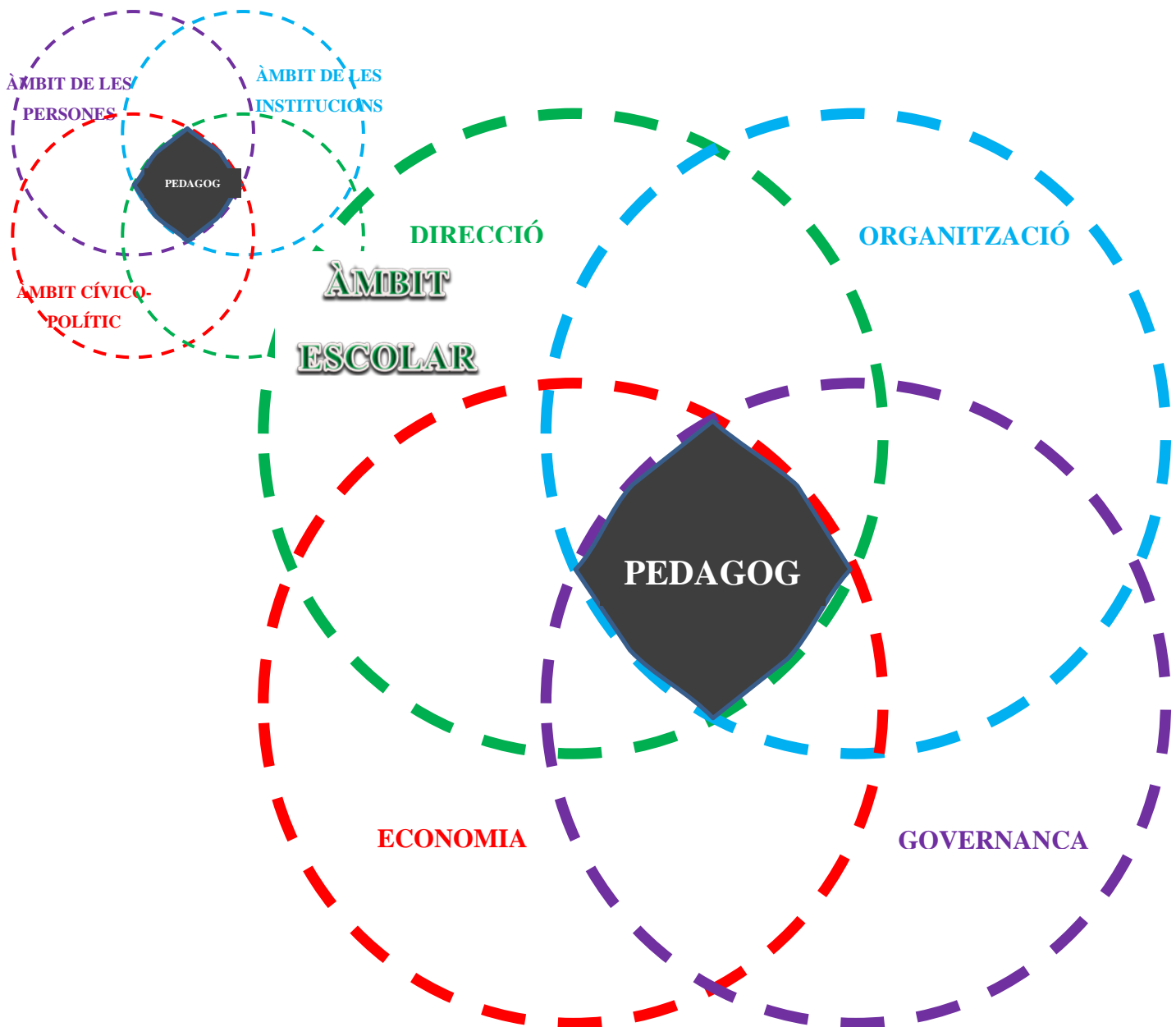
Però, en una segona anàlisi, aquest esquema primer es pot anar replicant en cada un dels àmbits, donant lloc a "àmbits dins dels àmbits". Fins i tot em va venir de seguida a la ment –per trobar-hi el sentit– la teoria de les estructures *fractals*¹, segons la qual permet descriure moltes formes aparentment irregulars i disperses, però que es van replicant d'una forma complexa i ordenada. Aquesta idea enllaçaria amb la que planteja Gadamer (1999) en el sentit que el procés de l'hermenèutica és infinit i que, per tant, mai no podem afirmar que hem donat una interpretació com a última.

Tanmateix, doncs, es podria anar dividint cada àmbit en quatre àmbits més, que podrien donar lloc a altres quatre –i així successivament–, en el que s'anirien concretant aspectes que, en aquest treball, es dibuixen d'una forma global. Com global és la manera com es van viure per part del narrador, i que han estat sistematitzades, d'alguna manera, després de la relectura de la narració. Aquesta és una tasca, però, que hauria d'anar fent cadascú, a partir de la seva experiència, i en funció de l'àmbit de l'educació en què se li aparegui un fenomen concret.

En tot cas, per al propòsit d'aquesta tesi, que és revelar el paper que li correspon a la Pedagogia com a professió, i la intuïció dels camins per a l'establiment del perfil del pedagog professional, he fet l'exercici de replicar l'esquema quaternari només a l'àmbit de l'escola, que és en el que s'hauria de moure preferentment el pedagog. Deixo, doncs, oberta la possibilitat de fer-ho en els altres àmbits.

Així doncs, respecte de l'àmbit de l'escola, a partir del treball i de l'experiència adquirida com a pedagog, els àmbits que la pròpia experiència m'ha assenyalat com a destacats són la direcció, l'organització escolar, la governança i l'economia. Seguint el disseny *fractal*, els represento en l'esquema 2.

¹ El terme va ser proposat el 1975 pel matemàtic Benoît Mandelbrot, en la seva obra publicada en castellà el 1997 *La geometria fractal de la naturalesa* (Barcelona: Tusquets).



Esquema 2: Els àmbits del pedagog a les escoles

Aquesta idea quaternària –repeteix, sorgida d’una primera anàlisi de la meva vivència– em va recordar l’esquema d’organització que per a la ciutat defensa el Dr. Josep Olives (Olives, 2006), esquema que trasllada a l’esquema o model antropomòrfic i antropològic del propi ésser humà i del seu entorn¹, en què el número quatre és rellevant: els quatre punts cardinals, les quatre estacions, els quatre elements de la natura, les virtuts cardinals, etc.

¹ Citant el propi Olives (Olives, 2006, p. 62), recordar el famós dibuix de la figura humana de Leonardo da Vinci, que és capaç d’inscriure-la en un quadrat i en un cercle alhora.

Representant-ho en un quadre sinòptic, quedaria així:

Àmbits o esferes de competència	Assimilació amb la simbologia que proposa el Dr. Josep Olives
DIRECCIÓ	Saviesa / Nord / Prudència / Hivern / CAP
GOVERNANÇA	Acció / Sud / Justícia / Estiu / PEUS
ECONOMIA	Economia / Est / Temprança / Primavera / BRAÇ
ORGANITZACIÓ	Treball manual / Oest / Fortalesa / Tardor / BRAÇ
PEDAGOG	El centre: La connexió amb el Creador / l'ànima el tacte / la finor

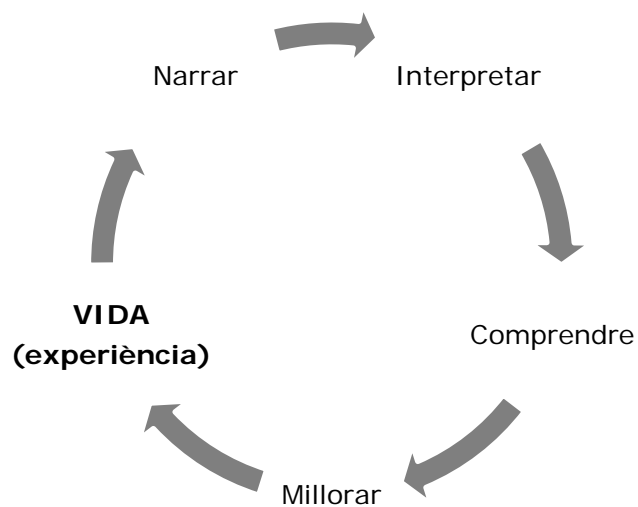
Quadre 4: Àmbits de competència del pedagog a l'escola

Així, seguint la proposta d'Olives que diu: «*El número cuatro sintetiza todos los números y creaciones posibles indefinidas, que emanan de la Unidad transcendente*» (Olives, 2006, p. 58), en el centre, intersecció dels quatre àmbits, hi podem col·locar el Pedagog, Gràficament, millor seria encara una visió tridimensional en la que el pedagog el posaríem en un "centre elevat", donant llum, a partir de la seva expertesa, a la resta d'esferes, d'àmbits de la pedagogia. Aquest concepte d'expertesa és fonamental per entendre els entorns, les "atmosferes", que abasta aquesta tesi, com es veurà al llarg d'aquest capítol IV que, per totes aquestes consideracions ens atrevim a parlar d'aquest capítol com el de *l'arbre del coneixement* o de la saviesa.

2. Metodologia de treball

Com he dit, he fet una relectura de la meva experiència de vida (capítol III). Respecte de les experiències que anaven succeint al llarg del relat, en un quadre per àmbit, durant la relectura he anat anotant aquelles de les que se'n poden despendre temes relacionats amb els diferents àmbits. Aquesta "sistematització" no categòrica, sinó dels entorns, és la que ha de permetre, a partir dels significats i de la interpretació, comprendre l'essència dels fenòmens que intervenen en l'educació, per aprendre d'aquests (extreure'n *coneixement*) i induir

canvis en les actituds personals que comportaran una millora pedagògica. Comprendre per millorar, que presenta un esquema cíclic, que van Manen anomena "cercle validador de la recerca" (van Manen, 2003, p. 45) (veure esquema 3). Anant més enllà, per fonamentar-ho epistemològicament, "en aquest enfrontament continu amb la nova experiència s'amplia el cercle del saber" (Bollnow, 2001, p. 165).



Esquema 3: El cercle de l'experiència

Tot i l'intent de sistematitzar, en els termes expressats, m'he trobat que molts dels temes o aspectes de molts àmbits podrien circumscriure's en més d'un, d'àmbit. Per bé que ho faré notar en moments concrets, també m'ha donat pistes sobre una qüestió que té a veure amb el sentit d'aquesta recerca: la visió integral, global, holística, del pedagog. Per bé que ara ho esmento de passada, a aquesta qüestió li hauré de dedicar més atenció perquè està en el nucli de la tesi, és a dir, el sentit de la pedagogia i del pedagog.

De la majoria de temes, faré la referència, generalment a peu de pàgina, per no cansar al lector, del moment concret de la meua narració que me l'ha suscitat. D'altres, no han estat fruit de cap

experiència concreta sinó que s'han anat consolidant, amb la meua visió professional, a través justament de l'experiència. Ho aniré explicitant.

Possiblement la lectura del capítol III pugui suggerir altres temes a altres lectors; segurament els farà més seus que no pas els que jo he "rescatat". En això consisteix la circularitat d'aquesta metodologia, com s'ha explicat en l'apartat 4.1. del capítol I de la tesi.

3. Àmbits globals

a. Temes sorgits de l'àmbit de les persones

L'àmbit de les persones és potser el més inherent a la condició del pedagog perquè és el que fa referència al *tacte* i al to de l'ensenyament (van Manen, 1998 i 2002). L'experiència viscuda en tants diverses institucions m'ha portat a contemplar com aquest aspecte l'obliden massa sovint els que tenen responsabilitats en educació, o en el govern d'institucions educatives.

En el recorregut de la meua història de vida, respecte d'esfera de les persones, he arribat a la conclusió de que en el pedagog la prioritat són precisament les persones abans de res. Si hagués de triar un lema per a definir el pensament del pedagog en exercici de la seva professió, seria aquest: *les persones, primer*. De quins professors són dels que tots en guardem més bon record? Justament d'aquells que ens han tractat com a persones, que s'han preocupat per nosaltres i, fins i tot, potser ens ha fet plorar.

En el relat de la meua experiència hi he identificat aquesta preocupació en tres sentits. El primer, aquells professors dels meus primers anys com a escolar, dels que jo mateix en guardo molt bons records¹; el segon, com el seu exemple, i el de molts altres professionals que he conegut al llarg de la meua vida, m'ha influït en

¹ Referència obligada a l'Escola Pia i a professors com el P. Joan, el professor Pastallé o el P. Roca.

la meua pròpia tasca, prenent-los mentalment de model¹. El tercer, rellegint el meu relat, com jo mateix, pedagog, he anat madurant i aplicant allò que els meus referents i la intuïció m'aconsellaven².

Però també he tingut ocasió de tenir la percepció contrària, d'allò que no s'ha de fer. Aquest tema m'ha portat a llargs diàlegs interns intentant trobar l'equilibri entre la bona pràctica pedagògica i la "disciplina", com en dèiem en aquell temps. Recordant la solemne bufetada que em va propinar aquell escolapi equivocat, amb el temps he comprès que les files –prenent-les com a paradigma de la disciplina– són una qüestió d'ordre, no de disciplina, en el sentit més obsessiu del terme: el que importa és que l'alumnat pugui entrar o sortir dels llocs d'una manera ordenada, però la forma rectilínia i mil·limètrica de la fila no és la finalitat. Moltes vegades, els professors tenim la temptació de donar més importància la formalitat de certes rutines que no pas a la seva utilitat primària. A les escoles, he après que el "reglamentarisme" i el *tacte* pedagògic estan renyits. Si bé és necessari un cert ordre (que se sol expressar en el que es coneix com el Reglament de Règim Intern), aquest ha de ser fruit del sentit comú i de les necessitats de cada cas. Una sanció imposada sense la "comprensió" per part del sancionat, perd tot el valor pedagògic, i no en el sentit de que tornarà a repetir l'acció "punible" –que és l'argument que esgrimeixen els detractors d'un reglament amb flexibilitat pedagògica–, sinó que perd l'oportunitat d'aprendre alguna pauta necessària de vida i de copsar-ne la seva essència.

¹ Com explico en el meu relat, a Viaró vaig rebre lliçons que han estat decisives per a la meua manera de tractar i implicar-me amb l'alumnat. Dos referents: Joan Valls i Xavi Cabanach. En ells vaig aprendre que el professor havia de donar el millor de si mateix, implicar-se amb l'alumnat: ficar-se a la seva pell. ha estat quan jo he "replicat" el seu exemple que he après el sentit profund de l'empatia.

² Per posar alguns exemples, recordar en *Pitu* Duran, del centre Xavi Casas, i els seus problemes amb les drogues; o les llargues discussions amb els responsables de la FEP per aconseguir la millora de les condicions materials i pedagògiques de les escoles de la FEP, que jo tenia assignades. El més recent, respecte del Col·legi Sant Bonaventura, referent dels dos viatges de final de curs a Madrid, vaig haver-me d'enfrontar a una dura realitat, és a dir, les dues maneres d'enfocar un mateix problema però amb objectius pedagògics diferents: l'un, havent de censurar la repressió i la falta de tacte i, l'altre, ser criminalitzat pel contrari.

Com he comentat en la narració, també el record de les meves primeres males pràctiques –que m’han perseguit al llarg del temps– són una prova més que l’experiència de sentir-se prop de les persones m’ha ajudat a créixer com a pedagog, a adquirir una sensibilitat difícil d’explicar, però que es defineix molt bé com el *tacte* pedagògic, del que n’he fonamentat el concepte en l’apartat 4.1. del capítol I. En aquests sentit, però, buscant-ne la part positiva es una prova de la “insatisfacció” del pedagog, qüestió que tractaré més en concret al final d’aquest capítol.

A partir d’aquesta idea central de “les persones, primer” i del *tacte*, sensibilitat o to necessaris, presents en la ment del pedagog, han anat sorgint altres constants. En primer lloc, destacaria el sentit de la implicació, que dimana de la raó vital del pedagog¹. En aquest, aquesta implicació comença per l’empatia, en arribar al fons sobre perquè les persones pensen i actuen d’una determinada manera; en definitiva, arribar a la comprensió de quines són les circumstàncies que concorren en les seves expressions, el significat de les quals ens arriba a través de la paraula, del que expliquen, del que diuen, del que manifesten. És per això que “escoltar” i “saber escoltar” esdevenen per al pedagog actituds imprescindibles –que és la manifestació de l’empatia–, com també ho és la paciència, en tant que ell pren sobre les seves espatlles la responsabilitat del futur dels qui estan en el seu àmbit d’acció. Aquest sentit de la responsabilitat no està exempt de patiment; patiment que qui *se sent* pedagog accepta, no només perquè és la seva feina, sinó perquè és la seva raó de ser i la de la seva tasca pedagògica.

Jo, en tant que pedagog, davant l’observació d’una evident pèrdua del respecte vers les persones –el professorat, l’alumnat o les seves famílies– després de la meva reflexió pedagògica he posat tots els

¹ I aquí han tornat a aparèixer els dos pols: d’una banda, aquells professionals que em van ensenyar que el coneixement de les persones passa per implicar-s’hi; i, el segon, aquell professorat que he conegut que evidenciava un menyspreu manifest per l’alumnat.

mitjans de què disposava per a la millora d'aquest aspecte, en base a tres temes clau: la formació, l'exemple¹ i l'atenció a la persona. Amb la formació sempre hi ha hagut l'última intenció d'encendre la llum de la "consciència de pertinença" i la cohesió, indispensables en els grups humans que conformen les escoles i les institucions educatives. Aquest tema també ha tingut una incidència en els àmbits de l'organització, la direcció i la governança. Més concretament, amb la formació adequada a cada circumstància.

Així doncs, seguint el rastre de "les persones, primer", de la implicació, de l'empatia, al final el pedagog ho concreta, gairebé de forma intuïtiva, com si fos –que és– l'essència de la seva professió, en la preocupació pel benestar pedagògic, en global, de alumnes, professors i famílies. S'ha manifestat com una constant en la meua actuació mentre he ocupat càrrecs de responsabilitat. Com un segon tema, ben aviat vaig estar convençut de la necessitat de dissenyar línies de formació, com a acció concreta. Això, en totes les escoles i institucions per les que he passat com a professional. Tot això amb la idea ben clara de que l'últim gran beneficiat en seria l'alumne. Tota acció formativa s'orienta a la recerca de fórmules per minimitzar l'impacte del fracàs escolar²; però també el professor en surt beneficiat, puix els professionals necessitem que se'ns generin expectatives de millora i de recorregut professional. Aquesta constant la defineixo com el compromís que adquireix el pedagog. Sense compromís³ no hi ha esperit, *ànima*¹; si no hi ha esperit no hi pot haver implicació, ni empatia ni *tacte*.

¹ Respecte d'aquest tema, he anat aprenent que un detall tan senzill, per exemple, com recollir un paper del terra, queda més gravat en les persones que t'envolten que no pas mil normatives i estratègies perquè ho facin de forma interioritzada.

² Tota la tasca duta a terme amb el concurs de Joan Valls buscava precisament això. El simposi de l'Escola Vilarnau, sobre "ensenyament adequat i prevenció" n'era clarament la demostració. De fet, com he explicat, el propi Joan Valls va veure en els aprenentatges primerencs l'eina que atacava l'arrel del problema.

³ Com es desprèn de la lectura de la meua vivència, el compromís amb les persones em va dur a una preocupació constant per a la millora del seu entorn pedagògic. D'aquí va venir el meu patiment permanent durant la meua estada a la FEP o al Sant Bonaventura. La intuïció de la manca de tacte i de respecte par part dels responsables d'aquestes institucions, em va dur a situacions de dualitat (a causa

Seguin el fil de l'experiència viscuda respecte de les persones, al llarg de la meua història han anat sortint exemples del tracte amb les famílies, el professorat i, sobretot, l'alumnat. És quan el pedagog té l'oportunitat d'exemplificar l'*escolta activa* i sincera, sabent que les persones necessiten de ser escoltades²; exercita la capacitat de posar-se a la pell dels altres sense apriorismes, per generar la confiança inherent a la professió del pedagog; a les persones, a partir dels seus relats de vida, el pedagog orienta, amb el *tacte* necessari, en ordre a obrir-los camins, portes, oportunitats alternatives, esperances... L'orientació de persones no és només una tècnica que ha d'aprendre el pedagog sinó que –donada per descomptada l'aptitud específica, com es tracta de fonamentar en el capítol II³–, és una capacitat que s'adquireix amb el temps, a partir d'un altre valor tan essencial, com ja hem apuntat més amunt: la paciència. Aquesta, –que és la porta també de la magnanimitat⁴–, és la que es mereixen i necessiten les persones, i que va de la mà d'una generositat vital, per part del pedagog (temps, implicació, escolta activa, comprensió i orientació).

Per acabar, el recull del que he detectat en la meua narració en l'àmbit de les persones, vull destacar que ser pedagog també implica no perdre mai el respecte, malgrat les agressions morals o professionals, com van ser els casos del tracte del fill Gran del Sr. Roca, els acomiadaments de Montagut, de la FEP o del Col·legi Sant Bonaventura. Per bé que algunes amistats (i no tan amistats) ho han atribuït a la feblesa i manca de fermesa per part meua, sempre he

del meu càrrec), d'haver d'escollir. Penseu que va ser el meu convenciment sobre la prioritat de les persones que, una i altra vegada, acabava enfrontant-me amb els poders "fàctics", revalidant el meu compromís amb les persones, treballant a contravent per proporcionar-los un entorn pedagògic millor.

¹ Mentre acabava de redactar aquesta tesi, vaig tenir l'oportunitat d'escoltar una entrevista que, el dia 28 de setembre de 2013, li van fer a TV3 a la soprano sueca –d'origen nord-americà– Barbara Hendricks que, parlant de la seva veu, va dir textualment que "el talent no serveix per a res si no tens ànima" (Hendricks, 2013). En aquell moment vaig pensar que podia ser tranquil·lament la frase d'un pedagog.

² Recordar breument la soledat i el patiment del Sr. Roca.

³ Apartat 2.3.

⁴ Entesa com a capacitat del perdó que surt del més profund de l'*ànima* del pedagog. Del meu relat es desprèn que l'he trobat a faltar en persones que ostentaven càrrecs que havien de ser-ne models, de magnanimitat.

pensat que discutir amb algú que està en posició de superioritat –i no té voluntat d’escoltar¹– és del tot inútil, i suposa una despesa d’energia innecessària, que es pot dedicar a altres coses. Amb tot, davant de decisions injustes, que afectaven les persones, he estat absolutament ferm quan he estat convençut que m’assistia la raó². Aquesta fermesa és la que m’ha comportat més disgustos. Alguns, com he narrat, fins i tot perdre el lloc de treball.

Al final, però, també és veritat que aquestes experiències el pedagog ha de saber-les llegir com a noves oportunitats. No com a fruit de la frivolitat sinó de la reflexió sobre l’essència dels propis fracassos. Quan s’ho mira així, és quan el pedagog madura³.

Aquest àmbit és potser l’únic que no es tanca en si mateix, perquè la resta no tindrien sentit sense les persones. Elles m’han ensenyat a ser pedagog. He après a ser-ho, escoltant, entenent, comprenent, les persones i patint per elles, amb mentalitat de servei.

b. Temes sorgits de l’àmbit de les institucions

No sé si la meua capacitat d’interactuar amb els representants d’institucions de tot tipus ha estat fruit per la meua “relativització” d’aquestes⁴ o per la meua condició de pedagog, que intuïtivament ho mira tot i necessita conèixer les essències de tot. Posem-hi que les dues coses alhora.

En aquest àmbit, començant per algunes males experiències que em van marcar en els escoltes de Sabadell, ja vaig començar a rebutjar les institucions amb un excés de reglamentació⁵. No és que sigui un àcrata, en el sentit estricte del terme, però de l’experiència he

¹ És que jo n’he dit sovint estar instal·lat en la veritat. M’agradaria aprofundir sobre aquest tema èticament molt important, però no és la intenció d’aquesta tesi.

² Hi tornaré, concretant-ne les situacions, en l’apartat dedicat a l’àmbit de l’economia,

³ El repàs per la vida i l’obra dels pedagogs que s’ha fet en el capítol II, en tant que motors de les seves institucions, n’és un bon exemple.

⁴ Sempre, des del respecte, he pensat que una persona amb càrrecs de govern no deixen de ser una més com qualsevol altre. Justament el respecte se’l mereixen pel sol fet d’acceptar un càrrec; altra cosa és si el desenvolupen amb honestetat i esperit de servei.

⁵ Aquest aspecte també ha sortit en l’apartat anterior “de les persones” i en els posteriors.

comprès que les institucions estan per servir les persones. Tanmateix, però, a vegades es converteixen en tòxiques per a les persones a les que "diuen" servir.

En el meu àmbit, el de la pedagogia, he tingut ocasió de comprovar com les institucions poden afavorir o entorpir la millora dels entorns pedagògics. Per tant, les veig que, en aquest sentit, tenen una estructura com binària, dual. Una mateixa institució en alguns aspectes ha estat afavoridora del progrés pedagògic i educatiu i, en d'altres, n'ha estat l'entorpidora. Avanço que sovint és l'efecte de la manca d'un criteri clar en els objectius, la manca d'algú preparat per establir-lo.

Per exemplificar-ho, retorno als escoltes. D'una manera global van deixar en mi una petjada educativa de primer ordre. El tracte dels meus caps en la meva època de "llobató" encara el tinc ben viu en la meva memòria. D'altra banda, però, el caire autoritari que va prendre quan vaig passar a "minyó de muntanya" em va fer veure la institució amb uns altres ulls.

Vist en perspectiva –conclusió que serà recurrent– ara comprenc que el problema no és de la institució sinó –com deia– d'una banda, de les persones que les governen i, de l'altra, la manca d'unitat de criteri en la forma de assolir els objectius de la pròpia institució. I aquests és el gran tema. En l'àmbit de les institucions educatives, en concret, hi ha un camp d'acció del pedagog que és fonamental i molt necessari, per bé que ara mateix no hi està contemplat. La seva incidència ha de ser des la mirada del que està al centre reflexionant sobre les coses mateixes i la seva essència (que és la seva importància transcendent, i la de la pròpia institució en tant que institució), per comprendre i fer les propostes de millora. Aquest aspecte és essencial, vital en el perfil del pedagog professional que tractem de definir.

Particularitzant, la vida m'ha permès, interactuar i d'observar institucions, privades i públiques, de caire ben divers. He copsat els efectes, per bé i per mal, que han tingut en els seus entorns les directives o les decisions dels seus responsables. Si les hagués d'ordenar per ordre d'impacte, sens dubte ocuparia el primer lloc la Fundació d'Escoles Parroquials, com a paradigma d'institució amb unes finalitats educatives innovadores i necessàries, però que el mal govern i els interessos aliens a les finalitats en van fer una eina feixuga i poc "amable" a aquells que havia de "servir". Servir ho entenc i ho he entès sempre en el doble sentit: "donar servei" i "ser útil". Encara ara se'm fa difícil de comprendre, amb tota la informació que tenien damunt de la taula, com una missió tan prometedora no van saber convertir-la en un instrument educatiu de primer ordre. Només hi trobo una explicació, que ja la pressentia en aquella època: faltava amor, tacte, sensibilitat. Anant més enllà: la fidelitat als principis altruistes que la van inspirar, basats en l'Evangelí cristià. Dit d'una altra manera, la diferència està en si et busques a tu mateix o busques els altres. En una institució educativa, aquest buscar els altres és buscar el benestar pedagògic dels qui té sota la seva responsabilitat. Aquesta és la visió del que és pedagog. En el cas que ens ocupa, a més, hi havia afegit el sentit transcendent de l'educació, la necessitat de trobar "un sentit a la vida"¹, en concret des del que dóna l'Evangelí cristià. El lector del meu relat sabrà trobar millor que jo, a partir del que explico, les claus que permeten interpretar i comprendre com les persones poc preparades o inadequades poden acabar destrossant una possible bona institució².

Tornant al principi d'aquest apartat, la meua capacitat de donar la importància que correspon a cada institució o a cada responsable,

¹ El professor Quintana Cabanas (2001, p. 65-67) hi dedica tot un apartat en el seu interessant llibre *"Las creencias y la educación. Pedagogía Cosmovisional"* (Barcelona: Herder).

² Sovint, aquesta inexpertesa dels responsables condueix, com he pogut copsar una vegada i una altra, a la generació d'un seguit de rutines antipedagògiques que alumnat, professorat i famílies sovint han d'assumir sense remei o, si més no, sense les eines per poder reflexionar, comprendre i proposar millores sistèmiques.

també m'ha permès establir sense complexos llaços de coneixença amb persones, algunes amb càrrecs rellevants, i institucions que han treballat per la millora pedagògica. Citaré els casos de Montagut, malgrat les discrepàncies finals, que van tenir la valentia, en ple franquisme de lluitar per una escola oberta, arrelada al País; com l'Escola Vilarnau, creada per la voluntat d'uns pares per millorar l'educació dels seus fills, essent pioners del cooperativisme escolar a l'estat espanyol, farcida de petites històries que van bastir una gran història (per bé que acabés malament); l'esperit de suport a les escoles demostrat pels Consellers d'Ensenyament, Joan Guitart, Josep Laporte, Xavier Hernández o Carme-Laura Gil, amb qui vaig tenir el plaer de compartir converses per cercar solucions a escoles en perill d'extinció; de Directors Generals com Jordi Alvinyà o Emili Pons, i altres subdirectors generals o caps de servei que, tot i que de vegades havien de dir "no", sempre van saber correspondre amb un tracte respectuós vers "l'administrat".

També aquest "establir contactes" amb els responsables de les institucions és el lligam que necessita el pedagog per poder expressar el seu punt de vista professional, poder establir estratègies per a la millora dels entorns pedagògics dels que n'és responsable, i tenir informacions de primera mà per a la presa de decisions. Tota aquesta interacció li serveix per comprendre tot allò que gira entorn de l'educació, de manera que pren més consciència de la seva professió i de la seva acció professional. És també la creació de lligams entre persones i institucions perquè unes i altres es comprenguin millor per mediació del pedagog: és la *itinerància del pedagog*¹.

Cal dir que en aquest àmbit he tingut experiències ben variades. Alguna negativa, com ara amb un inspector, quan estava a l'escola

¹ La itinerància del pedagog, del pedagog com a viàtor, que emprèn el viatge de l'experiència i que la comunica és una idea trobem en Bollnow (2001). Insistiré sobre aquest tema en l'últim apartat que dedico a l'àmbit del pedagog. Com es veurà (9.b. d'aquest capítol) és també el seu mètode, paraula que prové del grec "camí a seguir".

Vilarnau, que li vaig recordar sense embuts que jo no era el seu súbdit ni el seu subordinat. En canvi, potser el que recordo amb més afecte, com ja he explicat en la meva narració, va ser la personalitat d'en Ramon Juncosa, qui sempre va estar disposat a rebre'm, a escoltar els problemes que li plantejava, i aportar-me nous contactes o solucions alternatives.

Altrament, no tenen punt de comparació les situacions grotesques com les viscudes amb, el fill Gran del Sr. Roca i el Personatge. Però encara més escandaloses –en el sentit més bíblic de la paraula escàndol– van estar les actuacions dels dos Gerents i el Nou President de la FEP, o el P. Titular del Col·legi Sant Bonaventura. Escandaloses totes elles, no només per la manca del més mínim sentit del *tacte* pedagògic sinó, en general, d'un sistema social¹ que no té ben regulat quins perfils arriben a tenir càrrecs de molta responsabilitat en institucions educatives, com és el cas².

Com a resum d'aquest apartat, la meva reflexió va en el sentit que les institucions –especialment les educatives– són allò que són els seus responsables. Si aquests són fidels als principis de la pròpia institució, aquesta complirà els seus fins específics amb eficàcia, i els ciutadans a qui s'adrecen la percebran com a enriquidora, generadora de saber. Cas contrari, la institució es convertirà en oligarquia, autocràcia o, en el pitjor dels casos, en dictadura. En aquest últim supòsit, una comunitat sanament democràtica, si no la pot reconduir, aviat se'n desfarà i la dissoldrà.

c. Temes sorgits de l'àmbit cívico-polític

Al llarg de la meva professió, les interaccions amb el món polític han sovintejat. En l'apartat anterior, referit a l'àmbit de les institucions, ja he explicat com vaig poder conèixer alts responsables polítics,

¹ Segons el diccionari de l'IEC: "Conjunt de normes ideals d'una societat que regeix les activitats, les funcions i les conductes dels seus components".

² En l'àmbit cívico-polític hauré de fer esment al dèficit de *finor* pedagògica que mostra el sistema i els que fan les lleis.

bàsicament del camp de l'educació. Malgrat tot, és veritat que l'àmbit de la política, sempre l'he viscut interiorment en el sentit més genuí del terme, és a dir, d'allò que passa a la ciutat (πολις), a la comunitat més propera. Potser perquè és de la manera que es vivia a casa meva, no podia entendre una altra manera de viure la política sinó era a través de lliure opinió i de la participació, a la recerca del bé comú. Ja a l'institut vaig fer uns primers escrits en aquesta línia, alguns dels quals encara guardo en algun arxivador. Recordo que en la meva època d'estudiant, més d'una vegada em trobava escrivint reflexions sobre aquests temes, en contrast amb la dictadura que es vivia a l'època. No podia entendre que no poguéssim opinar, i menys encara que parlar la meva llengua materna¹, o que la manifestació de la cultura catalana, fos mal vista. Per tot això, ben aviat em vaig identificar amb els moviments sorgits arran del maig del '68 francès, del que he parlat en la meua història de vida. La contracultura va esdevenir del moviment *hippy* i la formulació que van fer de la seva norma de vida, "feu l'amor i no la guerra", aviat va fer forat entre el jovent de l'època. Potser va ser a través de la música que es va anar prenent consciència del canvi: la irrupció del moviment de la *Nova Cançó*, consolidada al els denominats *Setze Jutges*². De la mà d'aquests arribaren versions de la cançó francesa (Brassens o Moustaki) i del *folk* americà. Jo mateix vaig tenir ocasió de participar com a cantant novell en algun petit concert cantant cançons de representants d'aquest moviment. Paral·lelament arribà la invasió del *soul* americà i del pop britànic (bàsicament a través de els *Beatles* i el *Rolling Stones*). Si m'aturo a narrar totes aquestes circumstàncies en aquest àmbit –que aporten context a la narració principal del capítol III– és perquè la sort de poder viure a partir dels disset anys aquesta època tant interessant –que va acabar amb la dictadura i la transició

¹ El professorat de l'Escola Pia, malgrat ser catalano-parlant, havia d'impartir les matèries en castellà.

² El conjunt de cantautors en llengua catalana alguns dels quals es van significar molt clarament per la seva lluita contra el règim dictatorial del General Franco. Els més destacats, per populars, serien Raimon, Maria del Mar Bonet, Joan Manuel Serrat, Guillermina Mota, Francesc Pi de la Serra, Miquel Porter o Josep Maria Espinàs (aquests dos últims hom els considera els fundadors).

democràtica de la dècada dels 70–, va marcar sens dubte el meu interès per la cosa pública i per la millora de la societat.

En l'àmbit pedagògic, els primers símptomes d'un cert canvi en les rígides estructures d'estat que implantà la dictadura van venir a través de la famosa *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, de 1970, més coneguda com a Llei "Villar Palasí", que en va ser el ministre promotor, com s'ha explicat en el capítol II. Els canvis que va provocar, no em va passar desapercebuts, doncs vaig poder sentir opinions per a tots els gustos, per part d'aquells professionals de l'educació que jo començava a conèixer, especialment a la meva etapa a Viaró i al X. Casas.

D'altra banda, aquella incipient vocació pedagògica em portava a interrogar-me sobre el contrast entre els diversos models educatius, que se'm presentaven com allunyats de la llei, com si a la llei li faltés alguna cosa que els donés validesa. Al llarg de la meua experiència, m'he mogut per centres que prenen el model més academicista (Escola Pia, Peñalver, X. Casas, Acadèmia Roca, Col·legi Sant Bonaventura), fins els fonamentats en el model de l'Escola Nova (RocBlanc, l'Escola, Escola Montagut, Escola Vilarnau, Sant Josep Oriol), passant per aquells que es movien a cavall d'un model i altre, treballant per a la innovació d'una forma més ordenada (Viaró i algunes de les escoles parroquials, malgrat que no en vaig ser titular directe). N'hi ha hagut, però, aquells que els faltaven recursos per definir-se (la majoria de les escoles parroquials en les que vaig treballar). En bona part, la meua preocupació ha estat, reitero, proporcionar eines per impulsar la millora pedagògica, al marge de les lleis, puix en educació hi ha una llei que està per damunt de qualsevol intent de normativitzar-la: l'atenció i l'interès per l'alumnat. Aquest punt enllaça amb el que ha sorgit en l'àmbit de les persones: guardem bon record d'aquells professors dels que hem après molt perquè ens han tractat bé.

Amb el temps he vist clar que molt probablement una intervenció dels pedagogs professionals en la legislació, i la incidència del seu *coneixement*, hauria propiciat un sistema educatiu amb una legislació estable, entesa més com un marc de referència, que com un necessitat de regular tots i cadascun dels aspectes de l'educació. La manera com ho he viscut a les escoles, un sistema educatiu com el de l'estat espanyol, que des de 1970 ha promulgat fins a vuit lleis educatives¹ (veure apartat 4.2. del capítol II), ha portat el desencís entre el professorat, la desorientació de les famílies i, el que és molt pitjor, la taxa de fracàs i abandonament escolars més altes entre els països equiparables².

Malgrat tot, a més de l'experiència de tants canvis, la meua comprensió de la política i de l'àmbit cívic han vingut de la reflexió sobre l'experiència viscuda en la meua implicació en moviments com *Unió Ciutadana*, amb en Xavi Casas³, la participació com a interventor en les primeres eleccions democràtiques, en la meua condició de militant de CDC, partit amb el que m'hi vaig implicar en la seva sectorial d'ensenyament⁴ –i que en vaig acabar decebut–. Més endavant, com he explicat, vaig tenir oportunitat de conèixer alts responsables de l'Administració, dels que vaig observar –en algun cas, fins i tot aprendre– com resolien i prenen decisions, la qual cosa em refermava –des de la impotència– la necessitat de la intervenció d'un pedagog en aquest àmbit.

Amb tot, potser el més gratificant de la meua experiència ha estat en l'àmbit cívic. Per algun motiu que no sabia explicar, sempre m'he sentit empès a "fer coses", a implicar-me en algun tipus d'associació. Però no amb l'afany de triomfar, ni de fer-me notar, i ni tan sols per

¹ En el moment de redactar aquestes línies, el govern de l'estat espanyol està a punt de promulgar la LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*), que seria la novena en menys de 43 anys, com he explicat en el capítol II.

² Veure l'apartat 1. del capítol I, de justificació d'aquesta tesi.

³ Apartat 9. del capítol III.

⁴ Treballant frec a frec amb en Ramon Juncosa i amb en Lluís Busquets i altres militants que han acabat exercint càrrecs de responsabilitat.

treure'n un rendiment econòmic, com queda clar. Ho he verbalitzat sempre de la mateixa manera: "és just tornar a la societat, en forma de servei, allò que la societat et proporciona a tu"¹. Al llarg de la meva tasca a la FEP, he tingut oportunitat –el privilegi!– de conèixer ben de prop les formes d'organització cívica –moltes vegades modèlica– de les petites realitats socials de famílies modestes, vingudes d'arreu, a les que vaig intuir com a objectiu prioritari de la meva actuació com a pedagog. Penso concretament en el Col·legi Ramon Pont (Terrassa) o en el Col·legi Santíssima Trinitat (Barcelona). D'aquesta necessitat de millor servei a l'entorn pedagògic d'aquelles escoles van esdevenir molts dels desencontres amb els responsables de la FEP –com explico en el capítol III–, per bé que jo ho vaig viure com un deure. Un deure del pedagog *insatisfet*. El pedagog, en tant que savi ha de sentir-se essencialment implicat en el deure cívic de conèixer la política, comprendre-la interpretar-la i millorar-la. En aquest sentit, canviat una mica l'ordre de les paraules, però no el sentit profund de la frase, em torna a la memòria com Sèneca sentenciava que "*el savi és el pedagog del gènere humà*" (Capítol II, apartat 2.1.).

Reprenent el fil sobre el meu pas per CDC, deia que en vaig acabar decebut perquè va ser on vaig començar a constatar el progressiu distanciament entre la "classe" política i el ciutadà al que diuen servir. Amb el temps, observant, per exemple, l'aventura política d'en Xavier Casas en les eleccions autonòmiques de 1980, i també les formes de governar d'altres formacions, aquell distanciament incipient que jo observava ha propiciat l'auge d'un nou tipus de *ciutadà*: el polític "de carrera", aquell que sol començar a les bases de qualsevol partit i fonamenta tota la seva vida en "ser" polític, independentment de la preparació que pugui tenir per assumir càrrecs de responsabilitat.

¹ He estat soci fundador de l'Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional; vocal del Casino Unió Comercial, de Vilafranca; president de l'Atlètic Club Vilafranca –jo, que no he jugat mai a futbol–; i més recentment, col·laborador de l'Edu21, i vocal del Societat Catalana de Pedagogia (veure punt 15. del capítol III)

Aquesta manera d'entendre la democràcia està comportant un model *partitocràtic*, amb totes les xacres que solen acompanyar aquest model tan poc democràtic, en definitiva. Són reflexions que faig com a pedagog perquè l'experiència ha demostrat que la primera bandera que s'esgrimeix en les campanyes electorals és la que es refereix a l'educació. Llavors és quan assistim a la promulgació de lleis allunyades a la realitat, que satisfan un determinat electorat (o ni això), i en les que clarament s'hi troba a faltar el criteri pedagògic profund, radical, criteri que no sol presidir el món d'aquests "nous" polítics.

Voldria remarcar que tot el meu recorregut professional l'he fet absolutament en paral·lel al recorregut que han fet aquests lleis educatives. Les he estrenat totes. Amb la distància, la reflexió i l'experiència, no n'he vist celebrar cap, per part de la comunitat educativa. A cada llei, el marge de maniobra per a la recerca s'anava estrenyent, fins al punt que s'ha imposat un determinat model educatiu, basat en corrents psicològics concrets, excedint clarament l'esperit del que, per sentit comú, ha de ser una llei educativa¹. A dir de la comunitat educativa l'arrel del problema és la falta de consens.

És per això, i resumint, que penso que la manca d'incidència dels pedagogs en política ha fet que els polítics s'apropriessin de les idees pedagògiques i de la seva gestió, imposant normes que sovint ratllen la niciesa. Per exemplificar-ho, sempre he fet servir el símil de la carrera mèdica: algú s'imagina uns polítics decidint quin ha de ser l'angle d'incidència del bisturí? O com s'ha de procedir per a la sutura d'una ferida? O quins equips mèdics s'han de constituir per dictaminar una determinada patologia? Doncs això que es veu tan clar en medicina, per què és tan difícil de veure en l'àmbit educatiu?

¹ És a dir, una llei que garanteixi els principis bàsics dels Drets Humans i de la democràcia però que, alhora, sigui, senzilla, diàfana, i oberta, que donés prou autonomia als professionals de l'educació, i el més allunyada possible de la "normativització".

És una situació que cal corregir. Aquest tema està en el nucli de les reflexions que proposa aquesta tesi.

4. Temes sorgits de l'àmbit escolar

a. Direcció

La direcció d'institucions educatives ha ocupat trenta dels quaranta anys en què ha transcorregut la meua trajectòria professional a les escoles. Sempre ha estat en l'entorn de l'escola privada concertada o subvencionada, és a dir, amb una clara vocació de servei públic¹, aspecte que destaco perquè, com ja justifico en la meua història de vida, sempre l'he percebut com el que m'oferiria més possibilitats de recerca per a la millora.

Ja he explicat la meua "aposta decidida per ocupar càrrecs de responsabilitat, com una manera de fer arribar més pedagogia a l'alumnat, a través de la meua acció com a pedagog sobre el professorat" (Capítol III, f.). He de dir que, malgrat els mals moments, no només no em penedeixo de la decisió presa, sinó que ho celebro per la gran aportació de coneixement que m'ha proporcionat la meua resolució.

Reconec que pel meu tarannà conciliador i poc donat a discussions –i menys si puguen de to–, hi ha hagut aspectes de la direcció que m'han fet patir, especialment quan he hagut de mantenir una posició ferma, basada en el meu convenciment més profund de que una decisió era la justa o la necessària. No tothom està disposat a entendre-ho i a acceptar-ho. És la resistència al canvi, tema que ha estat recurrent en totes aquelles escoles que he vist la necessitat d'introduir-hi reformes². Al llarg de la meua trajectòria he hagut de fer el cor fort a

¹ Aquesta condició ha estat la que sempre ha defensat el Secretariat (ara Fundació) de l'Escola Cristiana de Catalunya, i que han fet seva la resta de patronals del sector. Es va explicitar en el Pacte Nacional per a l'Educació, signat el 14 de març de 2006 per la major part d'entitats de la comunitat educativa de Catalunya: patronals, federacions de pares i mares d'alumnes, entitats municipals i sindicats (a excepció de la USTEC).

² Alguns en àmbits tan sensibles com el laboral, per exemple el que vaig haver d'efectuar al Col·legi Ramon Pont.

l'hora d'acomiar personal (alguns ni els he reflectit en la meua narració perquè no eren rellevants i eren més que justificats¹), perquè sempre he "patit" pel fet de ficar-me a la seva pell. Però entenc que és una de les càrregues inherents a la direcció. A canvi, vaig aprendre en profunditat els mecanismes de la justícia (judicis, conciliacions, documentació legal, etc.) en aquest àmbit.

Però la fermesa sempre se m'ha fet present, i l'he sabuda mantenir, quan hi ha hagut un convenciment interior producte del fet de sentir-me pedagog, del que ha de treballar pel benestar pedagògic de l'entorn del que n'és responsable. Ja he explicat que el primer exemple de fermesa me'l va donar el director en funcions de Viaró amb motiu de la resistència del professorat per la implantació de l'EDI². Em va quedar tan gravada la imatge que ha estat un referent, i ho he verbalitzat en més d'una ocasió (apartat 8.b. del capítol III). Aquesta fermesa, contestant als que cercaven escletxes en la decisió presa, referida en aquest cas a l'aposta per a la innovació, m'ha servit de model quan m'he trobat amb resistències al canvi: quantes vegades ho he hagut de fer! L'experiència avala que, en moments de decisions transcendents no valen mitges tintes: el directiu ha d'assumir la responsabilitat de les decisions i fer-ho saber. La fórmula és ben senzilla: *"aquesta decisió és ferma, n'assumeixo les responsabilitats, en funció de les que m'atorga el càrrec, i si m'equivoco, m'equivoco jo. Si bé no espero que ho compartiu, només demano lleialtat"*. Aquesta situació, en un mateix grup humà, només sol donar-se una vegada i en situacions extremes. Per norma general, convé sempre un treball que s'apropin postures, que es posin de relleu els punts d'acord més que no pas les discrepàncies, que es cerquin complicitats i cooperació, i la imprescindible i unitat de criteri –no sempre fàcil en el nostre col·lectiu–. Això demanda, tant per al

¹ La prova és que maig vaig ser objecte d'una "plantada" per part del professorat o entrar en conflicte amb cap representant sindical, si no, ho hagués escrit.

² Referenciat en l'apartat 8.b. del capítol III.

directiu com per als components de l'equip unes grans dosis d'ètica, d'honestedat i d'humilitat.

Amb el temps he sabut que d'aquesta actitud se'n diu assertivitat. En el pedagog directiu, aquesta ha d'anar de la mà de la proactivitat. Generar noves expectatives, ser agosarat, prendre la iniciativa i assumir-ne les responsabilitats han estat constants en la meua tasca al capdavant de les diverses institucions en les que he assumit algun càrrec. La intuïció, primer, l'estudi després i l'experiència durant el procés, m'han dut a plantejar-los com a temes capitals per a la bona direcció. N'hi ha d'altres, en sóc conscient, però per la pròpia metodologia de la tesi, només faig referència als que de forma espontània han anat sortint en el meu relat¹.

Com en tot, s'aprèn a ser director, dirigint. Primer hi ha el compromís, és ben cert, però l'expertesa s'adquireix amb l'experiència. En aquest sentit, el fet de que el principi de la meua "carrera" com a directiu, s'anés tancant en cicles de dos anys (X. Casas, Acadèmia Roca, Escola Montagut) em fa pensar, primer, que vaig tenir molta sort i, segon, que eren cicles necessaris per poder afrontar reptes de molta més envergadura, com el de l'Escola Vilarnau (més de vuit anys) o el de la Fundació d'Escoles Parroquials (gairebé vuit més). Aquest sentir-se "*jo sol*", saber-se el centre de les mirades expectants a les reunions, són sensacions –sentiments– que et fan copsar de cop la responsabilitat adquirida i, perquè no dir-ho, les primeres ganes de sortir comes ajudeu-me. És només el fet del convenciment vital, profund, del compromís volgut el que et dóna motius per reflexionar, pensar i aprendre les maneres d'actuar.

¹ Això no significa que d'altres, que hom podria considerar necessaris, no els hagi contemplat al llarg de la meua vida, però no han sortit al relat.

Hi ha com una força intuïtiva que t'acaba empenyent a prendre decisions ràpides en situacions límit que ho requereixen¹. Tanmateix, també aprens que per a un bon funcionament del grup cal conèixer i aprofitar les habilitats dels diferents professionals, per aconseguir minimitzar les resistències als canvis i, sobretot, per animar-los a lluitar i a sobreposar-se a situacions complicades (escoles en situació de fallida o en procés de tancament, la mort del P. Berdala, etc.), és a dir, a fomentar allò que modernament es coneix com a resiliència, però que sempre ha estat present en els lluitadors².

Un tema que també ha estat molt present ha estat el de la participació, associada sempre al respecte i a la confiança. Per això, com es dedueix de la meva narració, sempre m'he rebel·lat proactivament davant els directius (titulars o directors), que han utilitzat la por i la desconfiança com a sistema de govern. És més, malgrat que alguns al final no se la mereixien, una constant en la meva trajectòria com a director i que, hores d'ara, mantinc com a principi innegociable, ha estat la confiança absoluta amb aquells que he fet confiança; altrament, val més substituir-los. Però no tothom ha estat disposat a ser coherent i honest amb aquesta confiança dipositada³. És en aquest aspecte que, en tant que director, m'he esforçat generar-ne la suficient com per obtenir, en contrapartida, la necessària lleialtat, participació, relleu, coordinació, respecte, coherència, etc.

En el tema de la participació, una altra constant del meu camí ha estat el provocar la interacció entre les persones i els grups de persones, propiciant el treball en grups, provocant la influència recíproca entre professionals, i sacsejant els equips amb dinàmiques de grup. Aquesta pràctica va començar a l'Escola Vilarnau.

¹ Fins i tot algunes que poden semblar contradictòries, com ara la contractació del director del Col·legi Santíssima Trinitat.

² En l'apartat final de l'àmbit del pedagog, insisteixo en aquest aspecte.

³ El cap d'estudis que vaig "fitxar" a Montagut, els directors d'algunes escoles de la FEP o els responsables de l'excursió a Madrid, el 2007, del Col·legi Sant Bonaventura, per significar-ne alguns.

L'experiència m'ha convençut de la seva eficàcia, no tan sols pel que repercuteix en la millora de l'atenció de l'alumnat, sinó perquè he observat com ha ajudat als mestres a prendre consciència de que ho eren. Cursos de formació, xerrades, conferències, simposi, i un llarg etcètera, formen part de la meva essència pedagògica, refermada amb els anys.

Tocant altres temes, l'estratègia com a director ha passat també per saber establir els criteris de selecció de professorat, en què intervé una bona dosi d'*ull* clínic o d'intuïció, a banda dels criteris formals que no s'han de descuidar. Al llarg de la meva experiència, han estat molt superiors els encerts que no pas els errors. Justament aquest aspecte ratifica la complexitat de l'establiment de categories en l'àmbit de les ciències humanes, que depenen de la voluntat i de l'acció de les persones.

Seguint amb la part més humana de la direcció, he considerat essencial conformar equips directius de confiança amb qui compartir la informació. Això suposa obrir-ne tots els canals possibles –àdhuc els tecnològics–, donar oportunitats als que s'intueixen com a persones més vàlides, i contagiar l'esperit de servei i de compromís.

Pel que fa al tema del treball en equip –treball en grup, treball cooperatiu, o treball col·laboratiu¹–, el meu salt des del Col·legi Viaró, amb els grups de treball de l'EDI, a la manera de treballar en equip de l'*Escola* de Sabadell, interiorment, em va fer reflexionar sobre el fet que, encara que a tots dos se'ls podia considerar "treball en equip", els punts de partida i les traducció a la pràctica eren diferents.

¹ Mot procedent del món de l'educació, que m'agrada més perquè aporta un plus de implicació personal: El llatí '*operare*' és més impersonal que el '*laborare*', que em fa la sensació que pot implicar tota una família o tota una comunitat; no així, els "operaris" d'una fàbrica (poden cooperar, però no necessàriament col·laborar).

Referent al tema de la presa les decisions “per majoria” en institucions educatives amb un projecte educatiu legítimament manifestat per una entitat titular, he intentat comprendre’n el sentit i la conveniència. L’experiència m’ha portat a interpretar el sentit de la jerarquia que sol presidir aquest tipus d’institucions. És llavors quan he comprès que el sol fet que algunes opinions siguin recolzades per la majoria això no ha de significar automàticament que aquestes siguin les més correctes. Per exemple, en el terreny pedagògic, que la majoria de mestres es decantin per un sistema de lectura determinat no significa que sigui necessàriament l’únic vàlid. Dit d’una altra manera, en la meva experiència, les escoles que he conegut no han estat assembleàries i, per bé que algunes en tenien traces, en temes transcendents sistemàticament ha prevalgut la decisió final d’un últim responsable, o la d’un equip directiu amb poders per fer-ho. Els estils, les maneres de fer, els canals de participació i comunicació, depenen dels punts de partida i dels referents dels que es dota cada comunitat educativa.

b. Governança

Aquest és un terme és un neologisme que, en el moment d’escriure aquesta tesi, encara no ha estat admès per l’Institut d’Estudis Catalans (IEC).

En aquest escrit l’utilitzarem com a sinònim de “bon govern”, seguint el criteri de l’*Economic and Social Commission for Asia and the Pacific* (ESCAP) (United Nations - ESCAP, 2013). Seria tot aquell àmbit de l’equilibri entre actors en una mateixa organització ja que “l’estructura de la governança moderna no es caracteritza per la jerarquia sinó per actors corporatius autònoms (organitzacions formals) i per xarxes entre organitzacions” (Bolívar, 2012, p. 21). Dit d’una altra manera, entenem el seu sentit com una fórmula de govern que, des de la visió holística, els elements que componen una organització poden exercir poder, autoritat i influència sobre les

decisions que afecten la vida de la institució, tractant de trabar els punts en comú i no contradictoris.

El de la governança és l'àmbit en què solen produir-se punts de confrontació entre la direcció i la titularitat en els centres que l'exerceixen persones diferents¹ (especialment els concertats), però també amb d'altres institucions (Administració o sindicats) o grups de pressió en el si de la institució educativa (lobbys de professorat, AMPA o consells escolars). En el meu cas, el fet de veure els temes des de l'òptica del treball pedagògic m'ha comportat prendre decisions que han entrat en conflicte amb interessos divergents.

Justament, en l'exercici de responsabilitats de direcció o govern, aquest és l'àmbit més sensible per al pedagog. Pel fet de ser conscient de la seva expertesa en matèria educativa, per estudis i per experiència, la intromissió en aquest camp de persones poc preparades sol ser la causa de la "incomprensió" ("indigència") i de la "insatisfacció" del pedagog. Per una raó vital, profunda, que prové del seu autoreconeixement com a expert, com a professional, el pedagog vol fer valer els seus coneixements –perquè és el que està més preparat– per posar-los a disposició de la seva "causa", que és la de dissenyar els entorns d'aquells "que aprenen". Però una vegada i una altra ha de copsar com les lleis –per damunt de tot– i els poders que aquestes atorguen a persones menys preparades², no li reconeixen aquest estatus de "professional de l'educació".

En aquest àmbit m'han anat sorgint quatre³ grans àrees temàtiques, que contenen altres temes que dimanen d'aquelles.

¹ En el meu cas es veu clarament pràcticament al llarg de tota la trajectòria professional.

² Fins i tot entre els directius i docents. En aquest sentit, amb els casos dels directors de l'Escola d'Aprenents o de La Sagrera vaig fer-me radicalment conscient que no s'ha de consentir mai que algú amb el seu tarannà poc sociable es pugui convertir en director d'un centre, per més experimentat que sigui en la seva professió.

³ Novament quatre, amb què podríem establir un nou *fractal*.

La primera és la referida a l'apartat de discrepàncies i d'interferències que han esdevingut com un maldecap constant al llarg de la meua vida professional, atribuïble a la manca de visió pedagògica per part de moltes persones que s'involucren, sense la preparació necessària, en el govern d'institucions educatives¹, com he explicat. També hi hagut en alguns casos una deficient definició dels rols de cadascun dels actors d'una institució². Les conseqüències negatives d'aquestes negligències sempre les han acabat patint els destinataris de l'acció de govern, és a dir, bàsicament el professorat, l'alumnat, i les famílies. Conseqüències que es manifesten amb tarannàs despòtics³; la supremacia dels criteris econòmics per damunt de les necessitats pedagògiques, sovint amb una mala gestió dels recursos; haver d'assumir, per part del pedagog, papers que incòmodes de mediació entre institucions⁴; el constant intrusisme en afers estrictament pedagògics⁵, que han derivat en enfrontaments i en dificultar l'acció i les resolucions de caire pedagògic que jo mateix prenia com a expert, i que van ser més o menys visibles a la comunitat; o bé, quan m'he trobat en tensesures en què, per consciència ètica i pedagògica, he hagut de prendre partit en contra del criteri dels meus superiors⁶.

La segona, com a professional no aliè al govern i a l'administració dels centres i institucions educatives, he arribat a la conclusió que el paper del pedagog en aquest camp –a més de conèixer-lo en tota la seva extensió–, ha de jugar el que és el seu paper: posar-hi *tacte*, el to humà. La gestió de la discrepància, del conflicte, tenint en compte que estem parlant d'educació, s'ha de tractar sempre des del respecte (encara que pensem que algunes persones no en siguin

¹ X. Casas, les dues senyores de Montagut, la nova junta de la Vilarnau, els gerents i el president de la FEP, el Novell i el P. Titular del Sant Bonaventura.

² El cas de la meua primera escola a la FEP, en la que era, professor, co-titular i membre de l'equip directiu sense càrrec, per posar un exemple.

³ La negativa sistemàtica injustificada, per manca de voluntat "política" per part dels Gerents de la FEP a les remodelacions de les diverses escoles que ho necessitaven. O, també, per part del P. Titular del Col·legi Sant Bonaventura.

⁴ El cas de la Fundació Catalana per a la Síndrome de Down i la FEP.

⁵ Sense excepció, aquest s'ha donat en tots els centres en què he tingut responsabilitats de govern.

⁶ El cas de Montagut o, en molt diverses situacions, en totes les escoles de la FEP de la que n'era el responsable.

mereixedores, d'aquest respecte). Temes tan complicats com les retribucions salarials, els convenis, els contractes, la presa de mesures impopulars, necessiten ser tractades utilitzant la persuasió, la transparència i la sensibilitat. Quan ha estat així, no hi ha hagut conflicte¹.

La tercera, la presa de contacte amb el món de l'Administració² del dret³, de l'economia⁴, o dels diferents industrials⁵ que intervenen en el manteniment o construcció d'un centre escolar. Per contra, amb el temps m'he adonat que una cosa és conèixer els diferents camps d'acció d'aquest àmbit i l'altra trobar-s'hi implicat. A vegades era de manera conscient, amb aquest defecte que consisteix en pensar que "es millor que m'hi fiqui jo, que no pas deixar-ho en mans d'algué que ho farà malament". A vegades pot ser veritat, però no és el paper del pedagog. El seu paper consisteix, com he apuntat, en trobar els col·laboradors de confiança i confiar-hi fins al final. És a dir, totes les gestions de caire econòmic, administratiu, urbanístic o de planificació arquitectònica que vaig haver de gestionar van servir per adonar-me que el paper del gestor d'un centre educatiu és ben diferent del que ha de fer el pedagog. No està de més que el pedagog, com dic, conegui tot aquest entrellat, però no és la seva tasca ser-ne el gestor: el pedagog ha d'estar en el punt d'intersecció, mitjançant, il·luminant, per dissenyar allò que s'ha de dur a terme per a la millora de l'entorn pedagògic del centre.

¹ El cas de l'abolició dels "drets adquirits al Ramon Pont, o els acomiadaments a què he fet alguna al·lusió. Fins i tot en les difícils relacions amb titulars i directius, que ja he esmentat..

² Ja he explicat la meua experiència amb l'administració educativa, però també he tingut ocasió de tractar amb alcaldes, regidors, o altres responsables com ara urbanisme, serveis socials, i un llarg etcètera.

³ Assumir tasques de titular em van a dur adquirir una certa expertesa en temes laborals i fiscals.

⁴ Vaig aprendre ben aviat, a Montagut, a llegir i interpretar balanços i comptes d'explotació. A la FEP, a més, vaig reforçar la meua expertesa en aquest camp amb la confecció de pressupostos i l'establiment dels criteris principals que els han de regir.

⁵ Les diferents obres que es van dur a terme en les escoles de les que n'era el responsable, em van proporcionar una interessant formació en el món de l'arquitectura, la construcció, l'electricitat, la fontaneria o la jardineria. Vaig aprendre els conceptes principals i els diferents argots inherents a cada professió.

També és veritat que sovint no ho vaig poder triar i per això hi vaig abocar temps i energies, assumint les responsabilitats d'altri. Però quan ho vaig haver de fer, també tenia present un altre component: l'aposta per la qualitat educativa, és a dir, no reparar en despeses de formació, ni en l'assoliment d'ambients agradables. Les escoles que tenen un bon projecte, pedagògicament coherent i de qualitat, externament estan cuidades fins l'últim detall, i les quotes són proporcionades al servei que els pares perceben que donen, sempre tenen alumnes¹.

La quarta l'he deixat l'última perquè la considero essencial en la vida de les escoles. És la que fa referència al Personal d'Administració i Serveis (el PAS). Sempre els he tingut un especial afecte i atenció. Justament per això m'he preocupat sempre de que se sentissin bé. En la majoria d'escoles, els he fet participar a les reunions de claustre perquè ells són la cara de l'escola (és la primera que veuen les famílies). Per aquest motiu sempre he pensat que havien d'estar informats de tot, fins l'últim detall. D'altra banda, contràriament al que sovint fan alguns directius, m'he abocat a guanyar-me, des del primer moment la seva confiança. Sé que ho agraeixen i així m'ho han fet saber sempre. Una escola que no tracta bé al seu PAS és una escola que no té ànima. Així de contundent. He pogut observar com un conserge, una secretària, o un cuiner, motivats amb la seva feina eren capaços de sentir-se compromesos en la tasca educativa de tota l'escola. Per manera de ser, però també posant-me en la pell del PAS, quan hi ha hagut dinars o sopars per celebrar alguna data assenyalada, sempre que he pogut, m'he assegut prop del PAS. Massa sovint el professorat de les escoles ens convertim, en aquestes ocasions (i alguns, sempre), en una mena de casta superior, en la que el PAS no hi té cabuda.

¹ Per exemple, aquesta va ser la meva experiència a l'Escola Vilarnau i a les escoles de la FEP que es van remuntar.

c. Organització

Molts dels temes pertanyents a aquest àmbit guarden relació directa amb la direcció. D'aquesta manera, alguns d'ells ja han sortit en l'apartat dedicat a aquell àmbit (treball en equip, el sentit de les normatives, etc.). Amb tot, en fer una abstracció global d'aquest àmbit, em fan pensar que l'ordre és inherent a les organitzacions però perd el seu sentit si deixem de mirar a les persones. Hi ha una gran diferència en el benestar pedagògic entre aquells centres que es treballen els hàbits d'ordre, silenci i harmonia, des de la sensibilitat, el respecte i l'entusiasme pel treball¹, que aquells que es basen en normes rígides i *reglamentarisme*, com he expressat més amunt.

Dels centres del primer tipus, del meu relat destacaria: els primers cursos d'EGB de Viaró (amb l'equip de l'*EDI*); l'*Escola*, de Sabadell; la Llar d'Infants Sant Miquel, de Santa Coloma de Gramenet; el que es va aconseguir a la Llar d'Infants Joan XXIII, de Barcelona; i el de l'*Escola* Sant Josep Oriol, també de Barcelona. Sens dubte un nombre massa reduït, tenint en compte la gran diversitat de centres en què he intervingut al llarg de la meva vida.

Aquest és l'àmbit en què es fa més necessària l'acció del pedagog, a partir del seu *tacte*, el que li dóna la seva experiència i la seva professió. La percepció és que encara hi ha molta feina a fer i, dedueixo de l'experiència reflectida en el meu relat, és potser l'àmbit en què passa més desapercebuda la extraordinària resistència que hi ha, per part dels docents, a treballar sense sentir-se emparats per una normativa o un reglament.

Aquesta percepció em porta fer la reflexió, tocant a l'organització escolar, si no hem institucionalitzat en excés l'escola. És a dir, si no l'hem convertit en un sistema de normes, regles i reglaments, que han relegat les persones a un nivell d'esclavatge de les primeres. Ja

¹ Generalment, seguint les ensenyances de l'escola nova, molt particularment de Maria Montessori.

hem vist en al justificació metodològica que autors com ara Bollnow (2001, p. 143-145) o Pineau (2008, p. 259), entre d'altres, ens feien reflexionar sobre el caràcter dolorós de les autèntiques experiències de vida. Però em fa l'efecte que de l'experiència vital de l'alumnat l'escola n'ha fet dolorós el procés. La percepció que hom té de la realitat és que a força nens no els agrada anar a l'escola¹. No m'hi entretindrè perquè no és l'objectiu d'aquesta tesi, però no puc deixar de fer referència al fenomen creixent de les opinions cada cop més esteses en favor del *homeschooling*, o de les teories més radicals sobre la "desescolarització".

Tornant a l'organització en termes més concrets. Hi ha dos models que em van impactar de tal manera, que hi he reflexionat molt sovint, com sovint han estat present en el meu propi model d'organització. Em refereixo primerament a l'EDI² (Viaró), i als que posteriorment vaig conèixer en les meves visites al *Colegio San Estanislao de Kostka* (Madrid), la *Casa dei Bambini* (Girona), i l'*Horitzó* (Barcelona). Quant a l'EDI, va servir-me per refermar, en el meu procés d'aprenentatge, el referent d'un marc que afavoreix el treball de l'alumnat i la tasca en equip dels docents.

Amb l'EDI³, en concret, es donen els trets fonamentals de tota bona organització escolar, segons m'ha anat donant a entendre la meua experiència:

- Els espais estan al servei de l'educació i, per tant, han de ser com més oberts, millor. El sistema d'aules tancades no afavoreix el treball en equip dels mestres ni l'agrupament flexible dels alumnes
- Els grups de treball són flexibles (treball individual, en petit grup o en gran grup¹). Aquest sistema minimitza l'impacte del

¹ El llibre de Daniel T. Willingham (2011) *Per què als nens no els agrada anar a l'escola?* (Barcelona: Graó), ho explica des de l'òptica de la neurociència.

² *Educació dirigida individualment*. Veure apartat 8.b. del capítol III, on està convenientment referenciat.

³ Un sistema organitzatiu, com he dit, que no perd vigència.

nostre encotillador sistema "graduat", basat en l'agrupament per edat cronològica.

- S'aprofiten les millors habilitats dels docents: els més preparats en cada matèria són els que estableixen els coneixements, les activitats i els resultats d'aprenentatge. La resta del professorat, després de rebre la informació de l'especialista, en fa la supervisió.
- Es respecta el ritme d'aprenentatge de cada alumne, objectiu de l'educació.
- Aquesta personalització de l'ensenyament permet al professor fer la seva tasca de transmissió de coneixement de forma individual. La motivació neix d'aquesta proximitat i del coneixement de la realitat de cada alumne.
- En centres de més d'una línia, és més eficaç la tasca conjunta de dos (o tres) mestres per cinquanta (o setanta-cinc) alumnes, que la de cada mestre amb el seu grup classe.
- L'alumne és observat i avaluat per un ampli conjunt de professors. D'aquesta manera es detecten més ràpidament els alumnes amb dificultats, i l'avaluació és més objectiva.
- L'ambient de treball és el que mana, no la "disciplina".
- Les activitats –necessàries per assolir els objectius proposats en la programació– arriben a l'alumne en forma de racons d'aprenentatge, que li permeten ser l'autor del seu propi recorregut i, per tant, aprèn a ser fidel seu compromís.
- Les activitats no estan programades gradualment sinó pensat que hi ha diferents ritmes i formes en què l'alumne assoleix els aprenentatges.

Podrien sortir més temes arran de l'organització a partir de l'*EDI*, he remarcat aquelles que jo he anat aplicant a l'aula quan n'he tingut ocasió. L'experiència d'èxit, com la que ja vaig viure a Viaró, s'ha

¹ Que generalment sol ser la d'introducció d'un tema i l'explicació dels objectius i les activitats.

anat repetint allà on he aplicat aquests principis organitzatius. Ara bé, també haig de reconèixer que aquesta experiència d'èxit no me'n vaig sortir quan he demanat a d'altres companys que m'acompanyessin en la seva implementació. Potser l'escola on hi vaig estar més a prop va ser a la Vilarnau¹, l'últim curs que hi vaig estar. Però, com sempre, la resistència al canvi, a provar (que no experimentar) sistemes ja contrastats.

Quant als models dels centres esmentats més amunt, em van permetre veure que era possible portar amb èxit a la pràctica altres formes d'organitzar els recursos humans i materials. A partir de com vaig veure el funcionament organitzatiu del *Colegio San Estanislao de Kostka*², he anat concebut la idea d'una escola en què cada espai escolar fos dedicat a una matèria concreta (l'aula de llengua, l'aula de ciències, l'aula d'història, etc.), de manera que sigui l'alumnat que vagi a l'aula corresponent, en funció del seu programa individualitzat de treball (independentment del nivell que "per edat" li correspongui). Va ser només a l'escola Vilarnau que vaig aconseguir implantar-ho parcialment amb una aula d'idiomes, una de socials i una altra de naturals. L'únic entrebanc va ser que hi havia dificultats perquè l'alumnat pogués deixar les seves coses en un lloc concret, en no tenir aula fixa de referència. Però aquesta és una dificultat mínima superable si hi ha el convenciment que un tipus d'organització més flexible és necessària. De l'*Escola l'Horitzó* em vaig quedar amb la llibertat de moviments de l'alumnat dins de l'escola, per anar a la biblioteca, a la *mediateca*³, o a qualsevol altre espai o persona, a la recerca de la informació per assolir els objectius individuals proposats en el seu pla diari de treball. De manera semblant, a nivell de preescolar i Educació Primària, em va deixar petja l'organització de la *Casa dei Bambini*, de Girona.

¹ Veure 11.b.ix. del capítol III.

² Que vaig conèixer quan preparava el camí per a l'ingrés de Montagut al Batxillerat Internacional.

³ Aula amb recursos digitals i audiovisuals.

Tota aquesta experiència adquirida m'ha portat a reflexionar i entendre el sentit de l'organització escolar que és donar el millor servei a l'alumnat, a les persones. També és facilitar la tasca docent del professorat. En aquest sentit reitero el paper essencial que ha de tenir el pedagog en aquest àmbit. Una organització escolar sense el sentit pedagògic, com he pogut anar veient al llarg dels anys, s'acaba convertint en pura institucionalització. Les escoles no són només organitzacions, el que les ha de diferenciar d'altres tipus d'organitzacions és *l'ànima pedagògica*.

D'altra banda, en l'àmbit de la direcció ja he fet referència a la importància del sentit de treball col·laboratiu que ha de presidir tota organització educativa. En aquest sentit, amb la relectura del meu relat es posa en relleu la meva preocupació per afavorir la reflexió sobre la pròpia organització feta pels diferents equips de treball, perquè sempre l'he intuït com a essencial: és a partir d'aquesta reflexió que es comparteixen els objectius educatius de la institució, i les línies d'acció a seguir per assolir-los.

Potser el fet d'haver interioritzat els sentit de l'organització és que em va portar a embrancar-me sense por, sense complexos, tossudament, amb el simposi del 25è aniversari de l'Escola Vilarnau, tota una fita en la meva trajectòria professional, malgrat els entrebancs. A banda de tot el que vaig aprendre en positiu¹, també hi ha un aspecte que em va permetre corregir més endavant: la necessitat d'implicar les persones en els projectes que haurien de ser comuns. Un cop treballava a la FEP, tota la formació que proposava, anava amb molt de compte en obtenir el màxim consens possible a l'hora de dissenyar-la.

Per acabar amb aquest àmbit, destacar dos situacions de les que sorgeixen diversos temes per a la reflexió. El primer, el fet de

¹ Aspectes logístics o la coneixença de persones influents en el camps de la pedagogia.

plantejar-me, en el seu moment, com a treball de final del Postgrau en Direcció d'Institucions Educatives el disseny d'un nou model organitzatiu per a la FEP –que, com es recordarà em va costar una amenaça de sanció formal–. Després de moltes hores de recerca i estudi, em va aportar aprofundir en el sentit de les organitzacions educatives, i més concretament de les que fan un servei clarament de caire social a través de l'educació (en aquest cas, a través de l'acció de l'Església Catòlica). El segon, arran de tot l'afer del P. Berdala¹, al Col·legi Sant Bonaventura de Vilanova i la Geltrú, fer-me conscient de com l'experiència et dóna la capacitat de prendre decisions ràpides en moments de crisi o de commoció. La conseqüència també va ser començar a posar els fonaments per a la motivació d'una comunitat que havia sofert un cop molt dur. Aquesta mateixa experiència és la que em va permetre "ficar-me" en la pell del P. Berdala per deduir la seva forma de governar i tot el que havia deixat a mig fer.

d. Economia

Dir d'entrada que aquest àmbit és el que menys temes de reflexió ha de suscitar al pedagog. Com ja s'ha tractat en l'àmbit de "governança", el pedagog ha de poder incidir en les decisions que els administradors prenguin en el disseny de la distribució de recursos en les institucions educatives. Com que la finalitat d'una institució educativa és l'educació, la inversió s'ha de fer en funció de les necessitats reals per assegurar el benestar pedagògic de la comunitat educativa. Per això és important i necessari el criteri del pedagog. Com ha anat sortint en el capítol III, al llarg de la meua experiència he pogut veure i patir, en primera persona, el malbaratament de diners en inversions que no han aportat res a la finalitat de les institucions en què treballava.

En l'àmbit econòmic del món educatiu, doncs, els criteris pedagògics han de prevaler per damunt dels interessos econòmics. A les escoles i

¹ Apartat 14.b. del capítol III.

institucions en les que he treballat, quan això ha estat així ha millorat la matrícula de l'alumnat, la satisfacció de les famílies, i la del professorat, amb la incidència positiva que suposa en tot l'entorn pedagògic i comunitari. Sempre he mantingut que una escola que té alumnes, no té problemes econòmics. Una escola que no inverteix en formació i recursos pedagògics, acaba perdent alumnat, perquè l'*ànima* passa a ser el diner.

A nivell de la meva formació multidisciplinària, en matèria econòmica, el meu contacte amb la direcció i la governança m'ha aportat una sèrie de coneixements bàsics que un pedagog és bo que conegui. Els esmento breument: he après a interpretar balanços i comptes de resultats, i ara sé que la gran despesa d'un centre educatiu és la massa salarial, i que aquesta ha de ser la justa¹. Altrament, va ser molt valuós el coneixement sobre normes urbanístiques a tenir en compte per possibilitar el creixement edificatiu de les escoles. També és important per al pedagog professional entendre-hi en temes de finances o de dret laboral. Aquest últim àmbit em va cridar molt l'atenció el rigor amb que es tracten els temes judicials, especialment pel que fa a les evidències que envolten qualsevol procés. Em va ajudar a refermar-me en el que ha estat un dels meus principis vitals: no jutjar². Entendre el món dels jutges i advocats pot arribar a ser molt valuós per aquell que aspira a conèixer els àmbits que intervenen en l'espai de l'educació, encara més en una època en què massa sovint el món educatiu es judicialitza.

Per acabar, per bé que em va tocar de fer-ho³, no és tasca apropiada per al pedagog dedicar-se a funcions d'administració. El pedagog, per

¹ En aquest sentit ressaltar que em va cridar molt l'atenció que els salaris més minsos eren els del personal d'educació infantil. Ja he explicat també que la meva prioritat era que es respectessin, al menys, les retribucions expressades en el conveni per a cada categoria salarial. Per posar dos exemples, a la FEP, el salari injust que es pagava a una senyora de la neteja em va portar a denunciar-ho al bisbe responsable de la FEP en aquell moment; al col·legi Sant Bonaventura no va agradar gens que posés ordre al salari i a la jornada laboral del conserge.

² La consciència de les meves misèries i limitacions fan que no jutgi; fins i tot entenc que les persones es puguin corrompre, perquè jo mateix n'he tingut la temptació.

³ Especialment a l'Escola Vilarnau i a la FEP.

definició, és creatiu; amb el temps he après –i no només en el món de l'educació– que la creativitat i l'administració de diners estan renyits. Bona prova està en el “desastre” econòmic que va suposar el simposi de l'Escola Vilarnau, sense un expert en economia que hi poses una mica d'ordre. Està clar que posteriorment es va tornar a demostrar aquesta dicotomia entre l'economia i la pedagogia al llarg del meu pas per la FEP. Amb tot, sense una ferma convicció¹, més intuïtiva que professional, moltes de les despeses en obres o en recursos materials que vaig permetre no s'haguessin produït².

5. Temes sorgits de l'àmbit propi del pedagog

Aquest serà l'últim àmbit del que en dibuixaré els temes que han anat sorgint a través de la relectura de la meva història de vida, després de la seva reflexió, a través de la recerca del significat dels conceptes vitals, i la posterior comprensió. És l'àmbit de la raó vital del pedagog. Com el pedagog arriba a reconèixer-se com a pedagog, com arriba a la seva essència. En definitiva, què és *ser pedagog*. Serà també un recull de tot allò que ha anat sortint en els altres àmbits per tractar de suggerir el perfil del pedagog professional, objectiu d'aquesta tesi.

a. Els primers indicis i l'encuriosiment

De jove, ja he explicat la meua capacitat d'encuriosir-me per tot. A llarg del meu recorregut, ho he incorporat a la meua manera de veure el pedagog: persona amb capacitat d'admiració, de voler saber més, de no tenir-ne mai prou... i en qualsevol àmbit. El pedagog ha de saber donar resposta educativa als àmbits de la vida: de la seva i de la dels altres. Per comprendre la realitat ha de conèixer-la. Com més gran sigui l'abast del *coneixement* i de la comprensió de la realitat, més efectiva serà la seva tasca d'aportar llum, d'estar en el centre dels àmbits de l'educació, que són els del *coneixement* humà.

¹ Recordar que vaig aconseguir un préstec sense aval per al Col·legi Santíssima Trinitat.

² Escola Vilarnau, Ramon Pont, Santíssima Trinitat, Sant Josep Oriol, per citar-ne algunes.

Repassant la meua vida, observo moments en què s'ha manifestat aquest encuriosiment¹ per les coses, començant per l'educació no formal viscuda als escoltes de Sabadell. Més endavant, les primeres experiències com a professor al RocBlanc i a Viaró. També poder treballar en la recerca sobre el *SCIS*², amb en Lluís Busquets i Maria Rúbies, van ser una font constant de descoberta de coneixements nous i enriquidors.

Ja en ple exercici de la meua tasca pedagògica, vaig seguir aprenent dels altres. Primer, de l'alumnat, que al pedagog li parla sense paraules: amb l'actitud o amb la mirada. Després m'hi entretindrè. Després, de la forma de fer de molts mestres vocacionals: com es treballen els hàbits, la llengua, i la cultura. Jo no sóc mestre i són els mestres qui m'ho han ensenyat.

Una consideració especial m'han merescut sempre les ensenyances d'en Joan Valls. Si bé les seves recerques i descobriments, que ha compartit amb la generositat que el caracteritza, la visió holística que d'ell he fet no ha estat la de veneració sense sentit, sinó la de la reflexió profunda pel fet de reconèixer-lo com a model de pedagog.

Un altre persona de la que he après tot el que sé en matèria lingüística ha estat l'Antoni Pascual. Però no només d'aquest àmbit. Les interminables tertúlies que hem compartit al llarg dels anys, en les que em traspassava la seva experiència i les seves afirmacions, han estat una font de coneixement i de matèria per fer-me rumiar. Així li reconec, malgrat el seu to a vegades intemperant, del que no en guardo sinó bons consells i elements, com he dit, de reflexió. Amb ell hem col·laborat en la publicació de tres articles sobre la seva

¹ L'encuriosiment, a més, està en la base dels principis de la pedagogia perenne que reconeixen força autors. En aquest sentit, és interessant la ponència que, amb el títol *Paedagogia Perennis*, va presentar el professor Enrique Martínez, de la UAO-CEU, en el *Congresso Tomista Internazionale*, celebrat a Roma els dies 21 a 25 de setembre de 2003 (Martínez, 2003).

² Apartat 8.e. del capítol III.

metodologia *vivencial* en l'aprenentatge de la llengua, principalment l'estrangera, i la catalana per a nous nadius.

Molts altres professionals com Mònica Sorín, a més d'aportar-me elements de millora i bons consells, han estat amatents a les peticions que els he fet quan els he necessitat. En aquest sentit, tot i que no és professional de l'educació, en moltes ocasions han estat de gran valor les cavil·lacions que hem compartit –també hores i hores– amb meu cosí Manel Buxeda.

En un altre ordre de coses, l'ús de les noves eines informàtiques han revolucionat el món de l'educació. Jo m'hi vaig posar ben aviat, quan era a l'Escola Vilarnau. M'he barallat amb programes, sistemes operatius i aplicacions. Jo ho atribueixo a aquest esperit "investigador" i necessitat d'arribar a l'entrellat de les coses. Ara em reconec com una persona experta en l'ús d'aquestes eines. El més positiu és que he tingut clar des del principi que, ben usades, a la llarga t'estalvien molt de temps que pots dedicar a altres coses, com ara les persones. Moltes vegades ha estat el mitjà pel que he pogut ser útil a alumnes, les seves famílies (AMPA o Consell Escolar) i companys de feina. En l'actualitat, he pogut comprendre molt millor l'ús de les xarxes socials, fins el punt que les estic usant bàsicament per fer difusió de pensaments i de notícies relacionades amb la pedagogia.

En definitiva, si es pot dir que un pedagog es modela, la vida m'ha ensenyat que forma part d'aquest modelatge el fet de sentir curiositat per tot allò que l'envolta i treure experiència de qualsevol situació que se li presenta –com ara fer d'ajudant de cuina¹–.

b. Adquirint l'expertesa

Com explico al principi de la meua història de vida, no vaig arribar a la carrera de pedagogia com la majoria dels que la van cursar. El més

¹ A Sant Vicenç de Sarrià, al principi del meu pas per la FEP, com he relatat.

habitual en aquella època (principis dels 70) era que la cursessin mestres en actiu, per tal d'obtenir un grau superior a la seva diplomatura de magisteri. Jo, no; em vaig matricular a Filosofia i Lletres, que era la carrera principal de la que "penjava" la secció de Pedagogia. El primer curs era comú a totes les altres seccions.

Tornant enrere, les primeres intuïcions pedagògiques les vaig tenir al RocBlanc, amb les meves primeres classes particulars (algunes difícils, com explico) i el gran aprenentatge del Col·legi Viaró. Després ja van venir les experiències de X. Casas, l'Acadèmia Roca i l'escola Montagut, com una *tripleta* en què vaig anar adquirint l'experiència, a partir del meu atreviment, no inconscient, però sense la pressió de la por. Per la formació que vaig rebre a casa meva, tenia clar que la por està renyida amb la possibilitat de fer coses; la por tenalla i no deixa actuar. Una cosa ben diferent és el dubte, del qual només en pots sortir si t'atreveixes amb confiança. Aquest atreviment, al llarg del meu relat, m'adono que ha anat prenent diverses formes, com diverses han estat les conseqüències –positives o negatives– que se n'han derivat. Per definir-les em vénen bàsicament els conceptes que segueixen (i que el lector pot anar endevinant o intuïnt, com jo he fet): autoestima, tenacitat, convenciment, agosament, transgressió, rebel·lia, resistència, provocació, experimentació, salt al buit, acceptació de nous reptes, compromís, seguretat.

Per contra, sempre he procurat fugir, com he dit, de la por, de l'atabalament, de la inconsciència, de la frivolitat, de la temeritat (tot i que confesso haver-hi flirtejat en alguna ocasió). En definitiva, de la irreflexió. Tota la meva actuació sempre he procurat que obeís a una motivació raonada i meditada, i a uns principis d'acció que, quan se m'han presentat equivocats, he procurat rectificar amb la necessària humilitat que ha de tenir el pedagog. Aquest ha de saber ressuscitar i treure profit de les males experiències. El fet de passar-les l'apropa més a les persones, el fa més humà, més comprensiu –també en el

sentit hermenèutic del terme– i el prepara per al tacte, la finor, *l'ànima pedagògica*. Però també per a un sà agosarament, sense el qual, per exemple, l'Escola Vilarnau hagués tancat el 1988; no s'hagués celebrat mai el I Simposi Internacional sobre Ensenyament Adequat i prevenció; no s'haguessin realitzat les obres a moltes de les escoles de la FEP (en especial Ramon Pont, de Terrassa, o el Col·legi Santíssima Trinitat, a la Trinitat Vella de Barcelona); o hauria pogut fugir d'estudi a la mort del P. Berdala; entre d'altres...

Ara bé, que no tingués por, tampoc no vol dir que moltes persones no em suscitessin una certa prevenció, especialment aquelles de les que intuïa gasiveria o interès propi. Amb tot, algunes persones de les que em vaig refiar van acabar traint la confiança que havia dipositat en ells. Em va doldre més per perjudici inconscient que suposava per als entorns educatius concrets que no pas per a mi mateix. Tornarà a sortir quan parli de la *indigència* del pedagog.

c. La insatisfacció del pedagog

Aquesta insatisfacció és vital. Neix de la consciència de que en educació hi ha moltes coses a millorar. No és vanaglòria, és la constatació que les realitats canvien més de pressa que la pròpia educació i que cal ser més diligent. La recerca, la innovació en pedagogia no es pot aturar: el futur de la pròpia societat en depèn, i el pedagog insatisfet n'és conscient.

La insatisfacció que és, doncs, conseqüència de l'afany de millora constant, de la preocupació per les persones i pel seu benestar pedagògic. Seguint les traces del meu tracte amb alumnat, famílies o professorat, o bé el meu pas per les diferents institucions, hi detecto clarament unes constants en aquest àmbit: una, primera, que sempre se m'han generat dubtes; segona, que he fugit de les rutines; i, tercera, no he estat gens amant de emetre falsos afalagaments als meus superiors.

En primer lloc, aquesta manera d'actuar l'assimilo al perfil del pedagog perquè és la que m'ha portat a perseverar davant d'alumnat que semblava "impossible"¹, perquè no n'hi ha d'alumnes impossibles. Parafrasejant l'Evangeli de sant Marc, sempre he fet servir la màxima que en educació "de cent ens n'interessen cent"². No m'he aturat mai en la recerca de la motivació, del *coneixement* de l'essència més profunda d'allò que fa que les persones s'interessin per l'educació, per la millora personal. És a dir, la preocupació constant per rumiar solucions i la cerca de l'essència dels problemes en l'educació de les persones, fins i tot en contextos aliens a la tasca purament escolar. Els casos més paradigmàtics, per posar-ne algun exemple, potser són aquell difícil nen al que donava per primera vegada classes particulars³, el d'en *Pitu Duran*⁴, o els fills de pagesos del poblet del Pallars⁵, o l'alumnat de la desprestigiada FP dels anys 80, a l'Acadèmia Roca⁶. Aquests van ser els casos que em van fer adquirir un profund compromís amb l'educació i la recerca de recursos per evitar els patiments innecessaris que, absurdament, es deriven dels processos d'aprenentatge que es donen en les històries personals dels alumnes, com he explicat abans, a col·lació de la institucionalització de l'ensenyament. Més encara, és l'alumnat el que molt sovint marca el camí al pedagog, i cal tenir una sensibilitat, una *finor* especial per captar-ho, i una disposició interna molt madurada per admetre-ho.

En segon lloc, La insatisfacció també s'hi endevina en altres passatges de la narració com ara sempre voler aprendre més i fer que tant els professionals, les escoles i les institucions també "apreguessin" més. En aquest sentit, la insatisfacció no és negativa.

¹ Utilitzant el terme que malauradament encara se sent massa sovint a les nostres escoles, com jo he sentit.

² Mc 18, 10-14 (Associació Bíblica de Catalunya, 2010).

³ Últim paràgraf de l'apartat 6. del capítol III.

⁴ Ídem apartat 9.c.

⁵ Vaig tenir ocasió de fer-ho, per compromís, acabat de casar, el primer estiu que passàvem al poblet del Pallars on va néixer l'Helena, la meua esposa.

⁶ Ídem, apartat 9.d.

Ans al contrari, és necessari que el pedagog la “senti” perquè és la que el mou a impulsar projectes de formació i millora, dels que el relat n'està farcit: cursos, visites altres centres, xerrades, conferències, simposis, i un llarg etcètera, com he anat destacant.

D'altra banda, en tercer lloc, potser un dels temes més punyents i dolorosos pels que he passat ha estat quan han arribat les confrontacions entre estaments. Per acabar-ho de fer més difícil, encara ha estat més greu constatar i viure massa sovint en la situació d'identificar-me més amb el corrent pedagògic contrari al que, per càrrec, havia d'estar¹, defugint la temptació d'afalagar al meu cap. La pròpia ètica que et porta a ser coherent i a no renunciar als principis, m'ha fet endevinar que l'acció del pedagog, en aquestes circumstàncies és la de fer de mediador per intentar apropar postures. Quan no fructifica, és potser la situació que més insatisfacció produeix en el pedagog, provocada massa sovint per la constatació de la manca de voluntat d'entesa que, generalment, es fa més present entre aquelles persones, amb càrrec o sense, que estan instal·lades en la veritat.

Nogensmenys, la insatisfacció molt sovint també ha estat motivada per la manca de tacte que he detectat en molts companys de professió. En més d'una ocasió també he hagut d'emprar la finor i la prudència per recriminar actituds vexatòries o inapropiades envers a l'alumnat. Aquestes situacions –dramàtiques per a l'alumnat i per a qualsevol pedagog amb sensibilitat– m'han portat a ponderar sovint com han arribat molts professors a la professió pedagògica. En el capítol II ja en parlo i no em repetiré, però havia de sotir entre els temes derivats de la meva experiència de vida. D'aquí que m'hagi interrogat sovint sobre com pot ser que no hi hagi professionals que detectin aquestes mancances, que sàpiguen orientar-les i canalitzar-

¹ Aquesta situació es va donar a Montagut i a la FEP, fonamentalment.

les en ordre a la millora de l'atmosfera pedagògica general. Aquesta, concloc, és la tasca el pedagog expert, del pedagog professional.

d. La indigència

Segons el diccionari de l'IEC¹, indigent és el que "està mancat de les coses més necessàries a la vida". Queda clar que el pedagog li manca retrobar el seu lloc en l'àmbit professional. No només la reflexió i la filosofia educativa és la tasca del pedagog. Aquestes s'han de traduir en acció². Només en els àmbits on es dóna aquesta acció són els que poden suscitar una experiència de vida com la que es narra en el capítol III. La pròpia definició del diccionari que acabo d'oferir en fa referència, a la vida.

En la lectura de la meva història de vida, per què parlo de la indigència del pedagog?

- Perquè al llarg del meu recorregut he hagut de preguntar molt i aprendre molt d'altres amb més experiència.
- Perquè, tot i denunciar decididament situacions clarament injustes i antipedagògiques, m'he sentit impotent i desemparat.
- Perquè, a contracorrent, sempre he denunciat i actuat en contra de la institucionalització que sovint sofreix l'escola.
- Perquè tenint una visió global dels fenòmens, tenint la ciència i l'experiència, no se m'ha volgut escoltar perquè els meus criteris professionals xocaven amb altres interessos, aliens a la pròpia essència de l'educació.
- Perquè davant d'estratagemes i actituds mesquines per a "destronar-me", que s'escapen a la meva lògica pedagògica i professional, em reconec desarmat, fràgil i descol·locat.

¹ Institut d'Estudis Catalans, edició de 2007.

² Veure l'esquema 3 en l'apartat 2. d'aquest mateix capítol.

- Perquè, tot i que no sigui essencial, forma part d'aquesta indignació el fet que no sempre se li reconegui el mèrit de la seva acció.
- Perquè el pedagog és generador de canvis. Dins de la lògica de la resistència al canvi, la seva tasca d'observació i denúncia de les males pràctiques és viscuda pels altres com una nosa.
- Perquè, en definitiva, com he verbalitzat en múltiples ocasions darrerament, "quan he fet de pedagog m'han fet fora", m'han perseguit i se m'han tret de sobre.

Per tots aquests motius, perquè està constantment a la recerca del que necessita per exercir la seva tasca, es pot dir que el pedagog viu en un constant indignació.

6. La comprensió del perfil del pedagog

La revisió dels temes que suscita el repàs pels àmbits d'acció del pedagog dóna una idea global del que ha de ser aquest perfil que persegueix aquesta tesi. Seguint la lògica de la recerca fenomenològica hermenèutica, en què es basa la recerca, en aquest apartat tractaré de concretar-ho fent un revisió d'aquells trets que més destaquen, i que l'experiència suscita, que han de caracteritzar el pedagog professional, distingint-lo d'altres perfils professionals que intervenen en el món educatiu.

Hem vist com es pot trobar espai per a l'acció del pedagog sobretot en l'àmbit de les persones.

- La primera característica, potser la més important, com ha anat sortint al llarg de tot aquest treball, és l'aptitud per al *tacte* educatiu, per a la finor i per a la sensibilitat pedagògiques. Actitud que m'atreveixo a batejar com a *ànima pedagògica*, com la més pròpia del pedagog, que és la que porta a l'afecte, a l'estima, a un

concepte que està en desús però que cal recuperar, que és l'amor. Naturalment, aquesta l'ha d'acompanyar necessàriament de l'empatia que, per altra banda, és també pròpia de tota aquella persona que intervé en l'àmbit de les institucions educatives, no només del pedagog.

Per il·lustrar que l'empatia en el pedagog arriba a la seva plenitud amb *l'ànima pedagògica*, amb l'amor, reproduïxo un diàleg de Pennac (2008) que expressa exactament el que vull dir. Un alumne dialoga amb el seu professor...

–De mètodes, en sobren! Us passeu el temps refugiant-vos en els mètodes, quan en el fons sabeu perfectament que amb els mètodes no n'hi ha prou. Cal una altra cosa.

–¿Quina cosa?

–No puc dir-ho.

–¿Per què?

–És una paraulota.

–¿Pitjor que «empatia»?

–Sense comparació. Una paraula que no pots pronunciar en un col·le, un insti, una facultat, o qualsevol cosa que s'hi assembli.

–¿És a dir?

–No, de debò, no puc...

–Au, vinga!

–Que no puc, t'he dit! Si fas servir aquesta paraula per parlar d'instrucció, et linxen.

–...

–...

–...

–Cal amor." (Pennac, 2008, p. 258)

Pel que fa a les institucions que incideixen en el camp educatiu (governos, patronals, sindicats, associacions, fundacions i, sobretot, centres educatius), sembla evident, especialment a partir de l'estudi que es recull en el segon capítol d'aquesta tesi, que hi ha un buit a l'hora de trobar el professional que dóna coherència pedagògica a l'acció de la pròpia institució. El pedagog, a través de la ciència –els estudis– i de l'experiència vital –l'acció pedagògica– es postula com a

candidat idoni per emplenar aquest buit. No cal dir que les pròpies lleis educatives, per elles mateixes, ja en són una prova d'aquesta mancança. No hi insistiré perquè ja n'he parlat en l'apartat 3.c. d'aquest mateix capítol.

- No cal dir que en tota acció cívica i política, pròpia els humans, es dóna un component inherent a l'educació, a la transferència de coneixements i de cultura. En aquest sentit, la vida m'ha portat a intervenir amb mentalitat educativa en àmbits tan peculiars com una plataforma cívica, la sectorial d'un partit polític, un casino comercial, o un club de futbol. L'experiència m'indica que les aportacions d'algú que mira la realitat tal com és, i que la comprèn, solen ser rebudes amb respecte i atenció, perquè solen aportar eines de mediació i cohesió.
- Tornant a l'entorn més propi del pedagog, ja ha quedat clar que un centre educatiu no és una organització més; és una organització molt particular. Quan s'han volgut aplicar criteris de gestió i lideratge de tall funcionalista o mecanicista (tant de moda en els anys 80 i 90), l'escola ha estat objecte d'una dissecció que l'allunyaven de les seves pròpies finalitats. Models més pendents d'esquemes, organigrames i certificacions de qualitat¹ que del benestar pedagògic de la comunitat educativa. És per això que actualment s'està apostant clarament per un model humanista². Precisament en els òrgans de govern on es fa més patent una altra de les acció pròpies del pedagog³: el disseny de marcs de millora, la coordinació de la resta de professionals, donar sentit pedagògic a l'acció global de la institució. El fet de situar-lo en el punt d'intersecció dels altres àmbits de l'escola (veure esquema 2), és

¹ Mentre a les aules el percentatge de fracàs seguia incrementant.

² Paradigma en el que s'inscriu aquesta tesi, com s'explica en la seva fonamentació científica (punt 4. del capítol I).

³ Vull recordar que la primera acció del pedagog és la que exerceix en les persones.

qui pot treballar, amb més coneixement de causa, pel benestar pedagògic de l'entorn del que n'és responsable.

- El pedagog, posat en situació de govern, ha de plantejar-se com a temes capitals per a la bona direcció, en primer lloc, l'exercici de la intuïció, entesa com a forma de *coneixement* (Bollnow, 2001), en segon lloc, observar els fenòmens que proporciona l'experiència, en tercer lloc, l'estudi i la reflexió per comprendre'ls, i actuar de forma proactiva o assertiva, si és el cas. Aquest és el mecanisme que al pedagog, amb la seva visió global, se li presenta en la presa de decisions. Aquests són temes que han anat sorgint en els àmbits de la direcció i la governança de les institucions educatives. La manera d'actuar concreta també dependrà del temperament de cadascú, però la constant és la visió holística i saber trobar la finalitat o el sentit pedagògic a qualsevol situació que se li presenti. O també, encara que no hagi sortit expressament – utilitzant l'argot futbolístic–, saber fintar, “tenir cintura”, perquè l'allau d'informacions en què es pot trobar immers un directiu en un moment concret fa necessària –si no imprescindible– aquesta capacitat.
- Com s'ha vist més amunt, el paper que el pedagog ha de jugar en l'àmbit de la governança –a més de conèixer-lo en tota la seva extensió–, és de posar-hi el tacte, el to humà, ensenyant el camí del respecte i la transparència amb què necessiten ser tractats temes tan sensibles com els que es deriven de l'àmbit laboral. En situacions d'injustícia o d'abús de poder, el paper del pedagog ha de ser de mediació o, si és el cas, de denúncia, pel sentit ètic i d'exemple pedagògic que ha de presidir les seves actuacions.
- Quant al camp de l'administració de recursos materials, el seguiment de l'actuació d'altres industrials, etc., no és negatiu que el pedagog conegui l'entrellat, però no és la seva tasca ser-ne el

gestor. El pedagog ha de ser el que aportí la seva visió global en el disseny, per validar-lo¹, dels entorns pedagògics més adequats.

- El pedagog ha de ser el motor de les relacions entre les persones que integren els equips de treball en els centres educatius. A ell correspon la responsabilitat de saber-los gestionar en ordre a la millora pedagògica. També és el pedagog qui ha de tenir clares les línies d'acció per a la creació d'expectatives professionals entre el professorat. En educació, a banda de saber triar els millors, també s'ha de saber conservar-los. En aquest àmbit és on torna a posar a prova el seu tacte i la seva *ànima pedagògica*, a banda de la seva capacitat de motivar, crear, innovar i incitar a la recerca.
- Si bé l'àmbit de l'orientació, de les persones és clau en la tasca del pedagog, no ho és menys un que li és propi, el de l'organització escolar. Aquesta ha centrar-se en el servei a les persones. Quan a l'alumnat, per posar al seu abast l'atmosfera adequada per trobar-s'hi bé, en disposició d'aprendre. Però l'acció del pedagog organitzador, facilita la tasca docent del professorat, cercant els millors recursos i la distribució meditada dels espais i dels temps. Com he apuntat, una organització escolar sense el sentit pedagògic s'acaba convertint en pura institucionalització. Les escoles no són només organitzacions, el que les ha de diferenciar d'aquestes últimes és la presència de l'*ànima pedagògica*.
- La incidència del perfil del pedagog en l'àmbit econòmic del món ha d'estar en evitar el malbaratament de diners que sovint es dóna en les institucions educatives per la manca de criteri pedagògic en la conveniència del seu disseny. El pedagog ha de tenir clar que, en educació, els criteris pedagògics meditats, ponderats, han de prevaler per damunt dels interessos econòmics. D'altra banda, ja

¹ Com fan altres professionals com ara arquitectes, metges o enginyers, que donen per vàlids amb la seva rúbrica –obligada per llei– els plans d'execució de determinats tractaments, actuacions o construccions.

he explicat, fruit de la meva experiència, que no és el més adequat per al pedagog dedicar-se a tasques d'administració dels recursos econòmics. El pedagog, per definició, és creatiu; amb el temps he après –i no només en el món de l'educació– que la creativitat i l'administració de diners estan renyits. Els ha de conèixer, per poder jutjar i aportar el seu criteri professional, però l'administració l'ha de confiar als professionals en el ram.

Arribat aquest punt, se'ns planteja un dilema: la professionalitat del pedagog, prové més de l'expertesa que de la ciència? Veurem que de les dues alhora amb condicionants específics en cada cas.

7. El problema de l'expertesa i el pedagog novell

Està clar que per arribar a l'expertesa, al pedagog professional, cal recórrer tot un camí d'experiència, com ha anat sortint al llarg d'aquesta tesi. Ja s'ha vist com, des de finals del segle XIX el camp natural d'acció del pedagog *modern*¹, en el passat, va estar l'escola. Ara estem en condicions d'afirmar que hauria d'estar-ho en el futur. No ho és en el present, per tot el que ja s'ha exposat en el capítol II d'aquesta tesi i, en aquest sentit, es fa una proposta concreta en les línies d'actuació que se suggereixen al final d'aquest capítol.

Tanmateix, doncs, es planteja el primer problema que condiona de forma radical tota l'argumentació d'aquesta tesi: com pot adquirir la seva experiència pedagògica aquella persona que per llei no pot exercir la seva professió a l'escola? Com que no em pertoca a mi aportar solucions, simplement apunto l'estat de la qüestió i afirmo que cal fer canvis.

No és una qüestió de justícia sinó de coherència del propi sistema: no es reconeix explícitament enlloc qui és el professional de l'educació, per bé que la majoria d'autors de referència, citats en aquesta tesi,

¹ Concepte que hem definit en l'apartat 2.2. del capítol II.

parlen del pedagog i de l'essència de la seva aportació a la praxis educativa.

Per il·lustrar el que vull manifestar quan parlo del pedagog professional, em fixaré en tres professions centenàries que, en l'actualitat, seria impensable exercir-les sense la preparació i titulació adients. A ningú se li acudiria posar-se en mans d'un cirurgià sense la titulació en medicina que l'acrediti per dur a terme operacions quirúrgiques; de la mateixa manera, ningú aniria a viure a una casa que no hagi obtingut la preceptiva cèdula d'habitabilitat, de la que respon un arquitecte a través d'una signatura avalada pel seu col·legi professional; cap ajuntament deixaria fer una construcció d'un pont a un manobra sense titulació, per més expert que sigui en obra de "pedra seca", per exemple, sinó que requerirà la fiabilitat que dona uns plànols dissenyats i rubricats per un enginyer de camins.

Si apliquéssim la mateixa lògica a la pedagogia, ens sorgeixen un munt de preguntes: perquè està només en mans dels polítics el disseny de les lleis educatives? Com se seleccionen els responsables o directius d'institucions educatives sense una adequada preparació pedagògica? És lògic deixar en mans de titulats en les més diverses professions la tutoria d'alumnat de l'educació secundària o superior? Qui supervisa els plans d'estudis de les escoles superiors o les universitats? Qui vetlla per la qualitat de la docència en aquells nivells que intervenen professionals d'altres disciplines? Tota una sèrie de preguntes que, a partir de l'experiència, indueixen a una resposta: cal la figura d'un professional de la pedagogia, que s'identifiqui o s'assimili amb el perfil que s'ha anat dibuixant a partir de l'experiència que m'ha aportat la vida i la professió, i de la reflexió feta a partir d'aquestes.

Per reforçar aquesta la idea del pedagog professional, ens pot servir fixar-nos en les tasques que porten a terme els arquitectes, en

l'exercici del seu ofici, perquè suggereixen un espai similar d'acció per al pedagog professional. Els arquitectes (com també els enginyers) tenen com a tasca principal el disseny d'edificis i construccions; però, tan important com la primera, una altra de les seves responsabilitats és també la de coordinar les tasques dels diferents industrials que intervenen en la materialització dels seus projectes. Això és el que cal reclamar per al pedagog professional: la seva tasca principal és el disseny de les grans línies pedagògiques, una tasca que s'ha d'assolir sempre en funció de les realitats concretes en les que estigui actuant; però també articulant i coordinant la tasca específica de tots els altres professionals que intervenen en l'acció educativa.

Per tant, fruit de la meua reflexió sobre com s'arriba a ser un pedagog expert, serà plenament factible quan no hi hagi cap mena d'impediment legal, absurd, per altra banda. Mentre, són els propis pedagogs, a través dels seus col·legis professionals i de la seva actuació convençuda i radical, que han de fer-se mereixedors de la consideració professional de la que aquí s'han anat apuntant els escenaris possibles, essencialment en l'àmbit de les escoles.

És necessari tot aquest entorn afavoridor perquè l'expertesa, en aquest cas la del pedagog, s'adquireix amb l'experiència. Si no hi ha camp d'acció no hi pot haver expertesa i, per tant, el camí cap al pedagog professional es fa més incert i feixuc, per no dir impracticable. S'han d'obrir portes i donar oportunitats als pedagogs novells, com en el seu moment van fer en mi. Parlant amb altres pedagogs, no tots han tingut aquestes oportunitats; amb el ple convenciment de la seva necessitat, l'arribada a la professionalització ha de canviar aquesta tendència. Per tant, si haig de fer cas tot el que aporta la meua història viscuda, considero tan necessària la ciència com l'expertesa.

8. El pedagog expert i el pedagog professional

Està clar que en termes etimològics hi hauria una clara diferència entre l'un i l'altre. Però en termes fenomenològics, extraient de l'essència de pedagog (reducció eidètica) totes aquelles connotacions percebudes –per evidència o per intuïció¹– (com ara “càrrec”, “títol universitari”, “gènere”, “raça”, “ideologia”, “procedència”, etc.), no es podria concebre un pedagog professional que no fos un pedagog expert. I la pregunta que es planteja és, com es valora aquesta expertesa? Com es mesura una experiència? Aquesta no és possible ni tan sols partint de la comprensió que poguéssim copsar a partir de la interpretació de la seva història de vida. Aquesta només ens podria dur, com a molt, a intuir aquesta expertesa, perquè només amb la intuïció es pot copsar l'essència del pedagog, que és el *tacte*, la sensibilitat, l'*ànima pedagògica*.

Malgrat tot, una resposta la podrem trobar en el conjunt de l'obra de Gaston Pineau i els seus col·laboradors que, des de 1989 fins al 2012, han publicat una extensa bibliografia que apunta a un tema fonamental: la validació de l'experiència, que està en fase de desenvolupament a *la Université de Tours*, però que té grups experimentals arreu del món. Caldrà estar molt atents a les conclusions i vies de treball que suggereixin, perquè poden donar pistes per a una bona “predicció” o intuïció sobre l'expertesa del pedagog.

D'altra banda, no voldria deixar de cridar l'atenció sobre un altre aspecte rellevant. La manca d'un professional de l'educació comporta que actualment quedin diluïdes les responsabilitats de les deficiències globals, en el sistema o d'una mala pràctica docent o pedagògica concreta. El saber-se indigent, insatisfet i en constant camí, fa que el pedagog també estigui preparat per assumir aquesta responsabilitat.

¹ No ha estat l'objecte d'aquesta tesi explicar conceptes filosòfics que van més enllà del treball pedagògic que tenim entre mans.

9. Els objectius de la tesi

a. Primer objectiu principal

“Evidenciar com la Pedagogia ha de donar (pot donar) un salt qualitatiu, semblant al que han donat altres professions que, al llarg de la història, van començar com a artesanals i han acabat com a professions sistematitzades, avalades per un títol i una acreditació oficial”.

Com ha anat sortint al llarg de la tesi i d'aquest capítol de conclusions, els àmbits i temes que abasta el camp de la pedagogia són prou amplis¹ com per no trobar-hi a faltar un professional que els doni coherència i els validi des d'una visió global, holística, del quefer pedagògic. Cal que no només els pedagogs, sinó la pròpia Pedagogia faci el salt que ella mateixa reclama: el salt de la teoria a l'acció. Una acció basada en l'estudi de les essències dels temes pedagògics. A partir del discerniment del seu significat, l'acció és possible quan ha estat possible la comprensió de les idees força, de la raó vital dels fenòmens pedagògics. És evident, com es desprèn de l'experiència, que hi ha un buit en l'àmbit educatiu que només el pot cobrir un pedagog professional i expert.

b. segon objectiu principal

“Definir el perfil del pedagog professional en l'àmbit de les escoles”.

A partir de l'experiència vital s'ha anat tractant els diferents àmbits i temes en els que ha de desenvolupar-se la tasca d'un pedagog. La complexitat d'aquesta tasca, potser encara no prou valorada en tota la seva profunditat, posa en evidència que és necessària i, per tant, possible la figura d'un pedagog professional.

¹ Sense tornar a insistir en les evidències sobre la gravetat dels problemes que té plantejada l'escola des de fa dècades.

Parlo d'experiència vital perquè, com assegura Bollnow (2001, p. 147), la mera pràctica, sense el sentit vital, "només produirà rutina, i força limitada; no experiència decisiva".

Si bé la metodologia de recerca fenomenològica hermenèutica en ciències humanes estima com a no convenient definir-ne un perfil concret, de manual, al llarg d'aquest capítol s'ha anat apuntant els trets essencials que defineixen la raó vital del *ser* pedagog. Com plantejàvem en el capítol II, parlant de les definicions de "pedagog", el recorregut vital propi, i el que aporten altres pedagog, ens evidencia que al final el pedagog en sentit *ampli* i el pedagog en sentit *estricte*, pel que es proposa amb aquesta tesi, per *l'ànima pedagògica*, han d'acabar fonent-se en un mateix concepte. No es pot dir que els metges o enginyers de finals del segle XIX fossin menys metges perquè les seves tècniques eren més rudimentàries; gràcies a ells la medicina ha pogut avançar fins al nivell tecnològic i científic de què gaudeixen les modernes ciències de la salut. El mateix passa amb la Pedagogia, amb l'excepció que encara no és, però seria essencial la necessària professionalització.

El camí que ha de recórrer aquest pedagog professional

El camí a seguir és el mateix que suggereix l'esquema global d'aquesta tesi, donada per descomptat la seva idoneïtat, *l'arbre de la ciència* –la formació–, *l'arbre de la vida* –l'experiència vital, la raó de ser– i el que podríem anomenar *arbre del coneixement* (o *saviesa*) –el reconeixement del *tacte*, de *l'ànima pedagògica*–, que neix de l'assumpció de la responsabilitat de *saber-se* en el centre d'intersecció dels àmbits que es mou la seva actuació professional i vital.

Quant a *l'arbre de la ciència*, és tota la formació inicial que rep el pedagog –en aquest sentit, en l'aparat 10. d'aquest capítol, en faig

unes consideracions—, i aquella que busca i percep com a necessària o complementària, per a l'aprofundiment en la seva ciència o per estar al dia de noves metodologies de recerca, en tant que professional.

Quant a *l'arbre de la vida*, és l'experiència, el copsar la realitat tal com és, narrar-la, interpretar-la i comprendre-la. És l'adquisició de l'expertesa, de la que es parla en els punts 7. i 8. d'aquest capítol, en el 10 s'apunten més línies d'actuació.

Quant a *l'arbre del coneixement* o saviesa, està clar que el *coneixement* que t'aporta la vida no es un coneixement estructurat. S'estructura ara amb la reflexió i la fonamentació teòrica. Allò que alguns han dit des de la reflexió científica i jo des de la vida. Què s'entén en aquesta tesi com a *arbre del coneixement*?

- És aquell amb el que el pedagog pren consciència d'ell mateix, de com es fa conscient del *tacte*, de la finor, de la sensibilitat.
- És el saber-se en constant *camí*¹ en dos sentits: el primer el que ens proposa Bollnow (2001, p. 151), el del *viàtor*, que obté l'experiència sotmetent-se a les penúries del viatge de qui "s'arrisca per terres estranyes perquè el seu àmbit natal resulta massa estret" (la insatisfacció); el segon, el de la metodologia, el de la recerca; per donar-hi més consistència epistemològica, van Manen (2003) ens recorda que "mètode" ve del grec *μετα* (més enllà) i *óδος* (camí), que tot junt dona *μέθοδος* que traduïm com "el camí a seguir".

¹ Com es pot apreciar, aquest mot ha sortit abastament al llarg d'aquest capítol.

- És, en definitiva, sentir l'*ànima pedagògica*, la saviesa, entesa aquesta última també com a do¹, que arriba a la plenitud amb l'experiència.

c. Primer objectiu secundari

"Posar en relleu l'estat de la pedagogia com a professió en l'actualitat". Penso que ha quedat àmpliament assolit en el decurs d'aquest capítol de conclusions, i no cal remarcar res més que sigui significatiu respecte d'aquests objectiu. Potser només afegir que el pedagog professional és aquell que és pedagog, i que té una preparació específica per exercir com a tal, preparació que no tenen altres.

d. Tercer objectiu secundari

"Apuntar línies d'actuació per a la preparació dels futurs pedagogs professionals". D'aquesta tesi es desprenen unes línies d'acció que es poden seguir en ordre a que es faci possible, en tota la seva amplitud, el salt professional de la Pedagogia i la professionalització dels pedagogs. Voldria remarcar, insistir, que no es tracta d'elaborar un manual ni una guia, sinó posar en relleu unes idees força, uns suggeriments, que poden induir a noves interpretacions, comprensions, possibilitats i realitats a les experiències d'altres.

10. Línies d'actuació que se suggereixen

- És necessari que les lleis reconeguin al pedagog com a part integrant de les comunitats escolars. No hi ha cap raó científica que fonamenti la situació en què es troba el pedagog en la legislació educativa actual, en especial a l'estat espanyol.

¹ La saviesa per als creients catòlics, recollint la tradició judeo-cristiana és, a més, un do, com es llegeix en Llibre de la Saviesa: «Em vaig adonar, però, que mai no arribaria a posseir la Saviesa si Déu no me la donava: saber que aquesta gràcia ve de Déu, ja era signe de bon seny.» (Sv 8, 21)¹. I em plantejo si el do és també haver pogut tenir l'experiència de la vida.

- Per la complexitat que suposa un coneixement acadèmic superior al que proporciona el Grau en Educació, els estudis específics de Pedagogia haurien de tenir la consideració de màster, amb un ampli programa d'alternança amb les institucions educatives que els proporcionin l'experiència necessària, l'expertesa, per exercir amb garanties el seu paper de coordinació i de disseny. Per tant, des de la perspectiva d'aquesta tesi, deixaria de tenir sentit l'actual Grau en Pedagogia.
- Les institucions educatives, en sentit ampli, han de possibilitar la incorporació de pedagogs, perquè facin les tasques específiques que s'han suggerit en aquest capítol, amb el convenciment que són els més preparats per dissenyar les línies per a l'acció pedagògica. No cal dir que se'ls ha de donar la mateixa confiança que s'atorgaria a qualsevol altre professional.
- La selecció dels candidats als estudis de Pedagogia ha de contemplar la seva idoneïtat (l'aptitud). Simplement, suggereixo que per a l'assoliment d'aquesta condició cal l'establiment d'uns filtres –que ja es donen en els sistemes d'altres països–, que no detallo perquè no és l'objectiu d'aquesta tesi.
- Per ser l'expert, la veu del pedagog ha de tenir una significació important en els òrgans de govern de les institucions educatives. La llei hauria de preveure uns percentatges mínims de presència de pedagogs, com ho fa amb altres àmbits del propi sistema educatiu¹.
- Els propis pedagogs, per ells mateixos, o a través dels seus col·legis professionals, han de reivindicar amb fermesa –perquè la situació educativa ho demana–, poder rubricar, donar

¹ Percentatge de mestres en l'educació infantil de primer cicle o de doctors en les facultats universitàries.

validesa, a tot allò que fa referència el món educatiu, a semblança del que la pròpia societat i el sentit comú ha demandat d'altres professions. Com he manifestat més amunt, no és una qüestió de justícia sinó de coherència del propi sistema.

Seguint la lògica fenomenològica hermenèutica, s'ha posat en relleu el perfil del pedagog i la necessitat de la consideració, la intervenció i l'actuació d'aquest professional, que ha d'aportar la seva reflexió experta i professional, amb la vista posada a la millora dels escenaris que planteja –per bé i per mal– el sistema educatiu. El professional de la pedagogia ha d'estar preparat per actuar en el disseny professional de les línies d'acció, basades en la ciència i en l'experiència, és a dir, des del coneixement, amb les persones i en el govern de les institucions educatives, es especial les escoles. El pedagog interpreta, entén i irradia –a partir de la seva *ànima pedagògica*– elements per a la millora de la sensibilitat, el tacte i el to de l'educació.

Bibliografia i altres fonts consultades

A

- Aisa, F. (2007). *Mestres, renovació i avanguardia pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions de 1984.
- Altarejos, F., & Naval, C. (2004). *Filosofía de la Educación*. Pamplona: EUNSA.
- Álvarez Gómez, M. (1982). Hermenéutica y racionalidad según las concepciones de Gadamer, Apel y Habermas. *APORÍA. Revista de la actualidad filosófica*, IV(15/16), 5-33.
- Associació Bíblica de Catalunya. (2010). *La Bíblia (Bíblia Catalana Interconfessional)*. Barcelona: Claret.
- Azorín, Laín, P., Marías, J., López Aranguren, J., & Menéndez Pidal, R. (1969). *Experiencia de la vida*. Madrid: Alianza Editorial.

B

- Bambini Montjuïc*. (2010). Recuperat el 9 de abril de 2013, de Bambini Montjuïc: <http://www.bambini-montjuic.com/>
- Benedito, V., & Millan, M. D. (1986). *Els llicenciats en Pedagogía per la Universitat de Barcelona*. Barcelona: PPU.
- Böhm, W., & Schiefelbein, E. (2004). *Repensar la educación: diez preguntas para mejorar la docencia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Recuperat el 19 de marzo de 2013, de Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1).: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolívar.html>

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bollnow, O. (2001). *Introducción a la filosofía del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bordas, I. (coord); Cabrera, F.; Fortuny, M.; Rodríguez-Lajo, M.; . (1995). *Les sortides professionals del llicenciat en pedagogia*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.

Busquets, L. (1974). Programa E. G. I. en Viaró (Primer ciclo de E. G. B.). (S. E. Pedagogía, Ed.) *Bordón. Revista de Pedagogía*, XXVI(201), 37-50.

Busquets, L. (2004). Revalorització de la imaginació i de la narrativa: les propostes de Kieran Egan. *Revista Catalana de Pedagogia*, 313-329.

C

Camp Mayhew, K., & Camp Edwards, A. (1936). *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago*. New York - London: D. Appleton-Century Company.

Carrasco, J., & Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.

- Carreño, M., Colmenar, C., Egado, I., & Sanz, F. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. (M. Carreño, Ed.) Madrid: Ed. Síntesis S.A.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2004). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Ed. Graó.
- Centro de Investigación, Documentación y Evaluación. (1992). *Desigualdades en la Educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Col·legi Tecla Sala. (2013). *Història del Col·legi Tecla Sala*. Recuperat el 15 de maig de 2013, de Col·legi Tecla Sala: <http://www2.teclasala.cat/escola.php?id=22>
- Col·legi Viaró. (2012). *Història*. Recuperat el 21 de febrer de 2013, de Col·legi Viaró: <http://www.viaro.es>
- Colás, M., & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar, S. A.
- Colom, A. (1987). Els significats de J. F. Herbart (Pròleg). En J. Herbart, *Esbós per a un curs de Pedagogia* (págs. XXV-LVII). Vic: Eumo Editorial.
- Colom, A. (coord.) (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madris: La Muralla.

D

- David, M. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencia del Instituto Loczy*. Madrid: Narcea.

Departament de Presidència. (16 / juliol / 2009). *Llei 12/2009, del 10 juliol, d'educació (LEC)*. Barcelona: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm 5422.

Departament d'Ensenyament. (29 / juny / 2007). *Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació primària*. Barcelona: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 4915.

Dewey, J. (1971). *Democràcia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1994). *Democràcia i escola*. Vic: EUMO.

Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Domingo Moratalla, T. (2001). La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur: mundo de la vida e imaginación. *Anuario de la Sociedad Española de fenomenología, 3*, 291-301.

Durkheim, É. (1991). *Educació i Sociologia*. Vic: Eumo Editorial.

E

Edgar Faure et (coord.) (1981). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial-UNESCO.

Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, SL.

Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, SL.

Egan, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje, para los niños intermedios en la escuela*. Madrid: Amorrortu Editores.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

El Copec i l'Administració Educativa. (24 de novembre de 2007). Recuperat el 26 de setembre de 2013, de Col·legi de Pedagogs de Catalunya: <http://www.pedagogs.cat/reg.asp?id=362>

Encabo Buitrago, R. (2011). Reseña. Informe Mckinsey. *Participación educativa*(16), 89-92.

Escola Especialitzada La Sagrera. (s.f.). *Història*. Recuperat el 27 de juny de 2013, de Escola Especialitzada La Sagrera: <http://www.escolasagrera.cat/historia>

Escola Sant Jaume de la FEP. (2013). *Història de l'escola Sant Jaume de la FEP*. Recuperat el 16 de maig de 2013, de Escola Sant Jaume de la FEP: <http://www.santjaumefep.org/escola.php>

Escola Sant Josep Oriol. (2013). *Escola*. Recuperat el 12 de maig de 2013, de Escola Sant Josep Oriol: <http://www.escolasantjoseporiol.org/>

Escola Sant Lluís Gonçaga. (2013). *Dades de l'escola*. Recuperat el 16 de maig de 2013, de Escola Sant Lluís Gonçaga: http://escolasantlluis.cat/web/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=30

F

Faber, C., & Shearron, G. F. (1974). *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid: Paraninfo.

Faure, E. (coord.) (1981). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial-UNESCO.

- Fernández González, J., & Rodríguez Pérez, J. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Colección Mediterráneo Económico*, 323-349.
- Ferrer Guardia, F. (2009). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets Editores, S.A.
- Festa Catalunya*. (2012). Recuperat el 20 de agost de 2013, de Escoles noves: http://www.festacatalunya.cat/articles-mostra-2970-cat-escoles_noves.htm
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores, SA.
- Fundació Escola Cristiana de Catalunya. (2007). *LA LOE: anàlisi i debat*. Barcelona: Fundació Escola Cristiana de Catalunya.
- Fundació Jaume I. (1999). *Pedagogia a Catalunya (Nadala 1999)*. Barcelona: Fundació Jaume I.

G

- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método. Vol. 1*. Salamanca: Sígueme.
- García Garrido, J. L. (1969). *La Filosofía de la Educación de Lucio Anneo Seneca*. Madrid: CECA.
- García Hoz, V. (1944). *Sobre el maestro y la educación* (Vols. Serie A.- Núm. III). Madrid: CSIC - Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- García Hoz, V. (1985). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Ediciones Rialp, SA.

González Tirado, R. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Guibourg, I. (1992). Programar a l'escola bressol: les rutines quotidianes i el joc. *Guix*, 7-10.

Guichot Reina, V. (2008). Lorenzo Milani (1923-1967): La amorosidad puesta al servicio de los más pobres. *Cuestiones Pedagógicas. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.*, 81-103.

Gutiérrez Goncet, R., Marco Stiefel, B., Olivares Jiménez, E., & Serrano Gisbert, T. (1990). *Enseñanza de las ciencias en la educación intermedia*. Madrid: Rialp.

H

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

Héber-Suffrin, C., (coord) (2004). *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent*. Paris: L'Harmattan.

Hendricks, B. (28 / setembre / 2013). TV3 entrevista a Barbara Hendricks. (TV3, Entrevistador) TV3. Barcelona.

Hernández, F. (., Sancho, J., & Rivas, J. (14 de gener de 2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Obtenido de Dipòsit digital de la UB: <http://hdl.handle.net/2445/15323>

Història de La Bressola. (s.f.). Recuperat el 7 de abril de 2013, de Escoles La Bressola: <http://labressola.cat>

Houssaye, J. (coord.) (1995). *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Barcelona: UOC - Edicions Proa, SA.

Husserl, E. (1999). *Fenomenologia*. Barcelona: Edicions 62.

Husserl, E. (2006). *La tierra no se mueve* (Segunda ed.). (A. Serrano de Haro, Trad.) Madrid: Complutense S. A.

I

IMIM. (s.f.). *Programas de investigación*. Recuperat el 13 de març de 2013, de Institut Hospital del Mar d'Investigacions Mèdiques: <http://www.imim.es/programesrecerca/epidemiologia/lineesguida.html>

Institut d'Estudis Catalans. (2013). *Els objectius, la seu i l'àmbit d'actuació*. Recuperat el 28 de abril de 2013, de Institut d'Estudis Catalans: http://www.iec.cat/institucio/entrada.asp?c_epigraf_num=10001

J

Jefatura del Estado Español. (4 de mayo de 2006). *Ley 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE)*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, núm. 106.

Jordán Sierra, J. (2008). Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen. *Teoría de la Educación, 20*, 125-150.

K

Kerschensteiner, G. (1928). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona: Labor.

L

Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Barcelona: PPU.

Luri, G. (2008). *L'escola contra el món. L'optimisme és possible*.
Barcelona: La Campana.

Luzuriaga, L. (1963). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada S.A.

M

Mallart, J., Teixidó, M., & Vilanou, C. (2001). *Repensar la Pedagogia, avui*. Vic: EUMO.

Marías, J. (1969). Un escorzo de la experiencia de la vida. A Azorín, P. Laín, M. Julián, J. López-Aranguren, & R. Menéndez-Pidal, *Experiencia de la vida* (p. 111-144). Madrid: Alianza Editorial.

Maritain, J. (1968). *Tres reformadors*. Buenos Aires: Editorial Difusión, SA.

Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Ediciones Palabra, SA.

Martí Feixas, J. (2012). *Aprender ciencias a l'educació primària*.
Barcelona: Graó.

Martínez Martín, M. (2005). Estudios y profesiones educativas. A J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI* (p. 669-678). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Martínez, E. (21-25 / setembre / 2003). Paedagogia Perennis. Roma.
Recollit de <http://www.e-aquinas.net/pdf/martinez.pdf>

McEwan, H., & Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Madrid: Amorrortu editores.

Melgarejo, X. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, 237-262.

Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., & Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 119-145.

Morando, D. (1972). *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*. Barcelona: Editorial Luís Miracle, SA.

Moreno, J. M., Poblador, A., & Del Rio, D. (1980). *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.

Morin, E. (2002). *El Método II: la vida de la Vida* (5ª ed.). (A. Sánchez, Trad.) Madrid: Ediciones Cátedra.

O

Olives, J. (2006). *La ciudad cautiva*. Madrid: Siruela.

P

Parera i Parramon, J. (2009). L'Educació infantil i primària. *Simposi Internacional sobre el català al segle XX: balanç de la situació i perspectives de futur* (págs. 79-111). Barcelona: IEC.

Patterson, C. (1995). Lesbian and Gay Parenting. *American Psychological Association Public*, 15-25.

Pennac, D. (2008). *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en Formation*. Paris: Anthropos.

Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation: genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343.

Pineau, G. (2008-2009). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones Pedagógicas*, 247-265.

Pineau, G., & Legrand, J.-L. (2013). *Les histoires de vie*. París: PUF.

Planchard, É. (1975). *La Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Ediciones Rialp, SA.

Platón. (1871). *Obras completas* (Vol. 2). (P. De Azcárate, Trad.) Madrid: Medina y Navarro. Consultat el 01 / 08 / 2010, a Lisis (Platón): <http://www.librosgratisweb.com/libros/lisis.html>

Popenoe, D. (1999). *Life Without Father*. Harvard: Harvard University Press.

Q

Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Barcelona: Herder.

R

Reixac, B. (1991). *Instruccions per a l'ensenyança de minyons*. Vic: Eumo Editorial.

Revista de Educación. (2010). *Abandono temprano de la educación y de la formación: cifras y políticas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Rivas, J. I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. A J. I. Rivas, & D. Herrera, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación d ela realidad* (p. 17-36). Barcelona: Octaedro.

Rodríguez, A., Parra, C., & Altarejos, F. (2003). *Pensar la sociedad. Una iniciación a la Sociología*. Barañáin: EUNSA.

Roglan, J. (2006). *14 d'abril: la Catalunya republicana (1931-1939)*. Valls: Cossetània Edicions.

Ruiz Berrio, J. (coord.) (2005). *Pedagogía y educación ante els siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

S

Santelices C., L. (1989). *Metodología de ciencias naturales para la enseñanza básica*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.

Serra Salamé, C., & Palaudàrias Martí, J. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación*, 283-305.

Spranger, E. (1949). *La experiencia de la vida*. Buenos Aires: Realidad.

T

Tello Díaz, J. (07 / 09 / 2007). El prácticum en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva: implicaciones en la formación del psicopedagogo y su incidencia en la apertura de yacimientos de empleo. *Tesis doctoral*. Huelva: Universidad de Huelva. Facultad de Educación.

Tintoré, M., Arasanz, A., & Adam, J. L. (2010). *Manual de Organización de Instituciones Educativas. Un modelo humanista*. Barcelona: UIC Publicaciones.

Toesca, Y. (1980). *El niño de 2 a 10 años: guía práctica para padres: para un conocimiento claro del desarrollo de la vida y problemas del niño*. Madrid: Pablo del Río.

Tort, L. (1995). El pedagog i la pedagogia a la direcció, a la coordinació i a la prefectura d'estudis del centre educatiu d'ensenyament reglat. En I. Bordas, F. Cabrera, M. Fortuny, & M. Rodríguez, *Les sortides professionals del llicenciat en*

pedagogia (págs. 72-81). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Trilla, J. (coord.) (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

U

UNESCO. (1995-2010). *International Bureau of Education*. Consultat el 02 / 08 / 2010, a Thinkers on Education in Electronic Format: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/publicaciones/pensadores-en-educacion.html>

United Nations - ESCAP. (2013). *United Nations*. Consultat el 27 / setembre / 2013, a Economic And Social Commission For Asia And The Pacific (ESCAP): <http://www.unescap.org/pdd/prs/ProjectActivities/Ongoing/gg/governance.asp>

V

van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, SA.

van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Vayer, P. (2000). *El diálogo corporal: acción educativa en el niño de 2 a 5 años*. Dossat: Madrid.

Vélaz de Medrano Ureta, C., & de Paz Higuera, A. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*(Extraordinario de 2010), 17-30.

Vilanou, C. (2012). *Per una pedagogia fenomenològica-hermenèutica*.
(en fase de publicació).

Vivential Languages. (2004). *Història*. Recuperat el 22 de abril de
2013, de Vivential Languages: www.viventiallanguages.com/

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Z

Zabala, A. (1993). Los ámbitos de intervención en la E. infantil y el
enfoque globalizador. *Revista Aula de Innovación Educativa* .