

Doctora Honoris Causa

MARTA MATA



Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques



1500760296



Universitat Autònoma de Barcelona

Doctora Honoris Causa

MARTA MATA

Discurs llegit a la
cerimònia d'investidura
celebrada a la sala d'actes
del Rectorat
el dia 5 de maig
de l'any 1999

Bellaterra, 1999



Bellaterra, 1999

PS-15. Miquel Martí i Soler, 1999



Universitat Autònoma de Barcelona

Editat i imprès pel
Servei de Publicacions
de la Universitat Autònoma de Barcelona
Edifici A. 08193 Bellaterra (Barcelona)

Imprès a Catalunya

PRESENTACIÓ
DE
MARTA MATA
PER
PILAR BENEJAM I ARGUIMBAU

Excel·lentíssim i Magnífic Senyor Rector
Digníssimes autoritats
Benvolguts professors i estudiants
Senyores i senyors

Tinc el gran honor i també la responsabilitat de parlar en nom de la Facultat de Ciències de l'Educació i de l'Institut de Ciències de l'Educació per presentar els mèrits de la Sra. Marta Mata i Garriga. En aquest parlament volem expressar el respecte i la consideració que ens mereix la seva persona i la seva obra, i demostrar que la incorporació de la Sra. Marta Mata com a membre extraordinari de la comunitat acadèmica honorarà el nostre claustre i la nostra universitat.

Avui, en aquest acte, la Universitat Autònoma de Barcelona reconeix els mèrits d'una vida dedicada a la millora de l'ensenyament, i la considera mereixedora de la més alta distinció. Però sabem que Marta Mata sempre ha volgut sumar a la seva capacitat i al seu esforç les aportacions i les iniciatives dels altres, alhora que ha sabut valorar el millor que hi havia en cada un dels seus col·laboradors per posar-ho al servei de l'educació. Per això, el reconeixement als mèrits indiscutibles de la seva persona és també, en certa manera, el reconeixement de la Universitat a la capacitat, l'esforç i la generositat de tots els qui han fet camí amb ella.

Passarem a glossar breument l'obra de la Sra. Marta Mata centrant la nostra atenció en aspectes que ens semblen especialment rellevants, entre moltes altres consideracions possibles: la recuperació de la memòria històrica educativa a Catalunya després de la guerra civil (1936-39), la dignificació de la professió dels mestres, la defensa d'una escola pública, democràtica i catalana i les polítiques educatives que ha promociionat des de diversos càrrecs de responsabilitat a l'administració educativa. Per acabar, recordarem amb agraïment la important contribució que la Sra. Marta Mata ha fet a algunes de les institucions educatives d'aquesta universitat.

La recuperació de la memòria històrica educativa a Catalunya

Hi ha dues maneres bàsiques d'entendre l'educació que a vegades tenen coses en comú, però que es diferencien clarament per la seva intencionalitat. Una considera que educar és posar els alumnes en contacte amb la cultura construïda per la societat al llarg dels segles, però de tal manera que cada persona pugui arribar a interpretar aquesta cultura i que sigui conscient de la responsabilitat que implica el fet d'acceptar la pròpia llibertat i la llibertat dels altres. Catalunya, primer en temps

de la Mancomunitat, i després en temps de la Segona República, havia fet molt camí per aquesta via. La desfeta de la guerra civil i la dictadura del general Franco van significar tornar oficialment a una concepció pedagògica basada a imposar una única interpretació del món al servei del model nacionalsindicalista i de la ideologia del nacionalcatolicisme propis del règim que ara tenia el poder. El canvi dramàtic de model educatiu va representar una baixada a les cavernes, on gairebé tothom callava, perdia la memòria o parlava amb veu molt baixa.

En aquest context, la història de l'educació a Catalunya reconeix la transcendència que va tenir la fundació, l'any 1965, de l'Escola de Mestres Rosa Sensat, dirigida per la Sra. Marta Mata. Aquesta institució va emprendre una acció decidida de formació del professorat amb el convenciment que la formació dels mestres era el tema clau per propiciar un canvi en profunditat. Tanmateix, la millora de la formació del professorat passava necessàriament per la recuperació de la memòria històrica. Cal agrair, a l'equip que va iniciar Rosa Sensat i a la Sra. Marta Mata en particular, el mèrit d'haver treballat amb coneixement, de manera compromesa i afectiva en la recuperació d'aquesta memòria. No va ser un exercici de nostàlgia, sinó un redescobriment esforçat, lent i valent que, en un temps ben advers, va fer possible que un grup de mestres s'iniciés en la teoria i en les pràctiques pròpies de l'escola nova i les adaptés progressivament a les necessitats del moment. La recuperació del passat, tan pròxim, però ocult, deshonorat i perseguit també va fer veure la necessitat de buscar suport en les iniciatives educatives europees del moment.

En aquells anys, la desídia dels organismes oficials envers l'escola va arribar a un nivell que fins i tot el Banc Mundial va advertir que la incultura general a Espanya feia difícil el desenvolupament econòmic. Aquesta situació va potenciar que, als anys setanta, els tecnòcrates en el poder proposessin una reforma educativa assessorats per la Unesco i l'OCDE. Aquesta reforma, imposada per interessos econòmics i inspirada en principis democràtics i humanistes, mai no va ser assumida pel conjunt de l'aparell franquista, que la va deixar néixer però li va negar el suport i els mitjans necessaris. La Llei General d'Educació no va poder generalitzar una reforma qualitativa, però les noves orientacions van rompre la coherència del model catòlic i nacional, van desconcertar els guardians de l'ordre vigent, i van fer possible la subversió pedagògica. Els grups de renovació pedagògica i les escoles que lluitaven, quasi claudesment, pel canvi es van sentir més segurs i van examplar el seu radi d'acció per reivindicar i impulsar els principis que la reforma es va limitar a anunciar.

En els anys setanta, Rosa Sensat, amb la Sra. Marta Mata en el seu equip directiu, va multiplicar les seves activitats i les escoles d'estiu reunien milers d'ensenyants. De Rosa Sensat van prendre model els nous Moviments de Renovació Pedagògica Comarcals i en Rosa Sensat es van inspirar molts del Moviments de Renovació d'arreu de l'Estat. La recuperació de la memòria històrica va ser una tasca compartida amb altres institucions, que van assumir la feina feta i la van am-

pliar i difondre. Aquest moment històric tan transcendent per a l'educació, per a Catalunya i per a l'Estat espanyol, va comptar amb persones rellevants, però Marta Mata hi va assumir un lideratge difícil de qüestionar.

La dignificació de la professió de mestre

L'ensenyament franquista es va caracteritzar pel menyspreu envers l'ensenyament primari. Això explica la poca qualificació de la carrera i l'interès per mantenir un tipus de mestre o de mestra amb una minsa preparació intel·lectual però amb bon esperit, fidels al règim, i que guanyaven poc perquè se suposava que ensenyaven poques coses.

L'Escola de Mestres Rosa Sensat es va proposar dignificar una professió que demana una àmplia i profunda preparació, perquè els mestres de l'escola obligatòria han d'ajudar els infants a desenvolupar les seves capacitats mentals bàsiques, han de saber orientar afeccions i preferències des del respecte per la personalitat de l'infant, han d'assistir els petits en el seu procés de socialització i fer tot això amb serietat, amb rigor i en un context ple d'afecte. D'altra banda, l'escola obligatòria sempre serà un espai per potenciar la igualtat d'oportunitats.

Una vegada més, Marta Mata va consultar algunes persones que tenien memòria històrica i es va inspirar en el que s'havia fet a la Segona República. Va entendre que l'ofici de mestre demana un equilibri entre la reflexió pràctica centrada en l'escola i una sòlida formació professional de nivell universitari. Aquesta estreta relació entre teoria i pràctica es va concretar l'any 1965 en els anomenats «cursos de tarda» de la institució Rosa Sensat. La consideració envers els mestres es va demostrar també en la qualitat dels professionals que van participar en aquests cursos com a professors.

D'una banda, el curs es fonamentava en la reflexió sobre la pràctica escolar feta a l'aula durant els matins i la coordinava la mateixa Marta Mata. L'objectiu d'aquesta anàlisi era fer aflorar les aportacions dels mateixos mestres com a professionals reflexius i crítics per tal d'ajustar la seva pràctica, completar-la, corregir-la o canviar-la per convicció i amb coneixement de causa.

La part teòrica constava de quatre matèries bàsiques. En primer lloc, la història de l'escola entesa sobre el teló de fons de la història de les civilitzacions, amb el propòsit d'analitzar les relacions entre escola i societat al llarg del temps, per arribar a comprendre la situació actual i entendre la possibilitat de trobar alternatives i potenciar canvis. Les altres tres matèries bàsiques eren el llenguatge i la llengua catalana, la música i la matemàtica. A aquest cos de coneixements pensats per l'escola, s'hi sumaven cursets quinzenals sobre didàctiques de les diverses matèries o sobre altres temes educatius.

Finalment, cal mencionar la part de cultura general, que comportava conferències setmanals que tractaven d'art, demografia, política, economia o perio-

disme, juntament amb anades al teatre, a concerts o a viatges. El bloc de cultura general, encarregat als millors especialistes, demostrava que la formació dels mestres no pot arribar a ser enciclopèdica, però que pot despertar la necessitat de saber, el gust per l'art, l'interès pels problemes socials, polítics i econòmics, i per la cultura en general. Aquesta actitud disposta, estudiosa i responsable és rellevant, perquè una mestra o un mestre no ensenya el que diu sinó el que és.

En moments com els presents, en què les facultats d'Educació d'arreu del país proposen plans d'estudis tan erudits, tan carregats, tan allunyats dels problemes reals de l'aula, tan pensats per satisfer el professorat, fóra hora de repensar què és realment el que necessiten els mestres. Sembla que la proposta que va fer al seu dia Marta Mata podria orientar aquesta reflexió.

La formació permanent dels mestres va trobar la seva màxima projecció en la recuperació històrica de les escoles d'estiu de la Mancomunitat de Catalunya i de la Generalitat de Catalunya del temps de la República. Durant quinze dies de les vacances d'estiu, es reunien centenars i després milers de docents de tot Catalunya i nombrosos participants provinents d'arreu de l'Estat. En aquestes trobades es feia un intercanvi d'experiències i reflexions sobre problemes de l'ensenyament, i els seminaris es combinaven amb cursos i conferències. A les escoles d'estiu, hi participaven mestres, professors de secundària, professors universitaris, intel·lectuals i polítics. Les universitats, tant l'Autònoma de Barcelona com la de Barcelona, van entendre la rellevància d'aquestes trobades i alguns anys les van acollir als seus campus.

La suplència de Rosa Sensat en la formació del professorat es va exercir també en la formació de formadors. La institució va promocionar i ajudar aquelles persones que destacaven per la qualitat de la seva pràctica o per l'interès de les seves reflexions; els va reunir en seminaris, i els va donar la responsabilitat d'alguns temes que després es concretaven en cursos i en materials didàctics. La tasca de formació de formadors per atendre les necessitats en tots els camps de l'educació es demostra en el fet que el noranta per cent dels participants a la primera escola d'estiu van ser aviat professors o van acceptar tasques de coordinació i d'organització. Aquesta política de formació, clarament patrocinada per Marta Mata, va fer que, de la institució que ella dirigia, en sortissin moltes persones preparades per poder gestionar i dirigir noves escoles i per fer tasques de gestió i ocupar llocs de responsabilitat en temps de la transició i després en temps de democràcia.

La defensa d'una escola pública, democràtica i catalana

Educar per a la democràcia en els anys seixanta comportava reinterpretar els tres principis bàsics de llibertat, igualtat i fraternitat. S'entenia per llibertat el respecte per la personalitat de l'infant i pel seu procés de maduració, i això suposava una pedagogia basada en la motivació i el convenciment. La defensa de la igualtat se cen-

trava no pas en la uniformitat sinó en el dret a l'escolarització i en la defensa d'una escola integrada i obligatòria amb les mateixes oportunitats per a tots els infants. La democràcia a l'escola també passava, necessàriament, per la participació activa dels infants en el seu procés d'aprenentatge i dels mestres i dels pares en la gestió de l'escola.

A mitjan anys setanta, diverses institucions, com la Universitat Autònoma de Barcelona, es van manifestar públicament i van presentar propostes educatives que eren alternatives vàlides i democràtiques enfront del franquisme. En aquesta línia, l'any 1976, la desena escola d'estiu organitzada per Rosa Sensat i pel Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya i Balears —que va reunir tres mil ensenyants— va discutir, aprovar i publicar la declaració «Per una nova escola pública». Aquest document resumeix la política dels moviments de renovació pedagògica en defensa de l'escola pública, la igualtat d'oportunitats, el respecte per la diversitat de pobles, cultures i ideologies, demana el cos únic d'ensenyants i la participació democràtica dels mestres, dels pares i dels representants socials en la gestió dels centres.

El document «Per una nova escola pública» va ser un referent obligat durant els últims anys del franquisme i els anys de la Transició perquè va sintetitzar les aspiracions dels sectors docents progressistes i va fer possible la seva convergència política. Certament, aquest va ser un document col·lectiu, però el paper que va tenir Marta Mata en la seva definició es demostra en com va centrar en la seva persona la crítica no únicament del franquisme, sinó també dels demòcrates conservadors que van considerar que s'havia arribat massa lluny. En tot cas, el treball realitzat en favor de l'escola pública i democràtica va servir de base per poder fer, amb una administració democràtica, les reformes necessàries, comptar amb el suport d'un sector important de mestres i també amb la crítica constructiva d'aquells que consideraven les mesures insuficients.

Marta Mata i, en general, els moviments de renovació pedagògica van tenir un paper de primer ordre, juntament amb altres institucions docents, sindicals i polítiques, en la recuperació de la llengua i la cultura catalanes. Cal recordar que la llengua catalana estava prohibida a l'escola i quedava marginat l'estudi de la realitat cultural, històrica, humana i econòmica del país. El grau de vexació de la llengua catalana durant el franquisme es pot mesurar en l'esforç que encara ara està representant la normalització lingüística del país.

La recuperació de l'escola catalana va passar necessàriament per la formació del professorat. Marta Mata, com a directora de l'Escola de Mestres Rosa Sensat, va fer d'aquesta recuperació una prioritat. Els cursos de català, la utilització de la llengua catalana en totes les activitats, la defensa del català a l'escola, els estudis i propostes didàctiques per a l'aprenentatge del català, la promoció d'edicions de llibres de lectura i aprenentatge en català i altres accions en aquest sentit, donen a Marta Mata un paper rellevant en la normalització de la llengua i de la cultura del país a l'escola, reconegut per tothom.

Temps de democràcia

Amb la democràcia, Marta Mata va considerar necessari adoptar un compromís polític i actuar des de la coherència i la disciplina del Partit dels Socialistes de Catalunya. Com a membre del partit ha ocupat càrrecs de responsabilitat política i educativa: ha estat diputada a les Corts Espanyoles i al Parlament de Catalunya, diputada de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, regidora de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona i presidenta de l'Institut Municipal d'Educació. El fet d'entrar en la política potser va significar per a Marta Mata perdre el paper d'àrbitre i punt de referència que tothom li reconeixia en temes d'educació, però des de la seva posició política va poder defensar i materialitzar moltes de les idees per les quals havia llargament treballat.

Marta Mata va tenir un paper rellevant en la concreció de les lleis que anaven definint el marc legal de l'educació en l'àmbit de l'Estat espanyol i en l'àmbit de Catalunya: va formar part de la comissió que va redactar els articles de la Constitució i de l'Estatut de Catalunya que fan referència a l'educació, va ser ponent en les comissions que van preparar la llei de Normalització Lingüística, la llei del CEPEC i la llei sobre els consells escolars.

Si bé és cert que l'acció política implica un treball col·lectiu que va sumar moltes voluntats, algunes propostes no hagueren progressat sense la seva acció decidida. Un exemple d'això és la integració de l'educació infantil en el sistema educatiu, mesura tan transcendent en el camp de l'educació compensatòria i per a la igualtat d'oportunitats i que va situar l'Estat espanyol en un lloc capdavanter en el camp de l'educació infantil dins la Unió Europea.

No dispo de temps necessari per estendre'm en la consideració de la modernitat i adequació del pla de formació permanent institucional que Marta Mata va potenciar per a les escoles municipals de Barcelona, de l'interès que té la seva proposta sobre la gestió municipal de l'escola infantil i primària, la seva visió de l'educació cívica en una ciutat educadora, i tantes iniciatives més que ben segur que orientaran moltes accions de futur.

La relació de la Sra. Marta Mata i Garriga amb la Universitat Autònoma de Barcelona

Les empreses complexes i difícils solen ser resultat de la convergència de moltes voluntats. En la creació de l'escola de magisteri de la Universitat Autònoma de Barcelona, hi van intervenir moltes persones. Cal recordar, entre d'altres, Paco Noy, director aleshores de l'ICE, Maria Rúbies, Josep Pallach i Carmina Virgili. Marta Mata va formar part d'aquest equip inicial i va dedicar a la Universitat Autònoma de Barcelona uns anys de feina com a professora de pedagogia i de didàctica de la llengua a l'Escola de Mestres i com a directora d'investigació educativa a l'ICE.

Va ser en aquest moment quan Marta Mata va tancar els seus «cursos de tarda» a Rosa Sensat, perquè va entendre que la formació inicial dels mestres havia d'estar ubicada en una universitat pública, en una escola de mestres renovada.

L'Escola de Mestres de Sant Cugat deu a la Sra. Marta Mata dues coses essencials: primer, la concreció dels seus objectius, i segon, la formació de bona part del seu professorat. La nova escola de mestres es va definir com una escola professional, universitària, democràtica i catalana. Per fonamentar i defensar aquests principis va tenir la referència de l'escola de mestres dirigida per Marta Mata i l'experiència viscuda en les accions dels moviments de renovació pedagògica. La nova escola de mestres va trobar bona part del seu professorat entre les persones que col·laboraven i que s'havien format en la pràctica i en la reflexió pedagògica i didàctica a Rosa Sensat. Gràcies a aquesta herència, i a la suma de noves aportacions, es va poder tirar endavant una escola de mestres alternativa i diferent, amb els encerts i els excessos propis d'uns temps difícils i incerts. La Universitat Autònoma de Barcelona ha rebut el reconeixement general per haver estat innovadora i pionera en el camp de la formació de mestres. Però els qui vam viure aquella experiència sabem reconèixer a quins mestres devem el millor de nosaltres mateixos i del nostre treball.

Per acabar, únicament cal afegir que els mèrits de Marta Mata han estat degudament valorats: ha rebut, entre altres distincions, la medalla d'Alfons X el Savi del Ministeri d'Educació i Ciència, la medalla de Sant Jordi de la Generalitat de Catalunya i la medalla d'or de la Ciutat de Barcelona.

Ara us demanem, Excel·lentíssim i Magnífic Senyor Rector, que sigui la Universitat qui reconegui el mèrit de les aportacions que ha fet la Sra. Marta Mata i Garriga al llarg de la seva vida al camp de l'educació, i que vulgueu procedir al seu nomenament com a doctora *honoris causa* de la Universitat que tan dignament dirigeu.

DISCURS
DE
MARTA MATA I GARRIGA

L'educació pública, l'escola pública

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

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

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

Sigui com sigui, el binomi educació pública-escola pública em sembla un tema adequat per a aquesta lliçó feta el 1999, amb la coincidència, aquest any, de la celebració del quaranta aniversari de la Declaració dels Drets de l'Infant —un d'ells el dret a l'educació—, declaració objecte de la tesi doctoral de l'amic Jordi Cots³ —aquesta sí que és una tesi doctoral de veritat—, i se celebren també els deu anys de la Convenció,⁴ del compromís dels estats, dels poders públics, en el compliment d'aquests drets per a tots i cada un dels infants.

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

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

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

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

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

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

- Si, primera proposició, l'educació és art, és treball, la bondat i la idoneïtat de la qual és alhora el fonament i l'objectiu de l'estudi, la recerca, la ciència de l'educació que és la pedagogia, una i altra reforçant-se recíprocament;
- Si, segona proposició, l'educació és un dret fonamental i universal de tot home, de tot infant, per garantir l'acompliment del qual en condicions de qualitat i adequació, a tothom i a cadascú, a tot el món i a cada país, ciutat i poble, cal una acció general, una política d'universalització de l'educació que comporti unes polítiques d'adaptació de l'educació;
- La conseqüència és que una bona pedagogia és la que està al servei d'aquesta política, d'aquestes polítiques, obertes, públiques, d'educació, que configuren un model d'escola, no uniforme: l'escola pública.

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

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

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

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

La col·lecció ens fa partir del món que ara anomenem clàssic, amb uns textos força significatius de Plató,⁵ i els seus diàlegs, a Atenes, cim d'un món on la guerra i la pau, el combat i l'àgora, la poesia i la història, es teixeixen com a teló de fons de l'educació i la política, en aquella Grècia de la qual consta que «els lloadors d'Homer diuen que aquest poeta va fer-ne l'educació». Com a mestres, ens alegra trobar la proposta de l'atenès: «Una volta nascuts els infants, mascles i femelles, el més adequat seria per a nosaltres que parléssim tot seguit de llur criança

i educació... de com haurà de criar-los la ciutat sencera...» els tres primers anys. La ciutat sencera! Benaurat atenès de Plató que ens fa pensar que si la ciutat sencera «intervé al llarg d'aquests tres anys, posant-hi tots els recursos..., el nostre nodris-só... esdevindrà més benaurat». I continua: «Cal aplegar en els temples de cada caseriu tots els infants... dels tres als sis anys, junts, en el mateix lloc, els de cada caseriu».

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

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

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

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

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

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

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

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

Vet aquí la profecia de l'escola dels diversos ordes religiosos, que serà acomplerta a cada país segons les seves circumstàncies socials, i que ben aviat compeirà en funció d'aquestes, d'una manera o altra, amb la implantació i l'extensió de l'escola pública segons cada país, també. A Catalunya, els escolapis tindran un paper important en la disseminació d'escoles, col·laboraran en l'ús del català⁸ i en la reflexió general.⁹ La diferència entre les dues concepcions d'educació, la de finalitat ciutadana i la de finalitat religiosa, encara que enclogués la *reforma de la societat*, com deia Josep de Calassanç, serà més difícil de resoldre en el camp de l'escola concreta, especialment quan l'escola religiosa ha integrat l'antiga catequesi, abandonant el seu lloc en la comunitat d'església, en la parròquia, i convertint l'escola en institució d'opció particular, com clarament es veia en els països amb diverses esglésies, i com difícilment s'havia de viure entre els no creients, en els països amb una sola església reconeguda i, sovint, imposada. Moltes i diverses dificultats ha tingut la compaginació d'una realitat prèvia, d'escola religiosa, amb la implantació de l'escola pública, en la seva història, les seves històries, a cada país, i, avui dia, té al nostre uns marges de solució constitucional i unes polítiques de diversa aplicació. Però el problema de fons, si una escola d'opció religiosa o

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

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

Ja ha sortit el tema dels llibres en l'escola pública! Vet aquí una preocupació que Locke¹¹ comparteix amb Comeni, aparentment l'única que comparteix, però hi afegeix el seu realisme per fer entusiasmador l'aprenentatge de la lectura amb llibres de faules, per començar. Alguna cosa que quan s'aconsegueixi l'escola per a tots, tots, mestres i nens de totes les escoles, li haurem d'agrair, per damunt dels cartells, cartilles i sil·labaris amb què els alumnes reals de les escoles reals «passaven la pelegrina» d'aprendre de llegir, a cops i sang, per arribar a fer *Lo peregrinatge del vell pelegrí*, durant més de dos segles, porta d'entrada de l'escola i botxí de molts infants per a la lectura.

I, en aquest diàleg que Eumo ens permet anar establint entre la configuració de l'educació pública i Catalunya, podem acabar aquest període, el segle XVIII curt,

el que arriba fins a la presa de la Bastilla, amb la referència al primer mestre de poble que va elevar a teoria la seva pràctica de tota una vida en una escola de poble: Baldiri Reixac,¹² el rector de Sant Martí d'Ollers, més de cinquanta anys, amb un llibre, dos, d'instruccions «pensades especialment per als mestres rurals... a partir del convenciment que és possible instruir més bé en els pobles petits i fer-hi un ensenyament més personalitzat que en les viles i ciutats, on en les aules hi ha molts alumnes...». Mossèn Baldiri vol donar als minyons «un bon gust i desig per aprendre ciència i virtut». Que tinguin bon gust i desig més que no pas siguin doctes. Per una educació, lluny de la imposició, a través de «l'exercici, lo millor mestre...». Així mostra com la probitat inherent a la pràctica, pensada i repensada, aconsegueix fites insospitades de modernitat en tants dels aspectes de l'educació a l'escola com tracten les *Instruccions*. Benaaurades comarques de Girona, que han vist florir primerencament, i continuar florint, l'escola de poble, un dels models més entranyables de l'escola pública, amb mestres com el de Sant Martí d'Ollers, o Antoni Balmanya d'Espolla,¹³ o els que estudià Josep Pallach¹⁴ i han estat objecte de tesi, o els que ara mateix treballen en les anomenades zones rurals, com la d'Agullana, i tantes altres.

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

I encara cal afegir una altra dada al gir copernicà, i l'afegirà Condorcet,¹⁶ el 1791 i 1792, amb les seves *Cinc memòries*, els *Informes* i el *Decret sobre la Instrucció Pública*, que començarà dient i escrivint:

Natura i objecte de la instrucció pública

LA SOCIETAT DEU AL POBLE UNA INSTRUCCIÓ PÚBLICA

1. Com a mitjà per fer real la igualtat dels drets

La instrucció pública és un deure de la societat envers el ciutadans. Debades hauríem declarat que els homes tenen tots els mateixos drets; debades les lleis haurien respectat aquest primer principi de l'eterna justícia, si la desigualtat en les facultats morals impedis a la majoria de gaudir d'aquests drets en tot el seu abast.

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

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

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

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

I no voldria girar full d'aquest canvi revolucionari, còsmic, en la concepció de l'educació i l'escola, sense referir-me a un contemporani seu, un primer professor universitari de pedagogia, Immanuel Kant,¹⁷ que, encara que amonestat pel rei, aficionat com era a la contemplació i crítica del cel de la raó, de les raons, contempla l'estelada de l'educació com un astrònom vocacional, i posa serenor acadèmica en

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

Vell catedràtic de Königsberg que s'avança a la figura poètica dels gèrmens que dormen arreu, que en el nostre segle ha desenvolupat el novel·lista poeta Maurice

Drouon, l'autor de *Tistou, les pouces verts*, el nen que té els polzes verds, que no es veuen verds, que només el seu mestre jardiner sap que són verds, i que pot desvetllar les petites llavors, amagades i adormides arreu, i soluciona, amb la seva florida, guerres i desastres... no tots. Kant s'avança a la figura, parlant dels gèrmens d'humanitat que hi ha en el cor de tot nen, de tot home, presentant el mestre, l'escola, la pedagogia, al servei de l'art de descobrir i desvetllar totes les llavors d'humanitat, i de reconèixer el color dels propis polzes, per petit polzet que siguís.

I són els més esgarriats i petits polzets els que rebran primer el cultiu del capgirament de l'educació, amb els mestres, hortolà i jardiner, Pestalozzi¹⁸ i Fröbel,¹⁹ que, en aquell centre d'Europa sacsejat per les campanyes de Napoleó, van posar els seus polzes a les ferides de guerra i van fer sortir escoles amb nom de poble per a tots els infants de cada lloc, i per a cada nou país. Allà lluny, a la Universitat de Königsberg, el successor de Kant, Herbart,²⁰ mirarà d'ordenar amb l'experimentació científica tanta experimentació poètica. Veiem com se'n surten.

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

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

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

També els va veure prohibir, com a difusors de l'ateisme i el socialisme, poc abans de morir el 1852.

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

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

La lletra oficial de diverses lleis d'implantació i reforma de l'escola, que ja apareixien el segle passat. Respecte d'elles, Herbart,²⁰ el successor de Kant a la Universitat de Königsberg, i coneixedor de l'escola de Pestalozzi, després de dedicar 347 punts germànicament ordenats a esbossar un curs de pedagogia, conclou en el darrer, el 348, que: «En les reformes generals, però, no sols s'hauria de tolerar una gran riquesa de formes d'organització escolar, sinó que s'hi hauria d'aspirar». En els països més centralistes, el clam ressonava en el desert. Ja ho veurem, però abans acabem amb el segle XIX.

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

Des de mitjan segle XIX, pensaments com els de Marx i altres, donant curs als corrents del socialisme i el comunisme, el moviment llibertari, amb les seves for-

mulacions més o menys definides en l'anarquisme, el cooperativisme o el sindicalisme, sotraguejaven Europa i posaven en qüestió el nou aparell escolar, especialment el construït a França, on l'*école publique*, i *laïque*, profusament escampada i fortament implantada des de l'administració central, no contribuïa amb gaire èxit a rebaixar les diferències socials, i, tot i haver bandejat el model d'escola inculcadora dels ordes religiosos, era acusada de substituir la religió per una inculcació política, de conformisme amb l'estat liberal, que les concepcions abans esmentades rebutjaven. Aquí, només podem inventariar l'interrogant que suscita la possible degeneració dels ideals revolucionaris en la seva aplicació, però els interrogants respecte de la desviació de l'escola del seu objectiu de satisfacció del dret a l'educació en pla d'igualtat han de ser analitzats i han de tenir resposta positiva si és que l'educació ha de ser un bé públic, que arribi a tots els infants.

Es tracta d'interrogants posats per quatre autors traduïts en la col·lecció a la qual ens cenyim: Spencer,²¹ Tolstoi,²² Durkheim²³ i Ferrer i Guàrdia,²⁴ per ordre cronològic d'aparició, no pas de desaparició, en escena, que ens permetran situar el brou de cultiu de l'anomenada escola nova que immediatament apareixerà com a nou model pedagògic. Quatre autors, dos nascuts a la primera meitat del XIX, i dos a la segona, i que arriben als primers anys del XX, però que ja han mort, acabada la guerra del 1914-18, tot i que ajudaran i veuran l'inici del moviment de l'escola nova, que a Europa i a Nord-amèrica situarem més ençà de 1880, i, pel que fa als plantejaments, no a les realitzacions, de regeneració de la societat a través de l'educació, a Espanya s'hauria de datar al voltant de l'acció de la Institución Libre de Enseñanza,²⁵ fundada el 1876. Tots tres inicis propicien el de Catalunya, amb la fi-ta de 1898, però també amb el rerefons social que es mostra el 1888.

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

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

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

Durkheim, el sociòleg format a l'Escola Normal Superior de París, la institució acadèmica far de la pedagogia del nou règim, on coincidí amb Jean Jaurès, el màrtir de l'escola pública francesa. Durkheim perfila positivament l'interès de la

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

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

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

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

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

Començava amb la realització d'unes petites escoles per a pocs, amb l'objectiu de trobar camins d'educació, que això és la pedagogia, que poguessin ser bones per a tots. Unes escoles on es treballaria en educació com en un laboratori, per experimentar en la pràctica els principis de la bondat universal de l'educació, ja formulats per uns i altres, poèticament, profèticament, filosòficament, dramàticament, políticament, més o menys, segons qui parlés. I aquestes escoles noves miraran d'experimentar-ho tot, a partir de la capacitat d'activitat de l'infant, tot tipus d'activitat: manual, intel·lectual, imaginativa, d'expressió, de comunicació, lúdica, de treball, una activitat per desenvolupar segons les sol·licituds del medi natural i social, i amb l'objectiu de fer el nen autònom i capaç de col·laborar en el joc, el coneixement i el treball, en la vida.

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

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

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

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

La concepció i la pràctica de l'escola nova ens apareixen a la bibliografia vigatana amb els noms de Dewey,²⁶ Montessori,²⁷ Decroly,²⁸ Claparède,²⁹ Férrière,³⁰ Wallon,³¹ Freinet³² i Piaget,³³ ordenats cronològicament, encara que com a apuntador diré que, entre l'ordre d'aparició i el d'estada en escena, hi ha certes diferències; que els dos primers, Dewey i Montessori, influïren molt directament en el segon acte, en el qual actuaren de ple també els tres darrers, Wallon, Freinet i Piaget, i que la influència de tots l'hem de notar i reconèixer fins avui dia, i concretament a Catalunya.

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

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

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

Quantes relacions es veuen establir entre els nostres joves mestres, Llorenç Jou, Rosa Sensat, Pau Vila i el «Jan-Jac» de Ginebra, la capital pedagògica d'Europa on Claparède deia a Alexandre Galf: «Vous venez régarder», reconeixent el nivell de qualitat pedagògica, atesa i encapçalada per ell en el moviment de renovació

pedagògica català, creador del model d'escola pública catalana llavors. Això passava a Ginebra, on es creava el primer Buró Internacional d'Educació a les mateixes ribes del Léman a l'encanteri del qual els nord-americans havien volgut arregar la Societat de Nacions.

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

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

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

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

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

- parvularis Montessori i Decroly
- escoles primàries municipals a l'aire lliure i grups escolars del Patronat
- altres serveis municipals, com biblioteques i colònies escolars, jardins, etc.
- el model d'institut-escola, del parvulari a les portes de la universitat
- la nova escola normal
- l'Escola del Treball assolint la categoria d'universitat industrial
- la Universitat Autònoma de Barcelona
- el moviment de la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya
- l'Associació Protectora, produint els millors manuals escolars

L'escola nova infontent l'escola pública va resistir la guerra, amb el Consell d'Escola Nova Unificada, però no podia resistir una derrota de la democràcia i les seves institucions, dels seus actors més importants i debils, els mestres. Josep González-Agápito i Salomó Marquès han fet científicament la pietosa tasca de donar-los sepultura, de buscar-los castigats, morts o exiliats, de deixar constància del seu nom. L'any 1998, amb ocasió del centenari del naixement d'Àngels Garriga, la meva mare, i mestra, he hagut de tornar a pensar en què hi hagué dessota tants noms de mestre, i voldria posar al seu costat el nom d'Anicet Villar, company seu

i darrer mestre meu al Grup Escolar Pere Vila, l'autor de *Terra i ànima*, i el nom d'Herminio Almendros, l'inspector manxec casat amb una lleidatana, autor de *Pueblos y leyendas*, i introductor de la impremta i de Freinet a l'escola de Catalunya. I el nom de Josep Estalella, creador de l'Institut-Escola, que no pogué resistir la pena de veure'l en perill de bombardeig i morí el 1938, i el nom d'Angeleta Ferrer, morta més de cinquanta anys després, però amb l'ai al cor de l'educació, fiblant encara.

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

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

Començava un nou acte, de primer només amb diàleg de gestos a l'interior de Catalunya, després començant-se a obrir a l'exterior. Vells noms d'aquí i d'allà retrobaven la veu, encara que aquí era veu baixa, amb una reverència per l'ordre d'edat: Alexandre Galí, Pau Vila, Artur Martorell, Angeleta Ferrer, i de fora encara la força de Dewey, Montessori, Freinet, Wallon, en vells textos o edicions foranes, que trobem a les biblioteques dels mestres, fins ben entrats els cinquanta. I als seixanta, les primeres explosions de textos en francès i en català, a més dels castellans de Mèxic o l'Argentina. Eumo n'ha traduït un petit però significatiu mostrari, els d'A. S. Neill,⁴⁶ ben enllà en el corrent del no directivisme; Vigotski,⁴⁷ ben ençà en el del constructivisme; Anna Freud,⁴⁸ en la psicoanàlisi de l'infant; Bogdan Suchodolski,⁴⁹ explicador de la pedagogia marxista; i Paulo Freire⁵⁰ i Lorenzo Milani,⁵¹ que m'agradaria situar junts en la pedagogia de l'alliberament que pot trobar-se en tercers i quarts mons, els subproductes del primer.

No era senzill ni fàcil, amb un rerefons tan divers i vagarós, i les piles de les pròpies runes a l'escena, emprendre el treball per la recuperació pedagògica de l'es-

cola, començant per unes pròpies petites escoles els anys cinquanta i acoblant-nos en l'experiència de formació de mestres de Rosa Sensat al bell mig dels anys seixanta. Se n'ha parlat prou i només voldria deixar tres constàncies, la dels noms dels seus iniciadors i alguns primers membres, la d'un caràcter específic de la formació de mestre que s'hi feia, i la de la derivació del treball de renovació pedagògica cap a la formació de la nova escola pública.

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

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

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

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

I aquí entrem al segon punt: el caràcter de la seva formació de mestres. No es basava tant en la relació professor-alumne, com en la invitació a un treball conjunt de renovació. L'escola d'estiu i el nucli dels cursos d'hivern permeteren la proliferació d'escoles ben diverses i en barris i poblacions ben diverses, autocoordinant-se i dotant-se d'uns principis de canvi i de continuïtat, de continuïtat i de canvi, en el ja vell corrent de l'escola nova o activa, de la valoració del grup-classe, de l'equip de mestres, de la importància de la col·laboració efectiva entre pares i escola. I en la mateixa dinàmica hem de situar la constitució d'una constel·lació de moviments de renovació pedagògica, a les comarques catalanes i al que llavors anomenàvem pobles d'Espanya, que permeté la relació amb mestres d'arreu, segons les circumstàncies: de França, on buscàvem models de formació de mestres;

d'Anglaterra, on trobàvem el millor ensenyament d'una segona llengua; de Suïssa i França, on els deixebles de Piaget el continuaven; d'Hongria, on trobàvem el model de l'escola bressol de Lóczy; de Xile, quan el cop d'Estat exilià tants professors; d'Itàlia on els ajuntaments rogencs havien pres cartes en l'educació dels petits; fins a l'URSS, la Xina i Cuba es va arribar algú de nosaltres, i a Nord-amèrica, seguint les petjades de Dewey a Chicago i Nova York.

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

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

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

Voldria resumir les orientacions en pro de la construcció de l'escola pública que em semblen vigents, necessàries, atesa la situació actual. En els gairebé vint anys de responsabilitat política de l'escola, no hi ha dubte que quantitativament s'ha progressat molt, en valors absoluts i relatius, a Catalunya. Però en els elements de qualitat, els dubtes planen, han de planar perquè els matisos poden ser essencials: els dubtes sobre com poden quedar en formulismes o formalismes, en massa casos, l'activitat lliure del nen, dessota els currículums més elaborats; la recuperació de la llengua, en la dels pronoms febles; la renovació, en el vernís de noves tecnologies; l'autonomia del centre, amb un projecte educatiu adotzenat; l'equip de mestres, en claustres funcionarials; la col·laboració efectiva, en participació reglamentada; la col·laboració institucional, en discussió de competències.

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

Voldria remarcar la constatació que he fet al llarg d'aquests vint anys, molt més enllà del que es podia veure en les instàncies polítiques, de legislació i d'administració on he treballat. La consecució de l'escola pública necessita la feina de cada dia, en tots i cada un dels llocs on som, a l'escola, a la universitat, a l'admi-

nistració, però sobretot necessita horitzons conceptuals i geogràfics tan amplis com ens sigui possible abastar, i fins la humilitat i certesa de saber que n'hi ha que no abastem, i l'esperança que segurament altres hi arribaran. Kant ja ho deia.

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

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

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

NOTES

1. Marta MATA. *¿Qué era? La educación pública ¿Qué es?* (Barcelona: Destino, 1997).
2. *Per una nova escola pública* (Barcelona: Rosa Sensat, 1975). Perspectiva Escolar, 4.
Per una nova escola pública catalana (Barcelona: Rosa Sensat, 1976).
3. Jordi COTS. *La Declaració Universal dels Drets de l'Infant* (Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62, 1979).
4. *Convenció sobre els drets dels infants. Nacions Unides. 1989* (Centre Unesco de Catalunya, 1990).
5. PLATÓ (429-347 aC). *Paideia: Protàgoras, de la República, de les Lleis* (Vic: Eumo, 1988). A cura de Carles Miralles.
6. Ramon LLULL (1232-1316). *Pàgines pedagògiques* (Vic: Eumo, 1992). A cura de Lola Badia i Albert Soler.
7. Josep DE CALASSANÇ (1557-1648). *Documents fundacionals de l'Escola Pia* (Vic: Eumo, 1998). Pròleg de Joan Florensa i Parés.
8. Joan PROFITÓS. *El llibre dels infants* (Barcelona: Editorial Catalana, 1922).
9. Octavi FULLAT. *Reflexions sobre l'educació* (Barcelona: Nova Terra, 1966).
10. J. A. COMENIUS (1592-1670). *Consulta universal* (Vic: Eumo, 1989). Introducció de Dagmar Capková.
11. John LOCKE (1632-1704). *Pensaments sobre l'educació* (Vic: Eumo, 1991). Pròleg de Pere Solà i Gussinyer.
12. Baldiri REIXAC (1703-1781). *Instruccions per a l'ensenyança dels minyons* (Vic: Eumo, 1992). Pròleg de Salomó Marquès.
13. Antoni BALMANYA (1847-1915). Mestre d'Espolla durant més de quaranta anys.
14. Josep PALLACH (1920-1977). *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)* (Barcelona: CEAC, 1978). Dedicat a una especial atenció al magisteri gironí.
15. Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778). *Emili o de l'educació* (Vic: Eumo, 1985). Pròlegs de Josep González-Agápito, Salomó Marquès i Alain Verjat i Massmann.
16. CONDORCET (1743-1794). *La instrucció pública* (Vic: Eumo, 1996). Pròleg de Jordi Monés Pujol-Busquets.
17. Immanuel KANT (1724-1804). *Sobre pedagogia* (Vic: Eumo, 1991). Pròleg de Joan-Carles Mèlich i Sangrà.
18. Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827). *Com Gertrudis educa els fills* (Vic: Eumo, 1986). Introducció de Bernat Sureda.
19. Friedrich FRÖBEL (1782-1852). *L'educació de l'home i el jardí d'infants* (Vic: Eumo, 1989). Pròleg de Marta Mata i Pepa Òdena.
20. Johann Friedrich HERBART (1776-1841). *Esbós per a un curs de pedagogia* (Vic: Eumo, 1987). Pròleg de Josep M. Bordas.

-
21. Herbert SPENCER (1820-1903). *L'educació intel·lectual, moral i física* (Vic: Eumo, 1989). Pròleg de Jordi Monés.
 22. Lev N. TOLSTOI (1828-1910). *Qui ha d'ensenyar a qui* (Vic: Eumo, 1990). Pròleg de Gerard Jacas.
 23. Émile DURKHEIM (1858-1917). *Educació i sociologia* (Vic: Eumo, 1991). Pròleg d'Oriol Homs i Ferret.
 24. Francesc FERRER I GUÀRDIA (1859-1909). *L'escola moderna* (Vic: Eumo, 1990). Pròleg i notes de Pere Solà.
 25. Des del primer moment, les activitats de la Institución obrien l'opinió pública i professional al coneixement dels nous corrents de pensament i de realització pedagògics, als quals s'adherien amb criteris de valoració de l'educació. La Institución inicià, llavors, una arriscada tasca de traducció-introducció d'autors estrangers, sovint desconeguts, com Fröbel o Spencer, que arribà a nomenar doctor *honoris causa*, seguint la consideració de l'educació com a eina de regeneració social que propugnava Krause, el filòsof aquí prohibit, mestre de Fröbel.
 26. John DEWEY (1859-1952). *Democràcia i escola* (Vic: Eumo, 1985). Introducció de Jaume Carbonell.
 27. Maria MONTESSORI (1870-1952). *La descoberta de l'infant* (Vic: Eumo, 1984). Pròlegs de Maria A. Canals i Jordi Cots.
 28. Ovide DECROLY (1871-1932). *La funció de la globalització i altres escrits* (Vic: Eumo, 1987). Pròleg de Margarida Muset.
 29. Édouard CLAPARÈDE (1873-1940). *L'educació funcional* (Vic: Eumo, 1991). Pròleg de Josep González-Agápito.
 30. Adolphe FÉRRIERE (1879-1960). *L'autonomia dels escolars* (Vic: Eumo, 1997). Pròleg de Joan Soler.
 31. Henri WALLON (1879-1962). *De l'acte al pensament* (Vic: Eumo, 1988). Pròleg d'Ignasi Vila i Roser Boada.
 32. Célestin FREINET (1896-1966). *Per l'escola del poble* (Vic: Eumo, 1990). Pròleg d'Enric Vilaplana.
 33. Jean PIAGET (1896-1980). *Escrits per a educadors* (Vic: Eumo, 1985). Introducció de Cèsar Coll.
 34. Rosa SENSAT (1873-1961). *Vers l'escola nova* (Vic: Eumo, 1996). Pròleg de Josep González-Agápito.
 35. Joan BARDINA (1877-1950)
 36. Eugeni D'ORS (1881-1954). *L'home que treballa i juga* (Vic: Eumo, 1988). Pròleg d'Octavi Fullat.
 37. Manuel AINAUD (1885-1932). *Salvador Domènech i Domènech. Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona* (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995).
 38. Joaquim XIRAU (1895-1945). *Pedagogia i vida* (Vic: Eumo, 1986). Introducció de Miquel Siguan.

-
39. Alexandre GALÍ (1886-1969). *La mesura objectiva del treball escolar* (Vic: Eumo, 1984). Pròlegs de Vicenç Benedito i Jordi Monés.
Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936 (Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1980).
 40. Artur MARTORELL (1894-1967). Biografies, bibliografia i estudis d'Artur Martorell, publicats el curs del seu centenari (1994-95), a càrrec de l'Ajuntament de Barcelona, la Generalitat de Catalunya, l'Abadia de Montserrat i la Universitat de Barcelona.
 41. Pere ROSSELLÓ (1898-1970). *La teoria dels corrents educatius* (Vic: Eumo, 1987). Pròleg d'Alexandre Sanvisens.
 42. Josep MALLART (1897-1989). *L'educació activa* (Vic: Eumo, 1998). Pròleg de Joan Mallart i Navarra.
 43. Àngels GARRIGA (1898-1967). Biografia, bibliografia, reedicions i nova edició de contalles, l'any del seu centenari, 1998, per la Fundació Àngels Garriga de Mata i la Generalitat de Catalunya.
 44. Anicet VILLAR, mestre del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona.
 45. Herminio ALMENDROS. Inspector en cap de Barcelona de 1936 a 1939. Depurat el 1939. Mort a Cuba el 1974.
 46. A. S. NEIL (1883-1973). *Summerhill* (Vic: Eumo, 1986). Pròlegs de Miquel Tresserras i Erich Fromm.
 47. Lev SEMIÒNOVITX VIGOTSKI. *Pensament i llenguatge* (Vic: Eumo, 1988). Introducció d'Ignasi Vila i Rosa Colomina.
 48. Anna FREUD (1895-1982). *Psicoanàlisi per a pedagogs* (Vic: Eumo, 1990). Pròleg de Victòria Oliva i Granell.
 49. Bogdan SUCHODOLSKI (1903). *Pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència* (Vic: Eumo, 1986). Introducció de Jaume Trilla i Bernet.
 50. Paulo FREIRE (1921-1995). *L'educació com a pràctica de la llibertat* (Vic: Eumo, 1987). Pròleg de Jaume Botey.
 51. Lorenzo MILANI (1923-1967). *Carta a una mestra* (Vic: Eumo, 1998). Pròleg de Miquel Martí.

CURRÍCULUM
DE
MARTA MATA I GARRIGA

Neix a Barcelona el 1926. Els pares provenen del Penedès. Josep Mata i Virgili (1896-1934), hereu d'una antiga casa pagesa de Saifores, és tècnic industrial. Mor en accident de treball. Àngels Garriga i Martín (1898-1967), nascuda a Sant Vicenç de Calders, és mestra del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona, i després del Magisteri fa els Estudis Normals de la Generalitat, de 1920 a 1923.

Marta Mata fa el parvulari i la primària als grups escolars Baixeras i Pere Vila, amb els mestres Àngeles Echávarri, Teresa Vila Arrufat, Pilar Rahola de Falgàs, Àngels Rueda, la mateixa Àngels Garriga i Anicet Villar de Sercs. El 1937 comença el batxillerat a l'Institut Escola del Parc de la Ciutadella, dirigit per Josep Estalella, amb els professors Angeleta Ferrer, Enric Bagué, Anna Saavedra, Ernest Cervera i Joan Llongueras, entre d'altres. Diversos mestres i professors d'aquests centres van ser destituïts o dispersats el 1939.

Acaba els estudis de batxillerat el 1943 a l'Institut Verdaguer, i el mateix any inicia els de Ciències Naturals a la Universitat de Barcelona. Els ha d'interrompre abans d'acabar el primer curs a causa d'una malaltia.

El 1944 es trasllada a passar la convalescència a la casa familiar Cal Mata de Saifores, un petit poble de seixanta habitants on comença a treballar en l'educació del temps lliure dels infants, seguint les orientacions d'Àngels Garriga, que el 1946 s'ha retirat allà mateix a causa d'una paràlisi. Viuen a Saifores fins al 1965.

Des de Saifores fa, en règim lliure, la llicenciatura de Filosofia i Lletres, que acaba el 1957, i continua els cursos de doctorat. Pertany a la primera promoció de l'especialitat de Pedagogia, represa després de la clausura de 1939. Fora de la Universitat segueix el mestratge d'Alexandre Galí, Artur Martorell i Jordi Rubió. També des de Saifores col·labora en l'inici de l'escola Talitha, el 1956, i d'uns primers grups de renovació pedagògica. El 1959 fa una primera sortida a Ginebra per estudiar el fons del llibre de text del Bureau International d'Éducation, on coneix Pere Rosselló. Assessora les editorials Nova Terra i La Galera i la revista *Cavall Fort* en l'àrea pedagògica, i treballa en publicacions de l'Instituto Nacional del Libro Español i en les editorials Teide i Vicens Vives. L'estiu de 1964, viu un mes al *kibbutz* Dvir d'Israel, on coneix el seu sistema d'educació.

El 1965, es trasllada a Barcelona i, amb M. Antònia Canals, M. Teresa Codina, Jordi Cots, Pere Darder, Enric Lluch i Anna M. Roig, mestres de diverses escoles, i amb el suport d'alguns dels pares d'alumnes d'aquestes escoles i altres persones interessades, inicia de manera clandestina l'Escola de Mestres Rosa Sensat, a la qual es dedica a temps complet.

L'octubre de 1965, amb la modèstia que imposen les circumstàncies i l'ambició de recuperar allò que s'havia perdut, «Rosa Sensat» es proposa de fer, en els nou mesos escolars, el Curs de Tarda, que dona una formació similar a la dels tres cur-

sos dels Estudis Normals de la Mancomunitat, i el juliol de 1966, en quinze dies, una escola d'estiu que vol seguir també el model d'escola d'estiu de la Mancomunitat, que durava un mes. Aquest mateix any, estableix relacions amb mestres renovadors de tot Catalunya, les Illes, el País Valencià i el País Basc, que adaptaran el model d'Escola d'Estiu a les seves comunitats.

Des de Rosa Sensat i durant deu anys, connecta amb grups de mestres de diverses zones d'Espanya i Portugal, compromesos amb la renovació pedagògica, i també amb professors universitaris i institucions de França, el Regne Unit, l'URSS, Xile i Itàlia. En aquesta època, a més de treballar en la formació pràctica i teòrica dels mestres, s'especialitza en l'ensenyament de les llengües en situació de contacte i en la didàctica de la llengua escrita i la fonologia catalana i castellana. El 1974, impulsa la creació de la revista *Perspectiva Escolar*, i el 1975, la declaració de la X Escola d'Estiu: Per una Nova Escola Pública.

El 1971, participa en dues investigacions de l'ICE de la UAB, i el 1972, en l'inici de l'Escola de Mestres d'aquesta universitat, on imparteix cursos de Didàctica de la Llengua i de Pedagogia de manera intermitent fins al 1977. Des del 1976, treballa unes hores setmanals a l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, en temes d'ensenyament del català i com a responsable d'Investigació fins al 1980. Entre 1975 i 1977, prepara la tesi doctoral sobre «Metodologia de la llengua escrita a Catalunya», que no pot acabar a causa de la seva dedicació a la política activa.

El 1976, s'afilia a Convergència Socialista, que esdevé el mateix any el Partit dels Socialistes de Catalunya i, finalment, el Partit dels Socialistes de Catalunya (PSC-PSOE), al qual pertany en l'actualitat. Les eleccions de 1977 la porten al Congrés de Diputats per la circumscripció de Barcelona, i torna a ser parlamentària el 1979. El 1980, les eleccions la fan diputada al Parlament de Catalunya per la circumscripció de Tarragona. De 1983 a 1984, és senadora en representació del Parlament de Catalunya.

Els anys 1982 i 1983, participa de manera rellevant en l'organització i la realització del I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica, que patrocina el Ministeri d'Educació.

El 1984, torna a ser diputada al Parlament de Catalunya, per la circumscripció de Barcelona, càrrec que deixa el 1988.

El 1987, l'elegeixen regidora a l'Ajuntament de Barcelona, i ho serà durant dos mandats, fins al 1995. Els vuit anys s'ocupa de l'Àrea d'Educació. De 1987 a 1991, coordina també la mateixa àrea a la Diputació de Barcelona. En una i altra institució ha de gestionar diverses escoles creades el primer terç del segle i que no estan prou integrades en el sistema que ara regeix la Generalitat.

De 1993 a 1996, és senadora per la circumscripció de Barcelona. Sempre, al Parlament, a les Corts i al Senat, ha treballat en temes i comissions d'educació i cultura i, concretament, en els textos constitucional i estatutari d'educació i en els de diverses lleis: LOECE, LODE, Normalització Lingüística, pas de les escoles del CEPEPC a públiques, consells escolars, LOGSE. Ha presentat proposicions de llei

i altres propostes en el camp educatiu i, d'una manera especial, en el de l'educació dels infants fins a tres anys.

És membre del Consell Escolar de l'Estat, com a personalitat del camp de la renovació pedagògica des de la seva creació el 1986, del Consell Escolar de Catalunya com a representant de la Federació de Municipis, de 1987 a 1995, i presidenta del Consell Escolar Municipal de Barcelona —que es va constituir durant la seva responsabilitat com a regidora— per delegació de l'alcalde, de 1990 a 1995.

En la seva condició de política i pedagoga, i de manera especial després del I Congrés Internacional de Ciutats Educadores —que ella impulsa—, i amb el desig d'estendre l'Associació Internacional de Ciutats Educadores que presideix fins al 1995, viatja als Estats Units, l'Argentina, Colòmbia, Xile, Suècia, Costa Rica, Suïssa, França, Itàlia, Anglaterra, el Marroc i El Salvador, i rep a Barcelona la visita de professors i institucions educatives d'aquests i d'altres països. Darrerament, ha viatjat al Nepal per assistir a la signatura del conveni entre les universitats de Katmandú i Vic per a la creació de l'Escola de Mestres Maria Antònia Canals.

El 1990, se li concedeix la medalla d'Alfons X el Savi, i el 1995, la nomenen filla il·lustre de Banyeres del Penedès, municipi al qual pertany Saïfores. Des del 1996, torna a viure a Saïfores, on al llarg de vint-i-cinc anys ha anat convertint l'antiga casa familiar pagesa en un centre d'estada, convivència, estudi i esplai, obert a famílies i grups en general, i especialment dedicat a mestres i infants. Rosa Sensat i moltes escoles hi fan cursos i estades des del 1970. Des del 1979 s'hi du a terme l'Escola d'Estiu del Penedès. El 1984, la casa passa a ser seu de la Fundació Àngels Garriga de Mata, el patronat i el consell de la qual presideix Marta Mata. La Fundació vetlla per les activitats que es fan al seu si al llarg de l'any.

El 2 de setembre de 1997, rep la medalla d'Or de Barcelona al Mèrit Científic, i el 21 d'octubre del mateix any, la Creu de Sant Jordi de la Generalitat de Catalunya.

El 1998, la Fundació que presideix ha fet diversos actes i publicacions en commemoració del centenari del naixement d'Àngels Garriga, en els quals s'ha mostrat la incidència de la seva generació de mestres en la renovació de l'escola catalana.

Saïfores, 1999

BIBLIOGRAFIA
DE
MARTA MATA I GARRIGA

Algunas orientaciones para el uso de Chiribit. Primer libro de lecturas. Barcelona: Vicens-Vives, 1970.

Àngels Garriga: la seva escola: la seva generació de mestres. Saïfores: Fundació Àngels Garriga de Mata, 1998.

La biblioteca en la educació. Tesi de llicenciatura. Universitat de Barcelona, 1957.

«Carta semipersonal, semioberta, a Mariano Pérez Galán». A: *Por la escuela pública.* Madrid: Fundación Cives, 1998.

«Català a l'escola bressol: un enfocament sociopedagògic». A: *Català a l'escola bressol: recull de conferències.* Barcelona: Patronat Municipal de Guarderies, Ajuntament de Barcelona, 1988.

Chiribit. Primer libro de lecturas. Barcelona: Vicens-Vives, 1963. 2 v. (2a ed. 1970).

«Common objectives of the educating cities». A: *Lifelong learning in educating cities.* Göteborg: 2nd International Congress, 1992.

L'educació a Barcelona: informe presentat al Ple del 5 de febrer de 1989. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Àrea d'Educació, 1989.

¿Qué era? La educación pública. ¿Qué es? Barcelona: Destino, 1997.

L'escola per a l'immigrant. Barcelona: Estela, 1966. (Separata de *Qüestions de Vida Cristiana*, núm. 31 (1966).

«El grup de llengua escrita de "Rosa Sensat"». A: *Aprenentatge de la lectura i l'escriptura.* Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, 1981.

«La institució escolar i la ciutat». A: *La ciutat educadora.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990.

«L'Institut-Escola». A: *Cicle de Conferències Organitzat per l'Associació d'Amics de l'Institut-Escola.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1982.

La llibertat religiosa en l'educació dels infants. (Separata s. p.i.)

El país de las cien palabras. Versió castellana d'Asunción Lissón. Barcelona: La Galera, 1968 (Nuevos Horizontes).

O País das cem palavras. Traducció d'Eduardo Alves de Moura. Lisboa: Platano Editora, 1973.

El país de las cien palabras. Adaptació i guió: Núria Tubau; notes i escenificació: Martí Olaya; coberta i il·lustracions: Ana Maria Riera. Barcelona: La Galera, 1970. (Juego de Equipo, 3).

El país de les cent paraules. Barcelona: La Galera, 1968 (Nous Horitzons).

El país de les cent paraules. 4a ed. Barcelona: La Galera, 1987 (La Gavina).

El país de les cent paraules. Adaptació i guió: Núria Tubau; notes, biografia, escenificació i joc dramàtic: Martí Olaya; il·lustracions: Anna M. Riera. Barcelona: La Galera, 1981 (Joc d'Equip, 3).

La proyección social de la lectura a partir de la escuela. Madrid: Ministeri de Cultura. Direcció General de Promoció del Llibre i de la Cinematografia, 1983.

El tema de l'educació cristiana. Barcelona: Estela, 1966. (Separata de: *Qüestions de Vida Cristiana*, núm. 33-34 (1966).

«Tú y los libros. Valoración y estudio de los resultados de la encuesta pasada a niños de escuelas de Barcelona». A: ESPINÀS, Josep M. *Los niños quieren leer libros.* Barcelona: Amigos de la Cultura y del Libro, 1961.

Obres en col·laboració

Artur Martorell i Bisbal (1894-1967). Josep M. Ainaud de Lasarte, Jordi Cots i Moner, Josep González-Agàpito, Marta Mata i Garriga, Bru Rovira i Jarque. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1995 (Gent de la Casa Gran, 9).

Barcelona ciutat educadora 1900...2000. Coord.: Marta Mata i M. Josep Udina. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1991.

Civisme i urbanitat. Redacció: Marta Mata i M. Josep Udina. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1993.

Cuadros de fonología para la enseñanza de la lectura y la escritura. Marta Mata i Josep M. Cormand. Barcelona: Biblograf, 1978.

Declaració sobre l'educació cristiana: el pes de la tradició. Amb introducció, comentaris i notes de F. Bassó, J. M. Espinàs, O. Fullat, M. Mata i J. M. Rovira. Barcelona: Nova Terra, 1967.

Declaración sobre la educación cristiana: el peso de la tradición. Introducció, comentaris i notes de F. Bassó, J. M. Espinàs, O. Fullat, M. Mata i J. M. Rovira. Barcelona: Nova Terra, 1967.

12 contalles de l'àvia de Saifores. Àngels Garriga. Compilació de textos: Marta Mata i Garriga. Barcelona: La Galera, 1998 (La Galera Domèstica).

L'evolució històrica del treball al Penedès des d'un arxiu familiar. Marta Mata i Imma Socías. A: *Notes sobre el treball al Penedès.* Saifores: Fundació Àngels Garriga de Mata, 1991.

Fonemes, sons i grafies del vocabulari bàsic català. Marta Mata, Grup de Llengua Escrita de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. 3a ed. rev. Barcelona: Rosa Sensat, 1986 (Dossiers Rosa Sensat, 14).

El gat amb botes. Charles Perrault. Adap. i guió: Àngels Garriga; notes biogràfiques: Marta Mata; il·lustracions: Marta Balaguer. Barcelona: La Galera, 198 (Joc d'Equip, 6).

Les lletres Montessori adaptades a la fonologia catalana. Marta Mata, Grup de Llengua Escrita de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona: Onda: Cabirol: Rosa Sensat, 1981.

La llibertat en l'educació. M. Mata, O. Fullat i O. Casasses. Barcelona: Franciscana, 1966 (Criterion, 32).

Métodos de aprendizaje para la lectura y la escritura. Marta Mata, Imma Benet i Montserrat Correig. A: *Didáctica de la lengua y la literatura.* Madrid: Anaya, 1988.

Papalletres: material programat per a l'aprenentatge de la llengua escrita: del so a la comprensió. Marta Mata, Grup de Llengua Escrita de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona: La Galera, 1986-1987. 5 quaderns, 103 làmines i llibre del mestre. (Versió castellana: *Papaletras*)

Pensem en la nova educació. Marta Mata i M. Josep Udina. Barcelona: Rosa Sensat/ Ed. 62, 1981 (2a. ed. 1984)

Pensemos en la nueva educación. Marta Mata i M. Josep Udina. Madrid: Nuestra Cultura, 1981 (Mano y Cerebro: Serie Pedagogía-Análisis).

Pipirigaña (llengua castellana per a catalanoparlants). Imma Benet, Marta Mata i M. Josep Udina. Barcelona: Onda, 1982-1988. (La Llave de Rosa Sensat). 1r, 2n, 3r, 4t, 5è, 6è, 7è i 8è curs d'EGB. Llibre de l'alumne, llibre de lectura i guies del mestre. (2a ed. rev. 1992)

Primeres imatges, primeres paraules: primer vocabulari per la il·lustració. Selecció del vocabulari realitzada per l'equip de mestres Rosa Sensat, sota la direcció de Marta Mata. Barcelona: La Galera, 1967-1975. 16 v. per a l'alumne, fitxes, llibre del mestre i una col·lecció de diapositives. (Adaptat al castellà, euskera i gallec.)

Los problemas planteados por el bilingüismo. Memòria-informe. Dir.: Marta Mata. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, 1970-73.

Programa Lletra per lletra: material programat per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura (preescolar i 1r d'EGB). Grup de lectura de l'equip de mestres Rosa Sensat. Barcelona: La Galera, 1974. 24 quaderns per a l'alumne.

Llibre del mestre: bases per a una didàctica de la lectura i l'escriptura. M. Mata, M. Correig i J. M. Cormand. Barcelona: La Galera, 1978. (Adaptat al castellà: *Programa Letra por letra*)

Quadres de fonologia catalana per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura. Marta Mata i Josep M. Cormand. Barcelona: Biblograf, 1974. (Adaptat al castellà. 1978).

¿Qué libros han de leer los niños? Seminari de Bibliografia Infantil de Rosa Sensat, dirigit per Assumpció Lisson, Marta Mata i Eulàlia Valeri. Barcelona: Rosa Sensat, 1977. (2a ed. rev. i act. 1980).

Quins llibres han de llegir els nens? Seminari de Bibliografia Infantil de Rosa Sensat, dirigit per Assumpció Lisson, Marta Mata i Eulàlia Valeri. Barcelona: Rosa Sensat, 1977. (2a. ed. rev. i act. 1981).

El Seminari continua elaborant els apèndixs: 1981/85, 1985/89, 1989/93...

Saïfores 1998: un any d'aniversaris. Coord. de la redacció: Marta Mata i Garriga; recollida de la documentació oral i escrita: M. Dolors Martí Ventosa. Saïfores: Fundació Àngels Garriga de Mata, 1998.

Tres qüestions a debat: els ciutadans més petits, municipi i educació, les ciutats educadores. I. Balaguer, A. Mayordomo i M. Mata. Barcelona: Diputació de Barcelona. Àrea d'Educació, 1994 (Temes d'Educació, 7).

Tris, tras: primer curs cicle inicial. Marta Mata, Josep M. Cormand i Montserrat Correig. Barcelona: Onda, 1979. Primeres lectures, quadern de lectura, material de classe i llibre del mestre. (Adaptat al castellà, gallec i valencià).

Pròlegs

BENEJAM, P. *La formación de maestros: una propuesta alternativa.* Barcelona: Laia, 1986 (Cuadernos de Pedagogía, 28)

BENEJAM, P. *El Penedès i la vinya.* Pilar Benjam i Joaquim Farré. Barcelona: Rosa Sensat, 1979 (Dossiers Rosa Sensat, 3)

— *Calidad de enseñanza y escuela democrática.* Madrid: Popular, 1981 (Papel de Prueba, 11)

CARBONELL I SEBARROJA, J. *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939).* Barcelona: Ed. 62, 1977.

CARRERAS, C. *Organització d'una biblioteca escolar, popular o infantil.* Concepció Carreras, Concepció Martínez i Teresa Rovira. Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62, 1981. (Rosa Sensat, 10. Sèrie Didàctiques) (Traduïda al castellà. Barcelona: Paidós, 1985).

CORREIG, M. *Fonologia aplicada: primers passos en l'aprenentatge de la llengua escrita.* Barcelona: Rosa Sensat: Ed. 62, 1985 (Rosa Sensat, 28. Sèrie Didàctiques).

COTS I MONER, J. *La Declaració Universal dels Drets de l'Infant.* Barcelona: Rosa Sensat: Ed. 62, 1979 (Rosa Sensat, 3. Sèrie Estudis).

DARDER VIDAL, P. *El funcionament de l'escola privada a Catalunya.* Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62, 1987 (Rosa Sensat, 31. Sèrie Estudis).



DOMÈNECH DOMÈNECH, S. *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Pròlegs de Marta Mata i Josep M. Ainaud de Lasarte. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995 (Biblioteca Abat Oliva, 152).

DÍAZ PLAJA, A. *La biblioteca a l'escola*. Barcelona: Nova Terra, 1970 (Nadal, 26).

DRISCOLL, G. P. *L'estudi del comportament dels infants*. Barcelona: Nova Terra, 1968 (Nadal, 19).

L'educació cívica a l'escola: de 5 a 14 anys: recursos per als mestres. Joan Pagès et al. Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62, 1981 (Rosa Sensat, 13. Sèrie Didàctiques).

L'ensenyament. Seminari d'Història de l'Ensenyament i Rosa Sensat. Barcelona: La Llar del Llibre, 1985 (Coneguem Catalunya, 8).

FARRÓ, D. *Constructors i picapedrers de l'època romànica*. Barcelona: Blume, 1981 (Els Camins de l'Art a Catalunya, 3).

FRÖEBEL, F. *L'educació de l'home i el jardí d'infants*. Pròleg de Marta Mata i Pepa Òdena. Vic: Eumo, 1989 (Textos Pedagògics, 19).

GONZÀLEZ-AGÀPITO, J. *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*. Pròleg d'Angeleta Ferrer i Marta Mata. Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62, 1989 (Rosa Sensat, 35. Sèrie Estudis).

JUBERT GRUART, J.; NAVARRA ALZAMORA, J. *El primer any de vida: desenvolupament i aprenentatge. 1: De l'ameba al nadó*. Pròlegs de Marta Mata i J. M. Espadaler. Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62, 1987 (Rosa Sensat, 30. Sèrie Estudis).

MAKARENKO, A. *La educación infantil*. Madrid: Nuestra Cultura, 1978 (Mano y Cerebro, 1).

MASJUAN, J. M. *Els mestres de Catalunya*. Barcelona: Nova Terra, 1974 (Síntesi: Documents a la Recerca, 11).

MONÉS, J. *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62, 1981 (Rosa Sensat, 15. Sèrie Estudis).

NEILL, A. S. *Hijos en libertad*. Barcelona: Gedisa, 1976 (Libertad y Cambio, 1).

ÒDENA, P.; FIGUERAS, P. *L'educació musical a la llar d'infants*. Barcelona: Onda, 1988.

RENAU MANEN, M. D. *Els inicis del llenguatge i la comunicació en l'infant*. Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62, 1980 (Rosa Sensat, 8. Sèrie Didàctiques). (Traduïda al castellà. Madrid: Nuestra Cultura, 1981).

SAVATER, F. *Ètica per al meu fill*. Barcelona: Ariel, 1995.

SENSAT, ROSA. *Les ciències a la vida de la llar*. Barcelona: Altafulla, 1998.

VIMORT, J. *Els joves i la llibertat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1973 (Saurí, 10)

Adaptacions

Cabellos de oro: los tres osos. Barcelona: La Galera, 1983 (Cuentos Populares, 1).

El germà d'en Joan Brut. Barcelona: La Galera, 1990 (Sirena, 42).

Goldilocks and the three bears. Traducció d'Alis Alejandro. San Francisco: Chronicle Books, 1998.

El hermano de Juan el Sucio. Barcelona: Nova Terra, 1966. (Cuentos de la Tía Sara).

Història de tabalet. Adaptació de M. Teresa Codina, Marta Mata i Eulàlia Valeri. Barcelona: La Galera, 1972. (Contes Populars, 5).

El llop, el garrí, l'ànec i l'oca. Adap. de M. Teresa Codina, Marta Mata i Eulàlia Valeri. Barcelona: La Galera, 1971 (Contes Populars, 6). (Traduïda al castellà. Barcelona: La Galera, 1971).

El llop, el garrí i l'oca. Adap. de M. Teresa Codina, Marta Mata i Eulàlia Valeri. Barcelona: La Galera, 1994 (Galera Popular, 13).

Rínxols d'or. Barcelona: La Galera, 1979. (Contes Populars, 1).

Rínxols d'or. Barcelona: La Galera, 1993 (Galera Popular, 4).

Direcció pedagògica de les col·leccions següents

La Clau de «Rosa Sensat». Àrea de Llengua. Onda
Desplega Vela. La Galera
La Galera d'Or. La Galera
Els Llibres dels Colors. La Galera
Nous Horitzons. La Galera
Rondalles de Menorca. Menorca
La Ruta del Sol. La Galera

Entrevistes

Opiniones sobre la coeducación. Barcelona: Nova Terra, 1972. (Cuadernos Genus: Serie Psicología, 14).

Marta Mata, Pilar Benejam. Barcelona: Ajuntament de Barcelona/Laia, 1987. (Diàlegs a Barcelona, 19).

ROIG, M. *Personatges.* Barcelona: Pòrtic, 1978.

Vint-i-un d'entre nosaltres. Barcelona: Nova Terra, 1968.

Articles publicats a la revista *Infància*

Editorials. Redacció dels guions temàtics del consell de redacció

Aportacions a la història de l'educació dels més petits a Catalunya. Núm. 53 (1990). P. 4-12.

El Decret del CENU i la LOGSE. Núm. 100 (1997). P. 27-32.

La importància de l'educació en els primers anys. Núm. 1 (1981). P. 3-5.

La integració de l'educació infantil al sistema educatiu. Núm.45 (1988). P. 4-9.

La preparació del mestre durant l'estiu. Núm. 8 (1982). P. 4-5.

Què és la llengua per al nen petit? Núm. 12 (1983). P. 4-10.

La rondalla de la casa que conta rondalles. Núm. 4 (1982). P. 39-41.

El treball manual i el treball intel·lectual a l'escola. Núm. 27 (1985). P. 6-9.

Articles publicats a la revista *Perspectiva Escolar*

Alexandre Galí, mestre de mestres. Núm. 108 (1986). P. 57-61.

Aportacions per a una història de la didàctica de la lectura a Catalunya. Núm. 14 (1977). P. 2-9.

Artur Martorell, mestre al servei de l'Administració pública. Núm. 185 (1994). P. 61-68.

L'associacionisme dels mestres per la renovació pedagògica de Catalunya. Núm. 105 (1986). P. 14-17.

La biblioteca escolar a Catalunya. Núm. 22 (1978). P. 3-7.

Carta abierta a D. Cruz Martínez Esteruelas. Núm. 1 (1975). P. 55-56.

Civisme i urbanitat. Núm. 176 (1993). P. 73-78.

Congrés de Cultura Catalana. Aportacions de l'escola. Núm. 11 (1977). P. 2-3.

Els drets lingüístics del nen a la nostra escola. Núm. 115 (1987). P. 7-12.

En defensa del mestre. Núm. 90 (1984). P. 34-35.

En memòria de Ferrer i Guàrdia. Núm. 140 (1989). P. 41-46.

L'ensenyament al Parlament. Núm. 114 (1987). P. 21-24.

L'escola i la immigració en temps de la República. 1. Records de l'escola. Núm. 40 (1979). P. 4-8.

Escola «nacional». Núm. 83 (1984). P. 19-23.

-
- L'escola rural*. Núm. 36 (1979). P. 54-57.
- L'escriptura i el nen*. M. Mata, A. Oliveras, D. Rius. Núm. 86 (1984). P. 10-14.
- L'estudi de la llengua escrita a «Rosa Sensat»*. Núm. 89 (1984). P. 2-4.
- Examen de la Normal*. Núm. 0 (1979). P. 14-22.
- Fa cinquanta anys...* Núm. 68 (1982). P. 2-3.
- Família, societat, escola bressol*. Núm. 64 (1982). P. 46-47.
- Les fonts i el marc de l'Institut-Escola*. Núm. 63 (1982). P. 2-9.
- Formació d'educadors. L'experiència de reciclatge i els seus criteris a «Rosa Sensat»*. Núm. 7 (1976). P. 12-15.
- La formació del mestre*. Núm. 0 (1974). P. 2-3.
- La formació del primer mestre*. Núm. 111 (1987). P. 21-25.
- La globalització en la primera etapa*. Núm. 19 (1977). P. 22-25.
- La llengua al llarg dels cicles*. Núm. 75 (1983). P. 17-19.
- Els llibres a classe*. Núm. 0 (1974). P. 47.
- Un monogràfic de llengua?* Núm. 2 (1975). P. 2-3.
- La mort d'Herminio Almendros*. Núm. 1 (1975). P. 54-55.
- Els nens, l'escola i la televisió*. M. Mata, M. J. Udina. Núm. 31 (1979). P. 2-5.
- Els nous programes d'educació general bàsica a les comunitats autònomes. Llengua i ciències socials*. Núm. 56 (1981). P. 14-16.
- Núria Ramos i Pagans*. Núm. 28 (1978). P. 40-41.
- Parlament en record de Biel Dalmau*. Núm. 193 (1995). P. 54-55.
- Participació i territorialització al Regne Unit*. Núm. 101 (1986). P. 22-26.

Pau Vila i Jean Piaget. Núm. 49 (1980). P. 5-52.

Pau Vila, mestre. Núm. 50 (1980). P. 20-25.

Perspectiva en l'educació del nen petit. Núm. 34 (1979). P. 2-4.

Les profecies, quinze anys després. Núm. 146 (1990). P. 29-35.

Proposició de llei de consells escolars (entrevista). Núm. 94 (1985). P. 52-54.

Què farem amb les faltes d'ortografia? Núm. 38 (1979). P. 18-22.

Rosa Sensat, vint anys. Núm. 100 (1985). P. 2.

Sala Angeleta Ferrer. Núm. 191 (1995). P. 63-65.

Ser mestre... Núm. 41 (1980). P. 2-5.

Tres dècades de la literatura infantil. Núm. 43 (1980). P. 2-8.

I nombrosos articles a diverses revistes i periòdics.



Biblioteca General

19-93 Biblioteca General



Servei de Biblioteques

Reg. 1500760296

Sig. UAB DHC/53

Ref. 12500