

R



A

TEMA GENERAL

S

E

N

S

A


T

Fer de mestre a l'escola democràtica

Escola d'Estiu 2008

Fer de mestre a l'escola democràtica

**43a Escola d'Estiu
de l'Associació de Mestres Rosa Sensat**

R 
S E N
S A T

Primera edició: maig de 2009
Disseny i maquetació: Clara Elias
Disseny de la coberta: Clic Traç, SCCL

© Alfons Martinell, Maria Lluïsa Fabra, Mara Davoli, Mercedes Jiménez Castillo, Ángel Luis Martín de Soto Ambroa, Lluís Massana, Lurdes Castells Centellas, Miguel Ángel Santos Guerra, Fiorenzo Alfieri, Alejandro Tiana Ferrer, José Gimeno Sacristán, Philippe Meirieu 2008

Algunes conferències han estat transcrites per Anna Hortal

© Per a aquesta edició: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2009
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73 - Fax: 93 301 75 50
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

Imprès a Romanyà-Valls
Verdaguer, s/n 08786 Capellades

Dipòsit Legal: B-17.423-2009
ISBN: 978-84-95988-76-8

Presentació

El llibre que tens a les mans recull el debat i les conclusions del Tema General de l'Escola d'Estiu de 2008: *Fer de mestre a l'escola democràtica*. Un tema íntimament vinculat a la història de Rosa Sensat, que des dels seus inicis ha treballat per fer realitat una escola o institut en els quals sigui un fet la consecució de la democràcia en la vida quotidiana, en la manera d'organitzar-se, en una realitat que sabem canviant, dinàmica, que reclama una renovació en el concepte i en la pràctica, un replantejament en funció de les transformacions socials i de la necessitat d'avançar.

En el Tema General de 2008, les idees, les teories, les utopies van acompanyades de la pràctica, de les possibles pràctiques, que mostren, com passa quasi sempre, com la realitat pot superar o alimentar noves teories, i que donen la possibilitat de plantejar més utopies, en un procés de construcció continuat i apassionant.

Considerem que el debat, la reflexió i la invitació a l'acció sobre el fer de mestre a l'escola democràtica, són crucials per a l'educació del nostre temps, i que en cap cas no responen a una temàtica passada de moda, com en massa ocasions ens volen fer creure; al contrari, és la manera de reconèixer a l'educació el seu paper en la societat, perquè és a l'escola i a l'institut democràtics on es podrà garantir la cohesió social.

Durant el temps que s'ha necessitat per donar forma a aquest llibre dels debats del Tema General, la Llei d'educació de Catalunya ha fet camí i en el moment d'escriure aquestes línies desconeixem quina en serà la redacció definitiva, però fa temps que es reconeix que les lleis soles no canvien la realitat, i que, en el cas de la Llei d'educació, pot ajudar, o dificultar, els grans reptes que l'educació del país reclama.

El repte de l'educació avui és confiar en les persones, els veritables actors que han de portar a la pràctica els canvis que l'escola i l'institut han d'afrontar per esdevenir democràtics, sempre conscients que l'educació va molt més enllà de tot allò que es fa des de l'escola i, per tant, amb voluntat i capacitat de treballar sense jerarquies amb l'entorn d'aquesta.

Un entorn en què les famílies són la realitat més propera, que demana a mestres i professors una actitud mental, la de saber que no ho sabem tot; per tant, que ens és necessari el diàleg amb elles per poder construir conjuntament una identitat compartida de l'escola o l'institut. Una idea

de participació democràtica i ètica, que ho capgira tot, esdevé el cor del projecte. Ara més que mai la participació de les famílies és fonamental, perquè treballem amb la complexitat, amb la diferència creixent. Ens cal parlar amb elles perquè probablement tenen una manera diferent de veure el món i l'educació.

Entre línies i obertament, el recull d'aquest llibre és una invitació a ser actiu, una invitació al compromís per fer realitat l'escola democràtica, una invitació a treballar per una necessitat tan urgent que, paradoxalment, demana temps, demana disposar de temps per poder pensar, reflexionar i discutir, perquè, si l'escola i l'institut no tenen temps, difícilment podran renovar la seva idea i la seva pràctica democràtica, ni podran contribuir activament a canviar la realitat.

Sumari

Presentació	5
Fer de mestre a l'escola democràtica	
Alfons Martinell	9
El treball d'equip	
Maria Lluïsa Fabra	23
La relació amb les famílies	
Mara Davoli	39
Una escola: un projecte.	
El CEIP Nuestra Señora de Gracia: una escola de relacions	
Mercedes Jiménez Castillo i Ángel Luis Martín de Soto Ambroa	49
Una escola i un projecte: l'Escola Intermunicipal del Penedès	
Lluís Massana	55
Una escola i un projecte: la ZER del Moianès	
Lurdes Castells Centellas	67
Organització escolar i educació democràtica	
Miguel Ángel Santos Guerra	71
L'educació i el seu entorn	
Fiorenzo Alfieri	87
El mestre: participació i vinculació en el sistema educatiu	
Alejandro Tiana Ferrer	95
Formació inicial i continuada	
José Gimeno Sacristán	107
«El mestre, servidor públic».	
En què s'ha de basar l'autoritat dels mestres en les nostres societats democràtiques?	
Philippe Meirieu	125
Conclusions del Tema General de l'Escola d'Estiu 2008	143

Fer de mestre a l'escola democràtica

Alfons Martinell

Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona

Bon dia, i gràcies per la invitació de l'estimada associació Rosa Sensat, de la qual sóc fill. Jo sóc mestre, vaig estudiar magisteri quan l'edifici era a Melcior de Palau i vaig acabar el 1967. El 1967 vaig rebre la formació que us podeu arribar a imaginar, però vaig tenir la sort de descobrir que hi havia una cosa que es deia Escola d'Estiu, i que hi havia unes persones, com la Marta Mata i en Pere Darder i altres pedagogs, que estaven intentant començar a avaluar la formació, i allà ho vaig aprendre gairebé tot. La meva formació és de l'Escola d'Estiu; allà em vaig fer com a mestre, com a pedagog, perquè jo segueixo sent mestre malgrat que fa molts anys que la meva vida professional no passa per l'activitat de mestre de primària, però sempre he tingut aquesta percepció.

Jo, si fos assenyat, hauria hagut de dir que no a Rosa Sensat i no impartir aquesta conferència, perquè al programa inicial plantejaven que la

donés l'Edgar Morain, que respecto i a qui em fa cosa substituir, però evidentment no em podia negar a venir per tot el que he dit abans. Aquests dies he tornat a rellegir-lo, i veritablement hauria estat molt bé que hagués pogut venir, perquè Edgar Morain fa una gran aportació al tema de l'Escola d'Estiu. Jo en part m'he basat en ell.

Abs de res volia manifestar el meu agraïment a l'Escola d'Estiu per tota la seva trajectòria i per les persones que hi han participat. Tot seguit us presentaré una reflexió, molt personal, que no abraça tot el tema perquè hi ha altres ponents més propers a la realitat de fer de mestre avui en dia, però serà la visió que jo us puc aportar del que en penso.

Una lectura molt recomanable per al tema de què parlarem és un llibret d'un sociòleg portuguès, Boaventura de Sousa do Santos, que es diu *Reinventar la democràcia*. Aquest sociòleg de la universitat de Coïmbra el va escriure ara fa uns anys, i hi defensa la tesi que la democràcia s'ha de replantejar constantment: el contracte social, el paper de l'Estat, la salut pública, etcètera. També fa unes advertències, molt crítiques i molt interessants, per fer notar que les democràcies poden integrar perfectament comportaments autoritaris, cosa que ja hem vist. A més, aquesta obra de Sousa do Santos és interessant per veure com els autoritarismes ja no necessiten cops d'estat, sinó que arriben al poder des de dins mateix de l'estructura de les democràcies de l'estat nació.

Aquesta tesi és molt important. A mi m'interessa molt reflexionar que el fet de tenir una democràcia formal no vol dir que tinguem una educació democràtica. Això és important tenir-ho en compte. Per parlar-ne hem de fer un petit recorregut històric, perquè l'escola sempre ha sigut l'expressió de democràcia, des de la Revolució Francesa, en què es va establir el dret a l'educació, fins als Objectius del Mil·lenni de la comunitat internacional, que defensa l'educació per a tothom. Des d'aquell esperit de la Revolució Francesa, passant per la Revolució Industrial i el segle xx —que algú va anomenar el segle del nen, perquè va aconseguir que tothom tingués escola—, aquest va ser un dels grans esforços dels sistemes educatius, també al nostre país, i això no ho vam aconseguir fins gairebé els anys vuitanta. Tingueu en compte que al nostre país la primera llei d'educació com cal va ser la llei del 1970. L'escola sempre ha estat una conquesta de la democràcia. Si aconseguim l'educació per a tothom hem aconseguit una part de la democràcia, una porció, és a dir, hem aconseguit que hi hagi condicions per a la democràcia.

Això està passant a la meitat del món, però durant aquests quatre anys que m'he dedicat a la cooperació he pogut veure que en molts, molts

països del món no hi ha escola per a tothom. A més, també trobem que en els sistemes que ja tenen escola per a tothom apareixen nous problemes. Per tant, la democratització a través de l'educació no s'aconsegueix només arribant al cent per cent de l'escolarització. Als anys seixanta, l'objectiu de reduir l'analfabetisme i arribar a l'escolarització plena era molt important al nostre país, però avui ens trobem que en els sistemes educatius contemporanis l'escolarització plena presenta greus, greus problemes, perquè apareixen altres situacions. En un principi, per qualsevol Estat els valors bàsics dels sistemes educatius eren l'educació per a tothom i la igualtat d'oportunitats; eren els valors polítics de la democràcia, l'expressió educativa de la democràcia. Calia aconseguir l'educació per a tothom —amb una formació bàsica com més llarga millor— i, en segon lloc, la igualtat d'oportunitats en l'accés al coneixement i a la formació, a la diversitat, per a aquells alumnes que tinguessin la possibilitat d'anar seguint els seus estudis.

Tot això funcionava amb un cert consens social independent de les posicions polítiques de cadascú; tothom pensava que això era el que s'havia de fer. El que dominava era aquest esperit creador de ciutadania i de cohesió social. El que passa és que avui estan passant altres coses que tot seguit analitzarem amb més profunditat. Això sí: malgrat tot el que diré ara, en aquests moments l'escola encara és un dels pocs instruments socialitzadors que ens queden enfront de les tendències disgregadores, desintegradores de la cohesió social. L'escola és un instrument imprescindible de cohesió social, i la cohesió social és la base de la democràcia. És a dir, la democràcia se sent veritablement a partir de la consistència i de la cohesió social. Això és molt important: només s'ha d'anar a visitar un país on no hi hagi cohesió social per veure el valor que té això en l'estructuració de la democràcia; és un exercici que es podria i s'hauria de fer. Quan jo donava classe a la universitat i alguns alumnes meus anaven a un altre país i veien la realitat i tornaven, la reflexió era: ara entenc el que és un sistema educatiu democràtic. Ho havien de comprovar comparant-lo amb altres realitats. Aquest és el primer punt que volia comentar.

Segon punt. La base de l'escola democràtica és que dóna una resposta de proximitat, o fins ara l'ha donada; després recuperaré aquesta idea. Fixeu-vos que el primer nucli d'escola era l'escola de poble —l'escola rural que aglutinava els nens, l'escola de barri que acollia tots els infants—, i això era el que d'alguna manera donava un sentit a la institució en una comunitat concreta. Per primera vegada, la comunitat

havia aconseguit superar l'àrea individual per respondre a una necessitat col·lectiva, que era tenir escola. Ara s'ha de tornar a reflexionar sobre aquesta idea, i jo hi reflexionaré perquè avui ja no és tan clar que les coses siguin així. Després faré algunes advertències, però de moment us dic que històricament aquesta ha estat la funció de l'escola, a les concentracions urbanes com ara Barcelona aquesta institució social va crear els grups escolars, i més endavant s'ha arribat a la situació actual, en què hi ha una mena de sectorització d'uns serveis. Malgrat tot, l'escola sempre s'havia basat en la proximitat. És a dir, l'escola acollia els nens i els ciutadans propers al centre, els que podien anar caminant a l'escola rural, o a l'escola del seu barri —a les grans ciutats, a les metròpolis, al seu sector escolar—, però en qualsevol cas l'escola sempre es basava en la idea de proximitat.

La proximitat comportava sempre, en si mateixa, una càrrega de valor democràtic: tothom sabia quina era la seva escola, i en alguns llocs la coneixença cara a cara era gairebé total. Sabies que en aquella institució hi havien anat els teus germans grans, o els teus pares, i tu mantenies la continuïtat d'una tradició. I això s'està alterant i està posant l'escola en una nova situació en què apareixen tensions desconegudes fins ara. Fins ara aquesta idea de proximitat era el que donava valor a l'escola; l'escola era una autoritat social, i el mestre també era una autoritat, en el sentit de representació social d'una comunitat. Aquí hi trobem molts valors democràtics: la proximitat, el tracte cara a cara, la tradició, la memòria col·lectiva; trobem molts valors que generen cohesió social i que són valors democràtics. Alguns ja no es donen espontàniament, sinó que s'hauran de provocar per mitjà de l'acció educativa, perquè no es donaran espontàniament. Però es donaven.

Observant això podríem dir que allò que es donava espontàniament jo ho intento provocar, perquè tenia un valor important en l'acció educativa. Si deixo la meva acció educativa només a la tendència de com funcionen les coses potser podré, i l'escola ha perdut, alguns d'aquests valors que tenia, i que encara avui té.

El tercer punt del qual m'interessaria parlar és la globalització, a la qual Edgar Morain també es refereix molt en els seus llibres. Bauman, que és un sociòleg que ha treballat molt la globalització, diu: «La característica de la globalització és la mobilitat, és l'alta mobilitat»; la mobilitat de persones, grups, idees, coneixements, maneres de fer, etcètera. Aquesta, entre altres, és una de les característiques de la globalització. El concepte de mobilitat implica la mobilitat de les famílies, més alta que mai; la mobilitat de les

persones, que emigren d'uns països a uns altres amb uns índexs altíssims —a Catalunya tenim un 15 per cent d'immigrants, que és una xifra significativa—, i també la mobilitat dels professionals. L'estabilitat del professional actiu s'altera moltíssim, i això és una característica de la globalització —que ja la tenim aquí, i com diu Manuel Castells, és aquí per quedar-s'hi. Aquesta variable l'hem de tenir en compte.

Si afegim l'alta mobilitat a tots els altres factors, com està passant, i mirem quin impacte té en la institució de l'escola, el resultat és que estem creant un sistema amb una quantitat d'*inputs* d'entrada tan alts que es fa difícil de regular. Si a una escola li arriben molts nens nous, de famílies que no tenen referents en el seu entorn, estem imposant un sistema, amb uns *inputs*, amb unes entrades tan altes, que moltes vegades la institució és incapaç d'assimilar-ho, de situar-ho, de contenir-ho, perquè per crear certes coses es necessita molt de temps: molts valors de convivència, de comunitat, no són gens ràpids, són de transferència lenta. Això ho hem de tenir en compte. No tenim prou temps per consolidar aquests valors democràtics amb una mobilitat tan alta. Això és un problema a resoldre, i un problema bastant important, perquè per educar en democràcia necessitem temps. I aquest temps no és el temps d'allargament. Però fixeu-vos-hi bé: a vegades a les escoles hi ha molts canvis de personal, i això vol dir canvis de maneres de fer. Jo no sé si és bo o dolent, però ho detecto. Si un grup de nens veu passar molts professionals en un dia, no sé si això és bo o dolent, però des del punt de vista de consolidació d'unes pràctiques i d'uns hàbits socials estic segur que o bé els professionals van molt compenetrats o bé és una variable a tenir en compte. Si ha de ser així, per les raons que sigui, que es tingui en compte, perquè si duem a terme una pràctica contrària als nostres objectius no els podrem assolir i això requeriria una reflexió per mirar com podem contrarestar aquest fenomen.

A més del canvi de professionals, també hi ha molts canvis d'alumnat i de famílies, i és clar, no és el mateix una escola que acull nens de tres anys i els manté fins als catorze, amb els mateixos nens i les mateixes famílies, que la variabilitat que trobem ara. Per exemple, n'hi hauria prou de fer uns estudis per saber la variabilitat que hi ha a les aules al llarg de sis anys, així veuríem com afecta el factor temps. Jo crec que s'hi ha de reflexionar i després buscar raons tècniques.

A més, i ara ja em posaré en temes més polítics, certes idees del neoliberalisme estan impregnant el sistema educatiu i entrant-hi amb molta força. Aquestes idees situen el dret a l'educació més com un dret indi-

vidual que com un dret col·lectiu, i per tant no són una petita intromissió espontània sinó que formen part d'una línia de reflexió molt profunda que trobem en aquests moments; certs sectors socials dels *necons* estan intervenint molt en investigació. Ara hi ha una tendència molt forta a dir: «Jo sóc qui decideix com serà aquest servei», i això té molta més força que el debat que hi havia al segle xx entre escola pública i privada, religiosa i laica. Abans, malgrat el debat, hi havia un cert consens, tots sumàvem amb l'objectiu de crear un sistema educatiu que formava part d'aquesta convivència. Ara, però, estem entrant en una era totalment diferent, i cal reflexionar molt i molt si volem que l'escola segueixi sent un element de socialització.

Aquesta tendència tan poderosa es manifesta amb nous fenòmens, com ara l'educació a casa, que és gairebé una reivindicació. Un altre exemple: la crítica als continguts de l'assignatura d'educació per la ciutadania es basa sempre en el postulat de què parlem: «Jo sóc qui decideix els continguts que ha de rebre el meu fill.» L'Estat no pot decidir quins continguts rebrà, no pot emetre valors. El debat sobre l'assignatura d'educació per la ciutadania no és res, el que és important és el que hi ha al darrere d'això: el professor és un tècnic que ha d'ensenyar tècniques però no pot ensenyar valors, és a dir, vostè no pot fer una educació moral del meu fill, i darrere d'aquest discurs hi ha una càrrega ideològica molt, molt forta, perquè implica que des d'un àmbit particular es vol controlar l'Estat. Demanen una oferta feta a mida, i això és totalment impossible, però la societat s'està impregnant d'aquesta idea, no us ho podeu arribar a imaginar, i no se n'està impregnant d'una manera gratuïta, sinó que això forma part d'una estratègia claríssima. En la política de la comunitat de Madrid es veu claríssimament, amb la cessió d'espai públic a escoles privades.

Fixeu-vos que d'alguna manera anem cap al que jo en dic «l'escola contractual», partint d'una idea d'un company meu universitari de la Universitat Lliure de Brussel·les. El meu company diu: ara ja no som proveïdors del coneixement, sinó que treballem en una universitat capitalista on venem coneixement. L'escola contractual és aquella on tinc uns drets més; jo pago —directament o indirectament, a través dels meus impostos— i vull un resultat. Per tant, és una escola contractual. Així doncs, cadascú pot definir el que vol i l'èxit de l'educació es mesura d'aquesta manera. Ara a la universitat es fa això: jo he pagat tant, doncs digue'm què he de fer per aprovar i treure'm el títol; no em facis reflexionar, no em facis anàlisis crítiques.

Aquesta manera de fer s'està imposant, i això suposa que l'educació ja no és reflexionar, generar coneixement, etcètera. Jo si porto un professor

molt bo per pensar no ve ningú; és el contracte, és un sistema, no és el que interessa. És el contracte. Això s'està imposant, i vendre l'escola d'aquesta manera trenca la unitat del sistema educatiu i trenca amb tots els valors educatius del segle xx que assenyalaven l'escola com a element socialitzador.

Si volem parlar d'escola democràtica, o fer de mestres de l'escola democràtica amb uns valors, hem de saber interpretar críticament aquests fenòmens i preguntar-nos com lluitar-hi en contra. Després, si tinc temps, faré unes propostes.

Fixeu-vos que a poc a poc hi ha hagut un canvi de plantejament: s'ha passat del «servei públic» al «servei al públic». El servei públic es dirigeix a la ciutadania i el servei al públic es dirigeix al client, al consumidor. Si passa això vostè és un servidor del públic, no un servidor del bé públic. I ens hi trobem, i hi caiem de quatre potes; independentment del plantejament polític que tinguem, ens trobem en aquest parany i sortir-ne és veritablement difícil, és complex. Com diu Edgar Morain, no hi ha solucions en general, sinó que haurem de buscar solucions ajustades a cada cas concret. Però ens trobarem que de fet estem pensant en un consumidor, en un client, que contracta una cosa i nosaltres l'hi hem de donar, i ja hi som: aquí, on són els valors intangibles de la democràcia? Doncs es troben amb moltes dificultats: un context on aquests plantejaments dominen i han penetrat és un terreny molt difícil, i no podem perdre de vista que si oblidem el concepte de servei públic, és a dir d'interès general, com a eina de construcció de la ciutadania i de cohesió social, estem perdent un gran valor formatiu de demòcrates.

I és així: un demòcrata es construeix, un ciutadà demòcrata és aquell ciutadà que entén que en certs casos ha de dominar la lògica individual i en certs casos ha de dominar la lògica de l'interès general. I sap que l'interès general a vegades el perjudica i a vegades el beneficia. Per exemple: jo he estat pagant la Seguretat Social molt de temps i no he anat mai a un hospital, i en canvi altres persones hi van cada dia i gasten molt. Això és un servei públic. El dia que jo ho necessiti ja ho reclamaré. Aquí estem parlant de temes fonamentals. Perquè parlar de la democràcia i no parlar d'aquests temes és parlar de coses molt maques, però cal parlar de l'arrel, i ens trobem en un moment en què l'Estat es troba amb certes dificultats per digerir aquests canvis i per adequar-se a aquests nous plantejaments.

Per acabar, també faré referència a un altre llibre que us farà reflexionar, i no vull caure en la provocació. Està claríssim que en un estat de

dret hi ha d'haver el poder legislatiu, el poder executiu i el poder judicial —tot el meu respecte pel poder judicial. M'he tornat a rellegir un llibre de Michel Croiser, un sociòleg francès, editat el 1984, que du per títol *No se cambia la sociedad por decreto*. És un llibret molt lúcid en què adverteix, ja als anys vuitanta, que anem amb compte que no canviarem la societat fent lleis. Jo no tinc cap opinió sobre si a Catalunya cal fer una llei d'educació. No estic al dia, suposo que sí. Però el que vull dir és que el canvi de societat no el fa la llei. Per exemple, en l'última legislatura a Madrid es va aprovar una llei de violència de gènere i igualtat que no ha solucionat el problema. És un exemple claríssim que tenim aquí mateix.

Michel Croiser, que és un sociòleg que analitza molt bé els sistemes, com per exemple l'educatiu, diu algunes coses que em semblen bastant interessants. Per exemple, que s'ha d'anar amb compte i no pensar que les lleis sobre els sistemes educatius canviaran l'educació d'un país. No estic dient que no hi ha d'haver lleis, però també és veritat que en els últims anys hem vist que cada govern ha fet la seva llei educativa, i hi ha un embolic que ningú no s'aclareix i no se sap quina llei està vigent o no està vigent. El millor d'una llei és que perduri. Un legislador ha de dir: «Mira si vam fer bé aquest llei que ha durat quaranta anys i ningú no l'ha canviat.» Això és un valor. Aquest canvi constant i això de pensar que els problemes de l'educació es poden resoldre amb la llei... la cosa no va així. Que hi ha d'haver una llei? Molt bé. I encara millor: que garanteixi els drets, com més drets millor. Però els canvis de la societat funcionen d'una altra manera. La llei els reconeix i prou. No hi estic en contra, només volia fer la reflexió.

Michel Croiser diu que no es canvia la societat per decret, sinó que es canvia bàsicament a partir de tres variables; hi ha tres grans factors que incideixen en el canvi:

- a) apostar per les persones,
- b) apostar pel coneixement del sistema i per les anàlisis del sistema,
- c) apostar per l'experimentació.

Intentaré analitzar una mica aquests factors. És veritat que si no tens les persones adequades, si no tens, en llenguatge conceptual, el capital humà i necessari, és difícil que hi hagi aquest canvi. Quan parlem de capital humà s'ha d'aprofundir una mica més. Per exemple, Catalunya té uns

mestres majoritàriament ben formats, té un bon capital. Però això no és el capital social, el capital humà de l'educació. No es tracta només de tenir un cert nombre de persones amb acreditació, que és una cosa; amb formació, que és una altra cosa, i amb ofici, que és una altra cosa. Aquestes tres coses no són el mateix: podem tenir mestres acreditats que no saben l'ofici i mestres acreditats que estan formats, saben l'ofici i tenen experiència. Per tenir capital humà en clau de desenvolupament fan falta altres elements. En primer lloc, fa falta la motivació, és a dir, el capital humà s'ha d'integrar amb les propostes que li fa el poder legislatiu. El capital humà ha de ser capaç d'entendre l'encàrrec social que li donen les lleis. Per tant, el capital humà no és només el nombre de mestres, sinó el nombre de mestres acreditats, formats, motivats, etcètera. Tot això forma el capital humà, i aquest capital humà s'ha de cuidar. Croiser diu que si no tens aquest capital humà, aquests recursos humans capaços, és molt difícil fer el canvi; necessites la força del capital humà, que ha de ser capaç d'assumir una proposta de remodelació legislativa, del que sigui; ha de ser capaç de fer-se-la seva i de convertir-se en un actor eficient d'allò que el poder legislatiu ha decidit legítimament que es porti a terme. Per tant, compte amb això, perquè cal tenir present la variable del capital humà, i en podríem afegir d'altres.

El segon punt que planteja Michel Croiser, i que crec molt adequat, és que no coneixem prou el sistema educatiu, els mecanismes del sistema educatiu, és a dir, en el llenguatge més modern d'ara, les possibles tendències de desconstrucció burocràtica del sistema. Ja fa molts anys que diem que els sistemes educatius són molt centralistes, i ho segueixen sent. A Catalunya continuem tenint un sistema educatiu centralitzat. És important conèixer el sistema: com funciona? És molt burocràtic? Està molt centralitzat? El sistema permet apropar la decisió al lloc on es dona el problema, cosa que és la base per resoldre'l? És a dir, el sistema és capaç d'acceptar la complexitat de la realitat de l'educació en la societat contemporània? L'educació contemporània és complexa, com apunta la teoria de la complexitat del llibre *La teoria del pensamiento complejo* d'Edgar Morain. El sistema és capaç d'acceptar-ho? A mi em sembla que no, que encara està funcionant amb un sistema clàssic d'organització democràtica i amb una lògica racionalista lineal. Això és important.

I les persones? Són fonamentals. Cuidar les persones està bé, però sobretot cal tenir en compte aquells aspectes del capital humà que donen un valor afegit al que ja estem fent i que, com a resultat, permeten tendir a millorar la convivència i la comunicació. El sistema respon a aquesta

idea, o és una antítesi del que volem? Volem l'escola democràtica? Volem educar valors? Volem transmetre valors? El sistema ho permet? Com ho impedeix, el sistema? Com podem arreglar les coses?

A més, hi ha un altre element importantíssim: s'ha d'invertir en progrés. Estem acostumats al sistema, ens hi acostumem, ens hi adaptem. Les persones i els professionals tenim la capacitat d'adaptar-nos a qualsevol sistema, però només hi ha canvi quan en un sistema s'hi introdueixen algunes variables de no-adaptació; no cal buscar la confrontació, sinó un canvi real. I per a això necessites conèixer molt bé, íntimament, el sistema, per saltar-te'l, perquè si no ho fas et converteixes en un transmissor burocràtic del sistema. És impossible ser un complidor burocràtic del sistema i voler introduir coses noves.

I per últim, una cosa que em sembla fonamental: ell en diu l'experimentació; jo en diria l'experimentació, la innovació, la recerca, la capacitat de córrer risc, l'autonomia. La complexitat de l'educació és que demana més definir problemes que no pas aportar solucions. I les solucions no es poden repetir de manera mimètica, sinó que cada solució és *ad hoc* i per tant s'ha de fer servir un llenguatge adequat a cada context. En un altre llibre, Edgar Morain ens diu que la gran competència que necessita avui un professional és la capacitat de contextualitzar. Diu que no hi ha ningú que pugui intervenir en l'àmbit social si no té capacitat de contextualització. Un barri de Barcelona, o un de Girona, o una escola rural, o un altre lloc, no tenen el mateix context, i per tant s'hi han de buscar solucions *ad hoc*, a mida. I sobretot s'ha de tenir en compte el principi del canvi: s'ha d'apropar la solució al lloc on hi ha el problema. Aquesta és una mesura claríssima. Si el centre de decisió és molt lluny del lloc on hi ha el problema, a aquell mestre que se'n va a Barcelona a explicar un problema no l'entenen. Llavors, quin marge de decisió té? No podem confondre el control amb la valoració, i no podem confondre el control, la necessitat de control, amb la reducció d'autonomia.

Els bons sistemes de control són els que funcionen deixant àrees importants d'autonomia als operadors. I el control no és avaluació: el control és seguir un procediment, i permetre, d'alguna manera, que el sistema sigui flexible. Quan parlem de sistemes flexibles vol dir que permeten fer variacions, que no han previst amb la norma tot allò que passarà, perquè això és impossible. Aquest és el problema: voler regular-ho tot. Aquí hi ha un concepte molt clar, també, un problema que avui es plantegen les teories sobre l'organització: la diferència entre l'Administració pública i la gestió pública. Les teories de la gestió pública, que neixen d'un corrent

de pensament anglès, parlen d'un concepte diferent de portar els assumptes públics. En què es caracteritza l'Administració pública, les teories clàssiques de l'Administració? En el fet que hi ha un imperi del procediment. Vostè és bo si segueix el procediment, sigui quin sigui el resultat. Vostè compleix el procediment, per tant vostè és un bon tècnic. És igual si compleix els objectius o no. Perquè el que compta és el procediment, que serveix per regular i controlar les actuacions, i això fa que la responsabilitat del resultat quedi totalment diluïda. De qui és responsabilitat, això? De ningú, perquè jo he seguit el procediment.

En canvi, la gestió pública es basa en un nou principi de la responsabilitat. És a dir, hi ha més autonomia a canvi de responsabilitat. No es pot exercir responsabilitat sense autonomia, i la idea és aquesta, donar autonomia. Els sistemes educatius clàssics tenen por perquè vénen del sistema educatiu, no del segle xx, sinó potser del final del xix; aleshores i ara tenen por de l'educació com a eina de reproducció i transmissió de valors, etcètera, i no es pot anar fent un discurs políticament correcte de desenvolupar els valors de la democràcia i alhora crear un sistema que generi una por a l'autonomia. L'autonomia no l'exercirà tothom de la mateixa manera. Amb els sistemes complexos no es pot aconseguir generalitzar-los al cent per cent, perquè és impossible, ni les empreses més capdavanteres no ho estan fent. Estan aplicant les tecnologies d'una manera totalment desencertada. Ara, tu dóna més autonomia i alhora dóna més instruments als actors, dóna'ls més motivació, més formació, si cal, i més orientacions clares —no instruccions, orientacions, que no és el mateix. Aleshores, actuaran.

Per acabar, voldria comentar tres coses fonamentals sobre les quals m'agradaria estendre'm molt, però ara no hi ha més temps.

Primera: «L'escola com a laboratori democràtic.» És una idea d'Edgar Morain, que ho planteja molt bé, no cal inventar-se res. Tenim autors teòrics importants com Freinet, Ferrer i Guàrdia, Marta Mata i tants d'altres. Tenim experiències reals, no escrites, de molts mestres que no escriuen però que en saben, que no surten als manuals de pedagogia que escrivim a les universitats, perquè les duen a terme les persones que fan de mestres. Cal algú que integri aquestes experiències, que les integri i que, sobretot, les situï en el context de la contemporaneïtat actual, dels problemes de la contemporaneïtat actual. Cal integrar això. Cal integrar valors i més valors, i també cal parlar d'ètica. Però cal que algú se'n preocupi, i això no es pot integrar en una assignatura. Si volem valors democràtics de convivència, de cohesió social, hàbits de com-

partir, etcètera, tot això que s'ha d'aprendre socialment a l'escola per arribar a ser un ciutadà demòcrata. Algú se n'ha de preocupar, posant-ho com a currículum ocult o com sigui, però cal permetre que hi hagi experiències significatives en aquest sentit. El més important per educar en valors és que a l'alumne li quedi algun rastre significatiu de l'experiència viscuda a l'escola, que li toqui la sensibilitat i l'epidermis, i que, d'alguna manera, li deixi empremta. Cal aquell mestre que deixa empremta. I això no és trobar res de nou, però és veritat que jo no sé formular com s'ha de fer ara, amb els problemes que hi ha a l'escola. Tot i així, estic convençut que es pot seguir fent, malgrat que s'hauria de contextualitzar, s'hauria d'actualitzar. Al llarg de la història de la pedagogia, l'escola ha sigut sempre un laboratori democràtic, i en l'actualitat s'hauria d'invertir en aquesta línia. Per a això no fan falta més recursos, ni humans, ni materials, ni econòmics; a vegades la idea que tot és un problema de falta de recursos és una manera d'evadir una certa responsabilitat. En aquest cas es pot treballar amb pocs recursos, amb els recursos que hi ha, amb els que són possibles, els que té la societat. Quan vas pel món, veus escoles on són feliços tot i que treballen amb molt pocs recursos, però s'ho creuen i fan l'escola viva. No es tracta només de recursos, ni de tècniques didàctiques, que són molt bones, sinó que fa falta convertir l'escola en aquest laboratori democràtic.

Segona: jo crec que l'escola ha de tornar a ser un servei públic de proximitat, i per aconseguir-ho ha d'haver-hi una implicació local. El pensament complex, de la teoria de la complexitat, diu que la nostra societat està formada per molts subsistemes: el sistema educatiu, el sistema sanitari, el sistema dels serveis socials, el sistema de cultura, el sistema econòmic, el sistema jurídic, etcètera. Ludman ho diu d'una manera molt expressiva quan afirma que cada subsistema funciona aïllat de l'altre, independentment de l'altre. I ho explica molt bé: cada un d'aquests subsistemes té les seves contradiccions internes, i el que cal, diu, és un sistema de vinculació; la nostra societat complexa necessita que aquests subsistemes s'articulin, però que s'articulin sense jerarquia. Ho expressa amb una imatge que a mi m'agrada molt: l'orquestra sense director d'orquestra.

Això l'escola ja ho fa. Però l'articulació d'aquests subsistemes hauria de ser molt més gran en l'àmbit local. Jo sóc un gran defensor de la idea que l'educació ha de dependre dels municipis, malgrat que hi veig problemes. Crec que ara potser no és el moment. Sí que ho era el 1979; amb la constitució dels ajuntaments democràtics hauria estat el moment de fer que les escoles primàries passessin als municipis. Però, en qualsevol cas, aquests

problemes que viu l'escola no els pot resoldre sola amb un sistema centralitzat, i cada vegada passarà més. Necessita articular-se en sistemes. Certes escoles i certes experiències són molt interessants: quan treballen al barri, o al poble, o a la ciutat, treballen en un sistema molt articulat. Aquestes articulacions dels subsistemes són importantíssimes, i s'hauria d'ensenyar als mestres com treballar-hi. Però el més important del treball dels subsistemes, en la teoria de la complexitat, és que has de conèixer la lògica de l'altre, perquè cadascú parla el seu llenguatge, té el seu codi. Cal harmonitzar els subsistemes, perquè són els que generen processos de canvi. Jo crec que aquest és un punt interessant a treballar. S'ha de contextualitzar, s'ha d'acceptar aquest principi que cada resposta s'ha de donar en un context determinat i ens hem de relacionar dins els subsistemes, que ens permetran complementar-nos entenent cadascú la lògica de l'altre, i evitar que els subsistemes es converteixin en compartiments estancs, com passa en algun país.

Si entenem l'escola i l'educació dels valors democràtics com un camp de complexitat, hem de canviar una mica la manera de pensar. I hem de saber que nosaltres formem part d'uns vectors socials molt més amplis, i segons com es trobin aquests vectors obtindrem un resultat social o un altre, que no serà un resultat de l'escola sinó de la societat. Aquest és l'element clau. Val la pena entendre això. Si acceptem que és així, necessitem autonomia per crear, inventar, experimentar respostes diferents, i els actors socials hauran de respondre als problemes de manera autònoma. No cal només autonomia de pensament, sinó també autonomia de gestió. En la gestió hi entren moltes coses, i hi ha una mica de por que el sistema se'ns descontrolï. La resposta a aquesta por és més centralisme, però si fem això estem anant contra la tendència. Qui està pagant més car el fet d'anar contra la tendència és l'escola pública, perquè és la que està més limitada en la capacitat de buscar respostes a mida a cada realitat. En canvi, l'escola privada sí que s'adapta als seus entorns ràpidament. Això no es resoldrà amb un decret, s'ha de resoldre per una altra via. La via del decret, que s'aplicaria en una dinàmica política descendent, s'ha de trobar amb una dinàmica ascendent com ara la pràctica real. El sistema educatiu del segle XXI no pot funcionar maquillant els sistemes centralistes del sistema del segle XX. Aquesta és la clau, i crec que amb la nova llei Catalunya té l'ocasió de buscar o de deixar les vies obertes a sistemes que permetin més obertura i més autonomia.

I tercera, i per acabar: si hem de situar l'educació democràtica, si hem de fer de mestre en una escola democràtica, si volem fer de mestre i

transmetre uns valors democràtics, això no és cap pecat, com ens volen fer pensar en aquests moments amb allò de «Vostè qui és per ensenyar valors?». Estem fent el que ens han encarregat, és a dir, estem donant instruments perquè aquest nen, o aquesta nena, que està estudiant tingui criteris, i després decidirà. Tots sabem que, pel que fa als valors, la influència de l'escola en relació amb la influència de la família no és res de l'altre món. La cridòria que s'alça per queixar-se'n serveix per distreure'ns respecte de les forces més profundes que ataquen l'estructura mateixa del servei públic en termes generals. No hem de caure en el debat d'aquest argument, sinó que hem de construir forces diferents que defensin l'escola pública, el dret de l'escola pública a educar la ciutadania sobre les bases amb què s'ha educat durant molts anys a molts països, sense cap tipus de conflicte, i, sobretot, hem de crear un sistema nou adaptat a la nova realitat. I aquí crec que és interessant una recomanació de Michel Croiser, que diu que cal analitzar, estudiar molt més el sistema educatiu, ser més crític, sortir del sistema per veure quines potencialitats hi ha. No hi hem d'estar en contra, sinó propiciar que el sistema sigui cada vegada més flexible i més adaptable a la realitat del territori —ho dèiem abans—, i a la realitat del context; el sistema ha de ser capaç de donar resposta a aquells problemes complexos que no són iguals en un lloc que en un altre, i són els actors de proximitat els qui els han de resoldre. No hi pot haver solució als problemes si no actuen els sistemes de proximitat. Certs problemes de convivència social en alguns barris no es poden resoldre a cinc quilòmetres de distància; s'han de resoldre des d'allà mateix. Això el poder local ho sap des de fa molts anys, i és un element important que s'ha d'introduir en la nova llei d'educació.

Finalment, el que crec que és important per fer de mestre a l'escola democràtica és situar l'escola democràtica en el context d'una societat globalitzada. Us vull comentar una frase de Manuel Castells, en el seu llibre *L'era de la globalització*, que diu: «La globalització ha vingut aquí per quedar-s'hi», i no sabem per què, però és aquí excepte que vulguem tornar a societats autosuficients i aïllades. Però per navegar en aquest mar de turbulències i de tempestes faran falta dos instruments: la brúixola i l'àncora. La brúixola serà el coneixement, l'educació, la preparació, i l'àncora, la identitat, saber d'on venim per saber definir cap a on podem anar. Jo crec que l'educació és imprescindible per navegar en una globalització que es presenta en un context d'alta complexitat, sobretot per enfrontar-se al problema de defensar els valors democràtics.

El treball d'equip

Dra. Maria Lluïsa Fabra

Introducció

Agraeixo a Rosa Sensat la invitació que m'heu fet i em sento molt satisfeta de ser aquí amb mestres que estimen la seva feina i que aconseguen que la nostra escola tingui la dignitat que mai no s'ha resignat a perdre, tot i els entrebancs que hem patit durant tants anys.

També m'agrada el tema que m'heu regalat, perquè els grups han estat i encara són la columna vertebral de les meves recerques i de la meva pràctica docent; intentaré, doncs, resumir allò que crec que és més important en relació amb el treball en equip. Potser us confondre una mica fent servir els termes *grup* i *equip* aparentment com a sinònims, quan un dels meus objectius, ara i aquí, és deixar molt clar que la constitució d'un equip és un procés que no es pot forçar, perquè els grups són dinàmics, tenen vida i no obeeixen als nostres desitjos sinó que segueixen els avatars de la seva pròpia dinàmica.

De la mateixa manera que hem pogut definir, des de diferents escoles de pensament, les etapes per les quals passen les criatures durant la seva creixença, hem pogut arribar a determinar uns estadis que passen els grups en la seva evolució i, tot i que no entraré en els detalls d'aquesta evolució, sí que insistiré en la dificultat de determinar en quin estadi es troba cada grup en un moment determinat i en la dificultat d'establir uns límits clars i definits sobre el fet de si hem d'anomenar *grup* o *equip* —o *agrupament*— un conjunt de persones que treballen plegades.

Per això notareé que de vegades em refereixo als grups i d'altres vegades parlo d'equips, tot i que deixaré clar, des d'ara, que l'equip és el darrer estadi de l'evolució dels grups i que, per tant, parlant de manera inespecífica, és complicat diferenciar els dos conceptes. Només diré, per començar, que defineixo un equip com 'un grup que ha après a resoldre problemes'; per tant, de vegades podem pensar que formem un equip quan, a la primera dificultat, ens trobem que som incapaços de resoldre els problemes als quals ens hem d'enfrontar. Llavors hauré de reconèixer que el grup de persones que crèiem que formàvem un equip en realitat érem a penes un grup.

Si acceptem aquesta dificultat, crec que podreu entendre fàcilment el meu discurs, i espero que no us sabrà greu que faci una mica d'història sobre el tema que ens ocupa.

De l'agrupament a l'equip: breu repàs històric

Grups i equips no són el mateix: a treballar en equip de vegades s'hi arriba, però no sempre, perquè l'evolució de grup a equip és complexa i està plena de dificultats.

De grups n'hi ha hagut des del temps de les caveres; en canvi, els equips són molt més recents. Probablement la humanitat ha hagut d'evolucionar força fins a poder començar a treballar en equip, i es pot considerar que hi hem arribat fa aproximadament un segle.

Sense agrupar-nos, els éssers humans no hauríem pogut sobreviure en un món tan feréstec i hostil com el que habitaven les poblacions prehistòriques, que buscaven un refugi comú per donar-se escalfor i afecte, per caçar i per defensar-se dels enemics. D'altra banda, si repassem les mitologies del nostre àmbit, com ara la grega, ens trobem amb un conjunt de déus que habitaven el mont Olimp, que tenien funcions diverses, que sovint feien servir el seu poder de manera arbitrària, que s'enganyaven,

que es venjaven, que s'enamoraven i es desenamoraven... és a dir, uns immortals perfectament humans que compartien moltes coses i que podien considerar-se grup, però de cap manera equip, perquè si bé tenien totes les característiques dels grups, no es distingien per la seva capacitat de resoldre els seus problemes i sentir-se interdependents en la consecució dels seus objectius. Sí que eren un grup, perquè eren un conjunt reduït de persones, convivia en un espai comú, tenien una percepció individualitzada els uns dels altres, estaven en interacció, tenien uns rols diferenciats i relacions afectives entre ells i compartien uns determinats objectius comuns, entre els quals interferir i mediar en els assumptes dels mortals.

Potser el primer antecedent dels equips són els cavallers de la Taula Rodona, amb totes les característiques dels grups i sembla que alguns elements dels equips. Més endavant, en la història de la pintura trobem quadres com *El Sant Sopar*, de Leonardo da Vinci, *La lliçó d'anatomia o Els síndics del gremi de drapers*, de Rembrandt, que ens mostren diferents classes de grups i que, per tant, a més de grans obres d'art, són prova indiscutible del fet que n'hi havia.

Ino oblidem els quàquers, que existien a Anglaterra des del segle XVII i que vivien en una societat sense altra jerarquia que la del gènere —que no és insignificant, tot i que era «normal» per a l'època. Tots els membres dels diferents grups de quàquers acordaven les normes per les quals havien de regir-se i se sentien igualment responsables del seu compliment. Poc després, els que van emigrar a Amèrica també van fundar diversos grups en els territoris que posteriorment han constituït els Estats Units i van tenir tanta influència que van arribar a fundar Filadèlfia, que és, literalment, la «ciutat de l'amor fratern».

Però és a finals del segle XVIII i principis del XIX que es comença a pensar en veritables equips, primer de la mà del socialista utòpic Fourier i després d'alguns teòrics —i pràctics— de la ideologia anarquista. El primer intenta una organització social que s'adapti a la psicologia humana i proposa els *falansteris*, mentre que alguns anarquistes es disposen a fer real la utopia de tirar endavant societats on no hi hagi ni propietat privada ni matrimonis i on els fills estiguin a càrrec de la comunitat. La famosa experiència de la Cecília, obra d'uns italians emigrats al Brasil a principis del segle XX, que resistí uns quants anys, n'és una bona mostra.

Una teoria interessant sobre els grups, formulada per Durkheim i reelaborada per Le Bon, és la de la consciència col·lectiva, segons la qual un grup social és una totalitat dotada d'una consciència amb percepcions,

sentiments i finalitats propis. L'aportació de Le Bon és, això no obstant, una mica diferent, més pessimista, ja que considerava que els grups socials, convertits en *massa*, actuen moguts més per les impressions i pels sentiments que per la raó, i que, per tant, estan abocats al descontrol més absolut. Per això parlava d'una ànima col·lectiva que es movia per impulsos irracionals i que era, fonamentalment, *femenina*. (No oblidem que, a la seva època, allò femení era menystingut, i que tots els avenços socials eren mèrit exclusiu de la meitat masculina de la població.)

També val la pena considerar l'aportació de Freud, que, després d'haver estudiat diverses societats primitives, elabora el mite de l'assassinat del pare com a explicació d'agrupaments els membres dels quals són iguals i solidaris entre ells. Aquest mite gira a l'entorn de l'existència d'una societat tiranitzada per un pare autoritari al qual els fills, units, decideixen assassinar, i donar lloc així a una societat regida per unes normes, sovint tabús, que han de garantir la seva supervivència en un sistema més aviat democràtic regit per la figura idealitzada del pare mort. Per això, segons ell, la identificació amb el líder és la causa i el referent del grup i aquest líder, segons la seva teoria, ha de garantir la cohesió grupal, bé directament, bé mitjançant una organització jeràrquica que serveix de vincle entre el cap i la resta del grup.

No menys important és l'experiència d'introducció de grups en la indústria, de la qual Elton Mayo va ser capdavanter. En la seva recerca més coneguda, la que portà a terme a la Western Electric Company de Chicago i que tingué lloc entre el 1924 i el 1929, va fer un descobriment sorprenent: que, per a la productivitat d'un grup d'obreres, més importants que les millores de les condicions de treball havien estat el fet de considerar-se grup gràcies a la llibertat obtinguda de parlar entre elles i avaluar el seu propi treball, així com el fet de saber-se en el punt de mira dels investigadors amb qui anaven compartint la seva experiència.

Més endavant, totes les recerques que s'han fet en el camp de la indústria han donat resultats semblants i deixen molt clar que el tracte que reben els obrers i les obreres i la llibertat de què disposen en algunes empreses és més important que no pas els avantatges d'ordre material, sempre que, òbviament, les condicions de treball i els salaris siguin prou dignes.

Potser us preguntareu per què, si a l'inici de la meua exposició he començat diferenciant entre grups i equips, ara sembla que els torno a posar en un mateix sac. Bé, és perquè les fronteres entre grups i equips no estan absolutament definides i perquè crec que pot ajudar-nos a enten-

dre què porta un conjunt de persones a passar d'agrupament a grup i, més endavant, de grup a equip.

En el gràfic que presento no parteixo del grup, sinó de l'agrupament, i dels agrupaments no n'he dit res. Però és un terme necessari per entendre que el fet de convertir-se en equip és un procés.

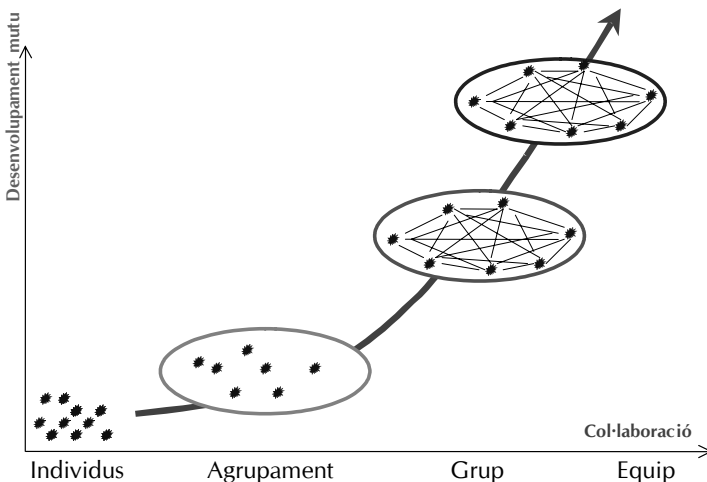
Partim dels individus aïllats i passem a l'agrupament, que és un conjunt de persones reunides en un determinat espai físic: els espectadors que omplen un estadi, un conjunt de persones que esperen un autobús en una parada... Una classe, a principis de curs, és un agrupament. És a dir, que un conjunt de persones que no es coneixen i que comparteixen uns objectius molt difusos no és un grup. Comença a ser-ho quan les persones que l'integren s'influencien mútuament, es comuniquen entre elles, tenen una percepció individualitzada les unes de les altres, adopten rols diferenciats, s'organitzen d'una determinada manera i *són interdependents en la consecució dels seus objectius*.

I, si aquest grup entra en una fase de maduresa en la qual els seus integrants demostren que són capaços de resoldre els problemes que se'ls van presentant, llavors esdevenen *equip*.

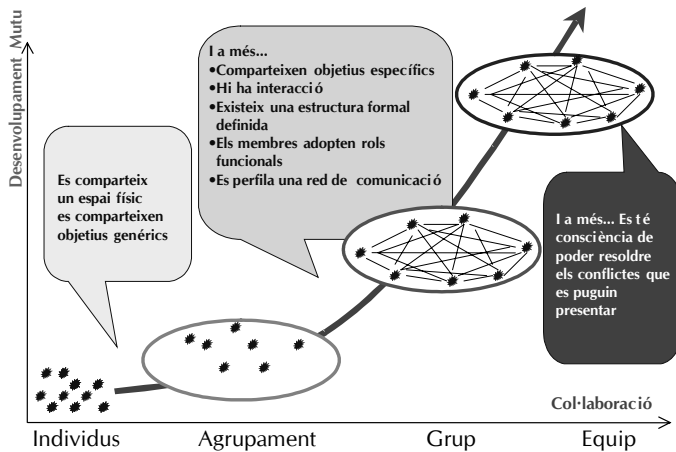
Per tant, hem d'enfrontar-nos al fet que molts dels grups que anomenem equips no ho són, de fet, tot i que potencialment podrien arribar a ser-ho.

Per això presento ara aquests gràfics, que il·lustren bé el pas de l'agrupament al grup i del grup a l'equip, i que demostren que la constitució d'un equip no té lloc en un moment determinant sinó que és, com deia Sartre, «una totalització en curs».

De l'agrupament a l'equip



De l'agrupament a l'equip



A principis de curs, els alumnes d'una classe són un agrupament: estan físicament en un mateix lloc i comparteixen uns objectius genèrics d'aprenentatge i el d'aprovar el curs. Al cap d'un parell de dies ja es coneixen: saben com es diuen, si tenen germans, quina és la seva família d'origen i quin lloc ocuparan en la jerarquia de la classe, tant des del punt de vista del reconeixement dels altres com del purament acadèmic. I, a més a més, han començat a saber de quina mena és el professor o la professora que tenen davant. Estan en camí de convertir-se en grup, i funcionaran com a tal la resta del curs.

A equip difícilment hi arribaran. En primer lloc, una classe està constituïda per massa alumnes, i en segon lloc, en la fase de l'escolarització obligatòria no tenen la maduresa necessària per convertir-s'hi.

De fet, és molt difícil que hi hagi equips en l'àmbit de l'educació formal: els equips pedagògics dels centres rarament ho són, d'equips. Hi ha massa tensions entre els seus integrants, problemes no resolts, lluites pel poder..., que aquests ni volen ni poden resoldre. I el mateix passa a les universitats: la majoria dels departaments no passen de grups, i només arriben a ser equips alguns petits grups de recerca o equips molt reduïts d'estudiants de doctorat que investiguen plegats.

Tornant, però, a l'explicació que feia sobre grups i equips i centrant-me en els grups i els equips més vinculats amb l'educació, he de fer referències tant a l'Escola Nova com als descobriments de Lewin.

Amb relació a l'Escola Nova, que comença formalment amb el segle xx i que va tenir grans precursors en Montaigne, Vives, Comenius, Locke,

Rousseau i Pestalozzi, entre altres, cal dir que tenia com a principals objectius l'alliberament de l'individu, la recerca de la felicitat i de l'alegria del moment, l'exaltació de la natura, de l'activitat creativa, la comunicació, la rebel·lió contra el formulisme... i, com a mètode favorit, el treball en grup i/o en equip. Lluny de la tendència a mantenir els alumnes separats per poder avaluar els seus aprenentatges i individualitzar els millors, es va començar a pensar a fomentar la sociabilitat de l'alumnat i acostumar-los al treball en col·laboració amb els altres per tal d'incrementar, dins els grups, la comunicació i l'intercanvi de coneixements. En la primera meitat del segle passat hi va haver nombrosos teòrics i pràctics de la pedagogia de grup, com ara Pestalozzi, Decroly i Cousinet, les col·lectivitats soviètiques de Makarenko, la important aportació de Freinet, i, a casa nostra, entre altres, la pedagoga que dóna nom a l'agrupació que ens reuneix.

L'enfocament de Lewin, en canvi, era més teòric i de caràcter experimentalista, però les seves aportacions han servit de referent a moltes educadores i educadors que han volgut posar l'alumne —i el grup— al centre de l'actuació educativa. M'imagino que no cal que expliqui el famós experiment de Lewin —i White i Lippitt— de l'any 1936 sobre els climes autoritari, democràtic i de *laissez-faire* en uns tallers de nois en edat escolar, però potser sí que pot ser interessant que digui alguna cosa dels experiments del 1943 sobre la modificació d'hàbits alimentaris, que va demostrar que els canvis arriben amb més facilitat en una situació de grup que per mitjà d'una exposició de tipus magistral i, per tant, que el fet d'estar en grup compromet i responsabilitza els seus membres amb l'actuació que s'hagi de portar a terme.

I, naturalment, aquesta aportació és fonamental per implicar els i les alumnes amb l'esforç que requereix l'aprenentatge.

També han tingut ressonància les obres de Rogers, que, malauradament, va tenir força adeptes que no van entendre el que per ell volia dir «no-directivitat» i que van ser la causa, absolutament involuntària, de la mort d'alguns animalets a les escoles de França a mans de criatures mancades de l'orientació dels mestres que la practicaven. Però Rogers, evidentment, era innocent de tot això, i, en canvi, ha proporcionat elements de comprensió de gran vàlua sobre els grups d'estudiants i les seves motivacions per aprendre.

El treball cooperatiu

No parlaré aquí, perquè estic davant d'una audiència prou convençuda, dels avantatges de la cooperació sobre la competició, ni tampoc hauré

d'intentar convèncer-vos, perquè ha estat a bastament comprovat, que el treball en equip és, almenys, tan eficaç com la competició pel que fa als aprenentatges, i que promou, a més, les diverses habilitats socials, des de l'assertivitat fins a la competència necessària per resoldre problemes de manera consensuada.

Després d'aquest preàmbul començaré per dir que a les escoles el treball en equip s'ha convertit en treball cooperatiu si parlem d'alumnes i en entelèquia si parlem de la majoria dels claustrs.

D'entrada, vull remarcar que els grups d'alumnes poden esdevenir equips, però que primer s'han de constituir en grups, i això és tot un procés que requereix un cert temps i un aprenentatge que no es pot fer sense la intervenció de la persona docent. No n'hi ha prou de fer petits grups i encarregar-los una determinada tasca. Seria gairebé miraculós que els nens i les nenes, o nois i noies, aprenguessin per si sols a fixar objectius i procediments i adoptessin els rols que exigeix l'execució de la tasca.

Per això *es requereix que el professorat dediqui un temps a afavorir el coneixement mutu dels estudiants i a fomentar un clima adequat per aconseguir que aquests vegin com a positius l'aprenentatge i la cooperació.* Se'ls ha de deixar clar que la nostra vida es basa en la col·laboració i l'intercanvi, sense els quals no podríem gaudir de cap manera dels avantatges que la nostra societat ofereix als qui la integrem, i això *no s'ha de fer només explicant-ho, sinó fent-los viure l'experiència de la cooperació* encarregant-los tasques més o menys lúdiques que requereixen la participació de tots els membres dels grups. Als llibres de dinàmica de grup es poden trobar jocs i activitats per fer-les en petits grup a les aules. Però aquestes activitats no son un fi en elles mateixes, sinó que acompleixen la funció de fer possible l'aprenentatge de les característiques i els fenòmens de grup que cal conèixer per poder treballar en equip.

I, òbviament, les persones docents, per poder liderar les anàlisis per part de tot el grup d'aquestes activitats que s'han fet prèviament, han de tenir un coneixement mínim dels fenòmens grupals, que han d'haver adquirit per mitjà de l'experiència. Si tot allò que s'aprèn s'ha d'experimentar, la dinàmica de grup encara més. La lluita pel poder, per exemple, és un fenomen de grup que típicament el professorat tendeix a negar i que no es pot entendre fins que es viu en directe i s'experimenta en carn pròpia. *Només així es poden vèncer les resistències d'alguns professors i algunes professores al treball en grup.* En els cursos de formació que he fet a mestres i professors, tant de secundària com d'universitat, moltes vegades m'ha calgut recórrer a algun exercici del tipus Nasa per demostrar que el

treball en equip és més eficient, en la majoria dels casos, que el treball individual, i que la suma de les diverses parts no és necessàriament el mateix que el tot.

Però suposem que aquest coneixement es té i que la docent o el docent estan preparats per a la funció de fer patent el pes de l'afectivitat en els grups, la necessitat de controlar periòdicament el progrés cap als objectius i de corregir les conductes disfuncionals, i que els han ensenyat les habilitats socials que es requereixen per poder treballar en grup. Llavors hauran d'afrontar les dificultats d'aprendre a *fer el seguiment* dels diversos grups que formin.

Abans, però, d'emprendre aquesta fase, vull remarcar *la funció que té el treball cooperatiu per a la vida futura dels estudiants i per a l'organització democràtica de la nostra societat*.

No es tracta, doncs, només d'un mètode d'aprenentatge de les diverses disciplines escolars, sinó d'aprendre a viure i a cooperar per tal d'aconseguir una societat més cohesionada i participativa on tothom pugui trobar el seu lloc.

Per això vull insistir en *l'aprenentatge de les conductes assertives i de les habilitats comunicatives i de resolució de conflictes, que per a la vida futura de l'alumnat i per a la millora de la societat són molt més importants que qualsevol tema de qualsevol programa escolar*.

Si haguéssim adquirit aquestes habilitats la vida en societat ens seria molt més fàcil, sobretot en l'època que ens ha tocat viure, en què la globalització —ens agradi o no— és un fet i en la qual hem de viure amb persones que tenen necessitats especials o procedeixen de cultures molt diferents de la nostra.

La persona docent, per tant, ha de ser un model d'assertivitat i una guia en l'ús dels models comunicatius en qui l'alumnat ha de poder emmirallar-se i a qui pugui tenir com a referent.

No oblidem que les persones que han estat significatives en la història de la humanitat gairebé sempre han volgut fer patent el seu agraïment a alguns dels seus mestres i professors, que per a ells es van convertir en l'estel que va guiar-los durant tota la vida.

Els equips

Com que ja he deixat clar que convertir-se en un equip és tot un procés i que una classe no pot ser un equip, senzillament perquè la integren un

nombre massa elevat d'alumnes, em referiré, tot seguit, als subgrups que es poden fer per tal d'acostumar l'alumnat a treballar en equip.

En primer lloc em referiré a la manera com es poden constituir els (futurs) equips i quants alumnes els han d'integrar.

En l'ensenyament obligatori els grups haurien de ser heterogenis: nens i nenes o nois i noies barrejats, de diverses procedències, de diferents nivells... Per això considero que és la persona docent qui els hauria de formar, o, en tot cas, fer-los a l'atzar. Si deixem que els mateixos alumnes constitueixin els equips, els seus membres s'assemblaran massa entre ells i no seran possibles els aprenentatges que proporciona la diversitat.

En el meu llibre *Técnicas de grupo para la cooperaci3n* feia tota una anàlisi dels pros i contres de les diverses maneres possibles d'agrupar els i les alumnes, però no és moment per repassar-les, de la mateixa manera que tampoc no em referiré a les diverses tècniques de treball en equip, perquè estan descrites en el llibre esmentat i en d'altres.

Diré, però, alguna cosa sobre el nombre. En general es considera que un petit grup inclou entre vuit i dotze persones, però pel que fa a l'ensenyament escolar, considero més adequat un nombre més reduït d'alumnes, d'entre quatre i sis, i el meu nombre preferit és el cinc, perquè és senar i perquè dóna prou joc perquè hi hagi personalitats diferents i, això no obstant, es pugui arribar al consens.

Un aspecte molt important del treball en equip és *el seguiment* que en fan els i les docents perquè no passi allò que es veu sovint a les universitats: que un treball d'equip és fet per dues persones, unificat per una altra i signat per mitja dotzena d'estudiants. Si no hi ha seguiment no hi ha treball d'equip. Per fer-lo jo recomano que cada equip hagi de tenir una mena de «llibre d'actes» que sigui una llibreta de les antigues, sense anelles, on el grup hagi d'anotar, en primer lloc, *els primers acords*, referits als objectius generals i específics del grup, a la freqüència de les reunions, els rols que hauran de tenir els seus integrants, a les activitats que es proposen dur a terme, a la manera com es prendran les decisions, a l'avaluació mútua a què se sotmetran, etcètera. En aquest quadern hi haurà d'haver un resum seqüencial de les reunions que facin on constin l'hora de començar i acabar, el lloc on s'han fet, els assistents, els rols de cada membre, els acords que s'han pres i les diverses incidències.

Aquest quadern, que és *la memòria del grup*, és un instrument preciós tant per als mateixos integrants de cada equip com per a la persona docent, que també podrà anotar-hi els seus comentaris cada vegada que doni *feed-back* als seus integrants.

Des del meu punt de vista, pel que fa als rols no és gens bo que les funcions de coordinador/a, secretari/ària, moderador/a s'eternitzin sinó que canviïn a cada reunió de grup o cada setmana. No oblidem que, si bé des del punt de vista de la productivitat és més eficient l'especialització, des del punt de vista humà, de persones en formació, el que convé és que totes i tots s'habituin a desenvolupar diferents funcions.

Per això convé que el professorat conegui algunes de les recerques que s'han portat a terme, per exemple, sobre els rols, i que entengui allò que ja deia Moreno i havia avançat Freud: que una persona és tant més sana mentalment com més rols és capaç de desenvolupar. Recomano especialment la teoria dels rols en els equips de Belbin, el qual, treballant sobre equips de persones que exercien càrrecs directius, va determinar que hi ha uns rols fonamentals que són necessaris per al bon funcionament de qualsevol equip i va definir-los i explicar-los.

Jo us els vull mostrar aquí perquè cap dels rols de Belbin no és negatiu, perquè mitjançant un test senzill es descobreixen els rols dominants de cadascú i perquè aquest coneixement possibilita que hom intenti entrenar-se a desenvolupar aquells que li costen més o que pensa que poden ser-li de més profit en la seva vida futura, professional o personal.

Naturalment, cada persona té com a dominants dos o tres rols, i en té dos o tres també com a «evitats», perquè afortunadament la majoria de les persones no som d'una sola peça sinó que tenim matisos i contradiccions, però conèixer-los ens pot ser útil per saber en quines habilitats podem confiar més i en quins aspectes tenim alguna mancança. Precisament, des del meu punt de vista el fet que no hi hagi rols negatius és un dels avantatges de la teoria, perquè, si bé ens confronta amb nosaltres mateixos, també ens conforta i ens ajuda a millorar.

ELS ROLS DE BELBIN

Aspectes positius

Debitatats

	PERSONA CERVELL. És creativa, imaginativa, gens ortodoxa. Resol problemes difícils.	No té en compte els detalls. Té dificultats a l'hora de comunicar -se. Els altres poden acusar -la de menysprear-los.
	PERSONA INVESTIGADOR/A DE RECURSOS. Extravertida, entusiasta, comunicativa. Busca novetats. Manté contacte amb tothom.	Massa optimista. Perd l'interès una vegada desaparegut l'entusiasme inicial.
	PERSONA COORDINADORA/A. És madura, confiada. Promou la presa de decisions. És capaç de delegar.	Es pot considerar que és manipulador o manipuladora.
	PERSONA IMPULSORA. Dinàmica. Treballa bé sota pressió. Creix davant els obstacles. Incita els altres a l'acció.	Pot ser invasiva i arribar a ferir els sentiments dels altres.
	PERSONA MONITORA/AVALUADORA. Seriosa, perspicaç, analitza bé i jutja amb exactitud.	No té iniciativa ni habilitat per inspirar els altres. La consideren massa meticulosa i excessivament crítica.
	PERSONA COHESIONADORA. Cooperadora, perceptiva, càlida i diplomàtica. S'interessa pels altres i sap escoltar i intenta ser conciliadora.	Indecisa quan ha de prendre partit i en situacions importants. Es deixa influenciar fàcilment.
	PERSONA IMPLEMENTADORA. Disciplinada, eficient, conservadora. Complidora amb la feina.	Massa poc flexible. Lenta a l'hora de respondre a noves situacions.
	PERSONA FINALITZADORA. Conscienciosa, busca i troba errors i omissions. Fa les feines en els terminis establerts.	Té tendència a preocupar -se massa. Vol fer-ho tot personalment.
	PERSONA ESPECIALISTA. Només s'interessa pel seu àmbit. Complidora, dedicada. Aporta coneixements tècnics i habilitats que no tothom té.	Només opina o proposa quan es tracta de temes que coneix bé. No s'integra amb facilitat.

Això és vàlid per als grups que han de tenir un cert caràcter permanent, com ara els que tenen la durada d'un any escolar, o d'un quadrimestre, que són els *grups de base*, però per a activitats més puntuals també es poden fer subgrups de tres o quatre que puguin cooperar per resoldre algun problema o fer una activitat que hagi de desenvolupar-se durant un període de temps breu. En aquest cas els subgrups es faran espontàniament

i aquests agrupaments, a més a més, ens proporcionaran l'avantatge de poder veure les xarxes espontànies d'afectes, perquè vénen a ser com un *sociograma viu*. Particularment, trobo molt interessant el fet d'interrompre una explicació magistral durant cinc minuts, per exemple, perquè els i les alumnes puguin parlar amb els companys que tenen més a prop del que han entès, o respondre alguna pregunta que els formulem abans de proposar la pausa... Això serveix tant per donar-los un descans com perquè nosaltres puguem verificar que entenen allò que els estem explicant, i, en tot cas, per distendre l'atmosfera.

La persona docent com a líder de la classe

No fa gaire temps, com a conseqüència d'una recerca portada a terme a la UAB, el professor Miquel Domènech i jo vam escriure un llibre que vam intitular *Hablar y escuchar: Relatos de profesor@s y estudiant@s*, en el qual explicàvem el que els i les estudiants valoraven en el professorat i el que no els agradava de la nostra actuació, així com, en mirall, les imatges mentals que nosaltres, professors i professores, teníem de l'alumnat. Després d'analitzar el contingut de les reunions de grup d'uns i altres, que havien servit per assolir el nostre objectiu, em va semblar pertinent afegir-hi uns apartats sobre el lideratge del professorat que estic segura que poden ser-nos útils per portar a terme la nostra tasca.

Em refereixo a allò que podem aprendre de les diferents teories que s'han anat elaborant sobre els lideratges, perquè em sembla que estareu d'acord que la persona docent, que és la líder institucional de la classe, pot ser també la líder informal del grup si és capaç d'arrossegar-lo cap al saber. Liderar una classe és això: aconseguir que l'alumnat tingui ganes de fer allò que ha de fer, que és aprendre. Per això cal que les i els docents sentim autèntic entusiasme pel coneixement i per ajudar els infants, els adolescents i els joves a tirar endavant en el procés d'esdevenir persones. No es pot motivar ningú, però si algú està motivat transmet el seu entusiasme als qui l'envolten. I això és el que van dir els estudiants que van participar en la investigació. Com podria engrescar l'alumnat a aprendre un docent o una docent que no senti entusiasme per la matèria que ensenya ni necessitat d'ajudar les i els alumnes a ser cada vegada millors persones?

Per això poden ser-nos tan útils les teories sobre lideratge de grups, que jo ara no intentaré explicar. Només faré referència a la del lideratge

transformacional, perquè és la que prefereixo quan es tracta de l'aprenentatge per mitjà dels grups als centres educatius. És una teoria elaborada a partir de l'estudi de persones líders que han dirigit grups i equips amb un èxit notable i que gaudeixen d'estima i prestigi en el seu àmbit. I el que explica Bernard Bass, un dels principals autors de la recerca, és el mateix que ens deien els estudiants de la nostra universitat. Aquests líders —professors i professores en el nostre camp de recerca— tenien *la capacitat d'entusiasmar altres persones per un projecte* i d'aconseguir que s'interessessin tant per una tasca que li dediquessin tant temps com calgués. A més, eren persones capaces de donar a cada una de la persones que integraven el seu equip *una atenció individualitzada*, reconeixent les peculiaritats de cadascú i permetent-los, dins el possible, marcar els propis ritmes i treballar d'acord amb els propis interessos. Finalment, aquestes persones líders proporcionaven als seus alumnes *estímuls intel·lectuals* constants en forma d'articles per llegir, recerques que podien fer per internet, pel·lícules que els podia ser útil veure, temes per discutir, etcètera; és a dir, conjugaven la feina amb el creixement personal i del grup i els animaven en tot moment a ser millors del que eren.

Si som capaços de gestionar el treball en grup —i en equip— de les alumnes i dels alumnes aconseguirem reduir les tensions normals a les classes. Però a més a més obtindrem altres beneficis per a nosaltres, professores i professors, que crec que val la pena enumerar:

- Ens sentirem més segurs i segures i consegüentment més relaxats en constatar que els alumnes van acceptant la responsabilitat que els pertoca com a protagonistes dels seus aprenentatges, ja que haurem aconseguit que, quan fan l'esforç d'aprendre, sentin que estan responnent no a les nostres demandes —les del professorat o de la institució—, sinó al seu propi desig d'expansió i creixement.
- Afavorirem que l'alumnat aprengui a acceptar-se mútuament i a cooperar.
- Aconseguirem que els i les alumnes se sentin membres del grup del qual formen part i vagin experimentant cap als companys i les companyes que l'integren uns sentiments positius que a poc a poc aniran substituint els rebutjos i malentesos inicials.
- Constatarem que els equips estimulen la capacitat d'assolir uns objectius prèviament definits i acordats amb els quals els alumnes se senten compromesos.
- Millorarem l'atmosfera de la classe i la resolució dels conflictes que

s'hi generin gràcies a la capacitat adquirida per l'alumnat de dialogar acceptant que, si bé els punts de vista de partida poden ser diversos, és igualment possible arribar a acords prou satisfactoris perquè ningú no se senti marginat o exclòs.

- Facilitarem el desenvolupament intel·lectual i afectiu de l'alumnat, que pot fer diversos exercicis i activitats amb els companys i les companyes; aquests exercicis seran una sòlida base d'experimentació i creativitat i els ajudaran a construir la seva visió del món, de les relacions humanes i de l'evolució de la ciència i la tecnologia.
- Ens sentirem estimulats i estimulades quan observem que l'alumnat respon, es responsabilitza i accepta els reptes de l'aprenentatge, alhora que podem relaxar-nos més sabent que ha après a confiar en els iguals i que el que nosaltres hem de proporcionar-li és, bàsicament, suport.

Per tot això penso que el treball en equip és tant una aspiració legítima dels professors i de les professores que volen construir una societat més democràtica com una necessitat dels infants i joves que hauran de ser-ne protagonistes.

Bibliografia de l'autora sobre els temes desenvolupats en la present intervenció:

La nueva pedagogía. Barcelona: Salvat, 1979.

El professorat de la Reforma. Barcanova, 1987.

Ni subordinades ni submises: Tècniques de grup per a la socialització assertiva de nenes i noies. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.

Técnicas de grupo para la cooperación. Barcelona: CEAC, 1999.

Hablar y escuchar: relatos de profesor@s y estudiant@s. Barcelona: Paidós, 2000.

Jo, no més ni menys: Assertivitat per a força dones i alguns homes. Barcelona: Octaedro, 2008.

La relació amb les famílies

Mara Davoli

Atelierista de les escoles bressol i parvularis de Reggio de l'Emília

El tema que tractaré és la relació amb les famílies, que s'inclou en el tema general d'aquesta quaranta-tresena escola d'estiu: «Fer de mestre a l'escola democràtica». I són justament aquests dos termes, *mestre* i *escola democràtica*, el context en què intentaré desenvolupar la meva intervenció.

Abs de cap altra cosa, cal que us expliqui el punt de vista des del qual proposo els meus arguments: òbviament, el punt de vista personal, però també, i sobretot, el professional. Durant més de trenta anys he treballat en un dels tallers dels parvularis municipals de Reggio de l'Emília i la meua intervenció d'avui conté els ecos d'històries, trobades, pensaments i experiències construïdes i compartides amb famílies i col·legues de Reggio, però també amb gent nova que he trobat durant els darrers anys en diversos llocs del món, dels quals el vostre país no és l'últim.

Per tant, la meva intervenció —tal com he dit— és *plural, coral*, en el sentit que hi ha *coparticipació*, perquè no es pot prescindir d'aquest context ni de les moltes contribucions indirectes que el travessen.

Per això crec necessari, per començar, fer referència al context cultural i social en què van néixer les institucions dedicades a la primera infància a la meua ciutat. I ho crec necessari perquè cada experiència educativa —i, per tant, també la relació amb les famílies— està sempre estretament relacionada amb la comunitat, amb la ciutat, amb el clima social, cultural i polític en què viu i del qual es nodreix.

L'experiència educativa de la primera infància a Reggio de l'Emília

Aquesta experiència educativa neix d'un acte de solidaritat social que, al final de la Segona Guerra Mundial, va veure com els ciutadans, i sobretot les dones, es comprometien en primera persona en la construcció d'una nova idea d'escola i d'educació pública. L'escola no havia de ser només prerrogativa dels que hi treballaven, sinó un lloc on les famílies es poguessin sentir copartíips i coresponsables de l'educació dels infants. És una idea d'escola, doncs, com a pràctica democràtica i ètica que ha vist la participació activa de les dones en la lluita per millorar no només els drets propis sinó també els dels nens.

Us explico breument un episodi que es pot assumir com a metàfora d'aquesta nova idea d'escola: era l'any 1945, pocs dies després de l'alliberament i del final de la Segona Guerra Mundial. L'explicació és de Loris Malaguzzi (inspirador i fundador de l'experiència pedagògica reggiana):

[...] Quan la veu va arribar a la ciutat, recordo la meua reacció confusa i incrèdula. [...] La veu explicava que a Villa Cella la gent s'havia posat a aixecar una escola per als nens. Agafava totxos de les cases bombardejades i els feia servir per a les parets de l'escola. Havien passat pocs dies de l'alliberament i tot estava violentament desendregat. [...] Fou així que vaig agafar la bicicleta i vaig anar cap a Villa Cella. En vaig rebre la confirmació d'un camperol a l'entrada del poble: va indicar-me el lloc, molt més enllà [...] dues dones picaven els totxos per netejar-los la calç. La notícia era certa. [...]

Vaig tornar a casa: la meravella, la sorpresa, eren més fortes que l'alegria. Era un mestre de l'escola primària, m'havia dedicat cinc anys a l'ensenyament i tres anys a la universitat: potser la feina em bloquejava. Els meus pobres esquemes havien quedat totalment capgirats: el fet que construir una escola hagués estat

iniciativa de la gent del poble, dones, manobres, obrers, camperols, ja era un fet traumàtic; que, a més, aquella mateixa gent sense diners [...], treballant amb els braços, posant un maó damunt d'un altre, aixequés un edifici, era la segona paradoxa. Però, trauma o paradoxa, la cosa era, senzillament, veritat, i **m'agradava, m'excitava, trencava lògiques i prejudicis, antigues regles de la pedagogia, de la cultura** [...]. Vaig entendre que l'impossible era una categoria que s'havia de revisar [...].

(LORIS MALAGUZZI, *Mattone su mattone.*)

Una educació participada, una elecció ètica

«Si us plau... oblildeu lògiques i paradigmes...» És a partir d'aquest suggeriment de Loris Malaguzzi —llunyà en el temps però encara actual— que intento ara fer algunes reflexions sobre la relació entre «identitat de l'escola, participació i professionalitat del mestre» i, en particular, del mestre d'una institució educativa per a la primera infància.

Qui són, de fet, els protagonistes al voltant dels quals es construeix el discurs de la participació? Qui *participa* en la participació? Qui se'n beneficia? I, encara: quina coherència, quina relació estructural escollim que hi hagi entre el projecte educatiu i les formes de la participació? En primer lloc voldria proposar-los una idea de participació que va més enllà de la relació amb les famílies. Una participació, doncs, no com un apèndix separat i col·locat *a posteriori* en el projecte educatiu sinó com a essència del mateix projecte; com a disposició mental, procés i elecció —també difícil i extenuant— per construir i renovar dia a dia. Aquesta elecció no pot ser pensada i viscuda més que com a compromís comú dels nens, les famílies i tot el personal de l'escola, perquè el benestar de cadascú està intrínsecament relacionat amb el benestar de l'altre. Perquè «identitat de l'escola i participació» són dues cares de la mateixa moneda, i la seva peculiar i intrínseca relació es manifesta, inevitablement, de maneres diverses —per exemple, d'organització dels espais i dels temps de l'escola, d'horari del personal, d'actualització i qualificació professional...

L'educació és, de fet, una dada cultural, social i política: per això, en siguem més o menys conscients, és indispensable i vital la participació de tots aquells que, amb títols i rols diversos, determinen les eleccions educatives i la identitat cultural de la mateixa escola. Si l'escola —mestres i famílies— se sostrau a aquesta assumpció de responsabilitat, seran uns altres els que triïn i decideixin per ella.

La relació amb les famílies: acollir i ser acollits

L'inici de la relació, del delicat procés de coneixement entre mestres i pares (i estem parlant de pares de nens petits) és sempre ple d'expectatives, pors, curiositats, preguntes i, de vegades, desconfiances recíproques, que demanen acolliment i escolta; però també es poden acollir, explicar i compartir les modalitats, els temps i els llocs.

Ès, efectivament, en la relació on cadascú de nosaltres construeix la pròpia identitat, i és a la relació amb les famílies (i entre les famílies) a qui cal restituir el valor de la negociació, també conflictiva, de l'escolta recíproca, de la trobada entre exigències de diferents individus —homes i dones, a més de pares, mares, mestres— que intenten superar possibles obstacles i divergències per emprendre un camí comú, per tenir un objectiu comú: el benestar dels infants, de l'infant mateix, però també el desig i la curiositat d'estar implicats en la descoberta d'aquesta època de la vida —la infantesa— que troba en el niu i en l'escola la seva primera dimensió cultural i pública.

Ès més fàcil de dir que de fer: el camí, en realitat, no és tan lineal. Evitant simplificacions fàcils, sapiguem, però, que avui dir *família* vol dir fer servir aquest terme en plural, i significa comptar —independentment de quines siguin les nostres tries personals— amb formes i idees de família molt diverses. I, mentre dic això, em refereixo no només a lectures o dades estadístiques, sinó també a les diferents formes legislatives i culturals de família que coexisteixen avui (tot i que no sortim dels estats membres de la Comunitat Europea).

La família, les nostres famílies, estan, doncs, constituïdes per pare i mare, que són, també, homes i dones que viuen el seu temps, la seva ciutadania, encara que avui no sigui tan senzill definir el concepte de ciutadania.

Què significa en termes de drets (i potser també de deures) ser ciutadans, ser i sentir-se part d'una comunitat?

Quantes i quines expectatives tenen les (diferents) famílies en relació amb el propi infant? Fins a quin punt saben reconèixer el «nen real» més que no pas el «nen perfecte» que diferents models culturals proposen i imposen? I com conjugar, en el grup classe, subjectivitat i col·legialitat? L'elogi de la diferència i el desig d'una (tranquil·la) homologació poden ser els dos plats de la balança entre els quals s'arrisquen a oscil·lar les nostres eleccions i accions quotidianes.

Si parlem, per tant, «d'educació participada o d'escola democràtica», ser mestre o mestra en aquesta escola significa comptar amb aquesta com-

plexitat. Significa comptar amb els pares i les mares, que no només són diferents perquè cada individu és únic i irrepètible, sinó que, de vegades, parlen idiomes diversos, tenen punts de referència de valors i culturals diferents. Significa adonar-se que parlant «a l'altre» pot ser que tinguem davant algú que, en aquell mateix moment, vegi i entengui el món d'una manera diferent que nosaltres.

Significa, finalment, interrogar-se seriosament sobre la pròpia identitat (institucional), sobre les eleccions educatives que *per a nosaltres* són irrenunciables, sent, però, conscients del fet que encara que renunciéssim a la comparació, al diàleg i a ser protagonistes actius del canvi, aquest, tanmateix, es produirà inevitablement.

Comunicació i participació: organitzacions que sostenen i nodreixen la relació i el diàleg

La participació —com la democràcia— necessita temps, forma, modalitat i organitzacions el més diferenciades, flexibles i acollidores possible per poder expressar-se conjuntament i per dialogar amb cadascuna i amb totes les famílies del grup. És una tasca difícil, aquesta, però avui més que mai és necessària si volem construir una xarxa comunicativa que sàpiga compartir, com més millor, el sentit profund de les coses, que sigui capaç de donar vida a un autèntic i recíproc coneixement, perquè és la mirada de l'altre la que dóna una nova llum a la nostra història personal.

Ser capaços de rellegir i, si cal, de canviar els instruments, els modes i les formes de la comunicació amb les famílies; estar disposats a trobar organitzacions capaces de renovar-se per poder garantir i sostenir el pluralisme de les opinions i dels punts de vista: aquest és, potser —en l'àmbit professional, com a mestres— el nostre difícil repte quotidià.

Em sembla que ara queda clar que aquesta idea de participació, de relació vital entre escola i família, és fundadora de la identitat mateix de l'escola i té per finalitat construir dia a dia —en els nens, els mestres i les famílies— un sentiment comú de benestar i pertinença a *aquesta* comunitat.

La relació amb les famílies: la forma de la participació

En aquesta darrera part de la meva intervenció voldria parlar més detingudament, servint-me també d'exemples, dels significats i les possibles i

diverses maneres en què es practica i es construeix la relació *amb* i *entre* les famílies.

Si acordem una idea d'escola com a «lloc de relació», escoltant les diferències i ple d'aquella complexitat de què he parlat abans, també cal que les oportunitats de trobada amb les famílies siguin el màxim possible de diferenciades per no excloure ningú del procés participatiu.

L'inici del recorregut de coneixença entre adults que no es coneixen —però que tenen un interès comú: el benestar i la qualitat de les experiències educatives dels nens— ha d'assenyar *la idea de relació com a idea que és forma i estructura* de tot el projecte educatiu. En conseqüència, a l'escola no hauria d'existir una jerarquia de valors entre tipologies de «trobades altes, nobles» (aquelles en què es raona sobre teoria educativa) i «trobades baixes» (aquelles en què s'actua, es fan coses o es conviu «amb alegria»). I això perquè, com en el cas dels nens, també els adults tenen temps, interessos i passions diverses i necessiten poder trobar moltes portes d'accés a l'experiència sense ser jutjats per això, amb inconsciència, com a pares «més o menys interessants, més o menys competents».

[...] La relació entre l'individu i la comunitat en què viu pot, efectivament, ser regulada per exaltar els protagonismes o les delegacions. És una elecció de camp nostra. [...] Aquell que participa activament en un recorregut, de fet, posa en joc el propi creixement, i ho fa sobre la base de les pròpies expectatives i del propi projecte.

(CARLA RINADI, *In dialogue with Reggio Emilia.*)

La varietat i la multiplicitat de les oportunitats de participació necessiten, però, que la mateixa escola es basi, no en la figura solitària i aïllada del mestre, sinó en la col·legialitat de la feina, en la igualtat de dignitat, qualitat professional i responsabilitat educativa de tots aquells que, tot i amb rols diversos, intervenen i treballen a l'escola. Cal una idea d'escola, doncs, com a laboratori de gent que busca i que està aprenent plegada, un laboratori del qual les famílies són una part irrenunciable.

Participació real: algunes qüestions amb les quals cal enfrontar-se

- Quines i quantes ocasions de trobada diferents decidim establir en el transcurs d'un curs escolar? Segueixen un ritual consolidat o estan projectades en relació amb la identitat específica d'*aquell* grup de nens i de famílies?

- L'experiència participativa és un projecte que es construeix *una trobada rere l'altra*, o és un projecte que cerca connexions *entre* una trobada i l'altra, i entre aquestes i el temps global de l'experiència del grup (anual, biennal, triennal...)?
- Quan tenen lloc, aquestes trobades?
- Com es relacionen, si és que ho fan, amb la trama de les experiències i de les relacions quotidianes?
- Com es trien els continguts sobre els quals es discuteix i s'opina?
- Què demanen, els pares, a l'escola?
- Què demana, l'escola, a les famílies?
- Com es conjuguen, també en la relació amb les famílies, la subjectivitat i la col·legialitat de l'individu i del grup?
- Quines formes i quins mitjans de comunicació es fan servir per compartir experiències i aprenentatges dels nens?
- Quines traces de les famílies, documentals i visibles, hi ha a l'interior de l'escola?

Segons la nostra experiència, les oportunitats de trobada que qualifiquen la relació i el diàleg amb les famílies són moltes i diverses; es tracta d'encontres diversos en la forma i el contingut, però sempre estretament connectats amb el projecte educatiu en la seva globalitat. S'alternen moments corals del grup classe amb trobades de grup reduït, formes assembleàries de tota l'escola amb col·loquis individuals... Però no són només trobades «assegudes» en les quals es discuteix i es comparteixen valors, continguts, procediments i modes d'aprenentatge, sinó també laboratoris on *es fa i s'aprèn* plegats —com per exemple el de cuina, dirigit per la cuinera, però també reunions de treball en què les famílies i el personal s'ocupen junts de l'ambient, projecten i duen a terme materials que embeïlleixen l'escola i n'enriqueixen la qualitat de la vida quotidiana.

No ocupen pas el darrer lloc, a més, les ocasions de «festa», en què la convivència i el plaer d'estar tots junts ajuden a construir una trama de relacions i amistats, també entre els adults, que de vegades continuen més enllà del temps de l'escola.

Cadascuna de les trobades de què acabem de parlar (que tenen lloc en moments i horaris diversos per afavorir la màxima participació de les famílies) es veu com una síntesi momentània, com una etapa que forma part d'un recorregut més ampli que té significat gràcies a la trama de relacions quotidianes, i que es nodreix tant de la comunicació diària com de les diverses formes de comunicació, una comunicació el més

capaç possible d'esdevenir un instrument que garanteixi «escoltar i escoltar-se»; que es fa escriptura viva de les experiències de l'individu i del grup; que ajuda —a mestres i pares de diferent manera— a alimentar el desig de conèixer, d'investigar i d'enriquir l'intercanvi d'idees.

La relació amb la família: un comiat

Si no és fàcil entaular relacions i començar processos participatius, és igualment difícil «concloure'ls». L'últim període d'assistència a l'escola bressol o a l'escola d'un grup que ha tingut un temps llarg per construir relacions importants comporta sentiments forts i, sovint, ambivalents. Els nens, i amb ells les famílies, saben que estan a punt d'acabar una experiència i que els n'espera una de nova. El canvi imminent genera sovint —més en les famílies que en els nens— ànsies, preocupacions, preguntes i curiositat davant del futur proper. Cal, junts, intentar entendre i reconèixer «el canvi» *mentre té lloc*, i esforçar-se a comprendre que és part d'un procés tan inevitable com vital. S'obren aleshores, en aquest moment, altres tipus de trobades que tendeixen a fer aflorar i a obrir diàlegs sobre històries personals, expectatives, pors, imaginacions i desitjos, siguin dels nens o dels adults, i es busquen també altres interlocutors: germans i germanes grans, amics, mestres «de l'altra escola» per entrevistar...

Jo, cada any i durant molts anys, he viscut les fortes emocions que hi ha en aquesta etapa de la relació. Crec, però, que és responsabilitat nostra donar suport als nens (i a les famílies) en el desig d'acomiar-se. Penso, a més, que la manera en què sapiguem concloure una experiència és tan important, per la mateixa experiència, com la manera en què la iniciem.

Al final de la nostra història compartida els nens *saben que no saben gaires coses*, però saben que disposen dels instruments per *aprendre a aprendre* el que encara no saben: si nosaltres —mestres i pares— aconseguim això, em penso que hem aconseguit una de les nostres aspiracions educatives: mantenir viu el sentiment de confiança i d'optimisme, un sentiment de futur que és dels nens —de qualsevol nen, de qualsevol part del món— i del qual ens hem de sentir copartíips.

He començat la meua intervenció amb la metàfora del «totxo sobre totxo», i ara vull acabar-la amb una citació (*Un paper per a tres drets*) de Loris Malaguzzi. Els tres drets són els dels nens, els dels mestres i els dels pares, i està bé que siguin declarats per a cadascun dels tres subjectes, però, inevitablement, són l'un complement necessari de l'altre:

[...] Si escola i pares convergeixen en una cultura de col·laboració i d'interacció, que és una tria racional i avantatjosa per a tots perquè tots viuen sensacions més carregades de sentit, aleshores es comprèn com n'és d'hostil i d'equivocada la pedagogia de l'autosuficiència i de la prescripció i com n'és d'amiga i fecunda la pedagogia de la participació i de la recerca.

Serveixi aquesta darrera observació com a auspici, compromís i orientació per a tots nosaltres, perquè no renunciem mai a «revisar les categories de l'impossible».

Una escola: un projecte. El CEIP Nuestra Señora de Gracia: una escola de relacions

Mercedes Jiménez Castillo i Ángel Luis Martín de Soto Ambroa
Equip docent CEIP Nuestra Señora de Gracia (Màlaga)

El nostre centre està situat pràcticament al centre de Màlaga, rodejat de col·legis privats o concertats. És l'únic centre públic dels voltants, i rebem una població que majoritàriament viu als habitatges socials d'un barri conegut com La Cruz Verde. Hi ha un alt índex de famílies desfavorides, i una gran varietat ètnica i cultural.

A la primavera de l'any 2003 va sorgir la possibilitat de presentar un projecte en equip per al curs 2003-2004, ja que, per diverses circumstàncies, es preveien fins a vuit vacants (la plantilla total del centre era de catorze docents). Totes les vacants, però, estaven relacionades amb el grau d'agressivitat i els conflictes que predominaven en la convivència diària.

Després de diverses reunions i alguns avatars, es va aconseguir formar un equip de vuit persones, nomenades en comissió de servei, que vam elaborar un projecte.

El projecte «la il·lusió de viure i créixer en companyia»

El projecte va intentar recopilar aquells aspectes i idees que vam creure que eren fonamentals per desenvolupar el model d'escola que defensàvem. Es recolzava en quatre pilars bàsics.

Identitat. Buscar el reconeixement, la valoració i l'acceptació d'un mateix per part del nostre alumnat i de les seves famílies,

Convivència. Abordar tots els conflictes des d'un punt de vista positiu, aprofitar els conflictes per créixer i establir un clima de relacions que permetés el coneixement i la valoració dels altres i que es desenvolupés en un entorn agradable i acollidor al centre escolar.

Relacions amb l'entorn. Obrir el centre a les famílies, al barri, a les institucions i a qualsevol col·lectiu veïnal que volgués col·laborar amb el nostre projecte. Crear estructures de participació.

Currículum. Potenciar el currículum de l'èxit. Establir mecanismes perquè el nostre alumnat aprengué a aprendre, gaudís amb la investigació, els projectes de treball, les posades en comú, la lectura i la comunicació, i fos capaç de processar la informació necessària en funció de cada circumstància. Aprofundir en una metodologia socioconstructivista del coneixement i fomentar el treball per projectes.

Espais

Des de bon principi vam tenir clar que les parets i els espais d'un centre reflecteixen el tipus de vida i treball que s'hi fa; per això el nostre col·legi havia de ser un lloc acollidor i estèticament càlid. També era fonamental que les nenes i els nens fossin participants i autors de les decoracions, i per aquest motiu molt sovint tots els integrants del centre desenvolupem creacions col·lectives al voltant d'algun focus o centre d'interès que després traïem als passadissos, a les portes o a qualsevol espai susceptible de convertir-se en expositor d'un treball d'equip. Però la feina no s'acaba aquí, sinó que després s'explica a la resta de classes quin ha estat el contingut del treball i també el procés creatiu. Quan se n'han fet uns quants, es pot veure com els nostres nens i nenes aborden aquest tipus de treballs amb seguretat i confiança.

En el nostre cas, un problema afegit és la manca general d'espais, que fa que tinguem la biblioteca als passadissos; el vestíbul d'entrada es converteix en saló d'actes... En definitiva, els espais canvien, es transformen, i tot per algun motiu, no pas per atzar.

Nenes i nens

Un dels trets que caracteritza la relació que tenim amb el nostre alumnat és el que nosaltres anomenem La Mirada. Aquesta mirada enclou una ideologia, és respectuosa, és afectuosa, fuig de prejudicis, de retrets, de tabús, de sentiments de llàstima; en definitiva, és una mirada que elles i ells cerquen, arriben a identificar i perceben perfectament qui no la té.

A més de potenciar aquest tipus de relacions, se'ls dona l'oportunitat que se senti la seva veu, fent-los participants de la presa de moltes decisions, la qual cosa porta, indefectiblement, a potenciar que assumeixin responsabilitats i fa que se sentin protagonistes i que, a més, veritablement ho siguin.

En definitiva, un pas més en la recerca que ha de permetre aconseguir que s'estiguin al col·legi de bon grat, que vulguin assistir-hi i que el centre es converteixi en un lloc on tots i totes aprenem de la resta. Evidentment, amb aquestes dinàmiques l'absentisme, en general, és un problema que pràcticament ha desaparegut, per bé que amb matisos.

Famílies

Encara que en un principi, en la major part dels casos, tampoc no acceptaven els canvis que proposàvem i s'hi oposaven, de mica en mica aquesta mirada i el tracte que vam establir amb els seus fills ens van anar obrint portes i ens va permetre desplegar certes estratègies encaminades a posar les bases del tipus de relacions que volíem mantenir amb elles i ells. En aquests inicis va ser clau el fet d'estar a prop seu, d'escoltar els seus problemes i l'accessibilitat general que mostràvem; tot això, unit al respecte i a la fermesa en l'exigència d'un tracte igual per part seva.

A partir d'aquí es van assentant determinades activitats i estratègies que defineixen clarament el marc de relacions que tenim amb les famílies. Algunes hi vénen des d'un principi, d'altres s'hi han anat incorporant a

poc a poc, però totes s'acosten al centre i aconseguim fidelitzar-les amb iniciatives com, per exemple, la flexibilitat horària, els matins d'infantil, les xerrades amb cafè, les visites a les cases, els plans de formació i relació amb altres institucions, el teatre de mares, etcètera.

Intervencions pedagògiques que creen escola

Ja fa cinc cursos que vam començar a treballar junts i juntes a la nostra escola, i durant aquest període hem tingut temps per dissenyar i dur a terme determinades intervencions pedagògiques. En volem compartir algunes amb vosaltres. Les intervencions pedagògiques no són simples activitats que «sorgeixen espontàniament» i es converteixen en pur activisme, sinó que neixen d'una reflexió compartida i es dissenyen col·lectivament amb les aportacions dels i de les mestres i de l'alumnat, valorant el procés per introduir canvis. Tenen un sentit dins del nostre projecte, comparteixen el desig de construir *una escola inclusiva*, una escola on tots els membres de la col·lectivitat educativa ens sentim *protagonistes*, una escola en què sempre s'ofereixi i s'exigeixi «un més» en la *compensació de les desigualtats* i una escola on s'afavoreixin i es *prioritzin les relacions*.

Algunes d'aquestes intervencions metodològiques són:

- L'assemblea: és l'eina de participació i organització del centre. Tota la vida de l'escola s'articula a l'entorn de les assemblees. Les assemblees d'aula, de cicle, de menjador, etcètera, aconseguen que els nens i les nenes se sentin reconeguts, perquè la seva veu, les seves propostes, s'escolten i es fan realitat. En coherència amb això, al CEIP Nuestra Señora de Gracia els claustres de mestres tal com els solem entendre no existeixen; els nostres claustres són assemblearis. L'organització assembleària és la identitat del Gracia.
- Aules obertes: és un espai de trobada i de relació de tot l'alumnat i tot el professorat. Cada divendres el col·legi es transforma, i cada mestre o mestra acull un grup de nens de diferents edats i nivells durant una hora i mitja. Treballem de manera lúdica, creativa i reflexiva per crear un focus comú relacionat amb els projectes que desenvolupem (coeducació, ecoescola, interculturalitat...). Comencem l'obertura amb una gran assemblea on es presenten el focus que treballarem i el lema.

- Treball per projectes: aprenem en companyia dels altres, conjugant interessos, compartint sabers, tenint en compte els coneixements previs i respectant els ritmes particulars en cada proposta i situació didàctica. Aquest plantejament com a alternativa al currículum disciplinari s'ha consolidat a infantil i al primer cicle i creix amb l'obertura de l'Aula Art com un lloc afegit i complementari a la tasca de l'aula ordinària; aquí s'hi treballen els diferents tipus de llenguatge en petits grups. Al segon i al tercer cicle hem començat amb el treball per projectes, i hem descobert que una porta d'entrada al gust i el gaudi d'aquest model de treball és el que anomenem Portes Regalades, que es basen en el regal de l'amic invisible: una classe regala a l'altra, anònimament, la decoració de la porta de l'aula, que té un contingut comú que treballa tot el centre (la dona i els oficis andalusos tradicionals); després posem en comú tot el treball.
- Curs de monitors: al llarg del curs, els i les alumnes del tercer cicle, en petits grups i tutoritzats per dues mestres (una d'infantil i l'altra del tercer cicle), fan un «curs de formació» que consta d'una part teòrica basada en observacions fetes a l'aula, entrevistes a mestres i alumnat d'infantil, etcètera, i d'una part pràctica que consisteix en intervencions lliures a les aules d'infantil, col·laboracions en les sortides, esmorzars, menjador, lectures compartides... És una proposta metodològica molt interessant que va més enllà de l'aula i que va creant un *model de relació a la nostra escola*. La mirada entre els grans i els petits s'amplia, són còmplices en l'aprenentatge, referents d'autoritat, i se senten mútuament reconeguts.
- Aula de teatre: és un espai consolidat al tercer cicle. Ha passat de ser un mer recurs o complement metodològic a convertir-se en un eix curricular necessari i desitjat, amb una dedicació espaciotemporal de noranta minuts setmanals. Treballem la singularitat des de la relació: dues mestres, dos grups diferenciats de nens i nenes, construeixen una obra de creació col·lectiva a partir de les propostes reflexionades i consensuades per l'alumnat.

El procés d'aquests cinc anys no hauria estat pas possible sense el treball en equip, un equip que comparteix una filosofia de l'educació, que discuteix contínuament, que es planteja interrogants, que qüestiona accions, que comparteix sabers, que reflexiona molt i proposa alternatives.

Un equip que s'organitza i es gestiona assembleàriament i actua en conseqüència; les responsabilitats són compartides i assumim els diferents nivells d'implicació.

Un equip que aborda qualsevol conflicte, de manera que res no quedi sense atendre, però que té molt present el sentit de l'humor i fuig de la compassió, el dramatisme i la llàstima.

Un equip compromès socialment que no només es conforma a compensar carències sinó que ofereix un «més».

Un equip que intenta diluir el protagonisme individual dels seus components sense anul·lar-nos. És per això que quan apareix la possibilitat d'explicar la nostra experiència, com és el cas, ens plantejem la possibilitat de fer acte de presència tot l'equip i participar-hi activament i de manera cooperativa.

Gràcies a l'organització per entendre-ho i per facilitar que a la taula hi hagi dos representants del Gracia!

Una escola i un projecte: l'Escola Intermunicipal del Penedès

Lluís Massana

Director de l'IES Escola Intermunicipal del Penedès

1. Què és l'Escola Intermunicipal? Com, quan i per què neix el nostre projecte?

L'Escola Intermunicipal és un centre públic d'ensenyament secundari, municipal, que neix el 1981 a Sant Sadurní d'Anoia per facilitar que els nois i les noies adolescents dels municipis del sector nord de l'Alt Penedès (Sant Sadurní, Subirats, Sant Quintí de Mediona, Sant Pere de Riudebitlles, Torrelavit, Sant Llorenç d'Hortons, Gelida i el Pla del Penedès) puguin accedir als estudis de FP i de BUP. Des del primer moment, tot i ser una iniciativa i un projecte de l'Ajuntament sadurninenc, s'obre a la participació institucional dels municipis del seu entorn i es configura com a ens intermunicipal.

L'Escola Intermunicipal del Penedès, doncs, comença a funcionar el 1981 amb seixanta-set alumnes de primer de FP, i el 1982 comença el primer

de BUP, amb una mitjana de matriculació total de cent cinquanta alumnes per curs.

2. Paràmetres educatius a partir dels quals s'estructura

En les normes de convivència del centre, document bàsic inicial, definim els nostres objectius principals, que seran l'educació integral, la catalanitat com a eina cultural i social, la integració a l'entorn local i la participació activa, crítica i cívica dels nois i les noies.

Les estratègies educatives de què ens anirem dotant seran:

- Una direcció forta i cohesionada al voltant d'un projecte educatiu clar.
- La formació i la consolidació d'un equip que ens permeti assolir els objectius.
- El treball tutorial com a eix escolar vertebrador, dinamitzador i integrador.
- La participació de tota la comunitat educativa (professorat, alumnat, famílies i ajuntaments) en la dinamització crítica del projecte.
- El diàleg, la reflexió i l'autoavaluació com a eines fonamentals per cohesionar l'equip i per poder anar millorant les estratègies i els resultats.

3. Dificultats que ens anem trobant des de bon començament

Eren els primers anys de transició i, per tant, tot just encara sortíem d'una situació política molt tancada, la dictadura, que ens ofegava ideològicament i que generava una certa por o respecte als canvis que s'havien d'anar produint. Ens interessava que l'escola fos un centre educatiu obert i actiu, buscar la col·laboració entre el professorat i l'alumnat, impulsar el paper dels delegats i les delegades dels alumnes com a eina de participació, defensar el català com a llengua d'ús vehicular i de relació, d'ús normal —respectant, però, la llibertat d'expressar-se en castellà—, impulsar nous continguts curriculars que ens acostessin a una educació més integral (cívica, sexual i afectiva, política...), etcètera.

Les ganes i l'ànima de democratitzar l'educació i de convertir-la en l'instrument per transformar positivament la societat, per obrir nous horitzons a les

noves realitats polítiques i socials del país, en molts moments xocava amb la mentalitat, justament, una mica tancada de les famílies a l'hora d'optar per aquest model d'educació.

Aquesta mateixa dificultat es reproduirà en el moment de plantejar-se un model educatiu nou que volia unificar al màxim l'FP i el BUP, no tant per part de l'alumnat, que també, sinó sobretot pels prejudicis de les famílies i fins i tot d'algun professor o professora. En aquells moments, estudiar BUP o FP no era el mateix, comportava una consideració social i cultural molt diferent, i obria unes perspectives professionals també molt poc igualitàries.

Durant aquells primers anys els mitjans econòmics van ser escassos, ja que els ajuntaments tenien molts fronts de despesa oberts i una economia més aviat precària. Per tant, disposàvem d'unes aportacions econòmiques molt limitades i ben ajustades a les necessitats més prioritàries, que provenien de la voluntat dels mateixos ajuntaments, la Generalitat i una petita quota que pagaven les famílies.

4. Com vam anar afrontant les dificultats superant-les i construint el projecte

Amb relació a l'alumnat, partíem de situacions socioeconòmiques i culturals molt diferenciades: l'alumnat que estudiava BUP majoritàriament provenia de famílies catalanoparlants i amb una situació socioeconòmica més bona i estable, mentre que l'alumnat matriculat a FP era, majoritàriament, de famílies castellanoparlants i amb una altra realitat socioeconòmica. Aquest origen social divers comportava, també, una consideració social diferent pel que fa a la valoració cultural i professional dels mateixos estudis: BUP o FP.

Per tant, què ens vam proposar?

- Un únic i comú projecte educatiu, una mateixa normativa i una estructura organitzativa, que volia dir una única direcció, un mateix equip tutorial i els mateixos departaments.
- Unificar també un seguit d'activitats educatives no reglades.
- Potenciar i compartir els elements positius dels dos plans d'estudis: la tecnologia de la FP i la física del BUP, l'educació plàstica del BUP i el dibuix de tècnic de la FP, l'ús dels laboratoris de ciències del

BUP i les aules de tecnologia i els tallers de la FP.

- Establir la interrelació dels grups per edats i potenciar activitats compartides: primer de BUP amb primer de FP, segon de BUP amb segon de FP.
- Introduir noves temàtiques: sexualitat, drogoaddicció, ètica...
- Potenciar el debat en assemblees i el paper dels delegats i les delegades dels grups al centre.

Amb relació al professorat, hi havia un únic claustre i, tot i les diferents titulacions i especialitzacions, vam procurar que, si no tots, la majoria participessin en les dues experiències fent classe tant a la FP com al BUP. Tot el professorat, a més a més, s'integrava en els quatre departaments, i no en seminaris segons les especialitzacions. Els tutors i les tutores formaven part d'un sol equip de tutories i s'agrupaven en equips segons les edats dels nois i les noies. I hi havia, per a tothom, un sol equip directiu.

Amb relació a les famílies, mares i pares, a partir de les dues APA inicials es va crear una sola associació amb assemblees conjuntes o separades segons la temàtica que s'havia de tractar.

Amb relació als ajuntaments, vam rebre suport en tot i es va defensar que, tot i les diferències de l'alumnat i les seves famílies, l'escola era un únic servei educatiu públic i municipal per a tothom.

Amb relació al Departament d'Ensenyament, vam mantenir una aparent separació de les seccions de BUP i de FP, ja que hi havia dues inspeccions diferents i la Direcció General no es podia fer càrrec del nostre projecte. De fet, la veritat és que no teníem gaire clar que la nostra experiència pogués ser legal i assumible oficialment, i en canvi sí que teníem clars els nostres objectius: el bon servei educatiu municipal, els millors resultats escolars, l'ambient de treball, la cohesió de l'equip i de tota la comunitat escolar.

5. Què anàvem descobrint al llarg d'aquells primers deu anys de funcionament?

- Que havíem de saber conjugar i equilibrar valors diferents si volíem guanyar-nos els nois i les noies adolescents: d'una banda, la serietat, la disciplina i l'exigència; de l'altra, la llibertat, la proximitat i la participació crítica.
- Que era fonamental aconseguir uns espais de convivència i de treball que permetessin que els adolescents es trobessin bé al centre, que la

relació amb el professorat fos alhora propera i seriosa, perquè en darrer terme milloressin també els resultats acadèmics.

- Que la dinàmica tutorial era un element clau i, per tant, la persona que es feia càrrec de la tutoria assumia el paper de director del grup. Si volíem cohesionar els grups classe i reforçar-hi els lideratges positius, i teníem clar que treballàvem en un mateix projecte, no necessàriament calia utilitzar les mateixes estratègies de treball educatiu a BUP i FP, però sí que, en canvi, podíem compartir unes mateixes expectatives escolars i uns valors bàsics.
- Que el treball de discussió, reflexió i autoavaluació era vital per poder anar desenvolupant estratègies educatives i organitzatives que ens permetessin anar desenvolupant el nostre projecte educatiu inicial.

6. Què ens aportà la LOGSE el 1995?

Primer que res, vam constatar que l'experiència que estàvem duent a terme des del 1981 no era equivocada ni gens desencaminada i que, a partir d'aquell moment, podíem treballar en la «legalitat» i obertament. Per tant, ens hi vam abocar de ple, amb l'experiència que com a equip educatiu teníem del BUP i de la FP, i creiem que la sotragada que van viure molts instituts i el professorat del BUP, en general, no la vam viure amb la mateixa intensitat.

Quatre mesos després de la implantació de la LOGSE, però, el gener del 1997, després de debatre-ho i fer autoavaluació de l'inici del nou pla d'estudis, vam arribar a unes quantes conclusions:

- Que amb aquells grups tan heterogenis no podríem garantir els resultats que havíem aconseguit abans amb grups de BUP i de FP i que les dificultats que ens trobàvem eren molt exagerades. Per això, després de parlar-ne i veure què hi podíem fer, vam començar els desdoblaments de grups en les classes de català i, progressivament, d'altres assignatures, fent tres grups a partir de dos, cosa que ens permetia distingir un grup d'ampliació, un de seguiment i un altre de reforç.
- Que la igualtat d'oportunitats no necessàriament significava haver de renunciar als currículums o aigualir-los, sinó, sobretot, adequar metodologies diversificades, tant didàctiques com organitzatives, d'atenció grupal, o individual, si calia, i només així aconseguiríem d'avançar progressivament cap a una educació igualitària.

- Que necessitàvem noves eines didàctiques per atendre adolescents específics i amb necessitats especials.
- Que tan important i positiu era l'objectiu d'ampliar l'obligatorietat educativa fins als setze anys com mantenir l'equilibri emocional i la seguretat professional de l'equip docent. Fins i tot vam creure que les condicions de treball que garantissin això eren indispensables per poder arribar a uns bons resultats educatius.

La dura realitat del dia a dia en aquells anys ens va esperonar més encara en l'exercici de la reflexió i de l'autoavaluació com a única via per impulsar noves propostes curriculars, organitzatives i d'estructuració interna del professorat. Vam establir, doncs, que cada any, en acabar el curs tot el claustre de professorat (dividit en quatre comissions d'unes quinze persones aproximadament per potenciar al màxim la participació i per ser més àgils) dedicaria una setmana sencera, a finals de juny, a valorar el funcionament general del curs, i també a debatre i a reflexionar sobre aquells aspectes i aquells temes més concrets que podien preocupar l'equip. Aquesta mena de catarsi col·lectiva a la força va generar, i ens ha servit sempre per a això, una sèrie de propostes per millorar l'atenció educativa, rectificar criteris organitzatius, modificar normes de funcionament, experimentar noves dinàmiques..., que havien de marcar el pla de treball per al curs següent.

7. Quins són els principals elements que han caracteritzat l'Inter aquests últims anys (1996-2008)?

La filosofia educativa:

Ens proposem l'educació integral dels nois i les noies, equilibrant els aspectes acadèmics i formatius globalment.

L'escola és un espai on es ve a aprendre, a fer-se persones, a conviure... Per això són tan importants les activitats d'aula com les activitats, també escolars, d'un caire més extraacadèmic (jornades culturals, festes, sortides, colònies...).

Treballar en l'educació vol dir treballar amb persones, i això exigeix adaptar constantment els criteris metodològics i l'exigència a les necessitats i les característiques personals de cadascú, si és que volem aconseguir els objectius emmarcats en el projecte. I aquesta adaptació professional

requereix un bon treball en equip i l'exercici de l'autoavaluació com a elements clau.

La productivitat professional depèn del grau d'integració del professorat en l'equip global i en els equips concrets, de la seva participació activa en el projecte escolar i del seu grau d'implicació en la millora dels resultats.

L'alumnat, a més de complir els seus deures, ha de tenir i d'exercir el dret a poder avaluar el servei educatiu i el treball del professorat, i quan ho faci ha de ser escoltat i atès.

Les famílies, igualment, han de participar de manera oberta en l'activitat escolar i també han de poder ser crítiques amb el funcionament global del centre, ja que sense la seva implicació i les seves aportacions difícilment podrem aconseguir uns bons resultats educatius. Per tant, creiem que hem de saber-los exigir aquesta participació i la implicació responsable en el procés educatiu dels seus fills i les seves filles.

Els recursos, de vegades, poden ser limitats, però sempre seran suficients si els sabem administrar responsablement, amb sentit comú i rigor, sobretot si sabem aprofitar, a més a més, l'autonomia municipal, que ens en facilita l'autogestió i la rendibilitat en funció de les prioritats concretes que tenim.

Estructura organitzativa:

Tenim un equip de direcció ampli i cohesionat, de tretze persones, en el qual, a més de l'equip reduït, s'integren els quatre coordinadors de cicle o d'etapa, els quatre caps de departament i la coordinadora del projecte «Família-escola». Aquest equip de direcció, que en diem ampliada, es reuneix amb la regularitat setmanal, quinzenal o mensual que calgui per planificar, decidir, dinamitzar, gestionar..., en definitiva, per dirigir tot el funcionament del centre.

El claustre de professorat, de seixanta-vuit persones, es reuneix un cop al mes, si bé és més viva la participació setmanal de tot el professorat en els equips més reduïts de tutoria, de curs o de cicle, i en els dels quatre departaments.

Els coordinadors i els caps de departament assumeixen la direcció concreta dels seus àmbits, tant a partir dels equips de tutoria o de professorat com especialment, en el cas dels coordinadors de cicle i d'etapa, en relació també amb l'alumnat i amb les famílies.

Una professora, la coordinadora del projecte «Família-escola», també assumeix la funció de dinamitzadora de la participació de les famílies,

l'organització de les activitats de formació per a mares i pares, la coordinació de delegats i delegades de les famílies de cada grup i curs, així com també es fa càrrec de l'atenció i el seguiment de les diferents demandes o incidències que puguin sorgir en aquest àmbit.

Estructuració de grups i cursos:

No hi ha un sistema organitzatiu escolar ideal dels grups i els cursos, sinó que cal anar avaluant d'una manera continuada què fem, com ho fem i quins resultats n'obtenim, per anar adaptant les propostes organitzatives als objectius finals que volem aconseguir: millorar els resultats educatius i acadèmics del nostre alumnat.

En l'actual adolescència, que observem i coneixem prou bé, veiem i constatem que en els darrers anys s'estan imposant i accentuant canvis d'actituds i models importants que tenen a veure amb:

- La desvalorització i disminució de l'esforç i la capacitat d'esforçar-se.
- La valoració excessiva, en canvi, de la comoditat i de la facilitat.
- La renúncia a l'autoexigència, a la responsabilitat i al compromís personal.
- El desig d'obtenir la satisfacció immediata de les demandes i els interessos personals sense assumir cap responsabilització.

Per això, per alguns adolescents el fet d'estudiar pot acabar estant mal considerat i es creu que el batxillerat és massa difícil, que és més important viure el moment, que poden assolir algun èxit personal amb facilitat (o que, en tot cas, només depèn de la sort), que si s'ha de treballar és per guanyar com més diners millor, per poder gastar-los i consumir...

Ens proposem, doncs, frenar aquesta dinàmica en què es veuen immersos els nostres adolescents a partir de l'estructuració i l'organització dels cursos i els grups. Els objectius són:

- Millorar l'atenció individual en les tutories per poder fer un seguiment més específic i individual de l'alumnat, ajudant-lo en el seu creixement personal i en l'assoliment de l'autoestima.
- Millorar el rendiment acadèmic i educatiu individual i dels grups, en els quals s'han de reforçar models positius, de manera que al final de l'ESO el màxim nombre l'aprovi i pugui optar a altres estudis postobligatoris.

Els criteris que utilitzem en la confecció dels grups i en la valoració de l'alumnat són els següents:

- Tots els grups han de tenir els nivells d'exigència adequats a les aptituds i les actituds dels nois i les noies.
- Els ritmes de treball i la metodologia variaran segons les necessitats inicials i les possibilitats d'exigència i de creixement.
- Es consideraran en cada alumne, per incorporar-lo a un tipus de grup o un altre, aspectes diversos com ara el grau d'autonomia, la disponibilitat, l'actitud, l'aptitud, els hàbits, la motivació, la capacitat d'atenció i d'esforç, el ritme de treball i d'aprenentatge, la seguretat personal i l'autoestima..., més que no pas, només, les qualificacions.
- En cap cas el fet d'integrar-se en un o altre grup ha d'entendre's com la desvalorització de l'alumne sinó tot al contrari: com la possibilitat d'ajudar-lo en el seu aprenentatge, reforçar-ne l'autoestima i ser exigents amb ell en la mesura que se'n pugui ser.
- Tots els grups són oberts, i, si es creu convenient, l'alumnat s'hi pot incorporar al llarg del curs.

Autonomia de gestió educativa i financera:

La indefinició legal dels centres públics municipals, que fins a l'aprovació de la LOGSE no eren considerats ni concertats ni públics pròpiament, ens va permetre poder disposar d'un grau d'autonomia molt rellevant durant els primers anys de l'escola. No és fins al 1993, quan van ser considerats centres públics «tots aquells que depenen de l'administració pública i són sostinguts amb diners públics», que se'ns equiparà als instituts del Departament d'Ensenyament, tot i que continuarem mantenint un determinat grau d'autonomia, pel fet de ser un centre públic municipal, que ens permetia contractar el nostre propi professorat, la distribució específica del pressupost global del centre i el seu ús racional en funció de les necessitats existents o previsible.

L'ús d'aquesta autonomia ens permet contractar el professorat, doncs, partint de les necessitats de l'equip concret on s'haurà d'integrar, delimitant molt més el perfil professional i educatiu que convé al centre tant en relació amb l'especificitat de l'alumnat com amb les «urgències» que té l'equip on s'ha d'integrar.

Aquesta autonomia també ens permet, partint de l'aportació financera de la Generalitat, de planificar la resolució dels nostres interrogants, ja

sigui priorititzant les necessitats més urgents d'atenció i de seguiment de l'alumnat, reforçant l'atenció de la diversitat, si ho considerem prioritari, l'atenció als nouvinguts o altres aspectes més acadèmics. És a dir, la concreció anual del pressupost la podem anar modulant en funció de les noves necessitats i exigències, i per fer front a les noves propostes que aniran sorgint fruit de l'autoavaluació de la nostra pràctica educativa.

L'autonomia ens facilita, per exemple, planificar els espais en funció de la demanda previsible, tecnificar progressivament el centre segons la regulació de les despeses, contractar professionals concrets per respondre a les demandes que sorgeixen, millorar l'atenció educativa al sector d'alumnat que més ho necessita, planificar l'adquisició dels instruments didàctics o tecnològics més convenients, millorar els espais educatius regularment i adequar-los a les exigències professionals del seminari o departament, etcètera.

L'autonomia genera una consciència personal i col·lectiva que fa que tots o quasi tots i cadascun dels problemes o interrogants que tenim com a centre els haguem de resoldre nosaltres, l'equip educatiu, buscant noves iniciatives, noves propostes, noves experiències, i no esperant que uns agents exteriors o unes institucions allunyades i amb preocupacions més globals ens ho resolguin. Això comporta que es vagi assumint que el centre és el nostre centre, que els interrogants s'han de resoldre treballant en equip i que som nosaltres, l'equip, els qui serem responsables que el centre tingui unes dinàmiques, unes perspectives pedagògiques i educatives o unes altres, o que, en darrer terme, serem nosaltres els qui capitalitzarem professionalment les valoracions i els resultats globals, ja siguin positius o negatius.

8. Quins són els resultats que n'obtenim?

- Professorat: disposem d'un equip estable, amb experiència, adequat quant a les necessitats, que se sent seus el centre i els resultats educatius.
- Alumnat: el 85% obté el graduat escolar en acabar l'ESO i el 95% continua cursant estudis postobligatoris. Podem considerar que la nostra conflictivitat escolar és ben reduïda, que per tant la convivència és prou bona i que l'absentisme és inexistent. La participació de l'alumnat en les activitats del centre és molt alta. Així, un 80% va a les colònies i als viatges que es fan cada curs, i el 100% assisteix a les jornades culturals i a

les festes i hi participa. I encara hi ha un fet molt gratificant per a nosaltres, del qual tenim constància, i és que la seva vinculació amb el centre es manté quan han acabat els estudis, ja que l'escola segueix sent un referent important per a ells.

- **Famílies:** tal com hem dit, partim de la base que les famílies són les primeres responsables de l'educació dels fills i les filles i, per tant, han de col·laborar i participar molt directament en el seu procés educatiu escolar, sobretot amb el tutor o la tutora. Aquest compromís queda clar des del primer moment que els alumnes són matriculats al centre. Així doncs, es fa el seguiment de la presència dels pares i les mares a les reunions, de tutoria o més generals, o bé quan se'ls convoca en concret per qualsevol motiu important. D'altra banda, considerem cada dia més necessari, si no urgent, com a educadors, de compartir, en aquesta edat, la tasca educativa amb les famílies i de coresponsabilitzar-nos-en uns i altres. Amb aquesta exigència, a més que la seva presència i participació a l'escola és molt alta, estem contents de la seva vinculació al projecte escolar. Disposem, ara, d'uns equips importants de delegats familiars de curs i cicles, i encara una bona colla de pares i mares participen en el projecte «Família-escola, eduquem plegats». Cada any la demanda de places és molt superior a l'oferta que en podem fer, la qual cosa ens demostra i expressa la bona receptivitat i la valoració social positiva de l'escola en els municipis.
- **Equipaments:** disposem d'uns bons equipaments, que són fruit de la racionalització del pressupost i de la inversió anual constant en el manteniment i la reforma d'edificis i instal·lacions. Actualment, per exemple, a més de disposar ja de quatre aules d'informàtica i d'una aula d'idiomes, estem centrats en una progressiva i constant millora informàtica i tecnològica del centre amb la instal·lació de pissarres digitals i projectors a totes les aules. Creiem que la bona implicació i la contribució de l'alumnat al manteniment general, a més de responsabilitzar-lo cívicament i de fer-lo conscient que el seu centre s'ha de cuidar, genera també un bon estalvi en la despesa general, que podem reinvertir en la millora dels equipaments.

9. Conclusió

És una gran satisfacció de poder presentar i donar a conèixer la nostra experiència educativa sempre que n'hi ha ocasió, i pensem que fer-ho

és una responsabilitat més que assumim. Per això, també, a banda que la nostra escola sigui un model prou vàlid i singular entre molts altres, a banda de la valoració altament positiva que podem fer dels vint-i-set anys d'història que ja té, és just que reconeguem que, com totes les escoles i centres educatius, sempre tenim també dificultats noves i reptes nous que procurem plantejar i afrontar com millor sabem. Si bé gaudim d'una bona consideració social, la veritat és que no dormim a la palla ni perdem el temps alimentant un cofoisme que no ens reportaria gaires favors.

No podem oblidar que educar és creure sobretot que les persones i la realitat són sempre millorables i perfectibles, i treballar amb aquests objectius, doncs, a més de ser una tasca ben noble, justa i generosa, vol dir tocar de peus a terra amb humilitat, però també amb optimisme, és clar, amb coratge, tenacitat i bones dosis de creativitat, assumint responsablement cada dia del món moltes de les dificultats del nostre temps.

Una escola i un projecte: la ZER del Moianès

Lurdes Castells Centellas
Mestra del ZER. El Moianès

1. Què és una ZER?

La Zona Escolar Rural del Moianès és una agrupació de set escoles d'àmbit rural situades a la comarca del Moianès, a cavall de les comarques del Bages, el Vallès Oriental i Osona, que engloba els centres de Calders, Collsuspina, Castellcir, l'Estany, Monistrol de Calders, Mura i Sant Quirze Safaja.

Una ZER és una agrupació voluntària d'escoles (no hem de confondre-ho amb les agrupacions rurals) que s'uneixen per compartir un projecte, i sorgeix de la voluntat de treballar de manera conjunta i de compartir molts projectes i il·lusions.

Formar una ZER vol dir posar d'acord els mestres de les diferents escoles, els ajuntaments, els pares... Això és un gran exercici de voluntat democràtica en què el que es prioritza no són els interessos particulars, sinó el bé comú.

2. Funcionament d'una ZER

La ZER funciona de manera conjunta com si fos una sola escola gran repartida en un territori més ampli. Té un claustre, un consell escolar, uns departaments, cicles, un sol projecte educatiu i un sol projecte curricular. Les sortides i les colònies també es fan per cicles.

Malgrat que les línies pedagògiques són comunes, cada escola s'adapta a la realitat de cada poble.

3. Posada en marxa de la nostra ZER

Engegar la nostra ZER va ser un gran exercici de democràcia. Calia fer seure a la mateixa taula els representants dels diferents municipis, molt recelosos del que era seu i una mica amb la por aquella de dir: «I ara aquests què volen?»

Tothom va entendre que per poder avançar calia tenir un projecte comú on tothom podria tirar endavant sense haver de renunciar a grans coses. Ens proposàvem una fita comuna que era nova per a tots i que per tant ens faria progressar, a tots, de manera conjunta.

Mirat amb la perspectiva que dóna el temps, crec que no va ser gens difícil: tothom va entendre que ningú manaria més que ningú i que per tant valdria igual l'opinió d'un alcalde que la d'un altre, la d'un poble que la del poble veí, la d'un mestre que fa molts anys que ja treballa i la del que acaba d'arribar aquest curs.

En el nostre cas, la ZER ha contribuït, i molt, a crear consciència de comarca.

4. Què ens proposem?

A la ZER ens proposem aconseguir una escola d'àmbit rural, de qualitat, amb la col·laboració i complicitat de tots els elements que intervenen en l'educació dels infants: mestres, pares, alumnes i ajuntaments, així com amb tots els àmbits de cada comunitat que vulguin treballar per aconseguir conjuntament amb els centres una societat compromesa amb Catalunya i el món, més democràtica, acollidora, coeducativa i amb un gran respecte per la comunitat.

5. Una escola rural és integradora

Una escola rural, i per extensió una ZER, és integradora, diria que per naturalesa. A l'escola del poble hi van tots els nens i les nenes, des del fill o filla del metge o el del fabricant (per posar algun exemple) fins al darrer que ha arribat al poble, tant si ha vingut de lluny com si és del poble del costat.

El fet que a les classes sovint hi convisqui més d'un nivell educatiu fa que els nens i les nenes vegin el procés d'aprenentatge com una cosa natural, més lligada al camí que, junts, anem fent dia a dia que no pas al procés individual de creixement i aprenentatge, entenent que treballar i aprendre és un projecte global que cal fer de manera col·lectiva: cada triomf o fita aconseguida és un progrés del grup.

Ajudar el company que li costa més o bé que és més petit es viu com un fet natural i que forma part del mateix procés d'ensenyar-aprendre. Els alumnes es converteixen en actors del seu propi procés de creixement.

6. Nexa d'unió entre les diferents etapes educatives

Les escoles de la ZER sempre hem volgut que hi hagués una bona relació entre les diferents etapes educatives dels nostres alumnes, des de la llar d'infants fins a l'educació secundària. Per això es fan reunions de coordinació tant amb les llars d'infants, quan els nens han de passar a les escoles, com amb l'institut, quan els nostres alumnes comencen l'etapa de secundària.

7. Treball en xarxa

Quan acaben la primària els alumnes de la nostra ZER van a dos instituts, ja que hi ha institut a dos municipis, i no totes les escoles tenim assignat el mateix.

Des de fa ja uns vuit anys, els nostres pobles participen en un treball en xarxa tant a Artés com a Moià. En tots dos casos, aquest treball es fa conjuntament amb la Diputació de Barcelona i amb tots els municipis que porten els nens i les nenes a un institut o altre. En aquest projecte també hi participen les altres escoles grans que no formen part de la ZER, així com les llars d'infants. D'aquesta manera es comparteixen projectes, recursos, activitats de formació, etcètera.

8. Actualitat de la ZER

El projecte de les ZER segueix sent totalment vigent en una societat que canvia a cada moment i que necessita una capacitat d'adaptació important. De fet, la mateixa estructura de les escoles fa possible que aquests canvis es produeixin d'una manera natural, sense trasbalsos.

Organització escolar i educació democràtica

Miguel Ángel Santos Guerra

Catedràtic de la Universidad de Málaga

La finalitat principal de les escoles és ensenyar a pensar i ensenyar a conviure. En acabar l'escolaritat hauríem de poder expedir un «carnet de ciutadania»; en això consisteix la qualitat. Poques expressions podrien provocar més acord entre els professors, els pares, els alumnes i els polítics que la que fa referència a la convivència i a la necessitat d'aconseguir la *qualitat de l'educació*. Però no n'hi haurà gairebé cap altra que estigui menys lliure de paranys (Santos Guerra, 2003). Per això és necessari analitzar semànticament l'expressió per arribar a aconseguir un acord sobre el que significa aquesta expressió en la pràctica i en la teoria educativa. Què entenem uns i altres per *qualitat de l'educació* quan el fenomen educatiu està ple de valors, interessos, motius, expectatives i intencions? Els protagonistes són els qui han de reflexionar de manera rigorosa i sistemàtica sobre el que cal entendre en el mateix context en què es desenvolupa el procés per a la *qualitat de l'educació*. En aquesta mateixa

pregunta, en aquest permanent procés d'experimentació democràtica sobre el que és i el que ha de ser l'educació, és on arrela la qualitat de l'acció educativa, de tal manera que en bona part no es dona el concepte d'una vegada per totes i per sempre, des d'instàncies externes i extrínseques als personatges i als escenaris en què es fa l'acció.

Des d'aquesta perspectiva, el fet de preguntar-se com influeixen o es relacionen les variables organitzatives amb la qualitat de l'educació obliga a analitzar prèviament per quines vies es poden plantejar aquestes influències. No es pot dir que hi ha una bona organització sense saber per a què es vol fer servir i de quines maneres s'aconsegueixen les metes proposades amb les formes d'organització. Les teories de l'organització, considerades en abstracte, no solen explicar gaire el que passa realment als centres. La micropolítica de l'escola es pot entendre des de la immersió intel·ligent en els contextos (Ball, 1989); allí és on es veu que no existeixen fins únics, que hi ha jocs de poder, que apareixen conflictes, que no hi ha neutralitat ideològica, etcètera. Ball planteja dicotòmicament i en esquema la diferència de l'enfocament micropolític amb el que tradicionalment ha donat la ciència de l'organització. Vegem-ho:

Perspectiva micropolítica (enfocament explícit)	Ciència de l'organització (enfocament explícit o implícit)
Poder	Autoritat
Diversitat de fites	Competència de fites
Disputa ideològica	Neutralitat
Conflicte	Consens
Interessos	Motivació
Activitat política	Presca de decisions
Control	Consentiment

L'enfocament micropolític ens porta a la investigació etnogràfica de cada realitat escolar, a l'estudi de les seves xarxes contextuais, de tal manera que l'explicació de la seva dinàmica no es derivi de teories generals, sinó de la descripció rigorosa, profunda i crítica d'aquesta realitat escolar particular i concreta.

1. Particularitat de l'escola com a organització

Aquest plantejament ens fa considerar la naturalesa de les escoles com a organitzacions peculiars (Santos Guerra, 2008). Sense aquestes premisses no és fàcil analitzar processos i resultats. Quan s'han aplicat al món educatiu les teories procedents del món empresarial, s'ha desvirtuat l'anàlisi i s'han distorsionat els judicis de valor sobre els rendiments. Quines característiques tenen, doncs, les escoles com a organitzacions?

1.1. L'escola és una organització que acull els clients per reclutament forçós

Avui l'ensenyament obligatori està generalitzat al nostre país i ara es vol ampliar dos anys més. Tots els usuaris del sistema escolar s'acullen a un règim educatiu en condicions de presència forçada. El llenguatge i les seves connotacions fan diferents les expressions *ensenyament obligatori* i *treballs forçats*, encara que sota l'una i l'altra s'hi amagui un procés complex de llibertat i coacció.

A l'obligatorietat legal i també d'altres tipus que no gaudeixen o pateixen d'aquest requisit, afegim-hi el fet que l'escola proporciona un etiquetatge que facilita el treball i la inserció social. Els títols acadèmics són exigències imprescindibles, de manera que més que capacitació s'exigeix el títol que l'acredita acadèmicament.

Des d'aquesta perspectiva la qualitat de l'educació es mesura, a vegades, per la facilitat i la seguretat amb què les escoles permeten als usuaris obtenir els béns socials que prometen. Així, molts pares entendran que són bons centres els que aconseguen un nivell d'aprovat alt i segur en les proves de selecció...

1.2. L'escola és una organització que perviu independentment del seu èxit amb els usuaris

Efectivament, les escoles públiques funcionen un any rere l'altre sense que es tingui en compte el grau d'eficàcia dels seus serveis (Simons, 1988). Una altra cosa passa amb els centres privats, que s'han convertit en negoci, i si els beneficis disminueixen o hi ha pèrdues poden acabar tancant. Per descomptat, aquí hi haurà un altre tipus d'interès i de criteris de rendiment.

L'educació (sigui bona, regular o dolenta) no resulta rendible. Una altra cosa diferent és que sigui rendible encara que (o gràcies al fet que) sigui dolenta. **N**o estic dient que l'eficàcia no sigui important. El que dic és que és difícil saber quan n'hi ha, qui té dret a decidir-ho i quines maneres de solucionar-ho cal plantejar-se. Els processos d'*accountability* (Scriven, 1981) avancen amb dificultat i amb riscos, i els efectes secundaris també són complexos i difícils de valorar.

1.3. L'escola és una organització heterònoma

L'escola no és una institució autònoma perquè hi ha innombrables imperatius legals que determinen el marc en què ha de desenvolupar la seva activitat, els dissenys curriculars estan prescrits, la pressió ambiental que rep és forta i les rutines estructurals tenen un pes important. Aquest condicionament restrictiu no sempre influeix favorablement sobre els més dèbils econòmicament, culturalment o socialment.

Així doncs, jutjar la qualitat de la institució des d'aquests condicionants és una tasca relativa. L'escola fa una funció en la societat, i no és fàcil sortir-ne: el guió està escrit, els protagonistes repeteixen el seu paper dins dels cànons, les sessions se succeeixen ajustades a l'herència i els espectadors exigeixen que l'obra per la qual paguen sigui la prevista.

Tots (guionistes, actors i espectadors) dediquen el temps i l'esforç a mantenir l'obra, no a canviar-la ni transformar-la. I tampoc a analitzar-la per convertir-la en una altra.

1.4. L'escola és una organització amb unes finalitats ambigües

No em refereixo a les finalitats que assoleix com a engranatge social (ho vulguin o no els professors, els pares i els alumnes), dels quals ens en parlen alguns sociòlegs de l'educació (Lerena, 1983, Fernández Enguita, 1985), sinó a les que vol obtenir amb l'acció directa sobre els usuaris.

Ivor Morrish (1978) diu que l'ambigüitat de les finalitats és una de les causes que fan que els centres escolars canviïn tan lentament.

Com que hi tenen un pes els valors, les motivacions i els interessos, el camp de les finalitats educatives es fa molt complex i es troben amb una gran diversitat d'elements i perspectives. D'altra banda, com que es tracta de fenòmens i processos difícilment mesurables, no és possible aconseguir

indicadors de l'èxit prou fiables i precisos. El succedani de les qualificacions acadèmiques no ens ha d'enganyar, perquè suposa un reduccionisme perillós.

1.5. L'escola és una organització amb un fort component ideogràfic

Els sistemes socials tenen dos components principals: l'estructura que els fa predicibles i governables i les persones, que representen l'impredicible, l'idiosincràtic i allò que és particular a l'organització (Hoyle, 1986). **D'**aquí que cada escola, malgrat l'heteronomia i la pressió social, sigui un món particular, diferent, impredicible. Tant és així que quan es parla d'escoles i se'n vol trobar una definició i una normativització uniformes s'estan deixant de banda les particularitats inevitables que les fan irrepetibles.

1.6. L'escola és una organització on s'accentua la força dels papers individuals

Els centres s'articulen sobre l'acció de cada professor a la seva aula, fins al punt que, moltes vegades, en la teoria i en la pràctica, no es tenen en compte els factors organitzatius de caràcter holístic. Si tots els professors són a l'escola, cada un a la seva aula, el funcionament serà fàcil i senzill. Les funcions de caràcter globalitzat (la planificació col·legiada, la direcció, la coordinació, l'avaluació institucional) tenen una dimensió poc desenvolupada.

En un altre moment (Santos Guerra, 1987) hem insistit en la importància que té la investigació al centre, per trencar l'exclusivitat, o almenys la prioritat, que se li ha donat a la investigació a l'aula.

2. Organització escolar i qualitat de l'educació

L'organització escolar incideix en la qualitat del procés educatiu per diferents camins, i no solament com un element condicionant dels fenòmens (d'oposició o estimulador), sinó també com un element substancial en el qual arrelen processos intrínsecament vinculats a allò que és educatiu. Encara més, l'organització pot ser un factor propulsor de la

qualitat i una eina revolucionària en la consecució dels canvis que la facin possible (Santos Guerra, 1989).

Quan parlem d'organització ens referim al conjunt de variables que articulen la vida del centre i de l'aula. El caràcter estructurador de les dimensions de l'escola (discurs educatiu, pràctiques escolars, relacions personals) configura el paradigma de la col·legialitat. Cada centre és un tot amb característiques particulars.

2.1. El currículum ocult institucional

El contingut curricular que s'amaga sota les variables de l'organització escolar inclou grans possibilitats educatives. La manera de configurar l'espai, la llibertat de circulació pel territori escolar, la privacitat de les fronteres, etcètera, contenen elements que permeten aprendre unes coses o altres. Encara que no s'ho proposi explícitament, l'escola *ensenya* una sèrie de coneixements, transmet alguns valors, propicia uns aprenentatges que calen profundament per la reiteració amb què actuen els factors.

El caràcter silenciós de les actuacions fa més subtil la interiorització de valors, actituds i comportaments: una manera d'actuar autoritària és més eloqüent que un discurs pedagògic sobre la democràcia; la descoordinació visible i permanent entre els professors és més eficaç que les recomanacions de la importància del treball en grup...

A l'escola l'alumne hi aprèn, sense que es vulgui ensenyar-l'hi expressament, que a la societat hi ha persones que manen i altres que obeeixen, que hi ha estones de treball i estones de descans, que hi ha rendiments satisfactoris i falta de rendiment, que hi ha jornades laborals i jornades festives, que hi ha sessions escolars i vacances d'estiu, etcètera.

2.2. L'organització com a element substitutiu

Les variables organitzatives són un mitjà per desenvolupar l'acció de qualitat. Sense algunes condicions és impossible (o, almenys, molt difícil) aconseguir un procés didàctic efectiu. No és possible, per exemple, aconseguir la interdisciplinarietat sense un tractament flexible de les variables temps i espai. No és fàcil elaborar un projecte educatiu coherent als centres si les plantilles no es configuren amb criteris preferentment pedagògics, etcètera.

Quan es plantegen les reformes educatives incidint només en els supòsits teòrics (didàctics, sociològics, psicològics, etcètera) sense tenir en compte el context organitzatiu de l'escola, el projecte s'exposa a l'esterilitat. Serveix de ben poc dissenyar un cotxe de línia estètica, de motor potent, d'ús còmode, si no se'l posa en funcionament en un lloc adequat.

El factor institucional explica en bona mesura els factors organitzatius de l'escola, i alhora tots dos tipus d'elements modelen els processos didàctics (Westbury, 1983).

2.3. El paradigma de la col·legialitat

L'organització escolar, com a conjunció sinèrgica d'elements diversificats al servei d'un projecte compartit, potencia funcions que, si es considera l'acció educativa de manera exclusivament individualista, no es desenvoluparien amb la mateixa intensitat ni sentit. No hi ha nen que es resisteixi a deu professors que vagin d'acord. La planificació conjunta, la coordinació horitzontal i vertical, la reflexió i la discussió compartides, la investigació en equip, tenen elements enriquidors no només per a l'obtenció d'uns resultats sinó per les funcions que endeguen i potencien.

El paradigma de la col·legialitat s'oposa a la concepció individualista de l'exercici professional docent. El desenvolupament d'aquest paradigma es basa en un tipus de formació preferentment col·legiada, en l'exercici professional solidari i en un model de perfeccionament centrat en la reflexió sobre experiències vives.

2.4. L'organització com a element dinamitzador

La qualitat del procés educatiu es pot assolir incidint en algun element organitzatiu com a configurador de tot el fenomen escolar.

D'aquesta manera, l'actuació sobre un dels elements, atès el seu caràcter estructural i sistèmic, pot provocar la transformació de tot el procés educatiu. Si una escola, per exemple, concep col·legiadament la biblioteca com a cor cultural, podrà articular tot el funcionament del centre en una dinàmica enriquidora. Així els professors decidiran, prèvia discussió compartida, quines són les obres més necessàries i per

què, els alumnes aniran a la biblioteca amb l'equip de professors per dur a terme projectes interdisciplinaris (amb la qual cosa es modificarà flexiblement el temps i l'espai), els pares dels alumnes i altres persones de la comunitat podran anar a la biblioteca (d'aquesta manera el centre assolirà la condició de nucli cultural de la comunitat), la biblioteca municipal podrà adquirir obres complementàries (així es multiplicarà el valor dels recursos), etcètera.

En la dimensió organitzativa de l'escola hi ha, doncs, factors *integradors* del concepte de qualitat i altres que actuen com a *condicionants*. La coordinació, per exemple, és un element integrador de la qualitat, perquè inclou uns valors que configuren un procés positiu d'acció. La ràtio professor/alumne és un element condicionant, ja que un professor que té molts alumnes a l'aula pot desenvolupar la seva activitat amb uns mètodes basats en la passivitat, la repetició memorística i en l'autoritarisme més radical; en canvi, un nombre reduït d'alumnes possibilita, simplement, l'acció individualitzada i els mètodes participatius.

3. Alguns indicadors de qualitat

L'organització escolar es caracteritza per la integració d'un bon nombre de variables que, sinèrgicament, conflueixen en un projecte comú. És el conjunt de totes aquestes variables el que possibilita una acció de qualitat en els centres. L'articulació de totes les variables defineix per ella mateixa una bona dosi de qualitat.

Per fer possible l'anàlisi segmentarem el tot organitzatiu i tindrem en compte alguna d'aquestes variables, procurant diversificar-ne els components de manera que es refereixin a professors, alumnes, directius, pares, funcions, materials, activitats, etcètera.

Tots aquests indicadors s'han de tenir en compte i s'han d'analitzar en l'escenari concret de cada centre, en el seu context sincrònic i diacrònic i dins de les coordenades circumstancials que els defineixen i relativitzen. Tots interactuen i s'interrelacionen, de manera que el tractament més adequat seria el que només els aïlla en el moment de la reflexió. La focalització de la mirada i del rigor ha d'anar junt amb la contextualització i la interrelació amb altres elements de l'escola. Només així, tenint en compte el context i la interpretació global, podran aconseguir el seu veritable abast i significat.

3.1. La direcció dels centres

El bon funcionament dels centres com a unitats funcionals, coordinades i coherents demana funcions integradores, una de les quals és la direcció, que aglutina els participants a l'entorn d'un projecte, que evita la disgregació (funcional, metodològica, teleològica, ètica) i que impedeix el caos organitzatiu.

La democratització de la manera de nomenar els directors ha suposat un avenç respecte de situacions anteriors. Però no n'hi ha prou. Cal avançar en la dignificació de la seva tasca, en la formació específica dels professionals, en la garantia que es trobaran unes condicions favorables per exercir la seva feina de manera acurada i en la potenciació de les funcions més valuoses del càrrec.

Classifiquem les funcions que fa el director en aquests dos tipus, segons el rang del seu pes específic per aconseguir la qualitat de l'educació que promouen:

Educativament riques	Educativament pobres
<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinar el projecte 2. Investigar en l'acció 3. Impulsar iniciatives 4. Fer suggeriments 5. Orientar en la dificultat 6. Obrir nous interrogants 7. Avaluar el projecte 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplenar impresos 2. Representar l'escola 3. Reparar desperfectes 4. Fer gestions amb el nivell superior 5. Controlar l'assistència 6. Imposar ordre 7. Solucionar problemes

Si féssim un estudi per saber el temps, les preocupacions i la dedicació que s'esmercen a cadascuna de les funcions, podríem veure que són les segones les que demanen més esforç i més atenció.

Tal com estan les coses, no es difícil explicar-se el fet que la demanda dels llocs de direcció sigui escassa i que estigui motivada per motivacions espúries. No és fàcil sentir-se il·lusionat per impulsar i coordinar un projecte educatiu poc atractiu. L'actitud reticent davant el càrrec (ja sigui per encarnar-lo ja sigui per viure'l des de la condició de dirigit) obeeix a la desmotivació davant d'una activitat sense relleu, sense importància i sense al·licients.

En aquest sentit (per bé i per mal) als centres privats la situació és diferent, ja que el director exerceix les seves funcions com a tal, amb un suport institucional fort i amb unes bones condicions per a l'exercici del càrrec.

A parer meu, hi ha diverses maneres de potenciar la funció directiva: donar-li autoritat (els professors han de retre comptes de la seva activitat davant autoritats externes al centre), alliberar-lo d'una bona part de la docència, garantir l'autonomia institucional, incrementar-ne la remuneració, enriquir-ne les funcions, etcètera.

3.2. Coordinació dels professors

El sistema educatiu està ple de frontisses de les quals les institucions i els professionals de l'ensenyament poques vegades s'ocupen. Parlo de *frontisses* per referir-me als moments i les situacions en què es fa necessari un enllaç entre dues parts: el pas d'un nivell a l'altre, d'un curs a l'altre, d'una assignatura a una altra, etcètera, acostuma a produir desajustos en els alumnes. Així, per exemple, de quart d'ESO a primer de batxillerat se sol produir una davallada generalitzada de les qualificacions; en un mateix centre no es treballa el procés d'aprenentatge lector a educació infantil i en canvi s'exigeix que a primer de primària se sàpiga llegir, un professor de segon de batxillerat atribueix el fracàs dels seus alumnes a la mala preparació amb què arriben procedents de primer...

Quan no funcionen de manera convenient, les frontisses del sistema dificulten el procés i exigeixen esforços d'acomodació ràpids i dolorosos. La coordinació (horitzontal i vertical) és tan necessària com difícil. I, com a mínim, és difícil per dos motius: el caràcter individualista de la formació, l'acció i el perfeccionament dels docents, que dificulta el desenvolupament d'actituds de cooperació i obertura, i el temps que cal per aconseguir-ne un desenvolupament adequat. Efectivament, la coordinació vol un temps per a la comunicació i les discussions, per a la reflexió compartida i l'avaluació democràtica dels processos. Si no s'està disposat a pagar el tribut del temps, si només es compten com a hores eficaces les dedicades a les classes, no serà possible dur a terme autèntics processos de coordinació.

En alguns sectors i nivells la coordinació exigeix persones especialitzades i alliberades que es dediquin a aglutinar els esforços i posar en comú els projectes, les experiències i les iniciatives, amb el benentès que no n'hi

ha prou de nomenar i alliberar un coordinador perquè apareguin i es desenvolupin actituds i pràctiques cooperadores. No sempre el sistema educatiu és generós proporcionant mitjans d'aquesta mena. La teoria sobre la importància de la coordinació topa amb les pràctiques institucionals que la neguen.

3.3. La configuració de la plantilla

Avui dia parlem una vegada i una altra del paradigma de la col·legialitat, però no sempre és fàcil crear i cercar les condicions perquè se'n faci viable el desenvolupament. Amb quins criteris es configuren les plantilles de professionals als centres? El fet que avui s'insisteixi tant en la importància dels centres com a unitats funcionals de planificació, d'acció i de canvi no ens garanteix un tractament col·legiat de la tasca si la formació de les plantilles es fa amb criteris espuris, allunyats de la racionalitat pedagògica pràctica.

Heus aquí un clar avantatge dels centres privats quan es planteja l'anàlisi de la qualitat. Els centres privats poden confegir equips coherents, cohesionats, estables i forts al voltant d'un projecte educatiu determinat i d'un treball compartit i aglutinat per un sentir en comú (amb independència del fet que, ocasionalment, l'interès i la necessitat de treball obligui alguns professionals a afegir-se a un projecte que en el seu fur intern no comparteixen).

El pla de centre, l'acció col·legiada, l'avaluació institucional es converteixen en mers tòpics quan hi ha una plantilla improvisada, formada a l'atzar o congregada per interessos particulars.

Quan la llei imposa concepcions i accions col·legiades sense tenir en compte la possibilitat que siguin efectives des de les coordenades concretes que configuren l'experiència, posa els professionals davant d'un repte que porta, gairebé inevitablement, al formalisme, a la burocràcia i, en definitiva, al fracàs. Com fer un pla de centre, que suposa i exigeix un equip integrat, si aquest equip no existeix? Exigir que cada any es redacti un pla o una memòria de centre no per força ha d'aglutinar els professors de la plantilla. Aquests requisits es converteixen en un tràmit burocràtic que no genera cap reflexió compartida, que no es converteix en un punt de referència per a la presa de decisions i que no afavoreix l'elaboració de noves teories sobre el funcionament dels centres.

3.4. La participació dels pares i les mares

Si l'escola vol fer que les famílies participin del seu projecte cultural, no solament els ha de fer saber el projecte sinó, també, els ha de fer responsables de la seva elaboració, el seu desenvolupament i la seva avaluació conjuntament amb l'escola. Aquesta avaluació potenciarà l'activitat educativa a l'escola i posarà en consonància les actituds de la família respecte a un projecte educatiu que no ha de quedar circumscrit a l'àmbit acadèmic.

Els pares i les mares participen en el centre a través de les associacions i també directament mitjançant reunions, entrevistes, activitats, investigacions, etcètera. En general, malauradament, són les mares les que es fan càrrec d'aquesta vinculació amb l'escola. I no dic malauradament perquè siguin les mares, sinó perquè no ho fan també els pares. Aquest fet posa al descobert vicis arrelats en les famílies a l'hora de tractar el que està relacionat amb l'educació. I no són només la manca de temps i les exigències laborals de l'home el que motiven aquest fet, perquè quan els problemes es fan punyents els homes solen trobar el temps i la manera de fer-se presents...

No és elevat el nombre de famílies que manté un veritable compromís de col·laboració amb el centre. I no és gens estrany observar que, mentre que els professors atribueixen a l'apatia i la despreocupació la llunyania dels pares i les mares, aquests es manifesten totalment interessats en l'educació dels seus fills i filles i completament disposats a col·laborar amb els centres.

La relació de les famílies amb l'escola canvia segons l'edat dels fills, no només per la freqüència dels contactes sinó per la seva naturalesa. Els alumnes mostren un desinterès creixent per aquestes trobades a mesura que avancen en el sistema. N'hi ha prou de veure amb quina facilitat els alumnes de primària fan arribar als seus pares les convocatòries de reunions d'escola i amb quina dificultat assumeixen la tasca de carters els alumnes més grans.

L'obsessió per les qualificacions fa que aquest nucli principal de la preocupació paterna es vagi accentuant a mesura que els fills avancen en els nivells escolars. Quan les qualificacions són insuficients es valora la qualitat del centre, s'assisteix a les reunions, es mantenen entrevistes, es prenen decisions, s'intensifica l'exigència, etcètera. El discurs educatiu, la naturalesa de les pràctiques escolars, la dimensió ètica de l'aprenentatge, la qualitat de les relacions interpersonals són un centre d'atenció secundària dels pares, perquè és el rendiment acadèmic el que actua com a principal indicador de la qualitat, i les notes, com a màxim exponent de

l'aprenentatge. *L'hora de la veritat* és la de les avaluacions, o més exactament, la dels resultats dels exàmens. Si se suspèn s'ha perdut el curs, si s'aprova s'ha aprofitat.

No és fàcil aconseguir un canvi d'actitud. És una tasca lenta i difícil. La històrica absència de participació exigeix un temps d'esforços pacients, temps que sembla perdut, i implica fer activitats amb ben poca audiència, emprendre iniciatives amb una mínima repercussió, etcètera. La participació efectiva dels pares en els òrgans de govern col·legiats (feta sense paranys, sense que hi hagi cartes marcades pel que fa a les decisions), la celebració de reunions d'informació, de discussió i de convivència, l'obertura i la sensibilitat dels professors davant les iniciatives dels pares, etcètera, aniran obrint un camí fins ara inexplorat i a vegades ple d'obstacles. És llastimós comprovar que en alguns centres els pares i les mares associats (o els pares i les mares en general) són considerats una amenaça per a l'activitat i la convivència dels professors.

4. Investigació educativa i organització escolar

Preguntar-se sobre el funcionament organitzatiu de l'aula i del centre és una manera de provocar processos de reflexió sobre la micropolítica de l'escola, d'entendre què és el que hi passa, de prendre decisions que condueixin a assolir la qualitat. És una manera, també, de formular noves teories sobre l'organització.

Les preocupacions temàtiques (Kemmis i Mac Taggart, 1988) sobre l'organització a l'entorn de la qualitat de l'educació poden aparèixer quan es contrasten les teories prèvies sobre l'escola amb la pràctica viva, quan s'analitzen les discrepàncies entre l'anàlisi i la valoració dels professors i la dels alumnes (o la de diversos grups de professors), quan s'explora el moll dels conflictes provocats pel poder, etcètera; en definitiva, quan es trenca la calma de la rutina organitzativa i conceptual a mans de l'esperó de les preguntes i del malestar institucional.

La comunitat escolar es pot preguntar de manera incessant i profunda: «Què i com ho estem fent per aconseguir la qualitat en l'educació?» La simple inquietud compartida provoca processos de reflexió sobre la pràctica capaços de facilitar la comprensió i de modificar el llenguatge, les relacions i les maneres de fer.

Si la comunitat escolar reflexiona, amb facilitadors externs o sense, sobre la seva pràctica (com incorpora els professors i alumnes nous, com i per

què s'assignen els professors a les aules, a les tutories o a les assignatures, quins processos d'avaluació està posant en marxa, quines relacions de poder s'estableixen entre els seus membres, quin tipus d'informació circula i quins itineraris recorre la notícia, etcètera), està en condicions de respondre a la pregunta sobre la qualitat i està en el camí d'aconseguir-la. **A**quest tipus d'investigació, basada metodològicament en processos d'observació participativa i continuada en el camp, i en l'alliberament de l'opinió dels seus protagonistes a través de converses en profunditat, permetrà saber què és el que realment passa al centre i quina valoració se'n pot fer de tot plegat.

Voler arreglar els conflictes o les deficiències actuant només sobre els alumnes que les protagonitzen és força sospitos, a més d'ineficax. No és lògic que a més d'atendre els ferits que causa una màquina, es procuri arreglar-la perquè no segueixi provocant danys?

Les dificultats que impedeixen posar en marxa aquests processos d'investigació sobre la pràctica es poden concretar en la falta de temps, en la falta de motivació dels professionals, en el caràcter rabiosament individualista de la formació, de l'acció i del perfeccionament, en la falta de preparació tècnica, en la falta de consideració científica sobre aquest paradigma d'investigació, etcètera.

La manera de sortir del túnel de la falta de motivació i de l'individualisme és dur a terme experiències d'investigació que permetin reflexionar sobre la qualitat de l'educació a l'escola.

Referències BIBLIOGRÀFIQUES

- BALL, S. (1989). *La micropolítica en la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós / MEC.
- BERNAL AGUDO, J. L. (2006). *Comprender nuestros centros educativos: Perspectiva micropolítica*. Saragossa: Mira Editores. 331 pàgines.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid: Akal.
- HOYLE, E. (1986). *The Politics of School Management*. Londres: Hodder and Stoughton.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LERENA ARLESON, C. (1983). *Reprimir y liberar: Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1989). *Establecimientos escolares en trans-*

- formación: El centro educativo comunitario y su rol compensatorio.* Madrid: CIDE.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía.* Madrid: Morata.
- MORRISH, I. (1978). *Innovación y cambio educativo.* Madrid: Anaya.
- PAPAGIANNIS, G. J., et al. (1986). «Hacia una economía política de la innovación educativa». Dins *Educación y Sociedad*, 5.
- SANGER, J. (1983): «El apoyo académico para la investigación del profesor: un caso de responsabilidad atenuada». Dins ELLIOT, J., et al. (1983). *Investigación-acción en el aula.* Generalitat Valenciana.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1987). «Organización escolar e investigación educativa». Dins *Investigación en la Escuela*, 2. Sevilla.
- (1989). *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela.* EAC. Universidad de Málaga.
- (1995). «Democracia escolar o el problema de la nieve frita». Dins DIVERSOS AUTORS. *Volver a pensar la educación.* Tom II. Madrid: Morata.
- (2001). *Aprender a convivir en la escuela.* Madrid: Akal.
- (2003). *Trampas en educación: El discurso sobre la calidad.* Madrid: La Muralla.
- (2005). *Escuelas para la democracia: Cultura, organización y dirección de centros escolares.* Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.
- (2008). *La pedagogía contra Frankenstein: Y otros relatos contra el desaliento educativo.* Barcelona: Graó.
- SCRIVEN, M. (1981). *Evaluation Thesaurus.* Califòrnia: Edgepress.
- SIMONS, H. (1988). *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation.* Londres: Falmer Press.
- WESTBURY, I. (1983). «La escolarización como medio de educación: Algunas implicaciones para la teoría del currículum». Dins DOCKRELL, W. B.; D. HAMILTON (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Madrid: Narcea.

L'educació i el seu entorn

Fiorenzo Alfieri
Pedagog italià

El cognitivisme va inventar el concepte de ment, i se la va imaginar com un *software* que es troba entre el món i el cervell (que és el *hardware*). Si no hi hagués la ment, el cervell no sabria representar-se el món, de la mateixa manera que qui utilitza l'ordinador no sabria com emprar aquesta màquina enginyosa si no hi hagués un programa que coneix bé el llenguatge de l'usuari i el llenguatge de la màquina i que sigui capaç de fer que es trobin. Podem dir que l'escola hauria de funcionar com el *software*, que, coneixent, ja sigui el llenguatge dels nens (i de l'home en general) ja sigui el llenguatge del món, permeti la trobada entre tots dos, i particularment el que els cognitivistes defineixen com la representació del món.

El que interessa a una societat desenvolupada i democràtica és que els seus ciutadans tinguin claus eficients de lectura de la realitat, que tinguin les eines per representar-la de manera crítica i constructiva, i per tant que

disposin d'una ment que funcioni bé. La capacitat de representar-la d'una manera adequada no és instintiva, sinó que es construeix amb paciència durant el període evolutiu de l'home (per després ser revisada durant tota la vida), i és per això que s'han inventat les escoles: uns llocs tranquils on la construcció del coneixement i la reflexió sobre aquest coneixement puguin tenir lloc de manera sistemàtica i duradora. Però cal parar atenció: la realitat a representar no pot ser només la que es troba dins de les parets escolars. No seria possible fer-ho, i a més seria una equivocació: la reconstrucció *in vitro* de la realitat a l'interior de l'escola falsejaria tot el procés socioeducatiu. Efectivament, el futur ciutadà es construiria la capacitat de representació crítica i creativa no del món sinó de l'escola, i això és el que passa sovint. No és en va que es diu que l'escola és autoreferencial. L'única possibilitat d'evitar aquest risc és un retorn a Dewey, que un segle enre-re deia que l'escola ha de preparar per a la vida, i que l'únic material didàctic per preparar per a la vida és la vida mateixa.

Per això es tracta d'assignar a cada un dels components del sistema educatiu el seu rol específic: a la ciutat, el de posar a disposició de qui s'està formant (els joves, però d'alguna manera també tots els ciutadans) el contacte directe amb la realitat en tota la seva autenticitat positiva i també negativa; a l'escola, el de donar la possibilitat que els qui la freqüenten es construeixin coneixements del món. Ara ja és molt evident: el coneixement del món és una cosa diferent del món, i aquest és un drama antic per a l'ésser humà! L'únic que podem fer és intentar que tothom sigui responsable i partícip del fet que el coneixement no és res més que la persecució perenne de la realitat per part de l'home, que intenta empalmar-la amb les seves pròpies representacions en evolució contínua sense poder aconseguir-ho mai.

Quan ens pregunten com ho pot fer una ciutat per convertir-se en educadora i, d'aquesta manera, ser capaç de crear consciència en el màxim nombre possible dels seus habitants, la meua resposta és que una ciutat és educadora sobretot quan fa l'elecció política de ser-ho. No hi ha res més utòpic per a una ciutat que voler ser educadora: aleshores és indispensable que lluiti amb si mateixa d'una manera tenaç i constant per poder arribar a ser-ho. Després d'haver expressat aquesta voluntat política, és indispensable que una ciutat educadora creï un instrument capaç de tirar endavant en el temps la seva lluita, que, ho confirmo, és una de les més difícils que existeixen. Per regla general, aquest instrument és un grup tècnic de treball molt variat, que per estatuts no es deixi desmoralitzar per les dificultats, la indiferència, el fastigueig o l'escarni de tots aquells

components de la ciutat que no volen ser pertorbats per «aquells bojos que parlen de ciutat educadora». Un grup de treball com aquest ha de ser una mica teòric i molt pràctic: només les experiències concretes i reeixides podran fer entendre que es tracta d'un objectiu seriós, factible, útil i estimat pels ciutadans.

El principi teòric de fons és que l'escola per si sola no pot satisfer la necessitat de formació, que en aquests moments és considerada universalment la prioritat absoluta de la nostra societat. Es tracta d'un principi prou simple i comprensible perquè es fonamenta en una urgència advertida de la qual es parla molt, sobretot en els moments d'emergència. Després s'ha de procedir per acumulació, dia rere dia, any rere any. Cal que els diferents components del sistema ciutat s'impliquin l'un rere l'altre, de tal manera que la xarxa de possibilitats d'establir relacions directes amb les diferents dimensions de l'ambient real s'estengui i es manifesti públicament. Seria de molta utilitat un senyal que marqués la xarxa. Seria interessant passejar per una ciutat i veure que diferents edificis o jardins o serveis públics tenen el mateix senyal, com dient als transeünts: «Aquest lloc participa del projecte de la ciutat educadora», o en altres paraules: «En aquest lloc es pot conèixer de manera directa alguna cosa que després l'educació institucional posarà en forma de coneixement útil per a la vida.»

Obviament, cadascun dels components ha d'incloure la participació del projecte global dins dels seus programes normals i dins del seu pressupost: cal evitar que el projecte necessiti gaires inversions extraordinàries, ja que en cas contrari s'aturarà de seguida per manca de fons.

Trenta anys enrere, a Torí, ens vam adreçar als components no escolàstics del sistema ciutat i hi va haver ràpidament una resposta positiva, perquè es va fer evident el principi que l'educació de les noves generacions pertanyia, a la llarga, a l'interès no només de l'escola sinó també, i sobretot, al dels diferents components: els teatres tenien interès a preparar nous públics; les biblioteques volien que els ciutadans estimessin la lectura des de petits; les indústries, que es conegués i apreciés el treball productiu; les associacions esportives, que s'acostumés a estimar el moviment físic organitzat; les associacions naturalistes, que es coneguessin i respectessin les plantes i els animals; els bombers, que els ciutadans fessin una prevenció adequada; les associacions de forners, que s'apreciés el bon pa; fins i tot els carrabiners i policies tenien interès que hi hagués responsabilitat i respecte per la seva feina. I així podríem continuar...

No va ser difícil, tal com deia, reunir les disponibilitats de molts components del sistema ciutat: cadascú va escollir els continguts, els temps

i els tipus de les activitats que volien oferir a les escoles. El municipi va recollir les diferents propostes, les va classificar per temes i per edat i les va oferir al començament de cada any a les escoles de diferents nivells. La relació amb les escoles no va ser fàcil, i tampoc no ho va ser amb les diferents organitzacions ciutadanes. Les escoles que experimentaven noves tècniques didàctiques estaven acostumades a veure's com microcosmos que comprenien tot el que era necessari per a una educació activa; les altres, que eren menys innovadores, van considerar amb por la idea de sortir de les pròpies parets i afrontar la ciutat en la seva complexitat i en els seus «perills». A més, l'oposició política ens va acusar d'interferir amb l'escola estatal, que no era de competència directa de la ciutat, amb l'objectiu d'adoctrinar ideològicament nens i famílies.

Van ser precisament els components no escolàstics els qui a poc a poc van convèncer els docents de la positivitat de les seves propostes, del fet que no tenien res d'ideològic ni de «perillós», que l'únic objectiu era donar a conèixer els diferents aspectes de la ciutat a aquells que s'estaven preparant per convertir-se en els ciutadans adults del demà.

Nosaltres hem insistit sempre perquè aquests moments de contacte entre l'escola i la ciutat permetessin als nens i als joves prendre contacte directe amb les persones que treballen a la ciutat, de manera que poguessin escollir els aspectes específics de les diferents activitats i «intel·ligències». Poder utilitzar els museus, les instal·lacions esportives, els teatres, els laboratoris de recerca, els vivers, els serveis tècnics, els cossos de bombers, la policia municipal, les fàbriques, els mercats, etcètera, significava tenir ocasions, no només de fer la «visita escolar», sinó també de relacionar-se directament amb els formadors —que són diferents dels ensenyants—, capaços de transmetre, implícitament, l'interès pel treball, per la recerca, per la creació, per les responsabilitats. El docent no hauria de substituir tots aquests formadors naturals i «calents», sinó que hauria de ser un eficaç mediador cultural entre els alumnes i els diferents components del sistema ciutat.

L'experiència ha demostrat de manera sorprenent que era correcta la idea de Dewey que el millor instrument didàctic per preparar-se per a la vida és la vida mateixa.

Des del punt de vista del sistema ciutat, tots aquests anys que han transcorregut tenint relacions directes amb les escoles i amb els nens han tingut l'efecte d'instil·lar en les diferents institucions, associacions, empreses, grups, l'hàbit i l'interès per la comunicació social entesa en el sentit més ampli del terme. Es tracta d'un fenomen molt subtil que s'haurà d'estudiar amb molta cura. Qui ve de fora a la nostra ciutat i comença a conèixer-la

queda sorprès per la molta atenció que es dóna a tot arreu a la informació, a la implicació dels ciutadans, a la «satisfacció del client». No hi ha cap obra pública que no faci referència a la història de l'edifici, a les característiques del projecte, als temps i als costos de realització, al resultat final que s'obtindrà i que no demani disculpes per les molèsties ocasionades. No hi ha cap intervenció en la mobilitat, o en qualsevol altre aspecte que afecti la vida quotidiana dels ciutadans, que no estigui preparada amb trobades públiques i material distribuït estratificadament. I, per tant, tira endavant. L'origen d'aquesta característica de la qualitat de vida al Torí d'avui es troba just en la recerca trentenària d'allò que pot tenir valor educatiu en el teixit profund de la ciutat. Això no significa que els ciutadans estiguin satisfets amb la comunicació existent: ha estat justament l'experiència que he dit, el fet de crear una expectativa molt alta per part dels ciutadans, el que els ha fet particularment actius a assenyalar a l'Administració pública i als mitjans de comunicació de masses les coses que no funcionen o de les quals no s'ha informat prou.

Es diu que avui en dia l'escola es troba davant de desafiaments molt més difícils que els del passat. Jo no crec que els desafiaments d'avui siguin tan diferents dels d'ahir: l'espècie humana no ha canviat, i pensar que les intuïcions dels grans educadors del segle passat, començant per John Dewey, no són aplicables al món d'avui és només una manera de defugir les responsabilitats que aquests models educatius assignaven a la família, a l'escola, a la societat o si volem a la ciutat. Aquestes visions han estat sempre difícils d'aplicar, però durant un cert temps s'ha difós una voluntat, un gust, una capacitat d'agregació al voltant d'aquestes idees que avui tal vegada es debiliten. Per això el primer desafiament de l'escola és reflexionar seriosament sobre quin és el seu paper en la societat i entendre que tot el que passa al seu interior té un únic sentit si serveix al context en el qual es troba per funcionar. Un enfocament d'aquest tipus facilita comprendre els canvis en curs a la societat i treu angoixa davant el que és nou.

Si haig de ser sincer, em sembla que a la societat contemporània hi ha una dificultat de més respecte al passat, i és la perillositat de les anomenades noves tecnologies, que per primera vegada a la història, com ha dit algú, «posen les mans al cervell». Wim Wenders ja va intuir aquest perill fa vint anys quan, en la conclusió de la seva pel·lícula *Fins a la fi del món*, mostra una humanitat feta de persones que mai més no aconsegueixen allunyar la mirada d'una capseta les imatges i sons de la qual els atreuen mortalment i que els acabaran fent naufragar en soledat. En

el fons, aquestes petites capsas no són gaire diferents de les sirenes d'Ulisses: com es pot veure, cada mite nou enfonsa les seves arrels en un mite antic. Potser aquí és precisament on l'episodi de l'*Odissea* ens pot indicar com guanyar el desafiament del massa fàcil, del massa còmode, del massa ràpid, del massa puntual, del massa web: fer-se lligar al pal de la nau per resistir el que ens afalaga només per matar-nos.

La propòsit de la Grècia antiga, penso que per arribar a adequar-se a les expectatives que té la societat en la seva confrontació, el sistema escolar va haver d'adoptar dels grecs el sentit que aquests donaven a la seva principal tècnica educadora: el teatre.

Com que a l'època el teatre no era una manera d'ocupar el temps lliure sinó que era la manera de posar-se d'acord sobre com conviure, la primera preocupació dels grecs quan arribaven a una terra per colonitzar era trobar el lloc més bonic per construir el teatre: primer el teatre i després les cases. El lloc havia de ser el més espectacular (que es veiessin els dos mars a Siracusa, l'Etna a Taormina, els meravellosos turons a Segesta), ja que allà no hi hauria ni comicis polítics ni lliçons escolàstiques, sinó esdeveniments que haurien de canviar la vida dels participants. Per això la ubicació meravellosa, el començament de l'espectacle de la posta de sol, o sigui el moment en què la natura es presenta en la seva versió més suggeridora, subjectes narratius d'interès ardent, el gran ús del foc tan aviat com les ombres baixaven sobre el teatre, el ritme i la música constantment presents, paraules sí, però també danses i altres formes d'utilització del cos, cop d'escena perquè no decaigués l'interès, catarsis en les tragèdies, punt còmic en les comèdies.

Tal com demostra Eurípides, la distància dels comicis era total: de fet, s'escollien temàtiques obertes, amb molta ambigüitat, es demanaven discussions més que actes de fe. Els grecs entenien bé que no s'educa amb l'adoctrinament sinó amb el respecte de la intel·ligència.

Doncs llavors, dirà Vygotski al cap de molts segles, cal posar a prop de l'home «una àrea de desenvolupament proximal», no un precepte al qual obeir cegament. L'àrea ha de ser proximal perquè l'home no es reconeix i resta aliè a la proposta formativa, però també ha d'estar en desenvolupament perquè si no hi ha res de nou, capaç d'encendre les ganes d'entendre, la proximitat es converteix en avorriment. Per això Eurípides, però no només ell, va anar sempre a buscar vicissituds capaces no només d'atrapar el públic sinó també de desenvolupar el sentit crític, l'hàbit de mirar les coses des d'un punt de vista diferent respecte al sentir comú, la capacitat de manejar la complexitat, el coneixement de no poder entendre-ho tot.

D'aquest tipus de teatre el públic en sortia diferent de com havia entrat. Aquesta és la qüestió. Els grecs, tal com deia, van entendre que el teatre no havia de ser ni una de les moltes maneres de passar el temps lliure, ni una reunió política, ni una lliçó catedràtica. Havia de ser un lloc on la cognició i les emocions formessin una aliança per contribuir al canvi de les formes de pensar i d'actuar dels ciutadans. Tal com diu Bruner, la comprensió es troba en la intersecció entre l'epistemologia i l'ontologia: es necessita el coneixement dels fets, però al mateix temps es necessita la dosi de passió necessària perquè aquests fets «passin» de l'exterior a l'interior. Les coses enteses ja no tornen a ser aire, són carn. Aquest «pas» els grecs el gramatitzaven amb el teatre.

Així doncs, si el sistema educatiu vol tornar-se eficaç s'haurà d'esforçar a crear les mateixes condicions educatives que els grecs sabien gramatitzar amb el seu teatre.

El mestre: participació i vinculació en el sistema educatiu

Alejandro Tiana Ferrer
Professor de la UNED

Des que l'OCDE va començar a publicar fa uns anys els resultats de l'estudi PISA, no hem deixat de preguntar-nos quins factors expliquen que els resultats d'uns sistemes educatius siguin millors que els d'altres. Els intents de resposta s'han orientat en diferents direccions i els analistes han arribat a identificar alguns dels factors que es consideren més influents. Però encara que s'hagin recalcat tota una sèrie d'aspectes, com el grau d'autonomia de les escoles, l'edat a què se separen els alumnes en les diferents vies acadèmiques o professionals, el model de direcció escolar, la inversió que s'hi ha destinat o altres de semblants, cal reconèixer que l'estudi de la situació i les característiques del professorat han ocupat un lloc cabdal. Per això, certament és rellevant dedicar una sessió d'aquestes jornades a preguntar-se per la situació que ocupa el professorat en el sistema educatiu, la qual cosa implica

preguntar-se per la seva participació i per la vinculació que estableix amb el sistema educatiu.

Efectivament, sense voler entrar en el debat de quin és l'element més important del sistema educatiu —pregunta que, tot sigui dit, és força enganyosa perquè possiblement no se'n pugui assenyalar només un sinó que n'hi ha uns quants en interacció—, el que ningú no dubta és que la qualitat de l'educació té molt a veure amb la qualitat del professorat. Es pot donar el cas (i hi ha exemples que així ho avalen) que una organització escolar defectuosa o una inversió educativa insuficient no deixin treure el millor profit d'un cos docent ben format i preparat, però no deixa de ser una situació indesitjable. Del que no cal dubtar és del fet que «la qualitat d'un sistema educatiu no pot ser superior a la qualitat dels seus professors», com afirmava rotundament un recent informe internacional (Barber i Mourshed, 2007). Dit d'una altra manera, la qualitat de la tasca docent marca el llindar màxim de la qualitat que es pot esperar del sistema educatiu. Heus aquí la seva importància.

Un cop plantejada així la qüestió, val la pena fer-se una doble pregunta. Per una banda, cal preguntar-se què n'espera un sistema educatiu (el nostre, en aquest cas) del seu professorat, ja que la resposta establirà les condicions en què s'ha de desenvolupar la professió. Per altra banda, també cal preguntar-se què ha d'oferir un sistema educatiu als seus docents perquè puguin dur a terme la missió que se'ls assigna. La resposta a aquestes dues preguntes ajudarà a entendre quina és la vinculació que s'estableix entre el sistema educatiu i el professorat.

Què demana el sistema educatiu al professorat?

En intentar respondre a aquesta qüestió el primer que cal destacar és que les demandes que es fan al professorat són múltiples. Per una banda, n'hi ha algunes que podríem qualificar de tradicionals, perquè tenen a veure amb la consideració que sempre ha tingut la tasca docent, però avui dia també se'n plantegen d'altres que responen als canvis experimentats per les nostres societats i que acaben repercutint en la vida escolar. En el document que va presentar el Ministeri d'Educació i Ciència el 2004, com a pas previ a l'elaboració del projecte de la Llei orgànica d'educació (LOE), es reconeixia aquesta realitat amb les paraules següents: «Els canvis experimentats en els últims anys per la societat espanyola i pel mateix sistema educatiu han influït en els centres docents, en els alumnes i les

alumnes, en les famílies i en l'actitud d'uns i altres davant l'ensenyament. Com a conseqüència, són moltes les demandes que afecten de manera directa el treball dels professors i professores, que han vist modificades parcialment les seves tasques i es veuen obligats a abordar-les amb unes habilitats més àmplies.» (MEC, 2004: 107).

Vegem una mica més detalladament aquestes demandes, tant les tradicionals com les més recents. Abans d'aprofundir-hi convé assenyalar que actualment, en bona part, aquestes demandes estan formulades com les competències que calen als docents per desenvolupar la seva tasca d'una manera adequada i eficaç. Encara que sigui de passada, convé assenyalar que l'anàlisi de les competències dels docents, especialment quan es consideren en relació amb les seves emocions i els seus valors, obre pistes interessants de reflexió sobre la professió docent i la seva evolució (Marchesi, 2007).

Una de les principals demandes que des de sempre s'han plantejat al professorat és que dugui a terme la transmissió del coneixement. Fins i tot es podria dir que aquesta ha estat l'exigència fonamental, la que tradicionalment s'ha considerat l'element central de la professió docent. Entesa en sentit ampli, consisteix en el fet que el docent transmeti als joves que estan en període de formació els elements bàsics de la cultura a la qual pertanyen i en la qual s'hauran de desenvolupar com a adults. Entesa en un sentit més estricte, consistiria a transmetre als joves els coneixements relatius a un determinat camp del saber, que hauran d'afegir-se a altres coneixements per formar persones cultes. Les dues perspectives estan entrelaçades, amb la qual cosa es fa difícil establir límits clars entre l'una i l'altra.

No hi ha dubte que estem davant d'una funció crucial de la docència, ja que l'educació, com ja ens va advertir Durkheim, és, a fi de comptes, un procés de transmissió cultural dut a terme per les generacions adultes cap a les joves. Aquesta idea, encara que ja ha estat revisada, segueix sent molt poderosa en la configuració de la imatge professional dels docents. Una mostra de la vigència d'aquest plantejament es troba en aquest «elogi de la transmissió» amb què una mestra de *banlieue* titulava l'entrevista feta a George Steiner, que alguns han volgut convertir equivocadament en motiu de controvèrsia sobre les idees que tenim pel que fa a la docència (Steiner i Ladiali, 2003). I no falta qui es queixa de l'afebliment d'aquesta funció, considerant-ho un signe de decadència de la professió.

Tot i que aquesta demanda segueix estant vigent, avui dia s'ha vist considerablement ampliada. La difusió de les idees constructivistes i el fet

de considerar el coneixement una cosa que no simplement es transmet o s'adquireix, sinó que es construeix, ha plantejat la necessitat que el docent es preocupi per l'altre pol de la docència, és a dir, per la situació i el procés que segueix la persona que aprèn. Ja no n'hi ha prou que el professor sigui capaç d'exposar amb claredat i rigor els coneixements que fan referència a la seva especialitat del saber, sinó que a més a més s'ha de preocupar per dissenyar situacions d'aprenentatge que permetin a l'estudiant aprofundir-hi i construir el seu propi coneixement. Això implica diagnosticar correctament els aprenentatges previs i les competències desenvolupades pels estudiants, imaginar noves situacions i estratègies d'aprenentatge i portar-les a la pràctica.

Però tampoc s'acaben aquí les demandes al professorat. Se li demana que vagi encara més enllà i que aconseguixi que els estudiants aprenguin d'una manera efectiva, i també que els desperti el desig de saber i de seguir aprenent. No és en va que una competència que avui es considera bàsica per als joves i que s'ha incorporat als currículums escolars és la d'aprendre a aprendre. Com es pot observar, es tracta de demandes relatives a la funció que han dut a terme tradicionalment els docents, però que plantegen exigències noves i més complexes.

Tot i acceptant que la transmissió del coneixement és la demanda central que es continua plantejant al professorat, cal tenir en compte que les condicions en què es fa s'han modificat profundament. No es tracta només del fet que el coneixement canvia amb una gran rapidesa i que en conseqüència es fa necessari replantejar periòdicament quin és el saber que val la pena incorporar al currículum escolar, ni tampoc que sigui ineludible centrar-se en l'aprenentatge i no només en l'ensenyament. Malgrat ser canvis importants, encara n'hi ha un altre que els supera, que és la demanda que es planteja als docents perquè acullin un alumnat molt divers, tant per la seva procedència com pel seu context social, pels seus interessos, les seves capacitats o les seves expectatives. El nostre sistema educatiu ha establert una educació bàsica de caràcter obligatori per a tots els joves, i, en conseqüència, cal donar a cadascú el tractament que necessita.

La incorporació d'una nombrosa població immigrant, de procedències múltiples i cultures diverses ha estat un dels trets més característics del sistema educatiu espanyol en l'última dècada. Si fa deu anys la proporció d'alumnes estrangers a les nostres aules tot just arribava a una mitjana de l'1%, actualment la xifra s'ha multiplicat per nou, amb una estimació del 8,4% en el curs 2007-2008 (MEC, 2007). No hi ha dubte que, en aques-

tes circumstàncies, les condicions de l'ensenyament han canviat i que aquesta transformació planteja noves exigències al professorat. Ja no es tracta només que s'hagin d'atendre els alumnes espanyols que manifesten dificultats específiques d'aprenentatge o que rebutgen l'escolarització, sinó de la necessitat d'ensenyar a un alumnat molt divers i amb visions molt diverses de la tasca escolar, com encertadament i de manera amena ens recordava Claudi Fuster (Fuster, 2004). De fet, la LOE ha tingut en compte aquesta nova situació i ha inclòs en el seu articulat previsions que fan referència a l'atenció als alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu i també a l'escolarització equitativa de la població que planteja més dificultats amb la finalitat d'evitar la formació de guetos escolars.

En conseqüència, al professorat se li demana que sigui capaç de desenvolupar una educació oberta a la diversitat. Per una banda, se li planteja la necessitat de desenvolupar una educació multicultural, que afavoreixi la trobada i la comprensió entre els joves de diferents cultures. Per l'altra, anant més enllà, se li demana que converteixi en realitat el paradigma de la personalització de l'ensenyament, que no solament afecta la manera com els professors dissenyen i desenvolupen les seves estratègies d'ensenyament, sinó que també s'entreu com una tendència de futur per a la prestació dels serveis públics (OCDE, 2006).

En relació amb el desenvolupament dels processos d'ensenyament i aprenentatge, cal remarcar l'aparició d'una altra nova demanda plantejada al professorat, derivada de la gradual però inexorable incorporació dels nous mitjans i recursos tecnològics a l'educació. Si la tecnologia educativa tradicional era relativament simple, l'accelerat desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació, la seva creixent incidència social, la seva apropiació per part de la població més jove (els «nadius digitals», d'acord amb l'encertada expressió de Marc Prensky) i la seva utilització habitual als centres i les aules plantegen noves exigències al professorat (la major part dels quals són «immigrants digitals», per seguir amb l'analogia). El canvi ha estat tan ràpid que a molts professors els ha agafat completament per sorpresa, sobretot tenint en compte que tots som conscients de la influència que han d'exercir aquestes tecnologies en els processos educatius.

Però les demandes plantejades al professorat no acaben en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge, per molt important que sigui aquest. Efectivament, l'escola és una comunitat constituïda per diverses persones i grups i els docents han d'intervenir i participar-hi diàriament. La imatge

tòpica (però que encara és vigent) de l'educació com una interacció inter-individual que s'estableix entre un docent i un adult és profundament confusa. En la realitat, és un grup de professors i professores el qui es troba enfront de múltiples grups d'alumnes en un context institucional en què intervenen altres agents (personal de suport o sense responsabilitat docent, representants de l'Administració, pares i mares) i en què es desenvolupa l'activitat educativa. Per tant, la realitat s'allunya de la imatge mental.

El fet de considerar l'educació una tasca col·lectiva ha exigít sempre al docent, i avui se li exigeix amb més èmfasi, la capacitat de treballar en equip i de manera cooperativa. Per una banda ha de fer-ho amb els companys, ja que està àmpliament demostrat que la qualitat de l'educació que aconseguix un centre no depèn simplement de la suma de la qualitat de cada un dels seus docents considerats individualment. La investigació educativa ha remarcat que la coordinació i el treball en equip són factors que incideixen en una major eficàcia escolar (Sheerens, 1992). A més a més, sabem que una bona part de les exigències administratives i les demandes d'informació que reben els centres no es poden afrontar si no és de manera col·lectiva, la qual cosa obliga a posar en marxa mecanismes de coordinació. I de cap manera podem menystenir el paper crucial que té per assolir una bona educació l'existència d'un projecte educatiu compartit, acceptat col·lectivament i aplicat de manera coordinada.

D'altra banda, els docents han de cooperar amb les famílies dels alumnes i amb els mateixos estudiants (almenys amb els més grans) en un marc de participació que ha quedat establert per les nostres principals lleis educatives. El fet que aquest marc tingui una llarga història entre nosaltres no exclou el seu caràcter problemàtic ni les dificultats amb què ensopega en la pràctica. Encara que ningú no negarà que aquesta participació és molt beneficiosa per a la tasca educativa, el debat a l'entorn dels seus límits, les suspicàcies mútues que es manifesten i les tensions (quan no els conflictes oberts) que sorgeixen en el seu exercici està plantejat des de fa molt de temps (Fernández Enguita, 1993). I tot i les dificultats que sorgeixen, el professorat ha d'estar preparat per cooperar amb les famílies, entenent les dificultats que se'ls plantegen en relació amb l'educació dels seus fills i aconseguint d'elles la seva màxima col·laboració. Per tant, cal que desenvolupi competències específiques en aquest àmbit.

En els últims temps, la funció que du a terme el professorat s'ha vist augmentada amb noves exigències en relació amb la millora de la convivència en l'àmbit escolar. L'alarma creada pels fenòmens d'assetjament i maltractament, que no són nous però sí més notoris, i avui

considerats inacceptables, l'extensió de comportaments disruptius a l'aula i els canvis que hi ha hagut en la composició cultural de les escoles han urgit a adoptar mesures que evitin l'aparició de la temuda i indesitjable violència escolar. Fent un pas més enllà, s'ha plantejat la necessitat que l'escola promogui la convivència escolar i aconseguixi crear un ambient favorable per a l'acompliment dels objectius educatius. Aquestes noves exigències recauen també, almenys parcialment, en el professorat, que es veu obligat a afrontar noves comeses. I tot això en un context de revisió del concepte i de l'exercici de l'autoritat, que s'allunya dels motlles tradicionals i crea força angúnia a molts docents.

Resumint, estem davant un nou marc més exigent que el tradicional, que molts docents viuen amb inquietud, amb desconcert i fins i tot amb malestar, per bé que no falten els qui s'hi han adaptat amb comoditat. Encara hi ha qui considera que les demandes són excessives, però la veritat és que en les circumstàncies actuals són ineludibles. És difícil considerar que n'hi hagi alguna que sigui supèrflua o prescindible, i per això és lògic que es posin en consideració. Una altra cosa és què se li ofereix al professorat perquè hi pugui respondre adequadament.

Què ha d'oferir el sistema educatiu al professorat?

Per poder respondre adequadament a les exigències que s'han exposat, al professorat li cal disposar de formació, recursos i instruments suficients. El sistema educatiu ha de posar-los a la seva disposició si vol obtenir unes metes tan ambicioses com les esbossades. Per tant, com a complement de l'anàlisi anterior hem de reflexionar sobre quins mitjans ha de posar el sistema educatiu a disposició dels professors i les professores.

La meva opinió és que les principals aportacions que cal fer al professorat són tres: una formació adequada, una carrera professional incentivada i suport i reconeixement social. M'entretindré encara que només sigui una mica en cada una.

En primer lloc, s'ha de reconèixer que la funció docent ha canviat notablement en el transcurs del temps, i per tant el professorat necessita rebre una formació adequada a les noves exigències que se li plantegen. Aquesta formació ha de tenir dos vessants molt relacionats entre ells però que convé distingir: una formació inicial i una formació contínua. Per bé que el tema es tractarà més extensament i amb detall en

una altra ponència d'aquest cicle, no em resisteixo a fer unes breus reflexions.

La formació inicial dels docents s'ha fonamentat tradicionalment en el supòsit que el més important era que dominessin la matèria o les matèries que havien d'ensenyar. En conseqüència, els mestres rebien una formació vinculada bàsicament a les tècniques de lectura i escriptura i als continguts, circumscrits gairebé exclusivament a l'aritmètica, la religió i la moral, que incloïa l'ensenyament primari. Els professors d'ensenyament secundari, per la seva banda, eren simplement titulats universitaris en els seus respectius àmbits del saber. Tant en un cas com en l'altre, la formació pedagògica o didàctica era un mer ornament al qual es dedicava ben poca atenció.

Amb el temps, es va anar fent patent la insuficiència d'aquesta mena de formació i es van anar establint sistemes una mica més sofisticats per formar els docents en l'ensenyament de les seves matèries. A Espanya, cal destacar la importància que van tenir l'anomenat *Plan profesional* del 1931 pel que fa a la formació dels mestres, i la introducció del CAP per als futurs professors del batxillerat en la Llei general d'educació del 1970, per bé que no podem oblidar que totes dues iniciatives van tenir alguns precedents històrics dignes de menció.

L'ampliació de les demandes que avui es plantegen al professorat ha posat sobre la taula el debat de quina és la formació més adequada que han de rebre. En referència a això cal destacar la diversitat de models que s'apliquen als països europeus per a la formació del professorat d'ensenyament primari i secundari. Per a la primària, l'opció majoritària (tot i que no exclusiva) consisteix en la seva plena inserció universitària, com passa a Espanya des de fa unes dècades, i que ara se situa en el nivell de grau per l'efecte de la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Per a la secundària, les opcions que predominen són la formació de grau com a professor d'alguna matèria específica o bé la formació de grau en algun camp del saber, complementada amb una formació pedagògica de post-grau, com s'ha decidit de fer a Espanya. En qualsevol cas, la consideració de les demandes que es plantegen als docents exigeix una resposta decidida pel que fa als objectius i als continguts de la seva formació inicial, així com a les capacitats i competències que es proposa desenvolupar.

Si la formació inicial atrau avui una atenció considerable, en la qual sens dubte influeixen les previsions d'incorporació al sistema educatiu espanyol d'uns dos-cents mil nous professors la dècada que ve, no es pot oblidar la importància que té la formació permanent. L'ampliació de les

demandes que es plantegen a les escoles i la rapidesa amb què a vegades aquestes s'han difós obliga les autoritats educatives a estar amatents i dissenyar mecanismes de formació continuada que donin resposta als nous problemes i exigències. El paper de la formació permanent és, doncs, central. En aquest àmbit l'obligació és mútua: per una banda, les administracions han de facilitar als professors aquesta formació i proporcionar-los els recursos i mitjans necessaris perquè la puguin dur a terme; per l'altra, els docents s'han de preocupar de la seva formació contínua, considerant-la una obligació vinculada al seu desenvolupament professional.

En segon lloc, el sistema educatiu ha d'oferir al professorat una carrera professional estimulants i amb prou incentius. S'ha remarcat, moltes vegades, la dificultat que comporta la docència, el desgast personal que implica i la tensió que provoquen la constant renovació de l'alumnat i els canvis accelerats que hi ha en l'àmbit educatiu. Per això no ha d'estranyar que els països més desenvolupats s'hagin plantejat com atraure els millors estudiants cap a la docència, com formar-los adequadament, com oferir-los un desenvolupament professional que els sigui estimulants i com retenir-los per evitar que abandonin la professió (OCDE, 2005). I en aquest afany el disseny de la carrera professional ocupa un lloc central.

Quan es parla d'una carrera professional estimulants i amb incentius, cal remarcar que s'ha de pensar en incentius de tot tipus, tant salarials com professionals. És evident que no es tracta d'una qüestió senzilla, ja que a Espanya hem tingut llargs debats des dels anys de la transició sobre la conveniència de mantenir l'existència de cossos docents diferenciats o bé de tendir cap a un cos únic de docents, per una banda, i d'establir o no escalafons professionals que no depenguin exclusivament de l'antiguitat en l'ofici, per l'altra. Però el fet que no hi hagi unanimitat en aquest punt no ens eximeix d'avançar una mica més en aquesta direcció.

Entre els elements en què hi ha més acord entre els docents hauríem de començar referint-nos a la necessitat d'introduir mecanismes d'inducció professional. Dit d'una altra manera, cal dissenyar estratègies coherents que permetin transformar els estudiants de professorat en veritables professors. Un o una jove que ha dedicat molts anys a la seva formació, sempre com a estudiant, s'ha d'enfrontar a la docència d'una manera gradual i no abrupta, com passa en molts casos. A més a més de fer unes bones pràctiques durant la seva formació inicial, cal que els seus primers anys de pràctica docent es desenvolupin en un clima de confiança i suport. Aquest és el sentit del que estableix la LOE pel que fa al primer

any de docència tutoritzat, que a parer d'algú pot ser insuficient, però que en tot cas suposa un primer pas.

Després d'aquest període d'inducció, que ha de tenir un caire professionalitzador, s'haurien d'establir alguns mecanismes que permetin reconèixer la feina ben feta pels docents. L'únic instrument que fins ara s'ha utilitzat de manera habitual ha estat el reconeixement de la formació permanent adquirida per la via dels famosos sexennis. Després de força anys d'experiència amb la seva aplicació, em sembla indubtable que es tracta d'un mecanisme parcial, insuficient i de dubtosos efectes. Per tant, crec que estaríem en disposició d'avançar una mica més enllà.

Qualsevol sistema de desenvolupament professional que es dissenyés en aquesta direcció hauria de tenir diversos components. Per una banda, hauria de permetre el progrés professional sense que calgués canviar d'etapa o nivell educatiu. Es tractaria de reconèixer i incentivar la feina ben feta pels docents donant-los l'oportunitat de seguir fent-la. Per altra banda, s'hauria de reconèixer el compromís professional pres pels docents, tant pel que fa a les responsabilitats que duen a terme com a les tasques que fan, al tipus de població estudiantil que atenen o a les dificultats del seu exercici professional. Finalment, el sistema de desenvolupament professional s'hauria de basar en sistemes d'avaluació o acreditació concebuts i construïts de manera imparcial i objectiva, que permetessin identificar i reconèixer les bones pràctiques. Estic segur que aquest tipus de respostes pot generar debat, però em sembla molt saludable que sigui així i que reflexionem seriosament sobre el model de carrera professional que tenim i els seus efectes, així com sobre el que creiem desitjable i els seus propòsits. El nostre sistema educatiu ho necessita.

En tercer lloc, el sistema educatiu ha d'oferir suport i reconeixement al professorat. És de justícia reconèixer que en aquest camp es nota un fenomen de dissonància en la percepció, perquè el professorat considera que la professió docent té molt poca consideració social, mentre que les enquestes de prestigi professional remarquen que es tracta d'una de les professions que els ciutadans diuen que valoren més. Aquesta distorsió, destacada repetidament per molts estudiosos, segueix sent molt rellevant per a la construcció de l'autoimatge professional dels docents. Sigui com sigui, no hi ha dubte de la necessitat de reforçar el reconeixement social del professorat.

En aquest sentit, hi ha diversos elements que el sistema educatiu i les autoritats que en són responsables poden aportar. Per una banda, cal organitzar de manera sistemàtica els serveis de suport a les escoles, que

hi ha qui prefereix dir-ne serveis complementaris. Moltes de les demandes plantejades als centres educatius no les poden satisfer de manera exclusiva els docents, sinó que exigeixen poder disposar d'altres mitjans de suport. Progressivament ha anat augmentant la presència als centres de professionals dels àmbits de l'educació especial, de l'educació social, del treball social o de la sanitat, entre altres, per respondre a les necessitats que sorgeixen. Però encara cal integrar-los adequadament a l'activitat escolar i definir el seu espai precís. És lògic que el desenvolupament hagi estat una mica improvisat, però estem en condicions de concebre un disseny més adequat de tots aquests serveis de suport.

D', el professorat necessita sentir que la seva feina és reconeguda, i això té a veure amb la imatge pública que se'n transmet, tant per part dels mateixos professors com de les administracions educatives i dels mitjans de comunicació. Si bé una correcta definició dels drets i deures de cada un dels components de la comunitat escolar és un requisit ineludible, de la mateixa manera que ho és l'existència de reglaments de règim interior o de plans de convivència dels centres, aquestes mesures no són suficients. Es fa necessari imaginar mecanismes que contribueixin al reconeixement social de la professió docent, que s'han de construir de manera cooperativa. No vull oblidar aquí la responsabilitat que té el mateix professorat en aquesta tasca de dignificació professional, ja que les actituds que a vegades s'adopten més aviat afavoreixen tot el contrari. Es tracta d'un assumpte que demana ser considerat amb deteniment.

A manera de conclusió

Tal com indicava a l'inici d'aquestes pàgines, quan parlem de la qualitat de l'educació el professorat s'ha convertit en objecte d'especial atenció. No hi ha dubte que les demandes que se li plantegen s'han multiplicat exponencialment en les últimes dècades, i tot i que aquesta pressió ens pugui semblar excessiva, no és senzill imaginar una situació alternativa en què es puguin plantejar menys exigències als centres i al seu professorat. Així doncs, la solució no passa per mirar enrere, perquè el retrocés és inviable, sinó per imaginar noves maneres de donar suport i atenció als docents, per permetre'ls que donin les respostes que se'ls demanen.

Per tant, el focus cal posar-lo en quins són els mitjans que les administracions i el conjunt de la societat posen a la seva disposició per faci-

tar-los la tasca que se'ls demana que facin. Si hi ha un equilibri entre les demandes i els recursos, el professorat serà capaç, encara que sigui amb esforços importants, de respondre a allò que se n'espera. Si no fos així, el futur educatiu no serà gens satisfactori.

Referències bibliogràfiques

- BARBER, M.; MOURSHED, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come out to the Top*. Londres: McKinsey & Co.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Ediciones Morata i Fundació Paideia.
- FUSTER i SOBREPÈRE, C. (2004). *La volta a l'escola en vuitanta mons: Diari d'un mestre de la diversitat*. Barcelona: Rosa Sensat.
- MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2007). *Datos y cifras: Curso escolar 2007/2008*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París, OCDE.
- (2006). *Schooling for Tomorrow: Personalising Education*. París, OCDE.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. Londres: Cassell.
- STEINER, G.; LADJALI, C. (2003). *Éloge de la transmission: Le maître et l'élève*. París: Albin Michel.

Formació inicial i continuada

José Gimeno Sacristán

Catedràtic de Didàctica de la Universitat de València

Bon dia a tots i totes. Tot seguit us explicaré les meves penes amb la formació del professorat. Dic això perquè desenvoluparé un tema que em va proposar Pilar Benejam i sobre el qual hem plorat junts, perquè mai no s'acaba de resoldre, tot i que de moment ha entrat en *standby* perquè li han fet uns canvis cosmètics que l'han estabilitzat. Això, però, el fa més irresoluble a llarg termini. Però no us vull transmetre pessimisme, només retratar la realitat i rastrejar algunes coses de la història. Parlar de la formació inicial a persones que ja hi han passat és com complaure's en tot allò que han patit i no donar-hi cap alternativa. Jo, doncs, procuraré esmentar problemes que afecten la formació inicial però que són d'interès més general —res de nou, com podreu veure, perquè ja he vist pels resums de premsa que tots parlem del mateix, tot i que amb diferent to, música i instrument.

La formació inicial sempre ha estat un esglaó curt, pobre i mal apreciat en la formació general dels professors, fins al punt que els poders públics li han dedicat ben poca atenció perquè no tenia gaire importància, tot i que tothom l'elogia i la sustenta com si fos una cosa sagrada. Després els fets diuen que és més rendible invertir en altres bandes i deixar que les coses restin com estan, amb les seves penúries, com ha passat durant trenta anys. En l'última etapa de la democràcia ha estat un tema pràcticament abandonat, fins que va arribar Bolonya i ens va salvar. El fet de concebrela no com una formació inicial, sinó com una formació «iniciàtica», si em permeteu la metàfora, té molta importància. És a dir, la formació inicial ha de ser una formació no primera ni inicial, sinó iniciàtica, que inicia la gent en un tipus de treball, que en selecciona la més idònia i que la marca perquè s'hi comprometí.

El professorat està molt funcionaritzat, i els funcionaris, tots, estem molt burocratitzats, i cal que entenguem la realitat d'una altra manera totalment nova. Això ho diem tots, però és difícil proposar programes concrets, i, per descomptat, que rebin suport i siguin finançats. Fixeu-vos si el tema és poc important que des de la Llei general d'educació del 1970 fins a l'últim decret amb motiu de Bolonya, no s'ha mogut. No s'ha mogut des del punt de vista institucional de la durada, perquè els continguts van i vénen segons les modes i els poders fàctics, però la formació inicial de secundària ha estat inexistent. Encara estem amb la possible implantació de postgraus, i en alguns llocs dubto que s'implantín perquè les resistències són molt fortes, i de vegades, amb raó. Han hagut de passar més de trenta anys perquè arribés Bolonya i representés un salt per als professors de primària; si no, estaríem igual. El senyor Tiana, que va parlar ahir, ha estat secretari d'estat i sap molt bé les resistències que hi ha, o hauria de saber-ho perquè ha mantingut el tema fins a pràcticament el final de la legislatura, encara que en les eleccions anteriors es van comprometre a abordar-ho i el PSOE ho duia al seu programa de govern.

Es ben clar que aquesta formació inicial o «iniciàtica», com els acabo de dir, causa importants efectes però té molt poca projecció en la pràctica, com han demostrat els estudis fets fins ara.

Mentre que en altres països retenir el professorat és un problema, perquè tots els qui poden en fugen, aquí tenim demanda de sobres i no tenim problemes en aquest sentit. Aquí podem parlar de la importància, ara i en el futur, i cada cop més, de seleccionar els candidats a la professió. Un cop s'han cobert les etapes de desenvolupament quantitatiu, augmentada la formació a quatre anys en el nivell de grau universitari,

ens quedem sense referents i sense bandera per reivindicar. L'augment de la formació dels professors de primària ha estat la reivindicació dels últims anys, dels últims lustres, ja que era de les més baixes de la Unió Europea i això es devia notar. Però aquí es parlava més dels mals professors, perquè el professor és una víctima de tantes coses i de tantes forces que, si el critiques, a sobre el fereixes, i tendim a fer un discurs autoafalagador però poc sincer i poc crític. Al cap i a la fi venim d'una professió que feien els esclaus en la cultura de la Roma clàssica, i durant el segle XIX vam tendir a fer-nos funcionaris... La progressió no està pas malament. Però tot i així és un cos dolgut, molt sensible i també molt ploraner, i, si em permeteu l'expressió, que es lamenta molt d'estar cremat.

Ara, últimament, amb els dos anys del nou govern sembla que s'han apagat una mica els focs, però quan al govern central de Madrid hi regnava el PP el *leitmotiv* de tota discussió era el fracàs de la LOGSE: la culpa era dels socialistes, i la víctima, el pobre professorat. Els alumnes han desaparegut del discurs, perquè en lloc de ser víctimes s'han convertit en victimaris: es rebel·len, no fan cas, no hi ha autoritat, i el pobre professor ha passat al paper de dependent a qui tothom maltracta —a alguns, literalment, cosa que és molt greu—, té poca autoritat, etcètera. Tenim un discurs sobre els professors una mica hipòcrita, crec jo, i molt ensucrat, molt embafador. Però ha arribat Bolonya, de la mateixa manera que arriba la primavera i no sabem com ha estat. Bolonya ens ha resolt el problema d'una demanda que jo no tenia clar que els equips polítics del govern atenguessin, perquè cada cop que s'havia intentat, havia fracassat.

Això va començar amb el ministre d'Educació Maravall en el primer govern socialista, amb una cosa que es va anomenar el Grup 15, en el qual la Pilar i jo hi érem: no van voler prendre decisions fortes quan Espanya ja era en un lloc intermedi-baix del rànquing mundial pel que fa a la quantitat de formació que es donava al professorat de primària i a la nul·la formació que es donava al de secundària. Hi havia excepcions molt honorables: Barcelona, per exemple, quan se n'ocupava Berta Rodríguez Riñón i altres persones que vaig conèixer en aquell moment. Barcelona, Sant Cugat del Vallès i l'ICE de l'Autònoma representaven illes dintre del context espanyol, que en tenia alguna més.

L'any 1976 hi va haver una investigació que em va llançar a mi a l'escàndol públic perquè vaig criticar les escoles de magisteri. Em vaig atrevir a fer un estudi —finançat pel ministeri— i la cosa es va tornar encara més

irreal, però amb la contradicció que suposava la presència de dos ministres (González Searas, que era un liberal socialdemòcrata, a Universitats, i Otero Novas, que era un reaccionari de la democràcia cristiana, falangista) encara es podia esperar i aconseguir alguna cosa. Tot això va quedar tallat fins que ha arribat Bolonya, perquè els equips polítics veien que estàvem quedant en ridícul en el rànquing internacional. Ara es porta molt, això de comparar-se amb l'estranger. Val més comparar-se amb un mateix.

Ara que ens han pres la bandera de la prolongació de la formació, el professorat sap que queda com a titulació de grau en infantil i primària, i el de secundària, com a postgrau, amb la qual cosa continua havent-hi dos cossos en l'estil de formació i dos estils: l'estil consecutiu de la secundària, una cosa que va darrere l'altra, i l'estil simultani de la primària, on tot va junt i barrejat. És a dir, han quedat altra vegada dos sistemes: una mica més apropats, perquè ja no es distancien de dos anys sinó d'un, però dos sistemes de formació, dues cultures, dues escoles, dues guerres, dos conflictes, dues tribus, dues professionalitats diferents.

En la meua opinió particular, s'ha comès l'error de desglossar l'educació ESO de l'obligatòria i ajuntar-la amb el batxillerat, que potser és el pitjor que podia passar des del punt de vista de les cultures pedagògiques. Ja sabeu que hi ha una tradició que diu que la formació pedagògica de primària i infantil és més considerada respecte al subjecte de l'educació i que la de secundària és més respectuosa amb la força que li infonen els continguts. Aquesta contraposició ni és bona ni és certa, però fins a un cert punt sí que reflecteix la realitat. I ara es trenca l'equació obligatòria-no obligatòria. Abans se separava l'obligatòria de la no obligatòria, i hi havia una ruptura institucional de titulació i currículum, però ara hi ha una trajectòria contínua en l'educació obligatòria fins als setze anys. Però al mig hi ha una ruptura pedagògica, i aquí és on apareix el conflicte que hi ha a les aules de tot l'Estat espanyol: que els nois i les noies de catorze o quinze anys no hi ha qui els suporti; ells han de sortir, han d'entrar...

Perquè a la gent, per dir-ho d'alguna manera, i també al professorat, si més no en part, els costa, com a molts sectors de la societat més conservadora, admetre que es pot ser una mica curt de gambals i seguir estant en l'escolarització. Es pot ser fill d'un obrer i ser menys dotat que el fill d'un enginyer. Es pot ser extremeny sabent que tindràs més fracàs escolar que si ets català. O es pot ser de la Rioja i estaràs a la divina glòria, a part de pel vi, perquè és una de les comunitats que té una quota més alta d'èxit escolar, cosa inexplicable perquè no se sap per què passa.

Ara han quedat dues cultures separades dins de l'educació obligatòria; això serà motiu de conflictes constants fins que les cultures es vagin endurint o estovant, segons els casos, i hi hagi comunicació entre el professorat. Però el fet que en alguns llocs apareguin llibres i textos amb el títol de pamflets antipedagògics que rescaten la idea que no tothom està fet per a l'educació, i que aquests arguments els prenguin com a bandera persones com Javier Marías, Pérez Reverte o Antonio Muñoz Molina, que alguns intel·lectuals assumeixin la idea que l'educació va malament perquè és pedagògica quan el que veus és la falta de pedagogia que encara hi ha a les escoles i els instituts, fa una mica de llàstima. És clar que hi ha mala pedagogia, però són els professors de llengua els qui tenen mala pedagogia. Els professors de llengua no els formen els pedagogs ni els psicòlegs, ho fan els lingüistes, que són els culpables de no ensenyar bé llengua.

Tot i això, ha aparegut tota una retòrica sobre l'aspecte psicològic que està copant els mitjans de comunicació, i Savater i alguns intel·lectuals més, de vegades cauen en la trampa. En realitat, el que passa és que falta el tracte i la consideració a l'infant. No com a infant digne de culte, amor i goig, com a nen o nena que és, ubicat en un context. Però Marías deia en el seu article d'*El País* que no fa falta ser fill de Kant per arribar a professor d'universitat. El fill de Kant no ho necessitaria, però els Kant tenen més oportunitats que els no-Kant.

Bé, tal com estan les coses, quins horitzons ens ofereix la realitat? Doncs, en primer lloc, vull destacar una dada positiva, perquè no creguin que sóc massa negatiu: l'any setanta, i això és molt important històricament, vam aconseguir que la formació de professors es fes a la universitat; fins aleshores no formava part de l'ensenyament universitari. Hi va haver crítiques i certes resistències, però llavors ja era indubtable que la manera de prestigiar el professorat era elevar-ne el nivell de formació. I no perquè fos toix i inculte, però la facultat donava prestigi i se suposa que donava un nivell de formació més alt. Això es va aconseguir el setanta perquè el Ministeri ho va proposar a través de Villar Palasí en la famosa Llei general d'educació del setanta. Aleshores, les forces socials no ho demanaven, les forces socials no existien, perquè en la dictadura no hi havia possibilitat de manifestar-se.

Des del setanta fins a pràcticament el vuitanta-cinc o el noranta no hi va haver cap canvi. Va ser una etapa de desastre generacional que va anar podrint la situació i va fer que els governs retardessin cada cop més l'enllestiment de les reformes. En els primers anys del primer govern socialista hi va haver un canvi cosmètic, del qual jo vaig formar

part —no ho dic per remarcar el meu mèrit propi sinó per destacar-ne la meva responsabilitat, per bé o per mal—: vam fer la proposta que les escoles de magisteri fossin facultats d'educació, d'apujar el nivell de la formació primària. Però en això no ens van fer cas, a la comissió que formàvem gent com Pilar Benejam i jo.

Això ha tingut conseqüències contradictòries. Una primera conseqüència ha estat que les escoles de magisteri han ingressat en les institucions universitàries. Recordo el temps en què el rector de la junta de govern universitari no citava els directors d'escola, perquè els citava a part; les juntes de govern no s'ajuntaven amb aquest personal perquè era de segona categoria o de tercera: un catedràtic d'institut tenia molt més prestigi i consideració acadèmica i social que un catedràtic d'escola universitària. Aquestes coses van començar a canviar i va aparèixer la participació plena, la cultura departamental, amb tots els seus defectes, però deixin-me que posi un exemple.

Quan vaig assumir la direcció del Departament de Didàctica de la Universitat de València, ja fa bastant de temps, vaig haver de maniobrar amb aquest canvi. Hi havia persones —això és una anècdota— que no volien que el pressupost es regulés per lleis conjuntes per al professorat. El costum era que el professorat rebia la seva part i en feia el que volia. D'això en dic cultura departamental: tu no has de fer el que vols sinó el que el departament digui que convé fer a tothom. I, almenys, aquesta cultura sí que s'ha instal·lat amb una certa solidesa. Per mi, un èxit altíssim és que els professors puguin arribar a catedràtics d'universitat, ja que abans hi havia el topall del progrés, i un altre èxit és que han pogut entrar en la dinàmica d'investigació competitiva de les agències que distribueixen els fons a Espanya. Aquests èxits ja s'han obtingut, tot i que cal perfeccionar els estàndards per millorar la situació, perquè encara hi ha topades. Hi ha llocs on et culpabilitzen d'haver donat suport a les facultats d'Educació, perquè volen tornar a segregarse'n un altre cop. La de València és l'única universitat, amb la d'Oviedo, on no he arribat a crear la Facultat d'Educació perquè l'escola s'hi va negar. És a dir, hi ha hagut un moviment tribal de base, però és fruit de la cultura del conflicte; almenys ara hi ha la possibilitat que ja no s'abaixi el nivell en el qual s'instal·la la cultura universitària.

Quins reptes em sembla que ofereix, promou, demana i exigeix el futur, mirant-lo positivament? La batalla de la formació de professors que jo percebo que s'acosta és la batalla de la cultura de la qualitat. Vindrà per les avaluacions internes i les evolucions internes, i, o bé l'accepten les institucions com a mètode autoimposat, o bé serà imposat des de fora. La cul-

tura de la qualitat serà una bandera per veure quin tipus de mestres formem, perquè estarà pendent del contingut, de les actituds i de les pràctiques i perquè l'horitzó d'aconseguir altres coses està molt més verd, molt més allunyat.

La qualitat és veure quin tipus de formacions estem donant, perquè o fem aquest debat nosaltres o ens l'imposaran des de fora des d'unes altres perspectives, com comentaré tot seguit. Abans que ens passin per l'ANECA, passem pels nostres judicis, perquè si ens passen per l'ANECA autonòmica i nacional, no sabem per on passarem. És a dir, o definim el criteri de qualitat nosaltres o ens el defineixen. Així doncs, cal sotmetre's a la disciplina de: què estem fent?, per a què serveix això que estem fent?, i si aconseguim el que diem que estem fent, què estem fent? Perquè en l'educació en general s'ha de mantenir per intel·ligència el principi de la sospita epistemològica, com dic jo, que consisteix a desconfiar d'allò que et diuen, pensant que és el contrari d'allò que s'argumenta. I quan algú et diu que ets meravellós, doncs és que no estàs ben considerat. O quan algú et diu: «Que bé que et conserves», tu dius: «D'acord, em conservo, però dins d'un estat de conservació.» És un problema que ens trobarem, perquè la societat que ve no ens regalarà res. El caràcter funcional està molt mal vist socialment pels empresaris, els polítics, els partits —no pels sindicats, que volen fer funcionaris més forts encara.

I haurem d'afrontar l'argument que defensa descentralitzar l'educació, fer que depengui de les administracions locals. Els països de l'Amèrica Llatina que tenen un sistema descentralitzat ara el volen centralitzar, perquè o tens el suport de l'Estat o no tens cap suport, i així i tot nosaltres demanem descentralització i autonomia. No sabem que estem perdent l'obligació que el patró ens alimenti: el patró és l'Estat, que som tots; no és cap ésser estrany, exterior.

Amb la privatització del mercat, el neoliberalisme i la descentralització la cultura de la qualitat s'imposarà, perquè la gent no voldrà pagar qualsevol cosa ni a qualsevol. S'ha de reforçar el compromís amb l'educació, i això és una espècie de càntic a l'Ave Maria. S'ha de reforçar aquest compromís i pensar que l'educació és cosa nostra, que ho és com a ofici pel qual cobrem però no sempre per vocació, com es deia abans. És a dir, l'infant, el petit ésser que evoluciona, que està en minoria, ha de tornar a ser el principi. No en el sentit que defensava la pedagogia retòrica i romàntica de l'infant embalsamat, sinó que jo proposo que hauria de tenir més força l'infant com a subjecte de drets; és a dir, el subjecte polític en lloc del subjecte psicològic en què ens va ficar la

pedagogia de la renovació en els primers anys del segle xx: des del 1912, quan es va fer el congrés de les escoles noves, aquesta ha estat la cultura de la renovació pedagògica a Espanya en general i a Catalunya en particular. És important rescatar l'infant com un ésser diferent de l'adult, com pressuposava Maria Montessori. L'infant és tot allò que no és l'adult i s'ha de cultivar com a tal. Això ha donat lloc, de vegades, a una pedagogia permissiva, edulcorada, devaluada..., i més avui, quan es veu la importància de no perdre de vista els continguts.

Els continguts no s'han d'entendre com el llibre de matemàtiques, sinó com una altra cosa. Però jo crec que aquest tema cal ressuscitar-lo: entendre l'infant, la criatura, el vailet, el noi, el xicot —totes aquestes paraules indiquen que no és adult— com a subjecte de drets. I l'educació s'ha d'enfocar no des del punt de vista del dret del professor o professora, sinó de qui té el dret de ser atès. I qualsevol té el dret de ser atès, independentment de la seva condició, del seu gènere, classe social, opinió... És a dir, conservant les prerrogatives del ciutadà petit, que està emparat per la declaració del drets del nen, però que al mateix temps depèn de la declaració dels drets de les persones i de la humanitat.

Què significa això? Significa que pensem la pedagogia no en termes d'èxit o fracàs, no de resultats PISA, sinó que tinguem en compte en quina mesura satisfem els drets de cadascú. Això en l'informe PISA no es planteja mai, perquè parlar del dret de l'alumne suposa criticar els governs i el professorat i les organitzacions del professorat, i com que el llenguatge políticament correcte això no ho permet, l'infant és subjecte d'avaluació de les proves PISA, i a partir d'aquí s'avalua la qualitat del sistema. Això és una barbaritat, suposa avaluar la formació pels resultats i no per allò que es fa per arribar als resultats: no es té en compte què es fa, com es treballa perquè passi tot el que acaba passant.

Es a dir, per què l'extremeny està destinat a tenir menys rendiment escolar? No és cosa de criatures ni d'infants ni d'infància ni de psicologies: és cosa de manca de justícia social, de distribució desigual de la riquesa i de diferenciació social. Això ho sap tothom des de fa temps, per tant cal cantar-ho i dir-ho. I és des de la condició de cadascú que parteix la necessitat de muntar l'educació. Si tenim gent rebel, haurem d'admetre gent rebel de la manera que sigui. O si tenim gent una mica curta en matemàtiques, haurem de fer el mateix, i a Espanya sembla que genèticament tots som curts en matemàtiques: en aquesta matèria el fracàs és altíssim, i és més alt a mesura que es progressa en l'escolaritat; els índexs de suspensos són infinitament superiors als de qualsevol altra matèria, i això vol dir

que la població de l'Estat espanyol està subdotada genèticament per a les matemàtiques.

Veureu que diuen que som al lloc 30 en matemàtiques, llengües o ciències, tant me fa. Però no diuen que a la pàgina següent de l'informe PISA s'explica que quan l'alumnat espanyol té dificultats d'aprenentatge no l'atenen individualment, i en aquest apartat tenim la mancança més alta de tota l'OCDE. Això es calla perquè el discurs dominant afalaga el professorat, i, al cap i a la fi, s'ha de dir que en primer lloc el professor està al servei del dret públic i del subjecte de l'educació. Això suposa una revolució de perspectives molt interessant, i tot i que cada cop tindrà més importància, ara no m'hi puc aturar.

Parlàvem de formar els alumnes en funció del dret del ciutadà petit. L'infant evoluciona des que és menut fins que es fa adult, però ja no existeix com a tal. Jo crec això, i ho he explotat intel·lectualment en un treball: no hi ha infantesa. Hi ha infants que passen per la condició infantil, però no hi ha una infància regulada per la psicologia evolutiva que diu com es passa d'una condició a l'altra. Hi ha històries de diferents persones que viuen la infantesa en unes condicions molt diferents, i aquestes infanteses són les que compten. En lloc de veure si un infant gitano mendica al metro, cal veure si té drets independentment del que sigui o no sigui socialment. Cal acollir-lo a l'escola independentment de la seva raça, de la seva religió, de la seva condició personal, perquè l'educació obligatòria és incloent i això s'ha d'admetre fins als setze anys. I això no depèn de la voluntat d'un govern, sigui socialista o del signe que sigui, que va proposar i imposar legalment l'escolaritat obligatòria fins als setze anys, sinó que depèn del subjecte de dret.

Junt amb aquesta reivindicació, n'apareix una altra que és molt més rellevant del que fins ara havíem concebut: la importància de la formació cultural del professorat. I dic cultural, no científica ni disciplinària, encara que també, perquè les matemàtiques són cultura, o haurien de ser-ho, i potser ara no ho són. La formació cultural significa guardar l'autoritat del professor més enllà dels mecanismes repressius de l'escola, més enllà dels estatuts legals, més enllà de l'estatut del professorat. És a dir, el professorat no es legitima per la via del dret, com de vegades demanen els sindicats en la negociació de l'estatut de la carrera docent. El professorat està al servei del bé públic, però ha de fer-ho des d'una posició d'autoritat. La posició d'autoritat del mestre o la mestra, del professor o la professora, del catedràtic o la catedràtica s'adquireix pel prestigi cultural, intel·lectual..., que, quan és assumit decentment, porta

implícita una pedagogia racional. És a dir, algú que domini bé el coneixement no pot ser algú irracional a l'hora de transmetre'l, encara que no sigui afortunat en la seva manera de parlar i de comportar-se. Només qui domina el coneixement pot ensenyar-lo amb algun grau d'interès per al qui no el sap. I la formació cultural significa cultura viva.

Jo tinc un problema que el dic moltes vegades: sortiré de la universitat sense haver fet la investigació de la meva vida, que és analitzar els canals de comunicació, enriquiment i ús de la cultura que té el professorat en els diferents nivells. És a dir: llegeix gaire el professorat? Quants museus visita? Això va dir-ho Bourdieu a *La distinción*, que és un llibre preciós que us recomano analitzar perquè diu coses com ara: «Avui els interessos no es divideixen per classes socials sinó per afinitats culturals.» És a dir, el gust i el nivell educatiu t'uneixen a la gent. Jo tinc més relació amb els meus companys o amics fora de casa meva que amb els veïns, alguns dels quals ni conec, i fa quinze anys que visc a la mateixa casa. Les meves connexions són per simpaties culturals i afectives, i aquest és el paper que exerceix la música en les cultures juvenils, i el cinema i els cinefòrums, etcètera. És a dir, les afinitats són cada vegada més culturals, i els rebuigs també. L'associació entre persones dependrà molt del tipus de cultura.

Al col·legi major per a mestres on jo estudiava, estàvem dividits en pisos segons si feies enginyeries o bé lletres. Les cultures intel·lectuals separen i uneixen la gent, malgrat els lligams democràtics, de ciutadania, etc. L'única manera de salvar el prestigi del professor és fer-lo més culte que els estudiants i que els pares que porten el fill a l'escola, i que la societat en la qual es troba. El mestre rural, tant com el canten, el mestre republicà, aquesta imatge idealitzada, idíl·lica i positiva que defensem en la memòria històrica, és el mestre que era el més savi del poble, i la República fins i tot li encomanava el govern de les alcaldies. El meu avi ho va ser i gràcies a un bon home de dretes va salvar la vida, si no, se l'nduien, com a tants d'altres. Aquell mestre era l'home o la dona que sabia llegir i escriure, cosa que la població no sabia. Aleshores hi havia menys dones i ara n'hi ha més, perquè s'ha devaluat la professió —no s'ha devaluat perquè hi hagin entrat més dones sinó que ja era una professió devaluada i per això hi han entrat més fàcilment, com passa sempre amb tot grup sotmès, que primer ascendeix no pel cap sinó per la base, com és lògic per inèrcia social.

En aquell moment el professor es defensava pel seu prestigi. Això que es canta tant, que ara no hi ha respecte, és perquè tampoc no hi ha distància cultural. No dic que el problema només sigui fruit d'això, ni molt

menys. Hi ha una distància cultural d'usos i costums, de plantejaments que distancien els adults i la cultura juvenil, entenent *cultura* en un sentit ampli. Estem en la fase postformativa. La preformativa és quan els adults ensenyen els petits; la fase intermèdia, quan es comuniquen entre si, i la postformativa, quan els petits actuen de mestres dels adults. I ho dic d'una manera molt simplista i perdoneu-me la llibertat d'expressió, però avui hi ha molts pares i mares amb una cultura superior a la del mestre o mestra dels seus fills. Això es nota en les relacions, en la pèrdua d'autoritat i en la valoració que tens del mestre o la mestra, sobretot en els casos extrems. La meva filla portava un diari amb unes amigues sobre les faltes d'ortografia que cometia la professora de llengua. Són anècdotes que no vull instal·lar en aquest discurs, però que passin aquestes coses és un signe de desautorització total.

En la societat del coneixement que diuen que s'acosta, però que jo crec que és la societat del desconeixement per a la majoria i del coneixement de la minoria cada cop més ben instal·lada, algunes coses la gent les està aprenent més fora que dintre de l'escola. I aquella escola que hauria de ser la que poleix, sistematitza i depura les influències del medi ambient, avui és una cultura perseguida —i cada cop més— per les noves tecnologies i per això que en diuen la societat del coneixement o de la informació. Tot el que sabem d'anglès avui ho hem adquirit a les acadèmies o a l'estranger, no en els programes regulats de primària i secundària. Tot el que sabem de medi ambient ho sabem gràcies a l'Open University, a Félix Rodríguez de la Fuente fa unes generacions i a la divulgació més que no pas a l'escola. Les editorials —no sé si vosaltres de Rosa Sensat entreu en aquest terreny— tenen llibres obsolets i tenen llibres meravellosos que parlen sobre animals des de perspectives molt interessants. A l'escola l'actualitat no sempre està permesa, sinó que de vegades hi està prohibida. La immediatesa dels esdeveniments ha d'entrar per la clàusula dels programes.

I ara vosaltres imagineu-vos un aparell petit que ben aviat costarà molt poc, ja és assequible, anomenat ordinador, que pot oferir tot el material de tots els llibres de text que un alumne pugui portar al llarg de tota la seva vida, amb tots els diaris que s'editen d'àmbit regional, nacional i fins i tot mundial, amb accés a qualsevol base de dades qualsevol dia a qualsevol hora, sense demanar permís i sense veure què és bo i què és dolent, sinó que els alumnes poden agafar la paraula *teisme* i estudiar molt més que allò que els bisbes vulguin dir-ne. I poden estudiar les paraules *eutanàsia*, *avortament*... Els temes que estan prohibits és absurd

que l'escola els prohibeixi. Diguem que el cànon d'allò que val, no val, d'allò que és convenient, no convenient, del que és acceptable, inacceptable..., l'ús de les noves tecnologies ho anima. A un conegut meu li vaig preguntar: «Com li va anar, al noi, amb l'ordinador que li vas comprar?», i em va respondre: «No ho sé, perquè quan arribo a l'habitació l'apaga.»

Si busqueu informació sobre l'Antic Egipte —en anglès *Ancient Egypt*— veureu la quantitat de material instructiu i atractiu que hi ha, i de tot tipus: històric, cultural, artístic, etcètera. Compareu el que diu el llibre de text amb això. Compareu el que diu el llibre de text sobre el Quixot amb els estudis de la Universitat de Califòrnia —un any sencer dedicat a l'estudi del Quixot: els usos culinàries, la geografia, els hàbits, les figures, l'aspecte literari, etcètera—; en contrast, aquí, que som compatriotes del tal Cervantes, el llibre es llegeix molt poc. És a dir, si bé a Internet hi ha moltíssima porqueria, hi ha coses que sabent-les buscar tenen molt més atractiu que bona part dels continguts escolars. I s'estan ampliant les bases de dades amb seleccionador, que ja comença a haver-n'hi; el mateix Google ja té dues versions: l'acadèmic i el dels llibres. Al Google de llibres hi podeu trobar qualsevol llibre de literatura; de moment ja té milions de dades i entrarà totes les biblioteques nacionals en una base de dades. La Unió Europea està fent el mateix.

Es a dir, quan jo pugui llegir qualsevol cosa, a qualsevol lloc i a qualsevol hora, s'haurà trencat l'escolaritat. Quan pugui estudiar idiomes sota un arbre penjat d'un aparell petit que em connecti amb la resta del món sense fils, quin sentimentindrà ser en una sala on es fa classe? Serà possible allò de les escoles de l'Ave Maria del pare Manjón a Granada, estudiar a la natura, però en aquest cas amb ordinador. Jo, quan fa bon temps, ho faig cada dia: trec l'ordinador al camp en lloc de quedar-me a casa. Les noves tecnologies suposen el trencament de l'espai i del temps de l'escolaritat. Trenquen l'espai perquè poden accedir a qualsevol lloc des de qualsevol lloc, i el temps, perquè poden fer-ho en qualsevol moment i en horari escolar.

Es preveu que el moviment de resistència dels pares a l'escolaritat tendirà a augmentar a mesura que la faceta de socialització que fan les escoles sigui suplerta per altres instàncies. Els pares que tenen la feina a casa, que ara a la Unió Europea són un 12 o un 15 per cent, ja no necessitaran mestres que els cuidin els nois i les noies. I la figura del professor no és que es devaluï perquè la denigrem, és que hi va haver un temps històric en què el professor no va ser necessari, i després ha estat necessari però pot deixar de ser-ho. Encara que jo crec que no ha de ser així, però encara hi ha més motius per preocupar-se per la situació.

Quins són els reptes que ofereix l'actualitat, que se'ns estan tirant a sobre, davant dels quals no tenim posicions polides ni assajades amb anterioritat, i per tant no tenim respostes per enfocar-los? Us repassaré algunes coses que tenim pendents de considerar en l'educació; s'han plantejat com a recurs, però de manera pràctica.

Per descomptat, hi ha el que acabo d'esmentar: el ràpid desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació, amb les seves mutacions i la seva expansió fora de les escoles. Internet està entrant en l'ús de la gent no pels centres educatius, com ja sabeu: està entrant a través del contacte dels iguals i a través de la família. La majoria d'infants, un 47 per cent, tenen banda ampla a casa. A les escoles d'Espanya això no existeix, i hi ha diferències molt fortes entre comunitats autònomes. És a dir, la via digital serà molt important, i el fet de tenir-hi accés o no marcarà una diferència social insalvable. Com diu Sigmund Bauman, la incorporació d'una nova tecnologia porta moltes persones al desastre i a la desaparició. Les màquines que ens donen diners als bancs van fer despatxar molts empleats de banca. L'autoreconeixement a Iberia o a l'aeroport evita les hostesses. És a dir, les noves tecnologies estan canviant les bases socials. Estan obrint un esvoranc i provocant una bossa d'arrencats de la història summament enorme, i aquest esvoranc serà molt difícil de cobrir. S'ha cobert la distància entre homes i dones, però les distàncies entre països, regions o classes socials no. Internet no s'està popularitzant per l'escola, encara que l'escola hi està contribuint en el cas d'aquelles persones que no tenen altres oportunitats, i això ho ha de fer.

Però també em vull referir a coses molt més subtils: quin sentit té prohibir els mòbils als centres, quan tot el contingut d'Internet vindrà i ja ve a través del telèfon? És a dir, aquest mitjà s'haurà d'utilitzar a l'escola i domesticarlo, però caldrà resoldre-ho d'una altra manera. Quin sentit té esperar l'ordre del llibre de text, quan jo el puc alterar quan vulgui consultant dades externes? Aquí hi ha una transformació de la vida, del treball, dels professors..., però sobretot de la mentalitat cultural. I tot allò que vostè no m'explica, si jo vull buscar-ho, ho trobo. Tot allò que vostè m'impedeixi veure, aquest cànon ja no existeix. És tot allò que és correcte o incorrecte, que és bo o dolent, el que es trenca, i aquí els professors adquirim una dimensió totalment nova. Hem de començar a fer el paper del Google, saber diagnosticar les situacions i veure quines són les necessitats.

En segon lloc hi ha el problema de l'autonomia, una autonomia que els professors reclamen molt i que és molt polèmica i conflictiva. L'autonomia és delegació de poder, delegació de responsabilitat i necessitat d'auto-

responsabilitzar-se. Els professors estem acostumats a demanar autonomia per treure'ns el pes de la determinació burocràtica, i tenim bones raons per fer-ho. Però l'autonomia suposa un grau més elevat de responsabilitat al qual no crec que ens puguem adaptar, adequar o comprometre fàcilment. És a dir, ser autònom és ser capaç de respondre al que et deixen d'autonomia i, com comentava a una companya en el preludi del bar, hi ha molt poques coses que estiguin prohibides al professor. Jo li deia que tinc pendent un estudi de les coses que no prohibeixen la LOE o la LOGSE o la llei catalana.

A Espanya l'autonomia dels professors del sistema educatiu és de les més altes del món, perquè el professor té una gran burocràcia legal sobre ell, però a la pràctica no hi ha ningú que el vigili perquè es faci una cosa o una altra. La inspecció és retòrica i testimonial, em sembla que ja no apareix per les aules per cap banda ni falta que feia. Però el conseller és difícil que entri, no hi ha ningú que t'interrompi, només queden aquelles finestretes de vidre en algunes portes de les aules que fan que quan el superior es passeja per fora pugui veure què passa dintre. Ara diuen que són per tenir controlats els estudiants, però en un principi es van pensar per controlar els professors, i per això estan a l'alçada de la tarima del professor i no al mig de la classe.

Així doncs, el professor té autonomia si vol exercir-la. Pot exercir un cert grau d'autonomia, perquè l'autonomia pot ser financera, de govern, de descripció en el lloc de treball, curricular, d'activitats culturals... És a dir, es pot ser autònom en unes coses i en d'altres no, però un cop encetat el pernil de l'autonomia a la gent cada vegada li agrada més, i el poder públic pot estar temptat de dir: vostès tenen autonomia, doncs governin-se-la vostès mateixos. Què està passant amb la jornada continuada? Aquí el problema comença a estar viu altra vegada. A la meua comunitat, València, comença a estar viu. La jornada continuada està repercutint en moltes coses, entre les quals la devaluació del temps escolar a favor de l'extraescolar: els que poden supleixen les seves deficiències per mitjà de la iniciativa privada i familiar, i no a través de la iniciativa pública.

I autonomia per a què? Perquè el professor dicti l'horari que vol i li convingui de matí o de tarda? O autonomia perquè les mares i els pares decideixen quin horari és convenient? És a dir, què estem demanant quan demanem autonomia? La veritat és que la política neoliberal ja ha privatitzat i ha sotmès a l'escrutini de l'opinió pública moltes de les coses que ja funcionen en política educativa, sobretot l'elecció de centres. Si el professorat reclama autonomia, els pares reclamaran la mateixa autonomia

respecte al professorat. Si el professorat pot elegir el currículum de la meua prole, jo haig de tenir el poder d'elegir el professorat que dóna el currículum a la meua prole. Aquí podeu veure el cas grotesc i rocambolesc de València, amb la ciutadania en anglès i els problemes que hi ha amb els col·legis, que s'hi estan resistint amb amenaces, etcètera. D'autonomia no n'hi ha, perquè no és real en el problema de la definició política, i en la curricular hi ha una autonomia total perquè el professorat és responsable de la classe que fa fins que arribin els PISA amb la seva piconadora i ens reclamin que donem el que els PISES comproven. Això és una qüestió bastant greu que m'agradaria comentar encara que només fos durant dos minuts.

La projecció del sentit de la ciutadania és un altre dels reptes que s'han d'abordar. L'erosió del món del treball és un repte que tindrem amb els joves. La feina representa cada cop menys en la trajectòria vital de la identitat. Ja no és allò de: «I de gran què vols ser?», perquè ja no sabem què serà de gran. Els estudiants tenen cada cop més prevenció a l'hora d'escollir una carrera universitària perquè no saben què triar i el futur no és segur. No és com abans: «Jo vull ser mestre, capellà, metge o advocat.» Hi ha centenars de carreres que no se sap a què condueixen. La joventut està sotmesa a una indecisió molt greu, perquè saben que el tren no passa a l'hora segura que abans passava i no porta a l'estació de termini que abans sabien determinada, i això és un problema de la joventut que pesarà cada cop més. I l'escola no pot fer de revulsiu mentre ha de fer de lloc d'acollida.

Amb aquesta argumentació puc acabar, encara que tenia més coses per dir: la concepció d'una nova professionalitat respecte a la qual cal estar en guàrdia, la definició del professorat bo, dolent, regular...; la competència del professorat en termes de competències és el nou llenguatge. No estic fent publicitat de l'obra que traurem amb alguns companys, però sospitosament es parla massa dels PISA. L'informe PISA té unes virtuts que no s'ajusten exactament al que és l'educació. No pot ser que el rendiment en sentit educatiu siguin les puntuacions en matemàtiques, llengua i ciència —en el futur es tindran en compte més coses, i a mesura que avancin en aquest sentit amenacen amb determinacions més ambigües.

El discurs del fracàs en matemàtiques que revela el PISA no és tan fracàs; em remeto al número monogràfic de *Cuadernos de Pedagogía* d'aquest mes. A Espanya hi ha regions que estan al nivell de Dinamarca i dels països nòrdics, com diu l'article de Julio Carabaña i del mateix Treana,

però s'està fent que les proves PISA equivalguin a allò que l'escola ha de buscar, i en la mesura que les proves PISA es converteixin en la programació dels continguts PISA l'autonomia sí que es perd de veritat i es perd el sentit de l'educació. Ningú no dirà que es perd, però la veritat és que la política educativa parla del PISA i no de la desmotivació de l'estudiant. Parla de la falta de resposta de les matemàtiques i no parla de la falta de resposta de les biblioteques escolars a la cultura més àmplia...

El tema de les *competències* ve per dues vies molt diferents: la intenció d'aconseguir indicadors més precisos per avaluar el sistema educatiu, i la via europea per fer factible la integració curricular en la cultura única europea, que no pot ser d'altra manera. M'explico: recordeu que quan era presidenta de la Comissió la senyora Merkel va dir que posaria en marxa un grup de treball per aconseguir una assignatura d'història vàlida arreu d'Europa? Ja recordareu que només en va parlar la primera vegada i ja no n'ha tornat a parlar. L'única possibilitat d'integrar l'Europa de la cultura i l'educació és basant-se en alguna cosa que no siguin continguts i continguts que no tinguin a veure amb l'aspecte social, humà, amb el món de la vida, que diria Habermass. Ara només és homologable en matemàtiques, que pretesament és un llenguatge universal, però que després deixa de ser-ho.

La imposició de la paraula *competències* i la seva traducció en forma d'informe PISA porta a empobrir en gran mesura el sentit de la professionalitat del docent. La meua tesi és que el llenguatge de les competències no aporta res de nou però té una virtut: la de dir al professorat que és imbècil —igual que en l'etapa dels objectius, en la qual jo vaig adquirir una certa notorietat amb un llibre que té més de vint anys i que es continua venent, *La pedagogía por objetivo, su obsesión por la eficiencia*. Al cap de més de vint anys tornem a parlar del mateix. En lloc de parlar de les competències d'un professor bo es parla d'un professor competent, i el professor competent és el que és capaç de produir resultats comprovables. Si mireu el que era comprovable del que feien els vostres professors quan vosaltres éreu alumnes, serà difícil trobar alguna cosa concreta. Jo no sé què dec a cada professor que he tingut i, a més, sóc catedràtic de l'assignatura amb la nota més baixa del meu expedient personal, perquè veieu com n'era de competent el professor que em va provocar l'afició per la didàctica.

Es a dir, la paraula *competència* es refereix a una condició de l'ésser humà que s'adquireix amb el temps i al llarg de moltes experiències i de molts assajos, i no es pot determinar per endavant. Això el senyor Treana ho sap

i ho diu en un escrit amb una autora de l'OCDE: no és un concepte segur, és volàtil. Es confon amb *habilitat, destresa, capacitat, potència, capacitat reflexiva*, etcètera. I està aconseguint un efecte: definir el professor com algú que aconsegueix competències, esborrant allò del professor que forma, que investiga a l'aula, que és intel·lectual crític, el professor renovador, innovador, inquiet. Serà competent qui produeixi competències, i d'aquí al salt que et paguin pels resultats que obtens ja hi ha molt poc. I d'això ja se n'està parlant quan es parla de la carrera docent, però de moment no es farà. Es pot convergir a Europa per competències? Doncs mireu, la riquesa europea ha estat la seva diversitat, per començar. I la diversitat cultural és un valor, no per allò de mantenir cadascú el seu pal, sinó perquè la cultura és intercanvi, mestissatge i hibridació.

I per homogeneïtzar les matemàtiques no fa falta que vingui el PISA, perquè les matemàtiques són les matemàtiques, però la resta de continguts és perillós i complicat unificar-los. El PISA té molta importància per als governs perquè diu què és allò que va malament, però no diu mai al govern què cal fer, ni el govern fa allò que el PISA li diu que faci. Els objectius de l'any 2000 del document titulat «Educató i entrenament» o «Educational Training» ja estan obsolets, i fins Borrell va dir al Parlament que era impossible complir-los. Qui de vosaltres sap com està el baròmetre de les deu variables que ens imposa el sistema europeu? Doncs això, tanmateix, els governs ho oculten i ho callen. Hi ha criteris com ara formar més científics, procurar que hi hagi menys abandonó escolar, millorar el fracàs escolar, augmentar l'educació permanent, etcètera. Nosaltres només en complim dos, un dels quals és el nombre d'estudiants universitaris per cada mil habitants, perquè aquí hem escolaritzat tothom a la universitat encara que l'ataquem al batxillerat: a la universitat t'hi estàs vint anys fent una carrera i al batxillerat et fan fora si suspens dues o tres assignatures; a l'educació obligatòria t'expulsen als setze anys, però a la universitat t'hi pots estar fins als cinquanta, etcètera.

És un panorama preocupant en la mesura que un llenguatge està evitant altres llenguatges, en la mesura que parlen de competència i no de canvi i innovació, i en la mesura que això recau sobre l'alumne sense responsabilitzar ningú del professorat. Ningú no ha estat capaç d'explicar per què Finlàndia va la primera i nosaltres som al lloc trenta. Per què és fàcilment explicable? Perquè són dues situacions diferents des de fa temps i en moltes coses, i allí cuiden l'educació des del punt de vista familiar, social, amb els recursos que s'hi assignen, etcètera. Això ho podrien copiar al PISA, però qui fa l'avaluació normalment la fa per no utilitzar

mai cap dada contra ell. I, al cap i a la fi, el PISA està fet per l'OCDE, i aquesta organització la formen els governs, que hi envien el seu representant, i cap govern dirà a l'OCDE que el culpable és la política del PP, de CiU, del PSOE, perquè és políticament incorrecte i no hi haurà responsabilitats. El PISA tampoc no parlarà malament dels professors, perquè això està prohibit pel llenguatge políticament correcte. Però parlarà dels estudiants incompetents o no incompetents, que són la víctima de tot això.

«El mestre, servidor públic»

En què s'ha de basar l'autoritat dels mestres
en les nostres societats democràtiques?

Philippe Meirieu
Pedagog

El títol d'aquesta conferència, «El mestre, servidor públic», va ser proposat pels organitzadors de l'Escola d'Estiu i jo l'he acceptat amb molt de gust. Però he de dir que, si bé em sedueix, resulta bastant aliè a les formulacions francòfones... i, sens dubte, és una llàstima. Hi ha, efectivament, en la paraula *servidor*, una magnitud massa sovint oblidada: *ministre* no vol dir 'servidor'? A més, l'associació de les paraules *mestre*, *servidor* i *públic* és especialment feliç. Perquè, en principi, en una escola digna d'aquest nom, un autèntic «mestre» no té legitimitat si no és un «servidor públic»: no perquè hagi d'obeir el «públic» que ensenya, sinó perquè li ha de permetre caminar de l'espai privat cap a «l'espai públic», del seu egocentrisme infantil i familiar cap a la intel·ligència d'altres universos i d'altres llenguatges, del «creure», que sorgeix de l'àmbit del domini de les eleccions personals

i comunitàries, cap al «saber», que s'inscriu en un procés de validació i d'universalització. En aquest sentit, ser al servei «públic» és contribuir a la construcció de la *polis*; és permetre que els individus s'inscriguin en un col·lectiu sense renunciar, tanmateix, a la seva identitat. És treballar per a la difícil articulació del «jo» i del «nosaltres», en el moment en què la nostra societat s'envesca en processos d'individuació-coagulació i on l'aspiració de fusió orquestrada per l'escalada del «capitalisme pulsional», segons l'expressió de Bernard Stiegler (*Réenchâter le monde*, París, Flammarion-Champs, 2008), fa témer el triomf sistemàtic del *hom*. Per això trobo especialment interessant que els professors es reconeguin com a «mestres» —és a dir, posseïdors d'una autoritat a la ciutat— en base al fet que assumeixen, precisament, una missió de «servei públic» en el sentit més fort d'aquesta expressió. Aquesta inscripció del seu «mestratge» en un marc polític els permet evitar de veure com el seu ofici es dissol en una multitud de tasques, com es redueix a una navegació entre corrents contraris o bé com es perd en estratègies individuals de supervivència. Associar «l'autoritat del mestre» al seu estatut de «servidor públic» és alliberar-lo de les contingències polítiques i permetre-li relativitzar les pressions tecnocràtiques en les quals sovint es troba immers. És inscriure els seus sabers disciplinaris i les seves obligacions administratives en una perspectiva que els dóna sentit. És evitar reduir les dificultats que troba a conflictes de persones o a enfrontaments categorials. En poques paraules, és donar-li una identitat inscrivint-lo en una preciosa verticalitat: una verticalitat que li permet escapar-se de l'horitzontalitat del mercat escolar sense obligar-lo a reprendre els hàbits de capellà ni a posar-se els del preceptor privat. Una verticalitat amigable i modesta, alhora, ja que el situa sota el signe de la construcció de l'espai públic.

Però, si bé una concepció com aquest resulta molt seductora en l'aspecte teòric, continua sent molt difícil de posar en pràctica. Sembla contrària a moltes consideracions, a l'experiència quotidiana que vivim, a les evolucions sociològiques que es dibuixen i, fins i tot, a algunes de les perspectives institucionals europees. Per això proposo, d'entrada, mirar de prop la situació sense apartar els problemes ni tancar els ulls al que pot «entrar en» crisi. Intentaré explicar, primer, que l'adveniment d'aquesta «crisi de l'educació» en les nostres democràcies pot ser una oportunitat per als professors des del moment que volen fer front al repte. I, finalment, em preguntaré quines són les palanques que podem utilitzar perquè en el futur els mestres es converteixin, cada vegada més, en «servidors públics» en una societat solidària.

He de precisar, abans de continuar, que m'aventuro avui sobre un terreny especialment delicat i que, fent-ho en el marc d'una conferència, em veuré obligat a algunes imprecisions d'expressió. A més, sóc lluny, encara, d'haver estabilitzat definitivament el meu pensament sobre les qüestions que tracto... Preneu, doncs, les paraules que segueixen com una exploració i una invitació, sobretot, a continuar la reflexió i la discussió.

Els mestres, destituïts?

Encara que no tingui res ben nou i original, el discurs sobre la pèrdua de l'autoritat dels professors pren, avui, una amplitud mai vista. Certament, està lligat, per una banda, a aquesta «proletarització» dels professors que, segons els últims informes de què disposem, colpeix la majoria dels països desenvolupats. De «notable» abans, si no ben pagat, almenys reconegut com una personalitat a recer de les sospites i de les crítiques, el professor s'ha convertit en un prestatari de servei maltractat tant pels mitjans de comunicació com pels seus alumnes... Potser de manera més greu, encara, tots els sondeigs recents mostren que els professors han integrat aquesta desvalorització i busquen desesperadament en què basar la seva autoritat.

Ara bé, si es miren les coses de més a prop, un s'adona que, encara que en parlin nombrosos «intel·lectuals», els sistemes tradicionals de legitimitació no es poden utilitzar gaire. Encara que alguns en sentir nostàlgia, avui ja no es pot considerar el professor com un clergue, propietari d'una veritat revelada i que actuï de manera sacramental: resulta impossible defensar la idea que una «ordenació» de començament de carrera confereix per sempre la possibilitat d'imposar les mans a generacions d'alumnes per transmetre'ls coneixements de manera immutable. En un món on tot va molt de pressa i on la «formació al llarg de la vida» s'ha convertit, alhora, en una necessitat i un projecte per a més mobilitat i justícia social, el mestre no pot reivindicar un estatut d'excepció, predicar el caràcter atemporal de les seves competències i anunciar la seva indiferència davant l'emergència de nous contextos, de notícies problemàtiques, de noves exigències, sense desacreditar-se.

Més, quan el professor no exerceix el seu ofici en ingravidesa social, independentment del context general: aquest context és marcat per l'emergència del que filòsofs com Marcel Gauchet anomenen «l'individualisme social» (*La démocratie contre elle-même*, París, Gallimard, TEL, 2002). No es tracta aquí d'estigmatitzar, amb un moralisme nostàlgic, els comporta-

ments dels nostres contemporanis. I encara menys quan pensadors com Norbert Élias han pogut ensenyar que la individualització dels comportaments estava vinculada tant a l'emancipació de l'omnipotència del grup com a la necessària especialització de les tasques en l'organització social i a l'emergència de la diferenciació entre individus (*La société des individus*, París, Fayard, 1991). En realitat, es tracta simplement d'aixecar acta de la fi de les societats religioses o holístiques que, com que estaven estructurades a partir d'una verticalitat indiscutible, conferien als seus agents una parcel·la d'aquesta autoritat i els protegia de qualsevol interrogació sobre la seva legitimitat. Segons molts, cal alegrar-se de la fi d'aquestes societats, teocràcies religioses o atees, en què qualsevol era condemnat a ser un heretge o un dissident així que es formulava, fins i tot tímidament, la pregunta de la legitimitat del poder. Però també hem de veure que ho paguem a un preu molt alt, en educació. Guy Coq es pregunta, fins i tot, si la democràcia no fa, en certa manera, impossible l'educació (*La démocratie ne rend-elle pas l'éducation impossible?*, París, Parole et Silence, 1999). Des del moment en què ja no hi ha consens sobre els valors i en què totes les experiències singulars són respectables, les institucions d'educació es troben de vacances pel que fa a una referència estable. I amb vista a aquesta vacant, només les estratègies individuals semblen tenir dret de ciutadania: els pares —més encara que «les famílies», en el sentit habitual del terme— desenvolupen comportaments de «consumidors d'escola» que els porten a sospitar sistemàticament de la competència dels professors i, fins i tot, de la seva benevolència pel que fa a la seva descendència.

Entre els elements determinants del context, cal esmentar també, és clar, la *desaparició del consens sobre «el que convé ensenyar»*. Abans, s'entenia que al costat de l'educació familiar i dels dispositius de formació tècnica i professional que funcionaven àmpliament per mimetisme, l'escola havia de transmetre, segons l'expressió d'Ernest Renan, «les coses boniques heretades de la història dels homes». Però sabem bé que aquesta evidència s'ha volatilitzat: d'una banda, perquè les «coses boniques» que ensenyàvem estaven, en part, lligades a una visió molt etnocèntrica de la cultura i que «l'univers escolar» ha demostrat ser, en molts casos i segons s'ha pogut comprovar, un succedani mediocre del «discret encant de la burgesia» parisenca. D'altra banda, al mateix si de les nostres societats occidentals ja no hi ha ningú que sàpiga definir «el que és bonic». El criteri de la temporalitat, pertinent durant molt de temps (el bonic era, simplement, el que ha resistit el pas del temps), és combatut amb duresa: el bonic pot ser el nou o l'antic, el que és a la moda o el que ja no ho és, el que arrela o el que es des-

terra, etcètera. I, finalment, la idea mateixa que calgui ensenyar «el bonic» ja no compta amb cap consens: ha estat substituïda àmpliament per la idea de la utilitat. I l'útil comporta encara més perill de relativisme: res no és útil en si mateix, tot és útil per a alguna cosa. Reduïda per l'utilitarisme contemporani al rang de «competències instrumentals», la cultura escolar es dissol així en una multitud de coneixements sense cap més legitimitat que una pertinència inevitablement provisional, aleatòria i, per tant, perfectament discutible. «Senyor, per a què serveix, això?» s'ha convertit en la pregunta permanent de classes senceres d'alumnes que han interioritzat perfectament que, en el discurs social i polític, els coneixements s'havien convertit en «eines» mobilitzades en funció del seu ús social..., incloent-hi la «formació per a la ciutadania», enrolada en aquesta ocasió. Així, doncs, no és gaire possible demanar als alumnes «que respectin l'autoritat dels professors», des del moment en què la tasca d'aquests últims és definida en referència constant a una utilitat extrínseca. Per definició, la transmissió de l'eina és discutible ja que correspon sempre al receptor la verificació de la legitimitat dels coneixements adquirits en funció de la seva fecunditat instrumental... Tancada en la carrera per a les eines, l'escola és obligada, permanentment, a «adaptar-se» i els mestres a justificar-se.

No queda, doncs, gran cosa que permeti el recolzament de l'autoritat del professor i que aquest no s'esgoti en la gestió quotidiana de conflictes interminables. La inflació de l'ús de la paraula *gestió* en el camp escolar és, en aquest sentit, especialment enganyadora: si no es tractés més que d'«administrar» situacions difícils, com problemes d'autoritat, per exemple, en el sentit tradicional que la psicociologia dona a aquest terme, tot seria bastant senzill. Des de fa molt de temps se sap «administrar» la qüestió de l'autoritat i es repeteix, a tothora i en tots els tons que, per a això, n'hi ha prou de trobar l'equilibri just entre un mitjà rígid (on tot és definit amb antelació) i un mitjà aleatori (on res no és previsible): construir marcs estables i negociar l'imprevist, donar indicacions i adaptar-se als esdeveniments, associar fermesa i obertura, etcètera. Les variacions sobre aquest tema són infinites i, mentre que tothom sembla estar d'acord sobre el que caldria fer, tots comprovem que això no funciona. Per tant, està bé que la qüestió de l'autoritat ja no sigui només una qüestió de gestió dels grups, sinó un problema de legitimitat, de tota una altra naturalesa. No reconèixer-ho és esgotar-se en la gestió: sense verticalitat fundadora, es «dirigeix» a cop d'ull i, en el pitjor dels casos, n'hi ha que es conformen a sobreviure evitant els cops...

No ens hem de sorprendre, aleshores, de la crispació dels professors sobre el que els sembla que continua sent un «nucli dur» del seu poder: les qualificacions, les sancions, els procediments d'orientació i d'exclusió. Quan l'autoritat s'amaga, un es conforma amb un poder que permet trobar, si no la legitimitat o el respecte, almenys una forma de reconeixement i, de vegades, simplement, una mica de tranquil·litat. Així el poder institucional que reivindiquen els professors, avui, no permet tant solucionar els seus problemes com mantenir-los a prou distància per resistir el desgast inevitable d'aquells que intenten trobar desesperadament, en l'horitzontalitat, un compromís suportable. Sense la construcció d'una identitat, sense imaginar-se un lloc i sense poder investir-lo amb activitats acabades, hom es conforma a curar les pròpies ferides narcisistes. Així es pot intentar comprendre les reaccions corporativistes dels professors contra totes les proposicions que semblen atemptar contra les seves prerrogatives: ja sigui quan es tracta de modificar el càlcul del seu servei o de reconsiderar els horaris de la seva disciplina al segon curs, com quan es tracta de considerar noves responsabilitats per als directors d'escola o quan es proposa donar als pares un pes més important al si de les instàncies escolars o en les decisions en relació amb el futur dels alumnes. Un professional que viu la seva autoritat com a legítima, sorgida d'un mandat clar i que participa en una missió explícita, pot reconsiderar serenament les modalitats de la seva activitat. Un professional que es veu reduït a executar tasques amb imposicions contradictòries i sense referent explícit, viu qualsevol qüestionament del seu treball com una agressió insuportable. Sense finalitats que «verticalitzin» el dia a dia, s'agafa a les modalitats que el tranquil·litzen. No és gens gloriós, però no hi ha res més normal.

Ara bé —i això no és més que una paradoxa aparent— aquest afebliment del professor es dona en el moment en què *la pressió social sobre els «resultats» mai no ha estat tan forta*. És com si es privés el professor dels mitjans d'exercir la seva missió mentre se li exigeix una eficàcia cada vegada més gran! En realitat, aquests dos aspectes estan profundament vinculats i mostren un autèntic canvi de paradigma. Per dir les coses d'una manera indubtablement prou caricaturesca, però que es correspon perfectament amb el que els professors viuen cada dia: hem passat de la transmissió d'una cultura i d'uns valors assumits (cosa que no significa de cap manera, naturalment, que no fossin discutibles en l'aspecte ètic i polític) a la producció de resultats identificats. Ara bé, malgrat un consens social aparent sobre la seva naturalesa i la seva importància (l'adquisició de la base comuna, la formació a la ciutadania, l'elevació del nivell de qualificació, etc.), actualment,

aquests resultats no són més que «eines escolars i socials», privats de qualsevol verticalitat capaç de connectar-les, al mateix temps, a un patrimoni i a un projecte, a un passat i a un futur. En realitat, «l'obligació de resultats» a la qual són sotmesos avui els professors és alhora una denegació de la missió cultural de l'escola i de la seva funció educativa d'«institució d'un assumpte». El que caracteritza tant la cultura com el subjecte és que el tot és irreductible a la suma de les parts: una cultura no es pot reduir al conjunt dels sabers que comprèn, igual com un subjecte no es pot reduir al conjunt de les competències que domina.

En aquest sentit, la recuperació del behaviorisme en els discursos escolars —sigui fet per la cohort d'avaluadors de totes menes o per la imposició dels didactistes que no vacil·len a associar-lo a una professió de fe constructivista— no és en cap cas una casualitat, ni el residu d'una època passada. És el corol·lari de la dificultat de fundar l'ofici de professor d'una altra manera i en un altre lloc que no sigui l'horitzontalitat del comerç dels homes: «comerç» que és tan impossible de menysprear —amb el risc d'esdevenir misantrop o de complaure's en el solipsisme— com d'abandonar-s'hi del tot —amb el risc no ser res més que un gestor de la immediatesa.

Ens hem de desesperar, aleshores, amb l'ofici de professor? Hem de resignar-nos que ja no sigui un «servidor públic», sinó que faci exactament el contrari, un «servidor del públic»? Seria renunciar a qualsevol autèntica ambició educativa. Seria, també, desesperar del nostre món. Ara bé, com que sempre és portador del postulat d'educabilitat, el pedagog no es pot transformar. Fins i tot si mesura fins a quin punt el seu optimisme pot semblar ingenu, ho prefereix a l'esteticisme de la desesperació. És més aviat una qüestió de postura més que de posició, sens dubte, i no exempta d'afectació. Però és un intent d'ajuntar, seguint la fórmula de Gramsci, «el pessimisme de la raó i l'optimisme de la voluntat».

Una crisi que podria ser una oportunitat?

L'individualisme social és conseqüència de la caiguda de totes les formes de teocràcia. En absència d'una instància que indica a «molts homes» el seu lloc, cada individu esdevé «actor del seu propi destí», fórmula que, sota la seva bellesa aparent, significa «jutge dels seus propis interessos» i «lliure d'utilitzar les estratègies que cregui convenientes per tal d'aconseguir-los» des del moment en què s'inscriu en el marc jurídic

imposat, o que aconseguix exonerar-se'n sense deixar-se agafar! Així concebut, aquest individualisme social té una part profundament vinculada amb la doctrina liberal clàssica que regularment ens torna a ser útil sota una aparença de modernitat i que retorna, simplement, a la conclusió de la fable de les abelles de Mandeville, apareguda l'any 1714: «Els vicis privats fan les virtuts públiques.»

Tanmateix, no caldria tancar-se en una alternativa mortífera entre la tirania i el caos. Almenys, a títol d'hipòtesi de treball, podem esperar una altra cosa: una línia de pas entre la dictadura i la guerra civil, entre el despotisme del *pater familias* i la reducció de la família a un conflicte permanent d'individualitats, entre el mestre clergue i el mestre camarada, entre l'educació normalització i l'educació dimissió... Ningú no vol veure les atrocitats que han ensagnat l'ex-Iugoslàvia, però ningú no desitja, tampoc, veure el retorn a una argolla despòtica amb el pretext que ha estat capaç de contenir, durant un temps, les forces centrífugues de les comunitats ètniques i religioses. Ningú no pot aprovar la reducció de la família al conjunt de les persones que es barallen pel mateix refrigerador i la mateixa rentadora; cal promoure, però, una concepció de la família on el mascle torni a imposar els seus capricis, amb àpats familiars on els nens siguin sistemàticament reduïts al silenci? Ningú no desitja que hi hagi situacions escolars on el professor sigui menyspreat i, fins i tot, atacat; però, es poden simplement restaurar els antics rituals i tornar als temps on els alumnes, acuradament seleccionats al llarg de la seva escolaritat, no aconseguien més que avorrir-se educadament? En realitat, ningú no aprova —malgrat els processos d'intenció fets als pedagogs per aquells que no els llegeixen— el laxisme generalitzat, l'absència d'exigència, la demagògia sistemàtica respecte a la joventut, però, qui pot pensar que n'hi ha prou amb la multiplicació de les sancions per formar els joves en el domini d'ells mateixos i de la reflexió? Hem de trobar una via entre la nostàlgia de l'autoritarisme i l'esquinçament de les parts.

En realitat, vivim una situació nova que potser ens podria permetre avançar cap a un nou pacte social: en lloc de lamentar-nos de la maror d'interessos individuals i comunitaris, podríem reflexionar sobre la formidable oportunitat que això ens obre per intentar construir junts, a partir d'ells, el «bé comú». El fet que aquest «bé comú» deixi de ser definit per les instàncies teocràtiques, rellevades per clergues erigits en cavallers i sotmesos, és, alhora, generador de terribles riscos d'explosió i portador de la possibilitat de construir una altra forma de verticalitat. Perquè hem de fer front al que Milan Kundera va anomenar «la insostenible lleugeresa del ser» amb tanta

precisió: avancem en el buit sense cap gran relat fundador ni cap transcendència que hàgim assumit col·lectivament. Com bé diu Antonio Machado, no hi ha camí i l'hem d'anar fent mentre caminem: «Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; se hace camino al andar. Al andar se hace el camino...». O encara, com explica Claude Lefort: «[...] la democràcia és una forma de societat en la qual els homes reconeixen que no hi ha garant últim de l'ordre social... en la qual els homes consenten a viure en la prova de la incertesa. [...] En aquestes condicions, el lloc del poder és reconegut com un lloc buit. [...] I on hi ha un lloc buit, no hi ha condensació entre el poder, la llei i el saber, ni cap seguretat dels seus fonaments. L'exercici del poder és matèria d'un debat interminable. [...] Les aventures totalitàries ens han ensenyat l'atractiu que exercia el domini, de dalt a baix, de la burocràcia... Ara és l'expansió del mercat, suposat autoregulador a escala planetària, el que desafia el poder democràtic.» (*Le temps présent*, Belin, 2007; 991, 992.)

No és cert que hi hagi un model entre l'omnipotència del totalitarisme i la del mercat. Fins i tot és probable que no n'hi pugui existir cap sense un prodigiós esforç dels homes per instituir-lo. I em sembla bastant segur que aquest esforç s'haurà de fer sense la menor esperança que un que ja existeix ens exoneri definitivament d'implantar-lo. Cal una feina incessant de renovació perquè existeixi l'«entre»: un col·lectiu construït i obert alhora, capaç de deliberar l'«encara bo» possible i de projectar-se en el futur amb una acceptable concepció del «bé comú». Des d'aquest punt de vista, evidentment no és qüestió de negar ni de treure legitimitat als interessos individuals: són el material, i fins i tot l'energia, sense els quals cap societat no pot passar. Però cal treballar amb i sobre els interessos individuals, permetre que s'expressin, que s'explicitin, que es projectin en el futur, que es posin a prova davant l'anticipació i la reciprocitat. Hem de construir democràcia, modestament, però amb obstinació. Amb una utopia de referència que bé en val una altra: la perspectiva de fer sorgir verticalitat en el moment que els homes es poden elevar per damunt dels seus interessos immediats, amb l'objectiu de definir junts les condicions de perennitat de la «condició humana».

En aquest sentit, no és l'ideal democràtic el que representa la verticalitat, sinó el que, justament, torna a fer possible la democràcia: l'elaboració i la millora de les nostres institucions de «construcció del bé comú» i l'educació dels nostres nens perquè puguin viure, fer viure i fer progressar aquestes institucions. La verticalitat, és la condició d'una horitzontalitat que no sigui la guerra de les individualitats. I l'escola, en aquest

sentit, pot encarnar aquesta verticalitat: des del moment en què no se la redueix a un sistema sofisticat de gestió dels fluxos o a una juxtaposició d'ensenyaments fragmentats, sinó que se la considera com «un programa cultural», en el sentit en què l'ha definit Jérôme Bruner, i amb les exigències que he intentat formular a *Carta a un jove professor* (Barcelona, Graó, 2006): «El programa d'una escola no es redueix a les disciplines que ensenya. La disciplina principal d'una escola, vista des del punt de vista cultural, és la mateixa escola. És així com els alumnes la viuen, i és el que determina el sentit que té per a ells.»

La dificultat és —i Régis Debray ho ha formulat de manera destacable (*Aveuglantes Lumières*, París, Gallimard, 2006)—, que aquesta verticalitat té un caràcter molt formalista i difícilment rivalitza amb les transcendències religioses, els ideals polítics tradicionals o els ídols comercials. El «patriotisme constitucional» predicat per Habermas no sembla gaire preparat per mobilitzar les multituds: es poden imaginar homes anant al combat per defensar una nació o una fe; s'ha vist gent que se sacrifica per combatre un opressor; es veuen joves que piquen de peus per assistir a un concert i menys joves que es barallen a cops de puny en els estadis..., però no ens imaginem gaire els ciutadans mobilitzant-se activament, escrivint himnes i compromentent-se en una batalla pacífica i obstinada per defensar les «condicions *a priori* de la constitució d'un espai públic democràtic»! La verticalitat es caracteritza perquè necessita encarnar-se: li calen temples i sacerdots, ritus i festes, símbols i celebracions. Aleshores —utopia per utopia— posem que l'escola, entesa en un sentit molt més ampli que la «forma escolar» tradicional, podria constituir una verticalitat possible que permetés que el nostre món no es destruís en els conflictes inherents a una horitzontalitat sense referències. I ja que no hi ha verticalitat possible sense figura tutelar, posem que Jean Zay (1904-1944), el ministre de l'Educació nacional i de les Belles Arts del Front Popular, entre 1936 i 1939, podria ser aquesta figura. Just al contrari que Jules Ferry, que a França s'entesten a mostrar-nos com la referència educativa suprema i que va ser engolit per les contradiccions del segle XIX —articulant nacionalisme i colonialisme, revenja contra Alemanya i temor dels comunitaristes—, Jean Zay és un home del segle XXI: vol democratitzar l'accés a la institució escolar, però comprèn que és impossible sense un acompanyament dels alumnes i una autèntica ajuda al treball personal; creu en la força de l'escola, però promou els moviments d'educació popular que completen la seva acció educativa en permetre trobades entre parelles emmarcades per joves adults que juguen el paper de barquers; insisteix

en la importància de la transmissió del patrimoni cultural, però considera obligatòria l'educació física i esportiva; desenvolupa les biblioteques itinerants per promoure el llibre, però també promou la ràdio escolar; institueix la medicina escolar i el Festival de Canes, imagina el Centre Nacional d'Investigació Científica i les obres socials per als alumnes i estudiants en dificultats. En resum, és un autèntic visionari, capaç d'incloure, com a vector de la democràcia, l'exigència educativa en totes les seves dimensions dins d'un projecte coherent.

En una societat on triomfa l'individualisme, l'educació podria esdevenir la via cap a la democràcia en actes. No és gens fàcil, és clar, en aquest camí sembrat de trampes, on ens cal, a cada instant, reflexionar sobre la direcció que cal prendre. Esperances autèntiques i paranys, malentesos a cada pas... El Gat i la Guineu, com a Pinotxo, ens fan confondre permanentment les bufetes amb les llanternes, fins al punt que acabem imaginant que Neill, l'autor del cèlebre *Summerhill*, és més progressista que Baden Powell, el fundador de l'escoltisme, la imatge del qual ha quedat completament antiquada: tanmateix, Neill no fa res més que organitzar un espai llibertari on recupera en seducció el que ha abandonat en restriccions, mentre que Baden Powell, amb el sistema dels títols, que serà reprès per Célestin Freinet, ens ofereix una concepció autènticament educativa de l'avaluació com a superació d'un mateix. De la mateixa manera s'addueixen, per denigrar tota la pedagogia, alguns vagareigs no directius, quan caldria mirar com Makarenko, per exemple, permet, mercès a la rotació sistemàtica de les tasques, evitar qualsevol absorció de l'individu per la tasca encomanada. De fet, ens manca, per tal de fer de l'autoritat del professor una «autoritat que autoritza», segons l'expressió de Michel de Certeau (*L'invention du quotidien 1-Arts de faire*, París, Folio-Gallimard, 1990), una concepció clara del que podria representar una autèntica «educació per a la democràcia». Quina verticalitat educativa pot fundar avui l'autoritat legítima del mestre?

Els mestres: vectors de la democràcia?

Pensar una «escola per a la democràcia» permet, des de la perspectiva que desenvolupo, fer del mestre un autèntic «servidor públic» que té per missió fer possible als ciutadans l'exercici de la democràcia. Permet que el professor trobi una verticalitat gràcies a la qual pot tenir l'esperança de no passar el seu temps administrant tensions institucionals, conflictes

socials i pressions de tota mena. Fa possible que es construeixi una identitat per a la modernitat.

Comencem per dissipar un malentès que persisteix: l'escola, les escoles primàries i els centres escolars del segon grau, no són de cap manera institucions «democràtiques» en el sentit que els alumnes, els mestres i el personal puguin decidir junts sobre el que succeeix, segons el principi «un home, un vot». La dissimetria entre els alumnes i els educadors n'és una dada constitutiva: si els alumnes poguessin expressar la seva opinió sobre l'escola de la mateixa manera que els adults, voldria dir que ja estarien educats i ja no necessitarien anar a l'escola. Per contra, l'escola és un lloc de formació per a la democràcia, és a dir un espai-temps on els menuts aprenen, de manera simultània i indissociablement, a «pensar per ells mateixos» i a existir en un col·lectiu, per tal d'entrar en el que Kant anomena «la majoria». Allà hi és tot, simultàniament i indissociable! Efectivament, «pensar per un mateix» no tindria sentit si significués privar-se del pensament dels altres, dels coneixements i les obres elaborades al llarg de la història dels homes. Seria una temptativa tan ridícula com la del baró de Münchhausen, que imagina que podrà sortir de l'aigua estirant-se, ell mateix, pels cabells. «Pensar per un mateix» imposa l'existència en un col·lectiu que articuli la verticalitat d'una cultura sedimentada i l'horitzontalitat d'intercanvis que permetin el fet d'apropiar-se-la en compartir-la. Però, existir en un col·lectiu, en la intersecció de l'espai i del temps, no pot exonerar l'individu d'aquest treball sobre ell mateix pel qual es desfà de totes les temptacions de bescanviar la sortida de la seva solitud per la subjecció a un «cap». Perquè la fascinació mimètica, la identificació cega, l'adhesió no distanciada, impedeixen que la persona «jugui» —«es posi en joc»— i, d'aquesta manera, s'inscriui en una configuració humana, com un individu entre altres individus.

Aquesta dialèctica del «nosaltres» i del «jo» s'expressa, en l'acte pedagògic, en forma de tensions que he intentat explorar sistemàticament en *La pédagogie entre le dire et le faire* (París, ESF éditeur, 1995-2007) i en *Faire l'École, faire la classe* (París, ESF éditeur, 2004-2008). Més recentment, a *Pédagogie: le devoir de résister* (París, ESF éditeur, 2007-2008), he intentat mostrar com el treball sobre aquestes tensions permetia esbossar allò que he anomenat una «pedagogia de l'individu». Aquesta, efectivament, es pot construir des del moment que s'assumeix la tensió entre el principi d'educabilitat —«Qualsevol individu pot aprendre i créixer»— i el principi de llibertat —«Ningú no pot obligar un individu a aprendre i créixer». Pot emergir i desenvolupar-se quan s'articulen la transmissió d'una

cultura preexistent i la seva mobilització personal sense la qual aquesta cultura continuaria sent paper mullat. Per això, Marcel Gauchet pot escriure: «No serveix de res pretendre inculcar (a un individu) les experiències (que el precedeixen), de les quals és igualment improbable estalviar-li l'anterioritat, amb el que implica d'obligació a agafar-s'hi. L'art pedagògic està condemnat a moure's entre aquests dos termes. Li pertany recercar el terme mitjà entre aquestes dues dimensions igualment ineludibles, amb les exigències oposades que se'n deriven. Permetre l'apropiació personal per part de l'alumne, fent sensible i intel·ligible aquesta precedència dels sabers que se li imposen: la cerca d'aquest difícil equilibri és el que podrà donar la seva plena justificació a la funció mediatra de l'ensenyament.» (M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Conditions de l'éducation*, París, Stock, 2008, 91). Marcel Gauchet no va dir del tot que aquesta funció mediatra és el que pot permetre que la nostra institució escolar ajudi els individus a aixecar-se sobre els desencadenaments desordenats de l'individualisme social... Però a mi em sembla possible explorar molt seriosament aquesta hipòtesi.

Cal que ens preguntem quines serien les característiques d'una «pedagogia per a la democràcia» que no seria ni un «do» (hom ha de poder-s'hi formar), ni una «ciència» (des del moment que treballem en tensió, s'exclou qualsevol aplicació i estem condemnats a la inventiva per intentar superar les contradiccions), sinó més aviat un «art de fer», com diu Michel de Certeau: art de «fer amb», contra la temptació demiúrgica que aboleix la resistència de la matèria que ha de transformar. Art de «fer recolzant-se en allò que ja s'ha trobat o s'ha observat», contra la temptació d'actuar tot sol, d'oblidar el patrimoni pedagògic i d'ignorar les experiències dels col·legues. Art de «fer en el moment adequat», aprofitant les ocasions propícies, contra qualsevol temptació d'imposició cega i sistemàtica.

Sens dubte es pot trobar el principi fundador d'una educació per a la democràcia en aquesta observació —que no està exempta d'un cert patetisme— de Hans-Georg Gadamer: «Realment és una tasca gegantina assignada a tots els homes en tot moment. Es tracta de mantenir sota control les seves prevencions, els seus desigs, les pulsions, les esperances i els interessos, i prou perquè l'altre no esdevingui invisible o no continuï sent invisible. Que es pugui donar la raó a l'altre, que s'hagi d'estar equivocant contra un mateix i els seus propis interessos, no és fàcil de comprendre.» (*L'héritage de l'Europe*, París, Payot-Rivages, 1996, 23). No és fàcil de comprendre i encara menys fàcil de posar en pràctica! Hi ha qui

demana, efectivament, una determinació i un apuntament que qualsevol democràcia, a risc de desesperar d'ella mateixa, ha de postular la transmissibilitat. I aquesta transmissibilitat és la que explora, des de Pestalozzi, la modernitat pedagògica.

Així, de Ferdinand Buisson a Germaine Tortel, de John Dewey a Marta Mata, la pedagogia ens ofereix tres entrades privilegiades per transmetre aquesta capacitat de construcció-alteració en què l'individu es fa subjecte en un col·lectiu: el mètode experimental, que permet aprendre a emetre hipòtesis i a verificar-les; la recerca documental, que permet d'anar a consultar documents, de saber qui parla, quan i com, de comparar punts de vista i de localitzar el que no canvia; i, finalment, el pas creador que ensenya al subjecte a expressar, amb símbols, el que té de més íntim i que retorna al que és més universal. Reunides al voltant del sintagma convenient de «mètodes actius», aquests punts continuen sent, per mi, extremament útils, avui.

Tanmateix, cal inscriure'ls en tres temàtiques actualitzades molt recentment pels treballs pedagògics: la qüestió de l'aprenentatge, la del treball i la del sentit.

- *Sobre l'aprenentatge*, seguint el deixant de Piaget i Vygotsky i gràcies a les aportacions d'investigadors com Jean-Pierre Astolfi (*La saveur des savoirs*, París, ESF éditeur, 2008), mesurarem millor, avui, en quin punt no es decreta: cadascú, individualment, des del moment que una situació proposada (ja sigui una situació experimental o un curs magistral, una situació individual o col·lectiva) es fa còpsable per a qui ha d'aprendre, la porta a terme. Perquè sigui còpsable, ha d'implicar consignes precises i intel·ligibles, materials accessibles i una activitat mental a efectuar fent jugar les consignes sobre els materials: aquesta activitat mental és la que permet una adquisició. En aquest sentit, només hi ha autèntica formació democràtica per a la democràcia si un s'esforça a lluitar contra l'aleatori dels aprenentatges treballant sistemàticament en situacions diversificades i plantejant-se la qüestió de la manera com cada alumne els investeix.
- *Sobre el treball*, gràcies al treball dels pedagogs i als advertiments de l'equip ESCOL de la Universitat París 8-Saint Denis (Stéphane Bonnery, *La construction des différences et des inégalités scolaires*, París, La Dispute, 2007), sabem fins a quin punt és important distingir la tasca de l'objectiu. La tasca, encara que visible i fàcilment ava-

luable, és efímera, i el seu èxit no permet sempre inferir l'èxit de l'aprenentatge; l'objectiu, per contra, és invisible en primer terme; suposa, per ser veritablement assolit, una reinversió en un altre context i, per tant, la capacitat de formalitzar mentalment —més o menys explícitament segons els cas— «allò de què calia assabentar-se». Els «bons alumnes», que es beneficien d'un entorn familiar favorable, no s'aturen en la tasca i saben que seran jutjats pel que han comprès. Els alumnes amb dificultats o en fracàs, per contra, consideren que, si han efectuat la tasca, han complert amb el seu contracte escolar. En aquest sentit, la relació amb el treball escolar ha de ser construïda veritablement com una postura pedagògica forta: tant, que si es deixa que certs alumnes se satisfacin amb una concepció mecànica del treball on el *fer* sobredetermina el *comprendre*, no es podrà pretendre formar ciutadans.

- *Sobre el sentit*, en la perspectiva dels treballs d'una persona com Serge Boimare (*Libérer le désir de savoir chez l'enfant*, París, Dunod, 2008), hem aconseguit retirar-nos d'una visió simplista de les coses: el sentit no pot quedar reduït al que serà útil a l'alumne en la seva vida quotidiana ja que, aleshores, es correria un doble risc: el d'una retenció en el concret que bloqueja l'accés a l'abstracció i el d'un requeriment de sabers de molt baix nivell taxonòmic per a tots els que tenen un camp d'experiències personals i socials limitat. D'altra banda, hem après a desfer-nos d'una concepció estreta de la motivació segons la qual convindria sempre empeltar proposicions pedagògiques sobre els interessos existents i manifestos dels alumnes: mesurarem fins a quin punt remet a les desigualtats i subestima greument el poder atractiu de la cultura. Al contrari, els treballs més prometedors en pedagogia s'esforcen a mobilitzar la intel·ligència dels alumnes cap a coneixements complexos apostant per la seva potència antropològica. És mostrant que aquests sabers remetent a qüestions essencials que els homes s'han posat i que han pogut, si no resoldre, almenys comprendre, que podem restituir, a cada alumne, un poder emancipador. En aquest sentit, destacar la dimensió pròpiament cultural dels coneixements —fora de la seva estricta «utilitat escolar»— és una exigència fonamental: permet accedir a aquest gaudi del comprendre que situa la cerca de la precisió, de la justesa, de la veritat, al cor del treball escolar. Contribueix a formar ciu-

tadans capaços de subvertir els prejudicis i de viure, al llarg de la seva vida, els aprenentatges com una aventura emancipadora i no com una subjecció als «assumptes que s'han de saber».

Ja s'ha vist que no col·loco en el primer pla els aprenentatges requerits per a la formació per a la democràcia, els dispositius tradicionalment revalorats en pedagogia per a aquesta finalitat, com ara els consells d'alumnes, el treball sobre els reglaments i les sancions, la vida escolar, etc. És a dir, tots els dispositius que deriven del que es designa tradicionalment com «a socialització». Dues raons, per a això: d'una banda, com bé planteja Antonio Novoa sobre l'exemple del Brasil —però que és bastant ampliable, em penso, a qualsevol altre lloc— hi ha un autèntic perill que les nostres institucions escolars s'escindeixin en dos blocs: l'un encarregat d'instruir els benestants, l'altre d'apaivagar els bàrbars. Aquesta temptació de «pacificació» dels alumnes difícils a través de mètodes «actius» separats dels aprenentatges em sembla molt greu i plena d'amenaques. D'altra banda, estic convençut que és impossible «fer socialització de res»: la socialització s'efectua en marxar i a través dels aprenentatges escolars, igual com el debat democràtic no és constructiu si no mobilitza coneixements i treballa sobre guions. Es té tendència a pensar que el debat democràtic s'inaugura amb una presa de paraula «al buit»: res més fals. Els verdaders debats democràtics es construeixen quan es discuteix «d'alguna cosa» i, molt més sovint, d'un escrit en el qual un es recolza i que permet que el pensament es desenvolupi. Alimentar el debat de «continguts» no és truncar-lo. Per contra, deixar pensar que es pot discutir de no res és una il·lusió. Sense recursos, el debat sovint és estèril i esdevé un enfrontament dels individus: tot el contrari, justament, del que vol instaurar una autèntica democràcia.

En resum, crec possible fundar una «pedagogia per a la democràcia» fidel al principi fundador de Gadamer, inspirada en els «mètodes actius» i tenint en compte els desenvolupaments més recents de la reflexió educativa. Aquesta pedagogia haurà d'articular estretament tres exigències: diferir / comprendre / debatre.

- *Diferir en principi*, en els dos sentits de la paraula: ajornar de passada l'acte i gosar diferir-ne, prendre temps per a la reflexió i «desenganxarse» de les imatges o dels estereotips que confereixen una identitat assequible. Diferir per tenir a distància, alhora, el pulsional i la fusió.
- *Comprendre de seguida*, en el sentit més clar del terme: accedir a la intel·ligència dels éssers i de les coses, apropiarse i construir conei-

xements que facin abastable el món, poder pensar per no viure en un pragmatisme cec. Comprendre per tenir a distància, alhora, la facilitat de l'eslògan i l'eficàcia de la recepta a curt termini.

- *Debatre finalment, sense cultivar, però, el conflicte: debatre per tal d'articular els coneixements estabilitzats i les tries de valors, els coneixements objectius i els guions probables; desplaçar els punts de vista, interrogar les possibilitats, anticipar les objeccions; dialogar permanentment amb els altres i amb un mateix per no enquistar-se mai en el dogmatisme inevitable de la solitud. Debatre per mantenir a distància, alhora, la recusació immediata i la sideració hipnòtica.*

Així es disposa, almenys, d'una «moral provisional» per a una «pedagogia per a la democràcia». I, a partir d'ella, es poden interrogar les pràctiques educatives: comporten els rituals necessaris per aprendre a diferir? Proposen apostes intel·lectuals prou fortes per mobilitzar la intel·ligència dels alumnes? Integren temps d'interacció regulada, on els punts de vista es poden expressar, sense enfrontar-se per tal d'aconseguir més precisió, de veritat? Més concretament, encara: existeixen temps de silenci que permeten reflexionar, dispositius que obliguen a posposar una opinió o una proposició? Hi ha moments de compartició intel·lectual on el mestre explora el seu propi coneixement, mentre l'exposa, tenallat pel desig de fer-lo accessible i de restituir-ne el gust? Hi ha temps de treball en grup on cadascú assaja rols i postures diferents, on es debaten textos i documents, on s'aprèn a construir progressivament un «món comú»?

Es veu perfectament que, definit així, el treball pedagògic, lluny de reduir-se a «serveis al públic», permet de donar al «servei públic d'educació» una veritable verticalitat. Així podem basar —incòmodament, és veritat, però no hi ha gaires posicions còmodes en un projecte democràtic!— l'autoritat del professor en una altra cosa que no sigui una nostàlgia reaccionària o una carrera contrarellotge amb «el mercat escolar». Així es pot intentar evitar crispacions corporativistes inventant junts una nova manera d'encarnar el «principi esperança»: per la pedagogia.

Conclusió (provisional): quin model per al servei públic d'educació?

Desgraciadament crec que la noció de «servei públic» no ha estat objecte de reflexions prou profundes. En aquest àmbit encara s'és víctima d'una

oscil·lació infernal entre, d'una banda, un model tecnocràtic i centralitzador que fa de la inversió sistemàtica de l'Estat i del control altiu dels actors la penyora de la qualitat *del servei*, mentre que, d'altra banda, la privatització i la competitivitat són presentades com els garants de la qualitat *dels serveis*. Políticament, no sembla que hi hagi una altra via, i l'esquerra es conforma sistemàticament amb la primera (sobretot quan és a l'oposició) i la dreta implanta la segona quan és al poder.

Ara bé, la pregunta democràtica i ciutadana per excel·lència és la de la qualitat del servei públic, concebut com a institució corresponent al «bé comú educatiu». En un democràcia, ja ho hem dit, els interessos individuals són legítims, però el bé comú es construeix a partir d'ells, en un treball pacient de confrontació i d'invenció. L'escola no ha d'escapar a aquesta regla. No pot excloure els pares —relegats al rang d'«usuaris»— o, simplement, fer-los seure de manera condescendent. Si, a l'escola com a institució pública, no s'associa els pares ciutadans amb el poder, no cal sorprendre's que els pares consumidors intentin prendre el poder sobre les escoles utilitzant la competència entre elles o amb l'ensenyament privat.

Caldria inspirar-se, en aquest àmbit, en les estimulants perspectives obertes, ja fa molt de temps, per Bertrand Schwartz quan evocava la «pedagogia de la disfunció» (*Moderniser sans exclure*, París, La Découverte, 1997). Les disfuncions, explicava, són les que permeten progressar una institució quan no s'externalitza el seu tractament. Quan té una disfunció, la institució sempre ha d'obrir espais de diàleg i, sobretot, de construcció de solucions en comú. Heus aquí un bon projecte per al «servei públic d'educació!» En realitat, això és el que li permetria ser digne d'aquest nom. Perquè una escola en la qual una sola família és condemnada a buscar una solució mitjançant les seves pròpies despeses fora de l'escola no pot pretendre ser un autèntic servei públic.

Aquest treball al costat de pares ciutadans i implicats, lluny de comprometre o de minar l'autoritat dels professors, com es pensa de vegades, els la reforçaria i els la legitimaria. Evitaria que els alumnes enfrontessin permanentment una instància educativa contra una altra. Contribuiria, finalment, a implicar els professors en una missió clara: ser «servidors públics» en el «servei públic d'educació».

Conclusions del Tema General

Fer de mestre a l'escola democràtica és una temàtica bàsica per fer realitat l'educació i l'escola per la qual treballem. Perquè les paraules a vegades es presten a confusió, hem volgut posar a debat el nostre paper com a mestres i professors en el context de la democràcia, de la vida democràtica, de l'educació democràtica.

La democràcia és una realitat, o una manera d'articular la realitat i les relacions entre les persones; és una manera de viure, i per tant és una realitat canviant, dinàmica, que reclama una renovació en el concepte i en la pràctica, un replantejament en funció de les transformacions socials i de la necessitat d'avançar.

La paraula *democràcia*, com altres paraules, ha esdevingut amb el temps un mot amb poc significat, o un mot al qual es poden atribuir significats diversos. És per aquesta raó que ara cal parlar-ne, cal compartir les idees que en tenim, i replantejar què entenem per *democràcia* de manera col·lectiva, perquè avui sabem que pot existir un sistema dictatorial dintre

d'un sistema anomenat democràtic, i aquesta paradoxa tant es pot produir en la societat com en l'escola i l'institut.

Per a nosaltres el fet de tenir escola per a tots pot esdevenir un element bàsic d'igualtat d'oportunitats, però perquè sigui realment així, ha d'anar necessàriament més enllà d'una simple escolarització: cal que l'escola sigui conscient del seu paper en la societat.

En la nostra societat l'escola i l'institut són un dels pocs espais democratitzadors que poden garantir la cohesió social. Per poder fer aquesta aportació cohesionadora l'escola ha de ser democràtica, ha d'establir un veritable diàleg amb el seu context. Per dialogar ha de poder conèixer i parlar cara a cara, ha d'aglutinar la memòria col·lectiva. L'escola democràtica és, per tant, l'escola de la proximitat.

Avui, en un món globalitzat en totes les seves vessants i perspectives, una escola que dialoga democràticament en la proximitat no pot esdevenir aliena a una de les característiques d'aquesta globalització, que l'afecta directament: la mobilitat.

Com a conseqüència, l'escola i l'institut democràtics cal considerar-los dos elements bàsics: cal *prendre consciència de la complexitat* —tot i saber que la realitat sempre ha estat complexa, la d'avui ho és encara més o ho és de manera diversa de com ho ha estat fins ara— i *disposar de temps* per poder pensar, reflexionar i discutir, perquè, si l'escola i l'institut no tenen temps, difícilment podran renovar la seva idea i la seva pràctica democràtica, ni contribuir activament a canviar la realitat.

Des d'aquesta perspectivaensem que el gran repte de l'educació avui és confiar en les persones, els veritables actors que han de portar a la pràctica els reptes que l'escola i l'institut han d'afrontar per esdevenir democràtics.

Una escola o un institut democràtics han de ser conscients que l'educació va molt més enllà de tot allò que es fa des de l'escola, i per tant han de tenir voluntat i capacitat de treballar sense jerarquies amb els diferents agents educatius del seu entorn.

S'han de produir grans canvis en el sistema educatiu per poder aportar mecanismes que permetin treballar amb la complexitat i la diversitat. Ara cal un nou sistema educatiu que ha d'abandonar la inèrcia de l'homogeneïtat per respondre a la diversitat.

Tothom admet o reconeix avui que les lleis soles no canvien les realitats. Tota llei d'educació ha d'anar acompanyada de l'experimentació, de l'autonomia de cada escola i institut, perquè a partir del propi context cada escola pugui exercir la seva capacitat i responsabilitat d'esdevenir laboratori de democràcia.

Una escola, un projecte

Tres experiències diverses ens mostraren com uns projectes fets amb participació i acord de la comunitat i amb la voluntat d'uns equips de mestres de fer-los possibles se superen els obstacles i es construeixen realitats vives i coherents, cosa que semblava una utopia.

L'escola rural permet fer realitat el somni d'organitzar grups heterogenis d'infants de diferents edats, permet viure amb les portes obertes, organitzar cada curs de manera diferent perquè les edats dels infants són diferents. És l'escola flexible que fa el poble, i el poble que fa l'escola.

L'escola de la marginació es transforma en l'escola de l'entusiasme, la creativitat, la vida col·lectiva, la mirada reconeixedora de les qualitats i els valors que cada persona té, tant si és un infant, un adult de la família, del barri o de l'equip. Una mirada que no és de llàstima, sinó de respecte.

Un institut que acaba amb el divorci entre el batxillerat i la formació professional coconstruint un sol projecte, interrelaciona els joves, el professorat i les famílies en una mateixa comunitat. Una realitat que vetlla per l'èxit de tots, que aporta una educació integral, que valora tant els aspectes acadèmics com els educatius. Una acció de proximitat, de coresponsabilitat, entre ajuntaments.

L'organització de l'escola

Quan es crea una escola cal tenir clar quin és el seu propòsit: fer súbdits?, tenir clients?, formar ciutadans? La resposta configurarà l'estructura de l'organització, dels espais físics, del funcionament intern, de les relacions amb el context, de la metodologia de treball, etcètera.

El nostre propòsit és formar ciutadans amb esperit crític que tinguin capacitat per comprendre el món i ser solidaris, que siguin persones responsables perquè són lliures i es mouen en l'esfera de la dignitat.

Com que l'educació és intrínsecament optimista, ja que parteix de la idea que tothom —tant infants com adults— pot aprendre, cal correspondre-hi amb una organització i unes estructures —no de paraules sinó de fets— que permetin l'experimentació de la vida democràtica des de la responsabilitat per a la col·lectivitat i per a un mateix.

La peça clau de l'organització és el mestre o el professor amb desig d'aprendre, de millorar la pràctica, de prendre consciència que la pròpia escola o institut són millors perquè compten amb el seu treball.

Les relacions entre infants i joves, entre infants i adults, i d'equip

Cal ser conscients de com es volen establir les relacions entre les persones que conviuen a l'escola o l'institut. Tota decisió —no neutra— hauria de ser coherent amb el projecte: es pot optar per establir relacions jeràrquiques, patriarcals, o es pot optar per reconèixer la importància i el paper que cada una de les persones pot jugar en la comunitat o el grup.

La nostra opció és que tothom, cada persona, és importat i necessària per poder fer equip. Fer equip demana temps, per poder establir relacions d'afecte, de convivència, per poder aprendre a afrontar reptes o problemes en comú. En un equip, com en tot grup humà, té rellevància el paper de cada persona. L'equip interactua internament i en relació amb el context; per tant, és obert i dialogant.

Per poder fer equip cal un ritme i un temps que possibilitin construir memòria col·lectiva, com també és necessari que es puguin produir espontàniament, o per acord entre els seus membres, canvis en els diferents rols i responsabilitats.

El concepte d'equip afecta tota la comunitat humana d'un institut o una escola. Afecta la vida organitzativa dels grups d'infants i joves, tant en la manera de treballar el grup classe com la de participar en les decisions que atenyen tota la comunitat; la manera de treballar entre mestres o professors; les relacions que s'articulen amb les famílies i l'entorn; l'equip amb tots els seus múltiples grups i estructures de funcionament. Viure a la pràctica la democràcia no és una qüestió formal sinó que afecta la manera de viure, de relacionar-nos i de funcionar i, per tant, pot tenir formes diverses.

La relació amb les famílies

Més enllà del que pugui ser prescriptiu, obligatori, la relació amb les famílies en una escola o institut democràtic és una necessitat indissociable del projecte, especialment si es fa èmfasi en l'aprenentatge i en l'educació dels infants i els joves.

La relació amb les famílies és una necessitat que està estretament vinculada a la idea que tinguem del nostre ofici de fer de mestre o professor, és una actitud mental, la de saber que no ho sabem tot, per tant que ens és necessari el diàleg, per poder coconstruir una identitat compartida de l'escola o l'institut. Una idea de participació democràtica i ètica, que ho

capgira tot, esdevé el cor del projecte. Ara més que mai la participació de les famílies és fonamental, perquè treballem amb la complexitat, amb la creixent diferència. Ens cal parlar-hi perquè probablement tenen una manera diferent de veure el món.

Cal ser conscients que no s'hi pot renunciar, que cal sentir-se segurs, cal saber que no s'està sol, que són molts els que treballen des d'aquesta perspectiva democràtica; cal assumir aquesta responsabilitat, si no, altres decidiran per nosaltres.

La relació amb l'entorn

El primer repte de l'escola i l'institut és plantejar-se viure en el món, perquè només la vida prepara per a la vida. Cal, doncs, plantejar els aprenentatges de manera molt pràctica, procedint dia a dia, a poc a poc, per poder comprendre la complexitat del món, sense intentar reproduir en miniatura el món a l'escola.

Una forma de relació amb la realitat que interroga, demana solucions i no actes de fe i que genera, per tant, sentit crític i alhora el coneixement de saber que no és possible entendre-ho tot. Comprendre que cognició i emoció són inseparables i canvien la manera de conviure entre els humans perquè s'han posat d'acord a com fer-ho.

Avui, si el sistema es proposa canviar l'escola, necessita la participació de tots, per facilitar als estudiants el contacte directe amb els que fan diferents treballs, tenen diferents intel·ligències, diferents maneres de viure i comprendre el món. Des d'aquesta perspectiva, a l'escola i a l'institut no es tracta de fer moltes coses, sinó de fer-les a fons, per poder abastar i comprendre la complexitat i facilitar així, més enllà de la cognició, la metacognició.

La formació de mestres i professors

És una qüestió altament contradictòria i un tema no resolt. Contradictòria en la mesura que es coincideix que el mestre i el professor són l'element clau de tot canvi, de tota millora, de tota transformació de l'educació, però, malgrat això, des de fa quasi quaranta anys cap govern ha estat capaç de fer els canvis que són necessaris, cada cop amb més i més urgència.

Els acords de Bolonya faran realitat una part important dels canvis necessaris en la formació de mestres i professors. Però si bé és cert que la formació serà més llarga, es manté encara la divisió entre mestres i professors. I ofereix dos estils totalment diferents en el procés de formació: la dels mestres serà simultània, la dels professors, consecutiva; dos estils molt diferents que difícilment contribuiran a resoldre el conflicte i la divisió.

Caldria repensar a fons la formació inicial, que hauria de ser iniciàtica, en la qual la selecció prèvia és important. L'element central dels estudis hauria de ser l'infant o el jove com a subjecte de drets, de drets polítics. L'educació ha de garantir el dret d'exercir com a ciutadà. Cal, per tant, revolucionar la perspectiva de la formació.

Les afinitats culturals són un element de socialització, per això és bàsica la formació cultural dels mestres i professors, una cultura viva, que és la que els donarà autoritat, en un temps en què sembla que està en crisi perquè en alguns aspectes els petits ensenyen als grans.

La participació en el sistema educatiu

La qualitat d'un sistema educatiu no pot ser superior a la dels seus mestres i professors, una afirmació que fa de tots ells l'element central de l'èxit o del fracàs. D'aquí la importància que té la valoració del treball quotidià i que obliga a preguntar-se què s'espera de la feina del mestre i què se li donarà perquè pugui realitzar-la.

Què se n'espera? Potser moltes, massa coses, unes de tradicionals i altres de noves. Les tradicionals són transmetre coneixements, sabers i cultura. Les noves són crear situacions que permetin aprendre a aprendre, respectant les diverses maneres d'accedir al saber.

Què li cal per fer-ho? Les administracions educatives han de confiar en els mestres i professors, s'han de comprometre a reconèixer i difondre les feines ben fetes. Cal que fomentin el reconeixement social que contribueixi a la seva autoestima i prenguin consciència del valor del seu treball, sigui quin sigui el context en què treballin.

El reconeixement de la feina quotidiana ben feta ha de ser la veritable promoció per afavorir que se sentin reconeguts en allò que és el més important per a un sistema educatiu: que els bons mestres i professors segueixin fent la seva feina, la d'una escola democràtica, amb els infants i els joves, amb els companys, les famílies i la comunitat, per millorar la seva pràctica i aconseguir l'èxit de tots.

El mestre, servidor públic

En una societat que necessita revaloritzar i redefinir la democràcia, la figura del mestre a l'escola actual esdevé el cor d'aquesta democràcia.

Cal que el mestre d'avui tingui clar que, per la seva naturalesa, pot ocupar el poder encara que també, per definició, és necessari que estigui legitimat, davant els altres. També cal tenir present que el bé comú es construeix en la incertesa, en el debat plural i permanent. El poder només existeix per responsabilitat, per mandat i per compromís, en el sentit d'estar a disposició dels altres, de servir els altres.

La tradició pedagògica i laica en l'escola democràtica requereix del mestre que acompanyi i ensenyi els infants i joves a diferenciar entre saber i creure. El saber es troba en l'ordre comú i el creure es troba en l'ordre singular. Aquest enfocament que es dona a l'escola pública es fonamenta sobre tres eixos d'actuació: l'experimentació, la documentació i la creativitat.

Com a servidors públics, hem de saber donar la possibilitat de ser actius. Per avançar en la transformació de l'escola, cal assegurar unes condicions:

- La formació continuada lligada a la pràctica i a les noves maneres d'ensenyar, com un dret irrenunciable i una obligació de mestres i professors.
- El treball en equip, no només en l'organització de l'escola i l'institut, sinó també en la manera d'ensenyar, perquè els centres esdevinguin veritables laboratoris pedagògics.
- Més rigor i menys fragmentació en l'organització dels grups, combinant formes i metodologies per tal de cercar una alternativa en funció dels grups, de les seves necessitats i els seus interessos.
- Aprofundir en el concepte de què significa un servei públic actualment, compartint-lo amb les famílies per guanyar la seva confiança, treballant junts per millorar la realitat.

Els mestres i professors de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat ens comprometem a seguir treballant i lluitant per contribuir que cada escola i institut que ho desitgin puguin fer realitat la utopia de l'escola democràtica

en la qual el mestre té un paper actiu, un compromís: el d'esdevenir un servidor públic.

Sabem que no ho podem fer sols; és per això que demanem al Departament d'Educació que prengui en consideració el treball fet en aquesta Escola d'Estiu, les idees de la qual sol·licitem que puguin ser recollides en la Llei d'educació de Catalunya.

11 de juliol de 2008