

## Què vol dir ser mestre avui?

Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat

Vicenç Relats (compilador)

(Recull de ponències i aportacions presentades al cicle de debats *Què vol dir ser mestre avui? El compromís ètic del professorat*, organitzat per la Fundació Jaume Bofill i la Federació de Moviment de Renovació Pedagògica de Catalunya, febrer-abril del 2012)

## SUMARI

### PRESENTACIÓ

Donar valor a la feina d'educar (per ex.)  
per **Ismael Palacín**, director de la Fundació Jaume Bofill i **Raül Manzano**,  
president de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya

### PONÈNCIES I APORTACIONS

-

1. Què vol dir ser mestre avui?,  
Diàleg entre **Mònica Terribas**, periodista, i **Jaume Cela**, mestre

Jaume Cela: "El desgast més gran del mestre apareix quan una escola no té  
equip, projecte, un somni per assolir"

Mònica Terribas: "Molts pares deleguen molt als mestres la seva feina de pares,  
sense adonar-se de com ens ajuden"

-

2. On és l'èxit i el fracàs educatiu i de qui?  
Per **Joan Manel del Pozo**, professor de Filosofia de la Universitat de Girona

#### A PEU D'AULA

Cap a una avaluació més integral  
Per **Santi Llorens**, director de l'Institut Celestí Bellera de Granollers

3. Els límits que faciliten la convivència a l'aula  
Per **Maria Jesús Comellas**, doctora en Psicologia i professora de la Universitat  
Autònoma de Barcelona

#### A PEU D'AULA

A l'escola la vida és diferent  
Per **Joan Girbau**, professor de l'Institut Eugeni Xammar de l'Ametlla del Vallès

4. Com potenciar el gust per aprendre?  
Per **Joan Domènech**, director de l'escola Fructuós Gelabert de Barcelona

#### A PEU D'AULA

Escoltar els infants i els adolescents  
Per **Carme Alemany**, cap d'estudis de l'escola El roure gros de Santa Eulàlia de  
Riuprimer

5. Pares i mestres, parlem?  
Per **Carles Capdevila**, director del diari ARA

#### A PEU D'AULA

Família i escola, responsabilitat educativa compartida  
Per **Sunta Sogas**, exdirectora de l'escola El Sagrer de Barcelona

6. Com entendre i gestionar la diversitat cultural i la interculturalitat?  
Per **Marta Casas**, antropòloga

#### A PEU D'AULA

Consideracions prèvies per a una escola intercultural

Per **Pep Gratacós**, tutor de l'aula d'acollida de l'Institut Pere Alsius de Banyoles

7. Quins lideratges cal promoure en el professorat i l'alumnat?

Per **Àngel Castiñeira**, director de la càtedra de lideratges d'ESADE-URL

A PEU D'AULA

Lideratge amb visió de *coach*

Per **Josep M. Esteve**, director de l'escola Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia

A PEU D'AULA

Un lideratge compartit i comunitari per a l'èxit educatiu

Per **Albert Quintana**, professor de l'Institut Montilivi de Girona i sotspresident de la Fundació SER.GI

8. Com s'ha d'implicar el professional en la tasca educativa del centre?

Per **Miquel Martínez**, catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona

A PEU D'AULA

Un equip, no una suma de càrrecs

Per **Jordi Ibáñez**, director de l'Institut Eduard Fontserè de l'Hospitalet de Llobregat

9. Com es pot treure el millor de cadascú?

Per **Jordi Carmona**, director de l'escola Garbí Pere Vergés d'Esplugues de Llobregat

A PEU D'AULA

Escoltar el batec de cada criatura

Per **Núria Rodríguez**, mestra de l'escola Fructuós Gelabert de Barcelona

10 A l'escola, s'educa o s'ensenya?

Per **Salvador Cardús**, sociòleg i professor de la Universitat Autònoma de Barcelona

A PEU D'AULA

Educar o ensenyar, una falsa disjuntiva

Per **Assumpta Duran**, directora de l'escola de Borredà

## 1. Què vol dir ser mestre avui?

Diàleg entre **Mònica Terribas i Jaume Cela (\*)**

**Jaume Cela:** “El desgast més gran del mestre apareix quan una escola no té equip, projecte, un somni per assolir”

**Mònica Terribas:** “Molts pares deleguen molt als mestres la feina de pares, sense adonar-se de com ens ajuden”

(\*) Transcripció de la conversa mantinguda l'1 de febrer de 2012 entre la periodista **Mònica Terribas**, llavors directora de TV3 i des de l'agost del 2012 editora i consellera delegada del diari Ara, i el mestre **Jaume Cela**, director de l'Escola Bellaterra, en l'acte d'obertura del cicle de debats *Què vol dir ser mestre avui? El compromís ètic del professorat, a debat*, organitzat per la Fundació Jaume Bofill i la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, amb la col·laboració de TV3.

**Vicenç Relats (VR):** Anem a començar el diàleg *Què vol dir ser mestre avui?*, que enceta el cicle de deu debats que es faran amb aquest mateix encapçalament, amb el subtítol *El compromís ètic del professorat, a debat*, i que tindran lloc a diferents ciutats del país, l'endemà de cada emissió d'un capítol de la sèrie *Mestres* a TV3.

Entre nosaltres en **Jaume Cela** i la **Mònica Terribas** no necessiten presentacions, perquè, amb més de 40 anys d'ofici a l'esquena, en **Jaume Cela** –docent i director de l'Escola Bellaterra i autor de nombrosíssims llibres de literatura infantil i sobre mestres i educació- és un dels mestres de referència de Catalunya, reconegut amb la Creu de Sant Jordi el 2008, entre d'altres distincions.

I la **Mònica Terribas**, la directora de TV3, foguejada a la televisió amb els gloriosos equips de Joaquim M. Puyal, és una de les periodistes més audaces i profundes del país, com es demostrava en aquells potents informatius *La nit al dia*, que encara enyorem, i com continua demostrant al timó de TV3. I ells tampoc necessiten ser presentats entre ells perquè es coneixen personalment des de fa temps...

Els hem demanat que ells mateixos facin anar el diàleg per on creguin convenient i aquí només ens falten aquelles cadires giratòries perquè sembli el plató de *La nit al dia*. En tot cas, però, per començar, abans que iniciïn la conversa, sí que voldríem demanar a la Mònica Terribas una explicació prèvia. Perquè al fullet explicatiu d'aquest programa de debats hem recuperat aquella vella frase que diu que “un bon mestre sota un arbre fa escola”. Parlant de mestres a ella a vegades li hem sentit a dir que “és més important l'esperit que les cadires; la implicació que els ordinadors; la dedicació que les instal·lacions i l'estima que l'excel·lència...” I ja sabem per on va, però ens agradaria que ens ho expliqués una mica més...

**Mònica Terribas (MT):** I s'ho han pres al peu de la lletra i encara ens trauran els ordinadors i tot! (rialles i aplaudiments del públic). Deixeu-me dir una cosa, abans de començar: crec que a la vida, l'actitud de ser alumne la conserves sempre, si tens la sort que has tingut mestres. Jo considero que he tingut molta i molta sort a la vida perquè els mestres tenen moltes formes: jo els he tingut a casa –els meus pares i germans, que són mestres d'actituds, valors i d'un munt de coses-; mestres

a l'escola –jo anava a l'escola *26 de Enero*, escola municipal de Barcelona, que després va passar a dir-se Escola Arc Iris, quan li va canviar el nom Xavier Fortiaga, un professor magnífic que vaig tenir, entre molts d'altres-; després vaig anar a l'Institut Menéndez Pelayo i allà també vaig tenir molts mestres... Per tant, si la Fúlvia Nicolàs (directora de *Mestres*) m'hagués buscat per al programa, per a l'espai de retrobada amb algun mestre, hauria tingut una feinada de por per triar-ne un. Perquè, al final, vaig tenir la sort de tenir-ne també a la universitat, al doctorat... I a la professió també n'he tingut moltíssims –com el Puyal, tal com s'ha recordat abans, i altra gent... Un dia, però, em va passar que em vaig estrenar a l'escola com a mare. Arribo a l'escola que li havia tocat al meu fill –l'Escola Bellaterra- i m'hi trobo en Jaume Cela de director. I indirectament ell i els altres mestres de l'Escoleta em van fer de mestres de mare, perquè jo era una mare que necessitava ser alumne, perquè necessito ser alumne cada dia. I a base de compartir cada matí converses amb en Jaume, sense ell adonar-se'n, em van ajudar a ser mare durant els anys que el meu fill va ser a l'escola. I aprofito per dir-ho, perquè hi ha molts pares que deleguen molt als mestres la feina de pares, sense adonar-se de com ens ajuden a tirar endavant això tan difícil que és criar persones excepcionals, personetes excepcionals. Així, doncs, gràcies Jaume, ara que ja no et tinc de director d'escola...

**Jaume Cela (JC):** Ni jo de mare... (rialles).

**MT:** Tampoc no em portava tan malament, eh?... , encara que arribava tard...

**JC:** No, no... la veritat és que no. El que passa és que el primer dia que vas venir al despatx, quan vas marxar, vaig pensar: Mare de Déu la que ens caurà a sobre tenint el fill de la Mònica Terribas... Però va ser, res, un pensament...

**MT:** El tema era el meu fill...

**JC:** El tema era el teu fill però la primera conversa la vaig tenir amb tu. (rialles)

**MT:** La veritat és que tots dos som pares –jo mare i tu pare- de dues persones molt excepcionals, francament, l'una que conec, que és un dels teus fills. Però això de ser mestre, Jaume, quin dia t'adones que és una vocació? O te n'adones quan ja estàs fent de mestre a les aules? Perquè és veritat –com deia la Fúlvia en la presentació- que en aquest primer episodi de la sèrie *Mestres* la mirada és una mica idíl·lica perquè està dedicat a una qüestió brutal que és la vocació de mestre. Però la vocació, oi que es pot adquirir mentre estàs a l'aula? No tothom ha de néixer amb la vocació de ser mestre, oi?

**JC:** Celebro que em facis aquesta pregunta (rialles), perquè me l'havia preparat molt...

**MT:** Vés a ...

**JC:** Primer de tot vull preguntar al públic si vaig pentinat. Perquè avui, quan he arribat a l'escola, la majoria de mestres no m'han dit que quines intervencions més bones que havia fet en el programa emès ahir, sinó que no anava pentinat... I avui he intentat pentinar-me. Suposo que ho he aconseguit.

**MT:** Bastant...

**JC:** Bé,... A veure... Si parlo pel meu cas concret, jo vaig entrar a fer de mestre a partir d'una carambola total i sense pensar que jo seria mestre en ma vida. Per tant, la meva primera entrada al món de l'ensenyament va ser arran de ser monitor d'un grup de nens del Camp de la Bota –i que em perdoni la meva estimada Anna Fernández, que em retreu que sempre estic amb el Camp de la Bota-, però és arran d'aquella experiència que em van proposar fer de mestre. Perquè amb els nanos del Casal i que portàvem els cap de setmana me'n sortia... Jo treballava de "tenedor de libros" del Banco Vitalicio de España, que és una casa d'assegurances del Passeig de Gràcia. Com que jo sabia les quatre regles i no feia faltes d'ortografia hi havia entrat d'auxiliar de segona...

**MT:** Contesti la pregunta que li he fet senyor Cela! (rialles) A la consellera li hauré de dir que no sé qui s'enrotlla més... En quin moment es va adonar que tenia vocació de ser mestre, senyor Cela?

**JC:** És que jo també em puc enrotllar molt... Però me n'adono cada dia i cada dia m'adono que aquesta vocació em fa ser professional. A veure si em sé explicar... La

vocació és un impuls, una crida, una qüestió que costa molt de racionalitzar. Les feines que són vocacionals, per entendre'ns, són feines que queden molt marcades pel fet que tu atens d'alguna manera les necessitats d'una persona i has de donar resposta a unes persones que tenen unes necessitats. El que passa és que, després, la continuïtat d'aquest impuls es converteix en una professió. Per tant, jo, la meua vocació de mestre la vaig redescobrint cada dia i la redescobreixo en la relació amb els nens i nenes i amb l'equip de gent amb qui treballes. L'equip és un element clau perquè tu mantinguis aquesta vocació que en un moment donat et sorgeix. Amb tot, repeteixo, que jo, en el moment inicial de la meua professió, no la tenia. Per no tenir, no tenia ni títol... i, per no tenir, no tenia ni batxillerat. No tenia res!

**MT:** Es pot tenir mestres que no hagin tingut estudis, perquè d'aquests n'hem tingut tots...

**JC:** Sí, el que passa és que un mestre, si vol realment continuar amb la professió, com més preparat estigui en coneixements didàctics i metodològics, millor.

**MT:** No parlava de les escoles, parlo de la vida en general, d'això que dèiem del compromís...

**JC:** Ah, sí, sí. És que un mateix no pot dir "jo sóc mestre. És el deixeble qui t'ho reconeix i que et ve un dia i et diu: "tu ets el meu mestre". I tu li demanes "per què?" i et ve a dir que "vas saber acollir" les seves inquietuds.

**MT:** Però això t'ho diuen molts anys després, no? Al programa d'ahir, una de les definicions que va identificar més mestres segur que va ser aquella descripció que parlava essencialment de deixar l'ànima a les aules, de buidar-se i deixar-ho tot. Ho deixes tot, te'n vas a casa i et retorna a base de miquetes... Però aquella sensació com màgica d'haver traspasat no sempre t'arriba de seguida... Aquest reconeixement del mestratge a vegades t'arriba al cap dels anys...

**JC:** I a vegades no t'arriba i a vegades no t'arriba mai. I, a més, jo penso que el mestre no ha d'esperar aquest reconeixement. A mi, que m'agrada molt el cine, m'agrada molt la imatge de la pel·lícula *Cinema paradiso* de quan el senyor que porta la màquina de cine diu al noi que marxi i que no torni, que no miri enrere. I, després, al cap d'uns anys, el noi, ja convertit en una persona que ha triomfat, torna i li fa aquell reconeixement quan ell ja és mort. El mestre no espera que torni però, en el fons, sí que esperem que se'ns reconegui. No podem pensar que som gent totalment generosa, ja que esperem el reconeixement del deixeble. I en aquesta pel·lícula és preciós perquè aquest mestre del noi –que no és pas mestre d'ofici, sinó que li passa les pel·lícules- li diu que se'n vagi i quan torna troba que li ha preparat la cinta amb tots els petons que li va tallar a la sala de cine. En certa manera, nosaltres necessitem ser reconeguts com a mestres, però el que passa és que no podem esperar-ho i encara menys exigir-ho.

**MT:** I una cosa: Per què sempre tenim debats sobre *ensenyar* i *educar* i les diferències que hi ha entre el que és traspassar el coneixement i traspassar els valors? Fins a quin punt vosaltres, els mestres, per la posició que ocupeu a les escoles, heu d'acabar dedicant més temps a formar les persones –i en aquests moments potser encara més que abans, cosa que, com que ja ets grandet, has vist evolucionar l'escola- que no pas fa uns anys quan les famílies feien més balanç, més equilibri.

**JC:** Per mi, el famós debat sobre si l'escola instrueix o educa és un debat fals. L'escola educa i dins l'educació hi ha inclosa el que en diem instrucció. Per què? Perquè no hi ha cap element instructiu que no es faci en un marc referencial de valors. Per tant, el que va quedant és això. Quan diem educació, aquest traspàs de valors el fem en qualsevol contingut. Si volem estudiar, per exemple, la resta portant, en el moment que a l'escola plantegem aquest contingut curricular, tot el que fem per acompanyar aquest procés instructiu, en funció del model que fem servir tendirem a potenciar un model de persona o un altre. Pots dir a un nen que faci la resta portant i que, quan la tingui feta, la tapi perquè ningú no li vegi i que no digui res al del costat o, per contra, pots indicar-li que, si ja ha acabat, miri d'ajudar aquell altre company a acabar-la. Tot això és el que constitueix el fet

educatiu i, per tant, aquest debat que a vegades es fa sobre si l'escola instrueix o educa és fals. I em sorprèn que hi hagi persones que diuen que se senten "instructoros"... Jo em demano com poden fer aquesta instrucció si no és un marc referencial molt més ampli. Aquest problema no me'l plantejo gens.

**MT:** I no us passa, com ens passa als periodistes, que quan estem a la Universitat intentant explicar la nostra feina, constantment hem de dir als alumnes que una cosa és la teoria però que, exercint la professió, les coses van de manera diferent, perquè passa això i allò altre? No us passa també als mestres que el món de la realitat d'un grup us modifica absolutament totes les eines amb les quals arribeu a l'aula i decidiu que plantejareu la classe? No hi ha d'haver una part molt important de recepció de com estan els alumnes per poder-los traspasar la informació pràctica que necessitaran cada dia?

**JC:** No sé si t'acabo d'entendre, eh? ... Jo crec que la feina del mestre és l'educació en el present. Nosaltres hem de procurar dotar de sentit aquelles activitats que fem en el dia a dia amb els nostres alumnes. Després, aquest sentit, evidentment es projecta en el futur en moltes coses.

**MT:** No m'he explicat gens bé... Vull dir que, a vegades, la teoria sobre les coses i el plantejament pedagògic queda destruït per la dinàmica d'un grup classe que t'obliga a canviar tot el teu plantejament per arribar a traspasar-li el coneixement, no?

**JC:** Sí, és clar. Avui mateix algú em deia que la diferència que hi ha entre un metge i un mestre és que el metge no crida els 25 malalts alhora, per entendre'ns, ni selectivament, cridant "que passin primer els que tenen grip..." (rialles). Els mestres tenim 25, 26 o 27 singularitats a l'aula, que totes tenen la seva manera d'aprendre, de fer, de treballar, d'enfocar les coses, les seves creences i hàbits ..., i nosaltres els hem d'ensenyar el màxim possible. Sobretot, els hem d'intentar ensenyar coses que ells en aquell moment creuen que no tenen cap interès de ser apreses. Nosaltres, però, hem de ser responsables i els hem d'ensenyar i, a sobre, ho fem en un context social. És ben diferent, per exemple, del que feien els il·lustrats, que tenien mestres particulars, propis i personals, i podien fer llegir textos d'il·lustrats francesos als alumnes... A l'aula, en canvi, hi ha un conjunt de singularitats i, és clar, el mestre en té 25 o 26 que, a més a més, són diferents. Aleshores, la teva feina és anar constantment ajustant el teu desig amb la realitat que vas tenint al davant. Per això la professió del mestre és una professió que hem d'aprendre a viure amb una constant insatisfacció, perquè mai arribarem a l'objectiu marcat.

**MT:** I això és el que genera la sensació de desgast i frustració?

**JC:** De vegades sí ...

**MT:** Perquè sou dels col·lectius on hi ha més desgast en aquest sentit, no?

**JC:** De vegades sí, però el desgast també ve per altres motius. Aquest desgast que ve del que t'implica molt en la relació amb els nens és potser dels més benèvols, per entendre's. És més greu quan a aquest desgast s'hi afegeix que una escola no té equip, que no té un sentit de projecte, que no té un somni o algun gran objectiu per assolir i quan, a més, tens uns pares que no t'entenen... Si, a més, a vegades passa que hi ha un programa de televisió que et desmunta la feina d'una setmana! –i no parlo de TV3, eh?

**MT:** Ah! Anava a dir! A veure Miquel Garcia (director de *Nous Formats* de TV3, present a la sala) si haurem de suspendre l'emissió de *Mestres* de la setmana que ve... (rialles)

**JC:** No, no... Però molts dels esforços que nosaltres fem s'esfumen de cop davant dels típics debats de televisió de segons quins canals, que són el més antieducatiu que hi pugui haver...

**MT:** Home, també els pots utilitzar com a eina de reflexió...

**JC:** Exactament... El cas és que els mestres ens hem d'embrutar les mans, perquè estem a la trinxera i ho hem d'aprofitar tot. I si els nens llegeixen el *Cuore* o el *Corin Tellado*, hem de partir del *Cuore* o del *Corin Tellado* per arribar a *Madame*

*Bovary*. I això ho hem de tenir clar i costa un esforç, porta un feina i t'hi has de posar... I a vegades ho aconseguixes i a vegades no...

**MT:** I, en canvi, la tendència sempre és intentar que el món sigui de l'entorn propi que necessiteu per poder treballar. La *tele* és una de les grans víctimes de les crítiques dels mestres i és normal, perquè de televisió se'n fa que està bé, regular i malament i a nosaltres, a TV3, també ens passa, com a tot arreu... A vegades voleu intentar que el món dels nostres nens sigui imatge del que haurien de viure per ser perfectes..., però el món és així!

**JC:** Sí, el món és així... però si tu mires els preàmbuls de les lleis veuràs que ens diuen que hem de fer nens solidaris, oberts, tolerants i no sé què més ...

**MT:** Si et dic el que diu el preàmbul de la nostra llei ! (rialles)

**JC:** I quan ho fem, llavors se'ns diu que no fem matemàtiques i que l'Informe Pisa diu qui sap què. Amb tot, el preàmbul de la llei és llei i, per tant, aquesta acusació que es fa a l'escola dels petits de fer viure els nens en un món irreal no és certa. No, els fem viure en el món que volem i que volem construir entre tots. I després intentarem que siguin prou forts com perquè vegin que sí, fora de l'escola, volen aconseguir aquesta mena de món hi hauran de posar molt del seu esforç.

**MT:** I suposo que la frustració i la sensació de fracàs ve del fet d'intentar educar els nens en aquests valors i en aquest món solidari, intentar que s'ajudin els uns als altres –el que en sap més al que en sap menys; que no se'n riguin de les mancances dels altres...-, i quan es fan grans veure que la societat els ha convertit en justament el contrari del que els va ensenyar... Això és el fracàs màxim d'un mestre? Això t'ha passat a tu?

**JC:** Sí i no...

**MT:** No et mulles gens, eh? Abans t'he parlat de si les famílies ara ajuden més o menys i t'escapes, eh?

**JC:** Jo he dit sempre que el fracàs de l'alumne és el fracàs del mestre i que l'èxit de l'alumne és l'èxit del mestre. El que passa és que hi ha moltes coses que defineixen l'índex d'aquest fracàs. Nosaltres, durant l'etapa escolar, posem tot el que tenim a la nostra mà per aconseguir tres coses, algunes de les quals són molt criticades en segons quins àmbits: l'una és aconseguir que els nens s'interessin pel coneixement –que el valorin i sàpiguen que quan més coneixement tinguin el món tindrà més sentit-; la segona és que aquesta intel·ligència que intentem cultivar l'apliquin en un marc de bondat -i crec que és importantíssim fer un discurs sobre la bondat a les escoles. Em sembla que era Albert Camús que deia que intel·ligència és bondat i penso que hem de fomentar el discurs de dir que busquem gent que sigui bona... i més amb el món que estem veient ara. Ens farà falta gent bona, eh? Ens farà falta excel·lència en el camp de la bondat i del servei social... I, finalment, la tercera cosa que em sembla que els mestres hem d'aconseguir és que el temps escolar sigui un temps que per als nans sigui el més feliç possible. I ser feliços vol dir que s'hagin trobat amb persones que els acullen, els acompanyen i els mostren tot el món. I que quan aquestes criatures siguin grans i es trobin que la vida els comença a clavar pals -que a alguns ja els comencen a arribar molt aviat...- doncs tinguin un record com el dels amants de *Casablanca*, a qui els estan fotent per tots costats però sempre els quedarà París... És a dir, unes persones que quan puguin passar una etapa molt dolenta puguin recordar una etapa seva a l'escola que els serveix per afiançar-se. Això que he dit és preciós, és ben bonic, però, però...

**MT:** Hi ha càmeres, tranquil, està tot gravat...

**JC:** Aquests tres pilars els hem de tenir presents perquè són fonamentals i em sembla que es van assolint a diferent nivell...

**MT:** Però a veure: el tema de la bondat ... Segur que tots estem d'acord amb això que dius que hem de construir una societat on hi hagi gent bona. Amb tot, del que ens omplim la boca no és de la bondat sinó de l'excel·lència i de ser els primers... Als nostres fills quan arriben a casa cap pare no els pregunta si han estat feliços aquell dia sinó com els ha anat l'examen o el control que tenien... Per tant, els pares en realitat el que traspassem als nostres fills és un instint de competitivitat i de donar la talla per passar els nivells. No els preguntem si estan bé i si són feliços



o si en el dia d'avui han estat bones persones amb els altres... Si han pegat a ningú?

**JC:** Si han pegat el mestre, per exemple ... (rialles).

**MT:** Això mateix... Per tant, la dinàmica social no ens porta cap a la bondat sinó que ens porta cap a la competitivitat, l'excel·lència. El que passa és que afortunadament, l'ésser humà essencialment és bona persona. Jo ho vull creure així, perquè la societat ens fa caminar en sentit invers i, en canvi, afortunadament, no hi anem... Alguna cosa devem tenir com a éssers humans que ens fa funcionar amb criteris de relativa bondat, no?

**JC:** Sí, sí, home...

**MT:** Però no caminem cap aquí... Era una pel·lícula el que passava a Casablanca, eh? (rialles) Em sents?

**JC:** Sí, sí... I tant que et sento!, però jo no comparteixo que no caminem cap aquí; caminem cap a moltes direccions. El que passa és que ens hem d'acostumar a formular aquestes preguntes. Per exemple, quan s'assisteix a una presentació de Secundària –sobretot– o de Primària, una pregunta que fan molts pares és sobre quin índex d'aprovat hi ha de Selectivitat. Aquesta és una pregunta que es fa molt i que jo he sentit molt. Bé, hi ha una altra pregunta que es pot fer i és demanar quants nois i noies d'aquell Institut participen en tasques de voluntariat quan acaben, que és una altra pregunta possible. Algú dirà que això és fer volar coloms i, no senyora!, que això és llei. La llei marca que han de ser gent solidària, gent compromesa amb el país, amb la realitat i amb els altres. No estem fent un món de colors; estem complint estrictament la llei, que diu això. Per tant, aquesta pregunta la pot formular un pare en una reunió de Secundària.

**MT:** Sí, Jaume, però això no passa...

**JC:** Bé, doncs, ha de passar...

**MT:** No, no passa, ni passarà...

**JC:** Sí, dona... Ara tota aquesta gent que hi ha aquí ho farà... (rialles) Ho ha de fer, això.

**MT:** Jo crec que hem d'anar cap aquí però el que passa és que les dinàmiques en tots els àmbits –no només en l'educatiu- no hi van...

**JC:** En tots els àmbits...

**MT:** En tots, en tots... En el mediàtic ni t'ho explico... El nostre àmbit potser és un dels més actius en la projecció d'aquests valors, perquè molts dels nostres continguts pivoten sobre l'enfrontament, des dels vídeos sobre els partits polítics i com es barallen els uns contra els altres cada dia fins a la rivalitat entre Mourinho i Guardiola, per entendre'ns... Afortunadament, el Guardiola és tot bondat i no es baralla... (rialles), però la gràcia està en això: en veure fins on hi haurà la capacitat de resistència de l'home bo sobre la persona que provoca continuament, etc. Nosaltres em som molt responsables. En tots els projectes que ens arriben a la Televisió, tot pivota sobre l'enfrontament, en general. Aleshores, quan tota la societat camina a la contra –encara que l'escola intenti construir una societat solidària, amb tots els seus conflictes, com veurem en aquests episodis de *Mestres*, quan aquests nanos es fan una mica més adults o senzillament quan fan lleure a través de la xarxa i dels twitters, el que viuen és violència: verbal, no verbal, psicològica, en imatges, etc...

**JC:** Però, a veure... Assumint aquest discurs que fas, això a què ens portaria? A reproduir abans aquest tipus de comportament? No.

**MT:** No, però prevenim del fet que el món real no respon al que els expliquem?

**JC:** Si ho fem bé, sí. Perquè hem dit que la feina del mestre és mostrar el món. No és fer com el professor Keating d'*El Club de los poetas muertos* que agafa el llibre de poesia i en suprimeix els realistes i diu que es quedin amb els romàntics i els de la Guerra Civil. No, no. Aquesta no és la nostra feina. La nostra feina és mostrar el món. I mostrar el món vol dir mostrar Auswitch, per exemple, i Teresa de Calcuta, per entendre'ns, per posar dos models, que l'un és absolutament pervers i l'altre discutible. Perquè hi ha gent que el model Teresa de Calcuta l'ha discutit. Però la nostra feina és mostrar el món i dins d'aquest mostratge del món hi entra tot i

després el nen ja farà la tria. Nosaltres no podem triar per ell. Ara mateix, per exemple, hi ha hagut una acusació gravíssima que ens ha fet el ministre d'Educació dient que els mestres de Ciutadania som mestres d'adoctrinament, que és sensiblement diferent. Doncs bé, nosaltres mostrem el món i el nen, després, a mesura que l'anem dotant dels recursos necessaris, anirà fent les tries que ell consideri que ha de fer.

**MT:** Els mestres esteu reflexionant sobre l'ús i la dependència de les xarxes socials que s'està creant en els nens preadolescents o fins i tot petits? Com creieu que les podeu incorporar com a eines educatives i prevenir-los del seu ús? Perquè el llenguatge que circula a través de la xarxa va en una direcció que sovint és molt difícil de combatre, no?

**JC:** El fenomen no és nou.

**MT:** No?

**JC:** El fenomen de l'entrada d'aquestes tecnologies en el món de l'escola no és nou. Quan es va popularitzar la televisió era el gran dimoni de tots els problemes que hi havia. Abans, a començaments del segle passat, va ser el cinema, que era l'eixam de les perversions. Ara el cinema està popularitzat i bé. I la televisió cada vegada té menys força, a mesura que van creixent les xarxes socials...

**MT:** Quatre hores de consum diari de televisió per habitant... Quatre hores al dia!

**JC:** Sí, sí. I això des de l'escola ho hem d'anar treballant, però, de tota manera, el mestre no és qui tanca el televisor a casa o el que diu que no es pot tenir un televisor a cada habitació. Aquí sí que hi ha d'haver la implicació de les famílies.

**MT:** És clar... Amb la televisió sí que hi ha més consum familiar, però en el cas de la xarxa hi ha una comunicació molt interpersonal dels nens entre ells que ens amoïna a altres nivells. Però els nens a les classes parlen entre ells i juguen entre ells? Es diuen les coses a la cara? Perquè gaudeixen de les relacions interpersonals fins i tot entre l'alumne i el mestre, no? Però ara, cada vegada més, les coses importants esperen a dir-se-les quan no estan cara a cara. Això creieu que pot afectar justament les capacitats comunicatives?

**JC:** Jo no ho sé però sí que penso que l'entrada de les tecnologies a la vida ordinària és una cosa molt recent, de la qual és molt difícil de fer-ne un diagnòstic. Amb tot, la dependència d'aquesta xarxa no només passa en el món infantil i juvenil sinó també en el dels adults. La popularització del correu electrònic –a part que ens ha accelerat molt la vida a tots- a moltes escoles ha creat problemes perquè els pares, a través del correu, deixen uns grups o uns altres de volta i mitja. La utilització del correu electrònic és molt senzilla: pitges el botó i au! Ja ho has escampat! Abans, la carta l'havies d'escriure, fer el sobre, buscar el segell ... i, de vegades, amb tot això t'ho repensaves i no l'enviaves. Però ara, tots aquest invents que s'estan popularitzant el que fan és accelerar el món. I és clar, l'educació necessita temps lents, encara que d'això ja en parlarà en una altra sessió d'aquest cicle una persona que ha escrit el llibre *Elogi de l'educació lenta*, en Joan Domènech. L'educació necessita temps lents per anar paint moltes coses i ara vivim en un món tremendament accelerat.

**MT:** Vosaltres els mestres dialogueu sovint entre vosaltres per superar les crisis que segur que compartiu? Com quan a una persona li costa d'entrar a una aula cada dia perquè se sent feble o amb l'autoestima baixa i no s'atreveix a enfrontar-se amb els alumnes... Suposo que això també et deu haver passat a vegades, no?

**JC:** Sí que m'ha passat, però si tens un bon equip amb el qual pots confiar, l'ajuda que et dona aquest equip és molt important. El que passa és que la dificultat de la relació, comú d'altra banda en moltes professions, en el món dels mestres té la particularitat que la nostra imatge personal sempre està compromesa. Vivim sempre a l'aparador i els mestres som professionalment una gent que tenim la pell molt fina i a vegades em sembla que saltem abans del compte i que som poc objectius en la valoració del que fem. Si fem 25 entrevistes que ens diuen que ho hem fet molt bé i en fem una que en part ens qüestiona, aquesta serà l'entrevista de la qual parlarem a l'hora de dinar... (rialles)

**MT:** Això ens passa a tots i ens tots els oficis. No us flageleu perquè això és habitual...

**JC:** Sí, però tu no has de parlar –o sí...- amb els pares i ... (rialles)

**MT:** No són ben bé pares, però són un altre tipus de ...

**JC:** Però és clar, és molt important que pares i mestres ens donem una bona imatge els uns dels altres i quan això no passa els mestres en això som molt sensibles. Crec que a vegades –i això és una crítica que faig cap a la professió- no tenim prou convenciment o prou clares les coses que fem per poder-les fer.

**MT:** Això és el que abans defugies i ara sí que no... Ara feu una cosa molt sistemàtica que es veure els pares i explicar-los com va el trimestre –si podeu– per cadascuna de les famílies, etc. Aquesta relació tan intensa que s'estableix amb els pares quan nosaltres érem petits era diferent.

**JC:** I tant!

**MT:** Nosaltres anàvem amb el butlletí de les notes, perquè els pares el firmessin i els mestres s'asseguessin que els pares havien vist les notes. Hi havia un lloc que posava "enterado". El meu pare subratllava el que li semblava massa poc i això és l'únic coneixement de l'existència de l'escola que en tenien el meu pare i la meva mare... Ara sí que hi és, però aquest contacte amb les famílies ha disminuït l'autoestima dels mestres? Ja sé que és un tema delicat i que ara respondràs de manera políticament correcta i tot això... Sí, perquè sou un col·lectiu de pell fina i complex, a més... Però quan et venen a veure uns pares i et diuen que no ho has fet bé, perquè el meu fill això i allò altre... Això abans no s'atrevien a fer-ho, perquè no s'atrevien a plantar cara a un mestre, com sí que fan ara... Efectivament, ara es planta més cara als mestres. Això és el que ha afectat realment al col·lectiu? Això és el que realment toca la moral?

**JC:** Jo crec que afecta sobretot quan el mestre no sap la resposta que ha de donar a aquella determinada demanda. Si el mestre sap pensar, no li agradarà, perquè a ningú no li agrada que li diguin que no fa les coses prou bé. A nosaltres, com a tothom, ens agrada agradar a tothom, però crec que la majoria d'ocasions, si tens un pare que qüestiona coses i tu li saps explicar, aquest pare se'n va tranquil. No se'n va pensant que bé que estem d'acord –possiblement no estarem d'acord ni cal que ho estiguem amb tot- però crec que en la mesura que ho sapiguem explicar i que sapiguem donar raó de perquè fem aquelles coses que fem, els pares se'n van tranquils. Pot haver-hi pares que no se'n vagin tranquils i pot haver-hi des de pares que tenen molt poca traça a dir les coses i mestres que tenen molt poca traça per contestar-les. Això, per exemple, està passant ara amb les escoles que no volem fer anglès a parvulari. Doncs bé, tenim pressió, perquè tenim una gran pressió al voltant de començar l'anglès el més d'hora possible i hi ha pares que ho manifesten. Jo ho he notat molt d'un temps ençà en les reunions que faig amb els pares de l'escola. Ara et pregunten quan es comença l'anglès i això abans no es preguntava. Si tu saps explicar per quin motiu no comences l'anglès, el pare se n'anirà tranquil cap a casa i dirà que no hi està d'acord però...

**MT:** El matricularà a una acadèmia, amb dos o tres anys.

**JC:** Ah, sí, pot ser que el matriculi a una acadèmia... Jo ja intentaré que no ho faci però, si ho fa, ells mateixos. Amb tot, almenys, si més no tu a l'escola has sabut explicar perquè en el teu projecte d'escola el tema de la pressió per saber anglès no hi és i ho expliques...

**MT:** Estàs traient una qüestió que posa de manifest el que dèiem abans... Per què volem que els nens de P-3, P-4 i P-5 aprenguin anglès? Perquè el que ens amoïna és l'excel·lència... Si tu a aquell pare li contestes que a P-3, P-4 i P-5 primes la convivència entre els nanos, els aprenentatges socials, que es parlin, que es mirin i que juguin més ...

**JC:** No, no, no... Nosaltres no diem això. Nosaltres volem que aprenguin el més possible. Nosaltres no diem només que volem que siguin molt bons i que s'estimin molt i juguin molt... També diem que volem que aprenguin moltes matemàtiques i que aprenguin molta geografia i ... I per fer tot això, ho treballarem per projectes i farem que els grans ajudin els petits, etc. A l'escola ens hem de saber explicar;

l'escola és una institució que té currículum i això no ho podem oblidar. I per això mateix podem explicar, per exemple, que ara mateix no tenim la pressa que sembla que la societat dona a ensenyaments com el de l'anglès, entre altres coses, perquè els estudis que es fan no avalen que perquè l'anglès es comenci de forma més precoç els resultats siguin més bons. En l'aprenentatge de la fonètica, potser sí, però quan l'anglès és la llengua internacional i sents parlar un japonès que parla anglès i veus que ens fem entendre, ho relativitzes. Això em va passar ahir amb un pare japonès, que em parlava un anglès-japonès mentre jo li parlava el meu anglès-català. No sé si ens vam entendre però almenys el nen ve a l'escola i ve content... (rialles)

**MT:** La Fúlvia abans deia que als professors que segur que no es porten bé i que no tenen vocació i que van estrictament a guanyar-se el sou, no els hem agafat per a la sèrie *Mestres* senzillament perquè volem analitzar a fons les experiències i els problemes que sorgeixen estrictament en la gent que estigui motivada a parlar, per a les coses bones i les dolentes... Amb tot, quan suspenen els professors a l'aula? De quina manera podem garantir que aquest professors que no fan bé la feina, que hi són i que existeixen realment, no la continuïn fent? Perquè el material tan sensible que hi ha a les aules que són els nens, que són el futur del país, cal que no pateixin una mala execució de la feina. Al nostre ofici, quan un company fa la feina malament de forma reiterada, tampoc passa gaires res... (rialles), però un dia o altre te n'adones perquè la peça que surt per televisió no ha sortit bé i perquè hi ha uns mecanismes de control... Els nens no estan molt indefensos davant d'un mestre que no fa bé la feina? Els nens petits, sobretot, perquè els grans poden recollir firmes i les presenten... Uns nens de cinc o sis anys, si els toca un mal mestre, com es defensen? Tu com ho controles com a director d'escola?

**JC:** Oh!, perquè jo els faig anar drets als mestres... (rialles)

**MT:** Em consta, però, un cop tanquen l'aula i tanquen la porta...

**JC:** Oh!, perquè joestic allà; jo a l'hora de deixar la porta tancada sóc allà. (rialles)

**MT:** Ara parlo seriosament. La sensació d'indefensió és absoluta, eh?

**JC:** És un tema que no està resolt, Mònica. El d'un mestre que a la classe faci les coses malament i, que, a més, no tingui cap mena de control... Hi ha mestres que fan les coses el millor que poden i demanen ajuda i se'ls pot ajudar i a vegades se'n surten molt bé. Cal pensar també que hi ha mestres que són bons o mals mestres en contextos determinats. Crec que no existeix el mestre excel·lent en tots els contextos ni el mestre horrorós en tots els contextos, però sí que hi ha gent que rebaixa la professió. És clar que aquesta gent haurien de trobar formes per poder sortir del sistema, però aquesta és una decisió política i l'ha de prendre qui l'ha de prendre. Ara bé, els equips docents han de ser prou valents com per poder, en aquests casos –que crec que no són gaires–, fer notar que un determinat senyor o senyora no té competències professionals per estar en una aula ni de P-5, ni de P-10 ni de P-24, a la Universitat. Perquè això es pot donar a qualsevol àmbit. Tractar tot això, però, és difícil, sobretot quan passa amb nens petits.

**MT:** Aquesta és una qüestió important, perquè un mestre et pot canviar el destí. Tots, quan fem un repàs biogràfic, trobem persones que ens han dit coses en moments molt concrets i que ens han canviat el destí. Persones que ens han empès a fer una cosa o a fer-ne una altra... Si et toca el mestre que t'ha canviat el destí en negatiu, allò no ho recuperes... I també hi ha mestres que t'han canviat el destí en negatiu, no?

**JC:** Sí, però de la mala experiència també se'n pot aprendre. El que veig complicat és poder intervenir sobre aquest tant per cent que és molt mínim de persones que saps que estan en una escola i que no hi haurien de poder-hi estar. Per evitar això hi hauria d'haver un mecanisme que ho impedis, com hauria de passar en qualsevol altra professió. En aquest moment això no hi és i menys quan s'és funcionari. No cal que ens amaguem: suspendre un mal funcionari és molt complicat.

**MT:** Com s'ha de fer possible una cosa que en la nostra societat ara estem veient més que mai amb les mesures que s'han de prendre per quadrar el número que tenim damunt la taula, que és *primar* la gent que treballa millor i amb més il·lusió?

Amb més implicació, vocació i amb més compromís –que vol dir ser-hi, ser-hi, ser-hi sempre, encara que les circumstàncies siguin menys bones que mai... Com s'aconsegueix això i no fem injustícies? Com s'estableix això en un sistema com el nostre, d'escola pública, on tothom sent que no es fan diferències a cap nivell i que es manté el sistema educatiu públic amb unes regles de joc comunes per tots? Perquè quan les coses van mal dades, com ara, encara és més difícil tenir persones compromeses al capdavant de les aules, no?

**JC:** No necessàriament. Crec que en aquests moments, si volem tirar les coses endavant, ens començarem a replantejar compromisos que molts dels que estem aquí vam assumir els anys de la dictadura. Jo ho veig així... Per exemple, en formació, als anys de la dictadura ens la pagàvem nosaltres, no comptava per a res i 7.000 persones anàvem a les escoles d'estiu. Potser haurem de plantejar-nos tornar a aquest tipus de models. Perquè, és clar, que nosaltres podem exercir tota la funció crítica que vulguem contra l'Administració, els pares i contra qui sigui i estic absolutament d'acord que hem de reclamar a l'Administració que compleixi i etc. El que no podem oblidar però, és que nosaltres el compromís el tenim amb cada nen i cada nena que tenim a l'aula i això no ho podem oblidar. A ells ens devem, no ens devem a ningú més. I, per tant, en aquesta feina no podem dir que com que ara ens rebaixen el sou jo rebaixaré la meua qualitat i el meu compromís. Això no ho podem fer. Que hi ha gent que ho fa? Bé, què vols fer-hi, és una llàstima..., però jo crec que aquesta excusa no val.

**MT:** Amb això que l'excusa no val i que la situació ens portarà a una altra manera de funcionar, suposo que a l'escola també us passa que teniu la sensació que tenim tots, que hem confiat que l'Estat –en l'escola pública en aquest cas– ho resolgui tot. Tot resolt. Els pares essencialment miren les motxilles, quines notes porten els nens quan són petits –quan són grans, esperen que els ho diguin– però en principi està tot resolt: les visites als museus, les fan les escoles; les visites als llocs de lleure, les fan les escoles; a les escoles se'ls diu què és Picasso i què és Miró abans que facin P-4 ... Hi ha un moment que el pare es pot dedicar al pàdel, diguéssim (rialles), perquè allò d'anar amb el nen a activitats i motivar-lo ja ve fet del *cole*. Les escoles us heu tornat molt completes en el sentit que ho arribeu a fer tot. Això, mirant enrere...

**JC:** Jo no sé si cal mirar enrere, però no comparteixo del tot aquesta visió que tu tens. Sí que crec que hi ha un sector de pares que han dimitit i que dimiteixen de la seva funció i l'escola actua en lloc dels pares, però globalment em sembla que els pares estan cada vegada més compromesos amb l'educació dels seus fills. Cada vegada hi ha més pares que s'interessen per saber a quina escola han de portar els seus fills; que assisteixen a les reunions... Depèn molt dels contextos i el que es vulgui, però jo crec que cada vegada hi ha més preocupació per això. Jo no participo gaire del discurs que els pares han abdicat de l'educació dels fills. Sí que hi ha pares que n'han abdicat, però no tots. És clar que si els referents són els anys setanta, llavors sí que no hi ha comparació possible... Si els referents són aquelles AMPES en els quals pràcticament anaves a dormir amb l'AMPA! (rialles). Recordo que vaig estar treballant en una escola del Guinardó en la qual el president de l'AMPA i jo ens vam fer molt amics, i els mestres em preguntaven si ens enteníem i dormíem junts, perquè jo em passava fins a les 3 o les 4 de la matinada a casa de l'Àlvar, arreglant les coses. Ara probablement això no és dona però no crec que els pares en general passin de l'educació dels seus fills. El que passa és que el món és molt més complex. Abans algú a la taula ha parlat de l'univers líquid, d'aquest univers que tan bé ha descrit Bauman. El món és molt més complex. Al món no hi ha grans principis que quedin clars. Qüestions que per a un són positives per a un altre no ho són; la família ha canviat moltíssim; el món del lleure té molta més presència; els mitjans de comunicació i els corrents migratoris han relativitzat moltes coses a la nostra cultura... Tot això genera moltes inseguretats i la manera de solucionar-les, a vegades, en lloc d'enfortir els lligams es converteixen en accions que s'hi oposen. I en això d'enfortir els lligams és on em sembla que hem de fer una feina conjunta escoles i pares, per transformar-los en progrés i en

dinàmiques per avançar. Un model que a mi em sembla que està fent molt bé aquesta tasca és el de l'educació de 0-3 anys, un model que desgraciadament es coneix molt poc però que està fent molta feina en molts terrenys, sobretot en la relació famílies-escola, amb l'equip docent, molt digna de tenir present. De la mateixa manera que com a mecanismes d'organització de les classes, els models de l'escola rural són molt importants. Crec que hi ha bons models per fer això, però estem en un moment difícil perquè les dinàmiques que té la societat són les que són. L'altre dia un mestre em deia que tots els que vam portar la renovació fa uns anys enrere ara ja estem sortint del sistema o alguns ja són al cel de Nostre Senyor, perquè per llei natural anem canviant. Em sembla que una de les coses que tenim pendent és recuperar la manera de relacionar-nos altra vegada els equips docents amb les famílies. Trobar una manera de relació que no sigui la que va funcionar els anys setanta i vuitanta, perquè aquest model no funcionarà. Ara estem en un altre paradigma.

**MT:** Per exemple, això que deies de l'email... A vegades, als mestres no us deu quedar cap més remei que comunicar-vos amb els pares a través d'emails per resoldre coses pràctiques, no?

**JC:** Pràctiques.

**MT:** Pràctiques però no mirar-se els ulls i dir que tenim un problema amb el nen... Això no ho resol l'email.

**JC:** Amb això ens passa el mateix que amb el telèfon, que hi ha gent que vol arreglar grans coses per telèfon. A mi, però, em sembla que les coses importants s'han de resoldre amb les persones una davant de l'altra.

**MT:** Avui ha mort Fabià Estapé, que era un mestre de moltíssims economistes d'aquest país i una persona entranyable, a qui m'estimava molt. I quan he vist que la seva mort coincidia amb aquest acte he pensat que ell n'hauria estat content, perquè tenia vocació de mestre, de mestre de molts alumnes. I era un personatge imponent, que cridava molt sempre. I aquesta imponentia i aquesta manera de fer és el que feia que els alumnes quedessin impactats. Perquè o te l'escoltaves o se't tirava a sobre; només hi havia dues opcions (rialles). Al final, la relació interpersonal entre professors i alumnes és molt important. Tot i que ara a la Universitat s'estan imposant aquests invents de Bolonya i altres sistemes -que jo discuteixo en molts casos- d'intensificar la distància entre el mestre i el grup i la classe magistral... ¿Es perdrà una part d'aquesta dimensió del mestratge per les noves maneres d'ensenyar, per les noves tecnologies, per la simplificació del sistema, etc?

**JC:** El que ara sabem, perquè ens ho diuen les ciències de la cognició o les neurociències, és que hi ha moltes maneres d'aprendre. Una n'és la classe magistral però sabem que hi ha molts altres mecanismes i que el que fem és diversificar totes les propostes per aproximar-nos a què les criatures que són diferents puguin aprendre doncs com són, de maneres diferents. Jo sempre explico el mite de Proustes, que és aquell personatge de batalles mítiques que tenia un únic llit i que quan algú es quedava a dormir a casa seva li adaptava a la mida: si resulta que els peus no li arribaven al final, els hi estirava; i si li sobresortien els hi tallava... És clar, l'escola tradicionalment ha tingut un parell de llits. Els que s'hi ha ajustat, molt bé -que són els que estaven a les classes magistrals, normalment-, i els que no, doncs, quedaven fora. Ara, actualment, les escoles cada vegada anem tenint moltes més maneres d'organitzar l'aula i el coneixement, moltes més maneres de fer per tal de convertir el nen en el subjecte actiu del seu procés d'aprenentatge. Perquè, al cap i a la fi, el que ens interessa és que el nen aprengui i, en un moment donat, aprengui sense nosaltres, que col·laborem per a què això sigui així.

**MT:** Sí? Perquè quan escoltes els nens i els que han estat alumnes de mestres, resulta que el que els motiva és trobar en el mestre un guia. Cada vegada construïm més mecanismes per fer-los a ells subjectes del seu propi aprenentatge i, en canvi, a la vida en general, també a la professional, el que aprecies és que algú et doni un camí que t'ajudi a veure les coses, a ajudar-nos els uns als altres

per tirar endavant. En canvi, la qüestió dels aprenentatges sembla que sigui cada vegada més en solitari, no? Més autocontrolat, més... que cadascú se'n pugui sortir sol...

**JC:** No, jo no coincideixo amb aquesta apreciació...

**MT:** Mai havíem discrepat tant! (rialles)

**JC:** Mai, mai, mai a la vida! (rialles)

**MT:** I potser deu haver-hi preguntes des de la sala...

**VR:** Sí, ara segur que hi ha algunes preguntes més que es formularan des del públic present i d'altres que ja ens estan arribant a través de la xarxa. Voldríem, però, ara preguntar-li al Jaume Cela si avui les motivacions dels que volen ser mestres són molt diferents de les de fa uns anys. Ahir, vàiem al primer capítol de *Mestres*, que tractava sobre la vocació, que els mestres més veterans deien que ells havien triat de ser mestres per un afany de canviar el món, mentre que els més joves deien motius més tous, com ara que els agradaven els nens o que volien ajudar els nens... Ha canviat molt això? Des de l'escola ja no es canvia el món?

**JC:** Si tu ajudes a canviar l'individu, ajudes a canviar el món. El que passa és que, tal com hem parlat moltes vegades amb en Juli Palou, que ja sabeu que hem fet moltes coses junts, nosaltres diem "gràcies perquè el món no ens canviï gaire". No canviem el món, però almenys mirem que el món no ens canviï gaire. Jo penso que és una mica el mateix. Sí que canvis el món, perquè si ajudes un nen a construir la seva vida estàs canviant el món...

**MT:** Jaume, però em sembla que el Vicenç volia preguntar-te si la generació que avui són mestres tenen uns ideals diferents del que teníeu vosaltres? I no t'estic dient que estiguis amb edat de jubilar, eh! És una cosa generacional...

**JC:** Sí que estic amb edat de jubilar, sí... Però jo crec que sí que hi ha unes motivacions diferents, perquè els contextos amb què nosaltres vam començar a exercir la nostra feina són diferents. Els mestres joves no són millors ni pitjors del que érem nosaltres, però sí que teníem pressupòsits diferents. El que passa és que compartir escola amb gent jove és un dels plaers més grans que té la gent com jo. Perquè, a banda que ens fan una enveja terrorífica –perquè pensem: Mare de Déu el futur que tenen per endavant!-, són gent que està molt ben preparada. L'única cosa que diria –i la dic amb la boca petita- és que no hi ha tant la visió que nosaltres teníem que ser mestre era alguna cosa més que el que passava al món de l'escola i de l'aula. Per exemple, érem molt menys professionals. Jo no sé si ara gaire gent assistiria a les escoles d'estiu si es fessin els cursos que es feien a les escoles mítiques dels anys setanta i vuitanta. No ho sé... Però la percepció que jo tinc del fet de tenir gent jove com a companys de claustre és que és un enorme plaer pel que vas aprenent constantment, a part de l'enveja terrible per la vitalitat que tenen...

**VR:** Estic pensant, Mònica, que aquesta pregunta possiblement també es podria fer als periodistes, on potser fa trenta o vint anys també es podia pensar que des dels mitjans es podien lliurar grans batalles...

**MT:** Sí, i tant. La de periodista i la de mestre són dues professions al servei de la societat. En el cas dels mestres, directament està al servei dels més petits. El que passa és que el negoci ha contaminat molt aquesta professió nostra. Amb tot, els periodistes i els professionals de tota la comunicació són d'alguna manera servidors de la societat i el problema ve quan s'obliden que el compromís el tenen amb l'espectador, igual que els mestres el tenen amb els alumnes. La Fúlvia i l'equip de *Mestres* tenia el compromís de captar un missatge de reflexió sobre els mestres i, en aquest cas, 672.000 persones de mitjana durant una hora van acompanyar ahir aquests continguts. Aquest és el compromís, perquè la resta que tenim per dalt i pels costats no és l'important. L'important és la societat a la qual serveixes i jo crec que això, afortunadament, la generació d'ara de periodistes i professionals de la tele ho continuen tenint present.

**VR:** Mentre s'aixequen les mans per preguntar, passem una pregunta que ens fa arribar per la xarxa Berta Alló, que demana "Com s'ha d'avaluar el sistema i com s'han d'avaluar els professionals?"

**MT:** Això és el que dèiem; que això no ho tenim resolt. Això ho admetem, oi?

**JC:** No, no està resolt. Estic totalment d'acord amb tu.

**MT:** Està d'acord amb mi? És la primera vegada en tot el vespre! (rialles)

**JC:** No! Estem d'acord en més coses.

**MT:** *Mestres* seria una grandíssim programa encara que no l'hagués vist el 20% de l'audiència, d'ahir, eh? Això no té res a veure amb fer un bon o mal programa. El que sí que cal és complir amb l'objectiu de fer arribar a la societat un missatge interessant al màxim de gent possible. Nosaltres hem fet grandíssims programes que ha vist poca gent, per motius X, que serien avorrits. Però amb els mestres, aquest punt d'avaluació que nosaltres tenim dels crítics, de l'audiència, del Parlament, del Consell de l'Audiovisual, de la mateixa estructura... Aquest munt permanent de gent controlant els mitjans de comunicació, en el cas vostre no existeix... A banda dels inspectors...

**JC:** Els inspectors són una altra cosa i no em facis parlar dels inspectors, que tinc el meu aquí, que ho fa molt bé (rialles). Jo crec que d'avaluació informal n'hi ha molta: la venedora del pa avalua constantment l'educació de la gent del país a partir de com la gent entra a buscar el pa... O sigui que d'avaluació informal n'hi ha molta. El que passa que l'avaluació formal és, certament, un tema pendent, que té una dificultat molt gran a l'hora de trobar quins són els elements que s'avaluen. Tinc la impressió que el que realment és més significatiu del procés educatiu s'escapa molt de les possibilitats d'establiment d'avaluacions el més objectives possible. Es poden fer avaluacions més o menys com les de l'Informe Pisa i tots sabem que els resultats són discutits per tota mena d'autoritats i tots tenim proves de competències bàsiques, que tots sabem els resultats que puguin donar. Amb tot, avaluar realment l'acció educativa és difícil. El que sí que és important és que els equips docents trobin la manera d'anar autoavaluant l'equip i la feina que fa l'equip; que qualsevol acció que l'equip faci ja prevegi el moment de l'avaluació, de la mateixa manera que nosaltres en el procés d'ensenyament i aprenentatge hi ha moments que fem activitats d'aquestes que en diem d'autoavaluació que ja sabem prou que han d'estar inserides a un procés d'ensenyament-aprenentatge i que no ha de ser un bolet al final d'un procés. És difícil plantejar situacions d'avaluació i realment és important.

## 2. On és l'èxit i el fracàs educatiu, i de qui?

Per **Joan Manuel del Pozo**, professor de Filosofia de la universitat de Girona

A la pregunta *On és l'èxit i el fracàs educatiu, i de qui?*, d'entrada, jo contestaria breument: L'èxit educatiu és en cada nen i en cada nena; en el gust d'aprendre; en l'alegria de créixer junts; en l'esperança d'avançar... I es reparteix de manera molt desigual en escoles, ciutats, en diferents moments en cada escola i en cada ciutat i, fins i tot, en diferents moments al llarg de la vida de cada nen i nena. L'èxit és un resultat complex i evolutiu que s'escapa de les mesures estadístiques com l'aigua de les mans. L'èxit és sempre dels alumnes, com la victòria al camp és dels jugadors. El mestre i els pares són, ens ordres diferents, com l'entrenador que el facilita, l'orienta i en participa... que no és pas poca cosa, com podem veure amb el cas de Pep Guardiola al Barça.

El *fracàs* és un mot estigma, educativament injust per a les persones dels alumnes. En tot cas, fracassen sistemes, però un nen o una nena no tenen fracassos sinó necessitats mal ateses. I el fracàs del sistema no té entitat pròpia sinó que, més aviat, és fruit de la limitació o de les insuficiències de qualitat i eficàcia d'aquest sistema. De qui és el fracàs, que encara és de més mal mesurar que l'èxit? Del sistema i, dins del sistema, caldria repartir-lo en funció de responsabilitats en la gestió i aplicació, que no són només presents sinó també passades.



Aquestes serien les meves primeres respostes sumàries a la pregunta que se'm formula. A partir d'aquí, però, n'amplio l'exposició, que de fet consisteix, en una matisació àmplia d'aquestes primeres respostes.

### **El llenguatge no és innocent**

Un primer punt que vull fer notar és que el llenguatge no és innocent. No ho és mai, però en el terreny educatiu és especialment delicat, perquè pot contenir moments que portin a l'ambigüitat quan no portin, de vegades, a una cert grau d'error. Fracassar i tenir èxit, aplicat a l'educació, és un llenguatge que arriba en aquest àmbit fa relativament poc temps. No fa pas gaires anys que es parla de fracàs i d'èxit del sistema educatiu o de l'educació. I aquests dos mots, en canvi, són molt normalment usats des de fa molts anys en l'àmbit empresarial i econòmic. Hi ha empreses que fracassen i d'altres que tenen molt d'èxit, perquè exporten i ingressen molt... També és un llenguatge propi del món de l'espectacle, on es tenen èxits rutilants o fracassos clamorosos, igualment com passa també al món de l'esport.

Al terreny educatiu aquesta terminologia hi arriba molt recentment i ho fa amb una càrrega de component ideològic de caràcter liberal -per no dir ultraliberal-, que té connotacions competitives: sembla que es vulgui estendre a partir d'aquí un esperit competitiu entre països -sembla que n'hi ha que tenen més èxit educatiu que d'altres-; entre escoles d'un mateix país -fet que pot afegir problemes d'una certa significació- i el més dramàtic és que pot acabar arribant a analitzar èxit i fracàs de nens i nenes individuals, en una mena de competició dels uns contra els altres. És doncs un esperit competitiu que des d'esferes àmplies com són les dels països pot anar-se traslladant cap a esferes més modestes com els centres educatius i d'altres d'extremadament delicades com són les dels mateixos nens i nenes. Èxit i fracàs són paraules amb connotacions dubtosament pedagògiques, si no és que són nètament antipedagògiques.

Sabem que "connotació" és aquella característica afegida a la significació ordinària del mot que el carrega de valor, moltes vegades emocional, i que acaba tenint una força significativa més gran -moltes vegades- que el mateix significat de diccionari. Doncs bé, *èxit* està connotat d'exaltació, d'espectacularitat i supèrbia, mentre que *fracàs* està connotat d'humiliació, vergonya i marginació. Són mots, doncs, carregats d'aquests valors addicionals.

En francès, quan parlen d'èxit educatiu, distingeixen entre èxit general -el *succès*- i l'èxit educatiu -la *réussite*, el que en català en diríem el *reeiximent*. Em sembla que en català, parlant d'educació, ens hauríem d'acostumar a substituir el mot *èxit* pel d'*assoliment* o *reeiximent*, que tenen un caràcter més modest i menys espectacular. El diccionari ens defineix *reeixir* com a "sortir bé una cosa a qui se la proposa", una expressió que és ben aplicable al procés educatiu.

La terminologia *èxit* i *fracàs* està envoltada d'una obsessió comptable, perquè aquests èxits i fracassos es mesuren fonamentalment a través d'estadístiques i números, amb una actitud resultatista, mesurabilista i quantitativista, que ens acosta molt més a la connotació de *preu* que no pas a la de *valor*.

Una de les persones més intel·ligents que ha produït la Humanitat, el filòsof Immanuel Kant, que dona porta oberta al pensament contemporani, diu que "allò que té preu és intercanviable, però allò que és insubstituïble té valor". El problema de donar a les coses una mesura que s'acosta al sentit de preu les redueix a un caràcter gairebé mercantil i les allunya d'allò que té més significat humà, que és la noció de valor.

És mesurable el procés educatiu integral?, la plenitud personal de cada alumne, que sembla que és l'objectiu dels grans tractats pedagògics i de les lleis? Aquesta magnitud personal és avaluable de manera quantitativa? Només és avaluable de manera quantitativa un resultat parcial que podríem anomenar escolar o acadèmic: les qualificacions o notes que s'obtenen per a les matèries del currículum. Allò que podem mesurar i comptar és important i no s'ha d'evitar ni rebutjar la capacitat de mesurar les coses. Això és important però no és decisiu. És èxit escolar, en tot cas,

però no èxit educatiu. I com que se suposa que ens interessa l'èxit educatiu hem de vigilar de no reduir-lo a èxit escolar. El mateix podem dir de la seva banda negativa, la banda del fracàs.

### **Els indicadors no són neutrals**

He mostrat que el llenguatge no és innocent i ara voldria mostrar que els indicadors que serveixen per fer les mesures -quan aquestes mesures es poden fer, que no es poden fer sempre- no són neutrals. Cal no confondre les metodologies serioses que s'apliquen en les avaluacions de tot tipus que es fan –amb l'exactitud calculadora que sens dubte porten-, que solen ser ben fetes, per part de professionals de la sociologia i l'estadística, amb la neutralitat pedagògica o fins i tot ideològica dels indicadors. Una cosa és que es faci metodològicament bé el procés de recompte – per dir-ho així- i una altra cosa és que els indicadors triats siguin ideològicament neutres, que no tinguin càrrega pedagògica d'un tipus o d'un altre.

¿Quina mesura podríem buscar per analitzar els resultats de factors educatius claus –que a mi em semblen claus- com ara la responsabilitat, la motivació, l'autoestima, l'equilibri i l'expressivitat emocional, els criteris ètics, el pensament crític, la capacitat de diàleg, la sensibilitat estètica, la valoració i el gaudi de la cultura, la integració social? Posar-me a pensar i proposar un sistema de mediació de tots aquest factors em posaria en un problema enorme. El que per a mi és un pedagog extraordinari, Philippe Meirieu, de Lió, ens diu literalment: “Els indicadors poden ser ampliat a l'infinit i probablement valdria la pena triar-ne molts que ara no es tenen en compte”. És a dir, els resultats de la mesura de l'èxit escolar s'obtenen a través d'una quantitat necessàriament limitada d'indicadors que, a més, no n'inclou cap d'aquests que suggereixo. Meirieu proposa unes altres possibilitats d'anàlisi i estudi dels resultats com, per exemple, mesurar la capacitat d'un estudiant de grau mitjà de preparar un informe sobre una qüestió; de parlar raonablement durant una hora davant de públic; la capacitat de relacionar-se per correspondència en llengües estrangeres; la regularitat d'assistència i aprofitament de les biblioteques o centres de comunicació i cultura; la regularitat de pràctiques culturals creatives com ara teatre, cinema, música i altres... Cap tria no és innocent, porta sempre al darrere un model implícit de persona i un concepte de la feina de mestre.

Fins i tot, però, quan es troben indicadors que poden ser d'expressió quantitativa, encara hem d'afegir-hi un altre matis sobre la seva relativa validesa. Tot allò que es pot mesurar necessita regles per no falsificar la mesura, que té un valor relatiu i que es perd si no es compleix la regla principal de tota mesura que no és altra que la proporció. En la idea de mesura hi ha implícita la idea de proporció. El diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans ens diu que “proporció és la relació d'una part amb un tot”. I aquí és on convé, amb criteri educatiu o pedagògic, dir que, quan es vol mesurar l'èxit educatiu, hauríem de relacionar les dades que estem obtenint –per processos fets de manera correcta- amb el context (l'economia, la cultura, el clima familiar); amb la història col·lectiva (amb antecedents que té el país pel que fa als seus processos educatius) i amb les pròpies expectatives (quins són els objectius precisos i justos que aquell país en un moment determinat del seu procés històric s'ha proposat en relació a qüestions educatives?)

### **Dos grans èxits educatius**

Fixem-nos que de moltes coses és difícil fer-ne mesura i que, d'aquelles que se'n pot fer, sovint s'oblida que la mesura ha de ser respectuosa amb la idea de proporció perquè tingui valor i significació. Tenim dos èxits relatius un dels quals no ha estat prou mesurat i l'altre ha estat poc mesurat, però ha resultat ser un èxit. Precisament de la Fundació Jaume Bofill ha aparegut recentment una publicació que ens parla de l'eficàcia de l'educació en el funcionament del que es coneix com *l'ascensor social*. Demostra que a Catalunya ha funcionat i funciona aquest *ascensor social*, perquè persones procedents de classes econòmicament modestes han aconseguit, gràcies a processos educatius ben fets, assolir nivells econòmics, socials i professionals que no els *tocaven* –encara que ningú no està predeterminat-

si seguien la inèrcia que els corresponia, la de quedar-se al nivell d'estudis i en la professió o *status* socioeconòmic dels pares. *L'ascensor social* ha fet que moltes persones procedents de graus relativament baixos en l'aspecte econòmic i social assoleixin, gràcies a l'educació, uns nivells molt alts. Això és un èxit del sistema que no es reflecteix en les avaluacions generals més conegudes.

Una altre aspecte que em sembla remarcable com un gran èxit educatiu és el fet que Catalunya i tot l'Estat espanyol en conjunt han donat una resposta enormement positiva en el que és l'acolliment extraordinari de la immigració en el si de la comunitat educativa. Segurament hi ha altres elements de mesura d'aquest acolliment –econòmic, social, laboral, de diversitat cultural...- que suposa la incorporació de persones que han vingut de llengües i religions molt diferents, en una etapa històrica molt concentrada i en unes quantitats extraordinàries, que poden tenir resultats diferents, però l'acolliment educatiu ha estat molt rellevant. Va haver-hi un any no fa gaire en què l'entrada d'immigrants a l'Estat espanyol va ser superior –en nombres absoluts, no relatius- a l'entrada d'immigrants als Estats Units d'Amèrica, que és molt dir perquè aquell país és molt més gran i perquè té una tradició de recepció d'immigració extraordinària. Que aquest país estigui tractant el factor migratori a les seves escoles amb els resultats digníssims amb què ho està fent és un èxit clamorós, que mereixeria primeres planes a la premsa internacional. Tan important, com a mínim, com les que rep la valoració de l'avaluació PISA, que no té en compte que el factor migratori és un element de context a l'hora de mesurar les dades. Veiem, doncs, com n'és de relatiu això de l'èxit i el fracàs en educació.

### **La millora és a les nostres mans**

Finalment vull remarcar que la millora és possible i que és a les nostres mans. Sens dubte, ni nosaltres ni ningú no és perfecte en aquest àmbit, tampoc Finlàndia. Tenint en compte que ningú no és perfecte -nosaltres tampoc-, evidentment podem millorar i seríem ridículs si no diguéssim que ens cal millorar, perquè és evident que necessitem millorar. Tenim, però, la possibilitat de millora a les nostres mans.

Hi ha una faula molt bonica d'un nen a qui li diuen que hi ha un savi molt savi, que ho sap tot. I aquest nen, que és molt espavilat –un èxit educatiu en personal-, se'n va a veure el senyor savi amb una papallona a les mans i li diu: "Tinc una papallona a les mans, senyor savi, i, vós que ho sabeu tot, em sabeu dir si és viva o és morta?" El nen, amb la seva astúcia, pensa: "Si em diu que és viva, amb un moviment la mataré i li ensenyaré morta i s'haurà equivocat. I si em diu que és morta li ensenyaré viva i es quedarà amb un pam de nas". El savi, però, li va contestar: "La papallona és a les teves mans, de tu depèn que sigui viva o morta". I el nen va haver de reconèixer que li quedava molt camí *d'èxit educatiu* encara per arribar a la saviesa del senyor gran.

Valgui aquesta faula per dir, exclusivament, que ho tenim a les nostres mans. Depèn de nosaltres que siguem capaços de fer progressos sobre nosaltres mateixos, perquè aquesta és l'avaluació més important: la que es fa persona sobre persona, respecte del seu punt de sortida i cap al seu punt d'arribada. No es poden fer mesures generals en les quals tothom sigui tractat de la mateixa manera, tenint en compte que les procedències, els punts de partida, són molt diferents. Perquè està molt demostrat que la principal variable que afecta els resultats acadèmics i escolars de currículum és l'econòmica i social. És un factor que sol ser eludit, amagat, en els estudis que intenten mesurar l'èxit i amb el qual es fa una certa trampa.

És cert que no hem de refusar de ser avaluats; que ningú no entengui que el que proposo sigui un cant a la irresponsabilitat de no voler ser mai avaluats. Avaluats sí, però mesurats potser no tant, compte! Una avaluació se suposa que integra la consideració dels factors de proporció –i per tant de context i d'història- de cada situació. En moltes pràctiques que es diuen avaluadores, però, només hi ha acció de mesurar i una cosa és l'acció de mesurar i una altra la d'avaluar.

La meva resposta, doncs, a la pregunta de si voldria ser mesurat seria “que sí, que una mica, si es fes molt bé”, i que seria “que naturalment que sí”, a la pregunta de si voldria ser avaluat. Sempre que la paraula *avaluació* s'apliqui amb tot el rigor exigible.

Vull esmentar finalment unes paraules del pedagog Philippe Meirieu, en un llibre que espero que sigui traduït\*, perquè està molt bé, *Lettre à un jeune professeur (Carta a un jove professor)*, on diu el següent: “Jo voldria demostrar que hi ha un no sé què que durant els processos de formació i en la majoria de discussions entre col·legues se'ns escapa entre els dits. Voldria provar de trobar amb vosaltres, joves professors, això que funciona al cor de l'ofici: aquella font mitològica d'on neix l'essencial de la nostra energia i d'on ve també en els moments baixos el nostre desànim. Jo voldria mostrar-vos que, malgrat la inundació d'instruccions més o menys oficials i la complexitat de la nostra institució escolar, malgrat la pesadesa de les tasques administratives que hem de fer cada dia, malgrat el formatejat dels nostres alumnes per part de la mediocritat audiovisual, malgrat les pressions socials que rebem de totes bandes, malgrat la desaparició en el nostre entorn escolar i en les nostres trobades professionals de tota petja de poesia, encara és possible que en una classe s'hi produeixin esdeveniments pedagògics i que, de sobte, aleshores, l'ofici d'ensenyar assoleixi la plenitud de sentit.”

La paraula clau en aquest text és *esdeveniment pedagògic*, el que podríem anomenar *acte educatiu*, i el resultat d'aquest acte. Això és possible malgrat tots els malgrats perquè està a les nostres mans de mestres fer educació malgrat que es mesuri injustament i imperfectament. L'únic èxit educatiu que hem d'intentar assolir és el de la millora òptima, el camí òptim de les possibilitats de cada nen i de cada nena en relació a la seva posició de sortida. I ens hem de despreocupar molt de comparar-nos amb l'escola del costat o el país del costat, perquè cada lloc té la seva història i en aquesta història es troben moltes de les claus d'èxits relatius i de fracassos relatius. Per tant, acabo animant a exercir el compromís ètic del professorat, que és un compromís d'una extrema personalització, d'una dedicació molt singular a cada nen i cada nena assumint tot allò que porta a la motxilla del seu passat i del de la seva família i de tots els seus condicionaments de tipus econòmics i socials, que són importantíssims.

\*Nota: posteriorment a la celebració de la ponència hem conegut que n'existeix una traducció en llengua castellana: Meirieu, Ph. (2010, 5a reimpr.), *Carta a un joven profesor – Por qué enseñar hoy*, Barcelona: Editorial Graó, Micro-Macro Referencias, 9

## A PEU D'AULA

### Cap a una avaluació més integral

Per **Santiago Llorens Calvet**, director Institut Celestí Bellera de Granollers

En la tasca de mestres i professors, en el dia a dia dels centres educatius, no hi té cabuda el fracàs. El fracàs educatiu no existeix. Podran existir, de fet és bo que existeixin, punts de millora en la feina dels docents i punts de millora en la qualitat dels centres educatius, dels seus alumnes i de les seves famílies. Aquesta possibilitat de millora és la que ens fa avançar i ens ajuda a créixer en positiu. Ens fa grans.

Un rellotge espatllat, que no funcioni, no deixa de ser rellotge. Fins i tot espatllat hi haurà un parell de cops al dia, cada dia, que marcarà l'hora i minut exactes. Aquesta és la mirada que toca fer a la tasca del mestre i de l'escola. Perquè

treballem amb persones; el nostre material de treball és l'ésser humà, un material molt sensible i alhora molt poderós, amb una globalitat fantàstica i sorprenent.

La tasca dels professionals docents està centrada en l'educació integral de la persona que li permeti créixer en totes les seves dimensions humanes:

- dimensió vital i corporal, aconseguint un desenvolupament harmònic, equilibrat i natural, així com un domini i acceptació del propi cos i facultats vitals.
- dimensió afectiva, aconseguint una afectivitat sincera i responsable de descoberta del propi jo i dels altres i d'acceptació recíproca.
- dimensió intel·lectual, aconseguint el desenvolupament d'un pensament i una intel·ligència autònoms, pressupòsit per a una autèntica creativitat, per a un autèntic sentit crític, per a una interiorització significativa de l'experiència.
- dimensió social, aconseguint persones capaces d'obrir-se a la realitat social, a viure i treballar amb els altres i per als altres. Ens mou una socialització transformadora basada en la llibertat, la justícia, la igualtat, l'amor i la solidaritat com a pressupòsits per a la pau i el respecte a la dignitat humana.
- dimensió ecològica, aconseguint una consciència del lloc de l'individu i del jo personal en l'ecosistema immediat i remot del qual derivi un coneixement, una estima i un respecte a la natura que en comporti un ús responsable i sostenible.

En quin moment podem situar el fracàs? en no arribar a tres d'aquestes cinc dimensions? en dues de les cinc? en quin grau d'arribada en cadascuna d'elles? i en quin punt inicial de sortida de cadascun dels individus, dels alumnes?...

Treballant pel creixement integral de la persona humana no podem parlar de fracàs. No existeix. En tot cas, l'únic que existeix és la incapacitat per afrontar la vida adulta, o la vida un cop acabada l'escola. Podem parlar de fracàs quan algú no sap relacionar-se amb ell mateix, ni amb els altres; no sap gaudir de les coses bones ni de les dolentes; no és capaç de dedicar esforç per superar-se ni superar dificultats; i, sobretot, no és capaç d'estimar. I d'aquest fracàs potser sí que en podem dir educatiu però no és escolar; va molt més enllà de l'escola.

Es pot posar una nota a l'èxit aconseguit? Es pot posar una nota a la millora i al creixement integral de la persona humana? Pot una nota reflectir de veritat aquesta globalitat? avaluem? qualifiquem?

Avaluar és fer camí, acompanyar en el procés; qualificar és fer parada.

A l'escola es fa camí, per essència s'acompanya i es guia; en determinats moments agafem la màquina fotogràfica i fem una instantània. Si som bons fotògrafs l'instantani semblarà apropar-se molt a la realitat fotografiada. Però tenim clar que mai serà aquesta realitat.

L'avaluació de debò es fa en cada instant, en cada moment a l'aula, al pati, al carrer, en el treball amb l'alumne, observant, guiant, analitzant en quin moment s'atura o dubta i quin camí segueix; donant l'empenta que precisa en el moment que no sap o no pot avançar; encoratjant-lo a seguir quan ho aconsegueix; reflexionant com a professionals en allò que pot necessitar per ser autònom en el seu propi procés d'aprenentatge. La nostra és una feina de mestratge, d'acompanyament.

I els docents, mestres, professors, ens esforcem amb les avaluacions i les notes per acabar no avaluant cap dels aspectes anteriors, que en realitat són els que ajudarien a saber si els nostres alumnes són "excel·lents" o no. Ja hem explicat, ara doncs, que és l'excel·lència.

Cert que el bagatge històric de mestres i escoles, i el sentit i objectiu de fons que en determinades èpoques s'ha demanat a l'educació ens han portat a entendre el qualificar com a finalitat de la nostra tasca. En els moments en que escola i mestre eren transmissors de coneixements (si és que aquesta única funció s'ha esdevingut mai) podríem pensar en la nota com a mesura de la quantitat de coneixement acumulat per l'alumne. Tot i així, dels grecs antics als romàntics moderns passant per medievalistes agosarats que van començar a fer girar el món, sempre el bon

mestre ha treballat per la millora integral dels seus alumnes; els ha estimat i estimant-los, confiant en ells, ha fet que sortís allò que de millor tenien dins seu. Dubto molt que aquests bons mestres amb la nota final donessin per enllestida la feina.

Sort que en determinats períodes normatius alguns savis pensants ens han portat a avaluar actituds, procediments i conceptes per separat abans de donar una qualificació global. Sort que en períodes més recents ens demanen que avaluem competències i/o avaluem per competències i/o avaluem competencialment... Perquè unes coses i les altres ens porten a la reflexió professional, a cercar la millora i revalorització de la nostra tasca docent, l'autoestima per la feina ben feta. Tot i així, però, els mestres necessitem de la nota. De la mateixa manera necessitem d'elements de treball i seguiment a l'aula que ens donin confiança: són les eines i instruments que permeten una certa (il·lusòria) objectivitat. Objectivitat cercada per a una feina, la de mestre, amb un pes molt gran de la intuïció. Moure'ns per la intuïció ens genera dubte, ens fa sentir insegurs. El notable o el suficient que acabem posant no sabem ben bé què vol dir i, de ben segur, vol dir coses molt diferents d'un alumne amb notable a un altre alumne també amb notable o amb suficient, o no? i ha de ser així: cadascú avaluat en funció d'ell i el seu potencial i procés; i com a mínim, el notable o el suficient ens tranquil·litzen la consciència de la feina feta. Hem qualificat; no hem avaluat; hem fotografiat un instant; el nostre dia a dia amb els nois i noies, a l'aula, a l'escola, amb les famílies, amb els companys, en té tants i tants d'instants...!

### 3. Quins són els límits que faciliten la convivència a l'aula?

Per **Maria Jesús Comellas**, doctora en psicologia i professora de la UAB.

Parlar de convivència obliga, en primer lloc, a parlar de context. No per relativitzar els factors que identifiquen la convivència sinó per posar en evidència que, segons les situacions, les respostes poden ser interpretades de manera diferent i més en aquestes moments en que hi ha tants models, imatges, missatges i informacions diverses que arriben no sols al col·lectiu professional de l'educació sinó, també, a les famílies i, de forma especial, a l'alumnat destinatari privilegiat d'aquestes informacions.

El context, en el nostre cas, serà el centre escolar amb totes les persones que hi conviuen, realitzant les tasques que els són pròpies i, en especial, l'aula, lloc on es dóna l'acció educativa més directa.

Un altre aspecte rellevant, abans d'entrar en el tema, és la consideració de la perspectiva des de la qual es proposa l'anàlisi, com a factor determinant no sols de les interpretacions adultes sinó, fonamentalment, de les actituds, missatges i intervencions que se'n deriven.

Qualsevol enfocament que focalitzi en les característiques individuals de l'alumnat les oportunitats o dificultats de la convivència a l'aula o al centre educatiu, posa l'accent en els factors menys importants del procés de socialització i, fàcilment, aquesta mirada serà molt determinant tant en el present com en el futur de les persones que es relacionen per la incidència en la construcció de l'autoimatge personal i reforçarà de manera molt contundent i permanent la imatge que el grup tindrà de cada una de les persones.

En aquest sentit proposem una mirada sistèmica i dinàmica, amb un enfocament centrat en el grup, lloc on s'estableixen les relacions i on es dóna el procés d'aprenentatge de la convivència. És també on totes les persones tenen un espai que ha de permetre desenvolupar el sentiment de pertinença. D'aquí la rellevància del rol del professorat per observar les relacions que es donen de forma espontània i, especialment, per afavorir altres oportunitats relacionals que no es donarien de forma natural, oferint oportunitats de millorar el coneixement entre tots els

membres del grup, potenciar les experiències relacionals i afavorir l'aprenentatge de les competències relacionals en un marc divers de comunicació i comprensió.

### **Tres factors que determinen les relacions**

Abans d'aprofundir en aquesta acció educativa pròpia del líder del grup, volem remarcar tres factors que incideixen i determinen de manera estable i continuada les relacions i la seva tipologia.

En primer lloc, les relacions (quantitat i qualitat) es donen segons la percepció que té cada persona de l'acceptació per part d'aquells amb qui s'ha de relacionar. En aquest cas, hi té una influència especial el professorat segons com acull, mira, valora, compren i dóna entrada a cada una de les persones del grup. Aquesta actitud adulta, sigui quina sigui, serà com un mirall on cada una de les persones es trobarà reflectida i on trobarà reflectida la mirada del grup d'iguals, d'aquí la seva importància.

En segon lloc, l'ambient, el clima que dóna, en diferent mesura, possibilitats de relació, de compartir, de participar en la vida del grup. En aquest sentit, entren en consideració els valors que amb tant èmfasi es defensen en el marc de la nostra escola: democràcia, inclusió, diversitat. Aquest ambient no es dóna de forma espontània a cap edat ni en cap grup humà. Per tant, és un factor que no depèn de l'alumnat, malgrat que en molts moments en són protagonistes, sinó del professorat que gestiona el temps, dóna prioritats a les diferents situacions i objectius, busca com es troba la resposta a les situacions, en el moment en que es produeix, no de forma diferida ni passant-la a un altre professional. Les situacions han de ser valorades i analitzades per totes les persones implicades amb igualtat de drets i responsabilitats, com a membres actius del grup i, per tant, gestors de les situacions.

Finalment, determina les relacions l'escenari en el qual es pot participar. L'espai relacional on es creen els vincles, on es gestionen les relacions, on cal donar resposta a diferents situacions i actuar d'acord amb les demandes del professorat segons les possibilitats. Aquest espai, en molts moments, està condicionat per variables alienes a les relacions, com poden ser habilitats, rendiments, aprenentatges o altres factors que, sens dubte, tindran un pes específic i poden ser determinats. Per això cal crear oportunitats diferents, on els referents d'èxit no siguin els rendiments en un aspecte acadèmic sinó precisament la relació.

Aquestes condicions són, sols, la base que determina les relacions i lògicament el marc en el qual es desenvolupa, de forma dinàmica, la vida quotidiana que, malgrat que és canviant en gran mesura, pot reproduir i enfortir estereotips, representacions i atribucions que s'han fet a les persones i que lògicament condicionaran les respostes individuals i col·lectives.

### **Condicions que creen oportunitats**

Amb aquest enfocament sistèmic i dinàmic no té massa sentit parlar límits, com a elements reguladors de les respostes de l'alumnat que facilitin la convivència i que la seva absència la dificultaria, sinó més aviat té sentit parlar de les condicions que creen oportunitats i faciliten les relacions. No vol dir que tot és possible i que no calguin unes regles del joc sinó que la proposta per a l'anàlisi es centraria en les persones del grup i com s'aprofiten les situacions i les respostes que es donin per tal d'anar construint lligams i competències relacionals.

La primera mirada es centrarà en l'alumnat. Són persones en procés d'evolució que estan en la primera etapa de la seva vida, fet que porta a valorar que només han iniciat la seva trajectòria en un procés evolutiu que ha de continuar al llarg de la vida. Vénen al centre perquè tenen dret a l'educació, en el seu sentit més ampli i global. Són persones, no sols alumnes, de la mateixa manera que les famílies són més que pares i mares d'alumnes. El fet de parlar de l'etapa de l'Educació Obligatoria posa èmfasi en l'obligació institucional de donar aquest bagatge educatiu per a tothom, tal com es proposa en la Declaració Universal dels Drets de la Infància.

L'experiència personal que porta l'alumnat al centre és, sens dubte, un element a valorar. Amb tot, si l'objectiu que es proposa és el de l'aprenentatge de *"Les competències específiques centrades a conviure i habitar el món"*, de lògica, el lloc per a aprendre-les serà precisament el microsistema, el micro món de l'aula. La manera com està formulat l'aprenentatge de les competències és força genèric però la concreció que es proposa en el currículum de primària i secundària afavoreix la comprensió del seu abast, ja que sosté que *"s'han d'assolir habilitats per participar activament en la vida cívica i construir i practicar normes de convivència d'acord amb els valors democràtics"*<sup>1</sup>

En tots els grups hi ha preferències, simpaties, antagonisme o antipaties. Aquest no és el problema ja que la relació no ha de tenir la mateixa intensitat o profunditat entre totes les persones i per això es formen grups i subgrups de forma natural en funció de les afinitats, coneixements i moments. Aquest és l'aprenentatge. El dels matisos, el de les coneixences i la descoberta de les altres persones que, per diferents circumstàncies, comparteixen un espai durant un temps.

Per tant és evident que per gestionar aquests matisos i relacions cal un lideratge per gestionar i obrir espais relacionals amb accions de diferents tipus, per a totes les persones, no donant sols informació o estratègies reguladores sinó espais possibles de participació, en la mesura que promogui el procés educatiu.

### **El lideratge del professorat**

Aquest lideratge correspon de forma clara al professorat, individualment, com a responsable directe d'un grup i, com a equip responsable de l'educació de l'alumnat del centre. És aquest lideratge el que li confereix l'autoritat que li serà reconeguda per les persones del grup més per l'actitud de proximitat, empatia, assertivitat i coherència en les respostes educatives molt més valorades per l'alumnat que les normes o mesures punitives que es pugui proposar.

És en el marc de la vida quotidiana -de qualsevol situació que es doni en el centre (aprenentatge, esbarjo, menjador o esport...)- que es fa l'acció educativa sistemàtica d'un aspecte tan transversal com el benestar relacional i la convivència. I, precisament, la diversitat de situacions permet crear moltes oportunitats per donar peu a la participació de tot l'alumnat i superar l'aprenentatge basat en la informació per arribar a la competència relacional que posa de manifest com s'ha interioritzat en el moment en el qual s'ha d'actuar i ser un element positiu en el grup.

Segons com el professorat es posiciona en el procés d'anàlisi, en les possibles interpretacions i en les prioritats que es donin en relació al procés educatiu es prendran decisions tant en relació als aspectes organitzatius, metodologia, formes de participació i altres aspectes que aniran donant identitat al centre creant espais de convivència diferencials i seran la guia que determinarà, en gran mesura, els aspectes dinàmics i les respostes del professorat en el si del grup. Aquesta identitat del centre guiarà la mirada i les interpretacions que es farà de les criatures, especialment a l'adolescència, i de les seves respostes, actituds i comportaments individuals i en el marc del grup.

El repte és gran, el procés lent però, precisament per això, és important la cohesió educativa de totes les persones de la comunitat educativa: personal docent i no docent, famílies i professionals que estiguin vinculats amb el centre educatiu, en diferents activitats o situacions. Són precisament totes aquestes persones models de convivència per a tot l'alumnat.

### **Formes democràtiques i educatives**

Per això cal posar l'èmfasi en la poca efectivitat que té, per afavorir la convivència, l'argumentació en relació a la necessitat de ser tolerants amb les altres persones (amb el risc de promoure una mirada des de la superioritat) o d'endurir les

<sup>1</sup> Currículum de primària i secundària. (2008) Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament



respostes punitives quan no es respectin les normes i límits (que sens dubte caldrà tenir) pràctiques que, sense ser majoritàries, són massa freqüents: expulsions, absentisme... i altres de semblants, que després es quantifiquen en clau del fracàs del nostre país.

Cal canviar el missatge per formes democràtiques i educatives. Cal variar l'enfocament i passar de donar pautes a noies i nois i potenciar la creació d'espais de cooperació i d'implicació de cada una de les persones en el benestar individual i del grup com a entitat. Cal potenciar la participació com a forma d'aprenentatge competencial que ha de permetre la construcció conjunta de pautes possibles en el marc del grup al qual es pertany. Només amb la participació es podrà crear la vinculació afectiva entre les persones del grup i amb la institució, factor bàsic per arribar al respecte mutu i per poder defensar el que s'ha creat cooperativament, siguin normes, maneres de respondre i propostes de millora, enfocament massa minoritari en els nostres centres.

En relació al clima que es pot donar en situacions de treball escolar sense haver analitzat prèviament una sèrie de factors que tenen una gran repercussió en l'aprenentatge escolar, possiblement cal deixar el debat obert. Tornarien a sortir conceptes, també força integrats en el discurs pedagògic, malgrat que la realitat posa en evidència que hi ha molta disparitat en com es porten a terme, com es prioritzen i quins efectes -eficàcia o resultats- se n'obtenen. Parlem de diversitat, de ritmes d'aprenentatge, de dificultats que determinen o que haurien de determinar en gran mesura el procés d'aprenentatge i, per tant, el clima de treball a l'aula: metodologia, formes organitzatives, significació, transferència i interès dels aprenentatges, ritmes diferents... que en cap cas haurien de ser, com es dona ara, factors que incideixen en les dificultats relacionals i creen un buit al voltant de l'alumnat que, per raons d'aprenentatge, no poden donar la resposta exigida i provoquen reaccions que incideixen, lògicament, en el clima del grup.

Si l'objectiu és, doncs, l'aprenentatge de les competències relacionals per part de tot el grup, no es poden justificar les exclusions per raons de rendiment, cultura, repetició o situacions socials o altres factors individuals. No és la persona la que pot resoldre aquesta exclusió i entrar en el grup. És cada persona del grup la que ha d'aprendre a ser competent i saber conviure amb qualsevol altra persona, sobretot quan no es tracta d'arribar a un grau determinat d'amistat o relació sinó, senzillament, de saber estar i participar amb les altres persones.

### **Bibliografia**

- Comellas, M.J. i Lojo, Mirta. (2008) Un canvi de mirada per abordar i prevenir la violència a les escoles. Octaedro. Barcelona
- Comellas, Maria Jesús ; Lojo, Mirta ; Bosch, Carme et alt. Grup GRODE. (2009) Anàlisi i conclusions dels tallers del IV Congrés Internacional «Educació i Entorn». Revista Educar . 11-22
- Comellas, Maria Jesús. L'observatori de la violència a les escoles (OVE) detecció precoç de factors de vulnerabilitat i prevenció de la violència. Revista Educar . 61-79
- Debarbieux, E. Blaya, C (2009) Clima escolar i prevenció de la violència. Revista Educar . 31-41
- Generalitat de Catalunya (2008) Currículum de primària i secundària. Departament d'ensenyament. Barcelona.
- Lojo, Mirta. (2009) Gènere, violència i socialització en els centres escolars. Revista Educar . 23-29
- Síndic de greuges. (2006) convivència i conflictes als centres educatius. Generalitat de Catalunya. Barcelona
- Zaitegui, M. (2010) Convivència y éxito educativo. En I Jornades sobre convivència i èxit educatiu. L'hospitalet del Llobregat.

## A PEU D'AULA

### A l'escola la vida és diferent

Per **Joan Girbau**, professor de l'Institut Eugeni Xammar de l'Ametlla del Vallès

Parlar de com i de quina manera un mestre, professor, educador....(poseu-hi el substantiu més adequat en cada cas) ha d'exercir l'autoritat és un dels temes més urgents que avui s'ha de plantejar el nostre sistema educatiu. El títol de la taula rodona, més ben dit, la segona part del títol ho diu ben clar: "els límits que faciliten la convivència a l'aula".

Se'm demana de parlar-ne i per si no fos poc, se'm diu que faci servir un llenguatge positiu sobre la tasca d'educar, que aportí idees més que no pas planys i que faci una aportació innovadora. I per acabar-ho d'adobar i cito textualment: "arrisquis més que no pas et moguis en el políticament correcte". Intentaré de veure si me'n surto.

Sense ganes de carregar tots els neulers al franquisme, crec que amb això de posar límits hi té una relació. Les generacions que avui som adults vàrem viure la nostra joventut en un règim dictatorial. Per a nosaltres l'única autoritat era autoritarisme. A finals del setanta va arribar la democràcia i, amb un xic d'endarreriment, vàrem viure a la nostra manera el maig del 68. Quina bullida d'anhels! Quina necessitat d'experimentar la llibertat! Ens pensàvem que amb el canvi de règim el món canviaria.

Aquesta bullida la vaig viure fent magisteri a Sant Cugat. A Sant Cugat hi havia llavors l'escola de magisteri de la UAB. Només dir Sant Cugat volia dir: escola activa, catalanitat, progressisme, professorat jove i amb empenta... Vàrem tenir professors i sobretot professores de molta vàlua que ens van obrir la ment. Vàrem aprendre a ser crítics. Crítics amb l'entorn i amb nosaltres mateixos. Estudiar a Sant Cugat ha estat un autèntic regal de la vida. Sentir-me privilegiat no em priva de ser crític. I és que la llei del pèndol també a Sant Cugat va funcionar: "els nens han de ser feliços", "no hem de traumatitzar la canalla", "*laisser faire laisser passer*"... Qui gosava plantejar la necessitat de l'autoritat era tingut per autoritari. Qui gosava plantejar la possibilitat de sancions era tingut per un repressor. Del meu record, només una vegada un professor ens va parlar del tema dels límits: en Ramon M<sup>a</sup> Nogués que, tot i ser de biologia, ens va comentar la distinció que, a França, feien entre la repressió i el *refoulement*.

Ens ha costat massa temps d'entendre que l'autoritat de pares i mestres és necessària, de distingir entre l'autoritat dictatorial i l'autoritat democràtica. No ha estat fins al cap de trenta anys que, un autor dels considerats progressistes, en José Antonio Marina ha gosat entrar en el tema i hi ha dedicat un llibre, del qual me n'agrada especialment la distinció que fa entre *l'auctoritas* i de la *potestas*. Termes llatins que ens indiquen que la potestat ens ve donada i que l'autoritat ens l'hem de guanyar. No confonguéssim la part amb el tot. L'autoritat no són els límits, però sense l'exercici dels límits no hi ha autoritat possible.

Tiraré pel dret i les diré sense embuts: Tenim una majoria del nostre alumnat que no està acostumat a que se li posin límits i que, per acabar d'adobar-ho, estan acostumats a viure en el malbaratament consumista. No vull ser tremendista, no ho he estat mai. Tanmateix l'experiència professional de cada dia ens diu que una de les dificultats, no pas l'única, és que ens vénen uns alumnes fills d'uns pares, que van ser educats en aquest extrem del pèndol, els quals per ideologia, per incapacitat, per comoditat, per .....han renunciat a l'exercici de l'autoritat.

A la manca de límits s'hi afegeix la poca capacitat per gestionar els contratemps i la necessitat de la immediatesa en l'obtenció dels objectius. I, per si això no fos prou, cal afegir-hi la sobreprotecció en la qual viuen. Això que dic des de l'experiència ho il·lustra molt bé un estudi sociològic del professor Javier Elzo.

I ara ve l'hora de les propostes. Entre observacions i propostes que volen ser positives, que volen aportar idees i no pas planys i que volen ser dites amb un

llenguatge precís i rigorós, entenedor i allunyat de l'academicisme i des de l'apreci i l'amor per la feina d'ensenyar, m'ha sortit aquest decàleg desigual:

### Un decàleg per als professionals

**1.- El professorat ha de ser conscient que la nostra feina és dura.** Ho ha estat sempre. "Abans" "es passava més gana que un mestre d'escola", el mestre estava molt ben considerat i hi havia quaranta i cinquanta nens per classe. "Ara" no passem més gana que un mestre d'escola, no estem tan ben considerats i tenim molts menys nens per classe, els quals ens porten la mateixa feina que portaven aquelles classes tan plenes d'abans.

**2.- Deixar ben clar que "a l'escola la vida és diferent".** Vull dir que allò que en d'altres àmbits és permès, a l'escola no ho és. I no ho és perquè a l'escola fem l'aprenentatge de fer les coses d'una altra manera.

De seure malament, de fer servir un llenguatge obscè, d'emprar la paraula *puta* per acompanyar qualsevol mot, de solucionar els conflictes amb violència etc. etc...ja en sabem. La canalla de les nostres escoles i instituts ha de tenir clar que, a l'escola, hi venen a aprendre a fer les coses d'unes altres formes i maneres. Ho diré ras i curt A l'escola s'hi ve a aprendre a fer les coses d'una manera nova, més eficient, per dir-ho amb aquesta paraula que està tan de moda.

Per part nostra, hem de deixar de lamentar-nos de com n' arriben a ser de mal educats, els nostres alumnes. Crec que hem d'ensenyar i treballar per a aconseguir l'aprenentatge d'unes determinades formes de fer de pensar i de relacionar-nos, unes maneres de sentir un sentit moral determinat. Que hi ha coses que ja haurien d'haver estat adquirides a la família? Una veritat com una casa de pagès. Si no les tenen adquirides, doncs ens hi hem d'arromangar. Qui digui que això no és competència seva, que ell és professor de socials, matemàtiques ... penso que no s'ho planteja adequadament: qui no vol educar al·legant que la seva feina és la de fer matèria, acaba sense fer matèria i sense educar.

**3.- Trobar formes d'entesa amb les famílies.** Massa vegades amb tota la raó del món ens adrecem a les famílies i aquestes perceben que les ataquem. Ens cal aprendre a saber-nos-en fer pròxims, a deixar clar que nosaltres com a mestres i professors volem el millor pels seus fills i filles.

**4.- Saber posar les sancions adequades i escaients.** Sí sona fort, però cal saber posar sancions. La sanció no ha de ser mai la venjança de l'adult. Ni ho ha de ser ni ho ha de semblar. També aquí insisteixo en que no cal confondre la part amb el tot. Sense la sanció adequada difícilment hi ha disciplina; només amb sancions no hi ha disciplina.

**5.- Saber treballar en equip.** Això és: trobar formes, actituds i maneres de fer-nos costat. Hi ha moments durs, molt durs i massa vegades ni els uns es deixen ajudar, ni els altres tenen ganes de fer costat. Formalment, institucionalment, s'ha pres l'opció del treball i en equip: reunions de nivell, de departament, claustre... A la pràctica encara no hem passat gaire més enllà de l'intercanvi d'opinions i de la queixa col·lectiva. Cal passar del mestre solitari al mestre solidari.

**6.- Saber entrar al cor de la canalla.** I no pas com una eina merament estratègica. Ens hem d'estimar la feina que fem i la canalla. La nostra feina no és simplement la de treballadors de l'ensenyament. La nostra feina té una forta càrrega vocacional. Sé que aquest llenguatge molesta a més d'un. Si voleu ho diré d'una altra manera: el nostre tracte amb l'alumnat necessita d'una professionalitat rica en habilitats emocionals i d'intel·ligència interpersonal.

**7.- Adquirir la capacitat de no sentir-nos atacats pels nois i noies.** Ells són infants i adolescents que s'estan formant. Certament que no són pas angelets bucòlics. Que hi ha moments que ens provoquen a base de bé? I tant! Sens dubte. Tanmateix nosaltres som adults que trebalem en la seva formació. Cal que siguem forts. I ser fort no vol dir ser dur. Hem de saber entomar la realitat i saber-la gestionar. Ni dimitir de les nostres responsabilitats, ni aplicar sistemàticament el

principi d'acció-recció. I com que més d'un dia ens trauran de polleguera, doncs hem d'aprendre a reconduir les situacions.

**8.- Hem de saber transmetre entusiasme pel saber** de l'ensenyament en general i per la nostra matèria en particular.. Durant massa temps hem plantejat que bona convivència, valors, etc, etc... són contraris a l'excel·lència acadèmica. Una cosa no es pot dissociar de l'altra. L'educació és essencial en la nostra feina; tanmateix qui pretengui educar i no s'entusiasmi pel saber i no es preocupi pel nivell acadèmic, acabarà no educant ni impartint nivell acadèmic. I la inversa: qui pretengui l'èxit acadèmic i no es preocupi de la bona convivència, acabarà sense convivència i sense nivell acadèmic.

**9.- Hem de tenir la capacitat de saber fer atractives les nostres classes.** I això cadascú ho ha de fer de sa manera. Cadascú ha de trobar el seu estil docent. Les tecnologies de la informació i la comunicació ens hi poden ajudar. Tanmateix ni ens ho solucionaran tot, ni ens hi podem pas girar d'esquena.

**10. Hem de conjugar el tracte amb el grup classe amb la relació personal i diferenciada amb cada alumne.** Una classe no és només un conjunt d'alumnes. És un grup humà amb les seves articulacions, les seves lleis internes no escrites, la seva dinàmica pròpia. Dit amb un altre llenguatge: els docents hem de tenir en compte i combinar la psicologia, per tal d'entendre cada alumne i la sociologia, per tal d'entendre el funcionament del grup i les interrelacions de cada individu amb el grup classe.

Qui hagi llegit aquestes ratlles, potser no està d'acord, ni totalment ni parcial amb el que he exposat. Hi té tot el dret. Goso tanmateix de demanar-li que tingui la benvolença de considerar que el que aquí he exposat, està dit des de l'experiència de més de trenta anys d'ofici, des de la sinceritat, amb el cor a la mà i des de la voluntat d'aportar el meu gra de sorra, al debat necessari que el món de l'educació te plantejat.

#### 4. Com potenciar el gust per aprendre?

Per **Joan Domènech Francesch**, director de l'Escola Fructuós Gelabert de Barcelona

(Bloc "Des de l'escola". <http://joandf.blogspot.com>)

Potenciar el gust per aprendre segurament està en el directori de la majoria de mestres i educadors del món. Crec que és una de les preguntes que ens formulem més vegades, tant quan comencem a treballar, com quan portem uns quants anys en la professió. Penso també que la resposta a aquesta qüestió té un punt d'imprevisibilitat –com la mateixa educació– que fa difícil trobar la resposta concreta vàlida per a cada situació. Tots ens hem trobat en situacions a l'aula en les quals, després de preparar amb tota mena de detalls el desenvolupament d'una activitat o proposta, no hem pogut engrescar al nostre alumnat. I a l'inrevés, també. No estic proposant el *laissez faire*, sinó únicament situar la complexitat de la qüestió que plantegem.

El gust per aprendre és un concepte que està molt lligat al desig d'aprendre. Són dos aspectes íntimament lligats, de tal manera que l'alumne que té desig per aprendre desenvolupa de forma natural el gust pels aprenentatges de tot tipus. Per tant, parlarem de gust, de desig i, al final, també d'ètica, condició clau per definir el perquè dels aprenentatges.

Vull plantejar la meva aportació amb sis punts que intentaré desenvolupar i justificar breument.

### **1. Ens plantegem com potenciar el gust per aprendre, mentre d'altres es plantegen que cal insistir en la cultura de l'esforç.**

És admès d'una forma bastant generalitzada que hem perdut el gust per aprendre i és important recuperar-lo perquè és una de les garanties de fer millors aprenentatges. Constantment, però, confrontem dues maneres d'entendre l'educació. La que posa l'èmfasi en treballar per la motivació, per trobar sentit als aprenentatges, per potenciar els aspectes lúdics de l'aprenentatge... I una altra manera que insisteix que sense esforç no hi ha aprenentatge, que ens hem oblidat de treballar aquesta cultura, anul·lada pel plaer de l'aprenentatge instal·lada en tots els seus àmbits.

Hem de desfer, per començar, aquesta falsa contradicció. Aprendre, educar-se, requereix un esforç, a la vegada que no hi ha dubtes que aquest apareixerà i serà possible quan siguem capaços de trobar sentit a allò que estem fent i aprenem, quan siguem capaços d'emocionar-nos en l'acte d'aprendre. Emoció i gust per aprendre són dos conceptes que van units. L'emoció que és la mirada del noi o la noia, quan a l'aula descobreix la resolució d'un enigma, la possibilitat i la riquesa d'un aprenentatge, quan aquesta mirada dona a entendre un nou concepte, un nou saber que, finalment, ha estat comprès.

Si aprendre per comprendre és l'objectiu, hem de pensar que cada aprenentatge suposa un obstacle que cal superar. L'educació és una cursa imparabile d'obstacles que volem travessar. Unes tanques col·locades a la justa mesura per a cadascun dels nostres infants, per tal que aquests tinguin clar que poden superar-les malgrat que sàpiga que no podrà fer-ho sense un esforç el més continuat possible.

Tothom té ganes de saber i sap que comprendre és una font de gran plaer. Però també sap que l'esforç necessari és gran i pot sospesar en un moment determinat si val la pena engrescar-se per uns aprenentatges que arribaran més tard (de vegades molt més tard). Cal, doncs trobar sentit a l'esforç per poder alimentar constantment aquest desig.

### **2. El gust per aprendre dona valor afegit a l'educació.**

Quan apareix el gust per aprendre s'afegeixen una gran multiplicitat de valors a l'educació. I a tall d'exemple assenyalarem:

- Que hi ha un posicionament actiu davant de l'aprenentatge. Desenvolupem un clima d'aprenentatge en el qual, l'alumne passa de ser d'objecte a ser subjecte del seu aprenentatge, li retornem el temps de la seva educació i l'impliquem en el procés que va iniciant.

- Es desenvolupa la confiança en les possibilitats de l'aprenentatge, una confiança que circularà en totes direccions. Confiança en que es pot aprendre. Quan l'enigma que es planteja obre la porta a una oportunitat d'aprendre i és una oportunitat que s'intueix com a possible (Merieu) i, en aquest sentit, la inversió de temps que farem, serà productiva. Però la confiança és mútua de l'alumne per poder aprendre, i del mestre en relació a l'alumne.
- Si prenem part activa en els aprenentatges, les capacitats específiques de cada alumne es desenvolupen qualitativament. Els nostres resultats finals poden variar i el nostre nivell competencial pot millorar en funció de la intensitat de l'activitat educativa que desenvolupem.

### **3. El gust per aprendre no és un concepte abstracte sinó concret.**

El gust per aprendre és per aprendre algunes coses concretes... mentre que, potser, no el desenvolupem per a d'altres. És evident que hi ha coneixements que estimulen el gust per aprendre i d'altres que se'ns resisteixen. Hi ha temes sobre els quals pivota l'interès i d'altres que no. Aquesta és una realitat tant per als infants com per als adults. I que pot ser diferent per cadascun dels nostres infants.

La voluntat és un dels factors que determina la implicació en l'aprenentatge. Daniel Pennac (*Com una novel·la*) ens va explicar el dret a deixar un llibre si no ens agrada, com un dret dels lectors. Fent referència a aquests drets dels lectors, Perrenaud ens proposa en un text els drets dels infants. I entre d'altres recull els següents: El dret a no estimar l'escola i poder-ho dir. El dret a moure's. El dret a no complir totes les promeses. El dret a no estar sempre i constantment atent. I, com un dret molt especial, el dret a aprendre només allò que té sentit.

Quan parlem del gust per aprendre parlem d'aquells aprenentatges que tenen algun lligam amb les nostres preocupacions, les nostres preguntes, els nostres reptes com a persona, com a col·lectiu... Tenim gust per aprendre sobre determinades qüestions relatives a allò que ens envolta, als aspectes que articulen la nostra vida. Perquè aquests aspectes, i saber quin sentit tenen per a nosaltres, constitueix una de les finalitats bàsiques de l'educació.

Hi ha unes preguntes universals que mouen de forma natural el nostre interès i que han de ser la base de qualsevol aprenentatge. Preguntes que es formulen de molt diverses maneres. Qui sóc jo? Qui són aquests que m'envolten? Com em relaciono amb ells? Com entenc el món que m'envolta? D'aquestes preguntes primeres, se'n desprenen tant les preocupacions de la filosofia, com la concreció dels continguts competencials que la comissió europea DESECO va assenyalar com a competències bàsiques.

El gust per aprendre no es pot desvincular de les coses que s'aprenen, de la funcionalitat dels aprenentatges i de que, aquests, tinguin un significat concret per a cadascú de nosaltres, alumnes i mestres.

Per tant, una manera de potenciar-ho consisteix en crear situacions en les quals aprenem allò que volem aprendre, que ens ve de gust. Aquest és el pas clau, que permet donar sentit a l'acte d'aprendre, a l'esforç d'aprendre i que ens permetrà accedir a aprendre allò que, potser, no ens ve tant de gust, quan cal repetir una activitat fins a dominar-la, quan hem de memoritzar un procediment per passar a un altre més complex... Igual que quan hem desenvolupat una competència bàsica ens permet accedir a una de més complexa.

Gust i esforç es retroalimenten constantment. Potenciar, estimular, conrear el gust per aprendre vol dir tenir cura de la significativitat dels aprenentatges, de la relació entre el dintre i el fora de l'escola, de la diversitat d'entorns d'aprenentatge de l'infant i de la globalitat com aprèn... Però una part de la nostra feina és saber trobar la connexió entre allò que preocupa a cada alumne i els aspectes claus del currículum. Trobar la relació entre allò que és natural (l'interès, la curiositat) i allò que forma part del llegat cultural i que cal introduir a través de la didàctica.

#### **4. Construir espais a l'escola que estimulin el gust per aprendre porta a pensar una manera diferent de gestionar el currículum.**

Fins ara els debats sobre el currículum han estat quantitativs i conceptuals: Quantes hores i què cal aprendre. Aquest debat ha esdevingut corporatiu o, en el pitjor dels casos, polític. Responent també a un disseny empresarial.

Hi ha d'haver una negociació, un consens i un equilibri entre allò que ells volen aprendre i el que jo crec que han de saber. Si confiem profundament amb ells, els nostres alumnes, i els donem eines i materials per poder treballar, pensar, saber... arribaran al currículum també. El problema és treballar cooperativament... La renovació del currículum passa per centrar els esforços en revisar com gestionem el *què aprenem, com ho aprenem i com ho gestionem*.

El *què aprenem* ha de centrar els esforços en una selecció profunda dels continguts, que cal fer amb autonomia pedagògica a les escoles i vetllant per tal que l'alumnat sigui un agent del seu aprenentatge. És a dir, organitzar l'alumnat per afavorir la seva autonomia. Cal que hi hagi una bona negociació del currículum a l'aula. Aquesta negociació implica fer participants els alumnes de les decisions que prenem.

En aquest nou disseny cal donar cabuda a allò que és imprevisible, l'interès o les preguntes dels infants, la notícia d'actualitat, els temes que ens ofereix l'entorn social i natural... Per tant, hem de fugir de models de programació estàndard on tot està previst abans de començar.

No hem d'oblidar plantejaments interdisciplinaris. Les preguntes del món són globals i precisen molts recursos, eines, procediments, llenguatges per comprendre-les i comunicar-nos entre nosaltres les nostres descobertes.

Hem de concebre els continguts curriculars com a susceptibles de ser canviats, amb una gran flexibilitat.

En el *com aprenem* hem de donar cabuda a models que prioritzin:

- El fer-se preguntes fonamentalment, i per intentar respondre-les però no per repetir o reproduir-ne respostes.
- El fer-se preguntes sobre nosaltres, sobre el món... i acudir a les disciplines per ajudar-nos a aprofundir en el coneixement.
- L'acceptació de l'error. Fins i tot per potenciar-lo i valorar-lo. Com a mecanisme d'aprenentatge.
- El compartir i comunicar els sabers, els dubtes, les hipòtesis i també els aprenentatges que fem.
- La concepció pluridimensional dels temps educatius: el temps del fer (que predomina massa a l'escola), el temps del conversar –fugir de la conversa com a control, afavorir les dimensions abastables en les converses-, el temps de l'aplicar i el temps del pensar, del meditar, que no precisa temps quantificat.

Finalment cal tenir en compte *com ho gestionem*. I aquí hem de parlar dels actors que han de fer possible crear aquestes condicions que permetin potenciar aquesta manera d'entendre l'aprenentatge. Hi ha d'haver un equilibri en el currículum, una negociació constant. Per això la programació rígida, feta a priori, no ens serveix. Com diu Bauman, l'educació en l'era de la modernitat líquida ha d'adaptar constantment els seus objectius a una realitat en permanent canvi. La flexibilitat i la diversificació dels processos d'aprenentatge (en forma de materials, activitats, avaluació, etc) són claus en els processos per aconseguir aquesta implicació personal que comporta el transmetre el gust per aprendre.

### **5. Tenir gust per aprendre és necessari i és possible. Però en quines condicions? Com construïm entorns que ens siguin favorables?**

Tothom vol aconseguir aquesta finalitat? O considera que cal fer-ho? Si el professorat ha de ser un dels agents principalment implicat en crear aquestes condicions, quin és el seu paper?

No hem d'oblidar que en relació al paper del professorat hi ha diferents cultures. Hi ha qui pensa que això és secundari. No importa el desig de l'alumne, el què cal és ensenyar, fer-ho bé i ja està. Per altra banda hi ha qui sosté que cal esperar-se a què apareguin les ganes d'aprendre i, mentrestant, cal donar llibertat d'acció.

Enfront d'aquestes posicions cal defensar la idea que el paper del professorat ha de ser actiu per tal de desvetllar en l'alumnat les ganes d'aprendre, el desig de saber. Amb tots els punts, lligams i finalitats que hem anat assenyalant. Però sempre amb un paper actiu en benefici dels interessos de l'alumnat com a subjecte.

Cal valorar el saber. I cal fer-ho també a partir del testimoni dels mateixos mestres. Poc encomanarem aquestes ganes i desigs d'aprendre si nosaltres no el vivim amb la mateixa intensitat. Aquesta és una condició *sine qua non*. És impossible aconseguir que els nostres infants aprenguin de forma continuada i col·laborin de forma eficaç per fer els millors projectes i els millors aprenentatges si no aconseguim transmetre el mateix objectiu en el propi equip.

Hem de dissenyar aules en les quals hi hem de trobar la conversa, la confiança, la relació i la interrelació, la comunicació, l'emoció de l'aprenentatge... Amb uns materials estimuladors. Aules com a factories de producció cultural, en diàleg constant amb la comunitat.

Mestres que puguin desenvolupar una àmplia professionalitat, autònoma i col·lectiva. Amb un bon compromís amb la innovació. I, convivim amb una administració que assumeixi la seva funció principal per tal de crear les condicions que facin que la millora sigui possible i deixi d'una vegada d'orientar la majoria dels seus esforços i recursos a dir què hem d'ensenyar i com i quan hem de fer-ho.

### **6. No hi ha aprenentatge sense emoció i tampoc sense sentit moral.**

Potenciem els millors aprenentatges, potenciem el gust per aprendre, potenciem el desig d'aprendre tenint en compte dues observacions finals: el paper de l'emoció en aquesta construcció i reivindicant el paper moral de l'educació.

Sense emoció no hi ha aprenentatge. Ja ho hem assenyalat en el primer punt. La dimensió emocional en l'acte d'aprendre és clau per donar-hi sentit. I cal també reivindicar el paper moral de l'educació. Perquè tots els aprenentatges tenen sentit en funció d'una societat i unes qualitats en les persones que volem educar. Adorno deia que la finalitat fonamental de l'educació era que no es repetís Auschwitz. I Kant deia que la naturalesa clau de l'educació era fer persones lliures capaces de pensar per elles mateixes.

Sabem molt, i volem saber més, i volem que a les nostres escoles el saber tingui un paper clau, perquè volem que aquests sabers s'activin en funció d'una societat lliure de persones lliures i autònomes, més justa i equitativa.

Sense aquestes finalitats els millors aprenentatges, les millors *excel·lències* no tenen cap valor.

### **Referències citades**

ADORNO (1963): **L'educació després d'Auschwitz**,  
[http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc\\_educacio/auschwitz.pdf](http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/auschwitz.pdf)

BAUMAN, Zigmunt (2007): **Els reptes de l'educació en la modernitat líquida**,  
 Arcàdia

DESECO (2002): <http://www.deseco.admin.ch>



| KANT: **Pedagogia**, [Eumo](#)

MERIEU, Philippe (1992): **Aprender sí, pero cómo?**, Octaedro

PENNAC, Daniel (1993): **Com una novel·la**, Empúries

PERRENAUD (1995): **Les droits imprescriptibles de l'apprenant**,  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_11.html)

## A PEU D'AULA

### Escoltar els infants i els adolescents

Per **Carme Alemany**, cap d'estudis de l'escola El Roure Gros de Santa Eulàlia de Riuprimer

Les mirades mantenen invisible el que no volem veure. Si volem construir un procés per poder veure l'invisible hem de produir ruptures en el que està normalitzat. Sovint els mestres parlem en nom dels infants i els adolescents i no escoltem el que ells diuen.

Així, en una conversa amb els nens i nenes de cicle superior de l'escola sobre *Com motivar les ganes d'aprendre?*, parlant de la seva experiència escolar, deien això:

- *Quan fèiem exàmens, a alguns que ho fèiem bé ens posaven en classes a part perquè els altres no s'ho copiessin. Això ens feia sentir malament a tots.*
- *Valoren els nens amb els exàmens tots iguals... i no tots els nens som iguals.*
- *Creuen que els exàmens ho són tot, no és necessari fer exàmens perquè hi ha altres maneres d'aprendre. No fan falta.*
- *A l'escola on jo anava no podíem parlar i si ho fèiem ens castigaven. Ens feien fer còpia o fer mes deures del compte, per exemple si havíem de fer quatre fitxes per davant i per darrera, ens en posaven deu i si tenia entrenament i no les podia acabar em tornaven a castigar. Fer còpia és molt avorrit i això fa perdre les ganes d'aprendre.*
- *Els mestres el que volien és que tots els nens i nenes fossin iguals. Aquí cadascú arriba on pot.*
- *Als altres coles no hi ha tot aquest material que hi ha aquí. Aquí podem tocar el material, allà només teníem llibres i ja està.*
- *Posar nens a part no funciona, fa que se sentin menors.*
- *A mi, quan acabava els exercicis de mates, em posaven a la taula del mestre a fer Sudokus. Als altres no els agradava i em deien empollón.*
- *Posar-te a part pot fer sentir superior o inferior. Provoca conflictes i rebutjos.*
- *Et sents malament, perds la motivació si et posen a part.*
- *Jo em sentia malament. No sabia si era jo que ho feia malament o el mestre.*
- *Falta respecte per als nens i nenes!!!*

### Mirar els infants amb uns altres ulls

Hem de reinventar-nos com a mestres i aprendre a mirar els nens i les nenes amb uns altres ulls. Construir un projecte apassionant per a ells i per a nosaltres.

Actualment existeix una dualitat molt perillosa entre el discurs dominant i la pràctica educativa. El llenguatge que utilitzem a l'hora de comunicar el nostre pensament sobre educació i ensenyament-aprenentatge és un llenguatge recurrent, tancat, que cansa per monòton i que sovint, dins el nostre propi col·lectiu, ja no ens fa qüestionar res... Podríem dir que de forma immediata hi podríem estar tots

d'acord, sigui quina sigui la nostra pràctica educativa i la nostra actitud a l'aula i que sovint no ens porta a cap plantejament nou, a cap qüestionament crític de la nostra pràctica educativa. És un llenguatge ple de sobreentesos que, si els haguéssim d'explicar, ni nosaltres mateixos sabríem exactament què volen dir, que quan ho diem ens sentim totalment feliços, contents de dir el que cal... però que no sabem traduir en realitat. És imprescindible parlar bé en el sentit de dir la veritat, la veritable falsedat és que no coincideixi el dir i el fer.

- *Ho diuen bé però no ho fan.*
- *Tenen por que hi hagi un descontrol molt gran.*
- *Podrien anar canviant a poc a poc.*

Qualsevol posició que adoptem com a mestres, comporta conseqüències. Si decideixo ensenyar ciència a través d'explicacions, classes magistrals, llibres de text, etc, aconseguixo uns efectes, mentre que si afavoreixo una educació científica fent jo mateixa els experiments a classe -de manera que els nens i nenes observin el que vull demostrar- en té uns altres. I si proporciono als alumnes materials perquè ells mateixos experimentin i arribin a conclusions coherents amb la seva pròpia experiència en té uns altres. En els tres casos estic treballant ciència però l'efecte és diferent. En el món de l'educació, independentment de la tendència amb la qual em pugui sentir més identificada, he de tenir en compte els efectes que produeix i sobretot on situo l'experiència dels infants. L'exercici d'autoreflexió -a poder ser compartida- és necessari a part de molt interessant

- *Motiva poder escollir el que vols aprendre sense obligació de seguir el que fa tothom.*
- *Motiva fer una caixa d'investigació perquè t'adones que has après molt i vas amb il·lusió a fer la següent.*
- *Moltes caixes no es poden fer i sempre et queden ganes de fer-ne una altra.*
- *Motiva seguir el camí que a tu t'agrada per resoldre una investigació.*
- *Motiva no haver d'esperar que et diguin el que has de fer. Pots decidir què vols descobrir sobre un tema.*
- *Els mestres tenen molta confiança en nosaltres. Podem voltar, anar a buscar el que necessitem..., mentre que els nens i nenes en algunes escoles no poden ni anar al lavabo.*
- *Nosaltres podem investigar i experimentar, d'aquí vénen totes les ganes d'aprendre. Aquí tu fas, tu toques, no t'has de creure el que diu el mestre.*
- *A partir de la descoberta es poden fer treballs més difícils.*

Cal plantejant-nos el valor i la significació del goig de la descoberta i la comunicació, reflexionant sobre una organització del temps, l'espai i els agrupaments que permeti als infants gaudir del propi treball mentre van construint el seu propi coneixement amb reflexió, coherència i creativitat.

### **Escola amb esperit investigador**

La proposta de l'escola de la qual formo part es defineix per la defensa i potenciació de l'esperit investigador que tenen tots els nens i nenes en major o menor grau. La primera font d'interès és la que prové de les preguntes que ens fem sobre el nostre entorn. Per fer-nos preguntes cal observar amb la ment oberta, no conformista.

L'aprenentatge globalitzat motiva l'alumne a intervenir en un procés dinàmic i afavoreix l'aprenentatge significatiu en la mesura que permet establir relacions múltiples en àmbits diversos. Totes les àrees del saber van íntimament lligades i és important avançar en totes conjuntament.

Volem que a l'escola s'hi donin els rituals necessaris perquè cadascú hi tingui un lloc i que a partir d'aquest lloc pugui entrar en relació de forma constructiva amb els altres. Individualitzar l'aprenentatge no significa aprendre de forma individual. A

l'escola prioritzem la cooperació i el treball en equip. Els agrupaments d'alumnes procurem que siguin el més heterogenis possible.

Per poder portar a terme aquests principis, per aconseguir aquests efectes, aquestes conseqüències, els i les mestres necessitem canviar el nostre vincle amb els alumnes, amb les criatures que tenim amb nosaltres a l'escola. Hem de basar la classe en el diàleg, ja no és una manera de fer, és una concepció de l'educació que parteix de mirar les criatures amb uns altres ulls, considerant-les com a portadors de SABER. El saber és el coneixement que ens implica com a subjectes, per tant concebem els alumnes com a subjectes portadors de coneixements, sabers i experiències que els mestres hem d'intentar reconèixer, moure, transformar i ajudar a que prenguin sentit a l'aula. Entenem el concepte d'aprendre com a forma de relació.

- *Aprenem i podem seguir experimentant i aplicant el que hem après a altres temes.*
- *Si vosaltres ens teniu confiança i ens deixeu treballar on volem, podem estar sols i treballant.*
- *Aquí valorem el procés del treball.*
- *Treballem sense necessitat que hi hagi el mestre davant.*
- *S'ha de valorar l'esforç.*
- *La confiança ha de ser mútua, per part del mestre i per part de l'alumne.*

Tots, infants i adults, tenim la necessitat de sentir-nos en tot moment implicats plenament, tal com som, en els processos. Hem de deixar que emergeixi la manera de ser pròpia de cada infant i mirar de conèixer-los amb plenitud. És absolutament necessari per portar a terme el nostre treball a l'escola que siguem molt observadors i observadores actives, interactuant amb els infants per descobrir la seva personalitat, els seus interessos, les seves potencialitats. La nostra observació activa ens ha d'ajudar a separar el seu propi jo de les interaccions cognitives, afectives i socials que viuen constantment (costums, relacions familiars, mitjans de comunicació) que sovint li imposen recursos i valors que poden tapar la seva pròpia manera de ser.

Hem d'ajudar-los a descobrir-se plenament i a posar tota la seva identitat en el que fan. Ajudar-los a reconèixer-se i a ser reconeguts.

Que mestres i alumnes investiguin de forma conjunta sobre temes que els poden apassionar. Podríem preguntar-nos si els nostres alumnes ens veuen apassionats pel que fem i compartim amb ells. Si realment sentim el goig intel·lectual de la descoberta, de l'aprenentatge conjunt, com a resultat d'interrogar conjuntament la realitat, més enllà de les aparences.

Aquesta actitud converteix el mestre com a aprenent, no només en el que es refereix als temes d'estudi sinó també en el procés a seguir i en les maneres d'abordar-lo, que mai es repeteixen, que sempre prenen dimensions pròpies i noves en cada alumne o grup d'alumnes.

El mestre com a mediador fa que la seva pròpia relació amb el saber sigui molt important. El fet de que mantingui una relació dogmàtica o desinteressada amb els coneixements que imparteix fa que no convidi els alumnes a l'aprenentatge. Al contrari, lluny de crear intel·ligència fomenta les actituds més purament estratègiques i sòrdides. En canvi, si el seu discurs expressa, fins i tot amb incorreccions i dubtes, una exigència interior d'exactitud, de precisió, de rigor; pot esperar fer compartir una dinàmica, implicar els altres a més de a ell mateix cap el saber.

Creiem que el millor pels nens i nenes és tenir uns mestres il·lusionats, a qui els vingui de gust aprendre conjuntament amb ells, que sentin l'emoció que provoquen les descobertes de cadascun dels seus alumnes encara que ja les hagin viscut anteriorment amb altres nens i nenes. Sovint fa por als mestres no saber prou sobre el tema que han escollit els alumnes per treballar, ens sembla que és necessari tenir coneixement sobre qualsevol tema que proposin, saber més que ells

sobre el tema escollit. En realitat el que nosaltres hem de tenir són les eines i els procediments per arribar al coneixement però no necessàriament el saber en concret. El treball cooperatiu és també possible i convenient entre mestres i alumnes i de fet és una bona manera d'ensenyar a aprendre.

- *És molt interessant treballar conjuntament per ajudar-nos.*
- *Si treballes en una taula individual pots quedar-te amb el dubte. Aquí podem dialogar i entendre'ns.*
- *No hem de fer tots el mateix, hem de ser creatius!*

Intuir i comprendre és l'aspiració de qualsevol persona i quan aquest fet es produeix amb la màxima intervenció personal i el suport del grup, produeix una grau d'il·lusió i goig difícilment explicable si no se sent i que alimenta immediatament les ganes d'aprendre, de qüestionar-se la realitat de saber, que minimitzen en gran part la duresa de l'esforç convertint-lo en el camí necessari per sentir de nou el plaer d'aprendre.

Cal no confondre's, no es parla de passar-s'ho bé només, això podria desembocar fins i tot en l'avorriment. Cal anar seguint el procés dels infants conduint-los a aquest goig intel·lectual malgrat el camí per arribar-hi hagi estat difícil. Cal que els infants siguin conscients d'aquest procés i del goig final, és important que les mestres els ajudem a descobrir-ho. Hem de trobar la forma i la mesura necessària perquè puguin valorar l'esforç, que siguin capaços de superar la immediatesa.

Pot proporcionar aquest plaer la rutina dels exercicis repetitius? Ho proporcionen les lliçons magistrals ràpides i canviants, sense donar lloc a la conversa a l'objecció personal, a la discrepància, al contrast amb la realitat?

Els mestres hem de ser persones disposades a aprendre. Hem d'aprendre a afrontar-nos a les pròpies pors. Hem d'estar profundament convençuts que no ho podem tenir tot previst i que la vida a l'aula ha de ser la pròpia d'un centre d'investigació, d'un laboratori on es construeixen experiències. Els mestres hem de canviar la noció d'experiència, una autèntica experiència és el que es construeix a classe, no és el que programen de 9 a 10 del matí, sinó una autèntica experiència d'aprenentatge que com a tal s'ha d'estar molt atent al que passa per saber-ho interpretar i saber-nos posicionar.

- *Jo vaig venir aquí perquè la meva mestra de l'altra escola va dir a la meva mare que jo seria un fracassat a la vida. Llavors la mare em va canviar d'escola. A l'altra escola no aprenia ni el mestre ni els nens. Aquí tots som un grup i tu aprens amb nosaltres.*
- *Si t'agrada aprendre, aquesta escola és perfecte.*
- *El més important que fem aquí és aprendre a aprendre.*

Els mestres hem de saber promoure la imaginació pedagògica, segregada pels llibres de text, pels programadors de tecnologia educativa i en general per la indústria que gira entorn de l'educació. Les tecnologies no influeixen en el canvi de model de les escoles, per què? Hi ha una inèrcia de forma de fer a l'escola que està íntimament vinculada amb la identitat dels mestres. Si la forma de fer de l'escola canvia, necessàriament ha de canviar la identitat dels mestres.

La nostra interpretació del currículum obeeix també principalment a conservar l'estatus del professorat, a la tranquil·litat de la família i el negoci de les editorials. Sense tenir en compte estudis i treballs que demostren l'èxit d'altres formes de treball a l'escola, que posen de manifest l'èxit de plantejaments educatius basats en la indagació. És necessari creure en el poder emancipador de l'educació.

Els mestres hem d'estar disposats a realitzar un viatge incert que produeix goig i que aquest goig és justament el que incita a continuar.

Els mestres hem de ser crítics amb les imposicions. Hem de transgredir i sobretot crear.

## 4. Pares i mestres, parlem?

Per **Carles Capdevila**, periodista, director del diari ARA

Setze anys i quatre criatures després del meu retorn a l'escola, aquest cop com a pare, us explicaré set coses. De fet, són tres deures per als pares i tres deures per als mestres, i una conclusió del tot provisional, però urgent.

Abans us explico una anècdota fundacional.

### **Pròleg**

De cop, portes el nen a l'escoleta i els mestres tornen a la teva vida. Quan? En un moment en què et sents malament per trencar el vincle. Com? Ple de dubtes i desconfiances. Què? De sobte el mestre et posa deures a la llibreteta de la motxilleta de l'escoleta. I què passa? Que un dia la mestra li diu a la teva criatura de nou mesos (casualment davant teu): "recorda-li al pare que porti castanyes, que és l'únic que no les ha portat", i tens dues alternatives. A) S'ha produït un miracle i la teva criatura ja sap parlar als nou mesos i realment li donava l'encàrrec a ella. B) Realment pares i mestres parlem per "criatura interposada".

És només anecdòtic, però la relació comença amb uns pares que se senten desbordats, desconfiats, de cop els mestres els posen deures, i parlen amb el mestre sense mirar-se als ulls. Per això he titulat la ponència: "Pares i mestres, parlem?". Perquè crec que hem de trobar i crear i treballar per un clima de confiança màxima, parlar-ho tot.

### **U. Deure número 1 per als pares**

#### **Alerta amb la migdiada de 12 anys que fem entre els 2 anys i els 14.**

Educar deu ser una cosa semblant a espavilar els marrecs i frenar els adolescents. Just al contrari del que fem: no és estrany veure nanos de quatre anys amb cotxet i xumet parlant pel mòbil, ni tampoc ho és veure'n de catorze sense hora de tornar a casa.

Des que abandonen el bolquer (ja era hora!) fins que arriben les compreses (i que durin), des que els desenganxes del xumet fins que t'ensumes que s'han enganxat al tabac, els pares fem una cosa fantàstica: descansem. Reposem forces de l'estrès d'haver-los parit i ensenyat a caminar i ens en desentenem fins que tocarà anar-los a buscar de matinada a la disco.

Fem una migdiada educativa de deu o dotze anys: ja ens ho porten a l'escola.

Al model de pares que sobreprotegeix els petits i abandona els adolescents ningú no els podrà acusar d'haver fracassat educant els seus fills. No ho han ni intentat.

### **DOS. Deure número 1 per als mestres**

#### **Recorda sempre que tens emocions però tu ets el professional.**

D'acord, no tots els pares i mares són simpàtics, educats, es preocupen per l'escola i respecten el que se'ls diu. Però hi ha dues premisses bàsiques. 1. El seu fill no en té cap culpa, i com més poc implicats tingui els pares més ajut necessitarà el fill. 2. Recorda sempre que tu ets el professional, el que ha de saber gestionar la comunicació amb intel·ligència, amb eficiència. El primer que ha d'apartar les emocions, el primer que no pot respondre tal com se li parla, és el mestre. Passa el mateix que amb els professionals de la salut. Si se li ha perdut el respecte, la feina és baixar del pedestal i recuperar-lo. L'eina és la comunicació, i la professionalitat, no és ser bona persona sinó bon professional.

### **TRES. Deure número 2 per als pares**

#### **No criticaré els mestres (almenys mai ho faré davant dels nens).**

¿Us imagineu un país que deixés el seu material més sensible, les criatures, en els seus anys més importants, dels zero als setze, i amb la missió més decisiva, formar-los, en mans d'unes persones en qui no confia?

Comences sent pare, a partir dels teus fills aprens a estimar-te el fet educatiu, la feina de criar-los, d'encarrilar-los, i, ves per on, t'estimes els mestres, els teus còmplices. Com no m'he d'estimar una gent que es dedica a educar els meus fills?

I com puc fer-los la traïció màxima, que és no fer-los cas, desautoritzar-los davant del nen, donar-los instruccions contràries?

### **QUATRE. Deure número dos per als mestres**

#### **Cal molta moral per ser mestre, i l'optimisme és obligatori.**

Cal moral en el sentit dels valors i moral per afrontar un dia a dia feixuc sense sentir una estima i una confiança que haurien de ser imprescindibles. Ni els de la societat en general, i a vegades ni tan sols els dels pares que us transferim la canalla però no l'autoritat.

No són bons mestres tots els que cobren sinó els que en són, els que sumen a la professió la il·lusió, la vocació i la passió.

El que té el mestre entre mans és massa important, i urgent, com per permetre's el luxe de desanimar-se.

La força i influència d'un bon mestre sempre marcarà la diferència. El que és capaç de penjar la motxilla d'un desànim justificat al costat de les motxilles dels alumnes

i, ja alliberat de pes, assumeix de bon humor que no serà recordat pel que li toca ensenyar-los, sinó pel que aprendran d'ell. La que sap posar el resultat com a objectiu. I això fa obligatori ser generosos, ser tàctics. Ser convincents. I, en cas extrem, i si cal, fingir.

### **CINC. Deure número 3 per als pares**

**Educar el nen és fer-ne la inserció social, i això requereix responsabilitat solidària, o, dit d'una altra manera, "que el nen se sàpiga penjar la bata".**

Portar el nen a escola és, entre altres coses, portar un nen a un entorn de 25 criatures amb un adult responsable. En el cas que algú pensi que, per al seu nen, no és tan important que tingui autonomia, no és tan important que sàpiga estar atent durant una estona, no és tan important ni urgent que s'espavili, un cop l'insereix en un entorn on hi ha altres persones, hi està obligat per responsabilitat social, per solidaritat amb els altres nens, no només amb el mestre.

### **SIS. Deure número 3 per als mestres**

**L'autoritat moral es guanya, i la via és demostrar als pares que coneixes el nen.**

16 anys i 4 fills després, sé que hi ha mestres millors que altres. Tots els bons han tingut una característica comunam i tots els no tan bons també. Conèixer o no conèixer el teu fill. Cada nen és diferent dels altres, i l'única manera d'educar-los és conèixe'ls. Ser estricte amb el passota i ser flexible amb el que és hiperresponsable. La reunió amb els pares és una ocasió única en què el mestre pot i ha de demostrar que coneix el fill. Que no serà ben igual que com és a casa, però que haurà de coincidir en el relat amb el que et va dir el mestre de l'any passat i el que et dirà el del mestre de l'any que ve. Si no passa aquesta prova, l'autoritat moral serà difícil d'obtenir.

### **SET. Conclusió**

La meva excusa per no ser pare era haver llegit (i entès) el llibre "Educar els fills cada dia és més difícil". No em veia preparat. Llavors la meva parella em va dir: "Si educar els fills cada dia és més difícil, tinguem-los aviat, abans que sigui impossible". Em va semblar tan lògic que vaig passar de no voler tenir-ne a ser pare de quatre. Educar en un moment de canvis socials i tecnològics com ara és molt més difícil encara, potser mai ho ha estat tant, però segur que no és impossible. Això sí, és urgent, més que mai, que pares i mestres formem un govern

de coalició, flexibles, amb empatia, cadascú al seu lloc però entenent la posició de l'altre, i on l'única cosa absoluta a construir sigui la confiança absoluta.

## A PEU D'AULA

### Família i escola, responsabilitat educativa compartida

Per **Sunta Sogas**, exdirectora de l'escola El Sagrer de Barcelona

"Per educar un infant és necessària tota la tribu" (Proverbi africà popularitzat per J.A. Marina)

Les famílies i els mestres compartim la mateixa finalitat. Volem el millor per a les criatures que tenim al nostre càrrec i per això tractem de sumar energies i anar en la mateixa direcció. Partim del que podem fer junts, del compromís en relació al progrés de l'infant. Compartim èxits i dificultats.

Una de les raons per promoure la col·laboració mútua és que contribueix a l'obtenció de bons resultats educatius per part de l'alumnat.

Un dels aspectes que formen part del projecte educatiu de l'escola El Sagrer és el compartir el projecte amb les famílies i procurar la seva implicació i participació. Per això ens cal, d'una banda, donar a conèixer el projecte, explicitar-lo, facilitar espais de trobada i de comunicació ... i, de l'altra, conèixer com a mestres la família i l'entorn del nen o nena. Volem que les famílies entenguin què es fa a les aules i visquin l'escola com a quelcom propi i sentin que en formen part.

#### **Escola de portes obertes**

Per facilitar el coneixement mutu i la comprensió, les famílies tenen les portes obertes de l'escola. A Parvulari cada dia poden acompanyar i anar a buscar el seu fill o filla a l'aula. És una ocasió per dialogar amb el mestre o mestra, intercanviar impressions i anar teixint complicitats que esdevenen vincles afectius entre alumnes, mestres i famílies. A Primària aquest intercanvi es fa un cop per setmana, els divendres a la tarda.

La porta de l'aula, els passadissos i vestíbuls són llocs de trobada de famílies i mestres on emergeixen converses, es genera confiança i coneixement mutu. Fora de l'horari lectiu també es cedeixen els espais de l'escola perquè pares i mares es puguin trobar i fer activitats pròpies.

Es dona també molta informació visual a través de fotografies, notícies i anuncis a les cartelleres, confecció de murals, exposicions de treballs, els blogs de cada cicle... Procurem que aquesta informació sigui rica i generadora de preguntes, que faci visible la complexitat de l'aula i l'escola. Els dossiers que elabora l'alumnat permeten que les famílies puguin fer un seguiment d'algunes de les activitats que els seus fills i/o filles fan a l'escola.

Un altre mitjà de comunicació és el butlletí de l'escola. Se n'editen quatre cada curs. N'és responsable una comissió formada per famílies, alumnes de sisè i mestres.

Regularment s'ofereixen xerrades o conferències per tractar aspectes educatius que interessin tota la comunitat i així anar creant també una cultura comuna.

En les activitats d'aprenentatge les famílies participen en els projectes de classe, ajuden a aportar informació, fan d'experts en algun tema, vénen a explicar contes... Ens dotem d'activitats d'identificació com a comunitat a través de celebracions i festes, rituals d'acollida, acompanyament i comiat. Cuidem especialment el procés d'adaptació i separació. Som sensibles a aspectes familiars que poden afectar emocionalment: el naixement d'una germana, la mort d'un avi... Alumnes, famílies i mestres participem plegats en projectes de significació cultural i social: concerts, teatre, festes i projectes d'aula, de cicle i d'escola.

#### **Escolta, respecte, empatia**



Volem un infant fort i capaç. Per cada nen i nena els adults més importants són la família i els mestres. Per això és important que ambdós remem en la mateixa direcció. Si en els aspectes fonamentals per a l'educació de l'infant, família i mestres tenim actituds contradictòries, l'infant es desorienta, no sap on mirar i això el fa dèbil i per tal que excel·leixi nosaltres volem que sigui fort, potent i capaç.

L'escola honora l'educació que es rep a casa i la família respecta l'escola. L'escolta, el respecte, l'empatia, el reconeixement i la confiança són les actituds pròpies de la relació que establim.

L'escola es considera espai de cultura comuna, com una àgora on tots compartim una llengua, una estima pel país i la nostra cultura, un entorn, costums i valors humans universals: sentiment de pertinença i orgull de pertànyer a l'escola.

Família i mestres compartim expectatives a l'alça. Les expectatives familiars es projecten en els fills i filles i en la seva actitud a l'escola. Per això és important que aquestes siguin altes, aspirant al màxim. Els professionals creiem que tothom té capacitats, transmetem i projectem una imatge positiva de l'infant i aspirem a que pugui aconseguir el màxim. Tenim confiança en els nens i nenes, que considerem capaços de grans empreses.

Les famílies participen a l'escola des del que poden aportar, no des de la carència. Diversifiquem les formes participatives i valorem tant ajudar, per exemple, a transportar els instruments de música com ajudar a generar idees. Volem que tothom es pugui sentir reconegut i cridat a participar. Les famílies que no vénen a l'escola també es poden fer visibles a través del seu fill o filla. Hem generat una estructura organitzativa on tothom es pugui sentir acollit, necessari i útil.

### **Estructura participada**

A l'escola compartim la funció educativa de forma diferenciada. No és el mateix rol el de les famílies que el dels docents, però des de casa es pot ajudar integrant coneixements adquirits a l'escola. L'estructura organitzativa de l'escola és clara i els espais relacionals estan definits perquè tothom s'hi senti segur.

Així, hem establert que hi hagi la figura de pares i mares delegats de curs; comissions mixtes entre pares i mestres; que l'AMPA i les seves comissions gestionin de serveis i activitats extraescolars, a banda del consell escolar que reuneix tots els col·lectius integrants del centre.

Hi ha una festa molt pròpia de la nostra escola, no tant per la manera de celebrar-la com per la forma de preparar-la. Es tracta de *la festa del Tió*, una nit màgica i un exemple d'activitat conjunta. La participació de pares i mares hi és molt alta i l'organització és totalment compartida entre famílies i mestres de parvulari i de primer de cicle inicial. La gràcia no rau en fer cagar el Tió sinó en el fet de confeccionar col·lectivament tots els regals. Es tracta, de fet, d'un gran taller de joguines. Aprenem conjuntament a valorar la joguina feta amb les nostres mans i el nostre temps, amb material de rebuig i comprant el mínim. És una gran satisfacció. En surten joguines sòlides i fantàstiques.

Són molts els aspectes que ens fan valorar molt positivament l'experiència participativa que impulsa l'escola, però en destaquem aquests:

\* El retorn que ens fan els instituts. Constaten que els nois i noies que provenen de la nostra escola i les seves famílies saben treballar en equip, són participatius i s'impliquen en la vida de l'institut.

\* La participació al Consell escolar. Una altra dada significativa de la bondat del projecte és l'alta participació en les eleccions al consell escolar si la comparem amb la d'altres centres, ja que és superior al 42%.

\* Persones que han format part de la comunitat educativa d'El Sagrer participen activament i de forma destacada en entitats del barri o la ciutat.

### **Conciliació laboral i familiar**

Per atendre les necessitats de conciliació de la vida laboral i familiar de les famílies, intentem programar les reunions i entrevistes amb la sensibilitat màxima cap als seus horaris, així com facilitant l'organització de serveis i activitats extraescolars,

sempre posant al centre les necessitats de l'infant. Amb tot, per a una bona conciliació potser també caldria repensar els horaris laborals.

## 6. Com entendre i gestionar la diversitat cultural i la interculturalitat?

Per **Marta Casas Castañé**, antropòloga

Com s'ha d'entendre i gestionar la diversitat cultural en entorns educatius? Com es crea un entorn de convivència i valors al centre? Com es gestiona el pluralisme ètic que generen les societats plurals? La resposta a aquestes preguntes no pot ser de cap manera unívoca. I aquest és un dels principals esculls que trobem quan plantegem la qüestió de la diversitat cultural a les aules i als centres educatius. No hi ha *una manera* d'atendre la diversitat de l'alumnat; no hi ha *una manera* de gestionar la complexitat dels centres amb presència de població d'orígens diversos; no hi ha *una manera* d'acostar-nos a les famílies immigrades... En tot cas, hi ha múltiples respostes, múltiples opcions i possibilitats d'intervenció. I en cada cas concret i en cada entorn específic caldrà valorar i decidir quina d'aquestes és la més adient.

Per tant, al meu parer, gestionar positivament la diversitat cultural i promoure les relacions interculturals té més a veure amb els procediments que amb el *producte final*. M'explico: no hi ha cap activitat, ni cap projecte, ni cap acció concreta que garanteixi *per se* una bona gestió de la diversitat cultural en l'àmbit educatiu; el què compta són els processos, les relacions i interaccions que s'estableixen, les vivències individuals i col·lectives... És a dir: és més important el *com* que no pas el *què* (el camí que el destí, com en la metàfora del viatge a Itaca).

Com s'aplica tot això a la realitat de les aules i els centres? Què significa en la pràctica? Al meu parer, assumir (i no perdre mai de vista) la finalitat última de l'educació i de la tasca docent en els entorns amb diversitat cultural, i afrontar de forma crítica i responsable una sèrie de reptes.

Per facilitar aquesta tasca, suggereixo a continuació una sèrie de reflexions i interrogants que poden ajudar-nos. Així, si quan afrontem qualsevol situació vinculada a la diversitat cultural o a la interacció entre individus o grups culturalment diferenciats apliquem els interrogants que proposo en relació a la finalitat última i a una sèrie de reptes (com si fos una mena de protocol), certament no tenim cap garantia des res!

He estat temptada d'acabar la frase dient que "podem estar segurs de no equivocar-nos", però seria una ingenuïtat fora de lloc. La qüestió no és "fer-ho bé", "encertar" (tornem a la idea de "resposta correcta"), sinó "ser coherent", "analitzar de forma crítica", "gestionar el procés de forma responsable". El què d'entrada ens pot semblar un error o un fracàs (el temut conflicte!) pot ser una oportunitat extraordinària de transformació, de creixement, d'aprenentatge. I això és, justament, el què hauríem d'estar en condicions de garantir si assumim la finalitat última de la nostra acció i afrontem responsablement els reptes que plantejo.

### **La finalitat última de qualsevol acció**

La qüestió de la diversitat cultural en els entorns educatius és enormement complexa i això fa que, a vegades, perdem el nord i oblidem cap on hem de dirigir, en primera i última instància, qualsevol acció: l'èxit escolar (o encara diria més: l'excel·lència).

Però ha de quedar clar (i a vegades no hi queda) que quan parlem d'èxit i quan parlem d'excel·lència no estem parlant d'uns quants. La LEC, en el seu preàmbul, afirma que "la societat catalana aspira a proporcionar la millor educació a les noves generacions i, més enllà, a continuar donant oportunitats educatives a tothom durant tota la seva vida". I continua dient que "una de les més altes funcions dels poders públics democràtics és, doncs, garantir d'una manera efectiva el dret a l'educació per a tothom, tot remoyent els obstacles de tota mena que el dificultin".

I encara, que “la Llei pretén que la pràctica educativa respongui millor a la diversitat dels alumnes catalans, de manera que la institució escolar de Catalunya pugui adoptar en tot moment mesures concretes per a satisfer les situacions que presenta una societat complexa i canviant com la del segle XXI”<sup>2</sup>.

En aquesta mateixa línia, una de les conclusions dels darrers estudis PISA assenyala que els sistemes educatius d'èxit són aquells que proporcionen un ensenyament de qualitat a tot l'alumnat, amb independència del seu entorn socioeconòmic i del centre al qual assisteixen<sup>3</sup>.

Així, entenc que hi ha dos conceptes bàsics que hem de situar en l'horitzó de totes les accions adreçades a gestionar la diversitat cultural en l'àmbit educatiu: la qualitat educativa (que es tradueix en l'èxit, l'excel·lència) i l'equitat<sup>4</sup>.

### **Interrogants**

- ***En l'horitzó de la nostra acció hi ha l'èxit escolar i l'educació de qualitat per a tot l'alumnat (també el d'altres entorns culturals)?***
- ***L'acció que desenvolupem acompanya/empeny/estira l'alumnat (també el nouvingut o el de grups minoritaris) cap al seu èxit escolar?***
- ***Hem renunciat a aconseguir l'èxit per a alguns alumnes?***

### **Primer repte: l'abordatge de la diversitat**

La pregunta que serveix de títol a aquest text planteja com entendre la diversitat cultural i aquest és, al meu parer, el primer repte que hem d'afrontar.

Totes les persones som individus complexos, i la nostra identitat (allò que explica qui som) està constituïda per múltiples pertinences<sup>5</sup>. Per tant, en primer lloc, cal que siguem especialment curiosos a l'hora d'entendre què és la diversitat cultural. Parlem de l'existència de referents i pautes múltiples i diversos, que tenen el seu origen en entorns diferenciats. Però aquests elements culturals no són en cap cas determinants (el què explica què som i com som, no és únicament el lloc on hem nascut o la nostra nacionalitat!), i són indissociables d'una multiplicitat de factors (els entorns socioeconòmics, el gènere, l'edat, etc.) que es combinen entre ells condicionant les nostres realitats i les nostres trajectòries.

Per descomptat, la pertinença a una determinada comunitat ètnica o els referents culturals d'origen (o familiars) són elements importants en la realitat de l'alumnat. Però entendre aquesta realitat només en clau cultural és quedar-nos sempre curts. Els infants i adolescents no només són complexos com qualsevol persona adulta, sinó que a més, pel seu procés evolutiu, configuren realitats individuals (a nivell psicològic, relacional, cultural) enormement dinàmiques i canviant.

I encara hi ha alguns elements que afegeixen matisos importants a aquesta qüestió. El primer és la incidència del procés migratori en les construccions culturals: les persones estrangeres o d'origen estranger viuen la “seva cultura” en un entorn molt diferent a l'original i, en conseqüència, la recreen i la transformen, encaixant-la en el nou entorn i convertint-la en quelcom que pot ser prou diferent del què era en origen. El segon element té a veure amb la mirada que l'entorn d'acollida posa sobre aquesta construcció (o sobre la imatge que en té) i a l'escenari que genera: em refereixo al que s'ha anomenat la imatge social

<sup>2</sup> LEC, Preàmbul.

<sup>3</sup> FERRER, Ferran (Director); CASTEJÓN, Alba; CASTEL, José Luis; ZANCAJO, Adrià (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (p. 26)

<sup>4</sup> Recordem que la LEC incorpora explícitament com a principi rector del sistema educatiu «la universalitat i l'equitat com a garantia d'igualtat d'oportunitats i la integració de tots els col·lectius, basada en la coresponsabilitat de tots els centres sostinguts amb fons públics» (LEC, Títol Preliminar, Art. 2 “Principis Rectors del Sistema Educatiu”, punt c)

<sup>5</sup> Manllevo el terme d'Amin Maalouf a *Les identitats que maten* (MAALOUF: 1999).

reflectida<sup>6</sup>. Aquesta idea es refereix a com la imatge negativa que l'entorn (la societat, l'entorn immediat del centre....) té d'un determinat grup minoritari afecta negativament a les possibilitats de desenvolupament dels individus que en formen part. I en la mateixa línia, les expectatives que el professorat projecta sobre un determinat alumnat, condiona (positivament o negativa) les seves trajectòries<sup>7</sup>.

### **Interrogants**

- **Quina és la imatge que tenim sobre els diversos col·lectius? S'ajusta a la realitat? Parteix d'un coneixement i una anàlisi en profunditat, o més aviat respon a imatges prefixades?**
- **Tenim en compte la complexitat de cada individu? A part dels elements culturals, contemplem altres factors de diversitat (gènere, edat, característiques personals, condicionants socioeconòmics...) que poden ser explicatius de determinats processos, comportaments, actituds...?**
- **Som conscients dels nostres propis condicionants culturals i d'altre tipus?**
- **Tenim present la capacitat d'aprenentatge i transformació de l'alumnat? I de les famílies? I la nostra pròpia?**

### **Segon repte: la identificació del "problema"**

La segona aturada en el camí que proposo, una vegada hem reflexionat sobre els "actors", es refereix a la mateixa conceptualització del "problema" o la situació sobre la que volem actuar.

Per descomptat, és bàsic que partim sempre d'una anàlisi el màxim de complexa de la realitat sobre la que volem intervenir. A aquest efecte ens pot ser d'utilitat la qualsevol dels mètodes existents que pugui ajudar-nos en l'anàlisi de la multicausalitat (com, per exemple, un diagrama d'espina de peix<sup>8</sup>).

Però hi ha una altra qüestió que condiona claríssimament els resultats de qualsevol acció i que té a veure amb la mirada de partida (on "posem el focus"). Vull referir-me aquí la distinció entre les necessitats específiques i les barreres per a l'aprenentatge<sup>9</sup>. Citant Carbonell: "Observi's aquí la diferència radical que hi ha en aquests dos enfocaments: mentre que les necessitats educatives situen en l'alumnat la causa de les seves dificultats, en parlar de barreres a l'aprenentatge s'atribueixen les principals causes d'aquestes dificultats al context educatiu"<sup>10</sup>.

Un enfocament o altre condiona absolutament l'acció: intervenim sobre l'alumne/a (fins i tot sobre les famílies) acompanyant-lo, capacitant-lo, compensant-lo... o bé intervenim sobre el centre: el projecte educatiu, l'organització, l'acció tutorial, les dinàmiques de convivència...

<sup>6</sup> SUÁREZ-OROZCO, M i SUÁREZ-OROZCO, C. (2003) *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ed. Morata.

<sup>7</sup> La psicologia social ha desenvolupat una literatura molt extensa sobre aquestes qüestions. En destaquen la formulació de la teoria de la profecia que s'autocompleix i, més específicament, la seva aplicació en el camp educatiu, que s'ha anomenat "Efecte Pigmalíó".

<sup>8</sup> El diagrama d'Ishikawa, anomenat també diagrama de causa-efecte o d'espina de peix, és una metodologia d'anàlisi que permet establir la multicausalitat que incideix sobre un determinat problema.

<sup>9</sup> Francesc Carbonell s'hi refereix a *La reconversió de l'ofici d'educar* (CARBONELL i MARTUCELLI: 2009), a partir de l'expressió "barreres a l'aprenentatge i a la comunicació" utilitzada per AINSCOW, BOOTH i VAUGHAN (2002)

<sup>10</sup> CARBONELL i MARTUCELLI (2009:109-110)

### **Interrogants**

- ***Puc identificar més d'un factor explicatiu de la situació sobre la que vull intervenir (i que, per tant, em permeti intervenir sobre més d'una qüestió)?***
- ***L'acció que plantejo, sobre qui s'adreça: sobre l'alumnat? Sobre la família? Sobre el conjunt del centre? Seria possible plantejar-la d'una altra manera? (la resposta sempre és sí! En qualsevol cas hem de valorar si la resta d'opcions són convenients)***

### **Tercer repte: l'entorn de convivència**

Les situacions sobre les que intervenim no existeixen mai aïllades del seu context, i els centres educatius ens proporcionen un entorn privilegiat i amb unes característiques específiques que també han d'ajudar-nos a condicionar les nostres respostes.

En primer lloc, cal tenir present que existeixen unes "regles del joc" que han de regir les nostres accions. El marc constitucional i estatutari, i tota la legislació vigent (estatal i autonòmica) ens situen en un escenari democràtic en el qual **hem** de respectar i garantir el respecte a la diversitat, tot garantint el benestar i els drets dels menors<sup>11</sup>. I això, simplement, no és discutible ni pot estar subjecte a la discrecionalitat d'un centre o un docent.

Quin és, però, l'escenari real on es desenvolupa la convivència (el tauler del joc)? Tots els jugadors estem en igualtat de condicions? Realment trobem aquest escenari democràtic on es respecta la diversitat i el benestar i els drets dels menors estan garantits? Hem de ser conscients de les grans desigualtats de la nostra societat (que es reflecteixen i es reproduïxen en els centres). Molt sovint les dificultats no vénen del fet que les persones siguem diferents entre nosaltres (diverses), sinó del fet que som desiguals: és a dir, no partim en igualtat de condicions ni tenim les mateixes oportunitats d'assolir les fites comunes. Per tant, reconèixer aquestes desigualtats és un pas previ imprescindible per donar resposta a les necessitats específiques, reduir les barreres per a l'aprenentatge i assolir l'equitat indispensable per assolir l'èxit educatiu.

Els centres educatius són un espai privilegiat de la nostra societat: efectivament democratitzadors; legitimadors de les relacions interculturals, intersocials, intergeneracionals...; espais privilegiats per a la socialització; etc. Però que sovint no poden evitar reproduir i mantenir les desigualtats que existeixen en la nostra societat. Per això és fonamental també una reflexió sobre la capacitat real que tenen els centres per generar entorns inclusius i acollidors, en els que es pugui treballar positivament el conflicte (des d'una perspectiva educativa) i que proporcionin una experiència (que pot ser única) de convivència realment democràtica i igualitària a l'alumnat i les famílies.

### **Interrogants**

- ***Sempre tenim en compte i sempre respectem les regles del joc fixades per la legislació vigent? Hi ha alguna intervenció (o fins i tot alguna normativa) que pugui entrar en conflicte amb l'interès superior dels infants o algun altre principi bàsic? Acostumem a formular-nos aquesta pregunta a l'hora de prendre decisions?***
- ***Tenim en compte la incidència de les desigualtats socials en les situacions en les que intervenim? Ens aturem a analitzar quins aspectes***

<sup>11</sup> Recordem que la legislació vigent estableix que l'interès superior del menor ha de ser prioritari i prevaler per sobre de la resta d'interessos.

***tenen a veure amb les desigualtats i quins altres tenen a veure amb el fet de pertànyer a entorns culturals diversos?***

- ***Estem segurs que el centre proporciona un espai realment democràtic, en el que es minimitzen les desigualtats? L'alumnat i les famílies poden gaudir-hi d'una experiència de convivència positiva en condicions d'igualtat?***

#### **Quart repte: el nostre paper en tot plegat**

Una vegada hem reflexionat sobre la finalitat última de qualsevol acció i hem analitzat l'abordatge de la diversitat, com fem la identificació de la realitat sobre la que volem incidir i quin és el context en el qual treballem, el següent repte és analitzar la nostra posició com a docents.

Sabem que la nostra actitud (i la nostra acció docent) està condicionada per la mirada que posem sobre la realitat: per percepcions, creences, supòsits... sovint basats en visions estereotipades i prejudicis. No vull insistir en aquesta qüestió ni, encara menys, culpabilitzar ningú. Però sí que és important que ens fem conscients de la importància d'analitzar críticament els nostres punts de partida (allò que creiem que és cert o que "és així", sovint sense haver-ho analitzat mai amb una mica de rigor), les nostres creences, la manera com entenem i percebem les coses. Amb la voluntat d'identificar quan la nostra actitud no és la millor per garantir la finalitat última que ens plantejem i de millorar-la sempre que sigui convenient. El canvi actitudinal és un procés certament difícil, però també hem pogut demostrar (i demostrem dia a dia) que és possible.

És necessària una actitud de superació i d'aprenentatge continu i, especialment, un compromís ètic ferm amb la nostra funció docent i la nostra responsabilitat amb la societat, per tal de trobar les respostes més adequades a la gestió i l'atenció de la diversitat en els entorns educatius.

#### **Interrogants**

- ***Sóc conscient de l'impacte que té sobre l'alumnat i sobre el meu entorn tot allò que dic i que faig?***
- ***Estic realment satisfet/a de com actuo? Podria fer-ho d'una altra manera? Podria fer-ho millor?***
- ***Què m'aporta personalment i professionalment esforçar-me per donar la millor resposta a cada repte que em planteja la presència de diversitat cultural al centre?***

#### **Conclusió: línies d'acció**

En aquest text he apuntat algunes reflexions que em sembla important de plantejar per atendre i gestionar positivament i de forma efectiva la diversitat cultural i la interculturalitat en l'àmbit educatiu. M'agradaria acabar-lo refent el camí i apuntant les que considero principals línies d'acció per crear un entorn de convivència i valors al centre i gestionar el pluralisme ètic que generen les societats plurals.

#### **Línies d'acció**

- ***A nivell personal: reflexió crítica, canvi en la mirada i compromís personal.***

- **A nivell de centre: revisió dels supòsits, creació d'espais i processos més inclusius, gestió efectiva de la diversitat.**
- **A nivell d'acció docent: objectiu d'excel·lència, promoció de l'equitat, millora del clima d'aula.**

## A PEU DAULA

### Consideracions prèvies per a una escola intercultural

Per **Pep Gratacós**, professor i tutor de l'aula d'acollida de l'Institut Pere Alsius de Banyoles

Molt sovint s'ha remarcat la importància dels elements metodològics i organitzatius per fer que un centre educatiu funcioni amb la interculturalitat com a eix. No s'ha dit tant, en canvi, sobre la importància que tenen els elements subjectius de la tasca educativa en la creació d'unes dinàmiques pedagògiques determinades. I resulta que educar és, en primer lloc, una qüestió de relacions humanes, i de com siguin aquestes relacions condiona de manera important (determinant segurament) èxits i fracassos escolars tant de l'alumnat com del professorat. El món de les subjectivitats forma part dels elements educatius que perfilen uns resultats o uns altres i, si parlem d'alumnat nouvingut, encara més: els efectes psicològics del fet migratori demanen de ser considerats a l'hora de pensar una intervenció educativa amb infants i joves que arriben a les aules des de móns culturals de vegades molt diferents i contrastats.

Llavors, la construcció de contextos escolars que siguin, de veritat, interculturals, no depèn només de l'aplicació de determinades estratègies organitzatives i metodologies didàctiques.

### Tres grans condicionants

Hi ha tres qüestions d'aquest àmbit intangible però tan important de la subjectivitat, entre elles molt relacionades, que condicionen, prèviament, l'èxit en l'aplicació d'aquestes estratègies i metodologies. Es tracta de les formes amb què els docents interpreten les actituds, rols i comportaments de l'alumnat que pertany a minories culturals (1); les característiques de la mirada que projecten sobre aquest alumnat (2) i, finalment, la qualitat de la interacció que estableixen amb ell (3).

1) La trobada amb alumnat pertanyent a minories culturals ha de ser pensada amb molta cura per part dels professionals de l'educació. El desconeixement que pot tenir el professorat dels codis culturals d'origen i de les seves pautes de relació social poden comportar, per la mirada tòpica i desinformada, lectures errònies d'actituds i rols escolars d'aquest alumnat. El docent ha de ser molt conscient de la vulnerabilitat d'aquest perfil d'estudiant que està recomençant la seva vida en un entorn sociocultural ben nou i, de vegades, ben allunyat del seu, fet que condiona en gran manera la seva actuació en la petita societat que és un centre escolar. Per tant, el professorat ha d'apropar-se a aquest nois i noies, a aquests infants, controlant prejudicis, tòpics i actituds, i amb la prudència de no construir una imatge distorsionada -a causa del desconeixement de la motxilla sociocultural que porten- de les seves actituds personals i acadèmiques en la vida escolar quotidiana.

2) Molt lligat amb el que acabem de comentar -i probablement conseqüència- és la qüestió de les característiques de la mirada que el professorat projecta sobre aquests estudiants arribats de països diversos i llunyans: com els veuen? Els joves i infants perceben amb molta claredat, més enllà de la comunicació verbal i explícita, la imatge que d'ells tenen els adults, què n'esperen i com els valoren. Passa exactament entre professorat i alumnat: es tracta de l'anomenat *efecte Pigmalión*,

determinat de forma experimental per Rosenthal i Jacobson ja fa molts anys, i pel qual sabem que l'alumnat tendeix a adaptar-se a les mirades que rep del professorat i a respondre en funció de les expectatives que percep que es tenen d'ell. Tot plegat en un món comunicatiu ple de subjectivitats per on corren missatges no manifestats explícitament però precisos i clarament percebuts pels estudiants. Per tant, es tracta de construir una mirada positiva, esperançada i amb expectatives altes sobre aquests estudiants nouvinguts, especialment necessitats d'estímuls en el context d'inici on es troben. La percepció d'una mirada així serà, per a ells i elles, un punt de partida fonamental per començar a construir un procés escolar exitós i unes relacions de seguretat que els projectin endavant amb confiança i en un context de positiva interculturalitat.

3) Finalment, les interpretacions que els docents facin de les actituds i els comportaments escolars de l'alumnat que pertany a minories culturals i les mirades que sobre ells projectin, condicionaran el tercer element fonamental: la qualitat de la relació establerta amb ell. La fragilitat d'aquest alumnat el fa especialment necessitat, en el seu moment d'arribada sobretot, de la creació de vincles relacionals forts que els donin seguretat en el procés de recomençament que fan quan arriben a una nova societat i entren a un nou sistema educatiu. En aquest aspecte és molt important que trobin un equip docent que es converteixi per a ells en un referent sòlid, en una ajuda propera i en un estímul positiu que, també i a més, els ajudi a construir una relació social solidària amb els companys i companyes de classe. Els processos escolars sempre arrelen bé quan hi ha una inclusió encertada de cada infant o jove en les xarxes de relacions socials del centre educatiu. I el rol dels docents a l'hora d'empènyer aquest fet, a través de les característiques de la interacció que amb aquest alumnat construeixen, és determinant, i condiciona els resultats posteriors d'altres estratègies més estrictament organitzatives i/o metodològiques.

Cal pensar, en aquesta reflexió, que les dinàmiques ordinàries de l'escola poden situar molt ràpidament, i per inèrcia, l'alumnat de minories culturals en la seva perifèria, fent just el contrari del que ha de ser un centre educatiu intercultural.

I treballar per resituar aquest alumnat en els àmbits escolars normalitzats i centrals és una clara qüestió d'ètica si es pensa en una escola justa que ofereixi, equitativament, les mateixes oportunitats a tots els seus estudiants. Els tres aspectes que hem considerat aquí poden ajudar amb força en aquesta tasca, si després el centre educatiu té una organització que posi la diversitat cultural en un dels seus centres fonamentals i si aplica estratègies didàctiques que revaloritzin efectivament les múltiples cultures que hi conviuen en el seu dia a dia. Llavors l'alumnat nouvingut se sentirà significativament inclòs i podrà construir processos formatius amb iguals perspectives d'èxit i progrés que la resta d'alumnat.

## 7. Quins lideratges cal promoure en el professorat i l'alumnat?

Per **Àngel Castiñeira**, director de la càtedra de Lideratges (ESADE-URL)

### **Què és el lideratge?**

El lideratge no és una medalla, ni una posició, ni una jerarquia, sinó que és un procés dinàmic que posa en marxa persones que assumeixen responsabilitats, membres d'un grup que són interpel·lats i mobilitzats i causes per les quals val la pena esforçar-se.

És més important el lideratge que el líder. El líder sempre és una part dintre d'un procés, però l'important és el lideratge. I perquè n'hi hagi i sigui positiu són importants les persones que hi ha al capdavant dels grups i les seves qualitats humanes, però també és important que hi hagi seguidors, col·laboradors i la seva



manera d'implicar-s'hi, i també és clau que hi hagi un projecte o una causa per petits que siguin.

Saber *empoderar*, saber delegar, saber constituir o crear equip, doncs, és molt important. Venim de contextos organitzatius on això no se sap fer.

El lideratge ha d'incloure projecte (cap on anar), programa (com anar-hi) i emoció (ganes per fer-ho). Crear projecte vol dir construir un relat, tenir l'oïda prou sensible com per llegir bé els signes del temps i verbalitzar coses que tothom pot arribar a desitjar però que no saben que les desitgen. Aquesta és la virtut de les persones que exerceixen el lideratge als centres, que han de tenir l'oïda molt fina. Primer, per entendre quins són els signes del temps i, segon, per saber què és allò que neguiteja la comunitat i el procés educatiu, i posar-hi paraules i enfocar-ho cap endavant.

El que tenim ara –en tots els ordres de les nostres vides, però també en l'àmbit educatiu-- és més aviat una absència de relat i de projecte.

### **Quines competències calen per exercir el lideratge?**

Dintre de les competències de lideratge n'hi ha algunes bàsiques que són coneixement, orientació a l'acció, visió i relació. Les quatre són importants i es tenen en compte en graus diversos d'acord amb el context, l'organització i el tipus de requeriments a assolir.

Ara bé, en tots els casos el lideratge és fonamentalment una tasca de relació. Quan fem la pregunta: "a què dediquen el temps els líders?", sabem per diversos estudis que prop del 90% del seu temps el dediquen a parlar amb altres persones. La relació interpersonal té molt a veure amb la intel·ligència emocional. Però aquesta no s'explica ni s'aprèn prou als centres educatius, perquè sovint els processos de formació i d'aprenentatge són molt individualitzats.

Avui sabem que a les competències interpersonals, que tenen a veure amb l'empatia, amb posar-se al lloc de l'altre, amb la cooperació, amb la distribució de rols, amb el treball en equip, els directius i els responsables dels equips això ho comencen a tenir en compte d'una manera molt evident.

### **Ens deixem cap competència? Sí, l'acció reflexiva**

Com s'aprèn la justícia?, preguntava Aristòtil. Exercint-la. No hi ha misteri. Com s'aprèn el lideratge? No hi ha millor manera de desenvolupar una competència que no sigui afavorir el seu exercici i aprendre dels errors. El problema és que per aprendre lideratge s'ha de donar a les persones determinats marges de confiança i iniciativa. Hem de poder dir: "arrisca't", no tinguis por a fracassar. Si aquest tipus de condicions no es donen, si la teva actuació està molt pautada o monitoritzada i és molt *curterminista*, i no dóna marge per a l'aprenentatge derivat de l'error, llavors és molt difícil que una persona pugui desenvolupar competències de lideratge, pensar a llarg termini o desenvolupar un projecte o una visió.

Ara bé, és més difícil ensenyar a reflexionar que ensenyar a liderar des del punt de vista de l'acció. Dit d'una altra manera, en un context com el de l'escola les vies d'aprenentatge pràctiques ja hi són, però han d'anar complementades o acompanyades d'espais de discerniment i reflexió, que ajudin a respondre preguntes del tipus: Què hem fet? Per què ho hem fet? Quin sentit té, tot plegat? Cap on volem anar? I aquest tipus de qüestions són les que avui en dia, no només als centres, estan més mancades, fet que condueix a un activisme cec en el que només sembla important l'acció i no es preveu estratègia, visió o avaluació.

L'èxit de la intervenció dels líders depèn fonamentalment de la seva condició interior. No és tan sols el que els líders fan i com ho fan, sinó el seu estat interior, és a dir, el lloc o espai interior des del que operen, la font i qualitat de la seva atenció, un estat o nivell de profunda consciència.

Aquesta dimensió, doncs, vol dir treballar el creixement de la persona i plantejar-se quins són els nostres propòsits i valors. Si és així, en què hem posat èmfasi davant dels infants i joves? Si amb tot això no fem una mirada enrere llavors no podrem

saber veritablement si ho estem fent bé o no. Per tant, aquesta compensació entre acció i reflexió és molt important.

### **Quins models de lideratge poden ser vàlids per a l'àmbit educatiu?**

En vull destacar quatre.

#### **1) El lideratge transformacional**

Orientat més enllà del propi interès. Enlaira el nivell de consciència i de propòsit en relació amb un objectiu compartit. Incloc dintre del lideratge transformacional tasques fonamentals del lideratge pedagògic com ara: articular una visió educativa (el projecte de centre), mobilitzar el personal desenvolupant la missió educativa i els objectius, implicar els pares i els alumnes, fer rendició de comptes, interpretar i articular les tendències socials, econòmiques i mediambientals per relacionar-les amb les necessitats i les pràctiques escolars.

No cal dir que en un centre escolar el lideratge pedagògic és el fonamental, és la seva ànima, el que dona sentit últim a la dimensió de compromís i fins i tot de vocació de la tasca docent, perquè gràcies a ell els somnis prenen cos i s'encarnen en projectes concrets, únics i singulars, els que havien estat anhelats per una comunitat.

#### **2) El Lideratge servidor**

El lideratge servidor posa en joc un nou principi moral: l'única autoritat que mereix el nostre recolzament és la que és lliure i conscientment donada al líder pels seguidors, com a resposta i en proporció directa a la talla evident i clara del líder com a servidor. Estem parlant d'una forma de lideratge que Robert K. Greenleaf va definir com a "*Servant-Leadership*", és a dir, un lideratge basat en el desig de servir els altres i a un propòsit més enllà de l'interès personal. Segons Greenleaf, el lideratge servidor fa que els conceptes de poder i d'autoritat siguin reexaminats des d'un punt de vista crític i que la relació mútua esdevingui menys opressiva. La millor prova del lideratge servidor, diu Greenleaf, rau en avaluar l'efecte d'aquesta tasca sobre els membres menys privilegiats de l'organització i la comunitat: Se'n beneficiaran? Seran més lliures, més independents? Creixeran com a persones? *Servir i guiar* acaben per esdevenir, doncs, dues funcions dels "constructors positius" d'una escola millor, és a dir, d'un lideratge orientat al bé comú.

#### **3) Lideratge responsable**

El lideratge responsable té cura dels valors comuns, de la comunitat en la qual actua. Ofereix inspiració i perspectiva sobre el futur desitjat. Dona suport als seguidors. Crea sentit i significat. Ignacio Ellacuría distingia entre "*Fer-se càrrec de la realitat*", "*carregar-se amb la realitat*" i "*encarregar-se de la realitat*". Les tres expressions guarden relació amb el lideratge responsable. *Fer-se càrrec de la realitat* vol dir entendre implicadament les situacions. *Carregar-se amb la realitat* implica servir en les situacions i no servir-nos-en. I *encarregar-se de la realitat* vol dir involucrar-s'hi, actuar construint la realitat. Totes tres versions formen part d'una mena d'intel·ligència pràctica i intel·ligència ètica que hi hauria en el lideratge responsable.

#### **4) El lideratge distribuït**

El lideratge no és quelcom que fem a altres persones, sinó quelcom que fem amb altres persones. En el cas del lideratge educatiu és fonamental saber fer el pas del *Me* al *We*, del *jo* al *nosaltres*. En els centres, necessitem un projecte de conjunt, no un conjunt de projectes. Només podrem aconseguir una visió compartida si tots treballem en col·laboració al servei d'un objectiu comú, mitjançant diferents comunitats (o unitats) de lideratge. Perquè el lideratge no és una qüestió d'elits, sinó d'escales (sobretot d'escala micro i meso). El lideratge educatiu permet fer el pas del model de líder centralitzador (ordenar i controlar) al de líder distribuïdor

(coordinar i conrear). Del model autoritari al model facilitador, de manar a saber crear compromís i d'imposar una fita a crear objectius comuns. Això vol dir combinar o de vegades substituir l'opacitat per la transparència; el control per la confiança, *l'ordeno i mano* pel compromís i la participació, el lideratge des de dalt pel lideratge en tots els nivells; el focus en les tasques pel focus en les persones, o l'èmfasi en la competència interna per l'èmfasi en la col·laboració interdepartamental. Allò que necessita és, més aviat, promoure al seu entorn l'aparició de persones disposades a agafar responsabilitats sobre iniciatives, projectes i encàrrecs.

### **Ser portadors de torxes. Pren el relleu!**

Els líders educatius són portadors de torxes i creadors de focs nous. Quan diem "*pren el relleu, porta'l un tram del camí i després transmet-lo*" i ho fem, esdevenim cadena i pont entre generacions. "La vida –deia George Bernard Shaw– no és una curta espelma per a mi. És una mena de torxa esplèndida que he d'enlairar en tot moment, i vull fer que cremi tan brillant com sigui possible abans de lliurar-la a les generacions futures". El lideratge educatiu –igual que la vida– assumeix el compromís del manteniment brillant i la transmissió esperançada d'un vincle (cultural, axiològic, espiritual) entre les generacions. La nostra torxa és alhora herència i projecte, tradició i somni, vinculació amb el passat i innovació, capacitat de reinvençió i obertura de nous camins. Per al manteniment i transmissió de la torxa el lideratge educatiu és imprescindible.

### **Ser sembradors d'estels. Els referents**

El bon lideratge ha de vincular líders i referents. A les millors escoles de lideratge, no sempre hi ha líders, sinó que hi ha referents. Identifiquem com a referent aquella persona que exemplifica amb la seva conducta determinats valors i que influeix positivament en la conducta dels altres, encara que no pretengui ser exemple sinó, simplement, viure la vida sencera des dels seus opcions assumides. La seva condició de veu moral es converteix en model vital fins al punt d'exercir sobre nosaltres una capacitat d'atracció i imitació. Per això la tensió moral d'una col·lectivitat depèn de l'altura, brillantor i noblesa d'algunes de les seves individualitats, de la capacitat per reconèixer-les i admirar-les i, per descomptat, del coratge de voler-les imitar.

Els referents no solen ser líders, és a dir, persones que amb la seva visió i energia aglutinen i mobilitzen a un col·lectiu al voltant d'un projecte comú desafiant. Però sí que poden ser considerats com fars en la foscor o cimeres destacades d'una serralada. L'autenticitat del seu testimoni és capaç de commoure'ns, de generar en nosaltres una sacsejada vital, perquè el seu exemple ens permet albirar la materialització d'un ideal, ens recorda la seva existència i ens convida a accedir-hi. Els líders plantegen reptes i impulsen el canvi: ens transmeten el missatge que "podem aspirar a més". Els referents són testimonis vivents d'un estil de vida humana de qualitat: ens transmeten el missatge que "podem ser millors".

Hem dit que els referents són "testimonis vivents". Això no vol dir que el seu record no pugui ser difós i perdurar, per això activem sovint la memòria històrica. Però, en el marc dels centres educatius, la força del impacte dels referents depèn sobretot de la seva actualitat i proximitat a l'alumnat. El tremp moral d'una país depèn en part de la forja, manteniment i renovació dels seus referents. Sense líders i sense referents els centres educatius (com les nacions) perden la seva condició de projecte i anul·len la seva capacitat d'autoestima, és a dir, obliden la seva voluntat de ser i la seva grandesa moral.

Però hi ha alguna cosa més. Potser no tots els educadors podem ser líders, però tots som i podem, en major o menor escala, ser referents. Per bé i per mal, amb les nostres accions i les nostres actituds ho som per als que ens envolten. Podem ser millors. Però, volem ser millors? Tots ens podem convertir per a algun altre en una imatge exemplar de vida, de tal manera que tota la gent que ha assumit un rol de líder té prèviament un referent. I en el moment d'assumir la seva

responsabilitat, el referent, sabent-ho o no, dialoga interiorment amb ell. Sovint ens preguntem: *Com actuaria aquella persona si estigués en el meu lloc? Quin missatge em va traslladar? Quin element d'ell o ella em va commoure interiorment?*

Per tant, el bon lideratge l'hauríem de vincular a aquests dos elements. No tots podem ser líders, perquè les circumstàncies són les que són, però tots podem, a petita escala, ser referents: en l'àmbit familiar, en l'àmbit escolar, en l'àmbit de la socialització, etc.

### **Un exercici reflexiu**

Proposo fer un exercici reflexiu personal amb una doble temporalitat: mirant al passat i mirant al futur.

Quant al passat, des del punt de vista vital, preguntem-nos: Quins han estat els meus referents biogràfics?; Què m'han aportat?; Quins m'han impactat i per què?; Quin record perdurable m'han deixat; Com han condicionat la direcció de la meua vida.

Des del punt de vista educatiu, intentem recordar i visualitzar el/la millor mestre/educador que hem conegut o tractat personalment al llarg de la vida acadèmica. Vist des de la perspectiva actual, demanem-nos encara quin conjunt de característiques (personals, relacionals, professionals) fan que el considerem "el/la millor"?; en què ha influït el nostre desenvolupament personal i/o professional el fet d'haver conegut a aquesta persona?; i si podríem recordar alguna situació, experiència o anècdota que mostrés de manera molt visible el que acabem de dir?

De cara al futur, demanem-nos: Què recordaran de nosaltres?; Quins processos vitals i personals haurem acompanyat i haurem ajudat a desenvolupar?; Quins valors haurem ajudat a interioritzar?; Què haurem aportat a la qualitat humana dels nostres alumnes?

### **I quatre consells finals per als educadors**

I, finalment, encara quatre consells finals per als educadors:

Primer. No menysvaloris el que estàs fent. Estàs contribuint a construir i millorar la realitat. El ser mestre t'ha de donar un grau d'autoestima suficient. Si ho ets, segur que estàs desenvolupant unes competències molt importants per a la teua vida i per a la vida dels altres.

Segon. Les competències que un bon mestre posa en joc són competències molt preuades, molt valorades. Un bon mestre sap donar resposta a contextos de vida molt diferents i sap combinar la transferència de coneixements amb el conreu d'actituds. L'educador, per força, ha de tenir una visió holística de la persona. És des d'aquesta visió que podem contribuir a formar persones *competents* en els aspectes cognitius i professionals, persones *conscients* de les seves responsabilitats i del seu comportament ètic, persones *compromeses* amb la societat i el país i persones *connectades* amb el món i l'entorn.

Tercer. Compte amb l'activisme. El perill més gran de les persones molt orientades a l'acció educativa, fins i tot com a responsables de grups, és creure que l'acció per l'acció ja val. I és cert que necessitem els resultats, però aquests han d'estar guiats per un punt de reflexió que doni sentit i transcendència al que fem i volem fer. El que valoren més els seguidors del lideratge és un intangible. És la construcció de sentit. És a dir, que algú ens digui cap a on anem. I això no és acció. Liderar és crear sentit. La construcció del sentit és una construcció filosòfica i espiritual. Construir sentit implica reflexió i profunditat. Per tant, aquest punt vol dir que quan es vagi al *fitness* no només s'ha de muscular la musculatura física, ni tan sols la mental. Sinó també l'axiològica, l'existencial i l'espiritual. Perquè són en aquestes on s'hi troba la font del sentit. Cal, doncs, tenir cura de la vida interior del mestre. Hem d'estudiar a l'escola, hem de muscular al gimnàs i hem de meditar al monestir. Necessitem les tres coses: coneixement, acció i reflexió.

Quart. Un dels perills més grans que té un mestre és el *burn-out*, el cremar-se. Perquè el lideratge educatiu genera una transmissió positiva d'energia, implica

donar molta energia als altres i això provoca un efecte de vampirització. Els seguidors capten aquesta energia, la volen i la reclamen. És energia esperançadora, positiva. La pregunta és: on trobarà el mestre la font de regeneració d'energia? O altrament dit: el mestre ha de ser una pila o una dinamo? Quan diem: "*hem de recarregar piles*", imaginem que l'energia ens vindrà de fora. Però de l'energia que arriba de fora sempre se n'és depenent. En canvi, si ens convertim en una dinamo, si es troba una font interior per enfortir la pròpia energia s'evitarà el *burn-out*. I això no es fa només amb el *fitness* físic o ni tan sols amb l'acadèmic i intel·lectual. És fa més amb l'axiològic o l'espiritual. Vol dir incorporar en la nostra preparació i creixement estones de silenci, de reflexió, de distanciament, d'autoconeixement, de meditació, etc. És aquí on trobarem aquesta energia interior.

El lideratge no és només una qüestió de com fer, sinó també una qüestió de com ser. És important tenir un domini sobre com fer les coses, però la grandesa del bon lideratge s'arrela en la qualitat i caràcter de les persones, en la seva autenticitat, en el seu autoconeixement. Es a dir, depèn del seu estat interior i de la qualitat de la seva consciència. Estem suggerint que, en el fons, a banda de la intel·ligència lògic-formal (coneixements) i de la intel·ligència pràctica (competències), el lideratge (educatiu) és també una qüestió d'intel·ligència existencial (consciència). Si parem atenció només a les estratègies d'acció, acabem per oblidar les fonts dels nostres objectius i la naturalesa profunda del nostre compromís. Treballem llavors sobre les pràctiques però oblidem treballar sobre els propòsits que orienten aquestes pràctiques i les fan rellevants.

## **A PEU D'AULA**

### Lideratge amb visió de *coach*

Per **Josep M. Esteve**, director de l'escola Jacint Verdaguer de Sant Sadurní de Noia

Amb la restauració de la democràcia, el voluntarisme dels docents era la seva principal força per poder canviar una escola basada en l'autoritarisme. Aquells moments en què els unia la lluita contra una dictadura social, que també s'expressava dins les aules, van provocar el primer canvi on la participació col·lectiva va donar el seu primer fruit. Però, poc a poc, amb el pas del temps, la incorporació de noves generacions i el cansament de les velles es va anar apagant aquella lluita inicial donant pas, en moltes ocasions, a què els claustres esdevinguessin més un grup corporativista que no pas un grup humà amb una visió innovadora constant per la millora de l'educació: I aquí va sorgir la necessitat d'organitzar de nou l'entorn escolar amb la participació de tota la comunitat.

Si a aquest fet hi afegim la necessitat d'una formació i recerca constants per trobar nous mètodes de treball, més eficaços, que donin sortida als nous reptes que planteja la nova societat del coneixement, que no es poden fer sense treballar en equip, sorgeix inexorablement la necessitat de lideratges que guiïn i ajudin els diferents equips que integren la comunitat educativa per tal de tirar endavant l'educació dels nostres alumnes i el bon funcionament del centre educatiu.

### **Professionalitat i vocació**

La professionalitat (entesa com una formació més enllà dels continguts curriculars i en funció de les tasques encomanades), juntament amb una vocació que es pressuposa, han de formar els nous lideratges del centre.

La direcció ha d'estar preparada per: gestionar amb responsabilitat, saber compartir amb l'equip els punts de vista que ajudin al fi comú, escoltar, delegar responsabilitats a altres membres, prendre decisions i saber-les explicar quan sigui necessari o quan no hi hagi acord. No és una tasca fàcil, ni ben remunerada per l'esforç que suposa. Ser un bon docent no implica ser un bon director. L'objectiu és gestionar la diversitat i obtenir el màxim progrés dels docents i dels alumnes.

Aquesta tasca no es pot fer sense trobar un equilibri entre els bons resultats i el bon clima del centre. Cal tenir clar que els canvis es produeixen de manera lenta i que s'ha d'acompanyar en el procés. Aquest acompanyament s'ha d'aconseguir des de l'optimisme, l'ànim i la valoració dels processos, potenciant l'orgull del treball ben fet i sabent extreure de cadascú allò que té de millor.

Un bon lideratge ha de tenir una visió sistèmica de l'educació, saber quines responsabilitats ha de compartir. Ha de saber crear mapes estratègics i indicadors que li assegurin que es va per bon camí. Per fer-ho possible s'ha de basar en la confiança en l'equip, tenir una gran capacitat d'empatia, però també ha d'intervenir modificant les possibles disfuncions que es puguin detectar, sabent-les explicar i donant alternatives, ja que en moltes ocasions la gent vol millorar però no sap com.

### **Lideratges compartits**

Però el lideratge va més enllà de la direcció del centre. Tot i que la direcció del centre és un dels principals pilars del lideratge, no hem d'oblidar que aquesta també és una tasca humana, sotmesa a equivocacions. Per això els lideratges no poden dependre d'una sola persona. Tot procés de canvi no es pot donar si no hi ha un mínim d'un 40 per cent d'acompanyament en les responsabilitats.

En aquest sentit es construeix una cadena que va des de la direcció, els lideratges d'equips de cicles que treballen conjuntament amb la direcció, equips de pares i mares i equips d'alumnes passant per la responsabilitat del professor en el lideratge de la classe i la dels alumnes com a tutors d'altres alumnes.

El lideratge s'ha d'entendre més des de la visió d'un *coach* que no pas des d'una gran formació intel·lectual. Els lideratges, ja siguin per gestionar els grans grups humans o els individus en particular, han de saber crear un clima de treball agradable i productiu.

El punt d'unió ha de ser el projecte compartit de centre. Tots treballen per un mateix objectiu que no és estàtic, però que mai mira enrere, sinó endavant i que pretén millorar-lo constantment. Sense projecte comú, els lideratges podrien esdevenir petits regnes de taifes enfrontats entre ells creant un clima negatiu, que no aconseguirien els objectius proposats.

Però el sistema té un problema: Qui forma els líders?, neixen o es creen?, qui avalua la seva tasca? I de quins mecanismes disposen per ser efectius?

Massa preguntes i poques respostes encara. Els lideratges són útils en contextos d'autonomia i de recursos. Cap de les dues coses es donen encara de manera plena al nostre sistema educatiu. No hi ha ni la cultura de lideratge ni la de ser avaluat per la teva tasca, i molt menys una autonomia real per gestionar amb recursos els projectes de direcció. Amb tot, és cert que la primera pedra ja està posada.

Cal destacar també que hi ha una cultura que, tot i necessitar lideratges, no els veu amb masses bon ulls. El corporativisme històric al qual em referia a l'inici, basat en l'"entre tots ho farem tot", així com la falta de visió més sistèmica de l'organització d'un centre dificulten els processos i fan que hi hagi poca gent que vulgui pujar a aquest carro.

Necessitem temps, gent preparada, molta pedagogia i paciència. Més autonomia però també més responsabilitat i una cultura avaluadora que encara no tenim. Hem d'aconseguir que aquest lideratge arribi a tot l'equip docent i als alumnes, cada persona de l'equip ha de tenir responsabilitat. No hem d'oblidar que els docents són la clau del canvi, que hem de comptar amb ells, però no podem fer-ho únicament des del seu punt de vista, sinó del que la societat actual demana. Identificar l'educació només amb la institució escolar és confondre la part amb el tot i fer un mal favor. Aquí rau la clau del lideratge de la direcció d'un centre i el projecte que ha d'impulsar.

## A PEU D'AULA

### El lideratge educatiu: un lideratge compartit i comunitari per a l'èxit educatiu

Per **Albert Quintana i Oliver**, professor d'educació secundària i sots-president de la Fundació SER.GI

Des de la Fundació SER.GI valorem la importància del lideratge educatiu, de la necessitat d'un lideratge per assolir l'objectiu bàsic, fonamental i comú que és l'èxit educatiu dels nois i noies. Entenem que aquest lideratge ha d'incloure tots els agents educatius, des del professorat a les famílies, des dels serveis educatius als serveis socials, des dels centres cívics i culturals a les entitats de lleure i esportives, passant evidentment i principalment pel propi alumnat. Per tant, un lideratge que inclogui i connecti el dins i el fora de l'escola d'una forma integral. Per això, responen a la pregunta de quin lideratge cal promoure, des d'una entitat de pedagogia social com la nostra, parlem d'un lideratge compartit i comunitari.

És evident que des d'aquesta perspectiva els àmbits de lideratge són múltiples, destacant els àmbits de l'aula, el centre escolar i la comunitat educativa. I en aquestes ratlles preferim parlar de les estratègies en les quals s'ha de fonamentar aquest lideratge educatiu i que tenen un efecte transversal en tots ells.

Una d'aquestes primeres estratègies en què s'ha de fonamentar el lideratge educatiu és el treball en equip. El treball en equip és un element essencial de l'acció educativa, tal com l'entenem en l'actualitat, i tal com també es recull al manifest *El Compromís ètic del professorat*, dels companys i companyes de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. I, en canvi, segurament és una eina que els professionals docents no dominem plenament ni n'extraiem tot el guany que en podríem obtenir. És cert que possiblement aquesta afirmació és inversament proporcional a l'edat dels educadors: hi ha un millor treball en equip a infantil que a secundària. A secundària sortosament s'han consolidat els equips docents i compartim molt les problemàtiques i diagnòstics, però compartim menys els acords i les cooperacions en les respostes als reptes pedagògics i educatius que se'ns plantegen. Un lideratge educatiu que fomenti, dinamitzi i millori el treball en equip dels professionals docents, redundaria en una millora en l'acció educativa amb l'alumnat, amb un millor clima de classe i en una millor participació dels nois i noies en els seus processos d'aprenentatge i en una major implicació de tot el professorat en les tasques educatives. Alhora, una bona pràctica en el treball en equip a l'interior dels centres, també facilitaria una millora del treball en equip i de coordinació amb els agents educatius externs al centre, indispensable des de la concepció comunitària que volem promoure.

#### **Projecte i treball en xarxa**

Si el lideratge educatiu s'ha de fonamentar en el treball en equip no és menys important que estigui vinculat a un projecte comú i comunitari. Un projecte concret de quina és la direcció que es vol emprendre i quin camí ens hi ha de portar. Un projecte d'innovació educativa que respongui als reptes que planteja la comunitat educativa. Un projecte que no pot ser imposat, sinó construït entre tots els agents, però un projecte que algú ha d'impulsar i liderar. Un projecte que esdevé el catalitzador de les accions educatives, però també de les sinèrgies i motivacions educatives. Pot semblar obvi, però massa sovint hem estat mancats de projecte, o de projectes; hem pensat que el dia a dia ja era anar fent el projecte.

I com a tercer element, un lideratge des del treball en xarxa, perquè estem convençuts que cal donar resposta als reptes educatius més enllà de l'aula i del propi centre. Perquè ens sembla que avui ja ningú posa en dubte que cal establir ponts de relació, coordinació i acció conjunta amb tota la xarxa educativa. Promoure l'èxit educatiu des de la continuïtat i coherència entre les diferents accions educatives i des de la col·laboració interprofessional. És una aposta que

s'ha encetat amb els Plans Educatius d'Entorn i els plans comunitaris però que encara és incipient i tenim una mica a les beceroles.

Des de la Fundació SER.Gi hem intentat contribuir a desenvolupar els projectes socioeducatius que hem impulsat o compartit amb diversos agents educatius de diversos territoris, des d'aquesta triple estratègia de lideratge compartit i comunitari: en equip, des d'un projecte i a partir del treball en xarxa. Ja sigui des dels projectes de *diversitat i convivència* de suport a l'acció tutorial en la cohesió de grup, l'educació intercultural i el desenvolupament de valors democràtics en la formació de delegats i delegades a l'ESO, com en projectes de suport als centres educatius i de dinamització de famílies en la millora de la relació escola-família i de la participació dels pares i mares en el centre escolar. També van en aquest sentit les experiències de suport a l'èxit educatiu a través del programa beques o dels dispositius d'accés per a les segones oportunitats de joves amb fracàs escolar; la consolidació de l'Espai Jove de Salt, o la participació al programa *Futbol.Net* del FC Barcelona per a l'educació en valors des de l'esport.

En tots aquests programes s'ha produït un creixement i una major implicació de tots els agents educatius, l'enfortiment dels projectes i la xarxa educativa i una millora de la satisfacció de la tasca realitzada i dels resultats educatius. Afegint-hi un darrer aspecte que també ens sembla clau: l'avaluació d'indicadors i resultats per renovar els projectes i mantenir la qualitat educativa.

### **Perspectiva comunitària**

Seguint l'aposta pel lideratge compartit i comunitari, i a partir de la nostra pròpia experiència de treball en diversos territoris, creiem que hem de recalcar l'articulació entre el lideratge del centre educatiu i el lideratge de la xarxa educativa. L'un a l'altre s'han de reforçar. Díficilment pot haver-hi canvis i transformacions en els centres educatius en la línia de millorar l'èxit educatiu de l'alumnat sense un lideratge que provingui de la xarxa educativa de l'entorn, de la comunitat. Per això creiem que cal fer un pas més i pensar l'organització educativa no únicament des dels centres educatius, com encara massa sovint fem, sinó des d'una perspectiva i des d'una organització de zona educativa, de zona o sector educatiu de proximitat que incorpora tots els agents de la xarxa en un projecte comú.

D'aquesta manera es pot contribuir a què el lideratge educatiu respongui també a la lògica de servei públic. I és que, com ens recorda Gené Gordó, "més enllà dels beneficis propis, el lideratge dels centres en una xarxa educativa persegueix el bé comú. Hem de passar de competència de centres a la competència de xarxa educativa, de la competitivitat entre centres al lideratge compartit".

Amb tot, la dimensió organitzativa del lideratge tant educatiu com social, no pot suplir la dimensió personal i emocional del lideratge, fruit de la convicció i de la motivació. Necessitem lideratges capaços de comunicar empatia i generar vincles per assolir plegats una societat més equitativa i cohesionada.

## **8. Com s'ha d'implicar el professional en la tasca educativa del centre?**

Per **Miquel Martínez**, catedràtic de teoria de l'educació de la Universitat de Barcelona

### **La tasca educativa, una tasca complexa**

Una societat complexa i diversa com la nostra requereix unes escoles que preparin per aquesta complexitat i això es pot aconseguir si mestres, professorat i



professionals de l'educació en general exerceixen la seva tasca en clau d'equip. Amb un fort compromís personal, però amb clau d'equip. Avui, més que mai, educar és quelcom més que ensenyar o fer que s'apreguin continguts. La tasca d'aquests professionals és una tasca pedagògica perquè cal que sigui orientadora i educadora i que com a mínim cal preveure en clau de centre.

La tasca del professorat sempre ha estat una tasca complexa i per això la seva professió és un ofici tècnic i també artesanal. Però en especial, quan ens referim a les seves dimensions educadores, l'exercici de la professió va més enllà del bon docent o expert en un àmbit de coneixement. Per molt important i necessària que sigui aquesta vessant en la seva feina com a docent, el bon acompliment de la seva funció educadora requereix, a més, altres tipus de sabers: saber fer i, principalment, saber actuar amb criteri en situacions no sempre previsible i sovint amb un cert grau d'incertesa. Situacions que requereixen sovint un saber compartit a nivell de cicle, etapa o centre que permeti actuar amb la seguretat que dóna disposar d'uns certs esquemes de referència debatuts i assumits com a propis i a la vegada amb la llibertat que es deriva d'un saber construït de manera col·lectiva que garanteix una certa coherència i estabilitat de pautes - que no inflexibilitat- en la manera d'abordar la pràctica professional davant de noves situacions.

És per això que la tasca del professorat requereix compromís amb els companys i amb el projecte educatiu de centre i, en especial, quan li corresponen funcions de tutoria. Suposa un exercici professional que requereix responsabilitats i incorpora valors ètics i compromís social com a components essencials de la pròpia professió (Martínez, 1998). És una tasca que no pot abordar-se com una mera ocupació laboral, ni tan sols com un ofici pel qual només convé estar ben entrenat. Comporta un nivell de discrecionalitat tècnica (Bosch i Pardell, 2004 i Bosch, 2008) i de presa de decisions en el propi discórrer professional que no pot abordar-se al marge d'un compromís ètic i moral amb els usuaris –alumnes i famílies- així com amb els col·legues i el projecte educatiu de centre.

En definitiva, avui, la tasca educativa en els centres requereix professionals que assumeixin la feina d'educar com una professió que comporta compromís en clau d'escola i de projecte educatiu en un territori i que per tant no només se centra en el treball a l'aula. Calen professionals disposats a integrar en l'horitzó de les competències necessàries d'un docent, aquelles relatives a l'orientació, l'atenció i la tutoria d'alumnes i famílies, i que assumeixin la responsabilitat de treballar per tal que l'escola sigui un excel·lent entorn on assolir bons nivells d'aprenentatge i també un bon espai d'educació en valors i per una ciutadania activa.

### **La qualitat de l'educació i la preparació del professorat**

La qualitat de l'educació està en funció de diversos factors. Dos dels principals factors són la qualitat del professorat i la qualitat dels ambients d'aprenentatge i convivència que conformen la vida als centres. Resulta obvi afirmar que el nivell de formació personal i professional del professorat incideix en la qualitat de l'aprenentatge dels alumnes i que la dedicació amb la qual aquell atén els diferents ritmes d'aprenentatge dels seus alumnes i les dificultats contribueix de manera eficaç a millorar l'autoestima i la superació personal dels mateixos. Això no obstant, una bona formació del professorat com a docent –entès en sentit estricte– no és suficient. A més, convé posar atenció a d'altres factors menys objectius i observables però que en canvi són decisius en la formació de la personalitat dels alumnes i en la qualitat de l'educació. Per exemple, cal posar molta atenció a les conseqüències de l'exercici de la tutoria per part del professorat, atès que aquesta cal que sigui eficaç i capaç de promoure un bon clima d'aprenentatge i de convivència al centre (Giner i Puigardeu, 2008).

En realitat i tot i que la funció del tutor o tutora requereix unes capacitats i disposicions específiques, tot docent exerceix potencialment una funció d'orientació, atenció i tutoria que és d'especial importància perquè incideix en el vincle pedagògic que s'estableix amb l'alumne (Vélez, 2010 i Van Manen, 1998). Per aquest motiu és convenient considerar l'acompliment d'aquestes funcions en la configuració de l'horitzó de competències d'un docent (Hansen, 2002) que procura la millora de la qualitat de l'educació en el segle XXI.

Dedicar l'atenció deguda a aquestes qüestions és impossible sense professionals preparats i il·lusionats. Afortunadament, són molts els professionals que treballen amb il·lusió a les aules i escoles. Ara bé, cal a més, que estiguin preparats, que mostrin unes determinades actituds, que siguin hàbils en determinades destreses i que conreïn determinats valors. Es podria dir que cal un professorat amb vocació però no només amb vocació.

L'escola és un espai on els nostres alumnes construeixen la seva vida, un lloc on els alumnes es formen com a persones i, per tant, on aprenen a crear vincles i a reconèixer les seves limitacions i possibilitats, a ser feliços o no, a ser més o menys dependents o independents, a resoldre conflictes i a viure amb ells, a sentir-se moralment com a pacient, agent o observador, i a regular les seves conductes i sentiments. L'escola ha de permetre als alumnes aprendre a afrontar dificultats amb decisió i amb el convenciment i la confiança de què seran capaços de superar-les i educar en l'acceptació de les contrarietats pròpies de la convivència i del treball en grup. El professorat ha de saber aprofitar aquestes possibilitats i procurar

contribuir-hi. No és suficient declarar la importància d'aquests objectius o incloure'ls en els projectes de centre o en les orientacions curriculars i llistats de competències habituals. És necessari que el propi context educatiu del centre els estimuli a través de la pràctica quotidiana, de manera no formal i informal. És necessari que el centre promogui la superació personal i l'acceptació de límits, valori els esforços i ho faci en un clima de confiança i de convivència on els deures i drets dels alumnes siguin respectats i puguin ser reclamats, i on les normes siguin construïdes, argumentades i revisades de manera compartida.

Per això cal que el professorat abordi la funció educadora en tota la seva amplitud considerant la singularitat de cada alumne i, al mateix temps, amb la perspectiva de qui coneix les possibilitats i límits pedagògics del grup classe i del centre en el seu conjunt per conformar espais d'aprenentatge i convivència òptims pel desenvolupament i creixement de cada alumne. Consisteix en acompanyar els processos d'aprenentatge, desenvolupament i construcció de la personalitat de cada alumne, en la seva singularitat i també com a membre del grup del que forma part i amb el qual convé que estableixi vincles de pertinença. Suposa tenir en consideració les possibilitats i límits de cada família en relació amb l'educació dels seus fills i actuar des de l'escola incidint en les seves formes educadores tot complementant la seva tasca. Requereix preparació específica, atenció, capacitat d'escolta i comunicació, habilitats comunicatives i socials, i bona predisposició.

### **La feina del professorat: professió i compromís**

Això suposa que l'exercici del professorat no pot limitar-se a facilitar l'aprenentatge dels continguts disciplinaris i prou, sinó que també ha de proveir les condicions - si es vol, transversalment- però sobretot amb cura i de manera sistemàtica, informalment i també formal, per tal de què les situacions d'aprenentatge, joc i convivència permetin que els alumnes tinguin criteri propi, disposin de recursos per dur una vida sostenible a l'escola i fora d'ella, estimin els valors propis de les societats plurals i democràtiques i aprenguin els de la nostra cultura juntament amb aquells recursos que els han de permetre reeixir socialment i com a persones en el món actual.

La majoria d'aquests reptes suposen aprofundir en la formació personal, ètica i moral dels nostres alumnes. Són reptes transversals que no poden ser abordats de forma plenament satisfactòria des de perspectives disciplinàries compartimentades. L'escola, i el professorat en particular, han de ser capaços d'oferir recursos als alumnes per tal de què aquests siguin hàbils en la descodificació de la informació que els envolta, tinguin aptituds i actituds per interessar-se en saber i aprendre més, aprofitin les seves experiències de vida per aprendre a ser autònoms,

responsables, crítics, reflexius i capaços de construir coneixement nou en clau global i interdisciplinària.

És per això que la feina del professorat implica un alt nivell de compromís. Compromís en l'assoliment de fites i en què aquestes s'assoleixin de forma compartida. Aquest compromís -que anomenen contracte moral del professorat (Martínez, 1998 i 2012; Martínez y Tey, 2007)- suposa, d'una banda, uns vincles de responsabilitat en relació amb la societat, amb la persona que s'està educant, amb el moment temporal i sociocultural en el que vivim i amb el que presumiblement viuran els que ara estan aprenent. Però sobretot suposa, també, integrar en el projecte educatiu de centre el conjunt de criteris, accions i orientacions que facilitin un aprenentatge òptim en la gestió de la informació, en l'elaboració del coneixement i en la construcció dels valors.

La realitat a les nostres escoles és diversa. De mestres i professors, n'hi ha que viuen la seva feina com una mera ocupació laboral on només hi van a complir. D'altres, la viuen com un ofici on cal esforçar-se cada dia per sempre anar incorporant nou coneixement i procurar ser un mestre excel·lent: estar actualitzat, conèixer els millors recursos i eines pedagògiques per tal de complir amb la seva tasca i generar així espais d'aprenentatge i transmissió de coneixement. I també hi ha un bon grapat de mestres i de professors que viuen la feina, a més, com a una professió, com una ocupació laboral que requereix ofici i també compromís ètic i social amb la tasca que es du a terme. Una tasca que, tal i com dèiem al principi, requereix una discrecionalitat tècnica, és a dir, ser capaç de prendre decisions davant de situacions incertes o imprevisibles a partir d'uns valors, un criteri, l'experiència i el propi coneixement i d'acord amb un projecte educatiu de centre compartit. Un projecte de centre que sigui garantia de què les diferents situacions d'educació formal i informal al centre presenten una certa continuïtat educativa. És a dir, que davant de situacions semblants, els alumnes i les famílies trobin respostes coherents entre sí pedagògicament. Per això cal que el professorat no limiti la seva implicació al nivell d'aula i visqui la seva feina a nivell de centre i, si és possible, a nivell de territori també, ja que les escoles són en un territori que presenta les seves característiques pròpies així com les seves expectatives respecte l'escola i el paper que ha de jugar en la comunitat.

És cert que són molts els mestres i professors que ja viuen així la seva feina. Però també és cert que n'hi ha d'altres que no assumeixen encara aquest compromís i responsabilitat. En aquests casos, això representa que sovint, la resta de companys de claustre carregen amb més feina i amb les conseqüències de la poca professionalitat dels seus companys.

Sens dubte, un dels problemes que té avui l'escola és que hi ha un grapat d'excel·lents professionals compromesos però també hi ha un nombre de persones que, tot i complint amb les seves obligacions laborals, no incorporen dimensions com les esmentades anteriorment. El sistema, en aquest sentit, és feble. En comptes d'estimular aquell que vol arribar més lluny, el professor compromès i que s'implica, es limita a protegir el que compleix i prou. La qualitat passa, precisament, per plantejar-nos les coses més enllà del *complir*.

Per reconèixer la tasca de molt professorat que fa bé la seva feina i contribuir a assolir més qualitat en l'educació del nostre país, convindria que aquest contracte moral al que ens referim quan parlem del professorat fos recíproc i que la societat no regategés recursos materials o humans ni a l'escola ni al professorat en l'exercici de la seva funció.

L'acció del professorat és fonamental però no suficient. El seguiment personalitzat dels alumnes amb dificultats o en risc d'abandonament requereix temps per tutories i treball personal o en petits grups que no pot ser fruit del voluntarisme del professorat o de la seva generositat. Cal que l'escola disposi dels recursos necessaris i de la col·laboració dels especialistes psicopedagogs, pedagogs, treballadors socials i educadors perquè la tasca del professorat sigui possible i eficaç i la de l'escola, en el seu conjunt, sigui eficient. Certament, incrementar recursos no sempre produeix millores en la qualitat, però cal considerar - especialment en moments de crisi severa com l'actual- que l'eficiència i l'eficàcia de l'escola i del sistema no pot créixer amb menys recursos. En aquests moments - probablement més que mai- és clau el comportament polític i econòmic dels responsables de les administracions competents en matèria educativa, sense cap mena de dubte. Amb les seves decisions poden contribuir a reconèixer la tasca compromesa dels professionals de l'educació destacant la seva activitat com a prioritària a través de polítiques que, tot i reduint despeses on sigui possible, respectin i incrementin, si s'escau, les polítiques relatives al temps del professorat pel treball en equip i la seva dedicació als processos d'acompanyament i d'atenció personalitzada als alumnes, famílies i centres que ho necessitin.

### **Construir i compartir cultura de centre**

La feina del professorat –com la de molts professionals- no es pot fer bé a soles, per molt bona voluntat que es tingui. Cal confiar en la potència de la tasca pedagògica en clau de centre tant per assolir millor les nostres fites com per estar entrenats en compartir problemes, cercar solucions i avaluar la idoneïtat de les nostres respostes així com avaluar-les i corregir-les si s'escau. També cal aquesta feina d'equip i d'implicació per superar les dificultats que, com a tot professional,

genera la nostra feina, els moments de malestar en la nostra pràctica i per assolir un millor clima escolar i més benestar a l'escola i en el professorat.

Abordar la feina en clau individual pot comportar que la implicació del professorat - del tot necessària- ofegui els bons professionals. No és bo, per exemple, que la seva implicació comporti més dependència i temps de dedicació a les famílies del que és lògic, o que generi, mitjançant les actuals tecnologies de la informació i la comunicació, relacions entre famílies, centre i professorat sense limitació d'horari ni respecte a la seva dedicació laboral. La dedicació i la implicació del professorat en la tasca del centre i en la seva funció no és, ni convé en absolut que ho sigui, una actitud "missionera" ni a "full time". La dedicació, voluntat i compromís que el professorat posi al servei dels alumnes i de les famílies guanya, i molt, en eficiència i eficàcia quan es fonamenta en una bona organització del temps professional, en el treball en col·laboració, i quan a més es basa en criteris compartits amb els seus col·legues, i per tant quan suposa implicació a nivell de centre, en definitiva, quan existeix cultura de centre.

Una forma d'avançar en la construcció de cultura de centre és propiciant a l'escola espais de reflexió sobre la pràctica: espais per elaborar pautes compartides i cultura de centre. És una bona manera de viure la implicació en el centre com a fruit de quelcom construït de manera compartida entre tots els professionals que hi treballen. Alguns dels problemes –sovint més dels que voldríem- que es viuen en els centres i que generen més indefensió i malestar en el professorat són problemes relacionats amb el comportament i la personalitat dels alumnes, les formes d'educar de les famílies i la percepció d'aquestes sobre el paper de l'escola i dels seus professionals en l'educació dels seus fills.

Disposar d'una cultura de centre construïda i revisada periòdicament amb aportacions derivades de l'avaluació compartida, de com s'aborden a la pràctica els problemes, i de quines pautes per resoldre'ls han estat més eficients i eficaces i quines no, és un bon sistema per tenir sentit de pertinença de centre. A més, és també un bon mitjà per debatre la pràctica de cadascú des d'una perspectiva que superi la dificultat de tot professional –el professorat de manera especial- per separar la seva vàlua personal dels èxits i fracassos davant els problemes que es presenten a l'aula i al centre. Participant en l'avaluació de la pràctica dels altres i cercant les millors pràctiques a cada escola i en cada context, és més fàcil aprendre a corregir i millorar la nostra pràctica, reconèixer allò que fem bé i contribuir a què tot l'equip i el centre disposin de bones pautes compartides per abordar amb més seguretat i benestar la feina.

No oblidem, però, que la feina ben feta requereix temps. Cal que el professorat- una bona part ja ho fa des de fa temps- dediqui temps a aquest conjunt de tasques. No cal més hores lectives de dedicació al grup classe però si reconèixer de debò com a hores de feina les hores de temps pedagògic no lectiu que comporten les tasques de acompanyament personalitzat dels alumnes amb més dificultats, tutoria, atenció i treball pedagògic amb famílies i d' implicació i construcció de cultura de centre.

Un bon sistema per començar en aquest procés d'implicació a nivell de centre i de construcció de cultura de centre és cercar alguns criteris mínims a compartir per tal d'estimular el conreu de la personalitat dels alumnes. Aquesta és una dimensió clau en l'exercici de la tasca dels mestres i professors tant d'educació infantil com primària i secundària obligatòria i postobligatòria i que no es pot descuidar. Però aquesta funció no pot dependre de la subjectivitat o l'estat d'ànim de cada professional en les diferents situacions, sinó que és necessari que hi hagi unes pautes i uns criteris compartits per tothom a l'escola. No es tracta d'elaborar un conjunt de pautes simplement escrites, sinó unes pautes que tindran sentit si són construïdes, respectades i sobretot viscudes per part de tot l'entorn escolar així com també analitzades a través de la pròpia pràctica.

La principal eina que té el professorat per incidir en la construcció de la personalitat dels seus alumnes és mitjançant el vincle educatiu que conforma la seva relació amb cada alumne. La relació que s'estableix entre ambdós és una relació molt singular i una eina molt important en la tasca educadora. Una educació de qualitat requereix prestar la màxima importància a aquests vincles per tal que permetin als alumnes viure i construir, amb les millors condicions possible, la seva personalitat en els espais de convivència, joc i aprenentatge que conforma la vida als centres.

Òbviament, la manera en com es treballa aquest vincle educatiu no pot dependre per complet de la individualitat o del criteri de cada professor. Convé que sigui fruit d'una tasca col·laborativa que, tot respectant la personalitat i singularitat de cada mestre i professor, garanteixi un mínim de criteris compartits per tothom.

A tall d'exemple i com a primer nivell d'acord, el professorat pot convenir la importància de generar a l'escola climes afectivament rics, debatre sobre el que entenen a la seva pràctica per un clima afectivament ric i compartir com fer-ho possible a cada etapa i cicle. Considerar com a compromís professional assolir que tots els alumnes se sentin estimats i visquin a l'escola un bon clima afectiu és un

bon pas per abordar la feina en clau de centre i una bona manera per ajudar als alumnes a què es construeixin a sí mateixos de manera positiva.

Un segon acord de mínims, necessari i complementari de l'anterior, pot ser al voltant de la necessitat d'acceptar els alumnes tal i com són encara que siguin difícils d'estimar i d'acceptar. Això no vol dir aprovar les seves accions i sancionar-les positivament sempre. Les que no siguin adients han de ser corregides i corregides amb el rigor necessari però sempre acceptant i reconeixent la persona de l'alumne amb respecte i estima fent palès que el que se sanciona és l'acció i no la persona.

En tercer lloc i per tal d'abordar de forma compartida les relacions entre professorat i alumnes, cal convenir la necessitat de què existeixin uns esquemes de referència estables, unes normes pactades que regulin els drets i deures dels alumnes i dels mestres i professors en funció de cada etapa i cicle. Aquestes normes són susceptibles de ser modificades i no poden dependre de l'estat d'ànim de cada persona o del clima de l'aula en aquell moment per decidir quan una cosa és acceptable o no. Han de ser unes normes que es coneguin, es respectin i que tant l'alumnat com el professorat comptin amb espais comuns de participació per debatre-les, modificar-les i millorar-les.

Avançar en la reflexió i cerca d'aquests criteris permet obrir debats i vies per valorar la pràctica a nivell de centre i per consolidar lligams i aliances entre el professorat sobre la conveniència de compartir pautes en la seva intervenció més enllà del que correspon a la pràctica docent de cada assignatura o com a tutor d'un grup. Permet reconèixer i valorar els escenaris de convivència de l'escola ja sigui al pati, a les escales o al menjador, com a espais on cal implicar-se perquè són espais on aquests vincles poden sortir realment reforçats o, d'altra banda, empobrits. Permet entendre que la feina amb les famílies es pot fer millor quan es comparteixen recursos i informació. Permet que l'escola sigui un bon espai on aprendre i estimar valors democràtics perquè són compartits, viscuts i practicats globalment a l'escola. I permet també comprendre críticament el nostre món denunciant els contravalors presents i oferint recursos per poder contribuir en la seva transformació i millora. En definitiva, permet viure com la implicació en el centre i el treball conjunt són un factor de benestar en la feina i un factor de qualitat de l'escola i l'educació.



## Referències citades

Bosch, O. y Pardell, H. (eds.) (2004). *La profesión médica: Los retos del futuro*. Monografías Humanitas nº 7, Fundación Medicina y Humanidades Médicas.

Bosch, O (2008). *Profesión y profesionalismo. Conocimiento, Trabajo y Valores Profesionales: su evaluación*. Documento inédito de fecha 17 de noviembre de 2008.

Giner, A.; Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori.

Hansen, D.(2002) *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Universitaria

Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Martínez, M. (2012) (Coord.) *Adolescencia, aprendizaje y personalidad*. Barcelona: Sello editorial.

Martínez, M. y Tey, A.(2007). El profesorado: profesión y compromiso ético, en Pérez, A y otros. *Profesorado y otros profesionales de la educación*, pp. 37-77. Barcelona: Octaedro.

Van Manen, M ( 1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.

Vélez, O. (2010). Huellas indelebles. La relación pedagógica como espacio de aprendizaje ético en la universidad, en Dreifuss, D. y Vélez, O. *El poder de educar. Una mirada al vínculo pedagógico*. Perú: UPC Centro de Información, pp. 59-139.

## A PEU D'AULA

### Un equip, no una suma de càrrecs

Per **Jordi Ibáñez Figuera**, professor de Socials i director de l'Institut Eduard Fontserè de l'Hospitalet de Llobregat.

Abans d'iniciar aquestes ratlles voldria fer notar que moltes de les idees que presentaré estan definides d'una forma molt clara al document *El compromís ètic del professorat*, elaborat per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Reflexionaré sobre *com s'ha d'implicar el professional en la tasca educativa del centre?* a través d'unes idees bàsiques, sorgides de l'experiència.

En primer lloc, tots hem de tenir present una idea clau en un centre educatiu: el més important hi són les persones. Tots som centre i, en aquest sentit, tots vol dir: docents, secretaria, conserges, servei de neteja, professionals de projectes que es duen a terme al centre, així com els pares i mares i l'alumnat.

En segon lloc, vull fer notar que al centre escolar “el futur depèn de tu”, ja que “tots som tu” i que en les accions que s’hi duen a terme tothom és convidat a participar-hi. Aquest és compromís dels docents amb el centre educatiu.

A partir d’aquí el professional ha de ser un element enriquidor, engrescador i motor de la vida d’un centre. Però com es pot aconseguir això? Un fet molt important per assolir aquest objectiu és el paper de la direcció del centre i la seva gestió, ja que el lideratge escolar resulta clau per a l’èxit escolar i, per tant, ha de ser una prioritat de la política educativa del centre. Aquest lideratge pot contribuir a la millora del centre creant el clima adient i fent que les estructures responguin de manera que l’escola funcioni bé, els professors ensenyin bé i els alumnes aprenguin bé.

La funció principal de la direcció del centre és la millora dels resultats de l’alumne i això es pot especificar en la necessitat d’assegurar el suport perquè cada alumne/a pugui comptar amb una educació de qualitat; afavorir la formació i la qualitat dels docents i establir un bon procés d’avaluació i de rendició de comptes. En aquest darrer apartat cal treballar l’avaluació constant de la tasca dels mateixos docents.

Per poder incidir en la millora de la gestió del centre cal una planificació estratègica, ja que no hi ha un bon treball sense planificació. Ja ho diuen els clàssics: “Si no saps on vas tan se val el camí que agafis” (Lewis Carroll, a Àlicia); “No hi ha cap vent favorable per al qui no sap on va” (Sèneca); “La bogeria és continuar fent el mateix i esperar resultats diferents” (Einstein).

### **Planificació estratègica**

Per poder fer una planificació estratègica al centre calen unes sèrie de requisits com ara promoure el treball en equip; facilitar la distribució de responsabilitats i la participació; orientar l’activitat del centre cap als objectius marcats; racionalitzar l’ús dels recursos; afavorir la presa de decisions; promoure la millora contínua.

També convé fer una anàlisi del centre i de com s’estructura el seu funcionament i per això cal tenir en compte conceptes com els següents: On som?; Qui som? (els valors, la missió, la visió); on volem arribar? (els objectius); com ho podem aconseguir? (estratègies, activitats, plans de treball)

Si volem tenir clars aquests conceptes és indispensable obtenir la participació de tots els membres del claustre i saber que per motivar la participació dels companys i companyes cal incorporar en el funcionament una dinàmica de vitalitat, que parteixi d’una actitud proactiva i positiva vers un mateix i vers els altres, amb flexibilitat personal i social.

Aconseguir un bon lideratge del centre requereix treball en equip i en xarxa; vinculació forta dels docents amb el centre i d’aquest amb l’entorn; potenciar l’autoestima del professorat; proximitat a les famílies; predicar amb l’exemple; transparència; humilitat; saber escoltar; comunicació o monitoratge en el desenvolupament de les activitats.

Pel que fa a la formació i el creixement professional és molt important que un director o directora tingui una formació prèvia abans d’accedir a aquest càrrec, tant en l’aspecte tècnic com en el camp del lideratge, alhora que una experiència docent i de responsabilitats dins del centre. I en la formació dels equips directius no s’ha d’oblidar mai la formació referent a la docència. El professorat ha de seguir rebent una formació tant de conceptes globals (digital, CCB, etc) com en l’àmbit específic de la matèria que imparteix per tal de viure la realitat i les dificultats dels companys i companyes. A més de membre de l’equip directiu, s’és abans mestre o professor.

### **Un centre referencial del barri**

Per la meua experiència personal em sembla convenient remarcar que la direcció d’un centre ha de ser un equip, no una suma de càrrecs i que és important saber i voler viure la realitat del centre, implicant-s’hi a tots els nivells. Un institut, com també passa amb les escoles de primària, és i ha de ser un element referencial del barri al qual serveix. Perquè això passi, però, cal que el centre s’obri al barri i a les seves entitats. També cal treball en xarxa; aprofitament de tots els programes i

recursos que ofereixen les administracions; tenir elements bandera o d'identificació de centre tant en l'àmbit intern com extern; i reforçar el valor de pertinença per part de tots els membres de la comunitat educativa i potenciar les activitats extraescolars. I això no es fa si no se suma un bon lideratge, amb un pla estratègic i un treball en xarxa que implica canvi i millora. També cal assumir la importància de la formació integral de l'alumnat i, en aquest sentit, l'Aprenentatge Servei (ApS) és una estratègia de treball molt positiva per treballar aquest concepte.

Finalment, enumero, encara, unes qüestions que considero que tot equip docent s'ha de plantejar i tenir clares a l'hora d'iniciar la seva tasca:

- Quin és el principal canvi que es vol endegar al centre i per què? Quines línies generals d'actuació s'han plantejat?
- Quin és el principal obstacle que caldrà afrontar? Amb quines eines es compta per assegurar el projecte?
- Quin benefici comportarà per al centre i per a tota la comunitat educativa el fet d'aconseguir els objectius proposats? Com es pensa aprofitar el bagatge i els projectes reeixits i desenvolupats fins ara?
- Quins marges d'autonomia caldrien?

## 8. Com es pot treure el millor de cadascú? (\*)

Per **Jordi Carmona Espinosa**, director de l'Escola Garbí Pere Vergés d'Esplugues de Llobregat

Com es pot treure el millor de cadascú? Aquesta no és una pregunta senzilla, ni es pot respondre de manera senzilla tampoc. Parlem d'una resposta interior que depèn de cadascú. No hi ha una tècnica concreta, ni una recepta clara. Cada situació és diferent, cada persona és diferent i els estats d'ànim i les situacions generen escenaris sempre canviant. En això radica també la màgia de l'educació que té més d'art que de tècnica, més d'intuïció que de metodologia. No obstant i això, art, tècnica, intuïció i metodologia s'alien per donar múltiples respostes a situacions canviant i persones diferents. El mestre és un director d'orquestra; en el seu grup d'alumnes hi ha les notes de la simfonia més bonica que vol i pot sentir, interpretades per una veu diferent de cada persona. La paciència, l'amplitud de mires i de criteris, la tolerància, el saber i l'exigència li permetran descobrir cada vegada una interpretació coral diferent.

La resposta a la pregunta l'han de donar els alumnes, els protagonistes, perquè massa sovint la resposta només té una direcció: som els adults els que decidim com hem de treure el millor de cadascun dels nostres alumnes. És com si en anar a comprar roba fos l'empleat de la botiga qui ens triés la indumentària i les peces que hem de portar. Certament, de vegades, un bon consell, un bon suggeriment ens ajuda a triar, però també ens agrada remenar, triar, descobrir, provar, imaginar... La motivació ens la dona la llibertat i les possibilitats d'una tria que, a més de complir una funció pràctica i necessària (que també cerquem), respon als nostres gustos i interessos. Per aquest motiu he plantejat als meus alumnes de Primària i Secundària aquesta pregunta: com es pot treure el millor de vosaltres? Què necessiteu de nosaltres? Quin entorn és el millor per donar el millor d'un mateix?

D'entrada, la majoria d'adults respondríem que la motivació i l'esforç són la clau. Pensaríem que els alumnes només demanaran allò que prové de l'exterior, que no és a les seves mans, però res més lluny de la realitat.

### Les respostes dels alumnes

Quan demanes als teus alumnes que responguin a la pregunta, sorprèn la policromia de respostes:

*Aspectes que depenen d'un mateix:* aprendre dels errors, autoestima i valoració d'un mateix, acceptació i imatge personal, perseverança, esforç, metes (somnis, il·lusions), conèixer els punts febles de cadascú, tolerància a la frustració, fortalesa enfront les crítiques, recolzament mutu, no ser egoista, pensar en positiu, amistat, estima mútua. És interessant comprovar que els propis alumnes tenen interioritzats valors com l'esforç i la perseverança. Del que es tracta doncs és de generar entorns i activitats que fomentin aquests hàbits. Quina gran oportunitat!

*Aspectes que els alumnes consideren que ha de donar l'escola i l'entorn:* reconeixement i valoració, activitats dinàmiques, suport davant de les dificultats, treball en equip, objectius clars, participació (decisiones, activitats, objectius i metes), entorn proper (familiar), estima (sentiments), respecte...

Hem demanat als alumnes que identifiquin de tots els aspectes abans esmentats aquells que considerin més fonamentals per donar el millor de sí mateixos. Són aquests:

- Valoració: factor extern que han de garantir els *agents* educatius
- Entorn proper i familiar: factor mixt que depèn d'un mateix i dels altres, estretament relacionat amb el clima de convivència del centre, familiar i el rol de participació i de l'aplicació del projecte de drets i deures.
- Autoestima: factor que depèn d'un mateix, íntimament relacionat amb els dos anteriors, però que cal treballar i conrear .

Si sabem això, com és que no ens plantejem donar una resposta clara i decidida al nostre exercici docent al repte universal que se'ns planteja cada dia? O ens ho plantejem però no sabem com? Per donar resposta a un objectiu cal partir de la seva anàlisi prèvia, cal definir les variables que intervenen i trobar les respostes i accions a partir de la dissecció de cadascuna d'aquestes variables, implementar un pla d'actuació i finalment uns indicadors de millora. I així successivament.

Tenim l'anàlisi i tenim les eines (la tècnica i la metodologia). L'art i la intuïció faran la resta, encara que aquest és un component més subjectiu, quasi innat, però relacionat amb la condició bàsica del nostre exercici docent: la passió per fer de mestre, amb el compromís ètic "d'eliminar prejudicis i incrementar la sensibilitat vers la diferència dels infants i joves". (Extret d'*El Compromís ètic del professorat*, elaborat per la Federació de Moviments de renovació Pedagògica de Catalunya).

Per tant:

- Anàlisi de la classe: coneixement dels nostres alumnes i les seves necessitats, reconeixement i tractament de la diferència.
- Metodologia d'aula: programació, activitats d'aula i avaluació.
- Passió per fer de mestre: compromís ètic.

Ja tenim una primera *recepta*, una senzilla aproximació al tema que ens pot donar moltes possibilitats i alternatives a la classe per abordar el repte.

## **1. Anàlisi de la classe. El tractament de la diferència.**

*La diversitat a l'aula, un fet natural i necessari.*

Les aules són el reflex del nostre entorn. S'hi escolaritzen almenys fins als 16 anys tots els nens i nenes i nois i noies sense cap distinció. Per aquest motiu presenten un ventall de característiques personals, tarannàs, excel·lències i dificultats representatives de la societat i la realitat del moment. Tots els estudis i prospeccions ens diuen que a les nostres aules hi ha entre un 10 i un 15 per cent d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge. En aquest sentit es fa ben palès l'esforç inclús dels darrers anys, de manera que podem parlar d'escola ordinària inclusivament a tots els efectes, almenys pel que fa a les xifres.

I curiosament a aquest considerable avenç en l'atenció a la diversitat, continua plantejant-se com un problema el tractament que es fa a les aules de la diversitat i els recursos a l'abast perquè aquest seguiment i tractament sigui realment eficient. L'escola no ha estat preparada del tot. Per donar resposta a aquesta realitat ben segur que calen estratègies de formació i sensibilització i també els mitjans

materials i econòmics. Però el més decisiu és el canvi de mentalitat que prevegi les dificultats d'aprenentatge no com un problema, sinó com un mitjà per millorar i perfeccionar la nostra pràctica educativa.

És precisament en aquesta essència de la diversitat que cal plantejar l'escolarització com la funció de la societat de formar persones aptes per la vida, on cadascú tingui a més de la seva oportunitat, la llibertat de formar-se en funció dels seus interessos i capacitats, en un entorn no uniformitzador que potenciï l'individu per sobre del col·lectiu.

### **Atendre la diferència en la dificultat i en l'excel·lència**

Hi ha una altra diversitat que també cal contemplar, que és la derivada de l'excel·lència individual o col·lectiva que es presenta de manera natural i que significa una pèrdua de talent i de potencialitat que el nostre sistema educatiu no hauria de permetre. I és que, en definitiva, l'exercici docent, en l'era de les tecnologies audiovisuals i de la informació i comunicació, necessita més que mai de professionals observadors, oberts i plurals, capaços de distingir les necessitats específiques del seu grup i de cercar respostes autènticament efectives i afectives que garanteixin l'eficiència de la funció educativa. En aquest escenari, el treball coordinat de tota la comunitat educativa és fonamental. I aquesta coordinació tant necessària té una peça angular: el tutor o la tutora corresponent. Així, l'atenció a la diversitat es situa en l'àmbit de l'acció tutorial amb la mateixa naturalitat que ho poden ser les tècniques d'estudi o els aprenentatges transversals. Aquest és un fet gens trivial. En la majoria dels casos la diferència i la singularitat acaben en el gabinet psicopedagògic, on els professionals acaben assumint el paper de dinamitzadors del procés d'aula, en molts casos fins i tot d'intervenció directa, amb desdoblaments i grups de treball que acaben emmascarant l'autèntic i necessari treball inclusiu que mestres i tutors han de fer en la pròpia aula.

D'aquesta manera, l'escola ha de donar resposta a la diversitat dels seus alumnes a partir dels següents eixos clau:

- La consideració de la totalitat de l'alumnat com a objectiu de la diversitat, dins l'àmbit del Projecte educatiu de centre (PEC).
- Les programacions ordinàries de les àrees curriculars, com a clau decisiva per al tractament de la diversitat.
- La necessitat de treball en equip del professorat.
- L'estreta articulació dels recursos específics de caràcter compensatori dirigits a l'alumnat amb necessitats educatives, amb el conjunt de les activitats d'ensenyament/aprenentatge.
- La composició heterogènia dels grups com a criteri d'agrupament més facilitador de l'educació en la diversitat.
- L'avaluació qualitativa de l'alumnat centrada en el propi procés.

### **El tutor coordina**

En un escenari ideal i de compromís, el tutor és el centre de l'atenció a la diversitat. És ell o ella el primer en atendre la família, en conèixer els antecedents, els primers símptomes o aspectes rellevants que en l'entorn de confiança recíproca que es confien mútuament família i tutor. També és el tutor i tutora el responsable de la detecció precoç, aspecte clau i fonamental de l'atenció a la diversitat. Aquesta detecció precoç, resultat de l'observació acurada i sistemàtica a l'aula té el suport fonamental del gabinet psicopedagògic i dels professionals dels diferents serveis d'atenció i suport (EAP per exemple). En tot cas, de l'observació sistemàtica es desprèn sempre un bon diagnòstic, un bon *mapa* de la diversitat de l'aula que ha de conèixer tot l'equip de professionals del centre (i la família per descomptat).

El treball coordinat pel tutor és fonamental ja que amb la col·laboració del gabinet psicopedagògic ha d'establir les estratègies de treball a l'aula per tractar la diversitat, fonamentades en determinar els objectius competencials i l'avaluació per a cada alumne i per a cada competència, que s'aplicarà després a les diferents matèries. La coordinació del tutor també és clau pel que fa a la planificació i

seguiment que es pugui donar amb altres professionals com professors de suport extraescolar o tractaments de l'àmbit logopèdic o psicològic externs a l'escola.

## 2. Metodologia d'aula

*Ensenyar a qui no vol aprendre és com sembrar un camp sense llaurar-lo primer. Per tant el primer pas és cultivar el gust per aprendre...*

*"No es pot ensenyar res a cap persona... Només se la pot ajudar a trobar la resposta dins d'ella mateixa..." Galileu Galilei*

L'escola ja no té el monopoli del coneixement. Les formes d'aprendre i d'accedir a aquest coneixement i la informació són diverses. Si volem reduir el fracàs escolar i treure tot el talent que s'amaga i es perd a les nostres aules, l'objectiu és que ningú es quedi enrere. Per treure el millor de cada alumne en la metodologia d'aula, dos instruments són fonamentals: l'avaluació per competències i programar en el context de les intel·ligències múltiples.

### L'avaluació per competències

S'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió, el discerniment i la dimensió social de cada situació.

L'avaluació ha de servir per comprovar si s'han assolit els objectius i per saber què falta per assolir-los. L'avaluació per competències comporta reconèixer si s'és capaç d'utilitzar els coneixements adquirits en la seva aplicació pràctica i real. Les activitats d'avaluació han de ser obertes per tal de permetre diferents solucions, alternatives i interpretacions diverses.

En aquest sentit, el treball per projectes, l'aprenentatge per descobriment, el treball cooperatiu, etc, són bons instruments per avaluar les competències. Caldrà, doncs, dissenyar activitats que tinguin una riquesa competencial, que reproduïxin situacions de la vida quotidiana i que possibilitin la transferència de coneixements, habilitats i actituds per resoldre-les. Cal formular preguntes contextualitzades que interpel·lin directament l'alumne i que el predisposin a l'acció.

En tota avaluació cal tenir en compte els objectes i els criteris d'avaluació que han de ser coherents amb els objectius d'aprenentatge.

### Classificació de les competències

La classificació de les competències distingeix entre *competències transversals* i les *competències centrades específicament en conèixer i habitar el món*. Són, doncs, competències transversals les comunicatives (lingüística, audiovisual, l'artística i cultural), les metodològiques (tractament de la informació, digital, matemàtica, d'aprendre a aprendre) i les *personals* (d'autonomia i iniciativa personal). Per la seva part, les competències centrades en conèixer i habitar el món són la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic i les socials i ciutadanes (com ara aprendre a ser i actuar de manera autònoma; aprendre a pensar i comunicar; aprendre a descobrir i tenir iniciativa; aprendre a conèixer i habitar el món.)

La manera d'ensenyar i especialment d'avaluar avui dia s'ha de centrar en les competències. Això xoca amb el concepte tradicional de l'aprenentatge i l'avaluació basat en l'exposició magistral i la prova o examen que retorna. Cal ampliar els processos d'avaluació, ja que és l'avaluació el procés que finalment permet constatar els aprenentatges i mostra la riquesa i validesa del procés d'aprenentatge. D'aquesta manera, el procés d'avaluació ens porta al canvi de la metodologia d'aula basat en el tractament de la diferència (anàlisi del grup), l'adquisició de competències i situa l'alumne com a centre de l'aprenentatge.

Apareixen preguntes tan interessants com ara: cal avaluar?, què cal avaluar? com ca fer una avaluació? quins han de ser els ítems?, com han de rebre els alumnes les seves notes i ser conscients de la seva millora i progrés?

També apareixen afirmacions com les següents: l'avaluació ha de ser continuada; hem d'avaluar per competències; cal potenciar l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals; suspendre no motiva, aprovar i comprovar el propi progrés és el camí per treure el millor d'un mateix; el progrés és la manera de conèixer les pròpies potencialitats; l'avaluació permet conèixer els propis punts forts i els aspectes de millora personal. I, descomptat, l'alumne ha de saber de què l'avaluaran, què s'espera d'ell o d'ella.

Totes aquestes preguntes i afirmacions tenen la seva resposta i justificació en la didàctica. Amb tot, són bàsicament l'interès, la motivació i la passió del mestre el que donarà finalment les eines per programar i avaluar d'aquesta manera global i personalitzada. El sentit ètic de la professió torna a fer-se present en aquest àmbit també: *“desvetllant el gust i el goig per aprendre de la infància i la joventut, que els faci progressivament més lliures, cultes, competents, autònoms responsables i feliços”* (extret d'*El compromís ètic del professorat*).

### **Programar en el context de les intel·ligències múltiples**

*La creativitat és el gen del geni i del talent i permet a més que ningú quedi enrere. Perquè l'escola anul·la tant sovint de vegades la creativitat?  
On rau la causa del fracàs escolar?*

L'avaluació per competències dóna resposta a les necessitats de comprovar l'autèntic progrés dels alumnes i la seva capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats; dóna ales a la didàctica, diversifica les activitats a l'aula i reforça el protagonisme dels alumnes en els processos d'aprenentatge; facilita i aprofundeix en el tractament de la diferència; permet obtenir indicadors fiables i útils per detectar els punts forts de cadascú i les oportunitats de millora. En definitiva, dóna l'oportunitat per valorar el progrés dels alumnes en un context de realitat i de necessitats actuals.

El sistema escolar vigent prioritza la intel·ligència lògico-matemàtica i la lingüística, quan sabem que hi ha moltes altres capacitats que donen oportunitats noves a tots els alumnes. De nou el tractament de la diferència i l'anàlisi de l'aula són determinants. Educar esdevé un procés en constant transformació i l'educació de les emocions i el coneixement del jo i els altres esdevé fonamental. Per tant, cal reprogramar i dissenyar activitats i avaluació que donin resposta als continguts curriculars alhora que a les necessitats de la formació integral. Si l'avaluació per competències dóna riquesa i diversitat als processos d'aprenentatge, el treball i la programació d'acord amb les intel·ligències múltiples és la manera de desvetllar i potenciar el talent individual, del grup i de la classe.

Aquesta manera de tenir en compte l'aprenentatge segons la necessitat de donar resposta a la formació integral de la persona, en funció de les diferents capacitats i potencialitats, té el seu fonament en la teoria de les intel·ligències múltiples. Va ser proposada el 1983 per Howard Gardner, psicòleg i professor nord-americà de la Universitat de Harvard, que va donar a conèixer al món els resultats del seu estudi. Segons aquest estudi comunament acceptat avui, totes les persones tenen vuit tipus d'intel·ligència, que, si bé poden estar relacionades, determinen el comportament, la manera d'aprendre, de captar i de comprendre, entre altres, el món que els envolta. Trenca amb la noció clàssica que només existeix una intel·ligència única, que pot ser mesurada amb diferents instruments estàndards de psicometria (tests de coeficient intel·lectual). Contraposa una manera nova d'enfocar els aprenentatges versus el concepte clàssic que l'escola magistrocèntrica ha anat restringint sempre als lògico-matemàtics i lingüístics, bàsicament.

Al meu parer, un enfocament metodològic d'aquestes característiques demana dos grans canvis: El primer, considerar l'escola com un espai integral d'aprenentatge.

No només curricular. En una escola passen moltes coses, hi ha molts espais i processos susceptibles de ser apresos. Hem conegut aquest aspecte com el servei-aprenentatge i en aquest camp hi ha experiències interessants, ben reeixides, en el nostre panorama educatiu. L'escola és l'espai de socialització i de convivència per excel·lència en les primeres etapes de la infantesa i al llarg de l'adolescència i l'inici de la joventut. Una escola ha de reproduir el que serà després l'entorn social en el qual els alumnes desenvoluparan la seva vida com a ciutadans i com a professionals.

En segon lloc, és fonamental saber abordar l'aprenentatge per intel·ligències múltiples, ja que atendre individualment els alumnes no vol dir que hagin d'aprendre individualment. En aquest sentit el treball en grup i les diferents possibilitats d'agrupament, l'aprenentatge cooperatiu i la interacció entre alumnes de diferents grups i edats són la clau per potenciar la intel·ligència interpersonal. Força allunyat del concepte que només els adults disposen del coneixement i que només s'aprèn amb una transmissió derivada de l'activitat magistral.

L'espai i la distribució del mobiliari juguen també un paper gens menor en aquest model. La distribució de l'aula que afavoreixi aquesta interacció entre els alumnes i el professor és fonamental. La distribució de les aules tipus tren és la menys favorable i el plantejament d'espais innovadors, acollidors i pensats pels infants i adolescents resulta fonamental. Hem preguntat als alumnes com els agradaria que fos la seva aula, el seu jardí, el seu pati o camp d'esports?

I tot això no és possible fora d'un context en què l'acció tutorial no es contempli en la globalitat de la persona i l'acompanyament de l'alumne i la família. En un concepte integrat que inclou tota la comunitat escolar, amb el tutor com a centre d'aquest procés que té en l'alumne l'únic objectiu. Una tutoria amb aquesta visió àmplia demana un tractament acurat de les emocions, un coneixement del jo i els altres que arriba a l'alumne, a vegades amb subtilesa, d'altres d'una manera decidida i determinada.

Fem un cop d'ull a algunes activitats d'aula que es poden programar amb aquest enfocament a partir de les vuit intel·ligències múltiples de Gardner:

Intel·ligència	Descripció	Activitats didàctiques
Musical	Capacitat per a apreciar, discriminar, transformar i expressar les formes musicals, sensible al ritme, el to i el timbre.	Tocar instruments. Assistir a concerts. Crear acompanyaments i melodies. Identificar sons ambientals. Expressar sentiments musicals. Cant Coral.
Lingüística	Es manifesta a través del llenguatge oral i escrit.	Narracions orals. Activitats de biblioteca. Diaris personals. Debats. Entrevistes. Embarbussaments. Programes de ràdio. Revistes. Presentacions en públic. Redacció i lectura de cròniques.
Lògico-matemàtica	Capacitat d'analitzar problemes, portar a terme operacions matemàtiques	Aprenentatge cooperatiu. Trencaclosques lògics. Càlculs. Preguntes socràtiques. Fer hipòtesis. Pensament crític. Experimentar. Projectes d'investigació. Organitzadors gràfics.



<b>Visual-espacial</b>	Capacitat per a percebre amb precisió el món visual i espacial. Pensar en imatges, dibuixar, dissenyar, construir.	Còmics. Vídeos. Pel·lícules. Murals visuals. Mapes mentals. Panells didàctics. Símbols gràfics.
<b>Corporal-cinestèsica</b>	Capacitat per a controlar els moviments del propi cos i utilització d'objectes amb destresa.	"Aprendre fent", construint, actuant, tocant i "sentint" els seus propis aprenentatges. Pensament manual. Teatre. Dansa. Representacions corporals
<b>Interpersonal</b>	Capacitat per entendre i respondre de manera adequada als estats d'ànim, temperaments, motivacions i desitjos dels altres.	Reflexions crítiques. Diàlegs. Negociacions. Resoldre conflictes. Mediacions. Treball cooperatiu. Jocs de simulacions.
<b>Intrapersonal</b>	Capacitat per a accedir als sentiments propis i comprendre's un mateix i utilitzar aquesta informació amb eficàcia en la regulació de la pròpia vida.	Autoavaluació. Destreses de concentració. Diaris personals. Projectes de futur. Educació emocional. Autoavaluacions. Reconeixement de punts forts i febles.
<b>Naturalista</b>	Capacitat per a comprendre el món natural i treballar eficaçment en ell.	Activitats en l'entorn natural. Plantes i mascotes a l'aula. Sortides a la natura. Ecoestudis. Diaris d'observacions. Projectes. Col·leccions. Aplicacions del mètode científic.
<b>I encara...la intel·ligència existencial (més aspectes emocionals, oi?)</b>	Capacitat de situar-se un mateix en relació amb les facetes més extremes del cosmos, fer-se preguntes sobre el món, l'existència dels éssers humans, la vida o la mort.	Anar a museus. Excursions a la natura. Concerts, audicions. Diaris reflexius. Concentració. Meditació.

### A manera de síntesi

Som ara una mica més en condicions de respondre la pregunta inicial sobre *com treure el millor de cadascú?* Crec que sí. Hem fet un recorregut que ens ha portat de la visió dels alumnes sobre aquest fet, a respondre preguntes nuclears dels processos educatius: *Com avaluar per aconseguir una millora? Com desvetllar el talent personal? Com cal atendre les necessitats educatives especials, les intel·ligències múltiples?*

Arribats aquí, em permeto de proposar una modesta *recepta* que pot millorar el rendiment dels alumnes en tractar les diferents capacitats i intel·ligències que són innates a cada persona (i un magnífic instrument del tractament de la diferència!). No és cap *fórmula magistral*, és el recull i la suma del que pensen els nostres alumnes i de l'aportació de bones pràctiques didàctiques i tutorialis.

Algunes idees remarcades per treure el millor de cadascú són la valoració de l'alumne, l'autoestima, el suport de entorn proper i familiar, el tractament de la diferència; l'avaluació per competències; la programació en el context de les intel·ligències múltiples; el servei-aprenentatge; la participació en els òrgans de govern de l'escola i presa de decisions; el treball en grup i aprenentatge

cooperatiu; l'educació de les emocions i el coneixement del jo i els altres; l'espai i la distribució del mobiliari de l'aula i de l'escola pensat per i per a l'alumne, etc.

### **I un apunt final**

Per tancar el procés de demanar als alumnes la seva visió de com treure el millor d'un mateix, vam reunir-los un dia i vam anar una mica més enllà, demanant-los com els agradaria que fos la seva escola ideal. Com que el camí ja estava obert, va ser fàcil establir la conversa i els alumnes van dir coses tant interessants com les següents: ens agradaria una escola on hi haguessin sofàs per seure; que els mestres no cridessin mai; que quan estiguem tristos ens alegrassin amb activitats divertides; que ens ajudessin a tranquil·litzar-nos i relaxar-nos; que els professors juguessin amb nosaltres; que cadascú pogués triar la seva feina o projecte a fer; que hi haguessin molts concursos, no només per Sant Jordi; que hi haguessin animals o mascotes a les classes; que sortíssim abans per poder jugar; que aprenguéssim jugant; no només seguir el llibre, fer un altre tipus d'activitats; tria de matèries optatives; que hi hagués música per relaxar-nos; que ens ensenyin tècniques per estudiar; reforç i ampliació pels que tenen més dificultat; convivències cada trimestre; arreglar el que s'espatlla o es fa malbé; "atenció al client", per quan hi ha problemes...; treballar amb les TIC; aprendre en grup, amb canvis sovintejats del grup de treball...

No demanen la Lluna, però sí que se'ls escolti. Demanen que es tingui en compte la seva opinió, els seus sentiments, les seves necessitats. Només cal una mica de sentit comú i d'estima pels nostres alumnes i per la nostra feina.

(\*) Aquesta reflexió no hauria estat possible sense la col·laboració dels meus companys i companyes de l'Escola Garbí Pere Vergés d'Esplugues de Llobregat i dels meus alumnes. A tots, moltes gràcies! Especialment, a Mercè Olivé, mestra coordinadora de Primària i a les classes Mireia, Ponent, Nausica, Les Hores, el Xiprer (de Primària), Finestrelles i Sant Jordi (de 1r d'ESO).

## **A PEU D'AULA**

### **Escoltar el batec de cada criatura**

Per **Núria Rodríguez Bodelón**, mestra de l'escola Fructuós Gelabert de Barcelona

Són quarts de nou del matí. Preparo l'aula per quan arribin, engego l'ordinador, trec el portàtil de l'armari, deixo damunt de les taules alguna proposta que vull recuperar amb algú, algun joc que agafen poc i val la pena promoure...

Aviat arriben els matiners de l'acollida.

-Bon dia!

El primer bondia, en exclusiva, és per a ells...

Es marquen a la graella –ja hem arribat!- i tenen mitja hora d'activitat lliure per jugar, compartir amb els companys, amb la mestra, realitzar qualsevol proposta de les moltes que ofereix la vida d'aula.

Em quedo a la porta, minuts després arriben la resta de nens i nenes.

-Bon dia!

-Mira quines mitges que porto avui...

-Estàs preciosa, Emma! Mateu, i avui portes la samarreta del Barça!

-Perquè avui toca partit...

La primera mirada, la que ens dona la benvinguda i celebra la retrobada. La primera carícia en forma de paraules amables, una moxaina als cabells, un somriure, un petó...

"Què bé, que hi ets!"

I l'escola té el privilegi de poder oferir aquesta mirada acollidora, confiada, esperançada.

La benvinguda amable ens prepara per posar en marxa el millor de nosaltres.

Per a moltes criatures, l'escola és una segona oportunitat a la vida.

Sí, sí, amb la vida acabada d'estrenar, hi ha molts infants que surten a jugar la partida de viure amb cartes molt dolentes.

Molts tenen la sort de trobar a l'escola la mirada amorosa, el respecte i la confiança que no troben enlloc més. O, si més no, aquest hauria de ser un dels grans reptes de l'escola.

"Benvingut! Que bé que hi ets! Confio en tu, en les teves capacitats per créixer sà, únic, avançant dia a dia..."

Arriba en Bernat.

Arrossega una motxilla d'en Bob Esponja.

-Ja ha arribat en Bernat!

Els companys anuncien, mig a l'expectativa, esperant de quin humor arriba avui a l'escola...

-Bon dia, Bernat! Quines wambes més xules que portes!

-Me les ha *pumpat* la mama...

L'acompanyo a treure's la jaqueta, a desar-la al penjador, a entrar a l'aula, marcar-se a la llista...

Els companys saben que a en Bernat li costen les coses.

A principi de curs, quan conversàvem a la rotllana sobre quines coses fèiem a l'escola que creiem que ens ajudaven a créixer, la Joana va dir "ajudar en Bernat".

I tots hi vam estar d'acord...

Hem aprofitat algunes estones que ell és fora de l'escola, rebent un suport especialitzat, per parlar-ne, verbalitzar les seves dificultats, les seves actuacions invasives cap als companys. Hem reflexionat plegats i hem pres acords sobre com actuar.

Tenen cinc anys. Tots hi són implicats.

Posen paraules als actes que ell no pot gestionar, col·loquen les mans davant seu dient-li "No, Bernat!", quan actua de manera poc respectuosa amb els altres, el feliciten davant dels petits èxits, li recorden "has de fer cas a la Núria! Això no es diu, Bernat..."

Som vint-i-cinc persones, acompanyant-lo, ajudant-lo a créixer. És un aprenentatge i un creixement per a ell i per a tots nosaltres.

Què ens proposem?

A la rotllana, assegut a terra al meu costat, quan intenta fugir corrents, el freno, el miro als ulls i li ensenyo el dit índex.

-Un minut, Bernat.

Li demano un minut de contenció.

S'aixecarà a mirar un conte fora de la rotllana potser passats 58 segons. No perquè ell ho decideixi. La mestra li reconeix la seva espera i l'autoritza aixecar-se.

Els companys repeteixen l'estratègia: "un minut, Bernat!"

En Bernat els mira fixament i creu.

La vida a l'escola és diversitat.

Vint-i-cinc parells d'ulls inquietos, sentirs diferents, vint-i-cinc cors bategant a ritmes únics.

I la mestra com pot escoltar el batec de cada criatura?

Quantes tardes la mestra marxa a casa amb la insatisfacció per no haver arribat a..., o per no haver tingut prou espai per escoltar a..., o haver respost mecànicament a... i no haver entès el que realment li estava dient...

I al matí següent torna amb la llista interna de propòsits: "a en Xavi li diré si vol fer els encàrrecs dels missatgers, a la Sílvia li preguntaré per la casa nova!, a en Marc li he d'oferir la possibilitat de triar un company per fer parella, he de trobar uns moments per mimar en exclusiva a en Joan..."

L'èxit escolar i la intel·ligència no estan directament lligats. L'autoestima i l'èxit ho estan estretament.

Si em sento valorat, estimat, considerat, respectat..., tinc ganes de posar en joc el millor de mi, de provar, d'esforçar-me en allò que costa, d'actuar també amb respecte, confiança... És una taca d'oli que s'escampa...

Quin gran reptel!

Acompanyar les criatures a posar en joc les eines personals que tenen, valorant-les, donant-los presència.

Observant on cal més suport, tibar, posar paraules o contenció.

L'objectiu és potenciar aquest desenvolupament harmònic dels nens i les nenes, partint de les seves ganes, del desig d'aprendre, de la curiositat que l'infant porta de sèrie, de fàbrica!

Amb la mirada d'estima, de respecte, de confiança del mestre.

Els ingredients per acompanyar l'infant cap al camí de l'èxit!

El de la vida...

## 9. A l'escola, s'educa o s'ensenya?

Per **Salvador Cardús i Ros**, sociòleg i professor de la UAB

### Preàmbul

Com solc fer sempre que parlo d'educació, i particularment quan em refereixo a l'escola, he de començar advertint que la meua veu no és experta en sentit estricte. És a dir, que per bé que tota la vida he estat professionalment en contacte amb l'ensenyament, incloses algunes incursions primerenques a la primària i la secundària, l'educació no ha estat objecte de la meua activitat de recerca ni d'especialització docent. Tinc, però, opinió sobre assumptes educatius fonamentada en el meu contacte intens i continuat, de fa molts anys, amb el món escolar a través de conferències –que han donat lloc a un parell de llibres, per cert, molt ben acollits pels lectors-, de jornades i congressos, d'assessoraments, i no cal dir-ho, de lectura, observació i reflexió. I és des d'aquesta posició, que goso, quan m'ho demanen, dir-hi la meua. Per tant, per bé que m'agrada expressar les meues idees amb una certa vehemència, sobretot si les tinc ben rumiades, també m'afanyo a dir que les sostinc sense afany de pontificar, amb voluntat de provocar la reflexió i, si cal, de revisar-les si amb arguments i fets arribo a noves conclusions.

Entenc que hi hagi qui s'estranyi de tantes cauteles inicials sobre el meu punt de partida, però s'expliquen per dues raons. La primera, perquè el compromís amb el desenvolupament d'un pensament crític forma part de la meua manera d'entendre aquest modest ofici de sociòleg. I això vol dir, fonamentalment, pensar "contra" l'audiència que imagines que s'haurà interessat per les pròpies paraules. No són ganes de provocar incomoditat perquè sí, i encara menys per ser mal educat amb els amfitrions, sinó perquè em semblaria una pèrdua de temps que ens dediquéssim a donar-nos la raó els uns als altres sense sortir d'allà on ja som. En una de les meues primeres lectures d'estudiant de sociologia, Louis Wirth, al pròleg que va escriure per a *Ideologia i utopia* de Karl Mannheim, denunciava aquells intel·lectuals que estan més preocupats en que els donin la raó que en tenir-la. I des de llavors, he après a encarar els debats públics mirant d'anar més enllà de les obvietats fàcils i les seguretats establertes, per si hi ha res més a veure que a simple vista ens hagués passat desapercebut.

La segona raó de les meues prevencions té a veure amb el camp específic que ara tractarem. Estic convençut, de fa temps, que el món escolar –i, en general, l'educatiu- no sol tocar gaire de peus a terra en el discurs que produeix i que, per aquesta raó, sol viure el contacte amb la realitat com una clatellada, sinó com una agressió. Segons aquesta percepció, els pares semblen girar-se d'esquena a l'escola; els mitjans de comunicació de massa esdevenen grans adversaris; no cal

dir que l'administració també sol ser vista amb desconfiança i, és clar, el sistema econòmic en general és evident que va contra l'escola i els seus objectius! Vet aquí *L'escola contra el món*, com va titular lúcidament Gregorio Luri el seu llibre publicat el 2008. La meua opinió, doncs, és que entre alguns mestres s'ha estès una retòrica pedagògica ensucrada que es veu obligada a encarar-se a realitats amargants. O, per dir-ho amb una altre imatge, a vegades sembla que el món escolar, sorprenentment, es posa ulleres de sol per passejar les tardes més ennuvolades.

### 1. L'escola, educa o ensenya?

Aquesta és, com hauria dit aquell ministre d'Interior d'infausta memòria, una típica "pregunta trampa", pròpia de la retòrica que abans denunciava. Vull dir que és un dilema més polític que propi d'un debat sobre educació. L'implícit en el que la majoria es troba còmode sol ser que "educar" és més que "ensenyar", i per tant, si dius que l'escola *educa* és com si li donessis més rellevància. Però, llavors, l'accent dels objectius es desplacen de la formació i l'aprenentatge a aspectes més ideològics, als processos –el famós "aprendre a aprendre"- i, com se sol dir ara, a l'educació de valors. Per tant, ensenyar queda de dretes, i educar, d'esquerres, fins al punt de justificar una despesa tan inútil com la de canviar els noms dels organismes de l'administració que hi tenen competència cada vegada que canvia el color del govern. També es podria dir que educar és més "invasiu" que l'ensenyar. O que ensenyar sembla més "dòcil" amb les exigències del mercat laboral i de la societat en general, mentre que educar se n'escapa, i es pot dedicar a fer nens, per damunt de tot, "feliços" –ho dic amb sarcasme-. Quants pares, mentre tenen les criatures petites, no repeteixen encantats el mantra que han sentit a dir de boca dels mestres dels seus fills: "a l'escola, el principal és que els nens hi siguin feliços"!

Darrera del dilema educar-ensenyar, doncs, hi ha ideologies pedagògiques, tan respectables com discutibles, però que estaria bé que donessin la cara i no es presentessin com a resultats d'evidències científiques. Allò de "l'està demostrat que", per defensar una opció ideològica, per honestedat, hauria de quedar fora de lloc. I, sobretot, seria interessant conèixer quines són les conseqüències no volgudes que provoquen certes teories que, en principi, busquen el contrari d'allò que causen. Al capdavant, la majoria de teories que orienten les pràctiques educatives són tan velles –fins i tot les que s'anomenen a elles mateixes com a "noves"- que ja hi ha prou evidència no pas per dir si són bones o dolentes, sinó per saber a què condueixen. Només per posar un exemple, el (vell) constructivisme progressista de Dewey arrenca dels anys 1920, i –horror!- dels Estats Units. I el seu abast i limitacions –com les de l'escola comprensiva- han estat més que posades en evidència.

És clar que les teories alternatives també han demostrat les seves limitacions, en les que ara no insisteixo perquè és clar que han quedat, si més no en l'espai públic, arraconades. Fins i tot els apologetes de les velles teories constructivistes es defensen dels fracassos del seu model al·legant que, en el fons, les "tradicionals males pràctiques" escolars segueixen tan vives que no poden acabar de demostrar la bondat de les pròpies. No hi vull entrar, perquè ratllaria, ara sí, la meua incompetència. Però en aquest sentit, i per a més detalls, remeto el lector al darrer llibre de, altra vegada, Gregorio Luri: *Per una educació republicana. Escola i valors* (2012).

En definitiva, la meua resposta precisa a la pregunta inicial és potser massa simple: Primer, d'educar, tot educa: la família i la colla d'amics; l'escola i la televisió; la lectura i els videojocs; la catequesi i el carrer... Segon: la manera particular d'educar de l'escola, és ensenyant. És a dir, és un error de greus conseqüències voler atribuir a l'escola un paper sense límits precisos sobre què li toca fer. I, tercer, l'escola es caracteritza –molt particularment, però no només- per respondre a la missió de desvetllar la capacitat d'admiració i per tant, de transmetre tota una tradició de sabers que, junt amb la lectura, l'escriptura, el càlcul i l'expressió oral,

solíem anomenar “cultura general”. Un paper social que ajuda decididament a configurar i facilitar l’adhesió a la comunitat de pertinença, imprescindible per a fonamentar qualsevol societat democràtica. (Vull dir que no hi ha escola en general, sinó que sempre és en concret. I en el nostre cas, és clar, la nostra, només pot ser escola catalana).

## 2. Qui intervé a l’hora d’educar?

Aquesta sí que és una pregunta fàcil: tothom! Ara bé, la cosa es complica perquè, si tothom –o tot- educa, no vol dir que en conseqüència, tots estiguem molt ben educats, o sobreeducats. I és que en una societat plural afortunadament no tothom educa –conduïx- en la mateixa direcció. Encara més: no és que els pares i l’escola estirin cap una banda, i la televisió i els videojocs cap una altra. Sinó que els pares solem ser extraordinàriament contradictoris en els nostres missatges educatius, tal com també ja ho és l’escola i, no cal dir-ho, la televisió i els videojocs. Aquesta confusió té pegues, però si més no pels que hem conegut què era una societat veritablement autoritària, que vol dir un món amb un excés de coherència imposada, també hi hauríem de saber veure els avantatges. La confusió sempre és una oportunitat per escapar-se dels excessos de determinació o, dit d’una altra manera, és una esclatxa per a l’experiència de la llibertat per a la que, precisament, família i escola hauria d’educar. És a dir, no per evitar aquesta confusió, sinó per saber prendre decisions autònomes i amb criteri davant la pluralitat de propostes.

La pluralitat, com deia, també ha arribat a l’escola. I no tan sols perquè els mestres ja no són un cos homogeni des del punt de vista ideològic –i, si ho són, anem malament-, sinó perquè són plurals els alumnes i les famílies. La gràcia de la nostra escola és que fa seure al pupitre, un al costat de l’altre, una criatura els pares de la qual aspiren a que sigui un emprenedor cosmopolita format a l’escola de negocis de Harvard –que professionalment s’establirà a Shangai-, amb una criatura que té uns pares indignats que creuen que la millor opció per a la felicitat del seu fill seria apartar-lo d’aquesta societat competitiva, refugiant-lo en un poblet de la Cerdanya i vivint de fer melmelades de fruites del bosc i, encara, amb una tercera criatura destinada a deixar l’escola tan bon punt se la pugui casar –a distància- amb un altre adolescent del país d’origen per assegurar que no s’esgarriï de la docilitat religiosa que determina la seva “diferència” cultural. I no és això diversitat de models de vida i de valors que l’escola ha de saber respectar, però també presentant-ne d’alternatius?

La complexitat de tota aquesta diversitat educativa és molt difícil de gestionar. Ho fa tot més difícil, és clar. I hi ha gent que, tant des de postulats conservadors com des de conviccions progressistes, s’hi resisteixen. I n’hi ha d’altres, que també des de tota mena d’ideologies, només en riuen les gràcies, bé sigui perquè és una gran terra de missió on anar a pescar conversos, bé sigui perquè en una multiculturalitat malentesa se’ls fa més còmode no haver-se de definir per res.

De la mateixa manera, aquesta complexitat fa absurds els judicis inflexibles. Posem el cas de la cultura de massa i dels artefactes que l’han feta possible: la televisió, els videojocs, Internet... En quatre línies no em veig amb cor de fer-ne la defensa que mereixen des del punt de vista educatiu. Directament, recomanaré la lectura del llibre d’Steven Johnson, *Si és dolent t’ho recomano. Com la cultura de masses ens fa més intel·ligents* (2009), en l’edició original de 2005 titulat *Everything bad is good for you*. Si hi ha valents per superar les seves percepcions políticament correctes de la realitat educativa, que el llegeixin. La tesi del llibre és que aquesta cultura de massa, en lloc d’idiotitzar-nos com hem acabat creient per a més comoditat nostra i per autojustificar segons quins fracassos, ens ha fet a tots cada vegada més intel·ligents, i és una invitació a un pensament crític i complex, poc amic dels estereotips tranquil·litzadors.

Des del meu punt de vista, el gran desafiament de l’educació avui dia, i molt particularment de l’ensenyament escolar, no té res a veure amb el dilema públic – privat, o amb la confrontació entre educació *comprehensive* o de continguts. El desafiament important és ajudar els nois i noies a saber-se orientar per un món de

naturalesa incerta. Una incertesa que ara hem redescobert amb molta duresa per la crisi, després d'uns anys d'autoengany feliç. I de caure en la temptació de fer d'esclaus feliços.

### 3. Educar en valors? No gràcies

Entro ara en un punt del que el més probable és que en surti escaldat. Si ens poguéssim posar d'acord en què entenem per "valors", potser retiraria la meva objecció radical. Però, mentre els que parlen de valors no em sàpiguen explicar de què parlen i com funciona això d'educar en valors, més enllà de la pretensió d'adoctrinar en una determinada ideologia, mantindré la meva posició. Perquè, en tot cas, la bona intenció de la formulació general, "educar en valors", generalment es transforma en això: en voluntat d'imposar uns principis abstractes –la tolerància, l'esforç, la pau...- la repercussió pràctica en les conductes dels adoctrinats tendeix a zero.

Com a sociòleg, el que he de dir en defensa pròpia és que en la meua manera de veure la qüestió, allò que no es pot fer es pot posar el carro davant dels bous. I, des del meu punt de vista, el carro són els valors, i els bous són els estils de vida, les maneres de fer. Per dir-ho d'una altra manera: a cada tipus de societat, a cada estil de vida, a cada model de relacional interpersonal li corresponen uns "valors". No en són la causa, sinó la conseqüència. Per tant, en el supòsit que no ens agradin uns valors, no hi ha més remei que canviar el model de societat, l'estil de vida o el tipus de relació i substituir-los pels adequats. Si no ho fem així, si mantenim els estils de vida i alhora defensem uns "valors" que no hi corresponen, llavors ens instal·lem en el frau moral, per fer servir el terme que utilitzava Alexandre Galí a *Una hipotètica revolta d'uns mestres hipotètics* (1964), i on jo crec que estem atrapats. Certament, un canvi en els estils de vida, pot partir d'una actitud reflexiva. Però –disculpeu el meu "pessimisme sociològic"-, no em puc imaginar el conjunt de la societat com una massa reflexiva prenent decisions lliures i conscients. De manera que, en el meu plantejament, hi ha una distinció clara entre els qui volen educar, que són és que han de canviar les formes d'organització per tal d'aconseguir el canvi de "valors", i la majoria d'individus que s'acomoden als valors dominants, però que difícilment poden fer aquest exercici de canvi per la via merament reflexiva.

Per això, sense voler convertir la discussió en un mer debat nominalista, crec que és menys confusionari utilitzar el terme "virtut" en lloc de "valor" per referir-nos a aquesta qüestió. Si transmetem un estil de vida i unes formes de relació virtuoses, farem visible una determinada lògica de presa de decisions conforme amb les prioritats ètiques i morals que ens semblen més adequades, més dignes, més elevades.

### 4. Per acabar, ni una ni dues: deu propostes!

1. Crec que caldria abandonar definitivament la retòrica escolar espontaneïsta i antiformalista que, paradoxalment, s'ha girat en contra de la pròpia escola i ha dissolt el respecte i la confiança en els mestres i en la institució.
2. Cal desfer-se de les tenalles de la correcció política, convertida en llista negra de prejudicis pseudoprogressistes, i que impedeixen una visió clara i dir-nos la veritat del que veiem.
3. Caldria focalitzar la major part d'esforços transformadors escolars no pas en combats ideològics sinó en una millor organització, adequada als objectius que es persegueixen. És a dir, en ser capaços d'establir un sistema de rutines escolars eficaces.
4. És urgent revisar tots els processos comunicatius en l'àmbit escolar. Bona part del malestar és conseqüència de la confusió d'expectatives que, una bona estratègia comunicativa, permetria resoldre positivament.

5. El desafiament més important que té la nostra escola és la de la formació del professorat que inclou els criteris de selecció inicial, la formació i pràctiques i, és clar, una formació continuada reglada, amb solidesa acadèmica.
6. És imprescindible actuar contra el catastrofisme educatiu nascut de la progressiva desconfiança mútua entre els diversos agents que hi participen i de la baixa autoestima en general en el món escolar.
7. És urgent equilibrar l'atenció dedicada als processos d'aprenentatge amb la importància del paper de la transmissió d'una tradició de coneixements objectius, una "cultura general", de la màxima qualitat possible, com a base a partir de la qual es poden desenvolupar els criteris per a una capacitat crítica.
8. Em sembla convenient recuperar la paraula de mestre en públic, focalitzada sobretot en la reflexió sobre l'experiència docent.
9. És imprescindible completar l'exigència del dret a l'educació amb l'extensió de la convicció que l'educar i educar-se és un deure social que exigeix el nostre compromís.
10. Seria recomanable abandonar la retòrica dels valors abstractes per insistir en la importància de les virtuts pràctiques. Per posar un exemple: més que parlar tant de diàleg o de tolerància, s'haurien d'educar sobretot les virtuts de la paciència i la tenacitat, sense les quals no hi ha diàleg ni tolerància que valguin.

## A PEU D'AULA

### Ensenyar o educar, una falsa disjuntiva

Per **Assumpta Duran**, directora de l'escola de Borredà

#### **Algunes consideracions en pinzellades**

Crec que la disjuntiva sobre si l'escola educa o ensenya és un fals dilema: per mi l'escola fa les dues coses alhora, educar i ensenyar, i no pot ser d'altra manera. A l'escola ens trobem un conjunt de persones que interaccionem i ens relacionem des d'una mirada determinada, amb uns objectius específics. Sabem que l'escola té una feina a fer que li ha delegat la societat: la d'ensenyar uns continguts determinats als futurs ciutadans d'un país. I cito la paraula *continguts* amb tot l'èmfasi necessari. Després de la reforma de la Llei general d'ordenació del sistema educatiu (LOGSE) del 1990 aquesta paraula té un significat d'ampli recorregut pels mestres: vol dir moltes coses en una (lleis, fets i conceptes; procediments; actituds, valors i normes). Uns continguts que hem de replantejar sovint perquè per formar ciutadans per al segle XXI no són vàlides les mateixes coses que van servir per la nostra formació o la dels nostres avis.

Va ser un èxit social aconseguir que tots els infants anessin a l'escola, tinguessin uns anys (que han anat variant al llarg del temps i en els diferents països) destinats a realitzar els aprenentatges que en cada moment s'han considerat socialment necessaris. I aquesta millora no l'hem pogut generalitzar, encara, en tot el planeta. Tots sabem que actualment hi ha milions d'infants que no tenen accés lliure i gratuït a l'escola, que hi ha societats que no poden oferir aquest bé a tothom. I, en canvi, nosaltres lluitem sovint per convèncer alguns infants i joves de la nostra societat que rebutgen l'escola, que no són conscients del que tenen i del que poden perdre. Que no han après a valorar-ho. O que no els hi hem ensenyat prou bé. Potser aquest és l'efecte d'una societat que té –o més aviat tenia– de tot.

Tenim clar, també, que l'escola no representa el mateix per a tothom: per a alguns és un lloc d'ascens social, per a d'altres un espai on retrobar la cultura que els és pròpia, la del seu nivell social, la que ens representa com a societat.

D'aquesta manera veiem que no tots els infants se senten reconeguts i tinguts en compte de forma igual. No fa gaires anys que es parla d'acollir l'infant, de



reconèixer-lo com a persona amb les seves especificitats, de partir dels seus interessos per a proposar-li reptes per ell assolibles,...

Uns anys enrere, i encara en molts països del món, l'escola feia unes propostes universals, per a tots iguals, esperant que fossin els infants els que s'hi adaptessin. Ha plogut força des de llavors.

Avui l'escola no té en exclusivitat la tasca que la societat li havia encomanat de transmissió dels coneixements. La comparteix amb altres agents, especialment els mitjans audiovisuals, la xarxa... En una societat en canvi constant el paper de l'escola s'ha d'anar redefinint, també.

### **Què vol dir ensenyar, què vol dir educar?**

Segons el diccionari d'estudis catalans una definició d'educar és: *Ajudar (algú) a desenvolupar les seves facultats físiques, morals i intel·lectuals.* Una altra: *Transmetre (a algú) coneixements, actituds, valors o formes de cultura.*

La definició d'ensenyar: *Comunicar a algú (una ciència, un art, coneixences, una habilitat, etc.), donant-li'n lliçons, explicacions, fent demostracions o fent-li realitzar exercicis pràctics. Instruir.*

Parlar d'ensenyament ens situa en l'espai dels aprenentatges funcionals: quins continguts els serviran per a desenvolupar-se en un espai i un temps determinat. Parlar d'educació ens reporta a una acció a més llarg termini, més global, més permanent, més íntima si em permeteu l'expressió. Parlar d'educació ens remet a una relació de persona a persona, una relació de comunicació, d'interacció. I és a través d'aquesta relació que les persones experimentem canvis profunds i permanents en la nostra manera de ser i actuar.

Crec que en aquesta relació entre el mestre i l'alumne que es dona a l'escola, a totes les escoles, hi ha educació encara que fins i tot no ens ho haguem plantejat de manera específica. Quan un mestre planifica la seva acció, el que vol ensenyar als seus alumnes, el que vol que els seus alumnes aprenguin, té en compte una pila de coses: què ensenyarà, com ho farà, en quin temps, quins aspectes prioritzarà, com organitzarà l'aula, quins materials farà servir, quina relació busca establir entre els alumnes i entre els alumnes i ell...

### **Currículum ocult**

Totes les coses que es planteja el porten a prendre decisions que són educatives, és a dir, que eduquen, que aporten un *plus* al procés d'ensenyament-aprenentatge que fem amb l'alumnat. Tot el que fem i el que no fem. Allò que molt sovint s'anomena currículum ocult.

Eduquem tant per les accions que duem a terme com per a les que no. Amb el que diem de manera explícita i també amb el que no diem però que fem, sovint fins i tot sense ser-ne conscients. Els nostres alumnes llegeixen perfectament què els volem dir quan els proposem de fer uns aprenentatges a partir d'un treball de lectura i resposta a les preguntes del llibre de text de manera individual o quan els proposem un treball en grup, col·laboratiu, o un debat a partir d'uns textos o uns enunciats determinats. Saben que, a més del treball (i també amb el treball) que fem, validem una manera de fer, potenciem uns valors o uns altres.

I, a més, aquests valors els tenim especificats en els nostres idearis de centre. Parlem del Projecte educatiu d'escola, de l'acció que desenvolupem com a escola per a la formació integral d'uns futurs ciutadans. El nostre treball als centres, amb l'aplicació del nou decret curricular, aclareix que *"la finalitat de l'educació obligatòria és aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món i esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi continu que els ha tocat viure"*.

Crec que per poder ser ciutadans actius i crítics cal alguna cosa més que haver realitzat uns aprenentatges. Cal haver interioritzat una sèrie de valors, haver-los pogut practicar i respondre de manera activa i creativa a les demandes de la societat.

### **L'escola: pal de paller de la comunitat (educativa)**

Permeteu-me anar al meu terreny, que per aquest motiu se m'ha proposat aquesta reflexió. Jo treballo a l'escola rural. Ser mestre rural vol dir ser mestre de la majoria d'alumnes de la població a la qual pertany o a la que treballes. Ser mestre de poble suposa el mateix repte que el que tots els mestres de qualsevol escola tenen plantejats damunt la taula, però amb una mirada/projecció que va més enllà, que pot anar més enllà.

Quan l'educació de tots els infants de la comunitat està a les teves mans et plantejes molt bé quina mena de ciutadans t'agradaria que fossin, quina mena d'escola els has de proposar, quins valors treballaràs per damunt de tot, quines accions, amb quins agents, quines col·laboracions, quina implicació en l'entorn, quina relació amb les famílies... i així un llarg etc.

Saps que el que faci l'escola té o pot tenir una implicació profunda en la vida del poble. Que pots ajudar a modificar coses que van més enllà del que tens encomanat com a objectiu principal del treball escolar; que pot esdevenir nucli impulsor d'actuacions que comencen a l'escola i acaben estenent-se pel municipi. Saps que l'escola i el que en ella s'hi fa pot donar vida, impuls, il·lusió, promoure activitats que faran comunitat.

I en aquest potencial de l'escola, els mestres rurals hi tenim posades moltes esperances. Sabem per experiència que és molt gratificant veure com al llarg dels anys s'han recuperat festes i tradicions que havien desaparegut; que gràcies a les accions que es fan des de l'escola a vegades s'engeguen projectes de recuperació del patrimoni natural o cultural d'una població; que el treball sobre la memòria històrica permet recollir les vides de diferents persones d'un poble i donar-les a conèixer i així contribuir a un coneixement més profund i democràtic del nostre passat recent ...

Podria continuar exposant actuacions que surten de l'escola i van més enllà. En un procés continu en el que l'escola n'és el centre del que irradien projectes, idees, processos que es plasmen a fora d'ella. En aquest cas, crec que l'escola com a institució educativa, fa un pas més i difon aquest procés a tota la població.

A l'escola, però, també es poden recollir idees i projectes que han sorgit en altres indrets i que aquí se li acaben de donar forma, consistència, concreció, difusió. Aquell projecte d'un col·lectiu que acaba esdevenint treball escolar.

Parlo del potencial que té l'escola per acollir als altres: als projectes de les famílies, de la comunitat educativa, de les institucions que conviuen amb ella, del poble en general. Només cal que l'escola (i els mestres, especialment), tinguin una mirada oberta, acollidora. Sàpiguen sumar, compartir, recollir, acompanyar.

No és utopia sinó realitat palpable del dia a dia de moltes de les nostres escoles. Treball diari que no forma part, únicament, dels processos d'ensenyament-aprenentatge, sinó que s'inscriu en un procés formatiu superior que ens fa persones, ciutadans crítics i responsables envers nosaltres mateixos i els altres.