



18

*Temps de canvi i complexitat
en l'educació*

Jornada de Reus, 9 de maig de 2009



Temps de canvi i complexitat en l'educació : jornada de Reus, 9 de maig de 2009. – (Documents ; 18)

Bibliografia

I. Consell Escolar de Catalunya II. Col·lecció: Documents (Consell Escolar de Catalunya) ; 18

1. Educació – Catalunya – Congressos

37(467.1)(061.3)

© Generalitat de Catalunya
Consell Escolar de Catalunya

Edició: Servei de Comunicació i Publicacions
Disseny gràfic: Palli. Disseny i Comunicació
1a edició: desembre de 2009
Tiratge: 800 exemplars
Dipòsit legal: B-46.975-2009
Impressió: Jomalsa

Índex

Acte inaugural de la Jornada **5** Presentació de la Jornada a càrrec de Pere Darder, president del Consell Escolar de Catalunya

6 Salutació de Jordi Agràs, president del Centre de Lectura de Reus

6 Paraules de benvinguda de Lluís Miquel Pérez, alcalde de Reus

8 Parlament d'Ernest Maragall, conseller d'Educació

Conferència general **11** «Educació i complexitats», a càrrec de Joan Manuel del Pozo

Taula 1. «Necessitats, drets i expectatives dels infants i els joves» **21** Document de referència elaborat per Mercè Gisbert i Carme Negrillo, de la Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona

26 Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

29 Síntesi del debat de la taula rodona

Taula 2. «Cap al currículum per competències» **31** Document de referència elaborat per Jaume Sarramona, professor emèrit de la Universitat Autònoma de Barcelona

36 Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

39 Síntesi del debat de la taula rodona

Taula 3. «Lideratge i participació en el centre» **41** Document de referència elaborat per Francisco Longo, de l'Institut de Direcció i Gestió Pública (ESADE)

45 Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

49 Síntesi del debat de la taula rodona

Taula 4. «Coresponsabilitat, participació i entorn»

51 Document de referència elaborat per Joan Subirats, de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona

56 Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

57 Síntesi del debat de la taula rodona

Acte inaugural de la Jornada

Presentació de la Jornada a càrrec de Pere Darder, president del Consell Escolar de Catalunya

Conseller, alcalde de Reus, president del Centre de Lectura de Reus, senyores i senyors.

Us saludo cordialment i us dono la benvinguda a la Jornada de Reflexió del Consell Escolar de Catalunya de l'any 2009 titulada «Tems de canvi i complexitat en l'educació»

Amb la Jornada, el Consell vol compartir la reflexió i el debat sobre un tema d'actualitat per a la millora de la pràctica educativa amb les comunitats dels diferents territoris d'arreu de Catalunya, tot facilitant, encara que breument, un espai d'intercanvi i una participació més directa.

A la nostra societat, el canvi s'accelera d'una manera progressiva i universal. Es pot dir que, enfront de moments en què semblava que canviar volia dir substituir una situació per una altra —un procediment educatiu per un altre, per exemple—, actualment el canvi representa més aviat la descoberta de nous elements que s'han d'afegir i relacionar amb els ja existents i admesos com a necessaris si es vol donar una resposta que pugui millorar la pràctica educativa existent. Com més elements s'han d'atendre, més complexitat s'afegeix al procés.

Pensem en el desenvolupament del subjecte, en l'orientació i les condicions de l'aprenentatge (competències, valors, creativitat), en l'impacte de la realitat social sempre canviant i el progrés i els canvis constants de la ciència.

L'educació s'ha anat fent més complexa. Dels centres educatius amb un professor o professora per curs o per matèria sense coordinació del conjunt, s'ha passat a claustres amb professorat amb funcions diversificades i amb el suport de serveis educatius; per tant, la complexitat s'ha accentuat ostensiblement. També es produeix el fet que els centres avancen en el treball en xarxa i en una més gran autonomia.

A part de l'increment dels elements que cal considerar per a una educació de qualitat, el nombre i la diversitat de les persones que intervenen i influeixen en tot el procés també hi afegeixen complexitat.

Es tracta d'integrar les realitats diverses i els punts de vista, a voltes antagònics, per donar sentit al procés que ha de conduir a la maduresa individual i social de les noves generacions. El treball col·lectiu, de suport dels uns als altres, ha de permetre superar la complexitat i generar satisfacció.

El Consell Escolar de Catalunya vol contribuir amb la Jornada a la necessitat d'aprofundir d'una manera contínua i pausada en la tasca educativa que es duu a terme en els nostres centres i entorns educatius, i garantir així una millora permanent.

Per tal de reflexionar sobre el canvi que s'està produint i aconduir la complexitat, hem destacat quatre aspectes que influeixen directament en la nova estructuració del sistema i que poden orientar el camí a seguir i formular les bones pràctiques adequades. El primer es refereix al desenvolupament personal i social dels infants i els joves. De fet, impregna tots els altres. La celebració de l'aniversari de la Convenció sobre els Drets de l'Infant és, d'altra banda, una bona ocasió per aprofundir en un aspecte que massa sovint es dóna per suposat. El segon, sobre l'orientació de l'aprenentatge, proposa l'aprofundiment en la funció i el canvi que s'està produint a través del currículum per competències. Els dos últims plantegen la participació en el centre i en l'àmbit del territori. Afecten directament els implicats, les entitats i els agents socials i productius.

Una subcomissió del Consell ha fet una reflexió prèvia sobre cadascun d'aquests aspectes a partir dels documents de referència que han elaborat diversos experts. El resultat d'aquest treball intern també es presenta en cada taula. Desitgem que la documentació que us lliurem estimuli el debat i l'aportació de tota la riquesa d'actuacions que, sens dubte, es porten a terme entre nosaltres.

Vull acabar donant les gràcies a totes les persones i institucions que ens han ajudat perquè aquesta Jornada d'avui sigui una realitat.

Al Centre de Lectura de Reus, per la seva disposició i acollida, i a l'Ajuntament, per la seva col·laboració en tota l'organització i, especialment, a l'Àrea d'Educació i Formació i al Patronat de Turisme, per la visita guiada al Gaudí Centre que ens ofereix aquesta tarda.

També, com heu vist al programa, comptem amb la participació dels alumnes de l'IES Salvador Vilaseca i l'IES Horticultura i Jardineria. Moltes gràcies als i les alumnes i al professorat. Ens ha fet molta il·lusió comptar amb vosaltres i amb el Centre de Recursos Pedagògics que ens ha donat suport en aquest tema.

Repeteixo, moltes gràcies a tots i a totes per la vostra presència i col·laboració.

Salutació de Jordi Agràs, president del Centre de Lectura de Reus

Honorable Conseller, Il·lustríssim Alcalde, digníssimes autoritats, senyores i senyors.

Com a president del Centre de Lectura, sigueu benvinguts. Em fa molta il·lusió que aquesta Jornada de Reflexió del Consell Escolar de Catalunya es faci al Centre per dos motius. En primer lloc, perquè aquesta casa fa cent cinquanta anys que està al costat de l'escola, i moltes vegades suplint l'escola. Com sabeu, cent cinquanta anys enrere no tothom podia anar-hi, a l'escola, i el Centre de Lectura ofería a aquells nens i nenes que a partir dels sis i set anys es posaven a treballar la formació que l'escola no els donava. El Centre de Lectura suplía el paper de l'escola. Per sort, ara tenim l'educació obligatòria fins als setze anys i una educació pública que garanteix que tots els nens i nenes hi puguin accedir.

En segon lloc, perquè també sóc professor i fa goig veure que hi ha persones que encara creiem en l'educació i que estem disposades a invertir hores de temps lliure en la millora de l'educació d'aquest país.

Algú es pot preguntar si avui en dia el Centre de Lectura té sentit, perquè potser no caldria que existís si les administracions, tant de l'àmbit educatiu com cultural, ja assumeixen les seves responsabilitats. Jo sóc dels que en defenso la vigència.

Hi ha persones que hem tingut la sort de tenir veritables mestres, una família preocupada per la nostra educació i, a més a més, la sort de pertànyer al Centre de Lectura o a altres institucions com aquesta que ens han ajudat a formar-nos com a persones i com a ciutadans. Però aquesta sort l'ha de tenir tothom. Per tant, el Centre de Lectura o altres entitats com la nostra han de seguir fent la seva feina perquè s'estengui aquest sentit de ciutadania i es reforcin els nostres lligams socials.

De fet, tothom sap, especialment els que vivim el dia a dia a l'aula, que de vegades es pot caure en el desencís. Les circumstàncies que es donen a tots nivells no sempre són favorables, però, en tot cas, com dic, em fa molta il·lusió veure que aquí hi ha aquest bri d'esperança i de compromís. Penso que ho hauríem de fer tots i totes. Espero que aquesta Jornada de Reflexió serveixi per reforçar l'esperança i la il·lusió. Ho desitjo com a pare d'alumnes en edat escolar, com a docent —no m'atreveixo a dir com a mestre encara—, com a alumne dels cursos de formació que ens ofereix el Departament d'Educació i com a ciutadà de Catalunya, perquè realment la nostra nació tingui l'educació que es mereix.

Moltes gràcies.

Paraules de benvinguda de Lluís Miquel Pérez, alcalde de Reus

Bon dia a tothom. Benvinguts i benvingudes.

Com a alcalde de Reus, em satisfà enormement que aquest any la ciutat hagi estat escollida seu de la Jornada de Reflexió del Consell Escolar de Catalunya que porta per títol «Temps de canvi i complexitat en l'educació». Reus sempre ha estat una ciutat innovadora en aspectes pedagògics.

Sens dubte, el Consell Escolar de Catalunya, com a òrgan consultiu, té una gran importància perquè és el punt de trobada de tots els actors implicats en l'àmbit de l'educació i el marc on es debaten els temes relacionats amb aquest sector, com ha succeït recentment amb l'Avantprojecte de Llei d'educació de Catalunya, impulsat pel Govern de la Generalitat i de manera molt personal pel conseller Ernest Maragall.

El caràcter emprenedor de Reus en l'àmbit de l'educació ve de lluny, per això estic convençut que aquest llegat ens

permetrà una especial implicació com a ciutat pionera en l'aplicació del nou model de gestió que comportarà l'aprovació d'aquesta Llei.

Des de l'experiència pròpia i des de l'òptica del municipalisme català, us animo a treballar per un consens social i polític, amb el desig que el principi d'acord de tres grups parlamentaris es pugui estendre a la totalitat dels grups de la cambra.

Tant de bo que la Llei d'educació de Catalunya s'aprovés per unanimitat perquè estem parlant, ni més ni menys, que de la formació dels ciutadans i ciutadanes del futur i de l'evolució de la nostra societat.

Bé, avui, com ha exposat el president del Consell, l'objectiu principal d'aquesta trobada és promoure el debat i la reflexió sobre temes d'actualitat i d'interès per a la dinamització i la millora del sistema educatiu. Una millora que també desitgem els ajuntaments perquè sabem que les

nostres ciutats seran millors en funció del nivell educatiu dels seus ciutadans i ciutadanes.

En aquest sentit, és motiu de satisfacció la interpel·lació que la futura Llei d'educació fa al món local de Catalunya, en la mesura que assenta les bases per avançar cap a la coresponsabilització Generalitat-ajuntaments en la gestió de les competències educatives, d'acord amb els principis de proximitat, subsidiarietat i autonomia municipal.

Tot seguit vull fer esment del model de coresponsabilitat a Reus. La nostra ciutat s'ha avançat a les disposicions que preveu aquesta futura normativa, tal com es posa de manifest en el desenvolupament dels àmbits següents.

L'any 2004 es va crear l'Oficina Municipal d'Escolarització (OME), que des de llavors ha treballat amb eficàcia al servei de la planificació de l'àmbit educatiu en el nostre municipi.

L'any 2007 es va signar un conveni marc de coresponsabilitat per impulsar la construcció de nous centres que permetessin donar resposta a les noves demandes d'escolarització (el CEIP La Vitxeta i el CEIP Pi del Burgar) i un pla de manteniment i millora dels centres per al període 2008-2011 amb sis milions d'euros en obres i que addicionalment inclou un projecte de reforma de quatre centres d'educació infantil i primària (CEIP Pompeu Fabra, CEIP Joan Rebull, CEIP Ciutat de Reus i CEIP Rosa Sensat) dins el Fons Estatal d'Inversió Local (FEIL).

Així mateix, es va endegar el Projecte de zona educativa com a àmbit territorial idoni per a la participació, la col·laboració i la coresponsabilitat entre el Departament d'Educació i l'Ajuntament de Reus. Precisament, en aquest marc s'ha creat la Comissió d'Escolarització Equilibrada, amb la finalitat d'aconseguir, mitjançant la reserva de places de necessitats educatives específiques associades a la condició de nous nadius, una escolarització més equilibrada entre els diferents centres educatius de la ciutat.

També es van posar en marxa tres espais de benvinguda educativa (EBE) per reduir l'impacte de la matrícula viva en els centres educatius fora del calendari d'escolarització. És una experiència pilot per millorar la incorporació dels

nous nadius al sistema educatiu de la ciutat, que facilita la tasca dels centres per mitjà de l'acompanyament dels escolars i les famílies en el procés d'escolarització. Des de la posada en marxa del primer l'any 2008, els EBE han tingut 95 usuaris, dels quals actualment n'hi ha 20 que s'incorporaran al sistema educatiu al curs vinent.

Finalment, cal esmentar el nou model de zonificació implantat aquest curs, que es basa a prioritzar la proximitat del centre escolar al domicili familiar. Es pretén evitar així les disfuncions que comportava el model basat en fronteres rígides i es vol mantenir i millorar el concepte d'escola de proximitat, per oferir un model equitatiu (tres centres públics i un de concertat, com a mínim) i de fàcil comprensió i aplicació.

Tot això sense oblidar els compromisos ja assolits, com ara la creació de places d'escola bressol. L'any 2006 l'Ajuntament de Reus tenia una oferta de 41 places d'escoles bressol municipals i va assumir el compromís de crear-ne 315 més. Aquest compromís es va assolir amb escreix perquè se'n van crear 380. Per això, ara s'ofereix un total de 421 places. A l'exercici pressupostari del 2010 n'ofereirà 73 més amb l'ampliació de la llar d'infants La Ginesta.

Destaco també el desenvolupament del Pla educatiu d'entorn, amb la convicció que l'educació va més enllà de l'escola i que cada centre educatiu ha d'actuar amb els altres centres i amb la societat.

Així doncs, és evident que, a través de totes aquestes actuacions en l'àmbit educatiu, hem pretès adaptar-nos a la realitat de la nostra ciutat i al nostre temps, tenint en compte els canvis demogràfics, la conciliació de la vida familiar i laboral, la presència de persones d'altres països i altres cultures, les noves formes de lleure i els nous requeriments derivats de la tecnologia, entre d'altres. Estic segur que molts d'aquests aspectes seran avui motiu de reflexió.

Per acabar, vull tornar a donar-vos la benvinguda a tots i a totes, desitjar-vos que el debat sigui profitós i agrair la vostra presència a Reus.

Moltes gràcies per la vostra atenció.

Parlament d'Ernest Maragall, conseller d'Educació

Bon dia a tothom. Gràcies, alcalde, un cop més, per acollir-nos a la ciutat de Reus, per acollir l'educació representada pel Consell Escolar de Catalunya, que orgullosament exerceix aquesta digníssima funció de representació amb una demostració continuada de responsabilitat.

Moltes gràcies, president del Centre de Lectura, per la magnífica instal·lació i l'acollida d'aquesta Jornada, que sens dubte guanyarà en qualitat només pel fet de fer-se aquí, perquè els debats i les reflexions que s'hi produeixen han d'estar a l'altura de l'escenari que els acull.

Voldria fer-vos un parell d'anotacions. La primera, recordar-vos que avui és el Dia d'Europa i és bo que siguem capaços de situar la reflexió en aquest entorn, perquè cada vegada més, amb tranquil·litat i certesa, és el dia de la nostra pàtria real. La del cor, no; la del cor és la nostra. Però la que cada cop ens configura més, ens empeny, ens obliga i ens demana és efectivament Europa.

La segona és que heu d'escoltar el que ens exposarà avui en Joan Manuel del Pozo. Com que he tingut el privilegi de poder-ho fer abans, a més de treballar conjuntament amb ell, us demano que fem l'exercici d'escoltar-lo i de traslladar la seva reflexió a l'amplíssim univers que representeu avui en aquesta sala.

Per la meua part, és evident que no em puc estar de dir que aquesta Jornada es produeix en un marc molt definit que té una novetat significativa i que és l'aprovació fàctica, encara no definitiva, però real, políticament i parlamentàriament també, de la Llei d'educació de Catalunya. I em sembla que en cada taula hi és present i hi pesa d'una manera indiscutible. Voldria, doncs, que fos no només un pes sinó un reforç, un estímul, una empenya per al treball que tenim planificat avui.

Heu programat una Jornada sobre quatre aspectes. El president, Pere Darder, ens ho ha relatat com sempre amb la passió que el caracteritza i la capacitat d'anar directament al més punyent i al més fons de cada un dels temes. Deixeu-me dir breuíssimament què em suggereix cada un dels temes.

El tema dels drets dels infants em suggereix que també hi ha una reflexió a fer sobre un factor essencial, un factor bàsic, la raó per la qual estem aquí. A vegades ens passa a tots plegats que governem per al poble però sense el poble, i ens oblidem que l'objecte real de la nostra tasca és aquest. La individualitat, la persona, el nen, la nena, el jove, és el protagonista absolut de l'educació. I, per tant, una qüestió fonamental és que el contingut del procés educador rau molt especialment en la capacitat de construir una determinada relació entre docent i alumne, entre mestre i nen, entre professor i estudiant. I això vol dir haver de par-

lar i decidir, en nom dels drets d'aquests infants, en què consisteix l'autoritat, la jerarquia d'aquesta relació i quins són els elements que la configuren avui. Probablement tenen alguna cosa en comú amb el que ja eren fa vuitanta, cent cinquanta anys o mil anys i, en canvi, tenen també algunes coses que són perfectament necessàries d'afegir, de canviar, d'innovar.

Els nens i les nenes també tenen el dret de ser renyats i el dret de ser educats en l'esforç. I això, per tant, inclou el dret a rebre, en termes didàctics, una educació a l'altura de la seva capacitat, de la seva condició, dels seus coneixements, del fet que són individus molt més capacitats socialment, molt més habituats al contacte amb el coneixement del que podrien ser fa només trenta o cinquanta anys. I aquest és un fet per ajudar a definir aquesta relació. En qualsevol cas, la pregunta que hi ha darrere torna a ser la de sempre: què vol dir ser mestre avui?, quin és l'equilibri necessari?, quina és la suma de components de passió i de competència?, quin és l'equilibri entre aprenentatge, guiatge, tutoria, etc.? O, vist des d'un altre punt de vista, quin és el triangle entre mestres, alumnes i pares o entre escola, alumnes i famílies? Ho pensem individualment o ho pensem col·lectivament? Penso que cal fer-ho en els dos sentits.

En relació amb la qüestió de les competències, aquest és un debat llarg que sé que tenim, que teniu, i que ara ja comença a venir de lluny, però que té possibilitats. I és bo que sigui així. És, serà i seguirà sent un debat viu. L'única cosa que ens hem de demanar és no quedar-nos presoners d'aquest debat. La millor manera de resoldre'l és per la via de l'aplicació, del risc d'una determinada manera d'entendre l'aplicació efectiva i pràctica. En aquest sentit les proves de l'alumnat de sisè de primària en són un exemple, un risc. No estic convençut que sigui la perfecció, que l'haguem encertat a la primera, però crec que té una utilitat manifesta per alimentar positivament aquest debat. Hem de saber utilitzar aquesta riquesa que ens hem posat a les mans.

Sobre la qüestió del lideratge —ja ho he dit moltes vegades—, crec que hi ha dos factors crítics que repercuteixen sobre la nostra educació: la formació inicial i el lideratge, és a dir, l'equilibri entre lideratge i participació, funcionament democràtic, cohesió, concepte d'equip docent. Hauríem de poder donar per descomptat que hi ha un concepte d'escola entesa com una suma de dignitats, de qualitats, de realitats que la defineixen, des del punt de vista dels equipaments i des del punt de vista de la dotació docent. Però només així queda definida l'escola? No. Cal afegir-hi el lideratge. Lideratge és el que l'escola necessita per adaptar-se degudament a la realitat que serveix, per sobre del que la defineix com a institució.

El lideratge és la diferència necessària que cal afegir a la

igualtat imprescindible. I, per tant, vol dir direcció, vol dir projecte educatiu explícit, no només projecte retòricament instal·lat en les bones intencions sobre la base dels principis que tots compartim. El projecte educatiu que, a partir d'uns principis compartits, es concreta en un entorn, en una situació, amb un recorregut i amb unes fites a les quals cal tractar d'acostar-se sistemàticament. I, per tant, lideratge també vol dir ofici, també vol dir formació, entrenament, exercici; vol dir reconeixement explícit.

Finalment, participació i entorn. Ho acaba de dir l'alcalde: és el terreny on hem de tornar a construir no només un diàleg, sinó un autèntic edifici de confiança i de responsabilitat compartida conscientment, positivament, entre governació local i sistema educatiu. Per tant, l'escola no només ha d'admetre que no és una illa sinó que ha de connectar sistemàticament amb l'exterior; ha de conèixer què succeeix a fora. I, a més, ha de portar a fora el que succeeix a dintre. Ha de sentir-se enfortida amb el dret a intervenir, a interpel·lar, a sortir a l'encontre de la societat que serveix. Ha d'equipar els seus protagonistes, els seus alumnes, per navegar en el mar inquiet de l'espai públic, i també per ser una escola viva, oberta i operativa. I ho ha de fer des d'aquesta realitat que ens deia l'alcalde, amb la consciència de la força que té, de la suma que representa si és capaç d'aplegar-se a totes les seves realitats. És a dir, abandonament total de l'escola autosuficient per passar a ser escola entesa com a xarxa, com a col·lecció conscient, intel·ligent, d'institucions de tota mena, no només d'escoles sinó també conjunt de serveis educatius, conjunt d'institucions connectades, que estan en condicions de parlar des de l'educació a la societat.

L'educació ha de tenir influència, ha de condicionar, ha de manar sobre la societat també. Manar en el bon sentit. Ha de ser capaç d'afegir elements de direcció, de decisió per al conjunt; no només de rebre encàrrecs i tractar de respondre-hi com ja fa, i a vegades molt millor del que s'admet o del que es reconeix, sinó que ha de ser efectivament un element actiu de construcció de la societat. I això per mi vol dir també participació i entorn; vol dir també prendre consciència de la força que ja tenim.

Perdoneu perquè sé que m'estic allargant massa. Jornades de reflexió? Sí, cada cop més, i avui especialment de reflexió per a l'acció i per a la decisió.

El país ha decidit després de quatre anys de reflexió, primer només de la comunitat educativa i després de la comunitat educativa i del conjunt de la societat. Ha decidit amb una claredat com poques vegades abans ho havia fet. Per tant, ens ha donat un marc, una definició clara del que el país entén per escenari, per regles del joc bàsiques i per condicionants d'una estratègia d'enfortiment i d'avenç de la nostra educació. Ho ha fet aprovant la Llei amb un suport a la gran majoria dels seus continguts del 90% —i en el cas que en té menys, del 80%— de la represen-

tació dels ciutadans de Catalunya que és el Parlament. Amb una autoritat legítima, a mi em sembla que prou indiscutible. La nostra feina és respondre a aquesta definició, a aquest encàrrec.

La complexitat més gran a què hem de fer front, avui que parlem de complexitat i de canvi, és constituir la síntesi entre l'expectativa que el país s'ha fet sobre l'educació, l'esperança que hi ha dipositat, l'exigència que hi ha formulat i la capacitat de la comunitat educativa per respondre a aquesta exigència. Aquesta és la nostra obligació.

El país ens diu: «Vinga, som-hi! Teniu la paraula, teniu la confiança, teniu la responsabilitat i també teniu l'oportunitat». Aquesta és la capacitat de la comunitat educativa, que potser sovint queda disminuïda o mig oculta darrere els sorolls puntuals o les qüestions que prenen el primer pla de l'atenció mediàtica o política, però que no són ni de bon tros representatius del conjunt d'una estratègia i d'una direcció que el país demana i que l'educació comparteix i està disposada a tirar endavant.

La demanda que li faig al Consell Escolar, a la comunitat educativa, és aquesta: tenim una llei de país i tenim també un govern amb una estratègia per governar amb aquesta llei d'una determinada manera, amb uns determinats objectius, ambicions i fites clarament definits i que explicitem ben aviat. Doncs molt bé, responguem-hi en positiu, demostrem que som capaços com a comunitat educativa, com a Consell Escolar, no només de pactar, no només d'acordar equilibris de suma i resta, sinó de construir efectivament un castell nou sobre el que ja som, sobre el que ja tenim.

Canvi... Quan dieu canvi estic convençut que estem d'acord que no dieu: «Hem de canviar-ho tot.» Al contrari. Hem de saber canviar des del que som. Hem d'encertar en els canvis, que són uns de concrets, definits i no tan senzills. I quan diem complexitat estem dient també encertar en la síntesi que respon millor a aquestes contradiccions. Aquest és l'encàrrec que em sembla que tots tenim. El teniu vosaltres i el té el Govern de Catalunya: l'encàrrec que el país ens ha dut a les mans.

Temps de canvi, sens dubte. Temps de complexitat, evidentment. És per això que hem de compartir certeses, hem de construir seguretats, perquè hem de treballar sobre l'abast de la confiança. Precisament perquè hi ha complexitats. Per això és més necessària aquesta actitud positiva. No resoldrem les complexitats si no les afrontem des d'aquesta actitud. Temps d'esperança i temps d'afirmació. Temps de construir, sobre la base del que som, sobre la base del que Catalunya espera de tots nosaltres.

Felicitats, president, i moltes gràcies.

Conferència general

De l'extens currículum professional de Joan Manuel del Pozo destaquem que és doctor en Filosofia per la Universitat de Barcelona i professor titular de Filosofia de la Universitat de Girona. Ha estat vicerector de Recerca i Transferència del Coneixement de la Universitat de Girona i tutor d'Humanitats de la Universitat Oberta de Catalunya, i també membre de la Junta Directiva de la Societat Catalana de Filosofia i de l'Observatori d'Ètica Aplicada a la Intervenció Social.

De la seva activitat acadèmica, destaca, en filosofia antiga, la traducció de Ciceró a la Fundació Bernat Metge, i també la recerca i diverses publicacions en filosofia social i política, entre les quals assenyalarem alguns articles com ara «Libertades en equilibrio en una sociedad democrática», «Els valors de la societat tecnològica» o «Valors en canvi per a una societat nova».

A través de la seva activitat política com a diputat al Congrés per Girona, va ser president de la Comissió d'Estudis de les Sectes a Espanya i portaveu de la Comissió Mixta Congrés-Senat d'Investigació Científica i Desenvolupament Tecnològic. Va col·laborar en diversos treballs parlamentaris sobre llibertat d'expressió, clàusula de consciència i secret professional dels periodistes.

Ha participat també en activitats internacionals com a po-

nent en simposis del Consell d'Europa i altres institucions: a Estrasburg (1987) sobre l'«Objecció de consciència»; a Guatemala (1989) sobre «Drets de l'infant»; a l'Haia (1991) i Oslo (1993) a les assemblees del Projecte Europeu d'Investigació Aplicada Eureka; a Budapest (1993) sobre «El Parlament i la defensa dels drets humans»; a l'Assemblea Nacional de París (1997) i al Bundestag de Bonn (1998) sobre «Sectes»; a Antalya, Turquia (1997) sobre «Religió i democràcia»; a Gènova (2004) com a ponent de la reforma de la Carta de Ciutats Educadores (Congrés de l'AIICE), i a Jeju, Corea del Sud (2007), sobre «La potència educativa de la ciutat: la ciutat educadora», la qual cosa ha fet que es relacionés amb ciutats educadores d'Europa i d'Amèrica Llatina.

Entre el 1995 i el 2009 ha estat primer tinent d'alcalde de l'Ajuntament de Girona de Participació, Informació i Relacions Ciutadanes, de Presidència i d'Educació.

Va ser també coordinador del Pacte Nacional per l'Educació en l'àmbit de coresponsabilitat dels ajuntaments en l'educació i membre del Consell Escolar de Catalunya.

Va ser conseller d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya i diputat al Parlament de Catalunya, i actualment és conseller del Consell de Govern de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals.

«Educació i complexitats», a càrrec de Joan Manuel del Pozo

1. Consideracions inicials

La invitació que, en nom del Consell Escolar de Catalunya, em va fer el seu president per oferir aquesta conferència general a l'inici de la seva ja tradicional Jornada de Reflexió, aquest any a l'estimada ciutat de Reus, m'honora de debò i l'agraeixo de cor. He estat, amb orgull, satisfacció i interès, membre d'aquest Consell, i a més l'he conegut des d'altres perspectives ben properes i sé que ha treballat i treballa amb rigor, obertura i qualitat al servei dels seus objectius. Poder-hi participar un cop més, i en aquesta forma i sobre la matèria triada —no gens fàcil: vaja, si se'm permet una petita broma, francament *complexa*—, em representa també un repte i un estímul que sempre són d'agrair.

El títol que proposo, «Educació i complexitats», indica de manera expressa una interpretació no unívoca, o polisèmica, del *sentit general* o del que pot voler dir la complexitat en l'educació actual, és a dir, opta per encarar la qüestió des

d'una oberta pluralitat conceptual. Podríem dir que no és possible parlar d'una manera simple —d'un únic sentit— de la complexitat educativa.

L'objectiu de la reflexió serà, doncs, analitzar aquesta pluralitat de sentits per poder acabar parlant de la resposta educativa a aquesta rica complexitat. Ben clarament, ens interessa reconèixer la complexitat i la diversitat de les seves expressions, però justament per no perdre'ns-hi, per no quedar-nos-hi, sinó per donar-l'hi la que modestament ens sembli la millor resposta.

El plantejament de la intervenció serà necessàriament general, amb voluntat de servir de marc conceptual en el qual puguin trobar punts de referència les quatre taules que han de completar la Jornada i d'acostar aquell marc al relleu o la pell mateixa del nostre món educatiu concret i diari per aportar-hi la major quantitat possible de sentits, de significacions, de valor de coneixement, per obtenir finalment una millora de les seves pràctiques.

En el moment d'entrar en matèria crec que pot ser bo de fer l'advertiment que, tampoc en aquest cas, les paraules no han de voler dir més del que realment diuen. Sovint ens passa que una certa màgia o força oculta del llenguatge ens dificulta la serenitat d'anàlisi i ens afegeix un plus de preocupació que acaba torpedinant les actituds més senzilles, netes i positives que la pràctica de l'educació requereix. Pel que fa al concepte de *complexitat*, segurament és bo que ens convidem a afrontar-la sense veure-hi, en primer lloc, una fatalitat reservada a la nostra època. Tal com veurem, la complexitat ens acompanya constitutivament com a éssers humans i contextualment com a societat en tot moment històric. No és, doncs, una fatalitat reservada a la nostra època. Tampoc no ha de ser, en cap cas i per la mateixa raó, la nostra excusa: és a dir, com que la connotació principal del mot *complexitat* és, probablement, *dificultat* —i, si suposem que és una *gran* complexitat, estariem davant d'una *gran* dificultat—, això ens eximiria de l'esforç, potser sobrehumà, de vèncer-la. Seria una actitud molt poc educadora, que segur que no inspira ningú dels presents, refugiar-se en una resignació lògicament congruent amb la magnitud suposadament invencible de l'empresa. Ans al contrari, una actitud honestament educadora i, per tant, optimista, ens convida a veure la complexitat —la que ens ha tocat a nosaltres com a pròpia— com un estímul i una oportunitat d'afegir valor, el nostre valor, a l'empresa educadora que la humanitat té com a pròpia des de fa molts segles. Tenim, a més de la constitutiva, una complexitat pròpia de l'època; la nostra oportunitat, que hem de sentir com un estímul, és tenir també un valor educatiu propi per avançar enmig d'ella.

2. De la nostra complexitat constitutiva a la nostra complexitat d'entorn

La nostra constitució individual com a organismes vius altament evolucionats és precisament un model d'organització complexa, del qual s'obtenen elements o criteris aplicables a altres camps ben diversos, com puguin ser l'organització empresarial o la intel·ligència artificial, per esmentar-ne dos de ben diferents. Aquests organismes són fruit de l'evolució dels d'estadis primitius on predominava la simplicitat de composició fisicoquímica i d'organització cel·lular fins a formes de vida enormement complexes, com les que els humans desenvolupem des d'allò que anomenem un elaborat psiquisme: funcions intel·lectuals, emocionals i socials, sempre a partir de les orgàniques elementals.

Un primer sentit de la complexitat que ens dona el model és, doncs, el seu **component evolutiu, processual**. La complexitat és incomprendible sense el seu component temporal. Els cossos i les seves més altes funcions progressives —dites psíquiques— es fan complexos perquè transiten en el temps per estadis d'adaptabilitat creixent a entorns diferents, sovint hostils. Som complexos, però en cada moment diferentment complexos, i, llevat d'algun aspecte parcial normalment irrellevant, complexos en progrés cap a formes que ens donen més oportunitats com

a individus i com a espècie. La processualitat, la necessitat d'evolucionar i de fer-ho en el temps i amb uns determinats ritmes pot anunciar-se des d'aquest moment com un element transcendent en la vida humana i, per tant, en l'activitat educadora dels humans.

Aquest seria un segon sentit important de la complexitat que ens constitueix: la **diversitat de funcions** derivada de l'evolució cap a formes noves; si no fos així, no parlariem de complexitat, sinó de complicació. Si la complexitat no ens donés més funcions bones per a la *supervivència*, primer, i per a una *bona vivència*, després, parlariem d'una complicació que sentiríem com a insuportable i, en canvi, parlarem de complexitat: concepte que més aviat ens estimula, encara que també ens interpel·la i ens preocupa. Ser més complexos ens fa ser més capaços que els nostres avantpassats de l'espècie, però també ens dificulta l'autocomprensíó, perquè el nostre mapa conceptual s'ha de redibuixar permanentment per entendre'ns a nosaltres mateixos. La diversitat de funcions ens parla també d'adaptabilitat i de flexibilitat: més funcions noves són més capacitats d'adaptació, però també són més flexibilitat per a les velles funcions; ningú no dubta, per exemple, que avui en general —gràcies a la millora de les funcions intel·lectuals i el progrés científic que han comportat— tractem més bé el nostre organisme físic i la seva fisiologia elemental del que el tractaven els humans de fa uns mil·lenis; ells eren molt més rutinàriament rígids, o rígidament rutinaris, que una persona moderna, que és capaç de crear i complir flexiblement, adaptativament, programes com ara de posicions corporals ergonòmiques o de dietes alimentàries per a necessitats diverses de la salut. També apuntem, per a l'interès educatiu, més trets importants: la gamma àmplia de capacitats, de funcions, però també de qualitats formals com la flexibilitat, que l'espècie ens proporciona i que fa de cada individu un nucli de potencialitats ben diversos dels altres.

Un tercer sentit de la nostra complexitat constitutiva, patent també en altres organismes vius, és el del **dinamisme conflictiu** o, vist en positiu, l'**equilibri inestable** de les progressives funcions que es van guanyant i que van constituint aquesta complexitat. O, dit d'altra manera, la complexitat no és, almenys no és completament, pacífica. Noves funcions i capacitats poden resultar difícils d'articular amb altres d'existents o les darreres que arribin. Així ens trobem que el guany genèricament indiscutible, i en principi positiu, de velocitat en l'exercici de les més diverses funcions entra en conflicte amb altres funcions o necessitats, de vegades bàsiques: seria el cas de la necessitat de pair bé, mal servida per l'extrema facilitat per menjar qualsevol cosa en qualsevol moment, urgits per la pressió de la feina; el mateix podem dir dels desplaçaments físics i la seva seguretat o tranquil·litat: si estem descobrint l'*slow food* o l'*slow city* és perquè hem registrat almenys dos conflictes entre funcions noves i necessitats velles que, demés de velles, resulten ser bàsiques. En relació amb això, l'educació ha de parar esment que la desitjable harmonia de les funcions a desplegar en cada subjecte no és en absolut preestablerta, sinó més aviat de difícil establiment.

Un quart sentit derivat de l'observació del model dels organismes vius és el de la **unitat resultant**, malgrat —o gràcies a?— el procés de canvi constant. Res no és més clar, per a l'observador d'un organisme viu, que la permanent afectació del tot per l'afectació de cada una de les seves parts. Un ésser viu és una totalitat sensible a qualsevol dels elements diferents que el constitueixen. No viu com una suma de parts o una agregació de funcions independents, sinó que viu com un conjunt dotat de sentit unitari fins al punt que emmalalteix —i pot morir com a conjunt— si emmalalteix seriosament qualsevol de les seves parts. També aquest tret té la seva transcendència educativa, en tant que reclama atencions integrals a un subjecte unitari molt més que entrenaments diferenciats i sense articulació mútua entre parts, entre funcions, entre capacitats o competències que —cal reconèixer-ho— no es poden excloure.

La complexitat constitutiva del subjecte és en diàleg o —si es vol— en dialèctica constant amb un entorn que també esdevé progressivament complex; el subjecte modifica l'entorn al seu servei tot fent-lo més i més complex i, alhora, l'entorn modifica i fa complex el subjecte en un cercle interminable de mútua influència.

La societat contemporània és fruit d'una evolució que, en els darrers cent anys, ha vist com s'accelerava la seva ja notable complexitat des d'unes etapes de gran elaboració intel·lectual, social i política procedents del món clàssic i enriquides per la societat medieval i moderna; impulsada, sobretot, pels nous paradigmes il·lustrats, industrials i científics i, en el terreny polític i social, per les democràcies filles de les revolucions americana, anglesa i francesa i les successives declaracions dels drets humans. L'empenta tecnològica i sociopolítica del segle XX —malgrat els seus components tràgics— ens ha situat a l'inici del XXI en una específica i molt notable complexitat, la nostra complexitat. Podríem dir, amb tot, de la *nostra* complexitat, per molt que ens sembli molt específica i més difícil que la d'èpoques anteriors, que, com de les malalties, «cadascú se sent de la seva», com ja havíem anticipat. Pot ser il·lustratiu conèixer un text com el següent per fer-nos càrrec de com, des del punt de vista educatiu, la interpel·lació de l'específica complexitat de l'època en què va ser escrit sembla tan potent com la que puguem sentir nosaltres per la nostra; diré l'autor i l'època en acabar la citació:

Cal plantejar-se **què és l'educació** i com cal portar-la a la pràctica, puix que no hi ha coincidència en reconèixer els fets, ni la gent es posa d'acord sobre quines matèries s'han d'ensenyar per assolir la virtut i la vida més perfecta: no se sap amb certesa si cal conrear la intel·ligència o avançar les qualitats morals. El sistema actual de l'educació fa més difícil aquesta anàlisi: no es veu prou clar si s'han d'ensenyar preferentment les arts útils a la vida pràctica, els preceptes de la virtut o les ciències de pura ornamentació. Cada una d'aquestes opinions té els seus respectius partidaris, i sobre la virtut no hi ha res ben decidit, varien fins i tot les definicions sobre la seva essència; i si no hi ha unanimitat en allò que és essencial, és natural que difereixin les opinions pel que fa als procediments d'aplicació. (Aristòtil, *Política*, llibre VIII)

Fa dos mil quatre-cents anys aproximadament que Aristòtil escrivia aquestes ratlles. Fa dos mil quatre-cents anys que un home d'intel·ligència finíssima no sabia com donar resposta educativa a la seva pròpia complexitat, tan diferent, en molts aspectes, de la nostra. Observem, amb tot, dos aspectes interessants: el primer, que no som els únics que sentim desorientació sobre l'adaptació del sistema educatiu a la respectiva complexitat; seria, a més, interessant pensar amb calma si mai s'ha sentit de manera homogènia i molt duradora en el temps una plena sensació de seguretat pel que fa a això. I segon, és curiós que Aristòtil —tot i les grans distàncies— tingui preocupacions tan properes a les nostres: posat en termes nostres, quan ell diu si són preferibles «les arts útils a la vida pràctica» està dient el que nosaltres entenem genèricament com a formació professional o estudis que habilitin directament per a la integració del jovent en el sistema productiu, com a possible principal preocupació del nostre sistema educatiu; o quan diu «preceptes de la virtut» està dient, amb el seu estil expressiu, el que nosaltres considerem formació o educació en valors com a probablement central o nuclear; o, finalment, quan diu si pot ser prioritari l'ensenyament de «les ciències de pura ornamentació» està parlant dels nostres coneixements de les diferents matèries curriculars com a fonament de l'avenç personal i el progrés social. Potser, doncs, la complexitat seva i la nostra comparteixen un espai amplíssim, l'espai fonamental de les invariants humanes.

Tot acceptant el petit consol de compartir preocupacions d'ordre semblant amb el mateix Aristòtil, ocupem-nos novament de nosaltres. Com podríem identificar els factors que defineixen la nostra complexitat d'entorn? Aquesta és la complexitat que interpel·la la o el responsable educatiu —sigui professional docent, sigui mare o pare, sigui administració— amb l'exigència de proporcionar a infants i joves els instruments per assolir la seva plenitud personal i fer la vida en les condicions més aptes enmig del seu context específic. Amb el risc inevitable de certa simplificació i, sobretot, d'una segura insuficiència en el registre dels trets de la nostra complexitat, intentem-ho.

3. Anàlisi de factors de la nostra complexitat d'entorn

Entre els factors que, amb alguna transcendència educativa, determinen la nostra complexitat d'entorn, en seleccionem alguns, sense ànim, com dèiem, d'exhaustivitat. Entre els seleccionats, òbviament, hi ha aquells que tenen especial valor des de la perspectiva educadora.

En primer lloc, a desgrat que constitueixi un tòpic, no podem deixar d'esmentar la **globalització**. El seu origen en la facilitat material de les comunicacions i el transport i la seva principal aplicació visible en els moviments de població i els intercanvis econòmics i informatius no la fa indiferent al fet educatiu: al contrari, definida per alguns com una forta contracció de l'espai i una intensa acceleració del temps, la globalització té una expressió forta en la

multiplicació de la diversitat constitutiva de les nostres societats, en l'acabament de velles homogeneïtats culturals —en sentit ampli— i lingüístiques, elements clau per a la transmissió educativa.

Directament associada o derivada de l'anterior, la facilitat de **transmissió informativa** és un tret ben destacat del nostre món. Es multipliquen les fonts d'informació, se'n desconeix cada cop més la propietat i l'orientació, se'n facilita l'accés a velocitats instantànies des de qualsevol punt del planeta i se'n diversifica la presentació en múltiples suports. Mai el món educatiu, com la resta de món, no havia disposat fins ara d'aquesta accessibilitat pràcticament il·limitada a tota la informació que es vulgui. Tampoc mai el món educatiu no havia estat temptat com ara de reduir el coneixement, que se suposa que és de les seves principals missions, a l'acumulació i la disponibilitat d'informació.

Entre els trets rellevants del nostre entorn complex, destaca la forta **pulsió individualista** que, difusament, però profusament, arriba a condicionar l'actitud de les persones davant de l'existència. Una raó contextual del fort individualisme és la competitivitat extrema a què ens ha portat una orientació ideològica i política dominant en les darreres dècades del segle XX, que ha esclatat dramàticament a la part final de la primera dècada del XXI en la crisi de les finances mundials i, de rebot, en tota l'estructura econòmica productiva. Aquella orientació, coneguda com a *neoliberal*, remarcava fortament el valor exclusiu de l'auto-promoció de cada individu en lluita aferrissada contra els altres; competitivitat contra cooperació, agressivitat contra solidaritat, podrien ser expressions d'aquesta actitud. No cal dir que aquest factor ambiental és d'una singular transcendència educativa.

En parlar de la globalització, hem fet referència a l'alteració —per acceleració— de la vivència del temps en la nostra època. No és només que el temps se'ns hagi accelerat o fet curt —segons com es miri ens rendeix molt més que mai; segons com, ens en falta molt més que mai per poder rendir bé—, sinó que també s'ha alterat la comprensió global del pas del temps. Hem entrat, com suggereixen alguns analistes, en l'etapa del **presentisme** obsessiu. És tal la necessitat, associada a la pulsió individualista, d'obrir-se pas moment a moment, obsedits per un futur incert, que ha deixat de tenir valor per a les persones i per a les ciutats i les societats el respectiu temps passat, que ens fonamenta i ens explica la nostra pròpia construcció individual i social. El passat, en aquest context d'anar per feina sense mirar prim, es dona sempre per caducat, per inútil. Això anul·la el valor de la memòria, que és base o condició de la identitat i del necessari sentiment de pertinença que facilita l'establiment de vincles convencionals. En la declaració de caducitat de tot passat es produeix un afebliment de la comunitat present, atomitzada per l'agitació competitiva. Això dona lloc al trencament de les dues concepcions globals del transcurs del temps que fins ara havíem conegut: la clàssica, que entenia el pas del temps com un transcurs circular on tot retornava en

períodes cíclics —«l'etern retorn»—, i la d'origen cristià que, per la creença en un moment inicial dels temps, la creació, i un moment final, l'apocalipsi, establia la concepció lineal del pas del temps, com una fletxa de direcció única des del passat, passant per cada present, i recta cap al futur; fins i tot això es veu trencat per una concepció —encara no formalment establerta, però ja preconceptualitzada per Stephen Bertman com a *nowist culture*— del **puntillisme** temporal, de la vivència compulsiva i desordenada d'instantants d'intensitat en la lluita o en el plaer, sense lloc per a la pausa reflexiva, per al gaudi tranquil de la vida que passa; i, sobretot, sense concepció global d'una lògica de conjunt que doni sentit al transcurs indefugible del temps. El menyspreu del passat, l'obsessió per la incertesa del futur i l'agitació caòtica del present no són, de ben segur, unes coordenades bones per a l'administració del necessari *tempo* educatiu i, especialment, dels necessaris marcs de referència i arrelament.

Aquesta alteració, més important del que sembla a primer cop d'ull, de la vivència del temps humà és una més de les expressions d'allò que Zygmunt Bauman ha convertit ja en una definició de la nostra època: l'època de la **cultura líquida**. En efecte, el temps es fragmenta i se'ns escapa de les mans com se'ns escapen també de les mans i de les ments els referents culturals —en el sentit ampli— que, en altres moments històrics, gaudien d'una solidesa notable que facilitava, sobretot, els processos de transmissió educativa entre generacions. La solidesa dels referents ideològics en política, de les creences en religió, de les mateixes lleis naturals en la ciència —pensem en la radical alteració de paradigma científic que representa la física quàntica—, de les tradicions i dels costums en l'ordre social, dels principis ètics en la vida de les persones, dels mateixos vincles emocionals —Bauman parla també de l'«amor líquid»— que constituïen punts d'ancoratge que donaven seguretat a la transmissió educativa, es veu sotmesa —en positiu també, al servei d'una major llibertat individual— a la seva nova condició de *liquidesa*; *liquidesa* no és liquidació, ni ha de ser-ho, però és cert que la *liquidesa* és més a prop de la liquidació que la solidesa. Acostumar-se a viure en un corrent d'aigua heraclitià —que fa que mai el nostre riu no sigui igual a ell mateix— és el repte que tenim a les altures del segle XXI com a societat. Diu Bauman: «La vida, durant l'època moderna, era un assaig quotidià de la durada infinita de totes les coses menys la pròpia vida; la vida en el temps de la modernitat líquida és un assaig quotidià de la fugacitat universal» (*Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Barcelona, Arcàdia, p. 30). Això ens afecta especialment com a societat preocupada per l'educació. Els diversos agents educadors, formals o no formals, viuen cada un la seva pròpia inseguretat pel canvi permanent, però és que entre ells —mestres, pares i mares, líders polítics o religiosos, líders de la comunicació, esportistes, artistes, etc.— la fluència i la contradicció són de tal magnitud que es generalitza i es consagra la síndrome de Penèlope: el que un agent educador teixeix en els infants de dia ho desfà eficaçment un altre agent educador a la nit; de fet, no cal ni esperar a la nit, com la pacient Penèlope: d'hora en hora la variabilitat d'estímul educatius no només diferents sinó

sovint contradictoris assoleix fàcilment cotes sublimes de *liquidesa*. Evidentment, no s'ha de confondre *liquidesa* amb pluralisme i llibertat, que ja es donen per suposats *ex ante*: el pluralisme i la llibertat ja es donaven també en moments de cultura *sòlida*; la *liquidesa* afecta no tant, encara que també, el centre de l'escenari on transcorre com una obra teatral la vida de la nostra societat, sinó allò que en diríem el marc —o l'escenari—, és a dir, un conjunt de referències bàsiques que comparteixen els protagonistes de l'obra. Són aquestes referències marc o bàsiques, l'escenari mateix, les que han perdut estabilitat i barregen marejadorament el seu moviment amb el moviment dels personatges que, lliurement i diversament, despleguen el seu guió vital.

Una altra dimensió de la nostra complexitat, tan líquida, és la que afecta la naturalesa de les comunicacions. Comunicar-se és una necessitat humana primària, essencial, que avui hem vist multiplicada en diversos sentits: més velocitat, més suports materials de transmissió, més oportunitats en l'espai i el temps, més eficàcia expressiva amb tota mena d'imatges, més gairebé de tot. Som una època de pràcticament il·limitada capacitat comunicativa. Aquesta riquesa indubtable té, però, el seu factor de dificultat: els continguts i, especialment, les formes de progressiva **virtualització** que adopten. És tan fàcil comunicar-se a qualsevol distància en qualsevol moment i de qualsevol manera que sembla que la comunicació val per ella mateixa, independentment dels mateixos continguts —que semblen poc rellevants, que se simplifiquen patèticament— independentment també de qui l'emet i de qui la rep i de les seves circumstàncies vitals concretes i personals: per això hem pogut crear conceptes —que subratllen encara més l'esmentada condició de cultura líquida— com ara «viatges virtuals», «sexe virtual» o fins i tot «realitat virtual». Diríem que la força i la capacitat seductora de les imatges i l'eficàcia de la seva transmissió és de tal magnitud que s'està produint una suplantació de la realitat real —valgui l'expressió— per la realitat virtual. La qualificació de l'espècie ja ha assolit, amb Sartori, la dubtosa glòria nominal de *l'homo videns*, en desplaçament del vell *homo sapiens sapiens*. Això permet, fins i tot, que hi hagi persones que despleguen —refugiats en la virtualitat— diverses vides o identitats, la qual cosa podria semblar fins i tot positiva, si no fos que només se sosté mentre estiguin amagades al seu refugi. Però, bé, ja hem conegut —i està mèdicament catalogat— el drama de persones atrapades en un món absolutament aïllat de la resta, perquè tenen molta feina a comunicar-se, paradoxalment, amb la resta del món. D'altra banda, no només la virtualització —facilitada per les imatges— ens va separant de l'espontaneïtat i la plenitud de les relacions interpersonals, sinó que, malauradament, va debilitant una força central de la comunicació natural humana, que és el llenguatge. En una petita obra, traduïda al castellà amb el títol *La educación es educarse* (editorial Paidós), el gran filòsof de l'hermenèutica Hans Georg Gadamer insisteix a recordar una pràctica essencial, filla de l'educació clàssica: la permanent pràctica no només de les bones formes de la llengua natural humana, sinó del diàleg, és a dir, del llenguatge entre persones que volen comprendre,

que argumenten, distingeixen, analitzen, sintetitzen, reba-ten, precisen i acorden o, si no, replantegen sense pausa totes les qüestions, en un diàleg permanent, base, d'altra banda, de la comunitat de diàleg que hauria de ser tota societat democràtica. La força educativa d'aquesta pràctica és avui, en un món hipervirtualitzat i hipnotitzat per les imatges, en crisi: la llengua, a més, és simplificada per no perdre temps —sotmesos com estem a la puntillista tirania de l'instant— en la construcció de missatges per via telefònica o informàtica. Un altre factor de la nostra complexitat que, paradoxalment, ens preocupa perquè simplifica: però una simplificació indeguda és amb tota seguretat una carregosa complicació per a la construcció educativa de les persones.

Al dessorat d'aquesta força enorme de la virtualització hi ha, reconeguem-ho, un factor més de la nostra complexitat: el progrés tecnològic espectacular, que ha generat una mentalitat reduccionista convençuda que qualsevol qüestió humana té una solució tècnica disponible, un ingenu **reduccionisme tecnocràtic** que fa creure a tothom que tot té una solució tècnica i que això ens allibera de qualsevol responsabilitat. Estem construint societats d'individus *aresponsables* —primer pas cap a la generalització de la irresponsabilitat—, perquè s'està fent creure a tothom que sempre hi haurà una solució tècnica a qualsevol situació conflictiva, deficiència de qualsevol mena, insuficiència de qualsevol altra. Entre altres exemples, precisament, hi ha persones convençudes que els seus fills i filles ja els educaran «els que en saben», «les i els tècnics en educació», la qual cosa els deixa descansats de la carregosa tasca de responsabilitzar-se de i responsabilitzar alhora els seus fills. Amb la seva —segurament sincera— *aresponsabilitat* esdevenen els primers irresponsables. El tecnologisme i el tecnocratismes imperants produeixen individus *tecnobabaus* que són víctimes d'aquesta altra forma —moderna, això sí— de la màgia. Només l'educació en el pensament crític, entès en sentit ampli, pot salvar-nos de la màgia, moderna o antiga: el sentit ampli inclou, és clar, la ciència dita positiva o experimental, avui perjudicada també pel tecnocratismes imperant que la redueix, en denominació de Habermas, a *tecnociència*; es registra, fins i tot, una baixa estima progressiva, per part dels estudiants, de les ciències pures i un rebuig al treball intel·lectual que exigeixen.

4. Resposta educativa: eixos humans invariants i valors radicals

Probablement, la primera condició de la resposta educativa a les complexitats hagi de ser tan modesta com la de reconèixer-les i aprofitar-les; o acceptar-les com són i tractar-les com una oportunitat. Totes elles, tant les constitutives personals com les d'entorn, són resultats de factors evolutius amb bases diferents —biològiques, històriques, tecnològiques, etc.— no programats ni controlables. Però han de poder ser, perquè al final són resultats i trets humans, tractables i aprofitables. Aquest és el repte, no només educatiu, però singularment educatiu. Repte

que, a més, no podem defugir si no volem acceptar, com dèiem en començar, que les diverses complexitats siguin assumides tristament com una fatalitat i, encara més tristament, com una excusa per al pessimisme i la inacció. Això, evidentment, seria una actitud claudicadora de signe greument antieducatiu que no ens podem permetre.

Si aprofitem l'anàlisi de les complexitats constitutives, hi podem trobar, com a fons que les sosté, un teixit d'invariants de la condició humana que són una òptima base per a un plantejament educatiu integral, que parteixi de les invariants i dialogui amb les complexitats per obtenir el millor profit educador al servei de cada persona. Entenem per invariants aquells factors, també constitutius, de la naturalesa humana que se'ns presenten com a constants, com a permanents o, en llenguatge més antic però prou clar, com a essencials. Són la cara tranquil·la de la nostra complexitat constitutiva: aquesta és dominada, com hem vist, per elements mòbils com el caràcter processual, la diversitat de funcions o l'equilibri inestable, que evidentment existeixen; però també hi posàvem la unitat resultant i aquesta unitat, que ho és per als factors mòbils, també ens dona pas —per això és unitat— a l'anàlisi dels factors invariants, els eixos sobre els quals se sosté això que en diem la naturalesa unitària de la persona. Aquests eixos, a partir del pòsit històric de les millors anàlisis sobre el fenomen humà, són, sobre l'estrictament físic o biològic que donem per descomptat, l'eix teòric, l'eix ètic, l'eix social i l'eix estètic.

Necessitem, però, per encarar l'anàlisi d'aquests eixos i el seu tractament educatiu, un punt de partida, una concepció suficient i estimulador de l'educació. Si prenem com a punt de partida per a la nostra proposta una de les definicions més serioses que mai s'hagin fet sobre educació, podem articular un discurs de resposta educativa a les complexitats, des del tractament de les invariants, que ens permeti començar a treballar-hi amb alguna eficàcia. La definició que el filòsof i psicòleg Edward Spranger, pertanyent al corrent historicista i comprensiu de Dilthey, va fer d'educació diu així: «Educar és transferir a un altre, amb abnegat amor, la resolució de desenrotllar de dins a fora tota la seva capacitat de rebre i forjar valors». Algú podria creure que estem parlant d'un capítol o àmbit especial de l'educació que seria l'anomenada *educació en valors*. En absolut: al contrari, es tracta d'acceptar que, més enllà de la dita educació en valors com una mena d'especialitat ètica que incorpora valors al tronc central educatiu, els valors proporcionen la base plena i central de l'educació. No pas valors que gairebé només complementen, enriqueixen, refinen i fan més presentable una persona que ja ha adquirit els elements suposadament principals de l'educació, sinó una educació feta dels elements nuclears i profunds de la construcció personal, que Spranger anomena «valors» i podrien ser anomenats «béns essencials o realitzacions de màxima qualitat de la persona», perquè omplen els seus eixos constitutius invariants, en harmonia amb les seves complexitats també constitutives.

Com a breu comentari de la definició, són destacables els elements següents: el caràcter de transferència interper-

sonal de l'acte educatiu, que no necessita especial argumentació, però que remarca el factor humà, sempre per damunt de ridículs entusiasmes tecnologistes que el relativitzarien. El factor humà es veu incrementat per la condició de l'«abnegat amor»: de ben segur que es pot discutir sobre el grau necessari d'amor, que en la condició d'«abnegat» té un aire dramàtic innecessari; però el que no sembla que es pugui posar en dubte és la condició de l'«amor»; l'amor, com diria Aristòtil de l'ésser, «es diu de moltes maneres» i una de les maneres o formes de l'amor és la pedagògica. Amor pedagògic —com ens diria també el nostre enyorat Joaquim Xirau—, diferent de tantes altres formes de l'amor, però amor al capdavant, és a dir, disposició emocional sincera, activa i estimuladora de tots els béns possibles en la persona estimada. I bé, allà on apareix un punt d'especial relleu teòric és en l'objecte d'allò que es transfereix: no es transfereix —almenys no en un primer moment— un paquet de coneixements importants o de nobles principis, sinó una «resolució»; és a dir, allò que l'educador o l'educadora transfereix a l'educand amb amor (que actua com a factor cohesionador entre l'un i l'altre) és sobretot una actitud, podríem fins i tot dir, més col·loquialment, unes «ganes» de fer alguna cosa. Això és importantíssim, perquè, si recuperem una de les nostres complexitats constitutives, veurem que el component evolutiu o processual ens parla de la variabilitat de tot allò que passa dins nostre i aquesta variabilitat o processualitat té molt a veure amb la inutilitat de transferir «paquets» del que sigui —coneixements, principis, fórmules—, perquè fàcilment caducaran en el procés evolutiu; ara bé, allò que és menys probable que caduqui és justament una disposició, una resolució, unes ganes, que, més enllà de «paquets» que la persona vagi incorporant al llarg de la seva vida, s'associen a un estil de vida personal que es reforça amb el temps i li pot garantir un creixement constant. És òbviament necessari precisar l'objecte d'aquella «resolució» o aquelles «ganes»: l'objecte encara no és cap valor o bé essencial de la vida en els seus sentits habituals; l'objecte és tot just un desplegament de dins enfora d'una capacitat, és a dir, és una invitació a l'autonomia constructiva, o la construcció autònoma, de la persona. Es tracta de negar la passivitat, l'actitud purament receptora i acumuladora, i d'estimular una dinàmica interior, l'objecte de la qual, ara sí, és «rebre i forjar valors». Ens trobem, al final, amb el concepte que semblava clau, el valor, però que ha estat sotmès a unes exigències de compromís personal de primer ordre. Certament, a més, s'ha de remarcar que, amb relació als valors, no només se n'han de rebre —actitud bona, però insuficient—, sinó també forjar-ne. Apel·lació, doncs, a la iniciativa, la creativitat, la singularitat.

Transferència emocional, actitud —resolutiva, o «ganes»—, autonomia, capacitat receptora, capacitat d'iniciativa i valors. Seria una manera de descriure, amb altres paraules, i en conceptes potser més actualitzats, la definició de Spranger. Adonem-nos, a més, que en relació amb les complexitats constitutives esmentades, també la «diversitat de funcions» i «l'equilibri inestable» són tinguts en compte, en una mena d'implícit, en aquesta concepció: perquè els valors no estan prescrits ni determinats, és

més, es parla de forjar-ne —de nous, s'entén—, amb la qual cosa estem assumint la diversitat de funcions que ens és inherent, que requereix i fomenta alhora l'adaptabilitat i la flexibilitat; i, potser menys clarament però suficientment, l'equilibri inestable és al·ludit en la idea de desplegament de dins enfora: un desplegament entre un subjecte i el seu entorn, principalment constituït per altres subjectes, no és mai un acte tranquil, sinó un joc exigent d'equilibris, sempre molt inestables.

Si ens preguntem, com és natural, quins valors ha de rebre l'educand —sabent que també se l'ha de capacitar per forjar-ne—, la resposta la podem trobar a partir dels quatre eixos invariants de la condició humana que abans esmentàvem. És important de dir, abans d'entrar-hi, que aquests valors han de ser com més bàsics i radicals millor, per facilitar la seva multiplicació en diverses formes i estils; com més bàsic és un valor, més troncal, més capacitat de generar múltiples i diferents branques tindrà. Com més detallista i concret és un valor, més tancat és en si mateix, menys flexible i menys diversificable serà.

El primer dels eixos proposats l'hem anomenat **teorètic**; podria ser dit també *racional*, però el mot és massa contundent i evoca la vella pretensió d'hegemonia de la raó que, primer en versió grega i després il·lustrada, ha perjudicat l'equilibri d'aquest eix —un altre element de complexitat, aquest equilibri, sigui dit de passada— amb els altres tres. L'eix teorètic, doncs, és una invariant de la nostra condició en el sentit que l'home no es pot veure a si mateix sinó com un ésser que té la capacitat de copsar, amb un òrgan diferent dels sentits —i tingut per més evolucionat—, la naturalesa de les coses: que és capaç, si parlem de funcions, de pensar, de desplegar argumentacions i elaborar teories que el situen davant del món amb una capacitat d'anàlisi i, posteriorment, d'intervenció en la realitat que és molt superior a la que sembla que tenen la resta d'éssers vius. El valor, per continuar en l'ús d'aquest terme, que omple les capacitats i les aspiracions d'aquest eix és el **coneixement**. El coneixement que, a diferència de la pura informació, té alguns trets que són especialment importants de remarcar davant del panorama descrit de la nostra complexitat d'entorn: justament hem dit que la facilitat d'obtenció i transmissió d'informació és un dels seus trets rellevants; fins al punt, dèiem, que molta gent tendeix a reduir el coneixement a simple informació. No cal dir que no hem de tenir cap prevenció respecte al valor i l'interès personal i social de la informació i que pot dir-se amb tota propietat que la informació és també un producte cognoscitiu; tota informació és coneixement, però no tot coneixement és informació: considerar que el coneixement és informació és un reduccionisme que no ens podem permetre. La manera, complexa per cert, com vivim la informació i el coneixement és ben diferent: la informació és acumulativa, passiva, desordenada i acrítica. El coneixement, en canvi, és integrador, actiu, sistemàtic i crític. El contrast és de molta força i, educativament parlant, ens obliga a ser molt curiosos per no proporcionar el succedani —la informació— en comptes del producte genuí —el coneixement. D'altra banda, i pensant en la nostra complexitat d'entorn, només amb el foment

del valor del coneixement podem protegir-nos de l'amenaça de la banalització i el caos informatiu que, combinat amb la virtualització progressiva de molts àmbits de l'existència i els reduccionismes tecnocràtics, impediria al nostre jovent una adequada posició davant dels reptes de tota mena que la vida els prepara: des del repte professional o laboral fins al repte democràtic i sobretot el repte conjunt de l'avenç científic, social, cultural, que no es poden assolir sense un exercici rigorós del coneixement.

El segon eix l'hem anomenat **ètic**. En expressió d'Araguren, som éssers «constitutivament morals», és a dir, no podem deixar de comprendre que existeix el bé i el mal i que hem d'optar lliurement i responsablement entre l'un i l'altre o, normalment, només —però seriosament— entre les seves gradacions intermèdies. Per això podem dir que hem de satisfer, donar sentit o omplir de valor aquest eix ètic: i el valor que es pot proposar com a central, o principal, del qual derivarien molts altres, seria el valor de la **dignitat**. Encara avui existeixen usos del concepte «dignitat» en els quals ressona una concepció arcaica del mot, segons la qual algunes persones eren reconegudes com a dotades d'un valor especial i distintiu, associat normalment a nissagues familiars preeminents o a càrrecs i honors de relleu social i polític. Les revolucions que fan néixer la modernitat donen al vell mot *dignitat* una dimensió radicalment nova: la del reconeixement del valor màxim inherent a la condició de persona atribuït de manera igual a tots els membres de l'espècie humana, en tot moment i circumstància. Aquest valor màxim i igual és la font indestructible de tots els drets fonamentals de la persona, que avui trobem formalitzats en la idea i les declaracions successives dels drets humans. En el nucli filosòfic d'aquesta noció glateix la vella màxima kantiana que postula no veure mai en l'altre ésser humà un instrument per al nostre ús, sinó una finalitat en si mateix i tractar-lo com tot valor final o absolut es mereix.

Íntimament associat a la dignitat, com l'altra cara de la seva noció teòrica, trobem el **respecte**, l'actitud ètica o pràctica de reconeixement de la plena i igual dignitat de cada persona en el tracte i la conducta. La paraula *respecte*, molt més que un sinònim de cortesia, ve de la llatina *respectus*, substantiu format a partir del verb *respicere*, que significa 'tornar a mirar', 'mirar de nou' o 'mirar atentament'. Aquesta «mirada nova i atenta» és la que expressa la superació de la «vella mirada», precipitada i interessada, que l'individu de mentalitat primitiva, incívica, individualista extrema, projecta sobre els seus semblants veient-hi exclusivament uns objectes instrumentals de profit o de plaer al servei del seu interès egoista; la mirada nova, el respecte, supera la fulminant mirada salvatge de l'interès depredador de l'un sobre l'altre i expressa la mirada tranquil·la de «reconeixement» de l'altre com a subjecte de la màxima, universal i igual dignitat. No cal dir que, des d'aquesta perspectiva, el valor de la dignitat, i la seva altra cara d'aplicació directa a la realitat, el respecte, tenen una força educativa, de construcció personal, de primer ordre. Davant d'una complexitat d'entorn on emergeix amb força un individualisme que, sobretot, instrumentalitza els altres, els menysprea, fins i tot els maltracta

per poder avançar sense contemplacions, el reforçament de l'eix ètic de la persona, sobre la base del reconeixement de la seva pròpia dignitat i, alhora, la de tot ésser humà en absoluta igualtat, és una clau de resposta d'importància transcendental.

El tercer eix, molt proper a aquest, però diferent, és l'eix **social**: més enllà de la dimensió ètica, la dimensió social ens parla de persones que, a més de la preservació de la dignitat, necessiten i busquen la convivència amb els altres i no només com un refugi o un suport, sinó com una forma de vida de dimensió estrictament i essencialment humana. L'home és «animal social» i, a més de poder reconèixer la distinció ètica entre el bé i el mal, té capacitat de pactar, cooperar i fer accions positives —tot i que, malauradament, també negatives— per als altres. Fer el bé als altres per conviure en plenitud és allò que, amb un terme senzill i bàsic, en diem tenir el valor de la **bondat**. Vet aquí que el factor de complexitat que hem qualificat com a cultura líquida pot trobar en el valor elemental de la bondat un ancoratge enmig del corrent imparabile del riu de la vida: tinguem present que la bondat, com a valor radical, té unes ramificacions molt directes en valors com ara la justícia, l'honradesa, l'amistat, la pau, la solidaritat, entre d'altres, que poden contribuir a crear teixits de relacions sòlides, perquè són les relacions de la confiança mútua entre persones i consoliden espais familiars —en qualsevol de les diverses noves formes legítimes de família, per descomptat—, espais veïnals, espais cívics on la fugacitat de les coses sigui menys agressiva, més respectuosa amb la necessitat personal d'estabilitat i equilibri. És el mateix Bauman, el pare del concepte de cultura o societat líquida, qui recomana (*op. cit.*, p. 38) que es treballin les qualitats personals i socials a través de la reconstrucció de lligams personals d'hospitalitat i amistat, de diàleg constant entre persona i comunitat, entre drets i deures, tot assolint una certa reconstrucció de l'espai públic —el físic, però també el mental i el polític—, avui tan amenaçat. És per això que val la pena repensar-nos com a éssers educables en la bondat, capaços de vèncer el perill d'una inèrcia socialment destructiva a què ens abocaria una cultura massa líquida, massa prop, al capdavant, de la liquidació de tota cultura.

El darrer dels nostres eixos o invariants és l'anomenat eix **estètic**. És probable que algú pensi que no té l'altura o el volum o la força que sembla que tenen els altres en l'estructura de la persona. Avui l'estètica s'ha banalitzat, reduïda a pura presentació ornamental, sigui de persones, de cases, de mobles, de vestits o de qualsevol altra cosa. O, com a molt, a l'art oficial dels museus i les galeries, gairebé sempre sotmès a una discutible mercantilització. Naturalment, és opinable. Però, en la millor tradició antropològica trobem —ja des de Plató— la **belleza** com un valor de rang fonamental, proper i en ocasions gairebé sinònim de la bondat o de la veritat. Si parlem d'un eix estètic constitutiu de la persona és perquè, fent honor a l'etimologia del mot, les persones tenim la capacitat de sentir, de percebre, d'emocionar-nos davant de qualitats —sovint de mal concretar, però de forta impressió sobre nosaltres— que considerem expressives d'una certa har-

monia, expressivitat, atracció, de matisos inesperats i reveladors, de perspectives il·luminadores... de bellesa. Curiosament, la nostra llengua associa el mot *sensibilitat* de les persones a dues dimensions que hem presentat separades, però que tenen vincles profunds: diem que una persona és sensible quan té capacitat de captar o produir bellesa, però també quan té empatia per les persones, en reconeix la seva dignitat i desperta sentiments de bondat envers elles: és a dir, la sensibilitat, inicialment només estètica, té força ètica, social i fins i tot cognoscitiva —perquè, com sovint es diu, la intel·ligència està en la captació dels matisos, que és justament el que facilita l'exercici de la sensibilitat. La captació de la bellesa produeix en les persones una sensació d'admiració per un equilibri, per una harmonia, per uns matisos i unes ressonàncies que generen habilitat per conèixer la rica complexitat de les coses i especialment la rica complexitat i la dignitat de les persones. De tal manera, doncs, que l'eix estètic és valuós per si mateix, però molt especialment com a promotor o nexa de connexions profundes amb els altres tres, en un subratllat més del caràcter finalment unitari de la persona humana. Això ho van conèixer bé els primers educadors d'occident, com han estat qualificats els sofistes de l'època clàssica grega, perquè van saber articular en un sol concepte la seva proposta educativa: el concepte és *kalokagathia*, un compost derivat de la fusió entre la qualitat de bell (*kalós*) i de bo (*agathós*), que podria traduir-se literalment com 'bellesa i bondat', on queden, però, els dos conceptes com una agregació i es perd el valor de la fusió, o, menys literalment i més literàriament, com 'elegància d'esperit', que expressaria millor la força d'una sola idea que subsumiria les altres dues. La bellesa, doncs, no seria un embolcall ornamental de les coses, o de la persona que la capta, sinó un veritable tret íntim valuós associat a altres d'essencials com són la bondat, la dignitat i el coneixement mateix. Educar la sensibilitat en el món complex, si la sensibilitat ens habilita per a la captació de matisos, és precisament una eina central per convertir la complexitat no en una ocasió per a la confusió, sinó en una oportunitat per al coneixement.

Tot el sentit d'aquests valors radicals podem dir que s'acaba concentrant, gairebé reduint, al sentit mateix de la llibertat. Ella és la productora dels valors, una mena de valor germinal, responsable, doncs, dels que apareixen i desapareixen, tant en la vida de les persones individuals, com en la de les societats i en la història humana. El gran secret de l'educació i la vivència dels valors és l'educació i la vivència de la llibertat. Com a valor germinal, en la seva construcció ens juguem la totalitat de l'orientació de la nostra existència: en efecte, els valors són finalitats i, com a tals, atreuen la nostra conducta de manera poc o molt conscient. Pensar en el sentit dels valors és pensar en el sentit d'aquesta formació personal que ens ha de permetre saber, conèixer o identificar quines són les finalitats decidides —per nosaltres o pels altres en nom nostre— a les quals lliurem l'orientació de la nostra existència. I de la mateixa manera que «estem condemnats a ésser lliures» (J. P. Sartre), també estem «condemnats» a viure segons els valors que tenim —per convicció pròpia— o que ens fan tenir —sense assumpte conscient nostra—, és a dir,

que de fet ens tenen, ens posseeixen o dominen. Aquesta és una important consideració: de valors d'un o altre signe sempre en tindrem —perquè som, com dèiem, «constitutivament morals» o éssers que necessiten valors, que els produeixen fins i tot sense proposar-s'ho i que es mouen per ells— i, en relació amb ells, cada subjecte o els tindrà o *serà tingut* per ells. En el primer cas, el subjecte serà el subjecte actiu i crític, que reconeix, analitza, pondera i assumeix o rebutja els valors que la vida li va proposant, l'únic subjecte que hauria de promoure qui se senti educador; en el segon, el subjecte és subjecte passiu, gairebé un recipient inconscient, que carrega damunt seu un bagatge no reconegut, no volgut: un bagatge, però, que no és mort, sinó que actua des de dins com a font de conducta, que li acaba configurant la seva personalitat moral i social a desgrat d'ell mateix.

Allò que defineix millor el tarannà del primer subjecte, de l'actiu i crític, és que és responsable dels seus valors. La responsabilitat sol ser entesa, no pas sense raó, com la capacitat d'identificar els motius de la pròpia conducta i d'assumir-ne les conseqüències. Hi ha, però, vinculada a la idea de la llibertat com a valor germinal productor dels altres valors, una noció de responsabilitat no pas contradictòria, sinó complementària d'aquesta que acabem d'esmentar. Per presentar-la ens podem formular aquesta pregunta: la llibertat podria produir valors de qualsevol manera i, atesa la seva superioritat moral, marginar-los quan li convingués? Si fos així, parlariem de valors arbitraris, d'una gran feblesa en la seva constitució, puix que un segon acte immediat de la llibertat arbitrària els podria eliminar i substituir pels seus contraris. La resposta a la pregunta que acabem de fer no pot ser sinó que hi ha una manera pròpia de produir i viure lliurement els valors, que és la manera responsable. La responsabilitat —tantes vegades associada abusivament pel pensament tradicional a la pura i simple obediència a l'ordre establert— assoleix així un sentit decisiu: és la forma mateixa en què la llibertat regula la seva pròpia capacitat de decisió; lluny de l'arbitrarietat —«decideixo això perquè vull i prou», la

responsabilitat omple la decisió lliure de motivació, d'argumentació, de vincles racionals i dialogats amb la vida. Sense la responsabilitat, la decisió lliure és una decisió descontextualitzada, desvinculada de tot, absolutament oberta, però absolutament buida; amb la responsabilitat, la llibertat és una decisió humanitzada, plena de referències a allò que l'home pot i vol ser sobre la terra. No pas necessàriament menys oberta, però segur que menys buida de sentit, el sentit que dóna la vinculació. Vinculació a què, però? Als altres valors que amb ella constitueixen el pòsit de finalitats estimulants per a la persona. La responsabilitat, així, és entesa com la capacitat de vincular la llibertat —entesa ella mateixa com a valor— i la resta de valors: dit d'una altra manera, la responsabilitat rebaixa la temptació d'absolutisme de la llibertat; una llibertat absoluta és tan inhumana com qualsevol altre absolut i la responsabilitat permet justament l'harmonia i la coherència de la llibertat —en una mena d'exercici de modèstia— per la seva vinculació amb la resta de valors de la vida. Per la responsabilitat sé que sóc lliure fins on un altre valor que jo reconegui seriosament pugui ser afectat greument. El sentit dels valors com a finalitats de la vida és, doncs, el sentit de la mateixa llibertat que els produeix, però no pas com a producte arbitrari, sinó com a fruit de la capacitat de vincular la llibertat amb la resta de necessitats i contextos humans; a aquesta capacitat de vincular la llibertat i la resta de valors en diem responsabilitat. La funció dels valors no seria altra que la d'estimular l'acció lliure humana cap al sentit que ella mateixa s'ha donat, en un permanent exercici de revisió i de coherència sempre en difícil equilibri: som lliures produint valor i som responsables mantenint la coherència de la pròpia llibertat amb els valors que nosaltres mateixos ens anem donant. Vet aquí la complexitat i la riquesa del desafiament de viure lliurement els valors. Vet aquí per què l'educació no pot deixar de situar la llibertat com a objectiu primari i estrictament radical —com a arrel, com a germen de tot valor humà. Ens hi va el sentit més genuí de la vida individual i col·lectiva. Ens hi va, precisament i finalment, la resposta educativa i seriosa, simple en la seva grandesa, gran en la seva simplicitat, a les nostres complexitats.

Taula 1. «Necessitats, drets i expectatives dels infants i els joves»

Document de referència elaborat per Mercè Gisbert i Carme Negrillo, de la Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona

Introducció

El tema de la taula és força complex, però bàsic per reflexionar sobre l'educació. Els infants i el jovent són una peça essencial i un punt de partida molt important per plantejar els nous reptes educatius actuals. En l'esdevenir de la història, el paper de la infància i de la joventut ha guanyat protagonisme, especialment l'any 2009 amb motiu del cinquantè aniversari de la Proclamació dels Drets dels Infants. En definitiva, s'ha d'apostar per una infància i una joventut com un espai vital segur i estimulador, de qualitat, que faciliti una base sòlida per a l'assoliment de l'etapa adulta.

En l'anàlisi del tema de la taula, no es pot obviar el món canviant i divers en què joves i infants s'eduquen. Algunes de les característiques del context educatiu tenen a veure amb continus avenços científics i tecnològics, globalització econòmica, consolidació de l'estat del benestar, gran mobilitat entre països, nous patrons de relacions socials i de models familiars, multiculturalitat i alhora integració cultural, relativisme ideològic, accés i intercanvi constant de la informació en àmbit mundial, etc. Cal conèixer i tenir en compte tots aquests trets, ja que condicionaran les línies de treball amb relació a les necessitats i els drets de la infància i la joventut.

Tampoc no es pot oblidar la veu dels mateixos protagonistes en la confecció d'aquest document. En aquest sentit, s'han volgut recollir les idees manifestades a través d'algunes entrevistes a una petita mostra d'infants i joves d'alguns centres catalans d'educació primària i secundària, públics i concertats.

Abans d'entrar en les línies d'anàlisi del tema, s'han volgut descriure breument els termes de treball de la taula.

— Les **necessitats** s'entenen com aquells aspectes bàsics que s'han de cobrir, importants per a la supervivència, el benestar o el creixement de les persones. Serien les peces clau per ajudar al desenvolupament integral. En aquesta línia es vol recordar el plantejament de Maslow que defensa una classificació de les necessitats humanes diferenciant les primàries o de supervivència de les secundàries o de desenvolupament. Aquestes últimes s'assolirien si les primeres estiguessin cobertes.

— Els **drets** són considerats com unes regles o normes que garanteixen una qualitat de vida, de convivència, d'educació, etc. per a totes les persones, o més concretament en el nostre cas per a tots els infants i tot el jovent. Es basen en la igualtat. Sovint els drets d'uns estan relacionats amb els deures d'altres.

— Les **expectatives** pretenen posar de manifest allò que s'espera aconseguir o realitzar. En molts casos són representacions mentals, més precises o difuses, d'estats futurs que es desitgen. Per tant, tenen molt a veure amb els interessos.

Finalment cal parar l'orella per escoltar altres conceptes que sonen amb força en els darrers temps a les escoles catalanes i que poden tenir una certa relació amb la nostra taula: qualitat humana, patrimoni social, comunitat d'aprenentatge, escola inclusiva, autonomia, coresponsabilitat, autoavaluació..., que segurament apunten a les noves vies que des del mateix context s'han trobat per fer realitat el protagonisme d'infants i joves en l'educació.

Les necessitats del jovent i els infants

Les necessitats pròpies de la infància poden relacionar-se amb les necessitats plantejades per Maslow. Les necessitats fisiològiques, com són l'alimentació, la higiene, la son o l'esport; les de seguretat, com ara el benestar econòmic o psicològic, i les de pertinença, com ara l'amor, l'amistat o l'associació, són les primeres. La necessitat d'autoestima, que té a veure amb l'autoconfiança, la independència, els èxits o el reconeixement, com també la necessitat d'autorealització delimitada pel comportament creatiu, l'assoliment dels propis potencials, etc., queden determinats per l'assoliment de les necessitats primeres. Totes aquestes necessitats continuen sent vigents en el món actual.

De fet, l'anàlisi del context educatiu català duta a terme posa de manifest algunes necessitats en la infància i la joventut actual en aquesta línia:

— Tot i el gran culte social al cos, cada cop es detecten més casos de trastorns derivats de mals hàbits nutricionals, entre els quals, l'obesitat. També es poden recollir algunes dades relacionades amb mals hàbits de son i de manca d'activitat física. Per tant, s'evidencia la necessitat d'una formació pràctica per a la salut basada en problemàtiques reals quotidianes.

- També es posa en evidència la influència dels mitjans de comunicació en la transmissió de certs models de comportament sexual de molts adolescents i joves. Aquest fet mostra la necessitat de rebre una informació contrastada des de l'escola que pugui fer reflexionar-hi, com també el control dels riscos associats a la sexualitat i els mètodes anticonceptius.
 - En contraposició amb la promoció de models sexuals desinhibits, es cospa la progressiva manca de mostres d'afecte a diferents nivells. Aquestes són bàsiques per al desenvolupament integral d'infants i joves. Carícies, abraçades i qualsevol altre gest afectuós són formes inequívocues d'expressar acceptació i crear un clima educatiu positiu i òptim. És una forma natural alternativa als climes d'agressivitat, tensió i violència cada cop més habituals en alguns entorns socials.
 - Un altre aspecte alhora fisiològic i psicològic fa referència a l'estrès. La societat actual, caracteritzada per un ritme de vida ràpid i en què hi ha pocs espais per al silenci, el descans o la cura de les persones, apunta la necessitat d'oferir espais i estratègies per a la regulació emocional des de l'escola i així poder disposar d'eines per conquerir el propi benestar.
 - La manca de contacte amb la natura és un altre tret que s'observa en les pràctiques habituals d'infants i joves. De fet, s'ha detectat un nou trastorn anomenat *síndrome per dèficit de natura* degut a la baixa interacció amb el medi natural i a l'increment d'activitats i jocs a l'interior. Les conseqüències d'aquesta síndrome poden produir problemes emocionals i relacionals. Per això cal plantejar especialment la necessitat de repensar nous escenaris d'aprenentatge portes enfora i la promoció de sortides, no com un mitjà, sinó com un objectiu d'aprenentatge.
 - L'estil educatiu de sobreprotecció i de poca exigència pot generar una autoestima desequilibrada. La justificació i «desresponsabilització» de certs actes per part d'alguns educadors promou una ètica del «joventisme» descrita per Bruckner en què les persones volen gaudir de llibertat sense assumir les conseqüències dels seus actes. En aquest sentit, caldria revisar certes pràctiques que no fomenten l'autonomia ni la participació progressiva dels alumnes en la gestió i presa de decisions familiars i escolars.
 - Aquesta darrera necessitat n'assenyala una de nova i força valuosa: la de col·laboració entre família i escola. Moltes i repetides veus apunten la poca participació de la família als centres. Aquest tema demana una anàlisi profunda en què s'escoltin les veus de tots els implicats i implicades. Un primer pas s'ubicaria en el pla emocional, en el qual es veu força convenient un canvi d'actitud que recuperi la confiança entre els membres de la comunitat educativa. Un segon pas potser se situaria a obrir vies de diàleg i comunicació efectiva en què es poguessin definir objectius prioritaris comuns enfocats vers l'educació i el desenvolupament integral d'infants i joves. Un tercer pas consistiria a experimentar espais i recursos creatius de trobada i intercanvi.
 - Un altre element força important té a veure amb la construcció de la pròpia identitat i amb l'autoconeixement com a elements previs a l'autorealització. En el món actual hi ha pocs moments per a la introspecció. A més, la multiplicitat de referents pot crear una certa confusió en la formació de la identitat personal. Aquesta diversitat ideològica crea confusió a l'escola acostumada a veritats úniques «de llibre». Ara més que mai cal trobar la manera de crear una cultura per arribar a consensos que, davant la missió d'educar, ofereixi el compromís i el posicionament crític com la millor opció educativa.
 - En la construcció de la pròpia identitat, sovint es pot detectar l'oblit de les arrels lligades a l'entorn proper. A les escoles s'observa un baix coneixement de mostres artístiques, tradicions o històries locals transmeses entre generacions a través de festes, vivències o espais col·lectius compartits. En aquest sentit, les experiències intergeneracionals són bàsiques per descobrir elements significatius d'identitat.
 - Per a l'accés als diversos aprenentatges, es vol subratllar la importància de formar-se en la competència de l'ús de diversos llenguatges. Molts infants i joves coneixen les noves tecnologies des de l'oci, però no com a eines educatives. Tot i que hi ha molts mitjans tecnològics i una gran quantitat de publicacions, no sempre hi ha un domini ni una actualització competencial professional en relació amb el tema, ni tampoc una aposta clara, definida i integrada en els currículums. L'art o la literatura també plantejen reptes similars.
- En aquest catàleg de necessitats no es poden oblidar les pròpies de l'etapa evolutiva de cada nivell educatiu. En aquest sentit cal destacar la del joc com a definitiva i pròpia de la infància i la joventut. Molts educadors i educadores comenten la pèrdua de la pràctica de jocs en el temps de lleure, així com la pèrdua de la creativitat dels moments lúdics. A l'escola hi ha diversos moments en què es podrien incorporar dinàmiques lúdiques i poder educar-se per a un oci que ajudi a conquerir el propi benestar i a trobar el camí vers l'autorealització, a més d'oferir patrons alternatius als conflictes creixents en aquests moments no formals.
- També els somnis són especialment importants en la infància i la joventut. Esdevenen un espai creatiu i personalitzat per especular i imaginar el propi futur i l'autorealització. Els somnis només són possibles en una cultura d'il·lusió i positivisme. Són essencials per al desenvolupament. Per això es vol subratllar la necessitat fonamental d'un clima escolar estimulants i sobretot positiu com a marc de l'educació actual.

Un altre apartat relatiu a les necessitats té a veure amb aquelles percebudes pels infants i el jovent. En un petit estudi que s'ha portat a terme amb una mostra de sis centres públics i concertats d'educació primària i secundària del territori s'han recollit algunes dades amb relació al tema:

- Les necessitats percebudes pels mateixos infants estan relacionades amb elements del jo, l'aquí i l'ara. Sovint demanen més espais per jugar i pel «no treball» propis d'una ètica hedonista. Tot i això, pocs centres presenten una oferta pedagògica d'oci en els moments d'esbarjo o no formals de l'horari lectiu adreçada a tot l'alumnat.
- Molts verbalitzen la manca de confiança en ells per part dels educadors i de les educadores i, per tant, les poques oportunitats per demostrar la seva vàlua i per ser més autònoms.
- També exposen la poca passió i il·lusió que observen en molts educadors i educadores en el desenvolupament de la tasca professional.
- La creació d'espais de diàleg i comunicació és una altra demanda manifestada. En aquest sentit, molts adolescents i joves exposen la manca d'espais i moments per expressar-se, així com d'un perfil tutorial en el professorat. Concretament, comenten que les hores de tutoria s'usen poc per treballar aspectes de desenvolupament personal i sovint s'enfoquen cap a tècniques d'estudi, aspectes de gestió escolar, o bé com un espai d'estudi lliure. També a educació primària alguns professionals han compartit el seu neguit, a partir de la incorporació de la sisena hora, per la pèrdua del paper de la tutora o del tutor.
- Una altra necessitat exposada fa referència a la poca cohesió i als problemes de convivència entre grups de diferents cultures. A secundària, per exemple, cada cop és més habitual observar als centres grups diferenciats, com *heavies*, *punks*, *hip-hops*, *llatins*, *feixistes*, etc., que intenten afirmar-se per negació dels altres a través de l'enfrontament. Aquest fet fa palesa la necessitat d'introduir de manera pràctica eines i recursos contextualitzats de gestió de conflictes i de convivència intercultural. En aquesta línia caldria repensar el paper de les aules d'acollida en la mediació cultural i la prioritització de l'assoliment dels objectius del centre acollidor.

Els drets dels infants i el jovent

La Convenció Internacional dels Drets dels Infants és vigent a Catalunya des del 1990 i esdevé una exigència amb força jurídica obligatòria. Tot i això, no sempre aquests drets són prou coneguts ni reconeguts socialment, com

tampoc estan totalment consolidats en les pràctiques escolars.

A més a més del desconeixement dels drets per part de l'escola i la família, es constata, a través del petit estudi portat a terme, la confusió que genera el fet de tenir drets i el desconeixement que els mateixos protagonistes en tenen.

Així, els drets percebuts per infants i joves es fonamenten en els seus desigs més que en el coneixement dels paràmetres establerts legalment o reconeguts socialment. En alguns casos són els que han rebut dels mitjans de comunicació, com és el cas d'un alumne que reivindica «el dret a Internet», tal com defensa un anunci televisiu. Moltes vegades són expressats amb un tint amarg de queixa, sense gaire esperança de canvi per aconseguir-los. Sovint també es presenten vinculats a deures d'altres, però desvinculats de deures propis.

Tot i això, és fonamental tenir en compte la veu dels protagonistes com a punt de partida per plantejar vies de reflexió i treball:

- La majoria d'alumnes reconeix no haver treballat en l'àmbit escolar el tema dels drets propis. Alguns alumnes quan escolten les preguntes sobre drets els relacionen amb les normes del centre.
- D'una manera espontània dedueixen alguns drets, com ara el dret a l'educació, a l'habitatge digne, al respecte de les creences, a rebre atenció i cura de les necessitats bàsiques, etc.
- A més, manifesten el desig i la necessitat de conèixer els drets propis, com també fórmules per defensar-los.
- Alguns dels drets suggerits i demanats pels mateixos protagonistes que caldria desenvolupar tenen a veure amb:
 - el dret a ser (nom, origen, diferència, etc.),
 - el dret a ser infant,
 - el dret a desenvolupar-se integralment,
 - el dret a aprendre,
 - el dret a jugar,
 - el dret a l'error,
 - el dret a expressar-se,

- el dret a la coeducació i
 - el dret a ser feliç.
- Alguns adolescents i joves han exposat, amb relació a alguns drets, unes consideracions força interessants. Per exemple, en el cas del dret a aprendre, han manifestat que, tot i que tenen l'oportunitat de rebre una educació, no sempre se senten atesos segons les seves característiques o ritmes d'aprenentatge. Bastants alumnes amb un ritme ràpid d'aprenentatge expressen que sovint perden el temps o que han d'adaptar-se a ritmes més lents o nivells baixos que es plantegen des d'una metodologia homogeneïtzadora. Aquest fet els comporta molta frustració. D'altra banda, algunes i alguns alumnes, mal anomenats «de diversitat», manifesten que no poden seguir el ritme d'aprenentatge del grup-classe, que estan «etiquetats» i que sovint acaben abandonant el sistema amb un gran sentiment de fracàs o ràbia.
- Pel que fa a aquest mateix dret, bastants joves i adolescents comenten que el dret a aprendre està limitat, perquè gairebé sempre han d'estudiar continguts que no troben útils o que són obsolets. Per tant, sí que tenen possibilitats d'aprenentatge, però no poden escollir aquells coneixements que consideren realment funcionals.

Les premisses anteriors mostren la conveniència de cercar estratègies i vies de treball per donar a conèixer i ajudar a construir els drets dels infants i del jovent, com serien:

- La seva difusió a tots els sectors i membres de la comunitat educativa a través d'un tractament específic dins el currículum i/o en diades assenyalades al calendari escolar o social.
- L'anàlisi de les pràctiques de vida familiar, escolar i social per detectar possibles vulneracions o desconeixement de l'aplicació dels drets d'infants i joves, així com la reflexió sobre la seva aplicació en l'entorn quotidià a través d'estudi de casos, de problemàtiques o de situacions diàries de vida.
- La potenciació d'una cultura més democràtica i participativa on sigui possible portar a la pràctica diversos drets dels infants i joves. En aquest sentit, és fonamental el plantejament d'una gestió de centre en què la coresponsabilitat de tots els membres i l'autonomia siguin pilars importants. Cal crear espais i actuacions que permetin la participació activa de l'alumnat, com per exemple els encarregats, el consell d'alumnes, les comissions de treball mixtes, etc.
- La veu i la mirada d'infants i joves ha de ser escoltada i tinguda en compte per a la presa de decisions. Al-

gunes pràctiques com ara l'autoavaluació o la coavaluació, l'assemblea de classe, la mediació entre iguals o l'autogestió del currículum són alguns exemples en aquesta línia.

- Finalment, el repte de portar a la pràctica els drets dels infants posa sobre la taula un tema més profund que té a veure amb el tipus d'escola que es vol consolidar. En aquest sentit, cal reflexionar sobre si l'escola actual està dissenyada a la mida de les necessitats i, sobretot, en funció dels drets dels infants i joves. Les línies innovadores que proposen una escola inclusiva i oberta, en què tota la comunitat participi alhora, connectada amb el context proper, s'aproximen a les demandes exposades en aquest apartat.

Les expectatives dels infants i el jovent

Les expectatives haurien de ser com un estàndard definitori de la identitat de la infància i la joventut. En aquestes etapes, els somnis són considerats com una peça evolutiva fonamental. Tot i això, hi ha poca concreció de les expectatives percebudes i aquestes tenen un tint pessimista. Potser cal recuperar il·lusió.

El jovent i els infants expressen les expectatives següents:

- Algunes expectatives relacionades amb l'educació manifesten el desig que els pugui aportar eines culturals i alhora eines per aprendre al llarg de la vida. En aquest sentit, es veu l'escolarització bàsica com un inici d'un llarg camí en què només es pot percebre un primer destí, però on l'itinerari resta obert.
- A més, alguns adolescents i joves acullen amb esperança el nou sistema educatiu que cataloguen de més flexible, la qual cosa permet deixar portes obertes per fer canvis en l'itinerari educatiu.
- Bastants expectatives tenen a veure amb el desig que l'escola experimenti un canvi real per adaptar-se a les necessitats i les problemàtiques reals diàries de l'alumnat. Per exemple, es planteja la demanda d'un aprenentatge dels diversos usos de les noves tecnologies com a fórmules alternatives al llibre de text.
- Altres expectatives relacionades amb el món futur exposen el desig que l'escola eduqui ciutadanes i ciutadans compromesos amb els problemes actuals i possiblement futurs de la societat i del món. L'apatia i la insensibilitat percebudes, i en certa manera infiltrades per la comunitat educativa, demanen una conscienciació i un posicionament valent des dels centres educatius.
- No es poden obviar les expectatives relacionades amb la pròpia vida. Gairebé tots els infants i joves expres-

sen desigs que l'escola els formi per a una professió. Tot i això, no queden sempre clars els criteris vocacionals o competencials a l'hora de triar-la. En alguns casos els estereotips econòmics, de gènere o de fama «exprés» prevalen sobre altres criteris. Es fa palesa la necessitat d'una orientació professional des de les primeres edats que ajudi a establir expectatives més argumentades.

Aspectes per a la reflexió i el debat

La reflexió i el debat demanen tenir qüestions obertes, més que línies tancades. Algunes de les més significatives que s'han esmentat al llarg d'aquest escrit es presenten tot seguit:

- Per al desenvolupament integral dels infants cal recuperar una educació de cura del propi cos i per a la salut que doni eines per millorar problemàtiques actuals relacionades amb trastorns alimentaris, mals hàbits quotidians d'higiene, de son o d'exercici físic. L'educació sexual també és un altre gran repte que ha d'aportar no sols coneixements conceptuals sinó també procedimentals i sobretot actitudinals. Aquesta educació s'ha de garantir des de l'educació primària.

Molts d'aquests aprenentatges es construeixen en l'àmbit familiar i social, a més a més del nivell formal. Els models aportats pels mitjans de comunicació requereixen una reflexió contrastada i una reconstrucció crítica guiada per educadors i educadores.

- L'anàlisi i el disseny de climes emocionals amb afecte, horaris adequats, estímuls rics, etc., són imprescindibles com a base d'aprenentatge. Alguns entorns estan augmentant la seguretat, però perden la riquesa i l'obertura. També caldria revisar les llargues jornades que molts infants i adolescents passen a l'escola. En alguns casos superen les jornades laborals dels adults. En aquest sentit, es vol reivindicar la necessitat de recuperar el temps familiar com un espai únic per construir determinats aprenentatges afectius i socials, i la urgència de conciliar la vida laboral i familiar. En aquesta mateixa línia cal incidir en la importància dels pares i de les mares en la tasca socialitzadora, sobretot en el desenvolupament d'hàbits.
- La recuperació del joc, del contacte amb la natura o de l'art i de la literatura com una font de riquesa i una forma d'expressió són altres necessitats que cal ressaltar per a una educació integral de qualitat. Molts d'aquests aspectes es treballen poc actualment i cal pensar estratègies per incrementar-los en l'horari setmanal, tant en espais formals com informals. Això posa de manifest que cal plantejar una educació creativa i alternativa de l'oci que enriqueixi cada infant i jove.

Un aspecte fonamental té a veure amb els patrons de vida quotidiana que generen un alt estrès entre els infants i el jovent actual. En l'espai de lleure s'hauria d'incloure l'oportunitat d'experimentar moments de silenci, d'introspecció, de trobada amb un mateix, etc., en els quals cadascú es pogués conèixer i descobrir maneres d'aconseguir el màxim benestar personal i construir una identitat pròpia sòlida.

- Un altre repte posa de manifest la urgència de partir dels conflictes quotidians reals d'infants i joves i oferir-los recursos i eines per gestionar-los d'una manera pràctica. La violència i l'agressivitat són alguns models difosos per la societat actual. Com a resposta, l'escola hauria d'apostar amb força per models de diàleg, de negociació o de consens, des del compromís, però també des de competències professionals socioemocionals dels educadors i de les educadores.
- Tampoc podem oblidar la importància d'escoltar la veu dels infants i els joves en la seva pròpia educació. La participació i la responsabilització dels protagonistes en la gestió del seu aprenentatge i del funcionament dels centres educatius permetrà construir unes habilitats de ciutadania democràtica.
- A més dels elements exposats en els punts anteriors, creiem bàsic subratllar la importància de la mediació dels educadors i de les educadores en la construcció d'aprenentatges per part d'infants i joves. Cal repen'sar les metodologies escolars, de vegades allunyades de les problemàtiques dels protagonistes i basades en veritats «de llibre de text». A més, les actituds i les mirades d'il·lusió, confiança i respecte són bàsiques per desenvolupar aprenentatges realment significatius. El paper dels tutors i de les tutores no hauria de ser nominal, sinó que hauria d'ajudar a assolir l'acollida de tots i totes, l'èxit acadèmic i la cohesió social.
- Els aspectes anteriors posen sobre la taula la reflexió sobre el model d'escola pel qual es vol apostar. L'escola actual necessita un paradigma basat en la inclusivitat, la diversitat i, sobretot, el compromís professional dels educadors i de les educadores. A més, ha de ser una escola oberta a la societat que potencia especialment la col·laboració real i confiada de la família. Cal pensar, doncs, un nou disseny que respongui a les necessitats i que respecti els drets dels infants i el jovent però, sobretot, que recordi que educa d'una manera conjunta amb molts altres sectors amb una gran influència.

En definitiva, perquè l'educació sigui adequada, s'ha de partir d'una visió de formació integral i compartida, i com a coresponsabilitat entre societat, família i sistema educatiu. La recuperació del paper dels infants i el jovent com a protagonistes de la seva pròpia educació és un repte fonamental. L'escola hauria de ser com l'home madur amb una orel·la verda de Gianni Rodari, amb la qual pogués sentir «coses que els adults mai es paren a escoltar: el que els

arbres diuen, el que els ocells canten, les pedres, els rius i els núvols que passen» i tantes coses fantàstiques...

Desembre, 2008

Bibliografia

AMNISTIA INTERNACIONAL. *La zanahoria: Manual de educación en derechos humanos para maestros y maestras de pre-escolar y primaria*. Amnistía Internacional: Mèxic: Amnistia Internacional, 1996.

AMNISTIA INTERNACIONAL. *Drets humans: una conspiració per a l'esperança*. Madrid: Brúixola: Bruño, 2001.

BRUCKNER, P. *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama, 2007.

BUSTELO, E.; MINUJIN, A. «Todos entran: propuesta para sociedades incluyentes». UNICEF. *Cuadernos debate*. Madrid: Santillana, 1998.

DELLOS, M. *¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años*. Amsterdam: Bernard van Leer Foundation, 2001.

DELGADO, J. F.; ARÀNEGA, M. *Dels drets i deures dels infants*. Madrid: Edebé, 2002.

DELORS, J. *Informe Delors: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana, 1996.

LOUV, R. *Last child in the woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*. Nova York (EUA): Algonquin books of Chapel Hill / Workman Publishing, 2005.

MASLOW, A. *Motivación y personalidad*. 3a ed. Madrid: Díaz de Santos, 1991.

QUINQUER, D.; CASALS, X. *El món del segle XXI: Iqbal, una infància sense futur*. Barcelona: Graó, 2000.

TONUCCI, F. *Amb ulls de nen*. Barcelona: Barcanova, 1987.

TRESEDER, P. *Empowering Children and Young People*. Children's Rights Office and Save the Children, 1997.

UNICEF. *Conoce tus derechos* [en línia]. 2008. <http://www.unicef.org/voy/spanish/explore/rights/explore_215.htm> [Consulta: 7 novembre 2008]

UNICEF. *La convención de los derechos de los niños*. [en línia]. <http://www.unicef.org/voy/spanish/explore/rights/explore_157.html> [Consulta: 7 novembre 2008]

WISECARVER, J.; KARKARA, R. *Child Rights Programming Training Manual*. Suècia: Eastern Printing Public Company Limited PCL, 2007.

Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

És fonamental fer un esforç per plantejar les necessitats, els drets i les expectatives dels infants i el jovent d'avui tan objectivament com sigui possible per anar realment a les fonts i posar l'èmfasi en la contextualització. Infants i joves tenen expectatives i interessos propis que sovint el sistema educatiu no té en compte, i això és especialment important en determinades edats adolescents. En aquest sentit, diversificar vol dir donar oportunitats individualment a les persones.

De les necessitats, els drets i les expectatives dels infants i el jovent, n'hem de destacar els aspectes que fan referència al desenvolupament i la integració de totes les dimensions (físicocorporals, intel·lectuals, emocionals i afectives, socials, estètiques, ètiques, etc.) per atendre d'una manera específica i continuada la seva educació integral:

- Necessitat d'autoritat i afecte des de l'acceptació i l'ajuda fins a l'exigència i l'ordre.
- Respectar i potenciar el ritme individual de desenvolupament.

- Ajudar perquè arribin al coneixement a través de la vivència i la relació amb la realitat dels temes objecte d'aprenentatge.
- Comunicar entusiasme i il·lusió per l'aprenentatge i per l'esforç que cal realitzar.
- Aprendre a viure, a treballar en equip i col·laborar com a manera de viure totes les situacions. Implicar-se en el funcionament del grup classe i del centre.
- Construir actituds positives i d'afecte amb relació a un mateix, als altres i al món, i ser competent per realitzar-ho i superar les dificultats amb esperit emprenedor.

La ponència d'aquesta taula ens confirma que, en la nostra societat, l'educació dels infants i el jovent s'ha d'entendre cada vegada més com un compromís de tota la comunitat, partint del que és bàsic i més proper, l'entorn familiar, i com una responsabilitat principal en el dia a dia dels infants i el jovent; això obliga a la participació de mol-

tes i diferents persones i a saber detectar les necessitats i cercar les fórmules per facilitar la diversitat de serveis necessaris.

Quan apareixen disfuncions entre la família i l'escola, es produeixen divergències, no només per les expectatives de caràcter escolar, que es relacionen amb l'avaluació, sinó també de vida en general. Si el subjecte de l'educació és l'infant, coincidim en què li demanem i com li valorem? Tenim en compte les seves expectatives? Si tots els i les alumnes són diferents, és erroni el plantejament que a l'escola tothom progressi al mateix temps. S'han de buscar acostaments i noves perspectives. Els plans d'entorn i les comunitats d'aprenentatge són elements que cal explotar en aquesta nova contextualització.

Cada vegada més les famílies intenten que els infants i el jovent no es conformin amb el temps escolar; els cal cercar altres espais i oportunitats per poder aconseguir una educació global que els encamini cap a una bona convivència i una tolerància en la seva vida comunitària.

Així és obvi que les relacions entre la família i l'escola, com també la coresponsabilitat en l'educació d'infants i joves, des de l'escola infantil i primària fins a la secundària, han de ser un continuïum i s'han de reforçar mútuament. Si aquests ingredients es donen en la dosi correcta, encaminem adequadament els infants i el jovent cap a la maduresa i una veritable cohesió social.

Això exigeix donar prioritat a uns valors que cal transmetre a tots els infants i joves, cosa que a la vegada significa reflexionar sobre les maneres d'actuar de la comunitat, de la societat. Cal parlar dels valors que pensem que són necessaris per a un desenvolupament global, per exemple: la competència personal, la tolerància, l'autoritat responsable i els valors instrumentals (alimentació, seguretat, benestar, pertinença, autoestima, associació, respecte, etc.).

Si cal educar els infants i els i les adolescents en una escala de valors, cal reformar un sistema que funciona amb inèrcies del passat. S'ha de veure com eduquem els infants i les i els adolescents en la capacitat de tenir criteri, i això vol dir revisar com estem educant avui en dia, quins valors mostrem i, fins i tot, quin és el nostre exemple. Realment, com a societat, hauriem de fer una autocrítica del nostre paper i apostar clarament i decididament per desenvolupar el potencial humà i social que tenim en la població infantil i adolescent. És un repte que no podem separar del reconeixement efectiu de la ciutadania de tots els nens i nenes i adolescents, dels seus valors i de les seves competències, de les seves responsabilitats i dels seus drets com a ciutadans.

Quan parlem dels drets dels infants i del jovent, hem de dir que solen tenir clars els seus drets, però no tant els deures, segurament perquè pares, escola i societat en general no han sabut explicar-ho.

Quant als drets, trobem molt encertada la definició que «un dret és una necessitat protegida per la llei».

La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant fa referència en diferents articles a aquells aspectes que hauriem de potenciar i tenir en compte en una relació de respecte cap als infants i joves, com són:

- El dret d'inclusió (article 2).
- El dret que es tingui en compte la seva opinió en assumptes que els afectin (article 12).
- El dret a la llibertat de pensament, consciència i religió (article 14).
- El dret de llibertat de reunió i associació (article 15).
- El dret a la intimitat i a la protecció de la vida privada (article 16).
- El dret al joc (article 34).

Tal com promulga la Convenció de les Nacions Unides, la promoció dels drets dels infants i els joves és responsabilitat de tota la societat en conjunt i, en conseqüència, és important conèixer i mesurar la influència que exerceixen els diferents agents socials implicats (pares i mares, mestres, educadors i educadores, família, comunitat en general). Les divergències entre escola i família suggereixen la necessitat d'establir vincles més estrets de comunicació entre pares i mares i mestres, si realment volem seguir avançant en la implementació i el respecte dels drets dels nostres infants i joves.

No podem oblidar que cada infant i cada jove és una persona única. Tot i els processos socials diferents, els infants i el jovent del segle XXI són la generació més preparada de la història, sobretot en les àrees relacionades amb les tecnologies de la informació i la comunicació. Algunes i alguns han pogut beneficiar-se del creixement econòmic amb millors oportunitats laborals que els seus pares i mares. Molts i moltes han pogut viatjar per treballar, estudiar, participar en intercanvis o simplement fer turisme. Internet i les tecnologies digitals els permeten estar en contacte amb amigats, familiars i altres persones de diferents parts del món. Ara bé, no hem d'oblidar que, sobretot als països en vies de desenvolupament, la globalització pot comportar també que les situacions de pobresa i desigualtat es facin més evidents. Molts joves són víctimes de processos de modernització econòmica i política que sovint no tenen en compte la majoria de la població; són els més vulnerables davant de recessions i fallides de l'estat de benestar. A més, hi ha la influència dels mitjans de comunicació que transmeten models de comportament i valors que influeixen considerablement en els infants i el jovent, que són el col·lectiu més feble davant els mitjans.

Això ens porta a fer una mica d'utopia; una utopia que forma part de l'àmbit del que és plausible i que té en compte els condicionaments amb què hem de viure. Uns objectius que creen expectatives:

- Pressuposen una presa de consciència del camí per recórrer, de l'esforç que cal invertir-hi, de les inèrcies que cal superar, dels conciutadans i de les conciutadanes que cal convèncer, de l'esforç conjunt que hem de fer com a societat.
- Cal coordinar totes les administracions públiques i els agents implicats per garantir l'atenció a la totalitat dels infants i joves de 0 a 18 anys. Sovint, en determinades situacions, la petita infància i l'adolescència queden al marge de programes o accions que s'adrecen a aquests col·lectius.
- La conciliació de la vida familiar i laboral és necessària, per tal de fer efectiva a temps real la implicació de les famílies.
- La implicació s'ha d'estendre a la resta d'agents socials. És necessari crear xarxes de projectes educatius de ciutat per aconseguir que la infància i l'adolescència no depenguin de la voluntat política del moment, sinó que estiguin inserits en projectes i accions permanents.
- Les polítiques municipals han de treballar en profunditat la participació dels infants i el jovent, que no es pot manifestar només als consells d'infants o joves.
- S'ha de donar més importància a l'entorn com a factor d'influència en el desenvolupament social de l'infant i l'adolescent.
- L'escola ha d'inserir l'infant i l'adolescent en l'entorn i s'ha d'obrir més a la resta de la comunitat.
- Cal donar més rellevància a l'educació no formal i la informal. Les famílies han de tenir el temps suficient per poder implicar-se en aquestes activitats.
- Cal donar un reconeixement tàcit a l'associacionisme educatiu (que en l'era actual substitueix i facilita l'element socialitzador en els moments de lleure tant d'infants com de joves).

- La família i l'escola són transmissors de valors. No és cert que la família hagi abdicat de la seva responsabilitat educadora. Ens hem de plantejar l'acceptació dels canvis en el model familiar.

Afegim una gradació de les necessitats i les expectatives més concretes dels infants i els joves:

- Necessiten opinar i participar en la gestió del seu temps i del seu entorn. Han de poder triar què volen fer en el seu temps no escolar. Han d'aprendre què implica la participació social i el fet de prendre decisions.
- Necessiten grups d'iguals amb qui puguin interactuar i que els respectin, sobretot les i els adolescents.
- Necessiten sentir-se acollits i valorats i tenir temps per gaudir dels seus pares i mares.
- Necessiten un espai i un temps d'activitat no dirigida per exercir la creació i la imaginació lliure.

Sempre han existit els conflictes generacionals, però ha arribat l'hora que reconeguem als infants i als i les joves la capacitat de tenir iniciativa i tirar endavant projectes que els permetin construir el seu futur.

Qüestions per al debat de la taula rodona

- Garanteix la institució educativa que tothom progressi d'acord amb les seves capacitats?
- Les expectatives de les famílies i del centre, coincideixen amb les de l'alumnat?
- Té en compte el sistema les expectatives dels infants i el jovent?
- Els infants i els joves tenen espais per expressar les seves necessitats?
- Tenim clar que els drets dels infants i el jovent generen deures?
- Considereu adequada la influència mediàtica que els nostres infants i joves reben a través de les pantalles?

Síntesi del debat de la taula rodona

El coordinador de la taula, Pere Farriol, membre del Consell Escolar de Catalunya en representació de la Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES), fa unes consideracions generals prèvies i informa de la sessió monogràfica que el Consell va dedicar als drets i deures dels infants amb l'assistència de Jordi Cots, exadjunt al Síndic de Greuges per a la Infància. Destaca els principis generals del tema i la necessitat social de saber vincular els drets amb els deures corresponents que se'n deriven. Així mateix, exposa les línies generals del document del Consell i del document de referència, elaborat per dues professores de la Universitat Rovira i Virgili.

A continuació s'inicia el debat amb el plantejament de les qüestions per part de la coordinació de la taula.

Actua com a relator Francesc Saló, membre del Consell Escolar de Catalunya en representació del professorat de nivell no universitari.

Es produeixen vint-i-sis intervencions, que corresponen a pares i mares representants de FAPAC i FAPAES, professionals dels serveis educatius, directores i directors de centres, Administració educativa, Administració local i professorat universitari. Cal destacar la presència de les autores del document de referència, Mercè Gisbert i Carme Negrillo, que participen activament en el debat.

Un primer eix de debat gira a l'entorn de les diferències entre l'alumnat i la necessitat de progressar en la seva diversitat, el paper i les expectatives de les famílies i les necessitats i aspiracions del jovent.

El conjunt d'intervencions sobre aquest primer tema, onze en total, posa de manifest un seguit d'afirmacions i conviccions de caràcter general i específic prou entenedores per ser considerades per la comunitat educativa.

Es constata que hi ha diferències notables entre l'alumnat de primària i el de secundària, i és a secundària on es localitza la major part de vegades la manca de motivació i renúncia als estudis per part de l'alumnat. Per fer front a aquesta situació, cal cercar el model educatiu més positiu, en què tothom s'hi senti participat. Les estratègies i els aspectes metodològics són importants, però també cal una implicació total i absoluta del professorat i els pares i mares.

Es constata també la dificultat de participació que hi ha en el sector de pares i mares i se li reclama una més gran implicació mitjançant el foment de programes de formació conjunta, en què pares, mares i professorat coincideixin.

La major part dels elements de l'activitat educativa en el marc del centre educatiu té una incidència molt forta so-

bre la millora de la situació. Es destaca la importància dels equips directius implicats en la relació amb les famílies, la participació de l'alumnat i la relació amb l'entorn social. L'escola inclusiva, el treball de la convivència, la incentivació de l'alumnat, la flexibilització organitzativa de l'horari escolar, el coneixement de la realitat productiva de l'entorn i la participació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge són elements a considerar i enfortir en un futur immediat.

Un segon aspecte que es planteja en el debat fa una incidència especial en les preocupacions del jovent, la possibilitat d'expressar-les i el conjunt de drets i deures que, a vegades, se'ls plantegen.

Les aportacions se centren en la necessitat de participació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge entès com quelcom més que l'assoliment de continguts acadèmics. Cal formar persones i facilitar als infants i al jovent models positius. L'alumnat ha de tenir veu i cal analitzar les seves preocupacions.

En aquest apartat del debat es constata la gran quantitat d'informació de què disposa el jovent, però es recalca la necessitat de donar-hi un caire crític i educatiu.

L'alumnat considera que té molts elements de decisió, i per això a vegades els aplica d'una manera descontextualitzada. Les famílies presenten moltes vegades reticències a l'ajut de la resta de la comunitat educativa i a assumir conjuntament plantejaments educatius comuns. Per això, l'entorn escolar és la clau on es poden trobar sortides a situacions complexes, i en aquest sentit hi ha molt bones experiències que cal anar incorporant al sistema educatiu.

L'educació emocional és molt important en una determinada etapa del currículum i cal aportar des dels centres models i experiències que ajudin a la seva comprensió i aplicació. L'alumnat ha de ser el protagonista i ha de comprendre la compatibilitat entre la seva participació i l'autoritat que ha d'existir en un centre educatiu. L'escola s'ha de fer a la mida de l'alumnat.

En darrer terme es planteja una última qüestió sobre el paper dels mitjans de comunicació.

En aquest aspecte es posa especial èmfasi en la necessitat de millorar la imatge que des dels mitjans es projecta a la societat en general i al jovent en particular. Es projecten uns models perfectes que no existeixen, però que enlluernen. Se'ls ha de fer saber que no són els models que volem. Els mitjans potser són inadequats perquè la societat és inadequada. Cal aprofitar-los i saber què significa el que es veu. Cal aconseguir alumnat crític i responsable amb si mateix i vers la societat on ha de viure.

Taula 2. «Cap al currículum per competències»

Document de referència elaborat per Jaume Sarramona,
professor emèrit de la Universitat Autònoma de Barcelona

Les competències com a objectius curriculars

Podem assegurar que actualment la paraula *competència* ja forma part integrant del vocabulari pedagògic habitual a tots els nivells del sistema educatiu, des de l'educació infantil fins als postgraus universitaris; una altra cosa és que el seu significat sigui interpretat de manera equivalent per tothom. Per això existeix el risc que en molts llocs es converteixi en un simple mot, sense que s'adoptin les seves implicacions profundes per als processos d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, aclarir què entenem realment per competències i especialment per *competències bàsiques* és una tasca encara avui necessària. I tot això malgrat que a Catalunya s'estan fent avaluacions en competències bàsiques des del 2001. En la figura següent es mostren les principals accepcions del terme.

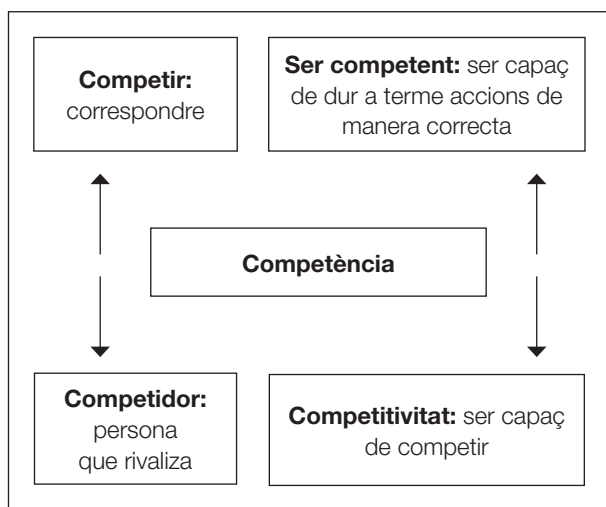


FIGURA 1. Accepcions del terme *competència*.

Certament, el terme *competència* no té tradició en el sistema educatiu, a excepció de la formació professional, on fa anys que s'hi ha instal·lat. De fet, ens ve del món del treball, del món econòmic, del món empresarial, on la competitivitat resulta necessària per a la supervivència i s'associa a la qualitat. En el llenguatge quotidià es qualifica de *competent* aquella o aquell professional que resol bé els problemes que són propis del seu àmbit d'actuació. Precisament aquest origen i la vinculació amb el món econòmic han estat una font de crítica a l'hora d'aplicar les competències a l'educació, sota l'acusació de voler importar criteris econòmics i empresarials, i fer perdre així a l'escola la seva naturalesa formativa (Laval, 2004). Es

tracta d'una crítica que s'esvaeix quan el concepte de competències s'uneix al qualificatiu de *bàsiques* en els nivells de l'ensenyament obligatori i al de *professionals* en el cas de l'ensenyament professionalitzador. No seguirem per aquest camí; els riscos són clarament inferiors als avantatges que el concepte ens aporta.

Però també és veritat que podríem haver adoptat els principis que comporten les competències bàsiques i professionals sense necessitat d'importar directament el terme, car en perspectiva educativa resulta equivalent a un que ja té llarga tradició en el món educatiu: el de *capacitats*. Bona prova d'això és que, quan volem definir una competència, comencem dient que «l'alumne o l'alumna serà capaç de...». Ara, però, voler canviar la paraula resulta una tasca inútil; ja està massa introduïda i acceptada arreu. Un aclariment i una relació mútua de conceptes propers ens poden ajudar a situar les coses al seu lloc (Tobón, 2004). Vegeu sobre això els següents:

- *Perfil professional*. Descripció general de les tasques i responsabilitats que corresponen a una professió (àmbit professional).
- *Competència*. Significa l'aplicació de capacitats a situacions laborals en diversos contextos per a obtenir resultats considerats apropiats (àmbit del treball).
- *Capacitat*. Significa el conjunt d'atributs que permetrien tenir èxit en fer una tasca, sigui del món quotidià o del món professional (àmbit acadèmic).
- *Qualificació professional*. Capacitat general per desenvolupar un conjunt de tasques laborals reconegudes mitjançant una acreditació (àmbit legal).
- *Habilitats*. Qualitats que permeten dur a terme tasques amb eficàcia i eficiència (àmbit quotidià).
- *Objectiu*. Propòsit a aconseguir en un procés d'ensenyament-aprenentatge (àmbit didàctic).

La conclusió que hauríem de treure d'aquesta relació de conceptes és que les competències solament es materialitzen plenament en l'àmbit real quotidià o laboral, mentre que el sistema educatiu o formatiu pot aconseguir les capacitats que faran possible l'actuació competent (Mastache, 2007). La formació capacita per actuar de manera

competent sempre que apliqui el principi de la transferència en els aprenentatges perquè, insistim, l'escola, l'institut o la universitat *no són* el món laboral i professional, ni tan sols el món quotidià en totes les seves dimensions, encara que en formen part. Més endavant insistirem en tot això.

Si fem una síntesi del significat del concepte *competència*, podem dir que:

- Es posa l'èmfasi en el *saber fer*, si bé integra coneixements, habilitats i actituds.
- S'aplica a la resolució de situacions (problemes) complexes.
- Inclou criteris d'eficàcia i eficiència en la resolució dels problemes.
- Té característiques interdisciplinàries respecte a les matèries acadèmiques tradicionals.
- Mostra diferents nivells de domini.
- Té possibilitats d'aprenentatge continuat.

Quan afegim al concepte de competència el qualificatiu de *bàsica*, sortim de l'àmbit laboral estricte. Cal advertir, no obstant això, que la denominació *competències bàsiques* s'està aplicant també a grups de competències que tinguin un caire transversal en la preparació de professionals, fins i tot universitaris. Però aquí es recull el significat que utilitza la UNESCO, referit al nivell bàsic de l'ensenyament, que va ser recollit en el seu moment pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya quan va proposar una recerca i una posterior avaluació de competències bàsiques (Sarramona, 2004). Les competències bàsiques, per tant, són aquelles que s'adquireixen en el període d'educació obligatòria i que afegixen a les característiques ja assenyalades de les competències en general que:

- els problemes que cal resoldre són els de la vida quotidiana real de la ciutadania;
- es vinculen amb aprenentatges fonamentals, bàsics, en funció dels temps actuals;
- en principi, estan a l'abast de tothom i signifiquen un element d'equitat en el sistema educatiu;
- fonamenten i possibiliten la continuïtat en l'aprenentatge.

Una definició senzilla de les competències bàsiques és considerar-les com «la capacitat de comprendre i resol-

dre situacions complexes de la vida real, mitjançant l'aplicació de coneixements, habilitats i actituds».

Quan les competències no tenen la característica de determinar un nivell assequible per a tothom en el sistema educatiu obligatori —advertint, naturalment, que sempre hi haurà limitacions en aquest propòsit—, aleshores es parla de *competències clau*, tal com fan l'OCDE (Rychen, 2003) i la mateixa Unió Europea (2006). Sota aquesta perspectiva es plantegen diversos nivells d'assoliment de les competències, des del mínim fins a l'excel·lència, tal com es presenten en el PISA, posem per cas, o bé en l'avaluació de les competències *bàsiques* que ha fet Andalusia.

En l'àmbit estatal, la LOCE del 2002 va recollir el concepte de competències bàsiques i la seva avaluació amb caràcter diagnòstic, si bé no va arribar a incloure-les en les propostes curriculars corresponents. La LOE posterior ha mantingut la proposta de les competències bàsiques en el currículum de l'ensenyament obligatori i la seva avaluació per a tot l'Estat. En aquest cas, sí que s'inclouen en les propostes curriculars conseqüents, però com un annex, i deixa que els centres escolars les integrin d'una manera coherent en el currículum. A més, però, la relació de *competències bàsiques* annexades són una lleu modificació —en algun aspecte prou significativa— de la relació de vuit grups de competències clau que proposà un grup de treball dins la Unió Europea a finals del 2004. No es tingueren en compte els treballs fets sobre això per territoris com ara Catalunya, les Canàries, Castella-la Manxa, Andalusia, etc. La comparació entre la relació original i la del Ministeri es mostra en el quadre de la pàgina següent:

Ara faltaria veure si les *avaluacions diagnòstiques* es faran a partir de competències bàsiques o competències clau; és a dir, si es mantindrà un nivell considerat bàsic i únic per a tothom per constatar si se supera o no, o bé es faran nivells diversos de domini per advertir com s'hi distribueix l'alumnat. Com és sabut, a Catalunya fins ara s'ha aplicat la primera opció.

Novetats i tradició en les competències bàsiques

Les competències bàsiques poden ser considerades per alguns com una «moda» més de les que periòdicament apareixen en el món pedagògic i, fins i tot, es pot arribar a pensar que, com a moda, serà passatgera i no cal preocupar-nos gaire. Els excessius canvis legislatius dels darrers anys, sense donar mai temps a consolidar les innovacions plantejades, poden avalar aquesta suposició, però hi ha indicadors que fan pensar que es tracta d'una aportació important i que caldrà tenir-la ben present. Diem això perquè resulta que les competències han entrat en tots els nivells del sistema educatiu —Projecte Tuning, en el cas universitari europeu—, com dèiem al començament, i perquè les podem trobar ara en tots els plantejaments curriculars dels països del nostre context. No es tracta de mitificar res, però sí d'atendre les aportacions que ens proposen.

Les competències clau de la Comissió Europea (2004)	Les competències bàsiques de la LOE (2006)
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicació en la llengua materna - Comunicació en una llengua estrangera - Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia - Competència digital - Aprendre a aprendre - Competències interpersonals i cíviques - Esperit emprenedor - Expressió cultural 	<ul style="list-style-type: none"> - Competència en comunicació lingüística - Competència matemàtica - Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic - Tractament de la informació i competència digital - Competència social i ciutadana - Competència cultural i artística - Competència per aprendre a aprendre - Autonomia i iniciativa personal

Les competències recullen aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge que ja havien entrat amb força en l'àmbit pedagògic. Vegem-ne els principals:

- a) Insisteixen en l'activitat de l'alumne i l'alumna, com ja va fer el moviment de l'Escola Nova i van destacar autors com John Dewey (learning by doing). Les competències emfatitzen l'activitat com a mitjà d'aprendre i de manifestar la utilitat dels aprenentatges.
- b) Inclouen coneixements, habilitats i actituds, perquè no es tracta d'un simple saber fer sense comprensió de l'activitat, sinó d'un saber fer raonat i amb compromís (aprenentatge situat) per part de qui el realitza. L'aportació de la LOGSE en considerar que s'havien de planificar i aconseguir objectius de coneixement, d'habilitats i d'actituds segueix plenament vigent en les competències. Les competències més transversals, per exemple, poden ser considerades com a equivalents als objectius actitudinals que es treballen des de fa temps.
- c) Pretenen la globalització dels aprenentatges, vell principi pedagògic que té plena vigència en l'educació infantil i que va desapareixent a mesura que s'avança en les etapes del sistema. Les competències ens tornen a demanar l'esforç d'integrar aprenentatges que pertanyen a àrees o matèries diverses, perquè en els problemes de la vida quotidiana i entre els professionals es necessita la contribució interdisciplinària per a resoldre'ls.
- d) Demanen aprenentatges significatius, integrats en els anteriors que el subjecte ja té, com a garantia de fermesa i comprensió d'aquests aprenentatges. Un altre principi psicopedagògic que s'establí en els plantejaments curriculars de la LOGSE i que té plena vigència, si no es vol tornar a uns resultats escolars basats estrictament en la memorització i la repetició mecànica de models.
- e) Fomenten la transferència, perquè una formació mai no pot preparar per a totes les situacions que els aprenentatges han de resoldre. La transferència obliga a generalitzar partint de les situacions concretes i així poder atendre altres situacions semblants, que no iguals,

fins arribar a la capacitat d'innovació, que supera els models previs. Transferència i creativitat són inseparables i també constitueixen principis pedagògics tradicionals i renovadors que en les competències resulten imprescindibles. Una persona competent en un àmbit resol situacions diverses i no pas repeteix solucions consolidades.

Però les competències també aporten algunes novetats que permeten pensar que s'avança en el procés de millora de la tasca pedagògica. Aquestes aportacions les podem resumir en els principis següents:

- a) Vinculen l'escola amb la vida real, la qual cosa trenca la tendència a fer de l'escola un món a part d'aquell per al qual ha de preparar. Certament tot el món real no ha de penetrar en el sistema educatiu, perquè no tot és compatible amb els valors que vol fomentar, però sí que ha de ser tingut present per garantir que es prepara els infants i el jovent per ser ciutadans i ciutadanes conscients i responsables en aquest món que els toca viure. Les proves que es posen en el PISA i les plantejades a Catalunya en les avaluacions de competències bàsiques il·lustren prou bé aquest principi en molts casos oblidat.
- b) Determinen mínims equitatius per a tots els i les educands, superen la simple classificació de l'alumnat i la funció d'aprenentatges estrictament acadèmics i es compleix així l'encàrrec de preparar tothom per a la societat a què pertanyen; d'altra manera, no es justifica l'obligatorietat de l'ensenyament fins a una determinada edat. Això no impedeix que uns o unes alumnes puguin avançar més que d'altres. Les competències bàsiques volen un mínim per a tothom i l'escola ha de perseguir un màxim per a cadascú.
- c) Introdueixen criteris d'eficàcia i d'eficiència, termes que ens vénen del món econòmic però que aquí hem d'interpretar com la verificació que les situacions o els problemes a què les competències s'apliquen són efectivament resolts, i ho són per la via més eficient, és a dir, per la via que representa optimitzar els recursos disponibles. L'aprenentatge d'acord amb les competències s'ocupa de valorar diverses alternatives pos-

sibles en buscar la solució i escull la millor. Això també fa que una persona sigui competent en el seu àmbit d'actuació.

- d) Exigeixen avaluacions interdisciplinàries, com a conseqüència lògica de l'aprenentatge interdisciplinari. El professorat haurà de planificar de manera conjunta un currículum d'acord amb les competències i avaluar també de manera conjunta, i trenca així una llarga tradició, arrelada en tots els nivells del sistema educatiu, de fer avaluacions estrictament vinculades a una matèria o àrea de coneixement.
- e) Demanen la constant posada al dia dels continguts per garantir el principi anterior de realisme i vinculació amb la vida quotidiana, que està en canvi permanent.

Les competències bàsiques com a objectius curriculars

L'anàlisi de les característiques que les competències bàsiques tenen ja ens dona les pautes fonamentals per ser tractades en el currículum. Diguem d'entrada que les competències bàsiques han de ser considerades com a objectius curriculars en sentit ampli. En bona lògica són els objectius que cal aconseguir en finalitzar l'escolaritat obligatòria, si bé es poden graduar per al final de l'educació primària, com un estadi entremig. Es tracta, doncs, d'objectius generals d'etapa, a partir dels quals es poden derivar objectius curriculars més vinculats a les àrees o matèries escolars. Un bon exemple d'aquesta estructura l'ofereix el currículum de Portugal: <http://www.dgic.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias>.

Una bona pràctica és determinar els criteris que s'aplicaran a l'avaluació de cada competència determinada com

a objectiu final d'etapa. Aquesta és una tasca també interdisciplinària que exigirà el treball en equip del professorat de les matèries més pròximes a la competència en qüestió. Perquè, malgrat el que ja hem dit sobre la naturalesa interdisciplinària de les competències, és fàcil constatar que es poden vincular majoritàriament a una àrea o matèria de manera preferent, si bé no exclusiva. En tot cas, l'avaluació de competències deixa de ser una tasca exclusiva de cada docent i es converteix en tasca compartida.

Les competències més transversals es vinculen amb totes les àrees i aprenentatges, encara que puguin tenir espais específics de tractament, com la tutoria, posem per cas. Es presenta tot seguit una proposta de competències transversals fruit de l'anàlisi comparativa entre les competències transversals identificades en l'estudi de Catalunya i les proposades per l'OCDE en el projecte DeSeCo, el currículum de Portugal i el del Quebec (Sarramona i Riera, 2006).

Fixats els objectius i els criteris d'avaluació, cal determinar activitats que siguin congruents amb la naturalesa de les competències, tot tenint present el que ja s'ha dit sobre això (Escamilla, 2008). Així convindran les activitats pròximes a la teoria de resolució de problemes i mètode de projectes, que parteixin de situacions pròximes per a l'alumnat, per arribar a establir generalitzacions que permetin la necessària transferència. Com a criteris compartits entre totes les competències hi haurà la diversitat d'activitats que cal fer i la potenciació d'una metodologia que fomenti la capacitat d'autonomia de l'alumnat.

Aquesta autonomia no és incompatible, ans al contrari, amb el treball cooperatiu i en equip, que s'haurà de combinar amb el treball personalitzat per garantir la consecució de les competències transversals, que abasten ambdues perspectives.

Proposta de competències bàsiques transversals		
Personals	Treball intel·lectual	<ul style="list-style-type: none"> – Tenir l'hàbit de resoldre problemes – Prendre decisions – Utilitzar la crítica com a instrument positiu – Tenir mètodes eficaços de treball intel·lectual
	Autonomia personal	<ul style="list-style-type: none"> – Mostrar una actitud positiva davant la vida – Conèixer-se a si mateix – Ser capaç de plantejar-se i dur a terme projectes personals de vida
	Resolució de problemes	<ul style="list-style-type: none"> – Prevenir situacions problemàtiques en la vida quotidiana – Tenir capacitat de gestionar i resoldre conflictes – Dominar l'accés a la informació mitjançant les TIC
Socials	Comunicació	<ul style="list-style-type: none"> – Dominar l'ús de les TIC per a la comunicació interpersonal – Escoltar de manera interessada i tenir una actitud dialogant
	Cooperació	<ul style="list-style-type: none"> – Valorar positivament l'establiment de relacions amistoses i complaents amb altres persones – Treballar en equip

Tot seguit es mostren uns exemples de competències bàsiques i uns criteris generals per planificar-les:

Exemple 1. Competència de l'àmbit científicotècnic:

Conèixer i valorar els factors de risc derivats de l'ús de diferents aparells domèstics

Objectius que inclou:

- De coneixement (comprensió) sobre el funcionament dels diferents aparells domèstics.
- D'aplicació (procedimentals) respecte a la utilització dels aparells amb seqüències de seguretat.
- De tipus actitudinal (compromís) quant a la posada en pràctica de les mesures de seguretat, normes ecològiques, etc.

Com a criteris didàctics hi ha els propis del pensament logicocientífic (aprenentatge comprensiu) i els propis de l'adquisició d'actituds: pràctiques raonades i apel·lació a les dimensions socioemotives (responsabilitat, compromís, etc.). L'avaluació abastarà les informacions dels continguts planificats mitjançant proves convencionals i dels altres objectius mitjançant anàlisi de casos (reals o suposats) i aportacions d'experiències viscudes per part de l'alumnat amb relació a la competència.

Exemple 2. Competència de l'àmbit matemàtic:

Resoldre problemes que impliquin càlculs de l'IVA, tipus d'interès, etc., relacionats amb l'administració de rendes pròpies

Objectius que inclou:

- De coneixement (comprensió) sobre percentatges, proporcions, IVA, impostos, descomptes, usura, etc.
- D'aplicació (procedimentals) en la realització de càlculs matemàtics amb suport de calculadora i sense.
- De tipus actitudinal (compromís) quant a la contextualització dels càlculs a realitats pròximes, instal·lació d'hàbits de revisió dels càlculs, etc.

Com a criteris didàctics hi ha els propis de la resolució de problemes, en què cal buscar i valorar diverses alternatives per resoldre'ls. L'avaluació consistirà a resoldre problemes semblants als practicats i a proposar problemes per part de l'alumnat.

Exemple 3. Competència de l'àmbit sociolaboral (UE):

Tenir iniciativa i esperit d'empresa

Objectius que inclou:

- De coneixement (comprensió) sobre les oportunitats que ofereix l'entorn pròxim i més llunyà per possibilitar projectes professionals i/o de negocis.
- D'aplicació (procedimentals) respecte a la planificació de projectes, identificació de les pròpies possibilitats en els projectes, etc.

- De tipus actitudinal (compromís) quant a tenir una disposició positiva vers la innovació, instal·lació d'iniciatives emprenedores, etc.

Com a criteris didàctics hi ha el contacte amb la realitat social i econòmica del país i l'entorn, l'anàlisi de notícies i exemples en aquest àmbit, el foment d'activitats que comportin innovació, concursos interns i externs, etc. L'avaluació podrà consistir en un projecte raonat que tingui viabilitat en l'entorn estudiat.

Sabrem que l'alumnat ha assolit els aprenentatges de base competencial quan sigui capaç de:

- Comprendre les relacions entre els conceptes d'una àrea o matèria i també els vinculin amb les altres àrees.
- Tenir disponibles els coneixements i les habilitats adquirides per resoldre problemes diversos.
- Saber valorar, escollir i aplicar les accions més pertinents per resoldre una situació determinada.
- Restar motivats i preparats per continuar aprenent.

Repercussions en els centres

L'eficàcia en la consecució de les competències bàsiques depèn d'una bona coordinació de les activitats escolars de totes les àrees curriculars. I per aconseguir-ho és clau l'organització del centre i de les aules, l'articulació dels diferents àmbits d'organització del professorat com els cicles i els cursos, la participació de l'alumnat en la dinàmica del centre i en el propi procés d'aprenentatge [...] (DOGC núm. 4915 de 29.06.2007)

L'aplicació de les competències bàsiques ha de reforçar el plantejament d'una educació inclusiva basada en els valors d'equitat, solidaritat i igualtat d'oportunitats, que es concreta en l'atenció a la diversitat de l'alumnat i el tractament de les dificultats de l'aprenentatge, tal com assenyalava el decret del currículum basc (2007). L'objectiu comú d'integrar a la consecució dels nivells mínims competencials la gran majoria de la població obliga a reforçar i ampliar les diferents formes de tractament de la diversitat, assumint i actualitzant objectius i trajectòries ja existents, i incorporant-ne altres de noves.

L'aplicació dels principis pedagògics que les competències comporten desborda l'àmbit estricte de l'aula per implicar el conjunt del centre escolar. Comencem per la necessitat d'elaborar un currículum adaptat al context del centre, segons els criteris comentats anteriorment, la qual cosa ja és una qüestió que implica tot el personal docent, de manera que es fa necessària la instal·lació efectiva de la cultura col·laborativa en aquest terreny. El decret curri-

cular referit a l'educació secundària obligatòria assenyala sobre aquest tema: «Aquesta col·laboració serà més factible si hi ha un lideratge pedagògic efectiu, que organitzi i condueixi el conjunt del procés» (Conselleria d'Educació de Cantàbria, 2007).

Atès que formen part integral de les competències bàsiques que es volen aconseguir, la integració efectiva de les TIC en els processos d'ensenyament-aprenentatge exigirà també un projecte global del centre. I el mateix podríem dir respecte a la necessitat que el centre té d'obrir-se a l'entorn, tant per aprofitar tots els recursos que s'ofereixen fora de l'escola com per garantir el principi de realisme i quotidianitat que les competències plantegen.

L'autonomia per als centres que s'ha demanat tantes vegades troba aquí una justificació més per fer-se realitat. Així es podrà fer un currículum adaptat a les necessitats de cada context i es podrà flexibilitzar l'organització interna de manera pertinent. Però cal també tenir clar que una planificació i una posada en pràctica d'un currículum basat en competències demana al professorat una dedicació intensa, superadora de la simple activitat individual. Tanmateix, l'avaluació periòdica externa de les competències, encara que tingui un caire diagnòstic com fins ara, representarà una font d'informació valuosa per a l'avaluació interna i externa dels centres.

Desembre, 2008

Bibliografia

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ DE CANTÀBRIA. «Las competencias básicas y el currículum: orientaciones generales». *Cuadernos de Educación de Cantabria*, núm. 2 (2007).

ESCAMILLA, L. *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008.

Laval, Ch. *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós, 2004.

MASTACHE, A. *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

PROJECTE «TUNING». *Afinar las estructuras educativas de Europa* [en línia]: 2004.
<<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>>

RYCHEN, D. S. «La naturaleza de las competencias clave. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional». A: *Congrés de competències bàsiques*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 2003. [Edició electrònica.]

SARRAMONA, J. *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC, 2004.

SARRAMONA, J.; RIERA, M. «Una proposta de competències transversals bàsiques per als alumnes de Catalunya». *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, núm. 126 (juliol 2006), p. 133-143.

TOBÓN, S. *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe, 2004.

UNIÓ EUROPEA. «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente». *Diari Oficial de la Unió Europea* (30.12.2006).

Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

Introducció

És cert que hi ha elements nous en el plantejament d'un currículum per competències, però també hi ha altres aspectes que no són novetats i, per tant, no es pot considerar que hi hagi un salt en el buit. Som hereus d'una forta vinculació entre currículum i continguts conceptuals i, per això, costa més de veure les diferències que es plantegen. El volum de continguts actual és desproporcionat i, per tant, l'element més revolucionari del plantejament per competències és la necessitat de reformular els continguts.

S'ha de tenir present que l'infant aprèn sempre d'una manera global i, per tant, cal promoure la interdisciplinarietat i la relació dels aprenentatges amb la vida quotidiana, és a dir, cal entendre que s'aprèn per saber-ho aplicar i utilitzar. Només si hi ha aquesta transferència vindran posteriorment la creativitat i les noves adquisicions.

Sobre la definició de competència en els seus diferents vessants i amb relació a l'organització del currículum vigent, no es tracta ara de refer tot el currículum per introduir-hi les competències perquè hi ha molts aspectes que la legislació vigent va promoure que s'han de mantenir.

Novetats del plantejament d'un currículum per competències

No es tracta d'adquirir determinades habilitats, sinó de propiciar un aprenentatge amb responsabilitat i vincular-lo tant als requeriments escolars com a la manera d'afrontar els problemes que viure en un món complex comporta.

Les competències introdueixen l'eficàcia i l'eficiència en l'aprenentatge, per més petit que sigui l'infant.

Cal, però, que es determinin un mínim equitatiu per a tothom per treure el màxim de cadascú.

Es canvia necessàriament el treball unicurricular pel treball pluricurricular del professorat i en equip. La tasca és compartida per tot l'equip docent del centre. Això demana una planificació i una avaluació interdisciplinària.

L'actualització permanent dels continguts curriculars ha de ser en relació amb totes les àrees i no només en la pròpia de cada professor o professora.

Es vinculen els aprenentatges a una matèria, però no en exclusiva, especialment les àrees instrumentals i les de caràcter transversal.

Alguns aspectes fonamentals que cal tenir en compte

L'autonomia de centres és bàsica en la planificació d'un currículum per competències, perquè els centres analitzen on són i com ho fan perquè l'alumnat assolixi les competències.

S'ha d'analitzar què representa per al professorat el plantejament del currículum per competències i quins canvis ha de preveure en la metodologia de treball.

És molt important la participació de les famílies per compartir el procés d'adquisició de competències i col·laborar-hi.

Se sap de què es parla quan es parla de competència... personal, social, bàsica, clau, transversal?

Com se sap quines són les competències bàsiques i quins continguts les desenvolupen? Com se sap quin és el mínim equitatiu per a tothom?

El centre del plantejament curricular per competències és l'alumne o l'alumna, que ha de demostrar habilitats i capacitats per resoldre situacions no previstes tant ara com en el futur, i l'avaluació s'hi ha d'adequar. La clau és do-

nar a l'alumnat el protagonisme del fet educatiu. S'ha de poder treballar amb tranquil·litat i sentit comú, perquè tot sigui més senzill. Es necessita calma per redefinir l'objecte de l'aprenentatge.

Més enllà del treball escolar s'ha de veure també com es treballen les competències en la part no lectiva (esbarjo, activitats extraescolars, complementàries, de lleure, etc.). Les competències s'apliquen en contextos diferents i les situacions de la vida familiar i quotidiana ajuden a l'aprenentatge.

Avaluació

L'avaluació s'ha de sistematitzar; cal fer més recerca i buscar més punts de referència, però s'ha de fer d'una manera senzilla. L'educació infantil és un exemple clar del treball per competències i la seva avaluació.

Una mateixa competència té diferents graus d'adquisició en diferents moments de la vida.

Com s'estableix el grau d'adquisició d'una competència?

Quin és el grau d'exigència en les diferents situacions d'aprenentatge? Per exemple, la competència lectora té diferents graus d'adquisició segons el tipus de text que es presenti a l'alumne o l'alumna.

L'autonomia de centres

Encara que sembli reiteratiu, s'han de tenir presents:

- la contextualització dels centres educatius;
- l'aprenentatge escolar i la transferència a la vida quotidiana;
- l'avaluació compartida com a pauta per a la programació disciplinària i interdisciplinària.

El plantejament per competències, permet arribar a creure en la inclusió educativa?

El Consell Escolar de Catalunya (CEC) va deixar clar que un plantejament del currículum per competències obliga a capgirar molts aspectes organitzatius del centre i reafirma el seu paper principal en la concreció del currículum, que correspon a l'equip docent: els i les professionals docents han de ser competents per prendre decisions sobre objectius, activitats, prioritització de continguts, gestió de temps i espais, agrupaments de l'alumnat, avaluació, etc.

En les sessions de debat de la Llei d'educació de Catalunya (LEC), es va valorar positivament l'autonomia del centre per adaptar-se a la realitat i treballar en un projecte en construcció. Es constata també que pares i mares s'hi impliquen molt més.

El professorat

Per abordar el plantejament del currículum per competències s'ha de tenir present que cal:

- transcendir el saber individual per passar a fer treball en equip;
- l'actualització permanent dels continguts i la formació en el context educatiu.

És important que el professorat sigui conscient que ha d'ensenyar per tal que els coneixements se sàpiguen aplicar en qualsevol situació de la vida, i això comporta també que, a més edat de l'alumnat, més complexitat per al professorat.

Vivim un bon moment per poder anar al fons de la qüestió, si bé és cert que s'han produït massa canvis legislatius i que, abans que el professorat s'hi hagi adaptat o se n'hagi avaluat l'aplicació, ja es torna a canviar. El professorat és conscient que alguns continguts que avui aprenen els infants segurament no els serviran d'aquí a uns anys, i per això té més sentit que mai l'aprenentatge per competències.

Quant a la metodologia, és evident que no pot ser igual per a tothom i que, a partir d'uns mínims per a tots, s'ha de diversificar.

Quina formació necessita el professorat per abordar un currículum per competències?

La formació del professorat és fonamental. Els nous plans d'estudis universitaris es formulen per competències i això vol dir que no només el professorat futur, sinó pràcticament totes les i els universitaris, s'hauran format d'acord amb aquest plantejament.

És important destacar les experiències més positives que s'han produït en centres que, per circumstàncies diverses, no poden treballar els continguts ordinaris, per exemple, centres d'educació especial, unitats externes, aules d'acollida, programes de garantia social, i d'altres de més recents com les escoles de nova creació o les comunitats d'aprenentatge. En aquests casos, es fa un treball real per competències, interdisciplinari, d'investigació i d'equip, i cal destacar que moltes d'aquestes experiències es duen a terme amb la implicació de les famílies en el projecte educatiu que es vol desenvolupar.

Cal fixar-se també en el col·lectiu de la formació professional, que té una llarga tradició de treball per competències i és un referent important.

Les famílies participants del procés de l'adquisició de competències

Cal entendre en aquest punt:

- el compromís educatiu compartit;
- la creació i l'anàlisi d'un sistema de valors compartits.

Les novetats del plantejament per competències i els canvis que representa en el sistema educatiu s'han d'explicar a les famílies. Bons exemples d'això els trobem en experiències com les que s'han citat en l'apartat sobre el professorat.

És imprescindible la intervenció de la comunitat educativa en la definició de les competències i cal posar l'accent en la intervenció de l'alumnat mateix en el seu procés d'aprenentatge. La decisió correspon als i les professionals, però els i les alumnes han de poder expressar expectatives i els pares i mares han de poder fer propostes.

Necessitem un currículum més global, però cal que el professorat ho sàpiga fer i que les famílies ho entenguin. Hi ha dificultats per acceptar el treball per competències, per això és important que els centres facin pedagogia sobre aquest tema.

En l'aplicació de la LOGSE no es va aconseguir transmetre a les famílies el nou concepte d'avaluació, i ara preocupa que no s'entengui tampoc l'avaluació que deriva del plantejament per competències.

La col·laboració de pares i mares és un aspecte clau, però:

Com s'ha d'explicar a les famílies perquè el procés resulti comprensible i es pugui compartir?

Respecte a la percepció de les famílies del que es fa a l'escola, perdura l'experiència pròpia, que, a la vegada, es projecta sobre els fills i les filles. Per tant, cal que coneguin bé com es desenvolupa l'aprenentatge i que els centres educatius estiguin oberts a pares i mares.

Ja s'ha esmentat en diferents apartats que les bones pràctiques escolars que actualment es duen a terme tenen en compte les famílies i tot el context en què els infants i el jovent viu.

Pares i mares encara veuen com un fracàs que els seus fills i les seves filles no puguin cursar el batxillerat o arribar a la universitat, i els costa valorar si són competents per cursar altres tipus d'ensenyaments. Per tant, és important un treball amb les famílies sobre les aptituds i les expectatives.

Altres qüestions que cal plantejar en el debat

És necessari fer passos endavant en el camp de les competències i analitzar què cal fer des del sector del professorat, de l'alumnat i de les famílies.

En el món educatiu sorgeixen noves propostes que no s'aprofiten o no es canalitzen adequadament.

En el debat que es produeix sovint respecte a l'assoliment de determinades capacitats per part de l'alumnat, es barregen els conceptes d'avaluació de competències i d'acreditació per poder seguir estudis posteriors. També hi ha problemes en el treball dels equips docents perquè apliquen criteris diferents. Per tant, és fonamental distingir avaluació i acreditació.

Els serveis educatius han de treballar també en l'avaluació per competències.

Per avançar cap al currículum per competències, cal aprofundir en:

- La prioritització d'aprendre a conèixer la conjunció dels quatre aprenentatges (Delors): conèixer, fer, ser i conèixer-treballar junts.
- La combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions, components socials i de comportament que poden mobilitzar-se per facilitar que l'acció duta a terme sigui eficaç.
- L'establiment de ponts entre els diferents aprenentatges i entre els continguts de les diferents àrees.
- La relació de les competències personals i socials amb la resta de competències.
- La identificació dels elements que porten al compromís personal i social i a la implicació de tota la comunitat educativa (alumnat, famílies, entorn) en el repte d'aprendre d'una manera competent.

Síntesi del debat de la taula rodona

Assisteixen a aquesta taula quaranta-cinc persones, de les quals dinou prenen la paraula per participar en el debat. La composició dels i de les assistents és plural, ja que hi ha representants de l'Administració educativa, professorat de tot l'àmbit educatiu, representants del món sindical i associacions de pares i mares.

Per iniciar el debat de la taula, es parteix del document de referència lliurat a totes les persones que participen en la Jornada de Reflexió «Temps de canvi i complexitat en l'educació». La coordinadora de la taula, Montserrat Anton, membre del CEC en representació de les universitats, presenta el document de referència elaborat pel doctor Jaume Sarramona i el document del CEC que recull les propostes aportades per una subcomissió de treball del CEC. Explica igualment quin ha estat el procediment d'estudi d'aquesta subcomissió pel que fa a aquesta taula en concret i de la resta de les aportacions que configuren el conjunt del debat de la Jornada.

Actua com a relatora de la taula Carme Mas, membre del CEC en representació de l'Administració educativa.

En un primer torn de paraules es produeixen cinc intervencions en les quals es destaquen els aspectes següents.

La documentació aportada presenta limitacions perquè es dona molta importància als *perquè*s de l'assoliment de competències, però s'aprofundeix poc a *com* fer-ho per assolir-les. Es destaca que no es poden deixar de banda les metodologies, que en definitiva han de ser els camins per facilitar l'aprenentatge perquè les persones puguin esdevenir competents.

La necessitat de fer possible que els centres disposin d'*autonomia real* per dissenyar la seva tasca concreta. Es comenta que la LEC en parla força, de la conveniència de poder individualitzar per centres la proposta educativa vinculada a l'entorn. En aquest sentit s'insisteix que cal fer el pas de la matèria/assignatura pròpia de cadascú com a forma organitzativa al treball per competències compartit a l'aula, al centre.

La importància de *la participació de la família* en tot el procés d'aprenentatge dels infants i el jovent. Es planteja la conveniència que les competències tinguin un tractament «curricular» i que es puguin equiparar en el seu plantejament als continguts que s'avaluen habitualment.

La figura de *la direcció* com a aglutinant de l'enfocament educatiu que el document apunta es tracta en parlar del

professorat. Igualment, per avançar en el camí de la interdisciplinarietat, es ressalta la importància de la formació inicial i la necessitat de reciclatge durant tota la vida professional, en un plantejament de centre a mig termini i amb definició curs a curs.

La coherència entre el discurs teòric i la pràctica que en el dia a dia es porta a terme en el plantejament metodològic. En aquest punt s'obre un debat paral·lel a l'entorn de les proves que s'han passat a l'alumnat de sisè d'educació primària, en què sembla que no es té en compte el tema de les competències en el seu sentit més ampli. A tall d'exemple es menciona que en aquest tipus d'avaluació no es recullen competències bàsiques, com poden ser *saber dialogar*. S'apunta igualment que en el millor dels casos l'avaluació no té a veure amb les competències assolides, sinó amb la capacitat de resolució de determinades situacions.

Un cop conclòs aquest primer torn de paraules amb les consideracions exposades, se n'obre un segon en què es fa un èmfasi especial en els temes següents.

Cal tenir ben clar el *concepte de competència* en l'àmbit educatiu, ja que es recorda que és un terme manllevat del món professional en general, i econòmic en particular. En educació s'ha de centrar en el concepte de ciutadania, valors, interrelació entre l'aprenentatge i la vida, per poder arribar a resoldre els problemes que la vida planteja a partir de tot el bagatge educatiu acumulat i mobilitzant tot allò que s'ha après.

Pel que fa al professorat, s'insisteix en el fet que s'ha d'afavorir *la revisió crítica* del que s'està fent, des del respecte al sentiment de pertinença individual amb domini d'una determinada matèria, per anar cap a un plantejament interdisciplinari que permeti incidir en el procés d'aprenentatge dels infants i el jovent. En aquest sentit, s'insisteix que els centres educatius fan simulacions d'allò que és un bon aprenentatge per competències i que és en el dia a dia quotidià on realment se n'avalua l'assoliment.

Sorgeix alguna veu crítica que vol reflectir tot un corrent de pensament respecte a quina tipologia de ciutadans i ciutadanes es pretén potenciar: si se'ls vol amb capacitat de resposta crítica o, contràriament, de «seguidisme» a uns determinats plantejaments socials, culturals o polítics.

Es destaca que, darrere les persones, hi ha idees, i que darrere les idees hi ha ideologies polítiques que volen imposar-se. S'insisteix que el terme *competència* ve del món econòmic i que, traslladat a l'escola, pot ser perillós, o si més no pot donar un missatge confús.

En diferents moments es focalitza el debat a l'entorn del pas de l'ESO als ensenyaments postobligatoris, moment en què es mobilitzen moltes de les competències assolides i les diferents tipologies prenen rellevància.

En aquesta mateixa línia es comenta que, en etapes educatives concretes, sempre es treballa per competències perquè aquestes estan directament vinculades al desenvolupament dels infants.

En ambdós casos, i en el plantejament escolar general, es considera un error parlar de *competències mínimes*; s'hauria de parlar sempre de màxims, d'intentar caminar cap a l'excel·lència com a persones.

El vocabulari per definir les tipologies competencials s'ha d'aclarir molt bé, ja que, segons els àmbits professionals, poden ser considerades de manera diferent. El que per a uns és «transversal» per a d'altres és «bàsic».

També es remarca la importància que la «liquiditat» no arribi a implantar-se allà on hi hagi un enfocament d'aprenentatge per competències, per evitar que s'esmicolin i no passi de ser una altra moda en el món escolar.

Així mateix es fa una alerta en el sentit de no convertir aquest plantejament interdisciplinari i contextualitzat en quelcom tan sofisticat que el seu abordatge provoqui desànim. Es constata que es ve d'una cultura molt curricular, la qual cosa ha creat confusió entre continguts i competències.

És important saber reconèixer les bones pràctiques d'aquells centres i conjunts de professors i professores que han aconseguit el treball en equip, grups cooperatius, que es plantegen projectes conjunts, en els quals s'implica la comunitat educativa per poder dur-los a terme.

Algunes conclusions del debat de la taula rodona són:

- Vivim en temps d'incerteses i no hi ha un únic model de fer les coses. Hi ha varietat de plantejaments educatius que poden ajudar els infants a ser competents i les famílies a acompanyar-los a ser-ho.
- Hi ha moltes coincidències entre els objectius generals en les diverses etapes educatives i les competències bàsiques que s'han d'haver assolit en finalitzar-les.
- Igualment es constata que hi ha centres que planifiquen, treballen i avaluen per competències d'una manera satisfactòria i que posen en marxa recursos didàctics que ho fan possible.
- Parlar de competències és parlar de procés, de camí; cal temps per assolir-les.
- Els centres educatius necessiten temps per poder fonamentar el que fan i per què ho fan. Des de l'Administració educativa se'ls ha d'acompanyar i respectar.

Taula 3. «Lideratge i participació en el centre»

Document de referència elaborat per Francisco Longo,
de l'Institut de Direcció i Gestió Pública (ESADE)

Al voltant del concepte de lideratge

El lideratge és un dels temes clàssics de la teoria de la gestió. El debat acadèmic al seu voltant ja fa moltes dècades que dura, i ha incorporat diferents perspectives disciplinàries. Els enfocaments psicològics, sociològics, antropològics, econòmics i politològics han competit per subministrar respostes a les qüestions centrals plantejades, algunes de les quals han estat: és el lideratge un conjunt de trets de personalitat que distingeix determinades persones excepcionals o destacades?, o es tracta més aviat de conductes que poden ser adoptades per gent de diferent tipus?; pot el lideratge ser ensenyat i après?; direcció i lideratge són la mateixa cosa? i, si no ho són, quines són les diferències entre ambdues nocions?; quin és l'estil de lideratge més convenient? i, si aquesta és una qüestió contingent, quines són les variables que fan més aconsellable un estil de lideratge o un altre?; té sentit parlar de lideratge com a pur exercici de la influència sense entrar en els valors incorporats en cada cas?; com afrontar la qüestió dels lideratges dolents o tòxics?

Aquestes qüestions i moltes d'altres han anat nodrint el debat sobre el lideratge, el qual, actualment, ha ultrapassat les fronteres acadèmiques per guanyar presència en els fòrums professionals i els mitjans de comunicació. En aquests relats contemporanis, el lideratge es presenta habitualment com una qualitat desitjable, i sovint lamentablement perduda, l'absència de la qual permetria explicar amb una relativa simplicitat les dinàmiques negatives dels esdeveniments i els projectes col·lectius: des d'una crisi empresarial fins a la construcció europea, passant pel fracàs escolar. Consegüentment, a *contrario sensu*, la recuperació del lideratge es dibuixa com la clau per a la transformació en positiu d'aquelles mateixes dinàmiques socials.

Tanmateix, en determinats sectors de la nostra societat, dels quals la comunitat educativa en seria un bon exemple, el lideratge és percebut, majoritàriament, d'una manera ben llunyana d'aquesta visió totèmica. Ben al contrari, és visualitzat per moltes persones com una moda perniciosa procedent del món de l'empresa i aliena als valors que caracteritzen el sector. Per a aquests, el lideratge incorpora una visió individualista i elitista de les relacions que s'estableixen al voltant del treball educatiu, la qual amenaça les tradicions participatives i de treball en equip que són pròpies de les comunitats pedagògiques.

Lideratge i participació com a joc de suma zero

Si ens preguntem sobre la raó d'aquesta percepció peculiar, probablement arribarem a dos tipus d'explicacions possibles. Les primeres es relacionarien amb el predomini, en el sector educatiu, de patrons culturals fortament igualitaristes i antiautoritaris, els quals condueixen a models uniformitzadors d'organització de l'activitat. Són tradicions per a les quals el fet de destacar o sobresortir del col·lectiu és detectat sovint com una anomalia. La mateixa pretensió de dirigir és qüestionada. La cohesió grupal és un valor molt més reconegut que la capacitat gestora o l'excel·lència individual; la transgressió de les normes implícites que assegurin aquesta cohesió acostuma a ser penalitzada i la innovació s'accepta només quan no posa en perill aquestes tradicions constitutives. No cal dir que qualsevol referència al lideratge encaixa amb dificultats en aquest tipus d'hàbitat cultural.

El segon tipus d'explicacions possibles apunta a la manera com és percebut el lideratge o, dit d'una altra manera, a la noció de lideratge subjacent en aquestes percepcions. Com acostuma a passar quan no s'ha aprofundit en la qüestió, la visió més intuïtiva del lideratge el redueix a les seves manifestacions individualistes i autoritàries, les quals acostumen a ser majoritàries en l'imaginari col·lectiu. Per a aquests models mentals, qualsevol lideratge significa, en alguna mesura, l'expropiació de poder del col·lectiu i la substitució, més o menys contundent, dels models de funcionament participatiu que es consideren desitjables per al bon funcionament de l'escola.

Ambdós tipus d'explicacions es reforcen recíprocament pel que fa a les relacions entre lideratge i participació, els quals juguen, des d'aquesta perspectiva, un joc de suma zero, en què l'espai guanyat per l'un és automàticament perdut per l'altra i a l'inrevés. El lideratge apareix, així, com un esquema alternatiu i oposat als models participatius d'organització. Fins a quin punt aquesta percepció espontània es troba fonamentada? Depèn, al nostre entendre, de la noció de lideratge que s'utilitzi.

Un enfocament grupal de la qüestió del lideratge

Les visions més habituals del lideratge el consideren com un conjunt de característiques o conductes individuals

relacionades d'alguna manera amb la capacitat d'influència interpersonal. Tanmateix, creiem que, per a les finalitats d'aquesta reflexió, resulta més útil abordar la qüestió des de la perspectiva d'allò que els grups humans traiem del lideratge. Dit amb unes altres paraules, la qüestió clau seria quines són les necessitats col·lectives, organitzatives i socials que el lideratge contribueix a satisfer. Preguntant-nos, d'entrada, quines són les finalitats que el lideratge hauria de garantir, estarem en millors condicions per passar després a reflexionar sobre els models de lideratge que podrien satisfer-les amb una més alta probabilitat. El lideratge se'ns torna, així, més que en una característica individual del líder, en un atribut dels grups humans, les organitzacions i les comunitats que els permet funcionar de la manera més adequada a la seva missió i prioritats.

És des d'aquesta perspectiva que Wilfred Drath (2001, p. 18) defineix les «tasques del lideratge», en la forma que es reflecteix a la figura 1. Per a aquest autor nord-americà, aquestes tasques serien: a) facilitar a l'organització un determinat sentit de direcció (cap a on anar); b) dotar-la de motivació o compromís per part dels seus i les seves integrants (voler anar-hi, treballar per arribar-hi i persistir en l'esforç), i c) capacitar-la per afrontar el canvi (assumir que cal canviar i posar-s'hi), especialment quan el canvi no és només la pura adaptació gradual a l'evolució de l'entorn, sinó que posa en qüestió conviccions, models mentals i expectatives de les persones (Heifetz, 1998).

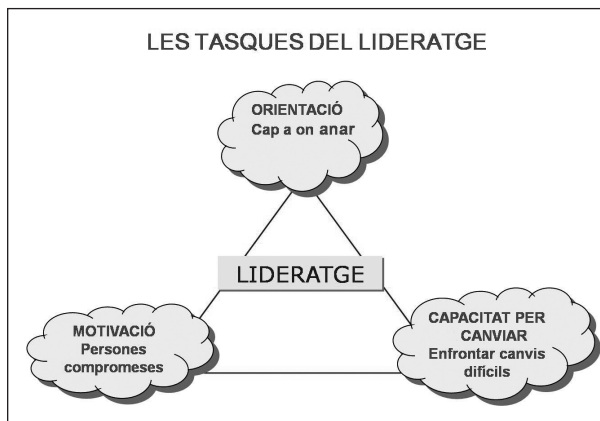


FIGURA 1. Adaptat de Wilfred Drath: *The Deep Blue Sea*.

No sembla gaire discutible que aquestes «tasques» o finalitats responen a necessitats de totes les organitzacions, i totes tres són freqüentment percebudes així des dels centres docents. La definició d'un projecte educatiu clar i coherent, la vinculació i el compromís dels i de les professionals amb aquest projecte i la capacitat col·lectiva per afrontar canvis importants són elements invocats sovint com a característiques desitjables dels centres. La qüestió clau és, ara, quin és el model de lideratge que amb més probabilitat és capaç de subministrar-les. Aquesta exploració ha de prendre en consideració el tipus específic d'organització que són els centres docents.

Dirigir en organitzacions de coneixement

Des del punt de vista organitzatiu, els centres docents reproduïen els trets propis de les anomenades «organitzacions de coneixement», caracteritzades per: a) produir un *output* d'alt valor afegit (en el cas dels centres docents, resultats educatius individuals i col·lectius i impacte social que en deriva); b) utilitzar sistemes tècnics complexos (instrumental pedagògic), el domini dels quals requereix alts nivells d'expertesa tècnica (coneixements i competències docents i associades); c) necessitar equips humans qualificats, els quals sovint han d'integrar persones que pertanyen a professions (és a dir, proveïdes de referents cognitius i normatius construïts a l'exterior de l'organització); d) exigir una organització del treball caracteritzada per alts nivells d'autonomia dels productors en l'exercici de les seves tasques (llibertat de càtedra); e) requerir, no obstant això, interaccions continuades entre les persones (treball en equip) i intercanvis de coneixement amb dinàmiques sovint pluridisciplinàries (recerca, aprenentatge col·lectiu), i f) presentar, com a conseqüència de tot això, una estructura amb tendència a l'horitzontalitat, és a dir, poc diversificada des del punt de vista jeràrquic.

En aquests tipus d'organitzacions, els models individualistes de lideratge, especialment aquells que es basen en la possessió, per part del líder, de característiques que el fan excel·lir per sobre del grup i guanyar influència a mesura que s'estén aquesta percepció de superioritat, presenten, al nostre entendre, una utilitat limitada. La presència d'aquests personatges pot, en determinats moments i contextos (per exemple, en períodes fundacionals), jugar un paper determinant i positiu, però no podem disposar en la seva aparició les expectatives massives de satisfacció de les necessitats de lideratge dels centres docents.

En les organitzacions de coneixement, la direcció es torna una feina força complicada. Els mètodes tradicionals —jeràrquics— de comandament s'acostumen a mostrar incapaços d'alinejar el comportament col·lectiu amb les prioritats de l'organització. Sovint, la tasca de dirigir s'assembla poc a «manar» i pot ser més ben descrita amb verbs com ara «coordinar», «convèncer», «atreure», «pactar» o, fins i tot, «seduir». El problema dels lideratges individualistes, però, va més enllà de les formes utilitzades per exercir la influència. Fins i tot, si aquell a qui li toca dirigir fos acceptat com a líder, la feina de liderar (recordem: orientar, motivar i gestionar el canvi) acabaria sent massa gran, complexa, diversificada i tentacular per poder ser absorbida i exercida per un únic individu.

Lideratge distribuït

En un altre lloc (Longo, 2008) hem anomenat «lideratge distribuït» una concepció emergent, característica de les organitzacions de coneixement, que es basa en la consideració del lideratge com una tasca que ha de ser compartida. Qui dirigeix aquesta classe d'organitzacions no ha

d'aspirar ja a eixamplar la seva base de poder i influència, mesurada pel nombre i qualitat de les seves i dels seus seguidors. Allò que necessita és, més aviat, promoure al seu entorn l'aparició de persones disposades a agafar responsabilitats sobre iniciatives, projectes, encàrrecs i experiments. Dit d'una altra manera, necessita envoltar-se de gent disposada a exercir, en parcel·les específiques de l'activitat de l'organització, les tasques del lideratge.

Parlem només de la necessitat de delegar, habitual en aquells casos en què qui dirigeix es veu desbordat per l'acumulació de feina? No exactament. Qui delega ho fa des de la posició del que sap què vol i cap a on va. Confia en un altre i li trasllada la capacitat per prendre decisions en un àmbit determinat, els límits del qual coneix i, en realitat, controla. En les organitzacions de què parlem, però, les persones es veuen impulsades a emprendre, amb encàrrec previ o sense, iniciatives que creen valor per si mateixes, més enllà dels coneixements o la voluntat concretament expressada d'una autoritat delegant. El camp de joc on es juga el partit no té pintades les bandes ni les porteries, ni existeixen unes regles fixes de joc. La relació que s'estableix aquí entre els actors se situa «en la frontera entre allò familiar i allò emergent» (Parks, 2005, p. 210). L'èxit o el fracàs es mesuren amb paràmetres que es van construint en el curs mateix dels esdeveniments.

Aquest lideratge promotor d'altres lideratges resulta especialment necessari quan, com acostuma a passar en les organitzacions de coneixement, es fa necessari produir innovació. Els canvis en l'entorn plantegen un tipus de reptes que aquestes organitzacions encaren sense que els coneixements acumulats i les rutines practicades n'assegurin l'èxit. Cal explorar nous camins, i fer-ho de manera que l'experimentació produeixi aprenentatge organitzatiu. Per assumir aquests reptes, és molt més útil que les organitzacions es converteixin en constel·lacions de micro-lideratges que no pas en màquines acostumades a rebre tots els impulsos a través d'una cadena jeràrquica centralment activada. En camps on allò que cal fer està, en bona part, per descobrir, són aquestes constel·lacions —que prenen, de vegades, la forma de comunitats de pràctica que ultrapassen les fronteres d'una única organització— les formes organitzatives que millor s'adapten al treball d'explorar-avaluar-aprendre, és a dir, d'innovar.

Lideratge que transfereix lideratge

Ja hem dit que, en la noció que estem proposant, el lideratge és un recurs organitzatiu que cal que sigui activat. Des d'aquest punt de vista, i tenint en compte el que acabem de dir a l'apartat anterior, el lideratge demana de qui el té —i, molt especialment, de les persones responsables de la tasca de dirigir— que el transfereixi. Aquesta idea resulta una mica contraintuïtiva. El més habitual és pensar que el lideratge es practica, no que es transfereix. Tanmateix, si un líder exerceix el seu lideratge d'una manera monopolística, minimitza el seu impacte sobre l'or-

ganització, és a dir, deixa una part de la tasca sense fer. El lideratge no és material fungible, sinó que, al contrari, s'incrementa amb l'ús. Per això, una part bàsica del rol de les i dels directius en les organitzacions de coneixement es relaciona amb la seva capacitat d'associar altres persones a l'exercici del lideratge, o, dit amb unes altres paraules, de transferir lideratge.

Com es pot veure a la figura 2, hem anomenat PTL (potencial de transferència de lideratge) (Longo, 2008, p. 90) un atribut que considerem essencial per al personal directiu en les organitzacions de coneixement. El PTL pot ser definit com la suma de les capacitats coincidents en una o un directiu per transferir lideratge a d'altres, en un context i un moment determinats. La possessió d'un alt PTL constitueix un predictor d'èxit del personal directiu en aquest tipus d'organitzacions.

Una part d'aquestes capacitats corresponen al personal directiu. La primera és la capacitat mateixa de liderar. No pot ser transmès allò que no es posseeix. Parlem d'una capacitat d'inspiració d'altres persones que permet, aplicant diferents maneres de fer o estils, arrossegar-les cap a la realització de les «tasques del lideratge». Lògicament, aquesta capacitat bàsica s'ha de veure complementada amb la de transferir el lideratge, la qual implica renunciar a les formes primàries de control (microgestió), i es troba relacionada amb competències d'autoconfiança, flexibilitat, sensibilitat interpersonal i persuasió. Ara bé, el lideratge no pot ser transferit a qualsevol persona. Per això, l'altra part del PTL es troba a l'equip, el qual ha de reunir les característiques —talent, maduresa, compromís— que permeten activar responsablement la transferència.

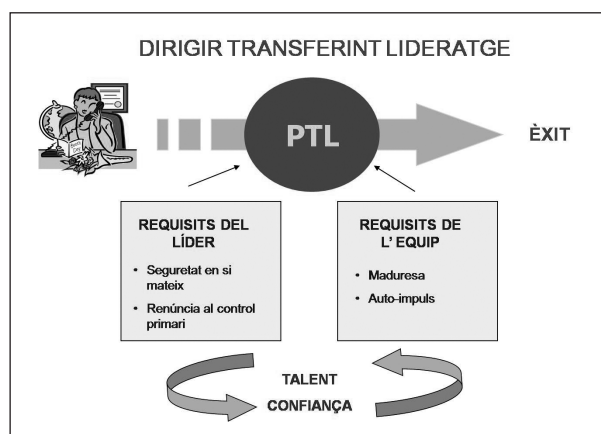


FIGURA 2. Elaboració pròpia.

L'existència de relacions interpersonals basades en la confiança és el requisit imprescindible que fa que aquesta transferència sigui possible. La transferència de lideratge és un procés compartit i controlat de desenvolupament personal i professional en el qual hi ha una dimensió pedagògica —sovint bidireccional—, un projecte compartit i un marc de confiança recíproca entre els protagonistes.

Participació: de què estem parlant

Al nostre entendre, el lideratge distribuït que hem presentat —perspectiva grupal-comunitària, concepció compartida, expansió mitjançant processos de transferència— permet abordar, en els centres educatius, una reconciliació de la noció de lideratge amb la de participació. Ara bé, això requereix, a més de revisar, com hem fet, el concepte de lideratge i adaptar-lo a les característiques de les organitzacions de coneixement, estendre també aquesta revisió al concepte de participació.

Partint d'una visió àmplia que entén com a participació la intervenció, en un grau més o menys significatiu i amb modalitats diverses, dels i de les professionals en la presa de les decisions que afecten el funcionament del centre, creiem que el desenvolupament del lideratge distribuït fa possible, i alhora exigeix, una participació caracteritzada pels atributs següents.

- Participació professional, no corporativa. Són expectatives, interessos i preferències de caràcter professional, connectats amb la millora de la pràctica docent i dels seus resultats, que es posen de manifest en el procés participatiu. L'objectiu d'aquest procés no és aconseguir que el personal docent mantingui determinades parcel·les de la seva feina protegides de la intromissió de la direcció. La participació persegueix la col·laboració en la creació col·lectiva de valor per part del grup. La representació d'interessos laborals i la discussió de condicions de treball del professorat són activitats legítimes però que disposen d'altres instruments i no s'han de confondre amb la participació.
- Participació estructurada, no assembleària. La participació no és un sistema d'organització alternatiu als dispositius d'autoritat formal. Es desenvolupa en un marc que implica la diversitat d'atribucions dels membres del grup —no tothom és igual, organitzativament parlant—, i disposa de regles de joc conegudes i acceptades. Les responsabilitats de direcció de les diferents parcel·les d'activitat del centre estan definides i el procés participatiu no representa cap impugnació dels rols establerts per a cadascú. La participació utilitza mecanismes individuals, grupals o claustrals, depenent de les matèries i les finalitats que es donin en cada cas.
- Participació responsable, no defensiva. La participació és l'expressió de la responsabilització individual i grupal del professorat en la marxa del centre. No pretén multiplicar burocràticament els punts de veto en els processos de decisió. Tampoc és un mecanisme de defensa de qualsevol tipus de pràctica docent. La llibertat de càtedra no dóna dret a convertir l'activitat del professional en una caixa negra, ni pot ser utilitzada com un pretext per a l'opacitat. La participació assumeix la necessitat d'avaluar la pràctica en tots el ni-

vells: de centre, d'equip i individual, i permet debatre les maneres de fer-ho més fiables i contribuïdores a l'aprenentatge col·lectiu de l'organització.

- Participació compromesa, no ritual. La participació es basa en la implicació dels i de les professionals amb el centre, la qual s'expressa, preferentment, en el desenvolupament d'un projecte educatiu compartit i col·laborat. El procés participatiu, en les seves diferents modalitats, expressa aquest compromís i la voluntat del personal docent d'assumir com a propis els èxits i fracassos col·lectius. La participació no és, simplement, un repertori de pràctiques que figuren en les agendes escolars i que han de ser executades d'una manera més o menys rutinària. Al contrari, el grau de participació és una mostra de la densitat del capital social intern del centre i de l'existència d'un aglutinador potent que dóna sentit al treball col·lectiu.

Els centres que necessitem

Tant l'enunciat dels trets que hem atribuït a la participació com les característiques del model de lideratge distribuït que presentàvem abans ens porten, inevitablement, a considerar el tipus concret d'organització al qual estem anomenant *centre educatiu*. La qüestió podríem formular-la així: són els nostres centres els marcs adequats per desenvolupar aquestes formes de lideratge i participació? O, amb altres paraules, quines característiques haurien de tenir els centres educatius per fer-ho possible? Sense ànim de ser exhaustius ni categòrics, relacionarem, per finalitzar aquesta reflexió, algunes d'aquestes característiques necessàries dels centres.

- Projecte propi. Tant el lideratge com la participació serien difícils de practicar en centres mancats d'un projecte educatiu. El projecte ha de ser el cohesionador de l'activitat col·lectiva, i marca el camí tant quan correspon liderar com en el moment d'intervenir en un mecanisme participatiu.
- Autonomia de funcionament. El projecte educatiu propi és també la base per a un funcionament autònom, el qual requereix marcs de govern i direcció que permetin al centre dur a terme les opcions necessàries per fer-lo viable en els diferents contextos i circumstàncies.
- Direcció efectiva. Els estils de direcció poden ser —com hem vist— diversos, però cap organització pot assolir les seves finalitats sense una direcció digna de tal nom. Això vol dir que, qui exerceix aquestes funcions, ha de gaudir de les facultats necessàries (organització dels serveis, pressupost, personal, etc.) per assumir la responsabilitat pels resultats. Les funcions i el rol inherents a la tasca de dirigir han de formar part de les premisses acceptades per tothom.

- Personal professional compromès. L'adscripció de les i dels professionals al centre hauria de tenir en compte, a més de la qualificació tècnica, la idoneïtat per vincular-se a les prioritats de l'organització en cada moment i per implicar-se en el seu projecte educatiu, sense caure, però, en pràctiques endogàmiques o culturalment uniformitzadores. Les decisions d'adscripció s'haurien de prendre des del mateix centre o bé en estructures bàsiques d'integració molt pròximes als centres.¹
- Personal directiu competent. Les responsabilitats de direcció han de recaure en persones dotades de les competències necessàries. Una base de formació gerencial sembla indispensable per a l'exercici d'aquestes responsabilitats. Més importants encara són aquelles competències que fan les i els directius aptes per liderar en els entorns especialment complexos i participatius que són propis —com hem dit abans— de les organitzacions de coneixement.
- Avaluació i responsabilització. Al centre s'avaluen els resultats i es contrasten amb els objectius, tot tenint en compte els diferents elements de ponderació que corresponguin. S'avalua sistemàticament la pràctica professional. S'utilitza per gestionar informació transparent i aquesta mateixa informació es posa a disposició de l'autoritat educativa i de la societat. Es rendeixen comptes als nivells que escau en cada cas. L'avaluació s'utilitza per revisar la planificació, per prendre decisions organitzatives i per produir aprenentatge col·lectiu.

En organitzacions educatives que gaudeixin d'aquestes característiques, lideratge i participació, poden —no sense una certa tensió inherent a la combinació dels dos conceptes— assolir un equilibri constructiu, d'altra banda imprescindible per al bon funcionament dels centres. Al nostre entendre, l'un i l'altra s'haurien de modular i expressar preferentment en la forma característica de les organitza-

cions de coneixement, que hem intentat descriure i argumentar en aquest treball.

Cadascú pot, a partir d'aquest punt, contrastar aquests enfocaments amb la realitat dels centres, els i les líders i les i els professionals que coneix, identificar on es troben els punts de més gran allunyament i mesurar l'abast de la distància que ens separa en cada cas d'aquesta pretensió. En la nostra opinió, en parlar del servei públic educatiu a Catalunya, els principals reptes que caldria encarar per fer conviure constructivament lideratge i participació pertanyen al domini del canvi cultural i exigeixen, per això, un ampli i sostingut debat d'idees, en la comunitat educativa i també en la societat que l'envolta.

Desembre, 2008

Bibliografia

DRATH, W. *The Deep Blue Sea: Rethinking the Source of Leadership*. San Francisco: Jossey Bass, 2001.

HEIFETZ, R. *Leadership Without Easy Answers*. Harvard University Press, 1998.

LONGO, F. «Propostes de redisseny del model de governança dels centres del servei públic educatiu a Catalunya». A: MARTÍNEZ, M. (dir.). *El professorat i el sistema educatiu català: Propostes per al debat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2007.

LONGO, F. «Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación». *Capital Humano*, núm. 226 (2008), p. 84 i següents.

PARKS, S. D. *Leadership Can Be Taught: A Bold Approach for a Complex World*. Harvard Business School Press, 2005.

Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

Complexitat i canvi

La complexitat és un fet que es dona en l'educació i en les organitzacions del coneixement (igual que en la societat en general), i això obliga a repensar algunes coses. La participació ha de canviar perquè també la societat ha canviat molt en els darrers anys. I, en el cas dels centres educatius i la dinàmica de la seva comunitat educativa, l'autonomia de centre no pot funcionar sense la partici-

pació de tots els sectors. En aquest sentit, l'autonomia de centre pot ser la manera de canviar el funcionament dels òrgans de gestió i de participació dels centres, millorant els canals de relació, fent més operatiu el consell escolar i millorant-ne la incidència en la dinàmica i la vida del centre. Sigui mitjançant les comissions de treball, sigui amb el treball conjunt de tot el consell (que a secundària ha de comptar amb l'alumnat), el consell escolar ha d'esdevenir un òrgan de veritable participació activa.

Compaginar lideratge i participació no és fàcil, perquè la comunitat educativa del centre també és complexa i perquè té implicacions en el funcionament dels claustres del

1. Si voleu conèixer amb més detall la nostra posició sobre aquest punt, vegeu Longo (2007).

professorat i de les associacions de pares i mares, entre d'altres. Cal afegir-hi també la creixent complexitat social i de nous models culturals. És un tema no resolt des de fa temps.

El mateix model de direcció i de participació ha evolucionat al llarg dels anys i, entre els dos pols més allunyats (de l'antic cos de directores i directores a l'extrem contrari del model assembleari), hi ha molts punts intermedis. Actualment hi ha algunes situacions estancades (no han canviat els òrgans ni les dinàmiques, però sí que ho han fet, i força, les expectatives o les necessitats) que s'han de resoldre. La idea de lideratge compartit —o de lideratge que transmet lideratge— sembla oportuna per fer possible un bon encaix entre lideratge i participació i per fer front als reptes que planteja aquesta realitat més complexa i canviant en què està també immers el món educatiu.

Hi ha centres (amb un determinat percentatge d'alumnat immigrant moltes vegades, però no només això) en què les famílies no participen en els òrgans del centre. I també hi ha directores i directores que fa dècades que estan en el càrrec (o que han estat nomenats d'una manera forçada, perquè ningú més vol ser-ne) i no tenen un projecte definitiu o compartit per la comunitat educativa, i això no és bo per al sistema educatiu.

La participació

Lideratge i participació s'han de situar en el terreny dels valors. Liderar una organització vol dir que es dona valor a la participació, i això comporta una obertura de mires i estar disposat a establir un *feedback*. El lideratge d'una organització escolar afecta tots els sectors, tant des de la perspectiva interna del funcionament dia a dia, com de cara enfora.

No és només un tema de participació. Per transferir lideratge és necessari que es comparteixi un projecte i que tothom vagi en una mateixa direcció. El projecte dona contingut als diferents tipus de lideratge que es poden donar en un centre (i, en molts casos, que s'haurien de donar).

Els equips docents forts i cohesionats generen direccions potents, capaces d'exercir un bon lideratge i de plantejar el seu relleu. Per tant, és fonamental la formació d'equips docents al voltant d'un projecte compartit.

Es constata que hi ha dificultats perquè pares i mares participin, com mostren les dades de participació en les eleccions als consells escolars i la manca de candidats i candidates d'aquest sector, que ha baixat en aquests darrers anys. Pares i mares han de participar més en l'educació dels infants, i el millor incentiu per participar és que hi hagi un retorn. S'ha de revisar l'escassa participació de pares i mares, no només en els consells escolars de centre, sinó també en molts altres espais concrets de tro-

bada a les escoles. No es tracta de fer un reconeixement a la participació, ni s'ha de premiar, perquè és una qüestió de cultura, però segurament cal un replantejament important.

Els canals de participació dels diferents sectors en el centre són els mateixos des de fa dècades; potser caldria adequar-los a la situació i als requeriments i la complexitat del present.

Es planteja la necessitat d'un canvi en el funcionament de les AMPA, que actualment han de substituir moltes funcions que el sistema educatiu no resol. També duen a terme la funció social d'acostar les famílies novingudes a les escoles. Les AMPA són veritables escoles de ciutadania i un exemple per als fills i filles que veuen com pares i mares s'hi impliquen.

La participació de pares i mares és baixa, però tampoc no hi ha una cultura generalitzada de participació per part de l'alumnat (al qual cal preparar per exercir la participació i el lideratge), ni sempre per part del professorat mateix. En aquest sentit, preocupa l'escàs treball que es fa amb l'alumnat sobre el tema, no només perquè participin al consell escolar de centre, sinó també en la relació dels delegats i de les delegades amb el grup classe, en la possibilitat de disposar d'espais de participació i generació d'opinió col·lectiva, d'intervenir en els afers que els afecten en el centre.

En definitiva, cal una anàlisi realista de la situació de partida per fer els passos que calgui cap a la situació que volem. En els centres s'ha de generar una dinàmica que impliqui tots els sectors, que han de fer seu el projecte educatiu que dona sentit a aquesta comunitat educativa, entesa en el seu sentit ampli i progressista, és a dir, la que no s'emmarca només en l'àmbit escolar.

El lideratge

S'han d'aclarir els conceptes de lideratge, direcció, jerarquia i autoritat. El lideratge va més enllà de dirigir un centre, però el model actual i la formació encara fan més incidència en la gestió i les tècniques específiques que en les actituds. Lideratge no vol dir saber de tot.

El líder és alhora promotor d'altres lideratges, i aquesta és una idea fonamental. El millor líder és el que deixa que altres exerceixin també lideratges; per exemple, les coordinadores i els coordinadors dels centres educatius. El lideratge no sorgeix del no res, sinó que neix en un col·lectiu fort i un equip docent fort que generen líders forts. Per exemple, és molt important que les secretàries i els secretaris (o altres càrrecs unipersonals) dels centres educatius, a més de fer tasques administratives, participin també en la feina i la responsabilitat més global com a part de l'equip directiu que són.

La transferència de lideratge va més enllà de la delegació de funcions i s'aplica especialment a les organitzacions de caire més horitzontal, com són els centres. El concepte de lideratge ha de comportar el de participació i ha d'anar-hi lligat. Si la directora o el director d'un centre exerceix bé el lideratge, aconsegueix que les i els caps de departament i tots els altres sectors participin en el projecte, com també arriba a ser un referent per a tot l'entorn immediat. El centre esdevé així un pol d'atracció que genera el compromís de totes les persones implicades en la seva tasca. Respecte a la distinció entre delegar i transferir, no només els centres sinó també l'Administració educativa han de tenir clar el model.

La idea clau és la implicació de tots els sectors. El treball en equip comporta que tothom ha de conèixer què es fa. El model d'organització no és neutre perquè té implicacions en tots els àmbits.

L'autonomia de centre comporta un concepte més ampli de lideratge. S'ha avançat en projectes molt assenyats i ben pensats, que compten amb la implicació de pares i mares. És important tenir en compte el context en què s'ubica aquest lideratge, perquè és diferent als centres públics i als centres privats. El lideratge que es planteja s'inscriu en l'autonomia de centre i en un projecte compartit a mig termini perquè es pugui consolidar.

Però un model de lideratge distribuït pot tenir alguns problemes quan ha de conviure amb un sistema de designació d'altres càrrecs (per exemple, la designació d'algunes i d'alguns caps de departament en centres de secundària) que poden no seguir aquest model; en aquests casos, cal aclarir convenientment la coincidència en el projecte que es comparteix.

Cap a uns models conseqüents amb aquesta concepció

Per tal que els models siguin conseqüents amb aquesta concepció de lideratge i participació, cal descriure prèviament el model de centre educatiu. L'autonomia de centres i la formació són aspectes bàsics.

De professionals

És interessant la idea de transferència. Per exercir el lideratge d'un centre educatiu, cal comptar amb persones amb unes potencialitats determinades.

Les directores i els directors dels centres han de ser docents, encara que en alguns centres privats el lideratge correspon a una titularitat que no és docent, però llavors és un altre tipus de model.

També els tutors i les tutores han de ser líders que dinamitzen l'equip docent del grup classe del qual són tutors.

De comunitat educativa

La participació de les AMPA no està prou prestigiada ni es valora. La participació ha de permetre entendre, compartir i posar en comú el projecte de centre.

Una altra idea potent és que el lideratge requereix normes, perquè no serveix només la intuïció. Planificar, ordenar i establir normes porta al compromís.

També és clau el projecte, perquè cohesiona els diferents lideratges que hi ha al centre (coordinació de cicles, AMPA, etc.). L'equip directiu ha de saber copsar i interpretar el sentir dels diversos sectors de la comunitat educativa.

Cal donar a les i als professionals que arriben a un centre l'oportunitat d'integrar-se en el projecte i de reciclar-se. En la base del lideratge i la participació hi ha el respecte als drets i deures de totes les persones implicades.

L'alumnat ha d'aprendre a participar des dels primers nivells. L'elecció de delegades i delegats no s'improvisa: cal un aprenentatge previ. La participació democràtica s'aprèn exercint-la a l'escola des de ben petit. És important avançar en la cultura de la participació en l'àmbit escolar, però també en l'àmbit familiar.

De govern de centre

La direcció ha de tenir un sentit de comunitat, que vol dir reconèixer i impulsar el lideratge de la comunitat educativa, l'AMPA i altres entitats de l'entorn. És portaveu de la comunitat educativa en un sentit ampli. És fonamental la idea de lideratge en un context de treball en equip.

Una bona expressió de lideratge en un centre educatiu és la d'una persona que representa molt bé la comunitat educativa del centre i, a la vegada, la comunitat educativa s'hi sent ben representada.

S'han de trobar noves vies per gestionar la complexitat dels centres educatius, amb el lideratge d'algú que té les idees clares, que té un bon equip de treball, que fa extensiva la coresponsabilitat a tots els estaments del centre i que és capaç de compartir aquest lideratge.

La direcció del centre l'ha de portar la persona que reuneixi les millors condicions per exercir el lideratge, que sigui capaç de fomentar la participació, que sàpiga delegar, que pugui gestionar conflictes, etc., però també se li ha de reconèixer aquest lideratge. Actualment ja hi ha molts centres que treballen en aquesta línia, però no es produeix el reconeixement.

D'organització i funcionament del centre

Cal partir de la realitat que tenim actualment i avançar en el lideratge distribuït i la responsabilitat compartida que el

ponent planteja. No es pot deixar de banda el fet que hi ha un percentatge elevat de centres de tot tipus en què hi ha dificultats per nomenar les direccions, i acaben sent nomenats pels Serveis Territorials. Fins i tot, en escoles rurals, s'acaben nomenant persones que no tenen els requisits. Per tant, el sistema actual està poc preparat per avançar cap al nou plantejament, la qual cosa no vol dir que no s'hi hagi de tendir.

Respecte al reconeixement, es demana que no sigui només «meritatge» com fins ara. Les direccions han de ser més potents i han de tenir més competències, més suport i més poder executiu per exercir les funcions encomanades. Calen uns requisits per exercir el lideratge, però també les persones que formen l'equip docent han de complir uns requisits perquè hi hagi coresponsabilitat de totes les unitats que configuren el centre. Per exemple, a les escoles de primària els equips de cicle estan més vinculats amb aquesta cultura de col·laboració, però als instituts les responsabilitats són més difuses. Fins a quin punt les i els caps de departament s'integren en el projecte?

El canvi s'ha de contextualitzar dins l'organització del centre i amb la idea de millorar. Hi ha un nou model de gestió per competències i per valors que funciona en altres àmbits de la societat i que ara es vol portar als centres educatius, però s'ha de tenir en compte la complexitat que comporta. És cert que cal promoure el lideratge a diferents nivells, començant per qui té la responsabilitat del model educatiu, és a dir, el Govern i el Departament d'Educació.

En els centres, hi ha funcions de lideratge que corresponen a la direcció, i d'altres, als equips docents. Cal tenir present que tot això representa un canvi organitzatiu important i —com diu la ponència— s'ha de donar valor al treball en equip i la coresponsabilitat.

De formació

La formació és la base, en el sentit que ningú neix ensenyat, però també és cert que no sempre un bon o una bona mestra serveix per dirigir el centre. La formació ha de donar recursos per potenciar dinàmiques, implicar els agents i dinamitzar l'equip.

Es defensa la necessitat que una part específica de la formació sigui en centres amb projectes singulars; formació que també s'hauria d'estendre a la resta de professorat.

D'avaluació de la participació i del govern del centre

Participació i coresponsabilitat formen un tot. L'avaluació és fonamental i ha de tenir conseqüències.

L'avaluació ha de servir per prendre decisions, per millorar i per canviar el que calgui. Per això és important que el líder al capdavant d'un projecte tingui el suport de l'Admi-

nistració i de tots els sectors de la institució perquè les decisions tinguin ressò.

Alguns reptes importants

Hi ha alguns aspectes assenyalats a la ponència en què cal aprofundir més. Per exemple, si les tasques o les competències que s'han de desenvolupar en un centre educatiu són diverses, calen també diferents tipus de lideratges.

L'Administració no ha intentat portar a terme el model de lideratge que es planteja a la ponència. En la formació del personal director es parla molt de lideratge i d'un nou model de direcció, però s'observa que la necessitat d'adaptar la formació a la complexitat i al canvi en aquest aspecte està pendent des de fa anys. De cara al futur, la formació de directors i directores hauria de preveure que les candidates i els candidats coneguessin l'experiència de centres que funcionen bé i el Departament hauria de tenir més en compte els aspectes educatius, ja que fins ara la formació del personal director s'ha plantejat com una carrera de caràcter administratiu. A més, la cultura de l'avaluació i de passar comptes ha de ser fonamental per millorar el servei públic.

La dificultat per trobar candidats i candidates que liderin projectes, equips docents o comunitats educatives en els centres és un handicap important si volem avançar en aquesta qüestió.

És difícil crear equips docents al voltant d'un projecte mentre la provisió de les places continui sense considerar com a determinant la voluntat de les i dels professionals d'implicar-se en aquest projecte. Aquest és un problema que ve de lluny i que sovint entorpeix el correcte funcionament dels centres.

Per tot això, se'ns plantegen alguns interrogants:

- Quins mitjans caldria posar en marxa per tirar endavant aquest model de lideratge distribuït?
- Com hauria de ser el reconeixement als centres que funcionen amb aquest model? I als directius i les directives que el fan possible?
- Com es pot construir un lideratge on no n'hi ha?
- Què vol dir lideratge del centre en el conjunt de la zona?
- Com s'ha d'organitzar el lideratge de tot el sistema educatiu, també necessari?
- Quin és el paper —en aquest marc— de la Inspecció d'Educació i dels Serveis Educatius?

Síntesi del debat de la taula rodona

Després de l'explicació del document de propostes de la subcomissió, feta pel coordinador de la taula, Ricard Aymerich, membre del CEC en representació dels moviments de renovació pedagògica, s'obre el debat a la setantena de persones presents. Hi ha un total de vint-i-cinc intervencions corresponents als sectors de professorat de centres públics i concertats, pares i mares, titulars de centre, directores i directors de centres públics i concertats), membres del CEC representants del professorat i les universitats, Administració educativa, Inspecció d'Educació i organitzacions sindicals.

Actua de relator Francesc Portalés, membre del CEC en representació del professorat (USOC).

En general, el conjunt d'intervencions donen com a bo el marc que estableix la ponència pel que fa a l'articulació de dos elements que no sempre s'han vist com a compatibles en el món de l'educació: lideratge i participació. A partir d'aquest consens comú, es fan aportacions a la reflexió col·lectiva que posen l'èmfasi en algunes condicions que es veuen necessàries per facilitar aquest model a l'aula, en els centres i en el conjunt del sistema, com també en elements de diagnòstic de la situació actual (especialment en el sector públic) respecte a aquest tema.

Una de les dificultats apuntades que condiciona la viabilitat del desenvolupament d'aquest model és la manca de professionals docents que es presentin per a la tasca de lideratge en els centres. Si bé el model no implica que tothom hagi de passar per les tasques de més responsabilitat (entre altres coses, perquè no tothom té les mateixes aptituds i capacitats), és cert que hi ha diferents nivells de responsabilitat i de lideratge per als quals cal que hi hagi persones disposades a assumir el compromís que es requereix per tirar-les endavant.

Altres intervencions fan referència a les dificultats de participació que s'evidencien en el sector de pares i mares. Les dades de participació en els processos d'elecció dels representants en els òrgans de participació i govern pel que fa al sector pares i mares són poc encoratjadores. A aquest fet, s'hi suma la impressió, manifestada reiteradament pels representants de pares i mares d'alumnes, que les dinàmiques i l'abast de les decisions en els consells escolars no afavoreixen especialment aquesta participació.

Es fa esment de l'inconvenient que representa l'excés de burocràcia (no exclusiva del sector educatiu, però ben instal·lada en aquest), que pot desvirtuar o afegir traves als processos participatius o a l'execució d'algunes decisions. Se suggereix la conveniència de tendir cap a la cultura de la simplicitat i la senzillesa.

En un intent d'identificar condicions que poden afavorir el model de lideratge participatiu en els centres, es destaquen uns punts essencials:

- l'existència d'un projecte col·lectiu que implica tota la comunitat educativa i que dóna sentit a aquest lideratge;
- temps per constituir els equips —i estabilitat mínima d'aquests— i per donar forma al projecte educatiu del centre i fer-lo possible;
- formació per a l'exercici dels diferents graus de responsabilitats i funcions, a més de disposició a col·laborar i participar en el grau que correspongui en cada moment;
- l'existència d'una cultura de centre en què tots els sectors de la comunitat educativa saben o coneixen les implicacions que aquesta dinàmica té per a cadascú;
- avaluació d'aquest aspecte de la dinàmica de participació i govern en el centre;
- reconeixement i suport a les pràctiques en funcionament que s'ajusten o s'inspiren en aquest model.

Hi ha consens a destacar que per a un bon lideratge és necessari un projecte educatiu que ha de donar sentit a tot: als diferents graus de responsabilitats i a les decisions que es prenen. També es coincideix que el lideratge demana una certa maduresa del grup, la qual cosa explica que dues de les condicions necessàries són el temps i l'estabilitat suficients per possibilitar aquesta dinàmica; no hi ha lideratge sense equip i un bon lideratge enforteix igualment el grup.

També es fa referència a un element que és vist com a determinant: la confiança. Sense confiança és impossible el model de lideratge que es planteja. I això tant serveix en l'àmbit de l'aula com en el centre i en el conjunt del sistema educatiu.

Es fa notar que la institució escolar és una de les més participatives que hi ha. La valoració sobre l'estat i les possibles millores dels òrgans de participació és un tema recurrent en tots els àmbits de reflexió educativa, que a la vegada contribueix a millorar les condicions per a un bon lideratge participatiu. Participar vol dir donar sentit i incidir en les decisions que es prenen, i aquesta pot ser una bona manera de conrear la confiança.

Per acabar, queden apuntats alguns interrogants que no es poden contestar per manca de temps:

— Per què fa tant de respecte o por parlar de «manar» en referir-se a l'acció de govern dels centres? El concepte d'autoritat.

— La condició de docent, ha de ser requisit per assumir la direcció?

I amb unes paraules del coordinador de la taula d'agraïment per la participació abundant i diversa esdevinguda al llarg de la sessió, es dona per acabada.

Taula 4. «Coresponsabilitat, participació i entorn»

Document de referència elaborat per Joan Subirats, de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona

Avançant cap a la governança del sistema educatiu. Coresponsabilitat, educació i entorn

L'educació i l'escola no poden estar al marge dels canvis que es produeixen en el seu entorn social, econòmic i polític. Des de fa anys sentim parlar de la capacitat real que els governs tenen per dirigir i controlar el canvi social (crisi de governabilitat), i sentim que es proposa el mercat com a única forma plausible, eficient i efectiva de regulació de les necessitats socials. La crisi de governabilitat a què fem referència conté una doble dimensió, que afecta tant els fonaments de la legitimitat democràtica dels poders públics com la seva capacitat per donar respostes eficients i eficaces a noves demandes i nous reptes socials. Davant d'aquesta realitat es parla de «governança» com una nova forma d'encarar i gestionar el conflicte, basada en la interacció i la cooperació de múltiples actors articulats en xarxa per al desenvolupament de projectes col·lectius.

No ha de resultar estrany que tractem el tema de la governança en un context de debat en què preocupa el futur de l'educació. Avui més que mai parlar del futur de l'educació és parlar del futur de les societats en què vivim i de com afrontar els reptes i els conflictes col·lectius. Podríem fins i tot plantejar la hipòtesi que a més desenvolupament educatiu, més insuficients seran els paràmetres tradicionals de govern que es basaven en elements com ara jerarquia i especialització, i més necessari serà buscar fórmules de relació social que generin capacitats col·lectives per governar els assumptes col·lectius; i en aquest sentit l'educació és un dels assumptes públics que més atenció i esforç compartit requereix avui dia. I, segurament, malgrat l'ambigüitat que pot representar parlar avui de governança i del seu ús i abús per part de molts actors, la pràctica de les quals és més aviat jeràrquica, el que resulta engrescador del terme és precisament aquesta connexió que genera amb la idea de govern col·lectiu en una societat educada i cohesionada.

Què vol dir governança? És pot aplicar el concepte en l'àmbit educatiu?

Pot semblar curiós que, en moments en què la democràcia representativa s'ha anat expandint i consolidant com a sistema de regulació política arreu del món, sigui justa-

ment quan més percepció i consciència hi ha dels seus límits i les seves insuficiències. És precisament a l'entorn d'aquests símptomes preocupants d'esgotament d'on sorgeixen noves perspectives de govern i de participació social. Avancem alguns elements per definir millor a què ens referim.

La governança implica el reconeixement, l'acceptació i la integració de la complexitat com un element intrínsec al procés social i polític. Aquesta complexitat ve motivada per la diversitat implícita en l'existència de múltiples actors que incorporen al procés polític una multiplicitat de valors, objectius i preferències. I, en segon lloc, per la incertesa que provoca el canvi permanent, l'erosió de les certeses cognitives i la inestabilitat del coneixement. Governar qualsevol àmbit (també el sistema i les institucions educatives) no pot seguir sent la tasca d'uns quants experts i expertes que apliquen coneixements contrastats, sinó que hauria de ser concebut com un procés d'aprenentatge social en el qual múltiples actors aporten els seus coneixements, les seves pròpies percepcions de la realitat, i tracten d'arribar a definicions compartides dels problemes. I això és cert tant en una perspectiva general com en polítiques específiques com ara l'educativa, sotmesa a pressions molt significatives en els últims temps.

En aquest escenari, el coneixement es troba dispers entre una multiplicitat d'actors amb les seves pròpies definicions dels problemes. En un àmbit com l'educatiu, ens referim a les administracions educatives, el professorat, els i les estudiants, les famílies, les organitzacions de tota mena (sindicals, professionals, de defensa d'interessos, etc.), entitats de lleure educatiu, mitjans de comunicació, experts i expertes, ciutadania, etc. En un context plural i complex com aquest, l'autoritat és un concepte difús que només pot desenvolupar-se en un marc de negociació permanent. Els recursos per al desenvolupament eficaç de les polítiques estan distribuïts entre una multiplicitat de subjectes. I, finalment, les intervencions públiques provoquen una sèrie d'efectes difícils de preveure. L'educació ens ofereix un bon escenari en el qual es pot exemplificar el que hem comentat. Una política educativa que està sotmesa a intervencions des d'esferes de govern múltiples. Una política educativa que requereix abordatges transversals per afrontar els nous reptes. Una política educativa el desplegament universalista de la qual i la seva expansió cap als 0 anys i més enllà dels 25 l'han dut a combinar protagonismes d'ordre molt divers amb actors públics, privats, entitats i col·lectius.

La governança comporta una nova posició dels poders públics en els processos de govern, l'adopció de nous rols i la utilització de nous instruments de govern. La resultant de la governança o del govern en xarxa no pot ser atribuïda als «que manen», sinó que és més aviat el producte, en certa manera imprevist, d'una interacció complexa entre múltiples actors de naturalesa molt diversa.

Mentre el paradigma tradicional de govern establia una clara separació entre l'esfera pública i l'esfera privada, entenia que els subjectes únics de l'acció del govern eren els poders públics i concebia l'esfera privada com l'objecte passiu de l'acció de govern, la governança apunta cap a un escenari en què la frontera entre les dues esferes es difumina, les responsabilitats cap al col·lectiu es distribueixen entre múltiples actors i la capacitat de decidir es troba absolutament dispersa entre una gran diversitat de subjectes. Aquesta pluralitat i aparent horitzontalitat de les relacions no vol dir que no existeixin asimetries de recursos i de poder entre els actors que hi són implicats.

Si treballem amb una perspectiva educativa que no se circumscriu a l'àmbit escolar —i entenem que educació i vida estan lligades—, és evident que la nostra concepció sobre la política educativa s'ampliarà radicalment i exigirà un plantejament molt més obert, més plural i amb més actors, institucionals o no, presents en el seu desenvolupament. Si resulta ja difícil imaginar que s'abordini els problemes escolars des d'una perspectiva tradicional de govern basada en la jerarquia i l'especialització, ho és molt més si partim d'una concepció oberta i transversal de l'educació al llarg de tota la vida.

Quina educació per a quina societat?

Parlant més específicament de l'àmbit educatiu, hem de reconèixer que estem en temps de canvi i transformació. I l'educació acostuma a situar-se en el centre de les tensions que tot procés de canvi social comporta. Són molts els elements que propicien aquesta nova centralitat educativa en l'agenda pública. Com bé sabem, estem vivint canvis molt profunds en els aspectes fonamentals que van caracteritzar la societat industrial avançada del segle XX. I aquest canvi d'època posa «de potes enlaire» els diferents models de societat amb els quals hem anat operant i el paper que l'educació hi jugava. No és estrany que les tensions i els conflictes apareguin profusament en els nostres centres educatius, ja que s'hi reflecteixen les inseguretats i les pors davant la nova realitat. Però el debat s'ha traslladat als espais públics, i es discuteix de civisme, de convivència. I també en aquest context de comunitat, de barri o de ciutat, els temes d'educació apareixen barrejats amb els temes de ciutadania. No és aliena a tot això la significativa presència de col·lectius de persones novvingudes que transporten amb elles hàbits, pautes d'interacció, costums sobre usos d'espais públics, maneres i temps de divertir-se o de practicar la religió que xoquen amb allò que d'una manera o una altra es considera «correcte», el *mainstream* assentat any rere any en les nostres societats.

Torna, doncs, a tenir ple sentit preguntar-se: Quina educació per a quina concepció de societat? Com relacionem educació i ciutadania? Com es poden «governar» les polítiques educatives?

Tradicionalment s'ha considerat que els tres grans àmbits de socialització eren la família, l'escola i el treball. En aquests moments, els impactes de la nova situació són molt perceptibles en les esferes productiva, social i familiar, i no ens ha d'estranyar que això afecti, en major o menor mesura, l'educació en el seu conjunt i les pautes de convivència i interacció social. Sabem que, en el camp productiu, els grans impactes de ràpid canvi tecnològic han modificat de dalt a baix les coordenades de l'industrialisme. Termes com ara *flexibilització*, *adaptabilitat* o *mobilitat* han reemplaçat *especialització*, *estabilitat* o *continuitat*. El treball ha deixat de ser un element estable unit a la trajectòria vital de cadascú, i tampoc no funciona com a predictor dels vincles o les relacions socials.

Tot això genera múltiples impactes en una gran varietat de direccions. És evident que s'han obert noves possibilitats. El destí de les persones està menys escrit i definit que abans. Però, al mateix temps, les persones amb menys possibilitats de partida, amb pitjors condicions per competir, pateixen molt més el fet de «caminar més sols per la vida», de tenir «menys combois vitals» en els quals tractin de recolzar-se. Els perdedors històrics de la lliure interacció i la competitivitat capitalista segueixen sent-ho en una gran majoria, i ara són més vulnerables i acumulen més riscos. Això genera processos d'exclusió, que es plasmen en noves realitats connectades a l'esfera laboral: atur juvenil de nou tipus, atur estructural i adult de llarga durada, treballs de baixa qualitat sense vessant formatiu, ocupacions de salari molt baix i sense cobertura per conveni col·lectiu, etc.

L'impacte no és menor en les estructures socials. La vella societat industrial ens havia acostumat a entendre com a notablement estable i previsible la divisòria de classes. Ara tenim una conversió ràpida de l'ordre classista i estratificat a una realitat social (desordenada) en la qual trobem una significativa multiplicitat dels eixos de desigualtat. Tenim grans agregats i importants continuïtats, i avui tenim un mosaic cada vegada més fragmentat de situacions de pobresa, de riquesa, de fracàs i d'èxit. El panorama està més individualitzat, amb proliferació de riscos i interrogants que moltes vegades provoquen que es busquin espais territorials o institucionals on les persones es puguin trobar més segures amb «la seva gent» i tancant les portes als «altres».

Quina societat ens apareix? Destacaríem, en primer lloc, una clara transició cap a una estructura social molt més complexa i, com dèiem, fragmentada, amb cotes més elevades de diversificació ètnica, amb gran alteració de la piràmide d'edats (amb els subsegüents increments de les taxes de dependència demogràfica) i amb una gran pluralitat de formes de convivència familiar. La incorporació de les dones al món laboral augmenta sense parar, a pesar

de les evidents discriminacions que es mantenen. Però, al costat dels elements positius que aquests canvis incorporen per retornar a les dones tota la seva dignitat personal, la veritat és que els rols en el si de la llar tot just si s'han modificat, ja que les dones segueixen concentrant el gran pes de les funcions de cura i reproducció. Creixen les tensions per la doble jornada laboral de les dones, s'incrementen les separacions i augmenten també les famílies en què només la dona té cura dels fills i de les filles. I, amb tot això, es provoquen noves inestabilitats socials, nous filons d'exclusió, en els quals la variable de gènere resulta determinant. I, d'altra banda, segueixen sense obtenir una valoració adequada treballs socialment imprescindibles, com ara els relacionats amb la cura o l'afecte, que es consideren elements propis de «l'amor familiar» o del treball informal, poc o mal retribuït.

En aquest escenari, l'educació apareix com a garantia de millors oportunitats individuals i es reforça el potencial segmentador i inequitatiu que l'educació acostuma a tenir. La política educativa augmenta, per tant, la seva visibilitat i augmenta la pressió social a la qual estan sotmesos les i els diferents agents educatius en convertir-se, com ja hem avançat, en un element central de la capacitat individual i col·lectiva per afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, social i familiar. Però, poden assumir l'escola i els diversos col·lectius professionals vinculats directament amb els itineraris formatius la gran allau de demandes que la societat els adreça? Poden fer-ho sols? Fa temps que aquestes preguntes van donant voltes i es van plantejant d'una manera directa o indirecta en moltes de les reflexions i dels neguits que envolten el nostre entorn educatiu.

L'educació ha vist, doncs, estendre la seva influència molt més enllà del que era habitual, però això implica, d'una banda, emprendre el camí cap a això que s'ha anat anomenant la *societat del coneixement*, en la qual tots els aspectes vitals i les activitats socials tenen components formatius i acaben generant coneixement (amb les conseqüències que això té ja que genera la sensació que qualsevol aspecte vital pot ser objecte d'aprenentatge formal i de superació d'incompetències prèvies). I, d'altra banda, la idea que, si tota manca personal o social acaba tenint alguna connexió o altra amb una real o potencial activitat formativa, tot acaba sent «culpa» de l'educació, que es converteix així en un gran contenidor en què s'aboca tot el que no acaba de funcionar, sobretot quan els agents de socialització que l'acompanyaven en aquesta labor estan *missing* o mostren moltes vulnerabilitats.

Educació com a responsabilitat col·lectiva. Participació en l'espai públic

Si parlem d'educació i de governança, hem de defensar una concepció de l'educació més vinculada a la seva concepció de servei públic. És a dir, hem de tractar de connectar millor educació (i no només escola) amb el conjunt de serveis i polítiques que busquen la millora de

les condicions de vida de la ciutadania i el reforçament del seu paper actiu en la renovació democràtica i participativa de les polítiques de benestar tradicionals. I, per tant, amb una visió del treball educatiu més vinculada al treball en xarxa, a la col·laboració entre professionals de diversos serveis, a la implicació ciutadana en una educació «del bressol a la tomba»; un esforç col·lectiu davant de problemes de caràcter integral que necessiten també respostes integrals. Totes i tots eduquem, i ho fem més amb el nostre «soroll» (amb la nostra actitud, amb els nostres actes) que amb les nostres paraules.

En un marc com el d'aquestes reflexions, hem de defensar perspectives que busquin la implicació del conjunt de la ciutadania en «la qüestió educativa», anant més enllà del que és la comunitat educativa en sentit estricte i plantejant, per tant, els debats nuclears que vinculen educació i societat, educació i ciutadania. En aquest context, hauríem de ser capaços de reflexionar sobre què hem d'entendre per participació ciutadana i, molt especialment, quins elements seria convenient tenir en compte per a una reconstrucció pràctica de l'ideal democràtic basada en l'impuls de la participació i l'educació.

Aquest conjunt de canvis a què hem al·ludit ràpidament genera en opinió d'alguns autors (Bauman, Sennett, Castel, etc.) processos de desvinculació, de desafiliació, que, a nivells diferents, afecten bona part de la ciutadania i els col·lectius de les anomenades *societats avançades*. Entren en crisi els fonaments de l'experiència de viure en comunitat, entesa com un col·lectiu de persones «estretament entreteixit» (Bauman) sobre la base de biografies compartides i compromeses al llarg d'una llarga història i d'una expectativa encara més llarga d'interacció freqüent i significativa. No és estrany que en aquest marc allò que anomenem *comunitat* sigui representat fins i tot com «una amenaça», com un fenomen que implica la pèrdua d'autenticitat, o un perill per a la pròpia individualitat. Però, com bé sabem, altres persones pateixen aquest aïllament i experimenten «anhels de comunitat», anhels de vincles distints i dispars en funció de com sigui la seva trajectòria biogràfica i la seva posició en l'estructura social. D'entrada, sembla que hi ha consens a contextualitzar l'actual reivindicació a favor de la participació ciutadana en el marc de la crisi d'alguns elements d'aquella governabilitat que ha guiat l'acció del govern tradicional (democràcia representativa), així com en el marc de l'emergència d'un nou context en el qual esdevé necessari tendir cap a noves formes de gestió del conflicte més horitzontals i complexes.

Dintre de les dinàmiques de governança que hem presentat, s'ha posat de manifest el requeriment de tenir la implicació de la ciutadania a l'hora de prendre decisions i de gestionar i donar resposta als reptes col·lectius plantejats. Així, parlar de participació implica referir-se a qualsevol tipus d'activitat destinada a influir d'una manera més o menys directa en la presa de decisions polítiques. Però més enllà d'aquest valor, la participació és també central

si parlem d'estructurar relacions i de construir identitats. La participació crea connexió i sentiment de pertinença.

Precisament un dels problemes que l'evolució actual del mercat i de les formes d'articulació social contemporànies mostren és que l'autonomia individual pot convertir-se moltes vegades en aïllament i individualització insolidària. Existeixen, efectivament, moltes «veus» no escoltades, moltes «veus invisibles» que convé fer emergir i considerar. Resulta, doncs, necessari ser capaç de construir noves maneres d'entendre la política i la convivència social, i permetre processos d'identitat col·lectiva a través del diàleg, la formació cívica, la recerca d'equilibris entre interessos individuals, pertinences particulars i reconeixement de vincles de reciprocitat més amplis. Això requereix activar els valors de la ciutadania. Activar la participació ciutadana, en els seus diferents aspectes, pot resultar clau per avançar en aquesta línia.

Tot plegat ens duu a reconsiderar la relació públic-privat. Convé evitar caure en el parany de confondre «públic» amb l'àmbit propi dels «poders públics». El repte passa per fomentar el creixement dels espais públics en les nostres comunitats i del seu ús quotidià en clau de convivència i reconeixement, sense que això signifiqui incrementar el protagonisme dels governs. Des d'aquest punt de vista, l'objectiu seria aconseguir una més gran coresponsabilització col·lectiva pel que fa als problemes que la convivència social genera. Àdhuc a risc de simplificar, podem agrupar les diferents concepcions de la participació ciutadana sota dos grans epígrafs: model «Participació» i model «Participacions». El quadre explicatiu 1 resumeix aquests contrastos.

A partir dels elements incorporats al quadre 1, podem comprendre les diferències entre valorar la participació dels diferents actors que conformen una comunitat o àmbit educatiu específic des d'una perspectiva estrictament «institucional» (consell escolar, reunions periòdiques de l'AMPA, etc.), del que implica un conjunt de «participacions» dels actors en molts àmbits de la vida quotidiana de les dinàmiques educatives (escola, esport, menjador, lleure, sortides, activitats no curriculars, participació en activitats del territori, barri, ciutat, poble, etc.)

Educació més enllà de l'ensenyament

En els darrers temps, en el context europeu, les noves dinàmiques socials han tendit a obrir noves perspectives amb relació a l'educació. En termes generals, l'objecte de treball i reflexió s'ha anat movent de l'ensenyament «en sentit estricte» a l'educació «en sentit ampli». És evident que el canvi de perspectiva apuntat representa una mica més que una simple modificació nominal (per exemple, en la designació d'àrees institucionals o governamentals ara anomenades *d'educació* i abans *d'ensenyament*). Podria fer-se aquí referència a la proliferació de l'oferta de formació continuada sorgida en els últims anys, o a l'espectacular

increment del nombre de l'alumnat inscrit en programes de màster, postgrau i cursos d'especialització. Podria també emfasitzar-se els cada cop més necessaris reforçament i adequació de programes i cursos que formen part de la genèricament denominada *educació de persones adultes*. En definitiva, el procés educatiu s'eixampla en un sentit longitudinal: és cada vegada més necessari formar-se al llarg de la vida. Però convindria significar al mateix temps la transcendència d'una ampliació diferent, d'una obertura de mires que podríem entendre que es produeix també en sentit transversal. També en termes genèrics, es concep que l'educació és alguna cosa que va més enllà de l'escola, que es produeix en un context d'ensenyament-aprenentatge formal i reglat amb objectius pedagògics i curriculars seqüenciats amb vista a l'adquisició de titulacions oficialment reconegudes.

Molt sintèticament, el marc actual ens situa davant tots aquells aprenentatges (continguts, habilitats, valors, etc.), originats en molts àmbits i circumstàncies diferents, que permeten a les persones disposar d'instruments i competències per entendre i saber-se moure en el món on viuen. Transitar de l'ensenyament a l'educació implica incloure en el debat el conjunt d'actors que, d'una manera o altra, generen educació.

Si educació no és només ensenyament (s'entén aquí, ensenyament escolar), llavors cal orquestrar instruments que permetin visualitzar i harmonitzar el paper que desenvolupa la totalitat dels agents educatius imaginables, entre ells el mateix espai públic. Com expressa la *Carta de les ciutats educadores*: «La ciutat serà educadora quan reconegui, exerciti i desenvolupi, a més de les funcions econòmica, social, política i de les tradicionals, també una funció educadora, en el sentit que la prestació de serveis assumeix una intencionalitat i una responsabilitat amb l'objectiu de la formació, la promoció i el desenvolupament de tots els seus habitants, començant per nens i joves.»

A partir del treball i l'aprofundiment dels conceptes de proximitat i educació vinculats a un tercer element clau, la participació (vegeu el punt anterior), va sorgint un nou enfocament que desborda, en les seves coordenades d'espai i temps, el significat de l'educatiu.

En el quadre 2 se sintetitzen els principals canvis en la concepció d'educació que aquest paradigma ha comportat.

Aquestes transformacions arriben a qüestionar la pertinència de la categorització tradicional de les diferents formes d'educació: formal, no formal i informal. Per exemple, en l'última actualització de la *Carta de ciutats educadores* (novembre de 2004) pot observar-se l'abast d'aquesta reelaboració conceptual: «L'objectiu constant de la ciutat serà aprendre, intercanviar, compartir i, per tant, enriquir la vida dels seus habitants. La ciutat educadora ha d'exercitar i desenvolupar aquesta funció de manera paral·lela a les tradicionals (econòmica, social, política i de prestació de serveis) amb una atenció especial a la formació, la

QUADRE 1. Diferents concepcions de la participació

Model Participació	Model Participacions
Participació: parlar i decidir (reunió-moment)	Participació: fer i transformar (quotidianitat-pràctica)
Participació: deliberar i consensuar	Participació: compromisos assumits
Participació: instrument consultiu	Participació: instrument que vincula socialment i políticament
Participació: opció	Participació: necessitat
Participació: curt termini (<i>ad hoc</i>)	Participació: mitjà i llarg termini
Participació: moment, fet aïllat	Participació: procés
Participació: puntual i conjuntural («neutra»)	Participació: en el context d'un projecte ideològic i polític
Participació: com a <i>mitjà</i>	Participació: com a <i>finalitat</i> en ella mateixa
Participació: sacrifici, «deure»	Participació: oportunitat social, de relació, etc.

Font: Elaboració pròpia a partir de DIBA-IGOP (2006). *Els projectes educatius de ciutat (PEC): anàlisi de l'experiència acumulada i nova proposta metodològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona (Guies Metodològiques; 7), p. 18.

QUADRE 2. Canvis en la concepció de l'educació

Concepció tradicional: Educació	Nova concepció: Educacions
Educació és bàsicament escola (espai)	«Educacions», ja que tot educa (espais)
Educació d'infants i joves (temps acotat)	Educació al llarg de la vida (temps no acotat)
Llunyania	Proximitat
Sectorialització	Transversalitat
Model jeràrquic, <i>top-down</i>	Participació
Centralització	Territorialització

Font: Elaboració pròpia a partir de DIBA-IGOP (2006). *Els projectes educatius de ciutat (PEC): anàlisi de l'experiència acumulada i nova proposta metodològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona (Guies Metodològiques; 7), p. 16.

QUADRE 3. Els nous àmbits de l'educació

Criteri	Concreció educativa (Model Educacions)
Espais	Fora escola, lleure, territori (ciutat, barri, poble)
Temps	Educació permanent (tota la vida)
Context social	Ciutat (<i>civitas</i>), relacions socials, espai públic
Quotidianitat	Educació com a procés constant i quotidià

Font: Elaboració IGOP.

promoció i el desenvolupament de tots els seus habitants. Atendrà sobretot nens i joves, però amb voluntat decidida d'incorporació de persones de totes les edats a la formació al llarg de la vida.»

Tot plegat sembla que replanteja què implica l'educació per al segle XXI en el marc de la ciutat i l'espai públic. Podríem sintetitzar aquests replantejaments fent servir els criteris següents: espai, temps, context social i quotidianitat.

Si fem servir el quadre 3, veurem que, en cada un dels criteris que proposem, podem incorporar perspectives educatives basades en els elements que hem anat desgranant més amunt, i que ens porten a una concepció àmplia i de responsabilització col·lectiva del que és avui l'educació.

En resum, tots tenim responsabilitats i rols en el procés educatiu, entès en un sentit ampli. La ciutat, l'espai públic,

no són tan sols contenidors d'actors i espais educatius. L'èmfasi recau en la ciutadania i el seu procés d'agència i recepció educativa. Ens eduquem exercint de ciutadans i ciutadanes, participant en compromisos col·lectius, responsabilitzant-nos d'allò que ocorre més enllà de la nostra esfera privada. Aquest és el missatge final d'un text en el qual hem tractat d'articular i relacionar les reflexions so-

bre el canvi d'època que travessem, amb les noves dimensions de la participació i de la governança, tractant de veure quin paper juga l'educació en tot això, des d'una concepció vital i transversal dels seus continguts i impactes.

Desembre, 2008

Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

Des de la publicació el 1966 de l'estudi *Equality of Educational Opportunity* (Coleman *et al.*), queda obert el debat sobre la capacitat de l'escola per minorar les diferències personals que són d'etiologia social. Els resultats van alimentar una concepció pessimista de l'educació i l'escola com a eina de canvi social.

La resposta en positiu va ser la investigació sobre eficàcia escolar que, iniciada els anys setanta, ha fet importants aportacions però amb poc impacte en la presa de decisions en polítiques educatives.

La investigació en eficàcia escolar és plenament de caràcter pedagògic i s'ocupa de la millora dels centres a partir del coneixement dels factors que fan que una escola sigui de qualitat.

Aquesta línia d'investigació ha conformat un autèntic moviment d'eficàcia escolar que ha aportat una visió més positiva de l'educació i ha trencat amb el determinisme sociològic i, a la vegada, amb les teories individualistes de l'aprenentatge.

L'estimació de la capacitat de generar equitat de la institució escolar es calcula al voltant del 10-20%. Aquesta dada ajuda a reforçar doblement l'autoestima dels i de les professionals de l'educació institucionalitzada: no són els o les culpables dels mals que afecten la societat, però el seu treball és important per aportar-hi solucions.

De les grans aportacions, en destacaríem tres:

— L'assoliment d'una mitjana alta de resultats no és tan important com aconseguir que tot l'alumnat progressi. No hi ha qualitat sense equitat.

— La mesura de la qualitat no es pot reduir als resultats dels continguts conceptuals de les matèries, cal tenir en compte la integració dels processos de centre i d'aula. Molt especialment els processos d'aula que, tot i ser l'escenari principal de l'acció educativa, culturalment encara la considerem un espai «privat» del i de la docent.

— Està demostrat que les escoles més eficaces estan més unides estructuralment, simbòlicament i culturalment. Són i fan cohesió social.

Els elements fonamentals que distingeixen l'eficàcia escolar són:

- a) Metes compartides, consens i treball en equip: sentit de comunitat.
- b) Lideratge educatiu.
- c) Clima escolar i d'aula.
- d) Altes expectatives de les i dels adults (famílies i professionals docents) envers l'alumnat/fills i filles i elles i ells mateixos.
- e) Qualitat del currículum i de les estratègies d'ensenyament.
- f) Organització de l'aula.
- g) Seguiment i avaluació.
- h) Aprenentatge de l'organització i desenvolupament professional.
- i) Compromís i implicació de la comunitat educativa.
- j) Recursos educatius.

La majoria d'aquests elements es construeixen en l'àmbit de relacions escola-entorn: amb les famílies i amb la comunitat. La limitada capacitat d'influència de l'escola obliga a crear sinergies amb l'entorn construint espais de coresponsabilitat mitjançant unes participacions autèntiques, compromeses i a llarg termini.

Aquesta imprescindible sortida a l'entorn demana innovar les formes de governar-nos sabent que l'escola sola no garanteix ni l'aprenentatge ni la cohesió social.

Un desig de canvi en la forma de governar-nos

a) Entenem la governança com una forma de govern amb més participacions i amb més compromís, una aspiració de societats educades i cohesionades, i una forma de govern que retorna a la societat més educació i cohesió.

— Com enfortim la participació i el compromís de tota la comunitat educativa amb el projecte educatiu del centre?

— Com fem funcionar el consell escolar, la direcció, l'equip directiu i el claustre per facilitar el model de governança?

b) Si la construcció de la governança implica canvis com ara la descentralització i l'autonomia de centre, què cal per generar confiança en el traspàs de responsabilitat que aquests canvis impliquen?

c) Coresponsabilitat municipal, plans educatius d'entorn i participació de les famílies en els centres, poden avançar independentment?

L'escola com a espai d'aprenentatge social, però no l'únic

a) L'acceptació social que tots i totes eduquem i la percepció que els resultats de l'educació cal millorar-los,

ens han servit per construir noves complicitats, o per assenyalar més culpables?

— Quina podria ser l'aportació des dels centres educatius per eliminar del sistema el discurs de les culpabilitats?

b) Són les famílies conscients de ser generadores de noves demandes i coresponsables en la recerca de solucions?

— Són les i els professionals docents conscients dels importants canvis en les famílies provocats per les transformacions en el món del treball i de les relacions socials?

— Som conscients de l'impacte educatiu que té que una de les característiques del sistema sigui el canvi?

— Com abordem aquestes qüestions en l'àmbit de la comunitat educativa d'un centre?

c) Incorporar l'entorn passa per afegir més interlocutors al sistema educatiu. Quines estructures articulades tenim en l'àmbit social que es puguin incorporar a les participacions que caracteritzen el model de governança?

— Quin model de participació existent els podem proposar?

Síntesi del debat de la taula rodona

El coordinador, Vicent Villena, membre del CEC en representació dels consells escolars territorials, exposa els aspectes més destacats del document de referència que van alimentar el debat de la subcomissió del Consell i que ara es concreten en les propostes d'aquest segon document que obriran el debat.

Actua com a relatora Lola Abelló, membre del CEC pel sector de pares i mares d'alumnes (FAPAC).

El grup de debat és nombrós i es fan un total de vint-i-quatre intervencions. Les persones que hi participen pertanyen als col·lectius de professorat, pares i mares d'alumnes, professionals de serveis educatius, organitzacions sindicals, Inspecció d'Educació, Administració educativa i Administració local. Es constata que, en general, són persones amb molta experiència de participació en consells escolars, ja sigui de centre, municipals o de Catalunya.

Del document del professor Joan Subirats, el coordinador en remarca que no planteja preguntes i que més aviat és un assaig de respostes, amb una aposta decidida i clara per la coresponsabilitat i un model de governança com a alternativa als models més jeràrquics. S'accepta la governança com un model amb més participacions. Aquest model pot donar taxes més elevades d'educació i una societat més cohesionada. Un altre element és la complexitat, que sintonitza amb la conferència de Joan Manuel del Pozo.

La situació de canvi genera incertesa i el model de governança també perquè accepta altres elements participatius que en fan incert el resultat. Respon a un model de fer política. I així s'arriba a la gran pregunta: quina educació per a quina societat? Aquest context d'incertesa fa veure la participació com una amenaça. En educació, gairebé tothom parla de les amenaces i pocs parlen de les oportunitats.

Un altre dels punts del debat és l'educació com a responsabilitat col·lectiva i participació en l'espai públic. Tots i totes eduquem, però, per a qui són les responsabilitats? Si creiem que eduquem entre tots, com és que no hem avançat significativament en la inclusió d'aquells *partenaires* naturals i propers que són les famílies? En resum, ens eduquem exercint de ciutadanes i ciutadans, participant en compromisos col·lectius, responsabilitzant-nos d'allò que succeeix més enllà de la nostra esfera privada. Educació és aquell intercanvi personal unit a l'acció. Es tracta de saber quina capacitat d'impacte tenim per originar espais de satisfacció i evitar la frustració.

Quant a les propostes de la subcomissió del CEC, el coordinador exposa les bases del debat i recupera un treball que es va fer sobre eficàcia el 1966 (Coleman *et al.*). Per definir un entorn educatiu eficaç, d'una manera una mica universalista, hi ha uns elements fonamentals com són les metes compartides, el sentit de comunitat, etc. En aquests elements base de referència, hi ha característiques que tenen relació directa amb l'entorn.

- Desig de canvi en la forma de governar-nos. L'escola com a espai d'aprenentatge social, però no l'únic.
- Com enfortim la participació i el compromís de tota la comunitat educativa amb el projecte educatiu de centre?
- Com fem funcionar el consell escolar, la direcció, l'equip i el claustre per facilitar el model de governança?

En el debat es plantegen moltes més preguntes que respostes; la incertesa planeja a la sala: com enfortim la participació i el compromís de tota la comunitat educativa amb el projecte educatiu del centre? Com fem funcionar el consell escolar, la direcció, l'equip i el claustre per facilitar el model de governança?

S'alerta de la proliferació de plataformes de certs sectors socials que qüestionen el sistema democràtic, i que també es poden trobar en l'àmbit de l'educació. Tots els agents educatius traspassen els papers i els límits de la seva funció. Potser seria convenient delimitar les funcions dels sectors educatius i les parts haurien d'acceptar què li toca a cadascú. Cal col·laborar sempre, però que la força de poques persones no acabi predominant en la força de tots i totes.

Es constata un sentir general que no hi ha prou participació de tota la comunitat educativa ni compromís amb el projecte educatiu. Pensen les famílies que l'educació és una oportunitat per als seus fills i filles? La diversitat de les famílies fa que les expectatives dels pares siguin molt diferents i moltes vegades no es manté una coherència amb les de la institució escolar per manca de comunicació per establir els objectius comuns. Cal estendre la convenció que l'educació és una oportunitat per a la vida, i no

solament entre la comunitat educativa, sinó a la societat en general.

La participació és l'element clau. La participació passiva dóna la raó als quatre que fan soroll. Cal passar de teoritzar a la pràctica. Les persones que treballen en la seva individualitat han de passar a treballar per a la col·lectivitat. S'ha d'aconseguir una participació social de veritat que reverteixi en una responsabilitat social.

Tothom està tan amoïnada i amb tantes ganes de participar, que el que es fa és traspassar un sentit de culpabilitat a les altres persones. Es necessita generar confiança mútua. Cal pensar que tothom ho fa tan bé com pot en el moment que vivim. Hi ha espais de participació, però s'han de millorar per arribar al canvi que desitgem i a la governança, cosa que també vol dir més compromís.

D'espais de coresponsabilitat i participació, se n'estan fent molts. S'ha de vetllar perquè els projectes que comencen a funcionar no quedin parcel·lats i sense connexió. L'Administració hauria de vetllar per la coordinació entre diferents departaments i altres administracions, ja que en alguns projectes n'hi participa més d'una. Cal parlar de coresponsabilitat entre les administracions.

El temps

La manca de temps és vista per algunes persones com una amenaça per a la participació. Tothom té pressa i sense temps no hi ha xarxes que valguin. Altres ho veuen com una excusa. A les AMPA, sovint aquelles persones que menys temps tenen són les que més participen. Podríem considerar que és una actitud de compromís i de responsabilitat, un concepte de ciutadania responsable. Aquest concepte il·lustrat de ciutadania té contradiccions amb un altre concepte: viure com a consumidors i consumidores i com a clients i clientes, sense compromís. Pot ser que aquesta sigui la manera que ens dirigim a l'escola? Quin concepte d'escola predomina?, el de subministrador de serveis? O bé ens hi adrecem com a coresponsables d'un deure i un dret de ciutadania? Per a algú més aviat és el sentit de client o clienta, per a d'altres, i majoritàriament, el compromís que la comunitat educativa va prenent respecte als canvis és ferm, encara que millorable. La pregunta que queda a l'aire és: com enfortim la participació i el compromís?

El jovent i els infants han tenir més presència perquè són les i els protagonistes. Ja existeixen consells d'infants ciutadans, però dins la comunitat educativa s'ha de comptar més amb ells.

El projecte educatiu

El projecte educatiu ha de ser el motor del centre educatiu, però moltes vegades és allò que està desat en un ca-

laix i ni el mateix claustre en té gaire coneixement. El fet d'informar del projecte educatiu de centre, per part de l'equip directiu, sedueix el professorat per a la participació activa. Un bon equip directiu pot engrescar la totalitat del centre. En els centres de nova creació i en les comunitats d'aprenentatge, hi ha una línia de participació de les famílies i la implicació és molt elevada. Els pares i les mares necessiten un espai per participar. Si decideixen l'espai i el temps que tenen per participar, milloraran la coresponsabilitat i la relació família-escola. S'ha de trobar conjuntament un temps i un espai perquè les amenaces es converteixin en propostes. Alguna cosa ha de canviar per part dels i de les professionals de l'educació respecte al projecte educatiu, com també des de l'àmbit del centre i des de l'Administració envers els pares i les mares. S'ha de visualitzar la relació entre l'èxit escolar i el projecte educatiu del centre. Quan es convoca els pares i les mares per parlar d'alguna cosa del seu fill o filla, en general, les famílies responen; també a les reunions de classe hi ha un bon nivell de resposta. Si es presenta el projecte i es demana implicació com a motor de l'èxit educatiu, la participació de pares i mares pot ser elevada.

Una amenaça per al bon funcionament del centre escolar, com es veu en les experiències de centres de nova creació, comunitats d'aprenentatge i plans educatius d'entorn, és la burocràcia. Sobretot a les AMPA, l'Administració no els facilita un funcionament operatiu. És constant la demanda de papers, sol·licituds, memòries i altres tràmits, que es podrien fer conjuntament amb el centre o agrupant les entitats que treballen al món de l'educació per fer tràmits plegats.

La confiança

La confiança és present en tot el debat, tant la manca que provoca culpabilitats com la necessitat de generar-ne per establir vincles que enforteixin la participació i el compromís de tota la comunitat educativa. El fet de conèixer i compartir el projecte educatiu de centre pels mateixos mestres i pares i mares genera confiança.

La pregunta és: què s'ha de fer per generar confiança? Primerament, hem de tenir-ne en nosaltres mateixos i en el que fem, i després traspassar-la a totes les persones que compartim la tasca educativa. El treball en xarxa entre el diferents territoris o dins del mateix territori pot donar confiança. Hi ha instituts que estan més vinculats a centres d'arreu del món que als més propers dins el territori. S'hauria de recórrer tot el teixit de desconeixement que hi ha i acompanyar-lo des del món local. Sense coneixement no hi ha confiança.

S'han de crear plataformes per difondre les bones pràctiques que ja fa temps que funcionen. El centre educatiu no pot ser una illa, cosa que no vol dir que s'hagi d'anar cap a una competència i rivalitat entre centres, sinó a fer-los més competents cada un en les seves característiques. Cal aprendre a prioritzar el temps que tenim, o que diem

que no tenim, des dels diferents contextos: els equips directius, les associacions de pares i mares i els altres agents educatius. Des de l'Administració educativa s'ha de generar confiança en el traspàs de la responsabilitat, s'han de donar recursos i acompanyament en aquesta descentralització cap a zones educatives. Els centres han de reconèixer una capacitat de decisió que permeti acostar les decisions al territori. El pas següent és la descentralització cap als municipis i els centres. Amb l'autonomia, els centres tindran més confiança si tenen capacitat de gestió de recursos i si hi ha una proximitat de l'Administració o les administracions que parlin amb una veu única. Si s'aconsegueix millorar els resultats educatius, millorarà la confiança. S'ha de participar i entrar de ple en la complexitat. Els equips directius se senten sols, però els pares i les mares també. S'ha de provocar la participació que genera incertesa, però es necessiten recursos, suport i acompanyament des de l'Administració.

Els plans educatius d'entorn

Dins de les experiències, els plans educatius d'entorn en molts casos no han funcionat com haurien de funcionar. Des de les escoles s'hauria d'ajudar més a engrescar les famílies, ja que moltes són immigrades i els costa canviar cap a una cultura participativa. Amb la implicació del centre tot aniria millor. El Pla educatiu d'entorn no és un catàleg d'extraescolars. Es necessitaria que, a partir d'una avaluació, es poguessin treure uns resultats amb un nou plantejament d'implicació de tots els sectors. Per això s'hauria de veure la cultura de l'avaluació com una possibilitat de millora i no com un càstig. Seria bo buscar altres formes d'avaluació.

Els consells escolars

Els consells escolars són informatius. Solament han de ser per traspasar informació o són per generar coneixement? Els consells escolars de centre encara són els que tenen les funcions més definides, i sobretot en els centres de nova creació s'esforcen per tenir la màxima participació possible. Al Consell Escolar de Catalunya també hi ha debat i participació, però els que costa més de fer funcionar són els consells escolars d'entremig, és a dir, els territorials i els municipals, en què l'assistència sol ser molt baixa. La qüestió és: quines competències tenen aquests consells escolars? Es pot intervenir realment en els recursos i en la distribució de recursos? Cal saber quines expectatives hi posa tothom, què s'hi fa i fins a on es pot arribar. Si els consells escolars territorials han de ser només informatius —que no ho creiem—, s'ha de saber i tothom ha de cedir les seves cotes de poder. Quan l'Administració posa en marxa un espai participatiu, ha de cedir, com cedeix el professorat o les i els mestres quan deixen entrar pares i mares i alumnes. Cal un pacte entre tots i totes, donar-li un impuls i fer més dinàmics els consells escolars. Caldria generar la cultura de la participació des de tots els sectors educatius, com també equilibrar la participació de pares i

mares i alumnes, encara que depèn de la voluntat i la confiança de tothom.

Consciència de canvi

Som conscients dels canvis importants que s'estan vivint? Un centre conscient és aquell que està informat de les realitats que hi ha darrere de cada alumne o alumna. Els i les docents, professionals formats al segle passat, estan preparats per aquest canvi? Quan es parla de corespon-

sabilitat, els centres es malficien perquè en realitat la coresponsabilitat no està construïda.

Respecte a la consciència, tothom és conscient que estem vivint un moment de canvi. El sector de pares i mares és conscient de les demandes i saben que són coresponsables en la recerca de solucions, o com a mínim hi ha espurnes de coresponsabilitat, sobretot els darrers anys, per la composició social i la dinàmica que es genera als centres. S'estan fent passos importants i cal insistir-hi des de les administracions i des dels centres.