

INAUGURACIÓ DEL CURS ACADÈMIC 2014-2015 DE LA UNIVERSITAT DE GIRONA

LLIÇÓ INAUGURAL DEL CURS 2014 - 2015

LA LLUITA PEL SIGNIFICAT: REDIBUIXAR EL TERRENY DE JOC

Europa no sempre ha estat aquesta dama envellida i ineluctable que veiem avui, menada per gent amb més passat que futur o per cadells amnèsics i acomodaticis. Som hereus d'un temps que els guanyadors de la més terrible de les guerres van proclamar que era arribada l'hora d'un món d'igualtat i de llibertat, un món sense pors ni pobresa, de democràcia i benestar per a tothom, com mai s'havia vist a la història. A Catalunya i Espanya aquests aires també es van fer sentir, encara que amb obstacles afegits i amb una cadència particular. L'Estat del benestar, aquest que encara tenim, n'és el resultat més evident: que la salut i l'educació fossin considerades un dret universal, que calia satisfer independentment de la condició econòmica, social, d'origen...; que tothom tingués l'oportunitat de ser ajudat si es trobava en situació, temporal o permanent, de necessitat; que els jubilats tinguessin dret a una pensió pel simple fet de ser-ho... no són pas assoliments derivats d'una llei natural, sinó objectius i conquestes recents, fruit de la voluntat i de la lluita de molta gent, empesos potser per la pressió simbòlica del comunisme, que representà una mena de drecera (després hem vist que equivocada) cap a aquesta societat més igualitària i més lliure. No és pas que els temps fossin fàcils, amb una Europa devastada i dividida, però hi havia un horitzó: es va construir un imaginari llunyà, però encomanadís, que atorgava sentit als petits passos i als sacrificis del present i que, de manera efectiva i palpable, anava reduint les desigualtats, eliminant les bosses de pobresa, promovent la mobilitat social i augmentant les quotes de llibertat dels sectors més sotmesos i dependents (les dones i els joves, en general, els treballadors a les fàbriques, els fills a les famílies, els fidels a les respectives esglésies, els alumnes a les aules, les minories de tota mena al si de les majories). Res va ser fàcil i, com més s'avançava, més lacerants i injustificables es feien les discriminacions i les mancances, però l'èxit de l'empresa va sorprendre fins i tot als seus mateixos promotors.

Els universitaris espanyols amb prou feines eren 60.000 a la dècada dels 50 del segle passat (menys dels que avui té, per exemple, la Universitat de Barcelona). Era una **universitat** classista, per a una minoria que ja tenia la vida resolta, un complement il·lustrós per a un futur ja escrit independentment dels resultats acadèmics. A la dècada dels 60 eren 150 mil i, a la dels 70, els matriculats ja van passar dels 300 mil (prop de 100 mil a Catalunya, amb prou feines 2 mil a Girona); a la dels 90 es va arribar al milió; i avui passen del milió i mig els joves que estudien a les universitats espanyoles: uns 230 mil a les 12 universitats catalanes, més de 14 mil a la de Girona.

A vegades em vénen ganes de preguntar als qui enyoren aquella universitat d'abans si el que troben a faltar és justament aquell santuari eximi... o la suposada excel·lència que no hi van trobar ni Eulàlia Duran els anys 50 ("La universitat era una cosa horrorosa en aquella època... el professorat era molt gris..."); ni Marina Subirats ("Vaig anar a una universitat desastrosa, amb algun professor extraordinari, però en general podríem dir d'un nivell... No en tinc bon record, de la carrera. Sí en el sentit que són anys d'aprenentatge... Era l'edat de descobrir coses, però hi havia una desconfiança profunda respecte dels professors, perquè la majoria no tenien cap interès"); ni, ja a la dècada dels 70, Benet Casablanca ("En tinc un record trist. Jo hi buscava coneixements, i no assemblees, vagues, aprovats generals polítics... El record que en tinc és caòtic i, em sap greu dir-ho, decebedor").

El panorama era encara més desolador en el **camp no universitari**. Les taxes d'analfabetisme els anys 50 superaven a Espanya el 20% de la població adulta i els anys 70 eren analfabets més del 10% de la població. Avui a Catalunya, el percentatge no arriba al 2%. Tot i això, una xacra de mal suportar, ja que parlem de més de 100.000 persones.

I l'escolarització del 100% dels infants i joves d'entre 4 i 16 anys no es va assolir del tot fins a la dècada dels 90. Però és que a la dels 60 amb prou feines el 80% estaven escolaritzats entre els 6 i els 12 anys, als 14 ja només ho estaven un 40% i als 16 continuava en el sistema un miserable 16%. Aleshores no s'emprava el concepte de fracàs escolar (la purga es feia senzillament per decantament, per exclusió: no hi havia lloc per al fracàs), que sí que es farà omnipresent a partir de finals de segle i

esdevindrà el nou mecanisme, més subtil però igualment eficaç, per garbellar i seleccionar l'alumnat d'acord amb uns criteris aparentment acadèmics que, "curiosament", concorden gairebé al 100% amb el seu origen de classe. Tot i això, segons dades recents, Catalunya escolaritza avui el 100% dels infants i joves de 3 a 16 anys; un 82% d'aquests alumnes obtenen el graduat d'ESO; un 74% continuen escolaritzats als 18 anys i un 56% als 20; compta amb un 65% de joves d'entre 20 i 24 anys que han cursat estudis postobligatoris i amb un 41% d'entre 30 i 34 anys que tenen estudis superiors. Un panorama, malgrat tot el que resta per fer, substancialment diferent del de fa només 50 anys. Mitificar, doncs, l'antic sistema deu ser també una qüestió de classe... Si més no, els alumnes de don Milani, a la Itàlia de 1967, ho tenien claríssim: "L'escola funciona com un hospital que cura els que estan bons i rebutja els malalts... Dieu que heu suspès els talossos i els ganduls. Aleshores sosteniu que Déu els fa néixer a les cases dels pobres... Traieu-vos la màscara: la vostra escola és classista i engega a passeig els pobres... Avui, arribar al darrer curs de secundària no és cap luxe. És un mínim de cultura comuna a què té dret tothom... Tots els nois i noies són aptes per a fer secundària i aptes per a totes les matèries... Una escola que selecciona destrueix la cultura... L'escola selectiva és un pecat contra Déu i contra els homes".

No obstant això, paradoxalment, el relat que s'ha acabat imposant pel que fa a l'educació és el de sinistre total, de **desastre** sense pal·liatius, quan, de fet, els canvis d'aquest darrer mig segle no tenen comparació possible per la seva profunditat substantiva, de dimensions realment històriques. Uns canvis que es podrien encloure en tres: un, l'escolarització del 100% de la població entre els 3 i els 16 anys (i això significa que les escoles i instituts acullen ara el 100% de les problemàtiques de tota mena existents en la societat); dos, l'accés a la universitat de les classes treballadores i mitjanes; i tres, el reconeixement efectiu que l'educació és un dret universal. Com a tal dret no pot estar condicionat a res (ni a les capacitats, ni als esforços, ni als mèrits dels infants i joves, ni al seu origen, ni situació familiar, ni condició personal). Es tracta d'un bé públic (i, doncs, gratuït: no hi hauria lloc ni per a copagaments, ni per a taxes desmesurades i suposadament equitatives, ni per a les aportacions més o menys voluntàries), que caldrà finançar a través d'un sistema impositiu eficaç, progressiu i

just. Un dret i no un privilegi per a minories, que és el que havia estat el sistema educatiu i la universitat fins aleshores; un dret i no una cursa d'obstacles preparada a consciència per anar eliminant pel camí a la majoria, per acabar seleccionant els considerats millors.

Es va començar parlant de crisi, de malestar, de desconcert... i s'ha acabat diagnosticant que el sistema ha fet fallida, que el declivi és de dimensions incommensurables tant en l'àmbit cultural (segons el qual els joves cada dia assolien uns nivells més baixos, és a dir, serien cada dia més ignorants) com en l'àmbit moral (segons el qual els joves d'avui serien uns individualistes, uns hedonistes i uns irresponsables acabats, al costat de la reiterativa cançó que proclama la crisi de valors, sense especificar quins són aquests valors que estan en crisi i quins estan en ple apogeu). Un diagnòstic que mira de provocar una autèntica situació de pànic entre la població que, impel·lida per tot plegat, reclamaria trobar, al més de pressa possible, els culpables, i endegar, sense dilacions, les solucions més adients. Es descriu, doncs, una situació econòmicament insostenible (potser en tindran la culpa els darrers que han accedit al sistema?); s'amplifiquen els casos d'indisciplina i de violència a les escoles (com si dins de les cases o als camps de futbol no n'hi hagués de violència...); es critica que els poders públics hagin usurpat a la societat civil (és a dir, a les famílies, a les diverses confessions religioses...) el seu interès legítim per educar els fills de la manera que desitgin (com si els fills fossin propietat privada dels pares, com si haguessin d'esdevenir fotocòpies del patró familiar); que els alumnes no surtin preparats per inserir-se amb èxit en el mercat laboral, que no tinguin les habilitats i competències que reclamen l'economia i les empreses; que tot allò públic és ineficient i car, pel fet de no estar sotmès a competència, i burocràtic i poc innovador, a causa del poder corporatiu del professorat i de les seves organitzacions...

Ja tenim, doncs, un llistat de suposats culpables: les administracions públiques, la pèrdua d'autoritat i el laxisme del professorat, l'organització burocratitzada i no competitiva dels centres educatius, l'allunyament de les necessitats de l'economia real... la desestructuració familiar, el feminisme, el multiculturalisme, la disgregació identitària, els mitjans de comunicació i les xarxes socials... I, naturalment, les solucions corresponents, que se situen en una doble direcció: la de situar l'educació en el mercat i la del retorn a un passat idealitzat o directament inventat.

Situar l'educació en el **mercat** vol dir considerar-la com un producte més, ofert per cadenes comercials diferents a la lliure tria i compra d'uns consumidors, les famílies o els estudiants mateixos, que es mirarien les ofertes existents, les compararien i, en funció dels seus criteris, possibilitats i expectatives, escollirien la que els semblés més adequada. En aquesta lògica, les institucions educatives, també les universitats, s'haurien d'esforçar per oferir el millor producte, per produir la millor publicitat i fer el millor màrqueting, per tenir les ofertes més atractives, per tal de captar els millors clients i mirar d'evitar els pitjors (aquells potencialment conflictius o que podrien fer baixar el compte de resultats). A mig termini, l'ideal seria que les administracions públiques s'abstinguessin de participar en aquest mercat, que hauria de quedar, per anar bé, en mans de la iniciativa privada. Lògicament, aquest model exigiria la implantació de models gerencialistes de gestió: plans estratègics, contractes per objectius, establiment d'estàndards, avaluacions externes, auditories, certificacions de qualitat, rànquings, missions, lideratges forts, governances, bones pràctiques... per tal d'estimular la competència, oferir el màxim d'informació a la clientela i reduir la despesa.

Retornar al passat es tradueix en més autoritat, menys llibertat i menys democràcia; retornar al passat vol dir un control més estricte del que s'ha d'ensenyar i del que cal aprendre, esporgant el currículum de tot allò més controvertit i més crític (no era el curs passat que estudiants d'economia de Manchester van signar un manifest denunciant que només se'ls parlava d'una escola de pensament econòmic?); retornar al passat s'ha exemplificat amb l'enaltiment de l'anomenada "cultura de l'esforç", que tant serveix per bescantar la situació actual per indolent, excessivament complaent i poc exigent, com per abonar la selecció i l'atenció específica als qui tenen –diuen– talent en detriment de tots els altres, una nova meritocràcia que vindria a dir que els qui són a dalt, hi són per les seves qualitats innates o perquè s'ho mereixen, independentment del lloc i les condicions en què han nascut i crescut. Retornar al passat significa, finalment, reafirmar la supremacia occidental en un món clarament més global i interrelacionat, i recuperar els valors tradicionals, en el nostre cas vinculats a la tradició catòlica, i fer estelles de l'alliberament social i cultural que van suposar les revolucions dels anys 60.

Amb això no vull pas dir que visquem en el millor dels móns possibles o que els problemes s'hagin esvaït. No: el que es vol afirmar és que partim d'un **diagnòstic** esbiaixat, que respon a una idea prèvia, a un projecte que necessita legitimar-se: que les desigualtats no solament són necessàries, sinó que són bones per a la marxa del món, en general, i de l'educació, en particular. Però el problema principal de l'educació no universitària és, encara avui, la desigualtat, tant en l'accés com en l'escolarització i els resultats, una desigualtat que afecta de manera molt evident l'alumnat estranger (encara que sigui nascut a casa nostra), els pobres en general i els que viuen en determinats barris urbans o en pobles allunyats dels circuits econòmicament més dinàmics; la redefinició del cànon curricular, per fer-lo més científic, més funcional, més just, més universal; o l'eficàcia del sistema, la distància encara massa gran entre allò que promet i allò que dóna. I, pel que fa a les universitats, em sembla que els problemes més evidents són la insuficiència del finançament, tant per a la docència com per a la recerca; uns mecanismes per a la selecció i contractació del professorat absolutament ineficaços i que voregen la indignitat (que fan molt difícil engrescar i retenir els estudiants i professionals més competents, que troben fora de la universitat unes condicions de treball més favorables i unes expectatives més raonables); i una banalització de la docència, vista com un trist mercadeig de crèdits per molts estudiants i com una càrrega afegida per molts professors.

Com hem arribat aquí? Hi hem arribat senzillament perquè el **projecte neoliberal i conservador** ha aconseguit imposar el seu relat i, tot darrere, les polítiques que se'n deriven. No s'han de menystenir les bases materials que sustenten la vida social, això és, la victòria sense pal·liatius del sistema capitalista, de l'economia de mercat. Però la vida social, la condició de les persones, depèn també en gran mesura de la ideologia, de l'imaginari construït, de les representacions col·lectives, que són les que delimiten el terreny de joc, i les normes que el regulen, configuren el que passa a formar part del sentit comú, del que és considerat normal, natural, i indiquen quins són els valors i projectes pels que val la pena lluitar o sacrificar-se i quins han de ser considerats irrealitzables, forassenyats o senzillament utòpics. Aquesta és la batalla cultural que hem perdut. No és pas un combat menor: fa temps que sabem que, per controlar la

societat, abans s'han de convèncer les persones, s'han de guanyar les consciències, s'ha de vèncer en la lluita pel significat. Aquest imaginari acaba determinant les nostres percepcions, conviccions i actituds, la nostra visió del món i de nosaltres mateixos i, en darrera instància, les nostres actuacions i relacions. No es tracta d'idees o creences individuals, sinó de supòsits socialment compartits, que estableixen les condicions de possibilitat de l'acció, que es presenten com a universals, independents d'interessos econòmics o socials particulars, i atorguen sentit a tot el que s'esdevé.

Per això, la tasca més urgent que ens incumbeix com a ciutadans, però molt especialment com a universitaris, és la de contribuir a dibuixar un nou terreny de joc, a construir un **relat alternatiu**, que descansi sobre uns altres supòsits, que sigui sensible a les necessitats del present i que es projecti en un futur de benestar i progrés per a tothom. Una tasca que, ho hem de reconèixer, no hem fet prou bé: ni dins de la universitat mateixa, on el debat científic és massa escadusser, les preocupacions de la ciutadania hi tenen poc ressò i el diàleg democràtic circula més per passadissos i bars que no pas pels claustres, els consells de govern i les aules; ni en els mitjans de comunicació, ni en els nombrosos espais públics disponibles, ni en el si dels moviments i organitzacions socials. No és empresa fàcil, perquè es tracta d'un autèntic combat, una mena de guerra de trinxeres, amb el propòsit d'anar soscavant les bases ètico-polítiques i ideològiques que donen consistència i preeminència a l'imaginari avui clarament dominant. Necessitem un llenguatge nou, una agenda renovada; ens cal desocultar la realitat, desemascarar les trampes conceptuais que ens engavanyen, els llocs comuns que serveixen per a qualsevol cosa. La funció pública de la universitat ha de ser la d'aportar solidesa intel·lectual, científica i tècnica a la ciutadania; de fer una crítica desacomplexada, valenta i diàfana als poders, tots els poders, a les ideologies dominants; d'estudiar els problemes socials amb criteri autònom i amb rigor, i d'oferir visions i possibilitats alternatives enfront dels pensaments únics; d'embrutar-se les mans i assumir el risc d'equivocar-se, perquè la raó abstracta, les veritats superiors són sempre impol·lutes i magnífiques, mentre que la veracitat, el compromís amb les situacions i les persones concretes, amb els problemes reals, és sempre complicat i desagradable, ple de matisos i contradiccions.

Vull il·lustrar aquesta lluita pel significat amb un parell d'exemples que ens concerneixen directament: les competències i l'avaluació.

Les **competències** es presenten com una innovació que ha de generar uns aprenentatges més integrats, més pràctics i més transferibles. Però resulta que, amb un altre nom, això ja feia anys que estava inventat: se'n deien objectius operatius, per fer evident exactament això: que l'aprenentatge s'havia traduir en unes conductes dels aprenents perfectament observables i mesurables. I igual que ha passat ara, immediatament van aparèixer catecismes i manuals d'instruccions (amb els seus corresponents aplicatius i censors) per tal de mostrar, amb precisió neuròtica, com calia formular-los, com si d'aquesta alquímia se'n derivessin unes actuacions infal·libles. El llenguatge de les competències té molta tradició en l'àmbit de la formació professional, amb la pretensió de formar professionals competents, capaços d'actuar de manera eficient en situacions diverses, posant en pràctica coneixements, habilitats i experiències. No és poca cosa, però el que no es pot garantir des d'aquest enfocament és que es produeixi un aprenentatge prou reflexiu, comprensiu i sedimentat, que habiliti per encarar i resoldre situacions conflictives i a vegades contradictòries i tot.

Resulta que els professionals competents, experts, són gent amb un gruix d'experiència important; que prenen decisions autònomament, basant-se justament en aquest coneixement pràctic; que saben interpretar i comprendre el sentit i la complexitat de cada cas concret; que més que utilitzar tècniques i receptes estandarditzades, fan servir la intuïció i la racionalitat deliberativa, que té en compte els efectes possibles de cada una de les seves decisions i la situació real dels seus clients; que saben que les intervencions, sobretot si afecten persones, no són mai neutres des del punt de vista ètic. De manera que formar professionals competents no és pas el mateix que formar-los seguint una programació per competències. En realitat, les universitats ho tenen francament difícil de poder formar professionals competents, perquè aquesta és una qualitat que només es podrà aconseguir de veritat a través de l'exercici professional. En canvi, sí que poden crear les condicions perquè els estudiants es converteixin en professionals responsables i puguin desenvolupar la seva professió de manera competent.

El llenguatge de les competències –se’ns diu- posa l’accent en l’activitat dels aprenents, en l’aprenentatge més que no pas en l’ensenyament. Però fa segles que sabem que la docència no té altre sentit que provocar i generar aprenentatge en els estudiants; com també sabem que el responsable primer –que no l’únic- del seu aprenentatge és el propi aprenent. I que els estudiants, a part de les classes, han d’estudiar i treballar l’assignatura pel seu compte (això que ara en diem “treball autònom”) i els pot ser de profit fer els treballs o exercicis que proposa i supervisa el professorat (“treball dirigit”) si realment volen ser competents. On és la novetat? En aquest cas, com a professors que tractem amb estudiants majors d’edat, el que ens hauria de preocupar és sobretot la qualitat de la nostra docència, les experiències d’aprenentatge –dins i fora de classe- que els proposem, més que no pas que quadrin les activitats amb les competències, que els percentatges acabin sumant 100, o que portin els exercicis al dia. Com a professors hi som fonamentalment per obrir tantes portes com sigui possible, per oferir camins i oportunitats que satisfacin els interessos i els desitjos dels estudiants, també per comprovar que avancen en el camí sempre inacabat del coneixement i assegurar el domini d’allò que es considera essencial; però la pretensió de controlar el que realment han après i saben és senzillament inadequada, sinó impossible.

El segon exemple al que em volia referir és l’avaluació.

Avaluar, en el llenguatge corrent, vol dir fer una estimació, un càlcul, una valoració d’alguna cosa. Tots en fem d’avaluacions: quan votem, quan ens aparellem, quan comprem, quan anem al cine... En el llenguatge acadèmic habitual avaluar vol dir examinar, posar notes, qualificar, seleccionar, premiar, sancionar..., activitats probablement necessàries, però que tenen poc d’educatives.

En el llenguatge pedagògic, avaluar vol dir recollir informació substantiva i rica, utilitzant instruments fiables i diversificats, ponderar i interpretar aquesta informació amb criteris científics i justos, i expressar de manera comprensible aquest judici, aquesta valoració. L’avaluació és inherent a l’acció educativa, però la seva finalitat principal és comprendre, ajudar, orientar, millorar i prendre decisions.

No es tracta, com sembla a vegades, d’una acció tècnica, ni absolutament objectiva i neutra, sinó d’un judici discutible (tots n’hem tingut proves en la nostra vida

acadèmica), encara que s'hagi fet amb totes les garanties. El més semblant a una avaluació educativa són les crítiques de cinema o de llibres que podem llegir en diaris i revistes: una valoració que descansa sobre la qualitat i l'autoritat del crític, de manera que no ens estranyen visions diferents d'una mateixa obra, ni aquest fet posa en qüestió el rigor i la capacitat del bon crític. L'avaluació educativa és un esforç, sempre insuficient, per esbrinar el que sap una altra persona i això demana un clima d'una certa confiança. Perquè avaluar és també un acte de poder i, com tot acte de poder, té implicacions morals, comporta responsabilitats.

Competir per obtenir un lloc de treball o perquè el nostre projecte sigui seleccionat és una altra cosa: això és una cursa d'obstacles per arribar primer a la meta quan els recursos són limitats; demana actuar seguint de manera estricta els criteris, prioritats, instruccions i fins i tot les manies dels seleccionadors; on compten més les aparences, les formes, els impactes, que la substància i les finalitats; on és recomanable emmascarar les pròpies debilitats i enaltir mèrits reals o ficticis... Ben diferent, per cert, del músic o del jugador que volen millorar la seva tècnica, que volen aprendre el que desconeixen i que es refien de l'avaluació dels seus mestres o entrenadors.

És quan som nosaltres els avaluats que ens adonem de la complexitat, de les incoherències, de la parcialitat, de la injustícia —a vegades— d'aquests processos. Les enquestes dels estudiants, sense anar més lluny. Es tracta d'un instrument de recollida d'informació imprescindible i valuós, però carregat de problemes, derivats tant del nombre com de les motivacions dels que efectivament les contesten, o de la claredat i pertinència de les preguntes, o de la simplificació que suposa reduir a un número un punt de vista probablement ple de matisos. O els informes que, de tant en tant, han de fer degans, caps de departament o caps de servei: Tenen fonaments sòlids els seus judicis i comentaris? Escolten els implicats, contrasten les informacions disponibles, tenen consciència de l'ús que se'n farà?

I així arribaríem a les avaluacions, acreditacions i verificacions de l'AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) i de l'ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), que decideixen sobre la vàlua de la docència o de la recerca del professorat, o sobre la qualitat d'un grau, d'un màster o d'un projecte, sense conèixer ni escoltar la persona o els grups avaluats, sense dialogar sobre els criteris que utilitzen o les interpretacions que fan, a l'empara d'una expertesa

tècnica i d'uns indicadors suposadament objectius, el paradigma dels quals seria la publicació d'articles en determinades revistes "de reconegut prestigi".

Avaluar, retre comptes, és imprescindible i necessari, i això val tant per als estudiants, com per al personal d'administració i serveis i el professorat, com per als òrgans de govern. Per això és essencial la transparència, disposar de bona informació i de mecanismes de diàleg i de contrast, i no confondre-la ni amb la selecció, ni amb els rànquings, si el que es busca realment és la millora, la correcció de les disfuncions, la comprensió fonda del que passa i per què passa.

Acabo. Com a ciutadans i com a universitaris ens cal treballar més intensament per construir un **nou imaginari**, un nou relat, treballar per a l'establiment d'unes noves condicions de possibilitat; hem d'afermar l'activitat crítica i el compromís cívic per fer un diagnòstic més afinat, per dibuixar nous horitzons, possibilitats alternatives, lluny de vies úniques i de fatalismes paralitzadors. La lluita pel significat és una inversió a llarg termini, ja ho sabem, i per això ens cal una determinació gran, una estratègia audaç i flexible alhora, una bona dosi de paciència i una esperança a prova de bomba. De fet, totes les majories van començar essent minories: vegeu sinó el què ha passat amb el procés històric que estem vivint a Catalunya en relació a la independència...

Posaré el punt i final amb una petita llicència gremial: de pedagogies, com passa amb totes les ciències socials, n'hi ha de tradició científista o tecnològica, de tradició hermenèutica o cultural, i de tradició política, també anomenada crítica. Les que es fan notar més avui dia, tant a les aules com en els despatxos, dins i fora de la universitat, són les primeres, que normalment es tradueixen en tecnocràcies i aplicatius diversos. Ja que avui m'he adreçat a tots vosaltres en tant que mestre d'escola i professor de pedagogia, voldria palesar que jo em sento partícip del tercer d'aquests corrents, una tradició que, a casa nostra, a les darreries del segle XX, han encarnat tres grandíssims mestres d'escola i alhora pedagogs: Josep Pallach, Marta Mata i Joaquim Franch.

Moltes gràcies i ànim, que tenim molta feina per fer!

Xavier Besalú

Girona, 16 de setembre de 2014