

# ELS ESCENARIS DE L'EDUCACIÓ I DE LA PEDAGOGIA\*

Antoni Tort i Bardolet

Mais, à la vérité, je n'y entens sinon cela, que la plus grande difficulté et importante de l'humane science semble estre en cet endroit où il se traite de la nourriture et l'institution des enfans.

Montaigne

## PREÀMBUL

La meva intervenció és fruit de la temeritat amb la qual vaig contestar afirmativament a la invitació de participar, com a conferenciant, a les activitats de la Societat Catalana de Pedagogia. *Temeritat* per la intenció de dir alguna cosa rellevant i interessant a un auditori tan qualificat i *temeritat* per fer-ho amb una temàtica oberta, àmplia, panoràmica, en la qual és fàcil perdre el nord, quedar-hi diluït o passar-hi lleuger, amb vaguetats prou conegudes. Però, en fi, en cadascú de nosaltres hi ha un *Homo Sapiens* i un *Homo Demens*, una dualitat al voltant de la qual pivoten les actuacions humanes, tal com ens suggereix Edgar Morin en un dels seus darrers opuscles. Crec que és la part *demens* la que m'ha portat fins ací, i la meua part *sapiens* intentarà respondre correctament al contingut de la proposta, que se'm va fer ara fa algunes setmanes, de parlar en aquesta institució. Una acadèmia construïda per persones il·lustres i ubicada físicament en unes parets nobilíssimes, a l'exterior de les quals alguns infants del carrer, a la ciutat dels prodigis, *esnifen* cola. Una ciutat, un món, en què aquests nois i noies, tot fent servir aquesta expressió connotada per l'individualisme feroç dels nostres dies, «es busquen la vida», com si ningú més al món els pogués ajudar en aquesta recerca.

No voldria iniciar amb tons demagògics aquesta sessió, però la tasca pedagògica que, precisament, té com a objectiu ajudar a «buscar la vida», es desenvolupa en uns àmbits tan propers i distants alhora, com són l'*acadèmia* i el *carrer*, i això assenyalava els límits i la complexitat dels territoris que hem d'abastar amb la nostra mirada i amb la nostra actuació. Una mirada i una actuació pro-

\* Aquest text correspon a la conferència impartida per l'autor el dia 12 de juny de 2001 a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans.

fessionals difícils de compaginar i que sovint ens situa en el punt de mira de crítiques i desconfiances. D'una banda, hem d'identificar i desafiar supòsits, entendre contextos, explorar i imaginar alternatives; i, de l'altra banda, tenim el deure d'actuar directament, d'implementar, com diem ara; de dirigir, d'ajudar a aplicar en la realitat més viva. Professionals que no només *parlem de* sinó que *actuem amb*. Treballem, doncs, enmig de la confrontació entre l'acció reflexiva i l'acció pràctica, una situació que, si bé és present en una gran majoria de professions, en el camp pedagògic es converteix en una dialèctica que t'interpel·la constantment i amb una gran intensitat.

El títol d'aquesta conferència parla dels escenaris de la pedagogia i de l'educació. Utilitzem aquest plural —escenaris— postmodern, més democràtic, més obert, potser més respectuós —intel·ligències múltiples, identitats compartides i pluralitat cultural—, però també un plural provisional que connota canvis, que fuig de les certeses transcendents, úniques, que havien dirigit els grans projectes humans i que han estat posades en qüestió en les últimes dècades del nostre temps, etc. Els escenaris insinuen varietat, mobilitat; i aquest és el terreny ric, però movedís, pel qual em desplaçaré en una exposició feta amb l'ajuda de tants autors vells i nous.

Inici, doncs, amb dues citacions. La primera diu «els joves d'avui estimen el luxe, són mal educats, menyspreen l'autoritat, no tenen cap respecte pels grans i parlen en comptes de treballar». La segona diu, així, «la joventut és mandrosa i irreligiosa, no és com el jovent d'abans i serà incapaç de preservar la nostra civilització». Aquestes dues frases, que semblen recollides dels comentaris fets avui mateix per alguna personalitat rellevant del nostre entorn, o que poden ser «llocs comuns» subscrits per significatius sectors de la població, tenen uns quants anys. La primera s'atribueix a Sòcrates, és a dir, parlem del 470 al 399 aC; i la segona es troba en una tauleta d'argila babilònica datada del 3000 aC. Citacions similars a aquestes les podem trobar en els escrits de cultures antigues, en els textos d'autors clàssics.

És clar que quan parlem dels canvis constants en el nostre món, de les transformacions i les novetats imparables, hauríem també de reconèixer que algunes problemàtiques són inherents a l'existència de la nostra pròpia espècie, que s'organitza en comunitats i societats imperfectes; en conseqüència, la funció social d'educar és permanent, sempre recomença. Dewey ho definí amb una gran claredat: l'educació és un procés de reconstrucció continuada de l'experiència. Dos autors, ben diferents, que aprecio, expliquen a la seva manera la lluita de l'educació; per una banda, Bogdan Suchodolski ens parla del procés educatiu com una dialèctica constant entre *cultura creada* i *cultura en creació*; i, per l'altra, Hanna Arendt, al seu torn, situa l'educació enmig de dues funcions,

protegir el nou vingut del món i protegir el món del nou vingut: «l'infant té necessitat d'estar especialment protegit i curat per evitar que el món pugui destruir-lo. Però, aquest món també té necessitat d'una protecció que el guardi d'ésser arrasat i destruït per l'onada de nouvinguts que es desferma damunt seu a cada nova generació».<sup>1</sup>

Així doncs, la constatació dels canvis d'escenaris i paisatges ha d'anar lligada a la constatació de la permanència de problemes primordials. Massa sovint, la realitat immediata, que ens inquieta i ens preocupa, ens impedeix fer una reflexió més de fons. Com si els infants desarrelats fossin produïts per lleis o reformes concretes, com si la tasca d'educar fos definida per normatives administratives. Visions corporatives, des de dalt i des de baix, que amaguen o volen amagar la complexitat de la vida present. Però, també hem d'admetre que no és fàcil veure-hi clar; la societat pletòrica i implosiva ha comportat grans virtualitats, però també ens ha dut a perdre visibilitat per dirigir-nos cap a un futur que ha recuperat una part de la inescrutabilitat que tenia en el passat llunyà. I, en aquest sentit, es fan difícils els esforços de predir el curs futur de les relacions socials o la política, quan no es fan, com passa sovint també, des de l'arrogància. Potser, d'una manera simplificadora, Heilbroner<sup>2</sup> ens diu que, en el passat llunyà, el futur es veia amb resignació. En l'ahir, el futur es veia amb esperança; en l'avui, el futur es veu amb aprensió. De la mateixa manera, tenim pors i inquietuds en el terreny de l'educació i la pedagogia sobre què cal fer i què caldrà fer en el futur i ens interroguem, amb paraules altre cop de Suchodolski, «com es pot traçar una línia correcta entre l'oportunisme i una actitud responsable davant la realitat, entre la fugida egocèntrica de la vida i la visió utòpica que organitza l'activitat del futur».<sup>3</sup>

En definitiva, la funció d'educar que és essencial, permanent, s'ha de desplegar en nous escenaris o paisatges: uns nous paisatges ètnics, uns nous paisatges tècnics, financers, mediàtics i d'idees.<sup>4</sup> Aquests nous paisatges són materials de construcció d'imaginari que persones i grups de tot el món intercanviem i compartim amb significacions diferents, mentre vivim en espais culturals que no s'expliquen només pel seu arrelament territorial, sinó que es desenvolupen en una doble ciutadania, virtual i física.

1. H. ARENDT, «La crisi de la cultura», a H. ARENDT i A. FINKIELKRAUT, *La crisi de la cultura*, Barcelona, Pòrtic, 1989.

2. R. HEILBRONER, *Visiones del futuro: El pasado lejano, el ayer, el hoy y el mañana*, Barcelona, Paidós, 1996.

3. B. SUCHODOLSKI, *Pedagogia de l'essència, pedagogia de l'existència*, Vic, Eumo, 1986.

4. Aquests són els diferents paisatges que Arjaun Appadurai enumera com a distintius de la globalitat. Apareix citat a U. BECK, *¿Qué es la globalización?*, Barcelona, Paidós, 1998.

## 1. PRIMER ESCENARI: LES INSTITUCIONS EDUCATIVES I EL SEU ENTORN

Els nous escenaris plantegen, efectivament, interrogants sobre quines són les pràctiques i les finalitats que les institucions educatives han de dur a terme enmig d'un entorn constituït per forces socials en procés de canvi. Qui legitima avui les opcions educatives: les corporacions d'ensenyants, els pares, l'Administració, la Universitat, els mitjans de comunicació, les societats científiques i acadèmiques com aquesta que ens reuneix avui? Com escriu J. C. Forquin, l'escola es troba de fet en la situació paradoxal de no poder prescindir de la idea de cultura, però tampoc se'n pot apropiari com si actualment fos un concepte clar i operatiu.<sup>5</sup> I sembla obvi que una escola —un institut, una escola bressol o una facultat universitària— té sentit quan expressa la necessitat d'una comunitat de transmetre valors i coneixements que es consideren rellevants; però, si darrere una escola o un institut no hi ha, de fet, una comunitat, aquests centres esdevenen, aleshores, una espècie de simulacre formatiu, un succedani del que seria un veritable àmbit en què aprenen i s'eduquen els joves ciutadans per poder exercir en un espai públic futur. Perquè aquest és el problema. Des de Hannah Arendt fins a arribar a Richard Sennett, o a Naomi Klein,<sup>6</sup> s'ha alertat de la conversió de la política en comerç i de l'eclipsi d'aquest espai públic, entès com a poder compartit i fonamentat en la lliure opinió i construït gràcies a l'educació de la ciutadania. L'escola, situada en una cruïlla de mediació significativa entre l'espai privat inicial, la família i l'espai públic social, la ciutat (*polis*), queda certament desubicada.

És per això que tenen tant de sentit les apel·lacions per una *escola il·lustrada* en detriment d'altres formes d'escolaritat —l'escola virtual, l'escola empresa o l'escola de l'Estat—, com assenyala J. F. Angulo,<sup>7</sup> o el reforçament de l'*escola comunitat* enfront d'altres concepcions escolars més utilitàries o identitàries, en l'anàlisi de J. Subirats.<sup>8</sup> Però, no és fàcil parlar d'ideals il·lustrats en l'era dels mitjans de comunicació. Com escriu Gimeno Sacristán, seguint a Holmes, «estem més en l'edat del dissenys cultural que en la del consens que va acompanyar el naixement de les polítiques d'escolarització universal i massiva per a tots

5. J. C. FORQUIN, *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*, Brussel·les, De Boeck, 1989.

6. N. KLEIN, *No logo: el poder de las marcas*, Barcelona, Paidós, 2001.

7. J. F. ANGULO RASCO, «Tendències en l'escolaritat i modernitat accelerada», a *Transversal*, Lleida, novembre de 2000.

8. J. SUBIRATS (et. al.), *Educació i govern local: la importància del territori i de la comunitat en el paper de l'escola*, Barcelona, CEAC, 2001.

sota els ideals il·lustrats». <sup>9</sup> A més, la idea de comunitat comporta molts interrogants, perquè la seva construcció no pot fer-se a semblança de les comunitats d'altres èpoques. I, d'altra banda, determinades concepcions comunitaristes poden esdevenir restrictives, curtcircuitades, autorreferents. Paul Goodman, el vell profeta de la generació beat nord-americana, parlava de *comunitat en conflicte*; és a dir, una comunitat oberta, conscient de les contradiccions i els problemes, com a contraposició al perill que representa la creació de cercles socials tancats que, si bé ofereixen seguretat als seus membres, es converteixen o poden convertir-se en societats aïllades, tiràniques, sense evolució possible. S'hauran, doncs, de repensar unes institucions educatives il·lustrades i vinculades a la seva comunitat, però amb formes d'escolaritat ajustades als temps present i futur. Que no deixa de ser una manera de reinterpretar el terme de *civilitat*, un concepte fonamental per una pedagogia de tots els temps i un terme que als països de parla catalana es va imposar ben aviat gràcies a Eiximenis i com ho indica l'edició catalana del llibre d'Erasme *De civilitate morum puerilium*. A la resta d'Espanya, conceptes com *civil*, *ciudadà* o *civilitat*, propis dels processos de secularització que s'escampen per Europa, sembla que apareixen més tard, probablement per la pressió de la lluita antiluterana. <sup>10</sup>

Caldrà veure quines són aquestes noves formes d'escolaritat. Hi ha força veus que parlen d'una *desinstitucionalització de les institucions educatives*, per una reducció del seu paper, per la creació de nous àmbits de trobada per aprendre. La potenciació d'una educació que realment ajudi a comprendre i a situar-se en el món aniria, segons el conegut catedràtic de Harvard, H. Gardner, en la direcció de fusionar determinats aspectes dels aprenentatges que ara es troben separats. Anar més enllà del saber escolaritzat i aprofitar les modalitats d'aprenentatge que ofereixen altres institucions com poden ser, per exemple, els museus: «aquestes fusions vinculen entre si formes de coneixement molt diferents, la separació de les quals molt sovint paralitza els intents per obtenir una comprensió genuïna de les coses». <sup>11</sup> Altres autors abonen l'existència d'àmbits singulars de recolliment i estudi. Fora, però, de les aules generalitzades. Així s'expressa Ivan Illich en un dels seus darrers treballs: «d'acord amb George Steiner, somni que fora del sistema educatiu que avui assumeix funcions totalment diferents, pugui existir alguna cosa com cases de lectura, properes a la *yeshiva* jue-

9. J. GIMENO SACRISTAN, «El desarrollo curricular y la diversidad», a MUÑOZ; RUE (coord.), *Educación en la diversidad i l'escola democràtica*, Bellaterra, ICE-UAB, 1993.

10. J. VARELA, «Comentario», a ERASME, *De la urbanidad en las maneras de los niños (De civilitate morum puerilium)*, Madrid, Servei de Publicacions del MEC, 1985.

11. H. GARDNER, *La mente no escolarizada: Como piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1993.

va, a la *medersa* islàmica o al monestir on floreixi un nou ascetisme de la lectura». <sup>12</sup> Davant la inevitabilitat dels canvis en les funcions que tradicionalment havia dut a terme l'ensenyament primari i secundari, es planteja l'opció no d'una única institució que s'ha d'encarregar de tot, sinó de cultivar una pluralitat d'accessos a determinades destreses.

Al mateix temps, s'estan generalitzant a tots els països desenvolupats les tendències que empenyen cap a un sistema d'educació organitzat sobre una base individual, a distància —via internet—, variable en el temps, al llarg de tota la vida, i «a la carta». <sup>13</sup> I tanmateix, sempre hem cregut, amb paraules de J. Ramoneda, que «la pedagogia no és quelcom abstracte, és quelcom que pren cos en la paraula i en les persones. La fertilització de les ànimes només es pot fer pel contacte directe, personal, que requereix la presència activa de l'altre i que s'expressa en el diàleg com a manera noble de la relació intel·lectual». <sup>14</sup> Per tant, aquests escenaris plantegen dilemes seriosos a l'escolaritat present i futura. I potser haurem de decidir més clarament entre una escolaritat entesa com a context específic de transmissió i una escolaritat més difusa, com un component més d'un sistema cultural complex. Entre les escolaritats fonamentades en l'intercanvi personal directe o les escolaritats més despersonalitzades. Tot això es plantejarà cada vegada amb més intensitat, sense que, és clar, els nois i les noies i llur professorat deixin d'assistir a les aules perquè la societat ho demana, però sense que hi hagi una legitimitat o un consens prou ampli sobre allò que són i allò que cal fer-hi.

## 2. SEGON ESCENARI: LA CONSTRUCCIÓ DE LES IDENTITATS, ENTRE LA FLUÏDESA I L'ALIENACIÓ

La relació entre la identitat privada i l'espai públic, una relació que pivota, en les primeres edats, al voltant de l'escola, és també un àmbit canviant a causa de noves maneres de relació i socialització. I també comptem amb noves, suggestives i successives aportacions al voltant del que entenem sobre el desenvolupament de la personalitat i la construcció de la identitat dels nostres nois i noies. Avui, la psicologia ens parla d'una identitat, mòbil, definida històricament en fun-

12. I. ILLICH, *Du lisible au visible: La naissance du texte (un commentaire du Didascalicon de Hugues de Saint Victor)*, París, Les Éditions du Cerf, 1991.

13. Vegeu R. PETRELLA, «Cinco trampas tendidas a la educación», a *Le Monde Diplomatique*, París, octubre de 2000.

14. J. RAMONEDA, «La semilla de la palabra», a *El País*, Madrid, 8 de desembre de 1997.

ció de les interrelacions amb l'entorn social i cultural.<sup>15</sup> La identitat ja no s'entén com una entitat preestablerta essencialment, sinó que és múltiple i contradictòria; «es constitueix i es reconstitueix, reiteradament es fixen els seus límits i es renegocien. En definitiva, el subjecte no està ni unificat ni fixat».<sup>16</sup> La concepció de la personalitat basada, durant dècades, en una «comfortable narració del jo», usant paraules de K. Gergen,<sup>17</sup> s'ha esquarterat. Això té implicacions força radicals a l'hora d'afrontar el treball amb joves i adolescents a les nostres aules i avui no es pot pensar en l'evolució acadèmica de l'alumnat sense tenir en compte, al mateix temps, el seu desenvolupament afectiu i social: «avui més que mai, hi ha cada vegada més veus que reclamen dels docents unes competències que vagin més enllà de saber l'assignatura i d'impartir uns continguts. [...] Una d'aquestes competències fa referència a la necessitat de discernir els elements que constitueixen la cultura del grup classe. La qual cosa significa conèixer el tipus de cultura que estan recolzant amb els seus objectius d'aprenentatge i sobre com se construeix aquest tipus de cultura dintre i fora de l'aula».<sup>18</sup>

(Abans de seguir vull anticipar-me a alguns dubtes que poden aparèixer. Vull subratllar que ningú parla de menystenir els sabers disciplinars i els continguts, sinó d'anar més enllà, d'aprofundir en les modalitats culturals del present, entre altres coses per poder ensenyar i aprendre millor. En aquests moments, en el debat sobre l'ensenyament, sembla que posar l'accent en determinats aspectes vulgui dir negar els altres. Això em sembla certament empobrider; tanco el parèntesi).

Les identitats modernes són, doncs, més fluides i, a la vegada, fragmentades. És un fenomen general en els nostres infants i adolescents; i, també, en la vida adulta. Ara bé, aquesta fluïdesa, positiva i enriquidora en molts aspectes, planteja també interrogants una mica inquietants a la tasca educadora de les escoles, i de les famílies. Richard Sennett ho ha explicat molt bé en diferents escrits i, especialment, a *La corrosión del carácter*. Com assenyala ell mateix, «fluid vol dir adaptable, però també vol dir que no troba impediments; en con-

15. Vegeu F. HERNÁNDEZ, *Educación y desarrollo de la personalidad: del desarrollo psicológico basado en estabilidades a la construcción de la identidad fragmentada e inestable*, 2000, [document multicopiado].

16. Vegeu G. DAHLBERG; P. MOSS; A. PENCE, *Més enllà de la qualitat*, Barcelona, Rosa Sensat, 1999, col·l. «Temes de la infància».

17. K. GERGEN, «El yo saturado», a F. HERNÁNDEZ, *Educación y desarrollo de la personalidad: del desarrollo psicológico basado en estabilidades a la construcción de la identidad fragmentada e inestable*, 2000, [document multicopiado].

18. F. HERNÁNDEZ, *Educación y desarrollo de la personalidad: del desarrollo psicológico basado en estabilidades a la construcción de la identidad fragmentada e inestable*, 2000 [document multicopiado].

seqüència, ens tornem febles; el nostre compromís es torna superficial».<sup>19</sup> En molts àmbits de la vida social i laboral no es demana fidelitat, lleialtat, perseverància a la feina, a les institucions. Millor no establir lligams. Als dos extrems del mercat laboral, a les elits de Silicon Walley o a les deixalles del treball temporal, la durada d'una feina és molt curta. Què cal potenciar, doncs, la capacitat per desprendre's del passat? Una mena de seguretat necessària per acceptar la fragmentació? És aquí on apareixen les dificultats perquè, seguint Sennett, «com poden assolir-se objectius a llarg termini, en una societat a curt termini? Com pot un ésser humà desenvolupar un relat de la seva identitat i història vital en una societat feta d'episodis i fragments?».<sup>20</sup> I, justament —contra el parer dels ignorants que parlen del que ha dit la pedagogia sense haver-ne llegit—, tots els corrents pedagògics del segle XX han parlat de l'adquisició del coneixement, el creixement i l'aprenentatge, com un procés llarg i constant que no pot està fet només d'activitats puntuals. «En el creixement de l'experiència —escrivia Bruno Ciari— hi ha un fil indivisible que desmenteix la teoria de la pretesa episodicitat de l'aprenentatge. L'acte cognoscitiu si és real s'imbrica amb el passat i el futur».<sup>21</sup> L'activisme de l'alumne, com a tradició central de la pedagogia contemporània, significa sobretot la construcció d'un procés d'anada i tornada entre allò conegut i allò desconegut; una oscil·lació entre la precarietat i l'estabilitat dels propis coneixements; de la intuïció a la reflexió, i a la formalització. No és clar que la vida social i laboral aboni, avui, aquests pressupòsits.

En l'obra citada de Sennett, aquest autor segueix i entrevista Rico, un jove treballador en un món marcat per la flexibilitat i el canvi a curt termini, amb moviments constants de residència i empresa, que contrasta amb la feina que havia fet el seu pare, un porter o un vigilant, en un món altament burocratitzat, lineal i acumulatiu. Rico, immers plenament en aquest món de canvis constants, es planteja alguns interrogants d'ordre moral, especialment interessants des d'un punt de vista pedagògic; «jo ja sabia —escriu Sennett— que de nen, a en Rico, l'havia irritat l'autoritat del seu pare; ja aleshores m'havia dit que se sentia exhaurit per les regles inamovibles que governaven la vida del porter. Ara que ell és el pare, l'obsessiona la por a perdre la disciplina ètica, en especial la por a què els seus fills es tornin unes «rates de centre comercial», que vagin donant voltes a la tarda sense res per fer pels aparcaments de les grans superfícies mentre els pares romanen inaccessibles en els seus despatxos. El que Rico tractava d'explicar-me, i potser també d'explicar-se a ell mateix, és que els canvis materials in-

19. R. SENNETT, *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama, 2000, p. 77.

20. R. SENNETT, *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama, 2000.

21. B. CIARI, *Modos de enseñar*, Barcelona, Avance, 1977.



closos en el lema «res a llarg termini», també s'han tornat disfuncionals per ell, pel que fa a guies pel caràcter, particularment en relació amb la seva vida familiar». <sup>22</sup> Els pares no controlen ja les experiències culturals dels seus fills, han perdut el paper que desenvoluparen en un altre temps en el desenvolupament dels seus valors i la seva visió del món. Com diu Kundera, «els homes s'han *papaiizat*. Ja no són pares són només papàs, cosa que significa: pares sense autoritat de pare». <sup>23</sup>

Però, no ens estem referint tant a una problemàtica de control o autoritat envers les joves generacions. La qüestió és més complexa i greu. Es tracta de la dificultat de construcció de narracions pròpies i personals. D'acord, no podem parlar de narracions confortables del «jo». Les identitats són plurals, canviants i flexibles; i l'educació ha de respondre a aquest nou paradigma. Però, a la vegada, ens hem de preguntar quines són les forces i les agències en el camp de la producció i en el camp simbòlic que orienten, que pressionen la construcció de les identitats d'una determinada manera. Per exemple, l'enaltiment de l'espontaneïtat, el divertir-se aprenent, però amb un concepte de diversió ben diferent al dels grans pedagogs de fa cent anys, ha estat entusiàsticament retraduat per la indústria contemporània de l'*entertainment*, una enorme maquinària de construcció de necessitats episòdiques i espasmòdiques. L'entreteniment de l'infant és, avui, un espai públic ple de pressions i interessos comercials fortíssims. Tal com ja van alertar, pels volts del 1968, els situacionistes, amb el controvertit G. Debord al capdavant, és la indústria de l'espectacle la que dicta més o menys subtilment allò que és important a la vida de la gent. Aquesta omnipresència del consum i l'immediatisme en la nostres maneres de vida social, afecta també els processos d'adquisició d'aprenentatges escolars i extraescolars, i separa dues realitats, el saber i la identitat personal; els «objectes culturals» deixen de sostenir un procés vital. La identitat de les persones no s'enriqueix en proporció al nombre i varietat d'activitats que es duen a terme, especialment si el saber és sinònim de diner i la cultura ho és només de consum. En definitiva, hi ha una pedagogia que s'ofereix com a coartada al «divertim-nos fins a morir», usant l'expressió de Postman, i hi ha una pedagogia que ofereix instruments per resistir «als poders del desarrelament generats per la civilització industrial», amb paraules de Paulo Freire. <sup>24</sup> Les dues expressions delimiten un camp de joc ple de possibilitats, conflictes i perills.

22. R. SENNETT, *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama, 2000.

23. M. KUNDERA, *La identitat*, Barcelona, Destino, 1998.

24. P. FREIRE, *L'educació com pràctica de la llibertat*, Vic, Eumo, 1987.

### 3. TERCER ESCENARI: QUALITAT DOCENT I REFORMES EDUCATIVES

En alguna altra ocasió, ja hem esmentat que Giorgio Franchi reformula l'habitual expressió de «crisi de la institució escolar» com a «institucionalització de la crisi escolar».<sup>25</sup> Aquesta darrera expressió és, sens dubte, més adequada als fenòmens de recomposició i recontextualització que es produeixen entre el sistema social i el seu sistema educatiu. No cal perdre de vista la perspectiva històrica que ens ensenya que aquests processos d'ajustament entre una societat i les formes d'escolaritat que aquella ha implementat, se succeeixen amb una certa regularitat. Sense que això vulgui amagar que hi ha períodes més efervescents que d'altres, a causa d'esdeveniments sociopolítics molt significants, a la promulgació de lleis concretes, etc.

Però, tornem als clàssics; alguns dels dilemes que ara ens plantegem ja eren a l'agenda social de fa segles. Escriu Aristòtil a *La política*:

En general, no està tothom d'acord amb els objectius que ha d'abastar l'educació; s'està molt lluny d'estar d'acord sobre allò que els joves han d'aprendre per assolir la virtut i la vida més perfecta. Ni se sap a què donar preferència, si a l'educació de la intel·ligència o a la del cor. El sistema actual d'educació contribueix molt a fer difícil la qüestió. No se sap, ni poc ni molt, si l'educació ha de dirigir-se exclusivament a les coses d'utilitat real, o si ha de fer-se d'ella una escola de virtut, o si ha d'incloure també les coses de pur entreteniment.

El cas és que hi ha una gran dosi d'hipocresia en l'anàlisi del que està passant avui en el camp de l'educació; i, ben bé, es pot dir que tota generalització en aquest terreny és inexacta —la qual cosa vol dir que, en un moment o altre, jo també puc incórrer en aquest error, per la temeritat de voler oferir aquestes quatre pinzellades panoràmiques. Fa quatre dies, amb la implementació de la LOGSE, els missatges governamentals remarcaven que tot anava bé. En aquests moments, els missatges governamentals són que tot va malament. La irresponsabilitat és evident. Per desgràcia i massa sovint, la idea d'*escola* esdevé una idea instrumentalitzada «d'acord amb les desiderates polítiques de personatges que no sempre brillen certament per la càrrega d'innovació i per perspectives democràtiques. En surt, òbviament, una escola antidemocràtica, classista, mercantilitzada, privada d'autonomia i laïcitat».<sup>26</sup>

25. G. FRANCHI, *La instrucción como sistema*, Barcelona, Laertes, 1988.

26. N. BOTTANI, *La ricreazione é finita (Dibattito sulla qualità dell'istruzione)*, Bolonya, Il Mulino, 1986.

El cert és que, com ja va assenyalar fa uns anys el professor Meyer de la Universitat de Stanford, les reformes educatives són, en bona part, processos retòrics, per bé que no necessàriament negatius. Així mateix, els sociòlegs de l'educació assenyalen que el to transcendental eleva les expectatives sobre els canvis —la reforma—, però exclou de l'anàlisi determinades condicions clau. Un any després de la promulgació de la LOGSE, jo mateix intervenia en unes jornades del Consell Escolar de Catalunya amb una ponència titulada «Convivre amb la Reforma»,<sup>27</sup> que volia denotar una actitud «sostenibilista», tranquil·la, amb un punt d'escepticisme positiu, davant dels canvis en l'estructura organitzativa i curricular del nostre sistema educatiu. Després, vingueren proporcions entusiastes i, més endavant, les rèpliques apocalíptiques.

Per tot plegat és fonamental insistir en el fet que, sense context, el canvi educatiu és un procés místic o sense sentit, que no poden conceptualitzar ni controlar els qui l'experimenten, com escriu Andy Hargreaves. Sense contextualitzar en escoles i instituts, en col·lectius concrets de l'alumnat, del professorat, en el paper de l'aparell administratiu, les definicions massa esquemàtiques dels canvis educatius acaben produint fenòmens novedosos poc rellevants, superficials, inconsistents. De la mateixa manera, les crítiques esquemàtiques als canvis educatius només abonen regressions impossibles.<sup>28</sup>

Si tota nova llei educativa pot certament condicionar per bé o per mal les pràctiques als centres educatius, no és menys cert que les veritables innovacions pedagògiques es defineixen fonamentalment de baix a dalt i no de dalt a baix. De la mateixa manera, les necessitats educatives, com els conflictes, no són generalitzables: varien segons el centre educatiu, el municipi, la zona d'un mateix municipi; varien segons la qualitat i el suport dels equips humans. En conseqüència, cal fixar-se en la qualitat de l'escolarització que es concreta en una altíssima varietat de contextos.

És, per això, que cal avançar també amb prudència respecte de l'ús que es doni a l'estandardització de proves de rendiment, massa sovint implantades també per interessos, no necessàriament bastards, però sí allunyats de l'objectiu bàsic de millora dels processos d'ensenyament aprenentatge que es desenvolupen en els centres educatius. En efecte, la voluntat d'estandardització respon sovint a la necessitat d'informació per replicar en el terreny del debat polític i me-

27. CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA, *El centre educatiu davant la Reforma*; Barcelona, Consell Escolar de Catalunya i Generalitat de Catalunya, 1993. [Documents de la jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya, celebrada el 14 de desembre de 1991.]

28. Vegeu Th. L. GOOD, S. N. CLARK i D. C. CLARK, «Los esfuerzos de la reforma en las escuelas norteamericanas: ¿continuará lo novedoso impidiendo un cambio significativo?», a BIDDLE, GOOD i GOODSON, *La enseñanza y los profesores*, III, Barcelona, Paidós, 2000.

diàtic que es produeix al voltant de l'educació. Malauradament, l'estandardització pot ignorar l'èxit d'instituts i escoles en el desenvolupament d'estils de vida, capacitats socials, climes institucionals. En definitiva, cal insistir en un indispen-sable doble circuit dalt-baix i baix-dalt, en la gestió i el desenvolupament dels canvis educatius,<sup>29</sup> sense el qual sempre serà insuficient la implementació de noves aportacions, siguin normatives legals generals o propostes singulars d'innovació didàctica. Aquest doble circuit implica necessàriament l'adequació als contextos específics de cada institució educativa.

Aquesta és una concepció que reclama un aprofundiment encara més gran en la descentralització del sistema educatiu, però implica també que el professorat actuï autònomament. L'educador, escriu Michael Apple, «no necessita vincular el sentit de la seva pròpia activitat a l'èxit o al fracàs de les reformes. També pot, en major o menor mesura, sostreure's a les idees sorgides de l'*establishment*. Ell mateix està capacitat per observar allò que fa i pot fer una cosa millor i una altra pitjor».<sup>30</sup> Tanmateix, hi ha circumstàncies ben difícils i amb transformacions no sempre clares, i també és cert que el professorat tendeix a refusar el canvi quan entra en conflicte amb el seu propi coneixement. Aquí hi ha d'entrar en joc una millora sensible de les estructures de formació del professorat; l'autèntica pedra de toc de qualsevol millora del sistema i que continua sistemàticament ignorada a efectes pràctics. L'esforç, potser utòpic, de compaginar en la construcció social del currículum una cultura escolar accessible a tots els alumnes, que respongui a les pressions dels diferents camps socials de la vida contemporània i que mantingui vius uns continguts culturals que cal transmetre a les noves generacions, és una operació cultural important que exigeix més professionalitat docent i no pas menys, com a vegades sembla plantejar-se.

De la mateixa manera, la modificació de l'estructura disciplinar, així com la convivència de continguts tecnicoprofessionals amb d'altres de caràcter científic i humanista, exigeixen un aprofundiment en la tasca pedagògica i docent, difícil de realitzar des d'una concepció dogmàtica, individualista i carismàtica de la cultura, i marcant distàncies entre la cultura i l'educació. La reivindicació de més hores o la denúncia de la desaparició d'una determinada disciplina del currículum en una etapa educativa determinada, crec que no té cap credibilitat si no entronca en una problemàtica global de replantejament de la cultura actual, i si no es perfeccionen les estratègies pedagògiques i didàctiques. El primer pas és en-

29. Vegeu M. FULLAN, «La gestión basada en el centro. El olvido de lo fundamental», a *Revista de Educación*, núm. 304, Madrid, Servei de Publicacions del MEC, 1994.

30. M. W. APPLE, *Maestros y textos*, Madrid, Paidós i MEC, 1989, col·l. «Temas de educación», núm. 17.

tendre el currículum com una qüestió cultural, la qual cosa implica localitzar el currículum escolar dins la dinàmica d'una cultura determinada. Imputar els problemes educatius contemporanis a una llei, a una reforma o a unes normatives, denota —paradoxalment!— més dependència administrativa i més corporativisme del que sembla aparentment. Perquè, diem-ho una altra vegada, cal tenir més en compte els contextos, les coordenades d'espai i temps que determinen molts fenòmens socials poc previstos i que exploten amb tota la seva força a les aules. I cal posar sobre la taula el paper que els diferents agents recontextualitzadors, en el concepte de Bernstein,<sup>31</sup> duen a terme en la definició de les pràctiques educatives. És a dir, el paper de les empreses de llibres de text, del cos d'inspecció, de les diferents corporacions o sectors més o menys definits del professorat, dels mitjans de comunicació, de les famílies, etc.

#### 4. QUART ESCENARI: EL PAPER DE LA PEDAGOGIA (NOTES PROVISIONALS PER ACABAR)

L'anàlisi de l'estat de l'educació a la nostra societat, sense tenir en compte els agents recontextualitzadors, és a dir, qui influeix en les pràctiques educatives concretes que es desenvolupen a les aules, porta a moure'ns a en les vaguetats, els tòpics i els eslògans. Suposo que deu ser un esforç impossible llegir a Bernstein, per posar com a un exemple un autor que ha estudiat profundament els mecanismes socials mitjançant els quals unes determinades concepcions, productes culturals i ideologies es transmeten com a discursos, tècniques i objectes a les aules.

Avui, els nostres més aplaudits *bestsellers* sobre l'educació i l'ensenyament manifesten, sense embuts, la desconfiança envers la teoria pedagògica —no crec que aquests mateixos autors es permetessin aquestes frivoltats en altres camps de les ciències— i el menyspreu cap a qui manifesta la voluntat pedagògica d'arribar a tots els alumnes —voler ensenyar a qui no vol aprendre es converteix en una tasca d'especialistes una mica estranys, per dir-ho suaument.

Arribats a aquest punt, hem d'insistir en les mancances d'amplis sectors culturals i docents en relació amb quins són els seus coneixements pedagògics. I es podria començar a corregir llegint els grans constructors de l'educació europea. El clam —presentat també descontextualitzat— sobre la necessitat de llegir els clàssics que se sent per tot arreu, perquè no l'estenem als clàssics... de la pedagogia? Hom s'adonaria que són els mateixos, parlem de Plató, Kant, Dewey, Tolstoi, Pestalozzi, Comenius, Condorcet, etc. Deixeu-me dir, legitimat

31. B. BERNSTEIN, *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1993.

pel fet de dirigir la col·lecció *Textos Pedagògics*, que edita els grans autors de la pedagogia de tots els temps, que obrir més la distància entre la pedagogia i la cultura, a banda d'impossible, és un suïcidi cultural. Presentar John Dewey o Paulo Freire com a culpables del deixatament educatiu i responsabilitzar-los dels mals d'unes reformes educatives, com s'ha fet recentment a la premsa per doctes catedràtics, denota d'entrada no haver-los llegit. Llegint-los, hom podria entendre l'esforç monumental de John Dewey envers la creació de societats cultes i educades o la tenacitat de Paulo Freire per donar eines intel·lectuals a la persona davant les societats governades pel diner. «Cada vegada que l'abordem, el clàssic ens interrogarà», ha escrit Georges Steiner. Però, en el món d'avui ens permetem el luxe o l'arrogància d'interpel·lar els clàssics sense haver-los llegit — i, llavors, lamentem si això ho fan els nostres estudiants.

També, em sembla que les pràctiques escolars inconsistents i poc rigoroses, presentades sota l'aurèola de grans teories educatives o com a aplicacions de propostes pedagògiques renovadores, han ajudat a provocar el descrèdit sobre certes aportacions de la pedagogia contemporània. El mateix Alexandre Galí ja advertí que «no hi ha res tan fàcil com una escola activa mal feta». Més recentment, Howard Gardner ha insistit en la mateixa direcció i ha assenyalat que «és més fàcil trasplantar determinades pràctiques específiques de l'escola progressista que assimilar la seva filosofia o el seu tarannà global».<sup>32</sup> I, avui, l'educació anomenada *progressista* s'ha caricaturitzat i s'ha banalitzat tant, que costa molt reconèixer-ne les intencions inicials i la fonamentació teòrica. En qualsevol cas, però, la identificació que es fa entre els corrents pedagògics contemporanis manca d'exigència, i la seva influència en la crisi de les nostres aules no resistiria una anàlisi seriosa. La pedagogia ha parlat sempre d'identitat, memòria, esforç. Des dels primers escrits, que s'enfonsen en els temps antics escrits, fins a les ultimíssimes aportacions dels nostres millors pedagogs. Inclosos els antiautoritaris dels anys seixanta o setanta, la influència real dels quals és molt menor de la que s'opina tòpicament. De fet, si s'hagués de sintetitzar radicalment la pedagogia contemporània, faria servir una expressió d'una gran mestra catalana, M. Teresa Codina, quan en una entrevista en motiu de la seva jubilació afirmà que «l'educació dels infants i joves d'avui s'ha de fonamentar en una actuació que mantingui l'equilibri entre l'exigència i la comprensió. No és possible una cosa sense l'altra».<sup>33</sup>

32. H. GARDNER, *La mente no escolarizada: Como piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1993.

33. R. BISQUERRA, «M. Teresa Codina. Maestra en las dos orillas», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 250, Barcelona, RBA, setembre de 1996. (Entrevista).

Quan es considera, doncs, que la pedagogia contemporània abona la diversió superficial i la manca d'exigència, penso, com ja he escrit en alguna altra ocasió,<sup>34</sup> que es confon Dewey amb Disney. No és només una *boutade*: el futur immediat ens dirà si els agents pedagògics influents provindran de la indústria de l'oci o d'unes determinades tradicions de la pedagogia, nascudes al voltant de l'escola i l'atenció als infants. Sóc dels qui opina que precisament la pedagogia, amb totes les seves tradicions plurals, estretament vinculades a la tasca concreta del mestre i el professor, ha tingut poc protagonisme en la configuració de les orientacions de les darreres reformes educatives. Admeto que pot semblar una afirmació sospitosa de corporativisme, pel fet que qui parla és un pedagog, però ho veig així, contràriament també a les opinions públiques més habituals.

En tot aquest paisatge, hi ha també una certa dislocació de la pedagogia davant de la reducció del caràcter transcendent i l'adoctrinament religiós, que l'educació havia tingut fins fa ben poc; també, per una tecnocratització galopant, però que sovint només canvia el nocionisme dels sabers tradicionals pel nocionisme dels sabers tecnològics; i, també, per la implantació d'una enginyeria curricular psicologitzada, allunyada conceptualment i estilísticament de les aportacions pedagògiques sorgides de la pràctica d'uns quants bons mestres al llarg del temps.

Els nous escenaris de la pedagogia són, doncs, canviants, difícils i oberts. Lluny, però, de quedar-nos en un reducte prudent i reservat, lluny d'acceptar amb resignació que se'ns adjudiqui permanentment la vella tradició pedantesca, la pedagogia ha de buscar les propostes pràctiques en una dialèctica constant de reflexió i acció, que ajudin a fer millors els sistemes formals i no formals de l'educació del nostre món, sense perdre de vista, però, que han de respondre a unes finalitats culturals en constant discussió i que es despleguen en contextos plurals i amb agents també plurals, entre l'acadèmia i el carrer.

34. A. TORT, «Del activismo a la investigación», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 253, Barcelona, RBA, desembre de 1996.