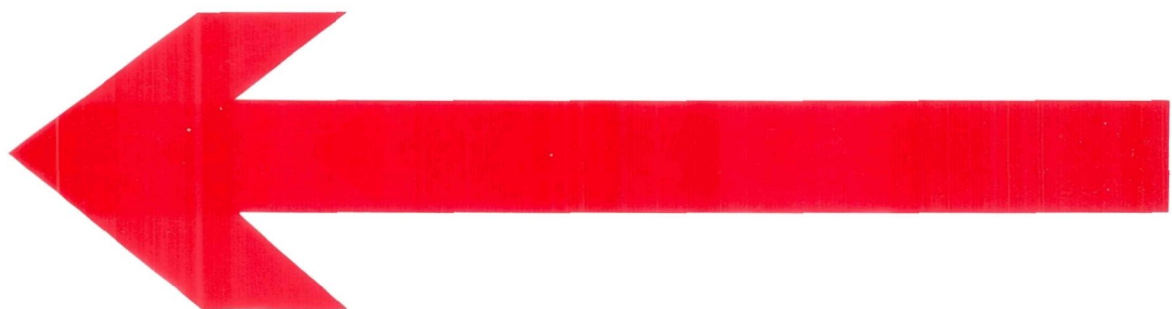




Els mestres, agents del model d'escola

ELS MESTRES. AGENTS DEL MODEL D'ESCOLA

I N D E X

Pàg.

El primer debat de l'Aula Provença (Joan Soler)	5
Els mestres, agents del model d'escola (Maria Rúbies)	7
El mestre, un dels agents del model d'escola (Pere Darder)	19
Resum del debat (Jordi Cots)	31

EL PRIMER DEBAT DE L'AULA PROVENÇA

Les Fundacions Jaume Bofill, Serveis de Cultura Popular i Estudi i Cooperació (ESICO) van veure la conveniència d'impulsar en la societat catalana temes de reflexió col·lectiva, de diàleg i de debat sobre temes importants i actuals de la vida col·lectiva. La intenció és activar la consciència social, el compromís intel·lectual i la participació cívica en el plantejament d'opcions, en la crítica i l'autocrítica i en la definició i assumpció d'alternatives; en definitiva, es tracta d'afavorir la pràctica de la ciutadania i de la democràcia al nostre país, des de la societat civil.

Els DEBATS DE L'AULA PROVENÇA -nom de la sala on tenen lloc, a la seu de les fundacions Jaume Bofill i Serveis de Cultura Popular- se celebren amb periodicitat mensual i segons l'esquema següent: dos ponents exposen els seus punts de vista i aporten dades i raons per sustentar-los en presència d'un públic limitat a una quarantena de persones. Després de les respectives exposicions, un moderador -que havia fet prèviament la presentació del tema- centra i condueix el debat, en una primera ronda entre els dos ponents, i després amb participació oberta dels assistents.

La limitació del nombre d'assistents es deu al fet que es tracta d'un debat i no d'una conferència o taula rodona amb col·loqui posterior: els assistents hi han estat invitats qualitativament per raó de la seva vinculació amb el tema a tractar; un cop confirmada la seva assistència, reben amb antelació els textos de les ponències. La participació amb les seves intervencions és tant o més important, en el seu conjunt, que les ponències inicials: és realment el debat.

Les fundacions organitzadores agraïm de debò l'excel·lent acollida que cada proposta de debat obté per part de les persones invitades i l'interès que manifesten a assistir-hi, és a dir, a prendre-hi

part. Hi creiem veure un indicador de la conveniència, o fins necessitat, d'àmbits de diàleg i confrontació en la nostra societat -i no sols de tertúlia informal-, i de trobament franc entre persones, idees i opcions plurals sobre temes que afecten la vida col·lectiva. Si això vol dir que les Fundacions, d'alguna manera, aconseguim en cada convocatòria de debat que s'estableixin "ponts de diàleg" entre els participants i, per mitjà d'aquesta publicació, amb un cercle més ampli de persones interessades, creurem que hem assolit bàsicament allò que ens proposàvem: oferir l'avinentsa d'un espai i d'un temps on tothom, des de diferents tendències, pugui demanar i intercanviar la paraula.

Els mestres, agents del model d'escola ha estat el primer dels DEBATS DE L'AULA PROVENÇA. El moviment pedagògic català, des del temps de la Mancomunitat, durant l'època de la Generalitat republicana i darrerament des dels anys seixanta i setanta, sobretot, en la difícil recuperació de la democràcia, ha estat un element importantíssim per a la construcció d'un país i d'una societat nous. La situació que travessa actualment l'escola a Catalunya va semblar a les Fundacions convocants un tema prou seriós, i fins urgent, per ser objecte del primer debat, al cap de deu anys de democràcia i de govern autonòmic. Un debat que ha restat tot just obert i que segurament convindria prosseguir, aprofundir i eixamplar a tota la ciutadania.

ELS MESTRES, AGENTS DEL MODEL D'ESCOLA

¿Quina classe d'escola? ¿Quin tipus de mestre? ¿Quins significats assignem a aquests termes? ¿Mestre? ¿Escola? ¿Quines relacions podem descobrir entre el que el mestre és i fa, i allò que els joves troben a l'escola?, dintre el que s'hi ensenya i les expectatives i finalitats que els atribueix la societat, dita, ara, civil?

¿De què es tracta? D'analitzar i de fer una reflexió conjunta sobre el paper dels mestres amb vista a bastir un model d'escola que doni respostes a les necessitats de les noves generacions a l'acabament del segle XX i que prepari el segle XXI.

¿On? ¿En quin context de civilització cultural, econòmic, polític, social, de canvis tecnològics i científics el cal situar? Ací, a Catalunya, transformada en comunitat autònoma, a mig camí d'Europa, sotmesa a tots els vents dels corrents, dels poders i de les idees; plural i liberal en molts aspectes, oberta a les noves tecnologies, amb problemes socials per situar tants joves i dones que no troben el seu espai de llibertat per desenvolupar-se i fer un treball que els possibiliti col·laborar en la construcció del seu món; on hi ha sectors separats, marginats; on es fomenta el consum; on es viuen molts valors contraposats... Bé, una societat moderna i per tant complexa, fruit de lluites i pactes, d'imposicions i submissions, amb afany de no perdre el tren del progrés, però tampoc la pròpia raó de ser, la seva història, que la lliga als orígens com un fil conductor, una societat, la catalana, amb components d'al·luvió, sense temps d'haver-se sedimentat i consolidat, la qual cosa fa que es percebin certs moviments per col·locar les coses a lloc, com és ara la llengua, element indispensable per construir l'ànima d'un poble, si és que de donar SIGNIFICATS que transcendeixin les limitacions temporals de la nostra existència concreta i personal es tracta, significats que per constituir una cultura han de

tenir algun tret comú en tots els qui la integren, i que, els significants, els mots, n'han d'expressar el comú sentit i han de ser el nexa visible i relacional del poble.

Es fa difícil destriar les diverses components o variables que intervenen en l'aspecte social per discernir quin o quins tipus, models d'escola, convenen o calen als ciutadans que hauran de bastir la societat del futur.

També cal considerar com els mestres, de fet, amb la seva actuació, fan l'escola, ja que, malgrat tots els condicionaments que els puguin limitar l'acció, allò que l'escola produeix, aconsegueix, culturalitza, transmet, educa, civilitza, humanitza, ensenya, en sentit ampli i positiu, és en gran part l'obra dels mestres, com també forma part de la seva responsabilitat la lectura negativa que del treball de l'escola pugui fer la societat, no en tant que valoracions subjectives sinó més aviat com a resultats objectius.

Podem considerar aquest plantejament: la societat, l'escola, els mestres o bé, a l'inrevés: els mestres, l'escola, la societat. De fet, una ordenació o altra ens fa considerar els diversos elements, interrelacionats sempre, amb un pes específic origen o resultat, causa o efecte; però el que hi ha que li dona coherència i sentit, és, al meu parer, que es tracta de discernir QUIN TIPUS D'HOMES, de ciutadà, volem educar, per a quina mena de societat, quins papers està cridat a representar, quina institució acollirà i professionalitzarà aquesta tasca, de quin suport social gaudirà, i quines persones, amb quins ideals, quina formació i quins recursos comptaran per dur-la a terme.

... hem viscut per salvar-vos els mots... diu el Poeta.

Els mestres no ens podem separar ni deixar els lligams que ens fan un entre molts ciutadans, d'un país a mig fer, amb fortes

contradiccions, en canvi i evolució constants, un nus d'aquesta trama, qui sap amb quants fils i de quants vèrtexs penjada. La temptació fóra, potser, anar al desert, fugir, allunyar-se i en solitud, deslligar-se a poc a poc, sense trencar els fils teixits de relacions, i, un cop desfet el nus, aprendre qui i des d'on tiba i et fa viure en tensió; i tornar lliure, el cap clar, amb les mans plenes de nous dissenys aptes per modelar noves escoles -nova, inèdita i personal manera de fer escola-, construïdes des de l'interior dels mestres, que esdevenen origen i subjecte, creadors de noves relacions, humanitzadors, ponts sòlids que connecten la història viva amb el passat i obren camins cap al futur.

"Amb lloc i temps maduren les nespres", fa la dita popular: ens cal un espai i un temps on col·locar i fer madurar les nostres idees; hem de fer lloc als ideals i als valors, ens hem de dir, ni que sigui a cau d'orella, quin tipus d'home volem arribar a ser, (i també volem que els ALTRES siguin), quines relacions volem contribuir a construir, quina escola volem bastir i quin tipus de societat albirem per als nostres alumnes. Si els mestres hem de ser agents d'un model d'escola, una condició "sine qua non" és que els mestres en tinguem, de model d'escola, dibuixada i nítida en la nostra ment. Cal reservar-li un espai on el nostre disseny es pugui guardar, on el puguem perfilar, modificar, adaptar, polir, contrastar, reconèixer. Ens manca un espai de llibertat interior on fer néixer i créixer la nostra criatura, el model que volem projectar i al qual volem conformar el nostre treball. L'hem de conquerir aquest espai i posar-lo a recer de la rutina i dels "models" estereotipats i aliens. Hem de cercar, reflexionar, escollir i fer nostre un model d'escola que integri els valors que donen sentit a la vida, que s'obren a la transcendència, que posen en relleu la dignitat de la persona humana, amb els trets que li són propis: llibertat, capacitat de triar, de ser subjecte que pot crear vida al seu entorn, que la pot ordenar, que la pot descobrir i conèixer, capaç d'establir relacions i de comunicar-se amb els

altres, capaç d'estimar, de cooperar, de treballar en comú, de compartir, de conèixer les lleis que regeixen el món i de servir-se'n.

Aquest espai es va omplint de sentit a mesura que passa el temps i ens dóna l'oportunitat d'actuar, de posar en acció les idees, d'interpretar i donar vida al model, de contrastar-lo i rectificar-lo si és el cas.

La societat occidental, per mitjà de diversos estaments, responsables i pensadors, i des de molt variades perspectives, es planteja el problema de l'escola, de la professió d'ensenyant, - amb un matis una mica diferent, potser, del de mestre-, i quines han de ser les competències bàsiques que tots els nois i noies han de poder desenvolupar i adquirir dins d'un sistema educatiu, que els capaci per portar a terme una tasca humanitzadora i per assumir responsabilitats en el camp social. N'he triat tres, d'aquests enfocaments: les propostes de l'OCDE sobre "les competències de l'ensenyament de base" -Technologies de l'Information et Apprentissages de de Base OCDE, París 1987; l'aportació d'una pedagoga catalana respecte al paradigma educatiu, M. Carme Agustí, Dinàmica Interna de l'Escola Rural, Centre de Recursos Pedagògics del Segrià 1989; i les idees i reflexions contingudes a l'obra de Neil Postman i Charles Weingartner, Teaching as a Subversive Activity.

He triat aquest ordre per explicitar que hi ha, en primer lloc, uns requeriments culturals i socials de característiques pròpies a la regió europea de l'OCDE, que es concreten en una necessitat de formació bàsica per a tots els ciutadans i en l'adquisició, per part de tots els alumnes, d'unes competències bàsiques en lectura, escriptura, matemàtiques i ciències, lligada a l'aplicabilitat i versatilitat dels coneixements adquirits a l'escola, a la vida real i a la capacitació per continuar aprenent, per assumir els canvis en el camp tecnològic i social, i integrar els impactes i

la influència creixent dels mass media i de les tecnologies de la informació. Hi ha una dimensió universalitzadora en l'extensió dels objectius considerats bàsics a tota la població; la qual dimensió va creixent també en l'eix temporal, allargant el període en el qual aquesta capacitat pot ser adquirida. Ara s'està programant l'obligatorietat d'un ensenyament secundari per a tothom fins als 16 anys, també a l'àmbit de l'Estat espanyol.

El model d'escola ha de tenir aquesta component: escola per a tots, adaptada a les necessitats socials i tecnològiques d'un món en evolució constant, que proporcioni a tota la població unes competències bàsiques, flexible en l'adaptació als diversos subjectes. Un ensenyament i una formació per damunt de tot relacionals i significatius: ponts i camins endavant i endarrera, rutes obertes en totes direccions; un esquema amb múltiples interrelacions.

I un esquema on un tret essencial és la capacitat de comunicar-se, on la llengua com intermediària entre el món propi interior i el món exterior esdevé el centre d'aquests aprenentatges; la llengua, expressada en molts llenguatges, esdevé l'eina indispensable i multivalent. Llengua que expressa i comunica, llengua que interpreta i codifica. Heus ací doncs un altre tret fonamental d'aquest model: la informació que ens arribi ha de poder ser analitzada, contrastada, processada, interioritzada, traduïda -si val l'expressió- als esquemes mentals propis de cadascú, i és emprant diversos llenguatges com això es realitza; també, però, la necessitem per comunicar-nos en l'altre sentit: per connectar tot allò que viu dins nostre amb el món interior i exterior dels altres, ens cal conèixer llenguatges comuns, si no volem viatjar, freqüentment, com estranys. L'escola, a Catalunya, si ha de respondre a la necessitat d'integrar tots els infants i joves, sense excepcions, a la cultura catalana, ho ha de fer a través de la llengua catalana, d'una manera decidida i ferma. L'escola ha de fer de la llengua catalana el nexa d'unió de tots

els ciutadans, l'eina apta per construir el diàleg en que tothom pugui participar en peu d'igualtat. Sense aquest tret, el model d'escola a Catalunya perdria la seva especificitat més pregona. No tindria aquella característica pròpia que li donaria raó de ser.

La societat exigeix, cada cop més, resultats a l'educació organitzada, dita formal, a la institució escolar; el desenvolupament de l'educació no es pot limitar a l'obligatorietat escolar en termes d'edat i caldrà afinar les pràctiques de l'avaluació, no reservada exclusivament als alumnes, ans també al sistema, curricula, mètodes, organització, gestió, recursos humans i de tota mena. Un altre tret del dibuix haurà de ser el control de resultats, l'avaluació, a fi de poder incidir a millorar-lo contínuament i adaptar-lo a les condicions i exigències canviants.

Una nova característica que cal considerar és el fet que l'escola ja no té el monopoli de l'educació ni de la instrucció i haurà d'integrar l'educació i la instrucció resultant d'activitats no escolars: l'escola ha de saber treure el màxim profit dels recursos educatius continguts en les informacions, molt sovint fragmentàries i poc coherents, procedents de la pràctica dels mass media i de les nombroses activitats dels joves; ha de conèixer, per damunt de tot, els diferents recursos educatius dels municipis i de l'entorn per integrar-los en la pràctica i per planificar-ne l'ús.

Un dels papers que la societat havia encomanat a l'escola era la transmissió dels sabers, de la cultura, dels valors que aquesta cultura portava inserits. Tot allò que l'home ha viscut, pensat, creat, sentit, fet, cregut i esperat, tot allò que no desapareix amb ell, que el transcendeix, tot això també ara i ací ha de ser present i operant a l'escola. Cultura que ens lliga a la història de l'home amb majúscula, de la humanitat, a les seves utopies i a les seves realitzacions, als seus ideals i als seus problemes no

resolts. Cultura que condiciona en gran part la nostra existència avui i cultura general on es fan presents avui, sota moltes formes, antics i nous valors, noves utopies i esperances, angioixes i temors.

L'escola ha de culturalitzar, en el sentit de mostrar i capacitar per reconèixer els valors, apreciar-los i interioritzar-los si hom s'hi sent atret i identificat; ja es tracti de valors estètics, ètics, d'amor i recerca de la veritat, morals, religiosos, cívics, democràtics, de solidaritat, de llibertat, etc. L'escola no pot, si vol ser educadora i forjadora d'homes i dones, amb la característica més genuïna "d'humans", desar al calaix el tema dels valors: l'home no ha de renunciar a anar més enllà, per més misteriós i desconegut que sigui, ha de traçar-se un camí que el porti més lluny i l'escola l'hi ha d'ajudar.

La gent del carrer es queixa i els pensadors escriuen i publiquen obres respecte de la crisi, de la pèrdua, de la no existència o canvi de valors en la nostra societat; molts en responsabilitzen, en part, l'escola; les causes són complexes, no hi ha dubte, tanmateix l'escola, en moltes ocasions, ha dimitit i ha deixat aparcada aquesta funció, i l'ha passat a altres sectors que també comparteixen llur responsabilitat. Un model d'escola que no tingui en consideració, que no es plantegi seriosament en quin sentit vol educar, quin tipus de ciutadà ha d'aspirar a formar, quins valors posarà en relleu, quin projecte d'home vol contribuir a dissenyar, des de la perspectiva de la dignitat humana, mancaria a la seva finalitat.

L'autor americà Allan Bloom, en el prefaci del seu interessant llibre, The Closing of the American Mind, traduït al francès amb el títol, L'âme désarmée, fa notar que si bé s'han esmerçat molts esforços per demostrar que l'ensenyament és sempre l'agent de forces econòmiques i socials, la seva visió, tanmateix, de bon o mal grat, està orientada per la presa de consciència -o la

intuïció- del fet que existeix una plenitud de l'home, una mena de perfecció humana irreductible, que l'home és alguna cosa i que el mestre, l'escola, ha d'ajudar aquesta cosa a ser; i afegeix que l'ensenyament no pot arribar a aquesta convicció per les vies de l'abstracció o dels raonaments complicats; sinó que més aviat la treu de la mirada dels seus alumnes, on expressen les seves virtualitats, i allò que és virtual ens fa anar més enllà de nosaltres mateixos. La pregunta que es formula tot jove ésser humà "¿qui sóc jo?" i la resposta a la qüestió essencial "¿què és l'home?" ens han de conduir a tractar seriosament el tema dels objectius finals de l'escola i de l'ensenyament.

¿Cap a quin model d'escola volem anar? ¿I a quin model d'escola el contraposem o quin model volem superar? A aquestes preguntes dóna resposta la meua amiga, en el llibre que he esmentat. Enumerarem alguns dels principis en què hauria de recolzar el nou model educatiu: a) el pes específic s'hauria de col·locar en l'aprendre, no pas en el contingut; b) cal considerar fonamentalment el context i el procés d'aprenentatge, aprendre a preguntar; c) les relacions interpersonals, basades en el respecte a la dignitat de cadascú, sense primar uns "rols" per sobre d'uns altres, són a la base de la convivència i de l'aprenentatge; e) la flexibilitat en l'agrupament facilitadora de diverses opcions; f) la creació d'una imatge positiva d'un mateix, dels altres, del món i de la vida; g) estimular el desig de saber, de recerca a nivell individual i en equip; h) educar la sensibilitat, els sentiments, la racionalitat; i) posar les condicions per establir un clima de confiança i de comunicació personal on l'alumne pugui realitzar el seu potencial intern; j) aplicar els aprenentatges a resoldre problemes de la vida a actuar i comprendre el món; k) aprendre a decidir, a cooperar i a assumir responsabilitats; l) integrar les informacions i experiències educatives rebudes i viscudes pels alumnes fora de l'escola; m) apreciar i valorar el procés seguit pels alumnes; n) deixar que la societat participi en la tasca de l'escola i aprofitar els recursos educatius de l'entorn i la comunitat; o)

obrir l'escola a les idees noves, als avenços de la ciència i a les tecnologies; p) donar carta de naturalesa als valors.

¿Quins mestres? ¿Quina ha de ser la seva tasca? ¿En quin sentit són agents d'un model d'escola? La institució a la qual anomenarem "escola" és el que és, perquè nosaltres l'hem feta així i si no fa el que cal que faci, cal que sigui canviada. Els professors, els mestres, en som en part responsables i sense la nostra cooperació poca cosa serà possible: tenim a les mans la possibilitat de fer-la operant o bé de frenar-la, aturar-la o fer-la davallar. La primera convicció és que pot ser canviada, que cal un nou disseny i que podem agafar el pinzell i la paleta i tractar de pintar-la de nou: nosaltres, els mestres, no volem renunciar a la nostra tasca, la més creativa, fixant els paràmetres i les mides, donant dimensió al nou model. ¿Qui s'hi oposa? La burocratització galopant, els mestres funcionaris, que veuen ensorrar-se els pilars del seu edifici i l'apuntalen diligentment; es tracta de "la transmissió de l'herència cultural", només que ara no és ja del tot rellevant.

Si volem incidir en el model d'escola, hem de plantejar-nos educar per reconèixer els canvis, ser sensibles als problemes provocats pel canvi, tenir una consciència social pròpia, contra el prejudici i a favor de la fe com un acte de creença en allò que és desconegut: hem de ser oberts. Hem de ser capaços d'entendre l'impacte dels nous media si no volem ser conductors massa fixats en el retrovisor i que ens interessi més d'on venim que on anem. (La síndrome del mirall retrovisor). ¿Què hem de fer els mestres a l'escola si ensenyar no és el que el mestre fa? Potser caldrà un terme nou per a una persona adulta que és la responsable d'ordenar o arreglar l'ambient d'aprenentatge que és l'escola. El mitjà és el missatge: les percepcions que se'ns permet construir, les actituds que estem temptats d'assumir, les sensibilitats que som encoratjats a desenvolupar. No és allò que diem el que compta, sinó allò que fem fer als alumnes; es tracta d'aprendre a veure,

a sentir i a valorar, sempre que el nostre ambient -context educatiu-ho permet, i ens anima a aprendre-ho, cal l'oportunitat i el temps de practicar-ho, de fer-ho. Allò que els estudiants fan a classe és el que aprenen i allò que aprenen a fer és el missatge de la classe.

Els mestres no han de ser només els transmissors de la nostra herència cultural, han de buscar-hi pertinença o aplicabilitat i aquesta l'anomenem creativitat: s'ha de reconvertir el currículum en preguntes -l'inquiry method és el que ajuda els aprenents a incrementar la seva competència com a aprenents- que ajudin els alumnes a descobrir, desenvolupar, interioritzar conceptes per sobreviure en aquest món canviant, ja que el coneixement prové de noves preguntes a les respostes o a les velles preguntes; quan hem après a preguntar hem après a aprendre. Perquè l'art i la ciència de fer preguntes cal que sigui sobre problemes útils i reals dels i per als aprenents.

Els mestres hem d'adaptar els nivells a les finalitats fonamentals derivades de realitats de la condició humana: la necessitat que tenim de l'altra gent; la necessitat de bones comunicacions amb els altres i d'apreciar la bona relació amb els altres; la necessitat d'un concepte d'un mateix que funcioni, que sigui vàlid; la necessitat de llibertat; la necessitat de conèixer com aprendre.

El paper del mestre s'ha de centrar en el fet que no hi ha aprenentatge sense un aprenent, i no hi ha significat sense un que faci significat, que confegeixi; per sobreviure en un món de canvis ràpids no hi ha res que valgui tant la pena de conèixer com el procés continu de confegir significats viables. El mestre ha de tenir sempre present que els alumnes són Meaning Makers -els que fan o donen significat-, no hi ha final en el procés educatiu, ja que cal continuar creant nous significats, noves transaccions amb l'entorn.

Hi ha metàfores que fan referència a la ment i que tradueixen d'una forma ambivalent la funció del mestre; els mestres són:

els il·luminadors	o	Lamplighters
els jardiners	o	Gardeners
els ocupadors	o	Personal Managers
els reforçadors	o	Muscle builders
els omplidors	o	Bucket Fillers

Fóra millor que fessin referència al procés mental: l'estructura de la llengua ha afavorit la gent de "categories fixes" en contra de la gent de "processos i relacions" el nom domina el verb, l'estàtic el dinàmic.

mind----->minding

Si el mestre s'adona clarament que el coneixement no es troba fora de l'aprenent, no li cal posar res dins del seu cap. Les preguntes són sempre sobre ell mateix: es tracta de canviar, modificar i estendre els significats que té en el seu cap incloent-hi els significats d'ell mateix com a aprenent. La metàfora del mestre Meaning Maker posa l'estudiant al centre mateix del procés d'aprenentatge. Cal una nova escola, els mestres han de ser agents d'aquest nou model i per això cal que es preparin per ser inventors d'estratègies noves i viables, i cal confrontar-los amb problemes específicament pensats per fer-los inventar preguntes sobre el que estan fent, on van, què és allò que suposadament és bo, i com poden demostrar-ho.

Maria Rúbies

President del Consell Escolar de Catalunya

Febrer de 1989

EL MESTRE, UN DELS AGENTS DEL MODEL D'ESCOLA

La reflexió sobre el tema proposat m'ha portat a fer tres tipus de consideracions.

- A. Plantejament general sobre l'origen i influències en la concreció dels models d'escola.
- B. El rol del docent.
- C. Algunes consideracions sobre la situació actual.

Abans d'entrar en el tema voldria fer dues observacions prèvies.

La primera fa referència al model d'escola. Reiteradament em referiré a "models d'escola", en plural, ja que considero que així s'ajusta més a la realitat, i que, d'altra banda, respon més a la idea de pluralitat que és a la base del que provoca un avanç del procés educatiu.

La segona vol subratllar el fet que la meua aportació és com una reflexió en veu alta, per estimular la reflexió col·lectiva de la taula rodona. Això no vol dir de cap manera que es faci un tractament superficial del tema, sinó que penso en la dificultat del discurs que afrontem.

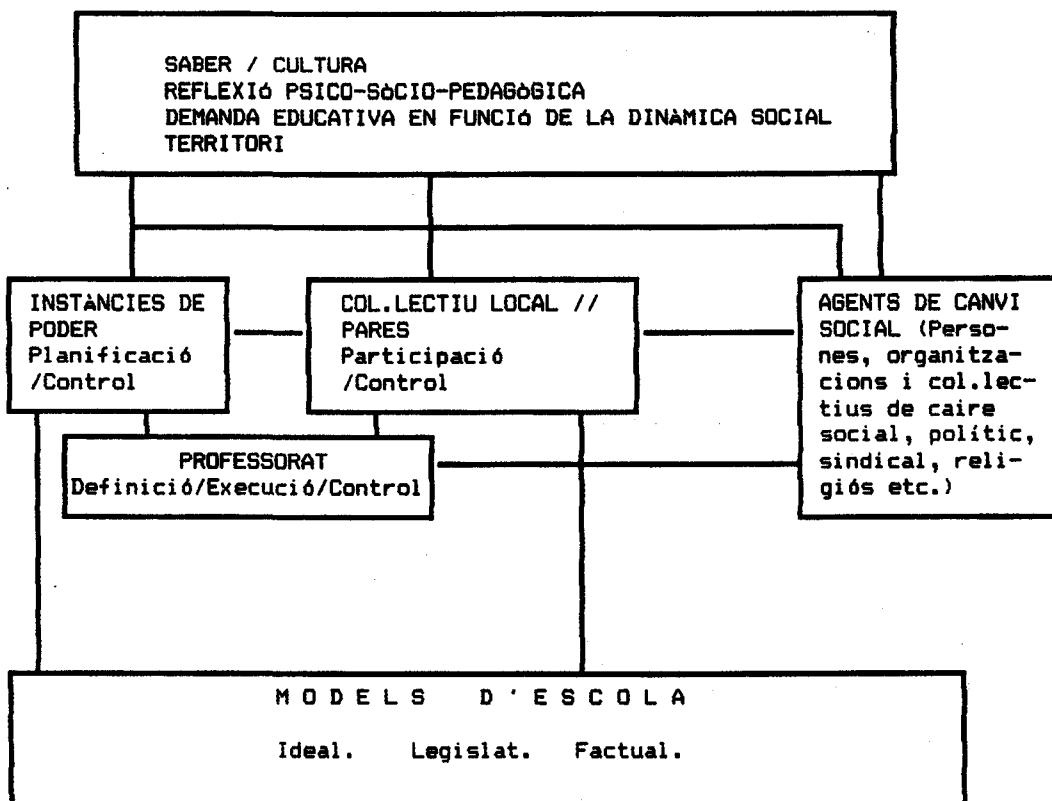
A. PLANTEJAMENT GENERAL SOBRE L'ORIGEN I LES INFLUÈNCIES EN LA CONCRECIÓ DELS MODELS D'ESCOLA

Arribar a definir un model d'escola és un procés que presenta un grau elevat de complexitat.

Això és el que intenta reflectir l'esquema -no pas senzill- que vol explicitar el gràfic que es presenta.

He intentat d'incloure totes les possibles fonts d'influència, que crec que són moltes i variades, per tal de presentar un panorama al més exhaustiu possible. Els comentaris a l'esquema, malgrat tot, només faran referència a allò que em sembla més pertinent pel tema que tractem, i es limitaran a indicar-ne els aspectes sobresortints. En tot cas no he volgut renunciar a un plantejament ampli, encara que després no s'incorpori totalment al discurs. Penso que pot estimular la reflexió posterior sobre un tema que considero molt important en el marc de l'educació, més enllà de la qüestió que ens ocupa de forma immediata.

He numerat els diferents components del gràfic, per tal que sigui més breu i entenedora l'exposició de les característiques que incideixen sobre l'elaboració/concreció dels models d'escola.



Component 1.

Es tracta del context inicial què es presenta com el punt de partida necessari per a qualsevol concreció d'un model d'escola coherent amb la realitat.

S'en poden destacar les següents característiques:

- . Defineix un present, fet de passat i d'un futur previsible.
- . Permet de concretar què és el que cal saber i saber fer.
- . Orienta sobre quines poden ser les coordenades de l'ensenyament-aprenentatge; de quan i com ensenyar per assolir un aprenentatge significatiu i útil.
- . Informa sobre què es demana / s'espera / s'exigeix de part de les relacions socials (producció-consum-benestar) de l'aportació educativa a les noves generacions.
- . Pel que fa al moment actual es constata la situació de canvi accelerat, de crisi del sistema social establert, i de contradicció entre les pautes ètiques i de forma de vida.

Cal constatar que aquest present és susceptible de diverses lectures.

Component 2.

S'estructura en funció de la lectura del component 1 del que fan les instàncies de poder.

En destacaríem les següents característiques:

. Dóna lloc a la planificació del sistema educatiu, en funció d'uns objectius proposats.

. Configura el procés d'ensenyament-aprenentatge.

. Determina la realitat educativa institucional, quant a curriculum, organització, recursos humans i materials, i per tant, quant al model d'escola.

. Estableix les formes de control del sistema proposat.

. Determina la formació inicial del professorat i les condicions de l'exercici professional dels mestres.

. Planifica / orienta -ho hauria de fer- la formació permanent.

. Estableix un cert tipus de coherència entre el sistema de producció i el sistema educatiu.

Cal subratllar la importància del procés legislatiu que concreta l'actuació d'aquest component amb vista a la determinació del model d'escola. En aquest sentit, cal destacar el paper que s'atorga a la titularitat dels centres. Pensem en la situació de l'Escola Pública, i de l'Escola Privada, quant a la definició del model d'escola.

Component 3.

Es tracta d'una instància més pròxima a cada centre educatiu, que realitza la seva pròpia lectura del component 1, en funció de la seva situació en el marc de les relacions socials (producció-consum-benestar).

El seu paper és més o menys determinant segons dels nivells educatius i la seva posició més o menys bel.ligerant. En tot cas no deixa d'exercir una pressió sobre els executors immediats.

En destaquem les següents característiques:

- . Fixació i determinació dels objectius que es consideren prioritaris.
- . Articulació de la participació en l'elaboració del model d'escola i en el seu exercici.
- . Definició d'un cert equilibri entre la demanda de formació integral i la preparació per a l'èxit social dels individus.
- . Concreció de la forma i intensitat del control que es pretén exercir.

Cal subratllar que la seva incidència sobre el model d'escola és més difusa, però que la seva pressió és molt més pròxima per als executors, els mestres de la institució.

Component 4.

Es tracta de persones, organitzacions i col·lectius pròxims a l'àmbit educatiu, o d'abast més ampli, que incideixen globalment o parcial en el camp educatiu i en el model d'escola. Fan una lectura del component 1 i defineixen un model d'escola o hi incorporen aspectes que es consideren essencials. La seva influència es pot manifestar de forma genèrica, o estretament vinculada als executors directes, però en qualsevol cas exerceix un influx sobre els elements que intervenen en el procés de definició que s'exposa.

El seu grau d'incidència depèn de conjuntures socials o polítiques, però hi tenen un pes específic.

Component 5.

Es tracta d'un component vinculat directament a l'exercici quotidià. Està integrat pels mestres que porten a terme l'acció educativa en contacte immediat amb els alumnes i en el marc d'una escola.

Podem subratllar-ne els següents aspectes:

. Definició i concreció de la lectura de les instàncies de poder i dels pares, a partir de la pròpia lectura del component 1 i de l'entorn immediat.

. Definició prèvia, modelada per l'execució que es realitza dia a dia, en funció de les possibilitats de la població escolar i dels recursos humans i materials.

. Control simultani del procés i del resultat de l'ensenyament aprenentatge.

L'actuació del col·lectiu està fonamentalment influïda pels canvis socials i per la modificació en les lectures que se'n fan.

Això és el que intentarem posar de manifest en el següent apartat, pel que fa als nostres dies.

(S'hauria de subratllar la importància dels MRP, per la seva estreta vinculació amb el món de l'ensenyament, i per la possibilitat que ofereixen als ensenyants d'incidir sobre el model d'escola.)

La constatació que es pot desprendre de l'exposició dels diversos components és que segons sigui el nivell de concreció i de bel.ligerància de cada un d'ells el paper de mestre pot reduir-se al d'un executor amb un petit marge de decisió, o al d'un professional al qual es dóna un vot de confiança ampli, atès que és qui ha de portar a terme la concreció i execució del model d'escola que cal crear dia a dia.

B. EL ROL DEL DOCENT

Darrerament s'ha dedicat molta atenció al tema. Intentaré d'exposar els aspectes que em semblen més destacats. D'uns anys ençà, el rol del docent ha experimentat modificacions molt importants, que es poden concretar de la forma següent:

- . El progrés científic ha influït fortament en el concepte mateix de ciència, i ha donat pas a un cert relativisme que s'interfereix amb l'estil d'ensenyament considerat habitual.

- . El progrés tècnic demana el coneixement de noves habilitats i una reconsideració del seu lloc en la formació de l'individu.

- . El progrés de les ciències humanes ha suposat un aprofundiment en la teoria curricular, en les teories de l'ensenyament aprenentatge i en la gestió de l'educació.

- . La forta evolució social posa en qüestió el camp dels valors tradicionals, a redós d'una ètica del plaer i d'un camp d'acció insospitat.

- . L'increment del paper dels mitjans de comunicació, que incideix sobre l'adquisició d'informacions i produeix un cert nivell d'homogeneïtzació d'interessos i formes de comportament.

. La importància creixent de l'educació no escolar, que representa una instància educativa que cal integrar al model d'escola que es vol realitzar.

. La contradicció i l'ambigüitat en la finalitat del model legislat, entre l'autorealització dels alumnes i les exigències del context social.

. La modificació del model d'escola amb la gestió participativa, la necessitat d'una actuació coordinada a l'entorn d'un projecte.

. El canvi de la població escolar, produït per l'extensió de l'educació escolar a tota la població, i caracteritzada per un component de massificació, de desmotivació, de desvaloració de l'autoritat, de diversitat acusada de nivells i motivacions.

. L'increment de l'àmbit de les relacions humanes per un exercici professional complet, i del coneixement de la dinàmica d'acció i conducció de grups.

La introducció d'aquestes modificacions, que evidentment donen lloc a plantejaments que pretenen millorar la qualitat de l'educació, no té prou en compte el que suposa er al professional de l'educació.

A la pràctica, es produeix un increment de la responsabilitat del docent que li produeix un desequilibri en relació amb la preparació prèvia rebuda, en el domini de les noves habilitats que es demanen i, cal subratllar-ho especialment, en relació amb la consideració social, laboral i econòmica.

Aquest eixamplament de les responsabilitats, en les condicions esmentades, produeix un increment cada cop més palpable de la tensió personal i del propi equilibri del docent. És el que alguns autors qualifiquen com "el malestar del docent".

C. ALGUNES CONSIDERACIONS SOBRE LA SITUACIÓ ACTUAL

Aquest apartat continua les reflexions anteriors, però pretenc que canviï una mica d'estil.

Intento apuntar les consideracions, com si haguessin de ser el guió de la taula rodona, cosa que evidentment no està al meu abast. En tot cas, ho presento com una proposta. Per polemitzar, si voleu.

- 1.- La proposta de model d'escola dels anys seixanta representa una aportació prou definida (identificable aplicant el gràfic inicial de referència), que estableix un pont entre la dicotomia pública-privada, i que impulsa una escola participativa, amb un protagonisme dels executors, els mestres, però en col·laboració amb els altres agents del model d'escola.

Els moviments de renovació pedagògica mantenen, d'una forma renovada i innovadora adaptada a les necessitats actuals, l'orientació i la preocupació per una escola de qualitat per a tots.

- 2.- La democràcia ha significat, de forma desigual segons l'Administració de que es tracti, un avanç important en el tractament de l'escola per a tots, amb la creació d'institucions de suport a l'escola i amb la introducció de modificacions en el marc de la institució escolar. Com és lògic, el camí a recórrer és més llarg que el que s'ha aconseguit.
- 3.- La situació reivindicativa del col·lectiu dels docents posa de manifest "el malestar docent", al qual he fet referència. No crec que es pugui pensar en una igualtat entre

reivindicacions i grans problemes del docent, però en tot cas, crec que es pot considerar com un indicador important, potser no correctament interpretat o viscut.

- 4.- La darrera consideració la vull dedicar a algunes de les qüestions que han de permetre un avanç en el/s model/s de l'escola per a tots i un protagonisme seriós i amb garanties de qualitat dels executors, els mestres.

. La necessitat d'una planificació educativa que doni coherència al sistema educatiu i que afavoreixi l'adequació a les diferents realitats. La descentralització, territorialitat-zones escolars, i autonomia definida i real dels centres educatius.

Això comporta un control de l'abundant legislació existent en relació amb l'escola pública, que contrasta amb l'ampli marge d'acció de l'escola privada.

. En part com a conseqüència de l'anterior, introducció de reformes estructurals en el si de l'escola per a tots, que, amb el risc de ser malentès, jo explicitaria com a "privatització" de l'escola pública. És a dir, eixamplar el marc de decisions importants que el centre escolar pot prendre per tal de realitzar un model d'escola amb plenitud, per tal de portar a terme un projecte d'escola per a tots coherent.

. Atenció al mestre per tal de capacitar-lo per a l'acció que ha de portar a terme i per al protagonisme que crec que ha de tenir.

. Revisió de la formació inicial del mestre, que el capaciti, teòricament i pràcticament, per a les dimensions que ha

d'assumir, que el situï en el context ampli que haurà d'atendre.

. Planificació d'una formació permanent que atengui tot el professorat i els aspectes que són fonamentals per a l'exercici de la professió.

Ultra l'actualització científica i didàctica, cal una preparació per a la gestió de l'educació (gestió del centre, del cicle, de l'aula, funció del projecte educatiu, dinàmica dels grups, etc.) per mitjà d'una formació permanent institucional.

No hi ha dubte que en un tema tan troncal com aquest moltes coses resten sense tractar. Vull expressar la meua confiança en la tasca que tots plegats realitzem en la reflexió conjunta que ens ofereixen les institucions patrocinadores amb l'organització de la taula rodona.

Pere Darder

Barcelona, febrer del 1989

EL DEBAT (resum del moderador-relator)

Abans de començar el debat, s'invita els dos ponents a fer una acotació als textos de què disposen els assistents, amb l'objecte de precisar, si cal, els punts de vista respectius.

Maria Rúbies, breument, evoca el testimoniatge de la conversa d'uns estudiants de Magisteri en pràctiques, per ressaltar la necessitat de trobar alguna cosa nova que els il·lusioni, més enllà del bagatge didàctic que els proporciona la Normal. Es el desig de formar un tipus de noi, de noia, capaç de respectar-se, de cooperar, d'analitzar els missatges que rep. El seu problema -i el nostre- és, doncs -diu- quina mena de noi eduquem a l'escola.

Pere Darder emfasitza un component ja insinuat en la seva ponència, però, a parer seu, no prou explicitat. Es tracta del concepte "territori" com a font d'influència en el model d'escola, al costat d'altres factors que assenyalen en l'esquema que conté el seu text. La gestió cultural, ambiental, del territori d'una comunitat, mediatitza clarament el model d'escola. Qualsevol proposta educativa o model d'escola constitueixen sempre una resposta a un determinat territori. Fins i tot, el territori arriba a definir la interpretació que es dona al saber i a la cultura, a la nostra reflexió psico-sòcio-pedagògica i a la demanda social. I encara, avançant més, s'hauria de parlar de territori tant en un sentit més immediat, al qual es refereixen les polítiques culturals i la pedagogia ambiental, com en un sentit més vast, és a dir, referit a una comunitat més àmplia, com l'europea, que confereix al primer una significació que no tenia, aquella de la qual hem sentit parlar sempre els pedagogs: la dimensió internacional, d'obertura al món.

El territori -insisteix Pere Darder- és alguna cosa viva, que genera cultura i expectatives. I, amb tot, la legislació educativa contempla el fet territorial d'una manera contradictòria. Quan

l'Administració defineix un model d'escola, ja reconeix que aquesta definició ha de passar per una instància territorial més petita, la comunitat autònoma, que té una certa bel·ligerància en funció de la idiosincràcia d'un determinat territori. Ara bé, així com accepta la possibilitat de modificar el currículum per adaptar-lo a una realitat concreta, no ho admet quan es tracta de l'organització de l'escola. En aquest aspecte, que és determinant, no considera el territori.

Finalment Pere Darder subratlla algunes qüestions que estan situades en la línia del concepte de "territorialització": l'estructuració dels centres de recursos pedagògics, les zones escolars rurals, l'arrelament del moviment de renovació pedagògica en diferents territoris i l'orientació que en aquest moment pren la formació permanent del professorat.

A continuació es demana als presents si desitgen algun aclariment respecte a qualsevol punt dels dos textos prèviament repartits. I es sol·licita (Fabrici Caivano) que Pere Darder expliciti l'abast de l'expressió "privatització de l'escola pública". Ho fa tot seguit, i ja ho recollirem. Però ha semblat, des del punt de vista del relator, que és preferible agrupar per temes les intervencions que es produeixen en el debat, més que reflectir-lo en la seva seqüència literal.

Significació de les ponències

De fet, les dues ponències són extraordinàriament complementàries (Fabrici Caivano), i segurament constitueixen un exponent de tot l'enllà que ara es pot anar. La de Pere Darder representa un pensament sociològic que estimula la territorialitat, tot i que no conté -avantatge i inconvenient alhora- components metafísics. La de Maria Rúbies fa metafísica, una metafísica absolutament recomanable, que sovint no s'ha fet des d'un pensament col·lectivista. Amb la ponència de Maria Rúbies es recupera el

sentit comú de la centralitat de l'educació, que és l'ésser humà, l'home com a individu. Aquest és el seu valor, malgrat l'absència, notable i quasi escandalosa, del discurs sociològic. De manera que les dues ponències poden estimular una autocrítica que ens és molt necessària. La primera, la de Pere Darder, l'absència d'una reflexió sociològica; la segona, la manca d'un aprofundiment sobre la condició humana.

Altres assistents ja havien fet notar (Marta Mata) que una ponència posava més l'accent en una visió del tipus d'home i l'altra en la importància de la qualitat del territori. I és veritat (Ildefons Valls) que el territori, i l'entorn, mediatitza tant l'escola, que sense tenir en compte aquest factor els mestres acabarien frustrats. En canvi l'angunieja una mica l'accent metafísic propi de la ponència de Maria Rúbies. En ella apareix una escola meravellosa, però probablement s'espera massa del mestre.

Ja al començament de la sessió s'havia retret (Teresa Eulàlia Calzada), especialment a la ponència de Maria Rúbies, la falta de referència al marc social, a la problemàtica concreta en la qual treballen els mestres, tant com a individus com formant part d'un grup. Es parla massa de l'escola i del mestre, en abstracte, i no de les escoles i dels mestres. I encara que la ponent repliqui que li sembla haver tocat prou el component social i les interrelacions entre mestre, escola i societat, la preocupació de l'intervinent va més enllà. No es tracta tant de no fer referència als aspectes sociològics com a la forma de concretar-los. Avui el mestre, segons aquesta participant, encara està fent el pas d'una escola minoritària elitista cap a una escola generalitzadora; i aquest pas modifica les relacions del mestre amb els diferents sectors socials. I quan es modifica la relació del mestre amb l'estructura social respecte a la qual contrasta la seva activitat, es troba sense recursos. Aquest és, a parer seu, el problema.

Aquestes i moltes d'altres intervencions porten a tractar de la identitat del mestre i de les possibilitats que té de produir un model d'escola.

La identitat del mestre. L'escola

Alguns professors de secundària presents (Salvador Carrasco i Mireia Montané) volen anomenar-se "mestres". Un d'ells (Carrasco) vol plantejar un problema de concepció professional, un problema d'identitat. La qüestió de la identitat radica en la importància de la comprensió de la pròpia tasca del professor en el model d'escola. Massa sovint el professor de secundària se sent primer especialista i després docent; en el professor d'Educació Bàsica el camí sol ser invers. Avui, però, en general, no hi ha un context que faciliti la pròpia identitat del professor. I parlar del model d'escola sense referir-se al professor que hi exercirà, no té sentit.

També més d'un participant (entre els quals Ramon Juncosa) recull el matis que conté el títol de la ponència de Pere Darder, és a dir, "El mestre, un dels agents del model d'escola", per significar, evidentment, que no n'és l'únic. La qüestió apareixerà sovint. Un d'aquests participants (Juncosa) pensa que al llarg de la sessió es parla de l'escola com a institució, com a projecte educatiu; es parla del territori d'aquesta escola. Però hem d'aturar-nos en el mestre -expressió que prefereix. Cal situar la seva funció professional, i més encara en el món complex que vivim, en el qual el mestre ja no és el primer transmissor de coneixements. D'altra banda, l'educació no és necessàriament la feina tan sols del mestre. Massa vegades li hem demanat que faci suplències d'allò que pertoca a d'altres: família, institucions, societat, i amb això ja trobem altres agents del model d'escola. S'ha de descarregar el mestre de l'angoixa que només ell és l'educador, tot i que ha de ser-ho. El mestre necessita centrar-se

en el seu paper més professional; això afermarà la seva pròpia manera de ser ciutadà i fins i tot contribuirà a la seva salut mental. Al mateix temps s'imposa la tasca de tornar la responsabilitat educadora a tots aquells altres agents que potser han abdicat la seva funció en favor del mestre, és a dir, de la família, de l'entorn, de les institucions, dels ciutadans.

Referint-se al seu propi centre, una altra participant (Carme Bazán) diu que els mestres són conscients de ser un dels agents del model d'escola, i assumeixen la responsabilitat que els toca com a educadors. Amb tot, no són els únics educadors: n'hi ha d'altres fora. Més encara (Juncosa), professionals diferents dels mestres haurien d'entrar a l'escola, per intentar descripar-la, i contribuirien a donar al mestre una visió més àmplia. Els nois passen del sistema educatiu reglat ordinari al sistema productiu, i és el sistema productiu el que sanciona el sistema educatiu. I és això el que hauria de conèixer i saber el mestre, sigui quin sigui el nivell educatiu en el qual treballa. Qui sap si un nou model d'escola cívica, paral·lela a la del sistema ordinari, - proposa algú més (Mireia Montané)-, contribuiria a desangoixar-nos, quan sentim que l'escola no ho pot fer tot. Es tracta d'una proposta, en estudi en altres llocs, que permet a partir del final de l'escolaritat obligatòria rebre nois per reorientar-los i, si s'escau, contemplar la possibilitat de retornar-los temporalment a la vida acadèmica reglada.

Però heus ací (Joan Soler) que l'escola es va tancant en ella mateixa, i tots els altres agents socials deixen sovint de pensar-hi. Dintre l'escola (Ildefons Valls) hi ha una gran tendència a l'autoprotecció. En referir-se als Consells Escolars, Maria Rúbies afirma durant el debat que la societat no ha penetrat en l'escola. És que l'escola (Joan Soler) no té possibilitat de transformació? No es pot pensar el paper de l'escola només des de l'escola mateixa (Jaume Colomer), des del centre escolar; això és un error de procediment, de pertinença.

La "privatització" de l'escola pública. El protagonisme del mestre

Quan es pregunta a Pere Darder sobre l'abast de l'expressió "privatització de l'escola pública", respon que es tracta de la qüestió de la bel·ligerància que té el mestre de l'escola pública per realitzar un model d'escola. L'abundant i dispersa legislació educativa li atribueix un marge molt petit. Quan parlem de "privatització" ens referim als elements diferencials que té l'escola privada pel que fa a la presa de decisions. L'autonomia d'un centre educatiu -d'una organització en general- es podria mesurar per la quantitat de decisions fonamentals que, referides al funcionament de l'empresa, aquesta pot prendre. Per posar un exemple, l'escola privada pot seleccionar el seu personal. La privatització vol dir -continua- que si l'escola pública ha d'arribar a realitzar un determinat model d'escola, ha de disposar d'un marge de presa de decisions que li permeti elaborar-lo amb un mínim de llibertat. Si el model d'escola pública ja ve predeterminat, no és vàlid, no resta cap més possibilitat que repetir el model. La tradició de l'escola pública és la reproducció constant del model donat, sense cap iniciativa; tot acceptant que no s'han de prendre decisions. Certament, això ha canviat, però és clar que s'ha d'eixamplar el camp de decisions. Finalment, recalca que no està parlant d'altres aspectes de l'escola pública o de l'escola privada; tan sols d'aquest.

Tot i aquesta última precisió, que en un altre moment del debat ha de reiterar Pere Darder, el tema de l'escola pública i l'escola privada apareix sovint. La meitat dels assistents que prenen la paraula s'hi refereixen. Un dels presents que no es manifesta al llarg de la sessió però que un parell de dies després hi farà al·lusió en un article a la premsa (Antoni Marzal), escriu que si la controvèrsia "escola pública-escola privada era avui ja una controvèrsia vella, arqueològica, ... es tornava esquizofrènicament sobre el tema.

Es clar que caldria matisar de quina escola pública o privada es tracta (Sara Blasi), ja que, pel que fa a l'escola privada, una cosa és pensar-la des de la titularitat i l'altra, des del mestre. Possiblement quan el mestre ha accedit a l'escola pública, té més capacitat d'elaborar un projecte educatiu i d'intentar canviar l'escola. Per Pere Darder el tema de la titularitat és interessant; i cal reconèixer que, en el marc de la legislació, li resulta més fàcil de fer un model.

S'intenta trencar aquesta polarització (Roser Bofill) procurant centrar el problema en la gran dificultat que tenim tots de saber quin ha de ser aquest projecte educatiu i on ens ha de portar. Però s'hi torna. Per un (Ramon Juncosa) la polarització entre escola pública-escola privada és massa simplificadora. Caldria parlar de sector públic i de sector privat, i això no tan sols en educació sinó en altres camps, com la sanitat, els serveis, la indústria, i aleshores veure què funciona i què no, i per què. D'aquesta manera, a més, els ensenyants ens adonariem que no constituïm un món apart en aquesta dicotomia. És cert que l'escola privada es mira la pública -fa un altre (Ildefons Valls). S'aspira al funcionariat, quan el funcionariat -diu- està fent crisi a tot arreu i es vol que l'Administració pública segueixi el model empresarial. I, per un altre cantó, la pública reclama allò que li sembla que té la privada: flexibilitat, possibilitat de creació, iniciativa, un cert poder. Algú més (Salvador Carrasco) afirma que és testimoni de la "publicització" del sector privat.

I, amb tot, la dicotomia escola pública-escola privada, ¿no és un debat ja antiquat? -es pregunta aquest darrer assistent (Carrasco); pertany al segle passat -diu un altre (Caivano). Segons com es plantegi -argumenta Pere Darder- és un debat passat; insisteix que s'ha de prescindir de la qüestió de la titularitat, ja que l'escola pública també té un titular, que és l'Administració. El que ell demana per a l'escola pública és la

possibilitat de fer un model d'escola; que això li sigui facilitat. Té al costat un model, la privada, que ho té més planer partint de la legislació. No s'hauria de caure en aquesta dicotomia, sinó que, en tot cas, s'hauria d'apropar -només parla d'apropar, puntualitza- els dos models.

Es el mateix Pere Darder que, en un altre punt, afirma que el mestre, com a executor del model d'escola, hauria de tenir un protagonisme més marcat. Altres assistents (Carme Tolosana, Francesc Carbonell) parlen d'autonomia, de capacitat de decisió.

Maria Rúbies havia preguntat -no feia gaire que havia començat la sessió- si és possible anar a una escola a fer de mestre sense que hi hagi un projecte educatiu. ¿Ho consideren una condició "sine qua non" -insisteix- o n'hi ha prou amb ser "un bon professional"? Des de l'article a la premsa a què hem alludit es demanava (Antoni Marzal) més autocrítica; per exemple, feia notar que res no s'ha dit respecte al fet que potser avui els mestres no estan a l'altura dels temps, que, senzillament, hi ha alguns mestres dolents.

La possibilitat de fer un model d'escola

Que cada escola ha de tenir un projecte educatiu és l'afirmació clara d'un dels assistents (Jaume Colomer); de la mateixa manera que cada escola és una resposta educativa a les necessitats d'un territori.

Evocant la seva experiència personal com a mestra, una altra participant (Irene Rigau), assenyala unes constants. D'una banda, el mestre s'ha de sentir implicat en un equip; perquè avui això ja és ineludible i ja forma part d'un model d'escola. A més, s'ha de sentir implicat en un territori. No és senzill. Sovint, tan sols quan hi ha un bon líder al capdavant de l'escola és possible crear un model d'escola. Costa de fer i de portar a terme un model

d'escola amb un equip de persones que no s'han escollit, que es desconeixen, que tenen valors diferents; ja que, per un altre cantó, un projecte intern de construir persones no es pot imposar. I és tan clar que no es pot imposar que creu que s'ha d'anar a una nova forma de gestió del sistema escolar públic que permeti crear models d'escola, amb equips de gent que es pugui comprometre. Si no es troba aquesta nova forma de gestió -conclou- fer de mestre no serà gratificant.

Una mestra d'escola pública (Carme Bazán) explica les vicissituds per les quals pot passar un centre que vulgui adoptar un projecte educatiu. A la seva escola en volen tenir, perquè si no, diu, no podrien funcionar. Però, a part del problema de trobar el temps per discutir aquest projecte, un cop establert pot succeir que un nombre important de mestres, ja sensibilitzats respecte a una línia d'escola, abandoni el centre. Caldrà recomençar amb els nous que entrin el curs següent; perquè es tracta que l'acceptin -també emfasitza aquesta-, no es pot imposar. Veritablement, els canvis constants de mestres són una dificultat.

Ja en un altre moment (Ildefons Valls) s'havia abundat en la idea que falten líders; i el participant-articulista parlava de la component autoritat-responsabilitat-organització, que no funciona.

Per acostar-se també a aquest tema clau es reprèn (Marta Mata) la qüestió de la legislació incontrolada que proposava Pere Darder. En gran part, la possibilitat i l'èxit en el model d'escola radica en la forma d'accés al treball. Distingiríem entre el mestre d'escola pública i el d'escola privada. ¿Per quines vicissituds pot haver passat el primer? S'haurà format amb una legislació, potser haurà accedit al lloc de treball seguint una altra legislació, i qui sap si amb una tercera s'haurà adscrit a una plaça concreta. Podem trobar-nos, certament, amb una mestra que a la Normal hagi seguit l'especialitat de pre-escolar, que a l'hora de les oposicions ha hagut d'escollir el bloc de Ciències Socials,

i que, tenint la seva residència habitual a Barcelona, hagi d'anar a treballar a Lleida. i tot és legal! Però aquesta suma de factors que es poden qualificar d'atzarosos impedeixen enfrontar-se amb un model d'escola. A l'altra banda tenim el mestre d'escola privada, és a dir, el mestre que entra a treballar a una escola privada. Aquest té la possibilitat d'adherir-se a un model d'escola; potser ha estat triat precisament per a aquest model. Ara bé, el model és preexistent -insisteix- i una cosa és l'accés a un model i una altra l'accés a fer el model.

En aquest punt aquest relator retrauria altra vegada el desig manifestat d'una nova forma de gestió del sistema d'escola pública. Feia poc que s'havia expressat (Francesc Carbonell) la queixa que en parlar de "la privatització de l'escola pública" sembla que hom es refereixi a una escola pública centralitzada, burocratitzada, i que es renunciï a una visió de l'escola pública democràtica. El tema de discussió fóra -segons ell- com es concreten els projectes educatius i com es treballen els valors a l'escola i al territori.

Una de les aportacions finals al col·loqui fa notar (Joan-Lluís Montey) que si bé el projecte d'escola, allà on existeixi, és el que ens permet funcionar, de fet el projecte no transforma l'escola. Permet fer una escola millor de la que teníem i que un equip de mestres arribi a uns acords mínims. I no serà assumit per la societat -que probablement no el demana- si no hi ha un canvi d'opinió que també haurem de promoure.

No hi ha pràcticament referències respecte al que hauria de contenir el projecte educatiu o a l'acord mínim a què podria aspirar-se. Segons un dels participants (Marta Mata), si hem de posar l'accent en el tipus d'home que busquem, podria dir-se que es tracta del tipus plural de ciutadà possible en el nostre país i en el nostre món, i, sobretot, que valori l'educació. Es confia, en canvi (Marta Mata, encara), en els Consells Territorials i els

Consells Municipals. L'Administració local hauria de definir (Jaume Colomer) les opcions bàsiques sobre les seves escoles.

En alguns mestres en exercici s'endevina el desig de concretar més, de veure com es treballen els valors.

Un repte per a Catalunya

Durant el debat s'ha fet al·lusió més d'una vegada als anys seixanta; fins s'ha arribat a parlar d'una certa nostàlgia. No s'ha fet esment -és una observació d'aquest relator- dels models d'escola pública d'abans de la guerra ni de les figures que els havien animat. Sí que algú (Sara Blasi) ha recordat que si Catalunya havia estat anys enrera un lloc de renovació, ara hauríem de poder fer propostes amb vista a les nostres actuals angoixes, que són reals. També s'ha dit (Fabrici Caivano) que una reflexió del tipus que hem fet es trobava a faltar a Catalunya. Molts miren altra vegada cap a Catalunya. És un repte.

Jordi Cots

Moderador

Entre la nostalgia y la nada

Las fundaciones Bofill, Esico y Serveis de Cultura Popular convocaron, el pasado miércoles, a medio centenar de personas para reflexionar — "desde la sociedad civil", se nos dijo— sobre "los maestros como agentes —¿de cambio, fijación, reproducción...?— del modelo de escuela". Un tema importante. Felicidades por ello.

Pero a mí, asistente pasivo a la reunión, voluntariamente recluso en la escucha silenciosa y atenta, lo que en seguida me captó más que el tema en sí, fue la gente que hablaba sobre el tema. Como si la gente fuese el tema. Era como si, de pronto, desde una historia escenificada de personas, se revelase, en toda su crudeza de perfiles, el tema cuya analítica se nos pedía, el problema actual de la escuela. Una historia/problema que se movía, reveladoramente, en el discurso allí dominante, entre la nostalgia y la nada.

Nostalgia de los inoludibles 60. Una nostalgia resignada, agredida, nada combativa ni contestataria, reclusa honestamente en la constatación de que el debate escuela pública-escuela privada era hoy un debate viejo, arqueológico (bien dicho), mientras una y otra vez, eso sí, se volvía esquínicamente al mismo tema (mal hecho), como si se hubiera agotado cualquier otro discurso, y hubiera que seguir hablando de lo de siempre, para ocultarnos la nada real de hoy, el vacío actual de todo planteamiento.

De hecho, la autocrítica, que algo tiene que ver con la actual realidad, brilló allí por su ausencia. Nada se dijo (por miedo a romper el dulce encanto de una reunión de "ex", es sólo una pregunta) de que

quizás hoy los maestros no estén a la altura de los tiempos. De que, por ejemplo, hay maestros malos. De que —otro ejemplo— el creciente perfil sindicalista del maestro (bueno desde esta otra perspectiva) no es necesariamente una garantía de la función del maestro (como confirma una experiencia reiterada y reciente). De que —tercer ejemplo— la autoridad/responsabilidad y la organización, sin las cuales la enseñanza no funciona, en los paradigmas dominantes (que en buen marxismo son los paradigmas de las capas dominantes) brilla hoy por su ausencia. Y menos aún se dijo —último ejemplo— que entre tanto la gente pide simplemente que enseñen a sus hijos, porque tienen derecho a ello. Cosa que no siempre se hace. Y cosa que constituye el fondo real del problema.

¿De la nostalgia a la nada de mi título? Mucho me temo que éste sea el problema. Lo que quiere decir que nos estamos equivocando de camino para resolver el tema de la escuela. Y si el camino es equivocado, agravamos paradójicamente el problema, mientras más agradecemos el presupuesto dedicado a él. Con la nostalgia no hacemos nada, y con la nada, menos. Habrá que cambiar de talante y de estilo. Renunciar a la nostalgia para obviar la nada a que aquella nos lleva. Atreverse a preguntarse para qué sirven los consejos escolares, mientras el Ayuntamiento de Barcelona —me dicen— envía mercenarios a ellos. Porque desde la sociedad civil, el problema no somos nosotros, son los jóvenes. Ellos son la escuela.

ANTONIO MARZAL

LA VANGUARDIA 4.03.1989

De la propuesta a la realidad

DE la propuesta a la realidad de la participación en la escuela. Asistí el miércoles 1 de marzo, a la misma reunión en el Aula Provença de la Fundació Bofill, que ha motivado en estas páginas un artículo de don Antonio Marzal con un título bien distinto: "Entre la nostalgia y la nada".

Asistí a aquella reunión sobre el tema de "El maestro, uno de los agentes del modelo de escuela"; después de las ponencias de María Rubio y Pere Darder se produjo un debate y fui apuntando los extremos de las aportaciones.

Hablaron muchos de los que hace muchos años están en el tema, pero no creí que la nostalgia y la nada fueran los términos que podrían coordinar sus intervenciones. Así pregunté la mía en función del respeto a la profesión del maestro, ciertamente agente "sine qua non" del modelo de escuela, para bien o para mal; en función de aquellos años cincuenta, no sólo sesenta, en que la colaboración efectiva de padres y maestros avanzó algunos queridos modelos de escuela contra la corriente de una autoridad dictatorial.

En función de aquella participación, ya probada, que en los años setenta muchos maestros y bastantes padres se atrevieron a proclamar como elemento fundamental de la democratización, de la dignificación de la escuela pública, que entraba en la Constitución del 78. Y en función de esta participación ya convertida sobre el papel en ley desde 1985, pero que avanza con tantas dificultades y aritméticas en los consejos de centro, con tres años de rodaje ahora, los consejos municipales que tienen su prehistoria desde 1979 y finalmente arrancan su historia ahora, los consejos territoriales no implantados aún, el Consejo Escolar del Estado, y el de comunidades autónomas como Cataluña, con un rodaje que no llega al de los de centro.

Sería, es, fácil atribuir los defectos de la participación a través de los Consejos, a esta aritmética legal y política: algo de razón hay en ello.

Sería, es, fácil atribuir tales defectos y sus causas, la dificultad de definir el modelo de escuela en el consejo de centro por ejemplo, a sus miembros. Supongo que esto es lo que hace el señor Marzal cuando dice que "quizás los maestros no están a la altura de los tiempos", que "hay maestros malos", que "la autoridad/responsabilidad y la organización... brillan por su ausencia".

Es fácil dar la culpa a las aritméticas de los gobiernos, siempre la culpa será del que menos puede afectarte; y es fácil dar la culpa a cualquiera de las partes, pero callando en el cara a cara de la reunión y escribiendo luego. El proceso tendría por título: de la nada a la nada.

Pero cuando se ha trabajado en una realidad, se la ha formulado y reivindicado y se ha conseguido su reconocimiento constitucional, todas las dificultades de aplicación han de ser estudiadas y pueden ser comprendidas, explicadas y solucionadas con dedicación tenaz.

¿ALGUIEN pensaba que sería fácil y rápido pasar de ciento cincuenta años de la imposición centralista y la burocracia del sistema educativo a la territorialización y la participación en su gestión y programación como proclama el texto constitucional? Algo de nostalgia podría explicarse en quien honesta pero ilusoriamente se ilusionara en los setenta. Quienes no han levantado la mano del arado tienen el deber no sólo de la autocrítica sino de la comprensión para poder avanzar. Dejemos la autocoplacencia para los escuchas silenciosos; y aclaremos en lo posible la confusión de sus mensajes.

El Ayuntamiento de Barcelona, sus consejos de distrito, de grupo y de área, su área de Educación, no sólo está metido desde hace un año en el proceso jurídico y político de definir y comenzar el rodaje del Consejo Escolar Municipal y de los diez consejos escolares de distrito, sino que hace más de tres años ha asumido con

toda la dedicación posible su representación en los más de doscientos cincuenta Consejos de centros públicos que existen en la ciudad. Sus representantes, según los casos y las posibilidades, son consejeros o funcionarios de distrito o del área de Educación y maestros municipales.

EL Ayuntamiento les proporciona una formación, una coordinación, les pide un trabajo de gran calidad y tacto para facilitar la participación de todos los sectores en la gestión de cada escuela, en la definición de su modelo y proyecto; pronto se conocerán los resultados de este trabajo, que nos han pedido ya otras ciudades, creyentes en la posibilidad de la participación; y por todo ello, el Ayuntamiento remunera económicamente las asistencias de sus funcionarios.

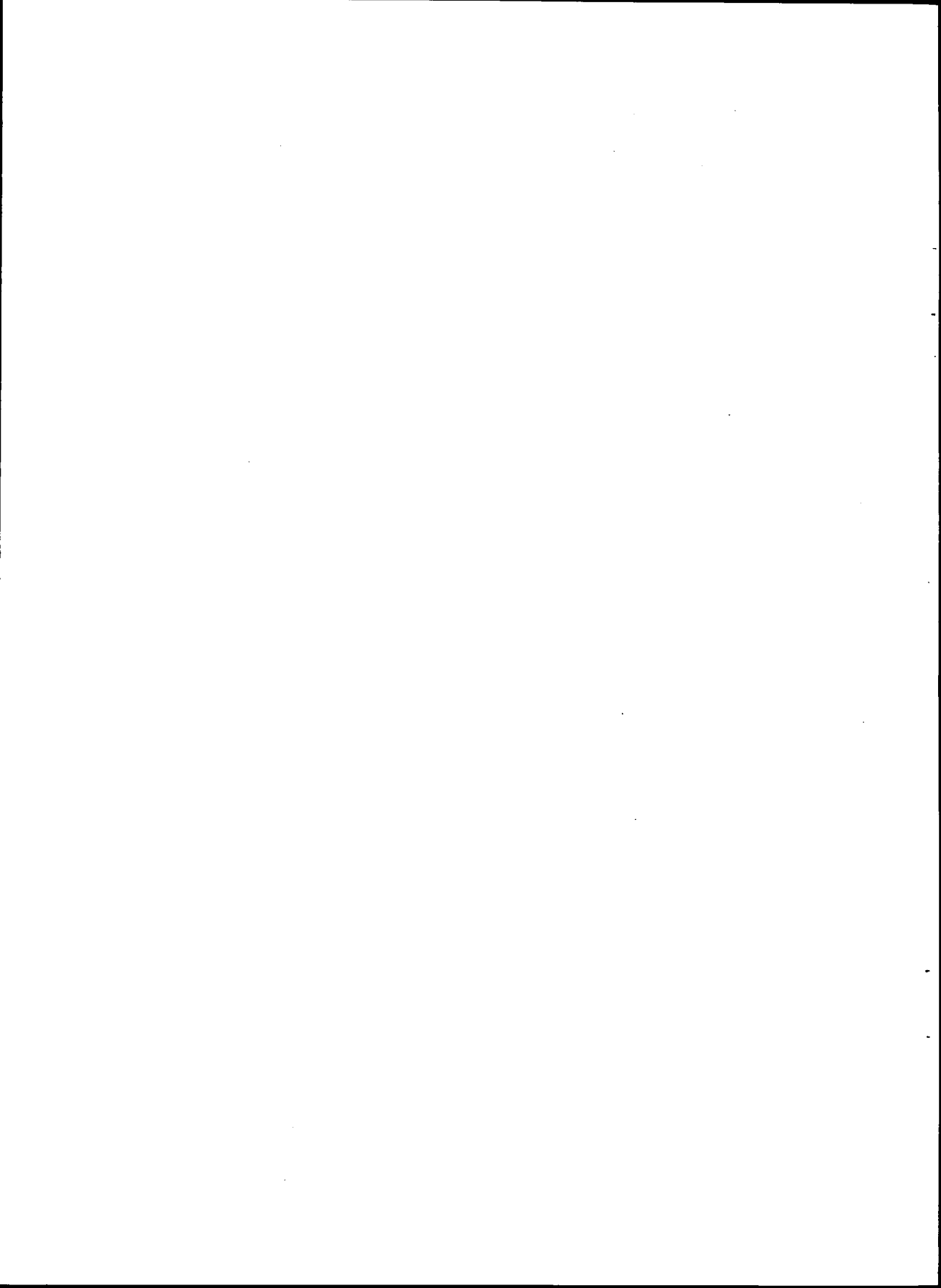
Es una práctica propia de muchos consejos, por ejemplo el Consell Escolar de Cataluña, del que formamos parte el señor Marzal como personalidad pedagógica de reconocido prestigio, según el "DOG", y yo misma como representante municipal. Nunca hubiera pensado que realizara su tarea como mercenario, según el señor Marzal denomina a los representantes municipales.

En el Ayuntamiento de Barcelona se tiene la autoridad/responsabilidad y sobre todo, la firme esperanza de que la participación de todos los sectores de la comunidad escolar es la condición y la garantía del nuevo modelo de escuela, y en ello estamos desde el alcalde hasta el último maestro municipal.

Por lo demás, tranquilos y con buen humor, según el Fabra, y concretamente para la ciudad y el Ayuntamiento de Barcelona, me parece claro, "els mercenaris" son los miembros de la orden de la Mercè.

MARTA MATA I GARRIGA
Consejal de Educació del Ajuntament de Barcelona

LA VANGUARDIA 21.04.1989



Les Fundacions Jaume Bofill, Serveis de Cultura Popular i Estudi i Cooperació (ESICO) convenen en la voluntat d'impulsar en la societat civil catalana àmbits de reflexió, diàleg i debat sobre temes importants de la vida col·lectiva. La intenció no és suplir funcions ni responsabilitats de les administracions públiques ni de situar-s'hi enfront, sinó d'activar la consciència social, el compromís intel·lectual i la participació cívica en el plantejament d'opcions, en la crítica i en la definició i assumpció d'alternatives; en definitiva, d'afavorir la pràctica de la ciutadania i de la democràcia en el nostre país.

