

R



S A

TEMA GENERAL

S

E

N

S

A

T

Caos i diversitat, educar en una societat complexa

Escola d'Estiu 2009

Caos i diversitat, educar en una societat complexa

44a Escola d'Estiu
de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

R O S
S E N
S A T

Primera edició: juny 2010

Disseny: Clara Elias

Maquetació: Núria Hortal i Inge Trowsky

Disseny coberta: Clic traç, disseny gràfic

© Philippe Meirieu, Joan Majó, Claus Jensen, Virgínia Ferrer,
Peter Moos, Miquel Àngel Essomba, David Mackay, Fúlvia Rosemberg,
Jorge Wagensberg, 2010

© Per a aquesta edició: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2010

Av. de les Drassanes, 2 • 08001 Barcelona

Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50

A/e: associacio@rosasensat.org

<http://www.rosasensat.org>

Imprès a Romanyà Valls

Verdaguer, s/n • 08786 Capellades

Dipòsit Legal: B-28.151-2010

ISBN: 978-84-92748-27-3

Presentació

Decidir el Tema General de l'Escola d'Estiu del 2009, que ha donat lloc al llibre que ara tens a les mans, va ser una tasca difícil. En les diferents reunions de la Junta Rectora de l'associació el debat va ser intens. D'una banda, hi havia els que plantejaven, amb bon criteri, escollir una temàtica propera a les qüestions més habituals del curs, i de l'altra hi havia els que defensaven escollir algun tema en què, tot i ser d'actualitat, no s'hagués fet especial èmfasi. Finalment la rauxa, amb molt de seny, va anar donant forma al tema «Caos i diversitat, educar en una societat complexa».

La primera sorpresa va ser el grau d'acceptació que va tenir el tema proposat. Feia molts anys que no es veien tants mestres i professors interessats a escoltar i debatre a l'entorn de les vuit conferències que cada dia van desgranar, una a una, la multiplicitat de punts de vista que poden apropar-nos al tema, una aproximació calidoscòpica que convida a aturar-se a pensar. Aquest és un pensament dialogant amb la realitat, i això és el que va fer d'aquesta opció de Tema General una temàtica propera als mestres i professors.

Quan es pensa i es prepara un Tema General per a l'Escola d'Estiu, el dubte sempre acompanya la decisió sobre la tria dels temes i les persones convidades a exposar-los. I en aquest punt hi va haver una segona sorpresa: la complementarietat i la coherència de les diferents intervencions, que juntes van ser una veritable invitació a pensar, a fer, a imaginar, a descobrir com allò que podia semblar allunyat de la realitat —de la feina de cada dia a l'escola— anava prenent entitat i feia patent la proximitat entre teoria i pràctica.

Com sempre, en el Tema General és apassionant constatar la sintonia que hi ha entre els mestres que fa anys que es coneixen i participen en els debats i els que hi participen per primera vegada —tant si són més joves com més grans—, així com amb les diferents persones que han pensat especialment en un aspecte concret o específic dins el context

general. En aquest Tema General, per exemple, hi va haver un ampli consens en la idea que tot allò que impedeix o dificulta pensar provoca una deshumanització i no permet el progrés.

Aquesta és una idea potent per plantejar-se la vida quotidiana a l'escola i l'institut, una idea que obliga a anar molt més enllà del que es vol ensenyar, una idea que interroga sobre els condicionants de l'aprenentatge, que fa qüestionar els espais i els materials. Partint d'aquest consens, i tal com fa anys ens plantejava Loris Malaguzzi, aquesta idea ens ha de servir, com a educadors, per repensar els espais de l'escola per a l'aprenentatge d'avui.

En el Tema General també es va mencionar una altra idea compensadora: cal garantir temps als infants i joves, temps per aprendre i temps per gaudir del lleure. I s'ha de fer amb els instituts i les escoles obertes per poder acollir la realitat de la societat i alliberar-se de la cotilla del temps per poder treballar amb la complexitat. Aquesta és una altra idea bàsica per poder afrontar amb dignitat l'educació actual i futura, per combatre el racisme estructural i, per tant, per fer de la democràcia el valor fonamental de l'educació. I s'ha de dur a la pràctica generant en cada escola i institut un procés que contribueixi a transformar el caos en creació per construir una societat democràtica.

Aquest llibre, doncs, recull fidelment les reflexions, els dubtes i les certeses que es van generar entre els mestres participants a l'entorn del Tema General de l'Escola d'Estiu «Caos i diversitat, educar en una societat complexa». Ens agrada pensar que aquest tema podrà ser de l'interès de tots aquells mestres que com tu, amic lector, es proposen millorar cada dia el treball a l'escola.

Sumari

Presentació	5
Caos i diversitat: aprendre a pensar	
Philippe Meirieu	9
Crisi financera, crisi econòmica, crisi educativa?	
Joan Majó	19
El temps lliure, de la necessitat al dret	
Claus Jensen	41
Els reptes de la formació d'educadors	
Virgínia Ferrer	53
L'organització dels centres amb o sense democràcia	
Peter Moss	73
El temps	
Miquel Àngel Essomba	85
Dubtes i decisions entre espais públics i privats	
David Mackay	103
Educar en la contemporaneïtat: la tensió entre diversitat i igualtat	
Fúlvia Rosenberg	115
La humanització de l'home	
Jorge Wagensberg	131
Conclusions del Tema General	151

Caos i diversitat: aprendre a pensar

Philippe Meirieu
Pedagog

En primer lloc, volia donar les gràcies a la Irene per aquesta meravellosa presentació i, també, dir-vos fins a quin punt sóc feliç de ser avui aquí amb vosaltres a la inauguració d'aquesta Escola d'Estiu. Hi ha almenys tres raons que m'han empès a acceptar la invitació de venir: l'amistat, l'estima i la solidaritat.

La primera raó per la qual he acceptat la invitació és l'amistat, que a Rosa Sensat es tradueix en el fet que és un col·lectiu que treballa en harmonia.

La segona raó és l'estima que tinc a tota la feina que fa Rosa Sensat des que la va fundar Marta Mata, tant per la tasca de publicació de llibres i de documents com per la formació dels mestres, de la qual aquesta Escola d'Estiu és un exemple. A França no hi ha cap activitat paral·lela.

El tercer motiu que m'ha portat aquí és la solidaritat. Ja sabeu que, com ha dit la Irene, està a punt d'aprovar-se una llei que va en contra dels interessos de l'escola. A França, darrerament, i per primera vegada a la història, també hi ha hagut moviments importants de desobediència dins de l'educació nacional, i d'aquí al 7 de juliol es viuran molts esdeveniments que portaran, fins i tot, a l'acomiadament de molts mestres. A França no havia passat una cosa així des del govern de Vichy. És la primera vegada que hi ha amenaces contra professors per anar en contra de la llei establerta per raons pedagògiques. És molt important que siguem solidaris, que tots els que defensen una educació emancipadora puguin trobar-se, reunir-se i ser solidaris entre ells, perquè vegin que no estan sols.

Incara hi ha una quarta raó per la qual estic molt content de ser aquí: pel tema que s'ha triat per a aquesta Escola d'Estiu. El tema del caos i la diversitat és fonamental, i a més interpel·la directament l'activitat de l'ensenyant.

Ens trobem en una societat ultraliberal que permanentment està produint aquest caos en els individus. Estem en una societat que cultiva l'individualisme, que els diu permanentment als infants que han de realitzar les seves pulsions, els seus desitjos, de seguida i sense cap espera, immediatament. Estem en una societat que converteix els nens en vectors del consum mercantilista; els infants són els instruments de tot allò que han de comprar els seus pares. Per tant, no ens hem d'estranyar que els nens i també els joves es trobin aquest caos, que estiguin sobreexcitats, que pateixin d'una manca d'atenció i que no puguin seguir la disciplina que els imposa l'escola. Aquesta és la conseqüència directa de l'economia de la societat ultraliberal en què vivim. A més, veiem que dins d'aquest ultraliberalisme sorgeixen tendències autoritàries, que no són el seu contrari, sinó el seu corol·lari. Això provoca el caos, que com a conseqüència porta a la repressió i als autoritarismes. Cada dia augmenta la nostàlgia d'una escola que havia estat una mostra de la repressió de l'autoritat i no de la llibertat. Sembla que ara es tracta de controlar el caos dels nens, i no d'ensenyar-los a autocontrolar-se. Aquest caos ultraliberal ens planteja triar entre la contenció de l'autoritat i la llibertat personal per autocontrolar-se. I tot i que hi hagi governs liberals, o governs amb idees d'esquerres, davant el creixement de les dificultats socials els governs poden adoptar formes de control social. Amb aquest panorama la democràcia està amenaçada.

Nosaltres no podem deixar de banda el nostre objectiu de transformar el caos en creació, i això es tradueix en el fet d'ensenyar l'individu a pensar.

Ara us exposaré unes idees que poden ser molt senzilles, molt simples, però que inclouen uns punts de veritat que ens permetran desenvolupar una reflexió conjunta sobre el nostre paper en l'educació.

En la meua presentació, primer abordaré la qüestió del subjecte en l'educació i en un segon moment passaré a preguntar si l'alumne és un subjecte, per acabar parlant del fet de parlar i pensar amb exactitud i precisió; just abans faré unes pinzellades sobre com ha de ser una pedagogia del subjecte lliure.

El concepte de caos és consubstancial a l'aparició de l'home; n'hi ha prou de llegir textos antics per veure que abans de l'home, del llenguatge, hi havia un món caòtic. Aquesta força caòtica que sempre tenim amb nosaltres la trobem, per exemple, en totes les figures de la mitologia grega que expressaven la realitat del caos en què es troba l'humà. Moltes d'aquestes figures les va evocar Freud; per exemple, quan parlava d'Edip per explicar el caos consubstancial que hi ha en cadascun de nosaltres. En un personatge mitològic grec com Cronos, que va castrar el seu pare, i que va inspirar el quadre de Goya on es veu com es menja els seus propis fills, potser podríem trobar-hi un reflex de l'home d'avui, que es vol un home també sense pare i que tindria el desig de menjar-se els seus fills.

El caos sempre és en nosaltres, sempre està latent en els nostres pensaments, en les nostres pulsions. I a partir del genocidi del segle xx, sabem que només la cultura no serveix per contenir aquest caos. Hem vist que el poble més cultivat del món duia a terme les accions més bàrbares possibles i feia renéixer aquest caos. No podem oblidar mai que, tot i que tinguem institucions democràtiques, el caos sempre pot ressorgir si certs personatges saben fer renéixer aquestes pulsions, les pulsions més baixes que hi ha en nosaltres, i aquest caos. No hem d'oblidar que el que pensava la gent de l'època de les llums, que el progrés bandejaria la barbàrie, no és veritat, i que hem d'estar sempre vigilants. Així doncs, hem de tenir en compte la llei del pare que sempre intenta dominar el seus fills quan té por d'aquest caos. La llei del pare és la temptació de buscar un home providencial que vindria a calmar el caos del món.

El que nosaltres, els educadors, pretenem fer és molt modest: només

volem comprendre i simbolitzar aquest caos. El que volem aconseguir, que és el repte de l'educació, és intentar metabolitzar aquestes pulsions, en el sentit biològic, i transformar-les en forces creadores.

La diferència entre una educació reaccionària i una de progressista és que una educació reaccionària vol abolir aquestes pulsions, i en canvi una educació progressista les vol metabolitzar, fer que les pulsions que hi ha dins el nen siguin les forces creadores que facin canviar el món. Entenem la paraula *metabolitzar* com, per exemple, el procés que fa possible la transformació de l'alfals en conill: no es tracta d'eliminar l'alfals, sinó de fer que el conill es mengi l'alfals i aquest es transformi en conill.

En el cas de l'educació passa exactament el mateix: hem de transformar aquestes pulsions en energia, en saber, en forces constructives. Aquesta tasca és difícil i no s'acaba mai, ja que un home sempre s'està formant. És difícil perquè el que estem educant és sempre un subjecte. L'educació està condemnada al fracàs si es construeix com una educació dirigida a un objecte, si fa de l'home un objecte. Plató ja preguntava: qui voldria educar el seu fill perquè es converteixi en una marioneta privada de la llibertat que confereix la dignitat a qualsevol home?

L'ésser humà és alhora un ésser de contingència i un ésser de llibertat. Emprant les paraules de Paul Ricard, un ésser humà és un *ídem* i un *ipse*. Un *ídem* és allò que és ell mateix, allò que hi ha al seu carnet d'identitat, i un *ipse* és el que es fa a ell mateix, que mai no coincidirà amb el seu carnet de identitat. Els nostres alumnes sempre són contingents, tenen una família, tenen un nom, un lloc on viure, i són tributaris d'aquesta contingència, però alhora sempre són éssers lliures que es poden construir a ells mateixos. Sempre som capaços d'exercir el nostre lliure albir, de rebutjar una situació, de dir no.

Avui en dia estem vivint una situació completament inèdita. Per fortuna hem vist caure les teocràcies, ja no hi ha un déu únic ni un partit únic, i això ha obert un espai que ha permès l'emergència de la democràcia com a exercici d'un poder col·lectiu.

Voldria recordar aquí una idea que ja vaig treure l'any passat, i per fer-ho agafo unes paraules de Claude Lefort que em semblen molt apropiades: la democràcia és una forma de societat en la qual els homes reconeixen que no hi ha una garantia última de l'ordre social, una societat en què els homes accepten viure amb la prova de la incertesa, i

això és el més difícil: viure constantment amb aquesta incertesa, sense un déu totpoderós que ens diu el que hem de fer, sense una moral última que ens diu el camí que hem de seguir. Actualment no hi ha res en aquesta vida, ni en la nostra vida personal ni professional, que estigui escrit per avançat. Així doncs, hem d'acceptar la incertesa. Sabem que en la nostra vida constantment hi apareixen imprevistos que no responen a l'esquema de vida que havia estat vàlid fins fa uns quants anys. El mateix Claude Lefort afegeix que el lloc del poder és un lloc buit, i en un lloc buit no hi ha condensació entre el poder, la llei i el saber. L'exercici del poder és matèria d'un debat interminable. En una democràcia mai no hi ha ningú que tingui l'última paraula, ni tan sols per posar fi al caos. En canvi, hi ha molta gent que voldria tenir l'última paraula per posar fi al que ells pensen que és el caos.

Però aquesta democràcia pressuposa que hi ha uns subjectes capaços de desprendre's dels seus interessos immediats, uns individus capaços de pensar. Vull recordar una frase del filòsof alemany Gadamer: «És, doncs, una tasca gegantina que té cada home en tot moment. Es tracta de tenir sota control les seves prevencions, tots els seus desitjos, les pulsions, les esperances, els interessos, i de tenir-los suficientment perquè l'altre no esdevingui, o romangui, invisible; que es pugui donar la raó a l'altre i que també es pugui reconèixer que un mateix no té raó, en contra dels seus propis interessos. Això és el que no és fàcil de comprendre.» No hi ha cap democràcia possible sense aquesta capacitat de l'home de reconèixer que no té raó, sense aquesta capacitat de fer que els seus interessos immediats no siguin el fonament de la seva vida. La caiguda de les teocràcies hauria pogut fer possible aquesta democràcia, però el que ha aconseguit és fer renèixer el caos dels interessos que estan enfrontats. La pujada i l'èxit dels liberalismes no ha afavorit el subjecte que pensa i reflexiona, sinó que ha agreujat l'individualisme.

En aquest marc general, doncs, l'infant sempre està sol·licitat com un individu pulsional i no pas com un subjecte reflexiu capaç de pensar per ell mateix i deliberar per definir el bé comú. Al nen no se li demana que deliberi, que pensi, sinó que sempre posa per davant el seu individualisme, el seu interès, i aquesta raó és la que s'imposa.

Un altre filòsof, Bernard Stiegler, deia fa poc que les indústries de programa —referint-se a la televisió, Internet, la publicitat, etcètera— estan excitades per la competència liberal i intenten captar i manipular l'infant

per tots els mitjans, i això provoca la destrucció sistemàtica del sistema psíquic de la joventut. No es tracta d'estigmatitzar Internet o la publicitat, sinó de reconèixer que actualment tenim uns mitjans tècnics i que els estem utilitzant per al mercantilisme i per potenciar-lo en els nostres infants.

Resumint, ara que les velles teocràcies s'han enfonsat hauríem pogut tenir una democràcia, però en canvi el que tenim és un caos que enfronta els interessos de cadascú. Aquesta qüestió del subjecte és al centre de tots els problemes educatius, i fins i tot al centre d'aquesta Escola d'Estiu que s'està celebrant aquí. És al centre de la relació, l'obligació, la repressió i la llibertat, i també és al centre de la qüestió de la responsabilitat, de la sanció, del càstig, de la imputació... se'ls poden imputar els seus actes, als nens? I a partir de quina edat? Això és al centre de la qüestió dels mètodes d'aprenentatge, de l'avaluació de les persones i dels sistemes, de la direcció de les institucions... com dirigim les institucions? És com si estiguéssim veient els nens com si fossin simples objectes, que els posem la boleta de carn en un racó i es dispara un mecanisme. Fins i tot, com veiem els mestres? Els veiem com uns elements de la tecnocràcia que només responen a les seves pulsions, o els veiem com a subjectes?

El 20 de novembre del 2009 se celebren els cinquanta anys de la *Declaració universal dels drets de l'infant*. No hem d'oblidar que l'infant és un subjecte, i no un objecte que es pugui considerar diana per a propòsits comercials. Ens podríem plantejar aquesta qüestió: l'alumne és un subjecte? És clar que sí, i ens ho podríem plantejar en tres àmbits: el polític, el jurídic i l'ètic. En una societat dominada per les ciències humanes, un infant, com qualsevol individu, també és un subjecte de fe. Això vol dir que en el pla psicològic té un grau de desenvolupament i una maduresa específiques. També està dintre d'un entorn socio-cultural que determina en bona manera els seus comportaments i la seva trajectòria.

Tenim la possibilitat de considerar que els nostres alumnes són un subjecte que pensa i que es desempallega de tot allò que els ha condicionat des del punt de vista psicològic. Hi ha una sèrie de pistes o aspectes que ens poden fer reflexionar sobre la pedagogia del subjecte. Només les enumeraré, no les desenvoluparé, perquè són temes que es tractaran durant tota l'Escola d'Estiu i que seran objecte de reflexió durant aquests dies.

La primera idea és que els alumnes tenen la seva pròpia contingència, però també hem de reconèixer que són subjectes de dret i de fe. Ens hem de preguntar permanentment quina és la legitimitat de les classificacions institucionals necessàries, i les hem d'utilitzar com un instrument provisional, sense convertir el subjecte en una cosa. Els sistemes són necessaris, però tenen tendència a etiquetar, a fer objectes dels subjectes. Precisament la tasca de l'educador és no reduir els alumnes a aquestes etiquetes, a aquestes classificacions que se'ls han penjat. Hem d'acceptar una certa diversitat, però no el caos. Per lluitar contra aquest caos el que no s'ha de fer és construir presons. Hem d'intentar fugir del balanç entre comportaments contradictoris: per exemple, la compassió que sempre serveix d'excusa per al nen i el fer ser una víctima, i la imputació brutal que no li permet articular un futur en el present.

Per tant, i amb això volia acabar, l'única possibilitat per sortir del caos intern i global és ajudar els nostres alumnes a parlar i pensar amb exactitud. Parlar no és fàcil, però és el que crea els lligams amb els homes. Avui en dia, el fet de parlar es mou entre dos extrems: entre el senyal que no diu res, com l'SMS i el correu electrònic, i el deliri, la bogeria de parlar tot sol. En els nens, aprendre a parlar vol dir sempre parlar d'alguna cosa. Totes les enquestes recents demostren que entre generacions ja no es parla, perquè no tenen objectes en comú per parlar-se. Aquest fenomen que les generacions ja no es parlin és vàlid tant per a les classes populars, que abans feien activitats de jardineria o bricolatge les dues generacions juntes i això era un objecte de conversa, com per a les classes burgeses, que tenien temes com la música o la cultura que feien de mediadors entre les generacions. Avui en dia hi ha una separació per edats, entre nois i noies, per estatus social; estem creant guetos perquè no es parla, ja que no hi ha un objecte comú del qual parlar.

Per sortir d'aquest caos cal tenir objectes de treball, objectes de creació comuns que facin de mediadors, que separin i alhora i ajuntin, com passa amb una taula: separa cadascú en una banda de la taula, però permet parlar d'un tema comú. Hem de centrar l'educació en un objecte de paraula, perquè el que realment importa és parlar d'alguna cosa. No s'han d'acceptar els soliloquis del mestre per una banda i els dels alumnes per l'altra. El rol de l'adult per despertar aquestes ganes de parlar, aquest desig de la paraula, és formular sense parar, reformular

constantment, i això és vàlid tant per als petits com per als grans i els adults. Reformular serveix per distingir permanentment i arribar al punt just de l'exactitud que ens farà sortir d'aquest caos.

Qualsevol exercici del pensament i de la intel·ligència consisteix a saber distingir. El nen, ja des de molt petit, aprèn a distingir entre el to de veu de la seva mare i el to de veu d'algú altre, entre el que està permès i el que està prohibit, entre quina és la seva habitació i quins són els espais col·lectius. És aquesta capacitat de distingir el que estructura el pensament del nen des de molt petit. Quan el nen entra a l'escola marca l'aprenentatge d'una distinció fonamental, que és la distinció entre l'àmbit privat i l'àmbit públic. Actualment si la nostra democràcia està malalta és precisament perquè no distingeix entre la vida privada i la pública. No hi ha una distinció clara entre el que pertany a l'esfera pública i a la privada. Passa el mateix amb el caos polític que vivim, que no ens permet reflexionar sobre el bé comú perquè només es parla dels interessos privats i de les vides privades dels que fan la llei. El fet d'aprendre a distingir el que és públic i estructurar-lo és un objectiu primordial de l'escola per vèncer aquest caos i aquestes pulsacions. Hem perdut o no hem sabut construir col·lectius que es preocupin, parlin i debatin sobre les qüestions d'interès públic.

Els infants també han comprès que la política es reduïa a les persones, la *people*. El que a França s'anomena la *peopleització* és precisament això: interessa la vida privada, els problemes particular de certes persones que estan contínuament sota els focus, el projector. I això és el que ens du al caos: no és possible una construcció social si no hi ha col·lectius que es preocupen del bé públic.

El primer que hem de fer és que els nens aprenguin quina és l'esfera de la vida privada i quina és l'esfera del col·lectiu on hi haurà unes regles, unes normes, on es discutirà i on es duran a terme projectes comuns. Fer això és molt difícil —ho hem vist abans amb la citació de Gadamer—, perquè implica que el nen ha de posar entre parèntesis els seus interessos personals, que només el portaran al caos, per entrar en reflexions col·lectives i projectes col·lectius que li permetran construir un projecte comú. Cal escoltar l'altre i estructurar la pròpia paraula. I la paraula del nen sempre comença sent aproximativa. Aquí és on entra el paper de l'educador, que l'ha d'ajudar a reformular-la sense parar, per anar precisant i arribant al punt just que l'infant sàpiga dir el que vol dir.

Evidentment, les distincions les començarem a fer en molts àmbits; per exemple, en l'àmbit de la geometria distingirem un quadrilàter d'un triangle. Però també caldrà que el nen distingeixi entre la compassió i la justícia, perquè tots els mitjans de comunicació ho confonen. El que fan és fer veure al nen que només cal vessar algunes llàgrimes perquè et tinguin pena. I així seguim en el caos. Aquesta distinció s'ha de fer durant tota l'escolaritat i amb la companyia de l'educador. L'educador serà sempre un acompanyant exigent amb el nen. Què vols dir? És això el que vols dir i el que vols expressar? Amb aquesta exigència i fent-li reformular el que diu és quan li anem estructurant el pensament. Per sortir del caos cal aprendre a parlar de manera precisa, rigorosa, exacta i justa, sempre al costat d'un adult que l'acompanyi. Així, d'aquesta manera, el nen sabrà treure l'entrellat progressivament del saber i el creure.

El nen també diferenciarà entre la publicitat, els eslògans i les veritats científiques. Ara mateix, això al cap d'un nen és un caos. A mi m'agrada dir que la paraula autèntica sempre està presa de la inquietud, de l'angoixa de no ser precís, de no ser exacte, de no ser just. La paraula veritable és el contrari de l'eslògan publicitari o la paraula fàcil. És la paraula inquieta, la que ens fa intercanviar impressions amb l'altre i entrar en comunicació amb l'altre. Els nens creuen que quan parlen ho han de dir tot al moment, i en canvi quan es diu la veritat el que necessitem és ser inquiets, ser curiosos amb la nostra paraula. Jo crec que en l'ensenyament aquesta inquietud és una virtut i no és un defecte. És el que ens fa ser honestos i exigents amb nosaltres mateixos, el que dóna autenticitat a la nostra paraula.

En aquest mon caòtic, que s'assembla a la meva bústia quan sóc fora de casa, perquè quan arribo és un caos, és on hem d'exigir aquesta exactitud. Igual que em passa a mi amb la meva bústia quan fa un mes que no hi sóc, que em trobo diaris, publicitat i cartes, i aleshores haig de fer paquets de cada cosa per distingir els diferents estatus, al nen li passa el mateix. El nen rep tanta informació que el seu cap és un caos, i per tant nosaltres hem de ser al seu costat per ensenyar-li a distingir què pertany a què, què és la publicitat, la veritat científica, la moral, la literatura, l'opinió, etcètera, perquè si no seguirà vivint en el caos permanent.

M'agradaria molt acabar amb un repte que per a mi és essencial. En la societat actual, malauradament, se separa massa el plaer i la intel-

ligència. D'una banda hi ha el plaer, que normalment s'assimila amb les bèsties, i d'una altra hi ha la intel·ligència, que s'assimila a l'avorriment. El repte de qualsevol ensenyant és que es pot trobar plaer en l'ensenyament, i com a educadors l'operació més subversiva i útil que podem fer actualment és demostrar que pot haver-hi plaer en la intel·ligència. Refusem dividir els homes en dos grups: d'una banda els que comprenen les coses, i de l'altra els que es poden manipular. És cada dia, en cada gest i en cada classe, que podem demostrar que hi ha un lligam entre plaer i intel·ligència.

Us desitjo una molt bona Escola d'Estiu, perquè estic segur que serà un exemple que es pot unir el plaer amb la intel·ligència.

Crisi financera, crisi econòmica, crisi educativa?

Joan Majó

Enginyer industrial

Moltes gràcies, Ricard i Joan Badia. Bon dia a tothom. El títol de la meva intervenció no el vaig triar jo, però m'ha agradat molt: «Crisi econòmica, crisi financera i crisi educativa». El podríem posar entre interrogants. No hi són, però ara en parlarem. Suposo que molts de vosaltres, per no dir tots, entreu en pàgines web i sabeu què són les MFQ. En gairebé tots els webs que fan coses hi ha un raconet on pots clicar a les MFQ, que vol dir «Most Frequent Questions». Quan vas treballant en una matèria ja saps quines són les coses que la gent pregunta sempre, i a l'apartat de MFQ hi ha la llista de les preguntes més freqüents i les respostes. A mi aquests dies em passa. No a la web, perquè no tinc cap web, però sí amb la gent que em trobo al carrer, als dinars, a les reunions, a la feina, o fins i tot amb gent que no conec. Sempre que em trobo algú em fa tres preguntes: «Què és el que no et

creus?», «Per què no t'ho creus?» i «Quan s'acabarà la crisi?» Aquesta és la que em fan cada vegada més.

Quan em fan aquesta darrera, que repeteixo que me la fan molt sovint, jo contesto a la gallega i pregunto de quina crisi parlem. Perquè la realitat és que hi ha una enorme confusió, com explicava el Ricard: tots parlem de la crisi, però no tots parlem del mateix.

Hi ha unes crisis presents de les quals parlem i unes crisi futures de les quals no parlem, però totes van lligades. M'explico. Ens hem passat pràcticament sis mesos, del setembre fins al març, convençuts que teníem una crisi financera. No us ho cregueu, i us dic que jo no m'ho crec. A Espanya no tenim una crisi financera, en absolut. Què vull dir amb això? És veritat que arreu del món hi ha hagut una crisi financera horrorosa que pràcticament ha enfonsat el sistema financer mundial; en aquest moment no sé el percentatge exacte, però el 60 per cent dels bancs anglesos estan nacionalitzats. Els tres o quatre bancs alemanys més importants estan nacionalitzats. La Société Generale francesa està nacionalitzada. El Fortis belga està nacionalitzat. Els bancs americans no estan nacionalitzats, perquè això de nacionalitzar als americans els sona molt malament i diuen que estan intervinguts, però Merrill Lynch, Goldman Sachs, Bank of America, City Group, totes aquestes entitats estan intervingudes.

És a dir, la crisi financera internacional és d'un abast impressionant, i el podreu mesurar a través d'una xifra. Als balanços de l'any 2006 que publica la revista *Forbes*, que és la revista del capitalisme, el capital de tots els bancs del món suma una mica més de quatre bilions i mig de dòlars. Alguns es van començar a enfonsar i a tenir problemes, i els governs van haver d'actuar perquè no s'enfonsessin. Només en van deixar enfonsar un, el Lehman Brothers, i van dir que prou, que aquest és l'últim, si no això serà un caos mundial. I per evitar que s'enfonsin els bancs els diferents governs —l'americà, l'anglès, l'alemany, el francès— hi han anat injectant diners, han anat reposant el capital dels bancs. En aquest moment —quan vaig escriure el llibre no, perquè aleshores tot estava molt enredat— la suma dels diners que tots els governs del món han posat als bancs és de 3,7 bilions de dòlars, quan la suma del seu capital era de 4,5 bilions de dòlars. D'aquí a tres mesos ja hi hauran posat 4,5 bilions de dòlars. Què vol dir? Que han refet tot el sistema financer, l'han reconstruït tot, l'han recapitalitzat amb diners públics, perquè els diners privats s'han enretirat. Amb diners

públics, amb els pressupostos públics, han recapitalitzat tots els bancs del món. Això sí que és una crisi financera de cavall, per dir-ho així.

I això no té res a veure amb nosaltres. El govern espanyol no ha posat ni un euro en el capital de cap banc, perquè aquesta crisi financera global és conseqüència de les *subprimes* americanes, que de fet tenen una part ben petita de la culpa: el problema de les *subprimes* suposava mig bilió de dòlars, i no pot ser que això ho enfonsi tot. Si les *subprimes* ho han enfonsat tot és perquè ja estava tot corcat, podrit. Doncs el cas és que els bancs espanyols no van comprar ni una *subprime*, i per tant el seu capital no era fictici, com el de la majoria dels bancs americans. Per què els bancs espanyols no van comprar actius tòxics als Estats Units? Primer perquè el banc d'Espanya no els va deixar —per tant, *chapeau* per al banc d'Espanya—, però segon, i sobretot, perquè en els últims sis o set anys la situació del nostre sistema financer era exactament la contrària: els bancs espanyols no anaven a comprar actius a fora, sinó que el que anaven a buscar a fora eren diners. Aquí no hi havia estalvi, la gent i les empreses no estalviaven; tothom consumia i invertia, la gent en pisos i les empreses en altres coses. Els bancs i les caixes espanyoles no tenien diners, no tenien estalvis, per deixar i per constituir crèdits. Per tant, el que feien era anar buscar diners a fora, als bancs alemanys, francesos, anglesos, americans, etcètera. Això va suposar que hi hagués un flux de diner cap a Espanya; no hi va haver cap sortida de diner per comprar coses. Es van anar a buscar molts crèdits, perquè la situació que s'estava vivint a Espanya era fruit d'un creixement absolutament equivocat —ara ho analitzem bastant, però fa uns mesos no ho fèiem.

El problema d'Espanya no és un problema financer, no és l'enfonsament dels bancs. Els bancs no s'han quedat arruïnats i s'han de rescatar. El problema d'Espanya és que durant set o vuit anys la nostra economia ha estat creixent. Quan l'economia europea creixia de mitjana entre un 1,5 i un 2 per cent, nosaltres creixíem amb un 4 per cent. Creixíem el doble que tots els altres països europeus. Moltíssima gent se n'ha beneficiat i molt, però aquest creixement superior al dels altres països era un creixement equivocat. Era un creixement cancerigen; és una paraula que fa nosa, però a mi m'agrada dir-la. No tot creixement és bo. Quan tens vuit anys si el que et creix és el cervell, doncs perfecte, però si el que et creix és una cosa que no t'ha de créixer no és bo. Durant set o vuit anys el que hem estat fent nosaltres ha estat inflar de

manera artificial el creixement d'un sector que no tenia per què créixer. Tenint en compte la demografia espanyola, els experts diuen que Espanya necessitaria cada any, aproximadament, entre tres-cents i tres-cents cinquanta mil pisos o habitatges nous. En aquesta última època, alguns anys se n'han construït vuit-cents mil, perquè la gent els comprava. Si s'ofereix un producte i es compra, doncs van fent. Per què els comprava la gent? Tres-cents mil persones els compraven perquè els necessitaven, però les altres cinc-cents mil per què els compraven? Per dues raons: en primer lloc, perquè el finançament arribava al 100 per cent, i fins i tot al 120 per cent del preu de l'habitatge. Es donaven més diners dels que s'havien de pagar pel pis. I en segon lloc, perquè la persona que el comprava però no el necessitava deia: «Em financen el pis i d'aquí a dos anys valdrà més, per tant me'l compro. Si d'aquí a dos anys la cosa no va bé, em vendré el pis i com a mínim faré negoci.»

Així doncs, durant tot aquest temps hem creat una bombolla de demanda artificial que ha generat una oferta artificial. Hem fabricat més pisos dels que havíem de fabricar. I hem fet venir gent de fora perquè aquí no n'hi havia prou i hem anat alimentant la situació.

Fins quan? El que sí que ha provocat la crisi financera internacional és que explotés la nostra crisi. Per què? Perquè, com acabem de dir, en un moment donat tot el finançament que els bancs i les caixes espanyoles donaven als seus clients l'anaven a buscar fora. En el moment en què hi ha hagut la crisi financera internacional s'ha col·lapsat el sistema internacional, i per tant els bancs i caixes espanyoles no han pogut anar a buscar diners a fora. Al contrari, els bancs europeus els han dit: «Escolteu, el crèdit que venç el mes que ve ens l'heu de tornar, perquè ara nosaltres no el podem renovar.» Això ha fet que es col·lapsi el finançament; la crisi espanyola no ha passat perquè els bancs s'enfonsessin, sinó perquè no tenien líquid. No tenien líquid perquè no tenien estalvis, que és d'on surten els diners, i els de fora no els en deixaven. I en el moment en què es va acabar el finançament es va acabar la música que estàvem ballant. La gent ja no va comprar més pisos, alguns van començar a vendre perquè ja van veure que no pujarien de valor i tot es va enfonsar. I tot això s'ha acabat amb 1,2 milions d'habitatges acabats que no tenen comprador, perquè hem tornat a la realitat. Fixeu-vos que representen quatre anys, tenim estoc per a quatre anys. Podríem estar quatre anys sense fer ni un pis i anar venent l'estoc.

El primer gran problema és aquest: ens hem quedat amb 1,2 milions d'habitatges sense comprador i, molt pitjor que això, ens hem quedat pràcticament amb dos milions de persones sense feina, més de la meitat de les quals són del sector de la construcció. Els altres aturats són conseqüència del fet que en molts casos el consum s'ha reduït. La nostra no és una crisi financera, sinó que és una crisi econòmica. És una crisi de model de creixement, i ens indica que hem de canviar el sistema de creixement i el motor que l'impulsa. I perquè d'aquí a un any ningú no em pugui dir que no tenia raó, ja aviso que ara sí que tindrem una crisi financera. Per què? Perquè els bancs i caixes espanyoles, que ara presenten uns balanços correctes, aviat tindran una quantitat enorme de crèdits que no els tornaran: molts dels crèdits que han donat a les constructores, a les immobiliàries, a les persones que volien una hipoteca, no els hi tornaran. Llavors sí que començaran a tenir uns actius que no els recuperaran. El gran avantatge —parcial— respecte a la crisi internacional és que els bancs de fora s'han enfonsat perquè tenien actius ficticis, i als bancs espanyols no els tornaran els crèdits, però si més no els tornaran el pis, que ja val alguna cosa. Valdrà molt menys del que se'n va pagar, però almenys val alguna cosa, i ara haurem d'organitzar un sistema impressionant per veure com aconseguim donar sortida a aquest estoc de més d'un milió de pisos. Els principals propietaris d'habitatges seran les caixes espanyoles; segurament seran els primers propietaris d'habitatges d'Europa. No és el tema de la meva xerrada, però hem de trobar una manera de resoldre-ho, i jo crec que la solució no és que el govern espanyol o els autonòmics donin diners als bancs o caixes, sinó que els comprin molts d'aquests pisos, i ja discutirem a quins preus. Amb això es podrien fer companyies públiques o semipúbliques de lloguer o d'habitatge social, i això permetria per una banda que l'estoc es reduís molt, sobretot si hi ha molt de lloguer, i per l'altra deixaria un cert mercat per a la construcció que reactivaria aquest sector i així evitaríem la caiguda de les caixes i els bancs.

Així doncs, jo ja us anuncio que l'any que ve Espanya es trobarà en una crisi financera, però per ara encara no hi hem entrat. N'hem tingut una mostra amb Caixa Castella-la Manxa, que li ha passat exactament el que us acabo d'explicar: el 80 per cent del crèdit de Caixa Castella-la Manxa depenia del sector de la construcció, i a la mínima que s'han parat totes les construccions a la zona entre Toledo i Madrid, que està

plena de grues aturades, lògicament aquesta caixa se n'ha anat a fer punyetes. El problema que tenim plantejat no és resoldre la crisi financera, i és una llàstima, perquè la crisi financera es resol bé. Si hi ha cinc bilions de dòlars que han desaparegut, quan els governs tornin a posar els cinc bilions de dòlars, tot arreglat. Després ja veurem com els paguem, perquè en el fons són diners de tots nosaltres, però les crisis financeres s'arreglen perquè són un problema de diners. Les crisis de model de creixement no s'arreglen amb tanta facilitat. Per tant, quan s'acabarà la crisi? La crisi financera internacional s'acabarà curant. Només cal que vulguin Obama, Merkel, Brown, Sarkozy i dos o tres més i diguin: «Escolta, què s'ha de fer per acabar això d'una vegada?» Crec que hi estan bastant disposats; de fet ja he comentat que ja han donat 3,7 bilions de dòlars. Els països que estaven creixent bé, com Alemanya, que creixien a l'1 o el 2%, sense bombolles com la que hem viscut nosaltres, en el moment en què va haver-hi la crisi financera i els bancs van deixar de donar crèdit la seva economia es va enfonsar i ara està decreixent. El dia que s'arreglin els bancs, l'economia alemanya es recuperarà i tornarà a créixer a l'1 o el 2 per cent. Hi haurà el que entenem per una recuperació econòmica. Però el dia que la crisi internacional s'arregli aquí estarem igual, perquè aquest no ha estat el nostre problema, això nostre no és una recuperació.

Pobres de nosaltres que la solució a aquesta crisi fos que un milió de persones aturades tornessin a posar totxos. Seguiríem la mateixa dinàmica maleïda que hem portat durant aquest temps. La solució de la nostra crisi econòmica és molt més seriosa, molt més llarga i molt més complexa, perquè vol dir, entre altres coses, que ens hem d'inventar dos milions de llocs de treball per a una gent que ha de passar a fer coses que no feia abans. Potser sí que, d'aquests aturats, mig milió són conseqüència del tancament d'una botiga, i quan torni a funcionar l'economia la botiga tornarà a obrir i ells tornaran a tenir feina. Però de totes les persones que durant aquest any i mig han passat a l'atur, quan tornin a treballar entre un milió i un milió i mig faran feines diferents de les que estaven fent, i això no és fàcil i implica a tothom. Això no ho arreglarà el govern, perquè no és resol posant-hi diners.

És una situació molt semblant a la que jo vaig viure al ministeri quan vam fer la reconversió industrial. Vam haver de fer exactament això, de manera que ho explico amb coneixement de causa. Jo vaig entrar al ministeri amb un 24 per cent de la població a l'atur, ara estem en un

17 per cent i estem esverats, amb molta raó. I aleshores hi havia un 16 per cent d'inflació; imagineu-vos-ho: a més del 24 per cent d'atur, la gent que tenia un subsidi cada any perdia el 16 per cent del seu poder adquisitiu. Aquesta va ser una crisi molt pitjor que aquesta i ens en vam sortir, però vam tardar anys.

No ho faré ara, perquè no em toca ni tinc gaire temps, però vull explicar que dedico la segona part del meu llibre als àmbits en els quals crec que es poden generar llocs de treball durant els anys vinents; són àmbits on ara no hi ha llocs de treball o n'hi ha pocs. On hi haurà creixement de l'ocupació? En les tecnologies de la informació i la reconversió energètica. El repte que representa en aquest moment el nostre desgavell l'hem de saber aprofitar per sortir de la crisi. Crec que durant uns anys tota la gent que ha estat posant totxos per fer pisos que no calien hauria de seguir posant totxos, però per construir altres coses. No s'han de fer pisos, sinó rehabilitar tots els nostres habitatges, que tenen una eficiència energètica baixíssima: canviar els aïllaments, canviar els sistemes de calefacció, de refrigeració, canviar les teules i les pissarres per un tipus de cèl·lules fotoelèctriques. Les teules el que fan és absorbir la calor, i llavors des de dintre has de posar refrigeració per evitar la calor que entra, etcètera. Siguem una mica racionals: posem un element que transformi aquesta calor del Sol directament en energia i així ens estalviem electricitat. Hi ha una sèrie enorme de coses a fer.

!qui diu això pot parlar dels automòbils. D'aquí a deu anys l'automòbil no s'ha d'assemblar en res a l'automòbil actual. D'entrada no ha de funcionar amb un motor d'explosió, ni amb petroli. Ja veurem amb què funciona, però no és només això: l'automòbil ha de ser molt més eficient, i també ho ha de ser el sistema energètic. Perquè el problema energètic no és només trobar noves fonts d'energia, sinó que és sobretot reduir el consum energètic per tenir el mateix tipus de vida. Sempre ho explico i m'agrada fer-ho: els europeus del segle xv gastaven 10.000 quilocalories al dia: se'n menjaven 2.000 i les altres 8.000 són les que obtenien gràcies al foc, al vent, etcètera. Ara vivim molt millor, evidentment, gastant 160.000 quilocalories al dia per càpita. És clar que vivim millor, només faltaria. El problema no és que aquestes 160.000 quilocalories que traiem del petroli les haguem d'obtenir de l'energia fotovoltaica, de la nuclear, etcètera. No, la primera cosa que hem de fer és dir: «Podríem viure igual de bé amb 60.000 quilocalories?» Sí, però ens hi hem de posar. Per exemple, tornant al cotxe: quan la roda

del meu vehicle va per l'autopista fa un treball, gasta, produeix una energia mecànica i al mateix temps està consumint una certa quantitat de gasolina. L'energia mecànica que està fent la roda no arriba al 15 per cent de l'energia que tenia aquella gasolina quan era al fons del pou de petroli. Això vol dir que en el procés que se segueix per fer funcionar un cotxe perdem el 85 per cent de l'energia. Cada vegada que pujo a Montjuïc amb el meu cotxe —no hi vaig gaire sovint— penso el mateix. I no ho arreglo anant amb un taxi. Per pujar els meus setanta quilos de pes arrossego una tona i mitja. Si et mires aquesta mena de coses amb un esperit tècnic, dius: «No pot ser.» El cotxe del futur ha de tenir un altre combustible, un altre motor, no ha de ser de ferro, ja que el que interessa del cotxe és la rigidesa, no el pes. S'han de trobar sistemes en què el coeficient de rigidesa i pes sigui deu vegades millor, i avui dia ja hi ha materials que ho permeten.

Finalment, hi ha un últim sector que també ha de ser objecte d'una atenció especial: els serveis personals, l'atenció directa a les persones. D'aquí a uns anys ha de crear més ocupació, perquè en el fons respon a una realitat, que és la de les deslocalitzacions, quan traslladem una fàbrica d'un lloc a un altre. La deslocalització més gran que hi ha hagut en l'últim segle és la deslocalització dels serveis de la família, que ara ofereix el mercat. És a dir, quan jo era petit em cuidava la meua mare, però els meus néts van a la llar d'infants. Quan jo era petit dinava i sopava a casa. Ara moltes vegades no dino ni sopo a casa. Quan estava malalt em cuidaven a casa, ara em porten a l'hospital. Els meus avis eren vells, doncs hi havia una filla que vivia amb ells, però a mi potser em portaran a una residència. Hem deslocalitzat el servei a les persones cap a l'economia. D'una part en diem serveis socials, perquè són d'aquella gent que no s'ho pot pagar, i per tant s'haurà de pagar amb diners públics, però una altra part són serveis mercantils que creixeran d'una manera impressionant i que s'han de professionalitzar.

Vaig acabant. I l'educació què? Des del meu punt de vista, la crisi educativa s'està gestant i està a punt de petar. Això que acabo d'explicar la posarà encara més en qüestió, perquè aquesta transformació que us estic definint més o menys representa que, no només ens hem d'inventar milions de feines per fer coses noves, sinó que a més ens hem d'inventar milions de feines que les facin d'una altra manera. Per tant, no només hem de canviar els coneixements de les persones, sinó que hem de canviar els valors, les actituds i els costums. Tot això és educació,

que no vol dir tot ho hagi de fer l'escola, ni molt menys. En l'educació hi ha molts actors, entre els quals un de molt important és l'escola, però probablement és més important la família, gairebé tant com els mitjans de comunicació.

Què vull dir amb això? Respecte als coneixements, vosaltres ja ho sabeu, tot això, no us ho he d'explicar. El problema que tenen ara les persones joves amb els coneixements és el contrari del que tenien fa un segle, quan aquests eren escassos. No n'hi havia prou i la feina era buscar, adquirir coneixements. La feina d'ara és que en tenen massa. Hi ha massa informació, hi ha massa coneixements. Les actituds que feien estimular l'adquisició de coneixements, avui dia han d'estimular l'adquisició selectiva de coneixements. Hem d'aprendre a seleccionar-los abans de processar-los, perquè si no ens omplen el cervell, i el nombre d'entrades i de giques que caben al cervell està limitat; la capacitat del nostre cervell és més o menys d'un gigabyte. Hem passat de l'escassetat a la superabundància. No només hi ha massa coneixements, sinó que tenen una durada molt més curta. La vida útil dels coneixements és cada vegada més curta. No fa gaires anys la vida útil dels coneixements coincidia bastant amb la vida demogràfica de les persones. Ara la dels coneixements és molt més curta que la demogràfica. La vida demogràfica de les persones s'ha allargat i la dels coneixements ha disminuït.

Avui en dia educar no vol dir traspasar coneixements, sinó preparar la gent perquè pugui canviar de coneixements cinc o deu vegades en la seva vida, en tots els camps. Això des d'un punt de vista educatiu és fonamental. Exagerant, el concepte del sistema educatiu com a eina de formació en les primeres edats se n'ha anat a fer punyetes. Hi ha un eslògan molt maco que reclama «l'educació al llarg de la vida», i és una gran veritat, no només pel que fa a la feina o als coneixements tècnics o científics, sinó en tot. Els meus néts, que els grans tenen tretze o catorze anys, amb una mica de sort es moriran el 2080 o el 2090... com serà tot això el 2080? Els meus néts suposo que seran més o menys com jo. Jo sempre els dic a les seves mestres: m'esteu preparant els meus néts per al que els heu de preparar?

En això que us deia hi ha un altre aspecte fonamental. Acabada la preponderància del treball industrial, aquests nous tipus de feines, aquestes noves maneres de fer, l'augment de feines en els serveis, demanarà unes actituds absolutament diferents de les que sol tenir avui

la població. I el més important és que caldrà una autonomia molt superior. El treball industrial és un treball reglat en què saps a quina hora has de ser en quin lloc, a quina hora entres i a quina plegues, quan arribes allà et diuen que t'has d'asseure i que quan arribi el cargol l'has de posar, etcètera. És una feina molt poc autònoma, i les feines que no són industrials deixen de ser això. El treball industrial ha condicionat molt la nostra vida, ens ha ensenyat que hi ha un lloc per treballar i un lloc per viure, i això passarà cada vegada menys. La societat industrial, en què el paradigma és la fàbrica, només funciona si totes les persones que hi treballen són al mateix lloc a la mateixa hora; si no, no va. En aquesta societat les persones que viuen aquí han d'anar allà, però com que tots van cap a la feina a la mateixa hora es troben que totes les autopistes acaben col·lapsades, tots tenen festa dissabte i diumenge i els altres dies a treballar, i tots tenen vacances a l'agost. Totes aquestes coses són fruit de la societat industrial, i van desapareixent. El contracte laboral actual en el fons és un contracte de lloguer de temps: jo et llogo tantes hores a la setmana per tants euros a la setmana i durant aquestes hores algú ja em dirà el que haig de fer. Llogo el temps. Cada vegada més el contracte laboral serà més, no un contracte de llogater, sinó de pagar un servei o un producte. Per tant no es parlarà de temps, ni de lloc ni d'horari de treball, que són les clàusules fonamentals d'un contracte laboral. Aquest tipus de funcionament molt més autònom, autodeterminat, autoresponsable, creatiu, demana una altra manera de ser. Quan veus que l'aspiració d'algú és entrar a treballar a La Caixa, dius «pobre nano», i ja sé que la majoria de vosaltres sou funcionaris, però podria dir exactament el mateix. Les feines dels anys vinents seran feines en què aquestes dimensions que acabo d'explicar seran absolutament preponderants en tots els nous tipus de treball. Aquí torna a haver-hi un altre repte important per al sistema educatiu —les escoles i més—, no només pel que fa a la transmissió de coneixements, sinó pel que fa a la formació d'actituds, de costums i d'hàbits per a les persones joves que es trobaran en aquests tipus de societats.

Jo tinc sis fills i cinc gendres o nores; al voltant meu tinc trenta persones de trenta a quaranta-cinc anys. D'aquests sis fills i cinc gendres o nores, sis no són assalariats, són autònoms, petits empresaris, professionals independents. I això per mi anirà *in crescendo* sense cap dubte.

Sr. Aja: Buenos días. Primero de todo, agradecer la invitación a compartir estos espacios y felicitar a la organización, porque realmente el esfuerzo que hacen es enorme. Segundo resaltar que las primeras Escoles d'Estiu que se hacen en Barcelona datan de 1914, y el hecho de que se sigan manteniendo significa que tienen una importancia, que son un espacio de libertad, de discusión, de diálogo, de aprendizaje, de estímulo hacia algunos aprendizajes o un espacio compartido por los compañeros. En tercer lugar, siempre es un placer compartir espacio con el doctor Joan Majó, persona de prestigio internacional y reconocido compromiso social.

Mi planteamiento va a ir por otro lado. Podemos hablar de crisis económica y de crisis educativa por separado o plantear que la crisis educativa y la crisis económica tienen relación. Mi tesis es que una crisis económica surge a partir de una crisis educativa. Para argumentar mi tesis y después poder debatir con ustedes voy a utilizar tres puntos de referencia.

El primer punto de referencia es diferenciar entre educar y enseñar, porque creo que se está confundiendo. Una cuestión es utilizar el concepto genérico de educación y otra cosa es saber diferenciar qué es enseñar y qué es educar. El segundo aspecto son unas reflexiones sobre la importancia que tienen la sanidad y la educación como baremos en cualquier periodo del mundo. La tercera referencia será la importancia de la relación entre lo político, lo educativo y lo económico como elementos fundamentales para el desarrollo de un país.

La primera reflexión sobre el tema de diferenciar entre educar y enseñar, la fundamento en el hecho real de que hoy día todavía estamos viendo en múltiples escuelas que nos llegan papás y mamás que nos dicen al maestro: «A ver si tú puedes hacer algo con este niño, porque yo no hay forma de controlarlo en mi casa.» Este adulto a veces no es consciente que le está pasando un problema a la maestra o maestro, que además de ese niño con ciertas dificultades de comportamiento tiene veinte o treinta y pico más en el aula. Yo creo que la educación es fundamentalmente familiar. Todos nosotros, nuestros primeros índices educativos los hemos recibido en nuestra casa. En nuestra casa, nuestros padres nos enseñaban a no mentir, a ser respetuosos, a saber-nos comportar, etc. Y ahora resulta que se quiere que el maestro o la maestra asuma unas responsabilidades que comprenden a la familia. Bastante problema tiene ya la maestra o el maestro para poder trabajar

adecuadamente en su núcleo central, que es la transmisión y creación de un espacio de conocimientos, para además asumir una competencia que no es suya. Yo creo que la familia educa y enseña, y que la escuela enseña a través de la educación. Es importante mantener esa diferencia de principios para saber cuál es la responsabilidad de cada uno. En ese sentido, señor Majó, me va a permitir discrepar un poquito, porque yo creo que la crisis económica viene por una pérdida de valores sociales. Voy a poner dos ejemplos.

Uno, que lamentablemente aún sigue en pie, es la guerra de Irak. La guerra de Irak todos sabemos que se fundamentó en una mentira, es decir, en un valor. La mentira como valor. Esa mentira lleva como consecuencia la inversión de un montón de millones, de gastos absurdos, en matar, lo más lamentable de todo, un millón de personas. ¿Y cuál ha sido la respuesta? Socialmente no se ha pedido ninguna responsabilidad a las personas que mintieron. Nos movemos en un entorno socioeducativo donde el niño empieza a ver que qué más da engañar, porque el primer valor es el dinero. Cuando en una sociedad el primer valor es el dinero, es el primer paso para cualquier tipo de crisis. El dinero no puede ser jamás el primer valor de una sociedad, sino que es un medio para conseguir otros objetivos.

También tenemos varios datos recientes, como el que indica que España está a la cola de la lucha contra la corrupción política y social. ¿Cuáles pueden ser los valores de este país? ¿Cómo es posible estar a la cola de Europa en la lucha contra la corrupción? Hay otro dato que creo que salió ayer: una investigación de catedráticos de ética denuncia que el 35 por ciento de la ciudadanía española no ve mal el nepotismo. Es decir, no ven mal que cuando tienes poder hagas chanchullos con amigos y familiares. Podríamos referirnos a dos casos recientes, como el de Valencia o el de Berlusconi. Resulta que Berlusconi sale favorecido en las encuestas a pesar de todo lo que está ocurriendo en ese país desde el punto de vista de los valores morales.

Si no diferenciamos una cosa de la otra, difícilmente vamos a poder encontrar soluciones eficaces para poder salir de la crisis. Yo creo que la situación de crisis requiere unos planteamientos de valores, es decir unos planteamientos educativos.

El segundo aspecto sobre el que reflexionar es la importancia de la educación y la sanidad en un país como medidor, como baremo de cómo va ese país. Me van a permitir contar una anécdota: hace mu-

chos años tuve la suerte de comer con el doctor Aymemí, especialista en traumatología, lamentablemente ya fallecido. Cuando ya comíamos, en un momento determinado me planté y le dije: «Qué lindo el trabajo que hacen ustedes y el que hacemos nosotros, ¿no? La educación y la sanidad son la base de toda sociedad.» Él me respondió: «Mire, José Manuel, es mucho más importante el trabajo que hacen ustedes», y yo le contesté: «No, hombre, doctor, ustedes salvan vidas», y me dio una respuesta tan simple, pero tan importante, como esta: «Si yo salvo vidas, es porque tuvo buenos maestros.» Pues es verdad. Es decir, todo proceso formativo en cuanto a conocimientos empieza en la escuela. No es que no lo haya en casa, pero de forma institucional empieza en la escuela. Entonces, la educación es mucho más importante que la sanidad. Es verdad que para ser un buen arquitecto o un buen maestro tienes que tener buenos maestros. ¿Nuestra sociedad está realmente valorando eso? Yo tengo mis dudas, por diferentes causas. Una es la formación de los maestros, y yo trabajo en eso, ya lo ha dicho Nuria, la presentadora. La formación de maestros por suerte va a cambiar, pero hasta este momento y durante muchísimos años ha sido de tres años, mientras que la formación de un especialista en vinos o la de un veterinario creo que es o era de cuatro. Resulta que para los que se ocupan de la formación de niños, la suya es de tres años. No es cuestión únicamente cuantitativa, es también cualitativa. Pero es un factor que pone en duda si realmente nuestros políticos, nuestros poderes educativos, están valorando cuál es la importancia de eso.

También es cierto que últimamente nos están avasallando con informes, evaluaciones y estadísticas. El informe PISA ha dejado malparados a los maestros, y yo cuando lo veo lo primero que me pregunto es qué tiene que ver Finlandia con nosotros, y cómo entramos en una comparación con unos países que ni físicamente, ni económicamente, ni alimenticiamente tienen nada en común con nosotros, o muy poco. Sin embargo, es curioso que no se hayan resaltado algunos aspectos de Finlandia como por ejemplo que allí los maestros estudian seis años, no tres. ¿Tendrá algo que ver que la promoción sea de seis y no de tres? En Finlandia para poder acceder a magisterio hay unos controles y unos filtros importantísimos, no entra cualquiera. Del porcentaje de personas que entran a estudiar magisterio, un 25 por ciento no finaliza los estudios, porque hay un nivel de exigencia muy alto. Ahora

me estoy cuestionando mi propia universidad, mi propio centro de formación, pero no como crítica, sino como reflexión para poder mejorar. ¿El nivel de exigencia del estudiantado y del profesorado es el adecuado para obtener un país con un desarrollo oportuno o no lo es? Insisto que los análisis comparativos a veces se sacan de contexto. Yo creo que el último trabajo que ha hecho el doctor Prat, en que presentó una evaluación con sesenta mil niños entre once y doce años en Cataluña, es un estudio muy bien realizado y sumamente interesante, porque de alguna forma ahora podemos saber qué es lo que está pasando con la educación de este país. Mi duda es: ¿una vez que lo sabemos, le vamos a poner remedio? Ahí entran la economía y la inversión. La Generalitat decía el otro día que este año iba a ahorrar 940 millones de euros, y que esto no va a afectar a la educación, ni a la sanidad, ni a los servicios sociales, pero sin embargo anteayer ya hubo una manifestación en la plaza Sant Jaume de una serie de colectivos o sindicatos que han detectado que se van a reducir los presupuestos, por ejemplo, en la ayuda de las bibliotecas. Se va a incrementar el número de grupos de alumnos, pero no se tiene previsto incrementar el número de maestros en las escuelas. Ayer mismo leía que Sanidad no garantiza que haya suficientes médicos para suplir este verano las posibles bajas. Entonces, ¿es posible creerse que vas a reducir 940 millones de euros y esto no va a afectar a la educación? ¿La educación tiene un peso importante en nuestro país? ¿Tiene el peso y el respaldo socioeconómico que se merece o no?

Yo soy bastante entusiasta, quizás por defensa mental: no quiero ser pesimista, quiero ser optimista. Ayer se aprobó una ley de educación, no por consenso, que es lo que hubiéramos deseado todos, pero yo creo que es una ley en que, aunque tiene sus pros y sus contras, los aspectos positivos son mayores que los negativos. De todos modos está por ver, está por llegar. Considero que la universidad tiene mucho que decir, pero también necesita un cambio para avanzar un poco más y proponer alternativas innovadoras. Por ejemplo, yo considero que en los centros de formación de maestros de los centros universitarios estamos alejados de la realidad escolar. Esto no es bueno para nadie: ni para el futuro maestro, ni para nosotros —que estamos fuera de contexto y no conocemos la realidad—, ni para los maestros que nos puedan ayudar. Yo considero fundamental crear un espacio dentro de los centros de formación del profesorado, universitarios o no

universitarios, con interlocutores válidos, como pueden ser los movimientos de renovación pedagógica, los sindicatos o colectivos de maestros. No hay que ir tan organizado, ni tan determinado. Hay personas que están haciendo un trabajo bárbaro en el mundo de la educación y que no son valoradas en absoluto. Es lamentable pero es así.

Sin embargo, hay una imagen pesimista de los maestros: que son grandes vividores, que tienen tres meses de vacaciones, que no pegan un palo al agua, etcétera. Mi experiencia personal desmiente totalmente estos tópicos: yo tengo amigos, compañeros y gente muy conocida que a veces les llamo por teléfono a las siete de la tarde y están en la escuela, porque están preparando una reunión con los papás, y las horas que hacen de cinco a siete no se las pagan. Están allí porque creen realmente en la educación. A este tipo de maestros que están dando parte de su vida, de su dedicación, con mucha ilusión, con mucho afecto y cariño, hay que mimarles, considerarles, tenerles en cuenta, darles protagonismo, tanto por parte de la administración como de la universidad. A veces parece que para la universidad seas un ente alejado, y eso es un absurdo, no tiene sentido. La universidad será mejor o peor dependiendo de si está más o menos cerca del suelo, de la realidad socioeducativa de este país; no le sirve de nada estar en las nubes.

Otro aspecto importante de la universidad son los planes de estudios. Seguramente ahora voy a ser muy criticado, pero no me importa: tengo que decir que, lamentablemente, los planes de estudios —es conocido de casi todos, por lo menos en la universidad— se hacen desde una visión departamental y para beneficio de los departamentos. Lo digo porque yo he sido director de la formación, yo he vivido estas situaciones donde no se hace un plan de estudios pensando en la innovación educativa, pensando en el futuro de la juventud de nuestro país, que es el futuro educativo, económico y social, sino buscando el beneficio de los departamentos. Así no se puede ir bien, es imposible. No solamente debe cambiar la escuela, también debe cambiar la universidad. Hay que modificar un montón de aspectos, y no sé si la universidad está dispuesta a hacer este cambio, Yo creo que todo cambio crea ilusión, pero todo cambio que se genera desde la base. El que viene impuesto desde arriba no genera ilusión, porque muchas veces estos cambios no están desarrollados. Yo soy defensor de potenciar los cambios a través de la reflexión de base, y a partir de ahí contar

con los apoyos económicos de quien corresponda, sea de la administración, de la central o de quien corresponda.

No quisiera alargarme mucho más, porque hay que dejar tiempo para la reflexión y el debate, pero sí quisiera acabar argumentando algunos aspectos que yo considero importantes y a tener en cuenta.

Yo creo que la administración tiene que mostrar más confianza en los maestros. Esta confianza será un estímulo y un beneficio para todos. No hay que ampliar las horas de trabajo de los maestros pagándoles más dinero. Eso no es bueno, porque el maestro ya trabaja sin tener ningún reconocimiento económico y cree en ello. La solución es contratar más maestros en las escuelas. No en todas las escuelas, sino en algunos centros que tienen ciertos proyectos y que potencian determinadas experiencias. Hay que contratar más personal, y por tanto estamos hablando de disponibilidad económica.

Hay que pedir responsabilidades. Este es el país en el que nunca pasa nada, pase lo que pase nunca pasa nada. No le pasó a Bush y no le pasó a nadie y montaron una guerra. En Cataluña hay un 33 por ciento de fracaso escolar, increíble pero cierto, pues hay responsables. El fracaso escolar empieza en la universidad, no empieza en la escuela. Ya lo he dicho antes: en la medida que nosotros formamos mal a los maestros, esto ya es un paso para el fracaso escolar, por lo tanto hay que revisar todos estos procesos. Y también mantengo que el fracaso empieza en la familia: el escolar empieza en la universidad, y el educativo, en la familia. Hay que buscar puntos de confluencia para que ese fracaso desaparezca o, como mínimo, disminuya el máximo posible. Los responsables de la economía de este país no deben tener miedo a invertir en educación, porque a la larga será altamente beneficioso.

El Departamento de Educación tiene una serie de inspectores que hacen de intermediarios entre la administración y los maestros. Hay que revisar cuál es el papel del inspector. Si es meramente un informador que va de un lado para otro, entonces ¿para qué necesitamos un informe PISA? ¿Cómo es posible que la información no llegue por otras vías cuando nosotros ya tenemos unos medios, que son los directores de los centros o los inspectores? Con eso ya es suficiente para saber qué pasa en el sistema educativo de este país. Si lo que buscamos son alternativas para mejorar, no creo que tengamos que esperar que nos venga nadie y nos diga lo mal que estamos funcionando. Muchas ve-

ces desconfiamos de nuestra propia realidad, se atreven a decirnos en qué estamos funcionando mal. Yo creo que sería bueno replantearse algunos aspectos de estos trabajos de inspección. Es muy positivo, y la ley de educación lo recoge, tener en cuenta los proyectos innovadores que se llevan a cabo en los centros, generados por los propios maestros en base a su realidad escolar. No es lo mismo una escuela en un pueblecito que otra en el centro de Barcelona, pero hay que potenciar y animar esos proyectos innovadores. Hay que ayudarles con dinero, porque desde luego la economía tiene un grandísimo papel.

Hay que innovar en aspectos como la interdisciplinariedad. Llevamos años hablando de ella y sin embargo no se pone en práctica, ni en la universidad, en la formación de los maestros, ni en las escuelas. Yo creo que la interrelación de diferentes áreas con un foco o un núcleo central es algo fundamental para avanzar hacia esa mentalidad diferente que decía el señor Majó; hay que ver las cosas de forma diferente. Por ejemplo, al tema corporal se le sigue dando una importancia mínima, pero resulta que un día las corrientes educativas de las inteligencias múltiples demuestran el papel fundamental que tiene el movimiento en los procesos formativos de una persona. Stoiquinas es un gran neurólogo colombiano que trabaja en Estados Unidos, y mantiene la tesis que la inteligencia del ser humano surgió a lo largo de millones de años gracias al movimiento; eso es inmenso. Y la inteligencia no surge de cualquier movimiento, porque los animales se mueven mejor que nosotros, sino de los movimientos intencionados. ¿Cómo es posible que el sistema educativo no haya recogido todavía la importancia del movimiento como elemento generador de múltiples inteligencias?

También debemos referirnos a la inteligencia emocional, otro tema que es muy bonito y todo el mundo habla de ello, pero ¿se está llevando a cabo? ¿Realmente se está teniendo en cuenta su importancia en los procesos formativos y educativos de la persona? Ya les digo que no quiero ser pesimista, pero sin embargo yo creo que lo que estoy comentando invita a la reflexión.

También hay que observar las plantillas de los centros de las escuelas. No se pueden montar proyectos si se están cambiando los profesores cada dos por tres. Es de una lógica tan aplastante que no entiendo cómo eso puede ocurrir todavía. Creo que también sería bueno favorecer que los profesores que quieran puedan optar por la jubilación

anticipada, con unas condiciones dignas. Realmente, en contra de lo que mucha gente piensa, el trabajo de la educación es agotador y desgastador. Creo que es bueno que entre gente joven con ilusión, con fuerza, reconocer a las personas que se han pasado media vida trabajando con una jubilación digna o asignándoles otro tipo de funciones, pero que no estén directamente con los niños. No hay que desaprovechar su gran experiencia.

Creo que también sería bueno revisar las oposiciones, que ahora no garantizan que los que pasen sean los mejores, pero como hace mucho tiempo que están así no se cambia nada. Hay que modificar el sistema de oposición; las actuales no son la mejor manera de seleccionar a los maestros. ¿Cuál es la mejor manera? Sentémonos, hablemoslo y dialoguemos, y tomemos como referencia una vez más lo que ya está funcionando en las escuelas. ¿Qué es lo que realmente te va ayudar a saber quién puede ser el mejor o el peor maestro?

Voy a terminar con dos comentarios. En la educación ocurre como en fútbol: todo el mundo entiende, todo el mundo se atreve a hablar de educación o a cuestionar al maestro. Yo creo que esto viene, una vez más, del cambio de los valores: como el dinero es el valor número uno, el que tiene dinero se cree que el maestro está a su disposición. Entonces al final quien manda en la escuela es el papá del niño, y yo creo que no tiene que ser así. Hay que recuperar la dignidad y el valor del maestro.

Finalmente, vuelvo a un tema del que el señor Majó también puede hablar ampliamente: el tiempo libre. Pongo un ejemplo: desgraciadamente, esta semana murió Vicente Ferrer. Este personaje significaba una alternativa educativa, económica y política, los tres puntos de referencia que les decía antes, y la televisión ha hablado de él. Este señor estaba planteando, y además se creía, que es posible acabar con el hambre en el mundo. Yo también, y supongo que muchos de ustedes también piensan lo mismo, pero hace falta voluntad política, poner una economía a su función y tener unos valores educativos. El tiempo que le han dedicado a la historia de Vicente Ferrer en comparación al tiempo que le han dedicado los medios de comunicación a la muerte de Michael Jackson, contra el cual yo no tengo nada como cantante, es increíble. La televisión sigue teniendo un potencial enorme en la transmisión de valores, y resulta que ha quedado mucho más importante la muerte de un cantante, con todos mis respetos, que la muerte de una

persona de la que se han limitado a contar quatre notes, però sin entrar en la qüestió de lo que significava realment Vicente Ferrer. Per lo tant, reclamo una vegada més la reflexió sobre el temps lliure com a mitjà d'educació.

El altre dia llegí unes enquestes que deien que els nens de dos anys venen un mitjà de dos a tres hores diàries de televisió en Estats Units, i els de tres anys, de tres a cinc hores de televisió, i això significa que quan tinguin tretze anys hauran vist 18.000 assassinats ficticis i 250.000 tipus de agressions diferents. Al nen li tenen davant del televisor perquè no molesti a casa o no incordi i està veient uns programes que el deslumben, però que estan transmetent, inclús dins de la propaganda, una sèrie de valors totalment negatius. És per qüestionar-se i per plantejar-se realment què podem fer davant una influència tan potent com els mitjans de comunicació en l'àmbit educatiu.

Yo els deixo aquests pensaments, els llanço al vent, com deia el poeta, perquè puguem entrar en una reflexió.

Irene: Moltes gràcies. Vull felicitar l'escola virtual per aquest desè aniversari i per aquesta trobada esplèndida que ens estan oferint a tots i a totes les escoles d'estiu de Catalunya. A mi m'agradaria que el senyor Majó —no avui, perquè segurament no hi haurà temps— desenvolupi les tres idees sobre el que ha de canviar de l'escola, perquè em sembla que són extraordinàriament estimulants. En certa mesura aquestes idees vinculen l'escola que vam perdre a la guerra civil i la que encara no hem recuperat al segle XXI, una escola que demana una autonomia superior a la persona, que els nens i les noies aprenguin a seleccionar els coneixements; aquesta és la idea d'escola que durant tot un segle hem intentat defensar, orientats per grans pedagogs. M'ha cridat molt l'atenció una diferència substancial que tenim en aquest moment, que és la velocitat dels canvis. Aquest sí que és un element nou de la nostra societat que ens hem de plantejar a l'escola, també les persones que intentem fer realitat l'escola activa, perquè realment és un canvi profund de la nostra societat. Si pogués explicar alguna cosa més d'aquest punt em sembla que tots l'hi agrairíem.

Joan: He demanat intervenir per al·lusions, sobretot per algun tema del qual ha parlat el doctor Aja, i em limitaré a això. Sí que voldria

agrair als dos conferencians la magnífica conferència que han donat tots dos, cadascun amb una perspectiva diferent, però, com ha dit la Irene Balaguer, prou estimulant per pensar i reflexionar sobre la situació actual de l'educació a casa nostra i arreu del món en general, en un context de crisi que ofereix una oportunitat per a la reflexió i per prendre decisions en determinats aspectes. Només voldria recordar-li, senyor Aja, que hi ha una tesi doctoral de Xavier Melgarejo que analitza el sistema educatiu de Finlàndia, i en aquesta tesi doctoral la conclusió a què s'arriba és que el factor determinant que diferencia Finlàndia de la resta de països, és, sobretot, la formació inicial del professorat. Per tant, efectivament les universitats tenen un gran paper i hauríem de tenir-les més a prop del sistema educatiu no universitari. Per ser breu, simplement li diré que jo ja he fet propostes als degans de facultats de ciències de l'educació d'aquest país que no costarien ni un euro i demà mateix es podrien posar en marxa. Al cap de tres o cinc anys d'haver tret una promoció, als nois o noies que han anat a la facultat se'ls pot demanar hi si la formació que han rebut els ha estat útil o no i en què els ha estat útil. Això ja ho fan moltes facultats com a autoestímul per a formació de professionals, però les facultats de ciències de l'educació encara no ho fan. Per què? I això no costa ni cinc. També es podria anar als directors i directores dels centres on han anat a parar els estudiants i demanar-los si la formació que han rebut aquests nois i noies és bona o no, què es pot millorar, etcètera. Accions com aquestes no ens costarien ni cinc cèntims i ens ajudarien molt a millorar. Ara bé, abans la universitat hi ha de creure.

Companya 1: Estic totalment d'acord amb el senyor Aja, i m'identifico molt amb el seu optimisme. Penso que el primer pas per avançar és pensar i reflexionar. Els mestres vivim una mica l'efecte salmó, que jo fa molts anys que el sento, i és que nedem contra corrent. I aquest corrent en contra cada vegada sents que és més fort, perquè ve de tot arreu: no només de dalt, sinó de les vores, de baix, de la família, de l'administració, etcètera. Llavors què passa, et demanes, vols arribar a algun objectiu? Doncs sí. Com? Amb el que tens a la mà. I què és el que tens a la mà? La nostra eina són els nens. I els nens, gràcies a Déu, tenen i penso que tindran sempre una capacitat d'entendre les coses que si la sabem aprofitar té un gran valor, són el futur de la nostra societat. No ens hem de queixar i esperar; pensar que ara el moment

és dolent, que després potser serà molt dur, però que al final serà perfecte. Mentre esperem i protestem —que està molt bé— hem d'actuar, perquè cada dia tenim uns nens que ens esperen amb molta il·lusió a l'escola. I aquesta il·lusió no l'han de perdre mai.

Vostès han parlat de la publicitat, i només faré aquest petit comentari: jo tinc dos fills i el petit mira molt la tele, i jo ho vaig aprofitar per intentar que el meu fill fos molt crític. Si intentem educar en el pensament i en la crítica, estem preparant persones que es podran plantejar tot el que els vingui. Per exemple, el dia que un noi prengui una decisió no en donarà la culpa als altres. Això ho trobem en els adolescents d'ara, que són molt grans d'alçada, però molt petits d'autoestima, amb molta inseguretat; pensen que en la societat tot passa per manipular-los i treure'ls el que volen, que són els diners. Hem d'intentar educar en la crítica i en l'autoestima, que també vol dir saber escoltar els nens, intentar que trobin el camí per ells mateixos, no que segueixin el que nosaltres pensem que és el bo. Jo trobo molts companys que intenten educar com fa vint anys enrere i els dic que això no els servirà, això ja no serveix! No sabem què és el que servirà, però hem d'intentar que cadascú agafi el millor camí, perquè a la llarga vivim per ser feliços. Ja és prou dur estudiar i preparar-te per a una cosa que pensis que t'agradarà per, a més a més, haver de fer el que et diuen els teus pares. Llavors què has de fer? Tot el que tenim, per negatiu que ens sembli, ho hem d'utilitzar, que això sí que és a la nostra mà, per intentar educar persones que el dia de demà s'ho plantegin tot, sàpiguen criticar constructivament, respectant el de la vora, no aclaparant-lo, i ajudar-los a trobar el camí que a la llarga serà el seu. Així no caldrà donar la culpa a ningú, perquè hauran pres la seva pròpia decisió.

Companya 2: Intentaré ser molt sintètica. Faré tres preguntes en forma de comentari de tres temes. Gràcies per les conferències, molt interessants. El sistema educatiu es basa en l'educació. L'educació es basa en el sistema educatiu, i aquest sistema el formem les persones; per tant, què és el que més s'ha de cuidar en l'educació? Les persones, i tal com ens ha dit el nostre company de Lleida, la formació inicial permanent som les persones. Estan molt bé els portàtils, els ordinadors, els diners, etcètera, però sobretot hem de pensar en els mestres, en les persones, en tothom. Com deia el senyor Majó, que ens ha donat aquesta perspectiva més global de les crisis, i enllaçant societat, economia i edu-

cació, la formació ha d'abastar tots aquests camps. Quan arribem a les escoles els mestres hem de saber educar i ensenyar, però també hem de ser complets, i això és una qüestió d'actitud, cultura, interessos, expectatives, motivacions i de voler i saber anar més enllà, que per això ens dediquem a aquesta feina. I això ha de començar en la formació inicial, que ha de fer entrar aquest cuc als alumnes. I l'últim comentari és que per a tot això que s'ha anat dient en les xerrades —que s'ha de pensar, reflexionar, investigar, fer recerca, treballar en equip, que els mestres col·laborem amb les universitats, etcètera— necessitem temps, i el temps val uns diners, però necessitem TEMPS. Jo posaria en majúscules totes les lletres. És important tenir temps per fer educació, per pensar; no podem tenir només mestres que haguem d'estar amb nens sempre. Hem de tenir molts moment de temps per trobar-nos, pensar, crear, intercanviar i per veure'ns entre tots i per fer-ho anar endavant. Jo no sé com s'aconsegueix, com es paga o com es fa entrar dins del pressupost, però el temps és molt important.

El temps lliure, de la necessitat al dret

Claus Jensen
Pedagog social

Durant molts anys hi ha hagut el debat entre el sistema escolar en contraposició a tots els sistemes de fora de l'escola —el parvulari, les llars d'infants. Però al final es van adonar que el que feien era portar a terme activitats molt diferents en els dos tipus de sistemes. Per ells va ser molt important arribar a entendre les diferències reals que hi havia entre els dos sistemes, i així poder argumentar a favor de tenir espais només perquè els nens puguin passar el seu temps lliure. La contradicció era principalment entre aquestes dues paraules: pedagogia social i escolarització.

En danès el sintagma *pedagogia social* s'utilitza per referir-se a tota la feina pedagògica que es fa amb els nens a les escoles bressol, els parvularis i els centres extraescolars, que és molt diferent de la feina que es fa com a escolarització. Les dues coses no tenen res a veure. Durant

molts anys va ser molt important diferenciar clarament la feina que tenia un professor i la feina que ells anomenen *pedagogia*. La manera com els nens s'organitzen entre ells mateixos i la manera com el sistema educatiu tendeix a organitzar les activitats dels nens són molt diferents.

Ara us donaré alguns exemples de què és l'estructura formal de l'escolarització, i després us explicaré l'estructura de la pedagogia social, que és molt més informal. Aquestes diferències es poden veure directament en el mobiliari i en la manera com organitzes una sala, i llavors ja veuràs també quines activitats vols desenvolupar-hi pel mobiliari i l'organització que hi ha.

Aquesta setmana estava fent un taller sobre l'espai i la classe que teníem era molt semblant al tipus de sala on som ara. Ara tots m'esteu mirant, menys els que estan dormint, i aquesta és la idea principal. Esteu esperant que jo digui alguna cosa important, però les relacions que s'estableixen són molt clares: tots esteu parant atenció al que passa aquí dalt en comptes de parar atenció a les relacions interpersonals entre vosaltres. Això no té res a veure amb el temps lliure. Segur que si estiguéssiu en el vostre temps lliure mai no us organitzaríeu com a grup d'aquesta manera. Aquesta estructura també pot ser molt útil; segur que hi ha bones activitats de professorat que es fan amb aquest tipus d'estructura. La qüestió és quantes hores necessitem passar en una estructura com aquesta durant el dia o si també seria necessari passar part del nostre temps en estructures diferents on cadascú pot afrontar els seus reptes. Als parvularis també hi veiem aquest tipus d'estructures, que es repeteixen durant el dia. Normalment és el professor qui és el centre d'atenció, però també podrien ser altres nens, que, per exemple, fessin una representació per a la resta de la classe. Està bé que de tant en tant hi hagi aquesta organització al parvulari, i que tots els nens prestin atenció a una sola cosa, però la qüestió és veure quantes hores necessitem mantenir aquesta estructura.

Ara passarem a mirar altres estructures més informals. Observem una plaça de Gràcia a veure què passa quan disposem del nostre temps lliure i creem estructures informals. Seria molt curiós i molt sorprenent veure que en aquesta plaça tothom estigués disposat de la manera que esteu disposats o organitzats vosaltres ara. Aquí passaria el mateix: si de sobte diguéssiu «hem arribat a la pausa», segur que tots us aixecaríeu, sortiríeu a fora, formaríeu de manera natural grups de quatre, cinc o

sis persones i començaríeu a dir «de què ens està parlant aquest senyor», o el que sigui. El punt on vull arribar és que no hi ha tantes diferències entre la manera d'organitzar-se dels nens i dels adults; tots acabem fent el mateix. El que es desenvolupa en aquestes places o en aquestes estructures informals és el sentit de sociabilització, de sociabilitzar-se. No actuen així pensant «ara he de jugar tres hores perquè vull ser social», sinó que senzillament ho fan per diversió, és així de simple. Ens agrada això: formar grups de tres o quatre persones i sentir-nos bé i desenvolupar la nostra pròpia condició social, el propi estatus dintre d'aquest grup. Es necessita desenvolupar moltes competències per ser bo dintre del grup i es necessita molt d'entrenament, molta formació per ser membre d'aquests grups, i als infants els agrada això d'aprendre coses noves i formar-se. És important focalitzar-nos en el joc dels nens, perquè és aquí realment on es veuen tots els recursos que desenvolupen els nens per poder tirar endavant en moments de caos, en moments d'estructures que no estan tan ben organitzades.

Justament la plaça de Gràcia de què hem parlat és un bon exemple per veure com interactuen totes les edats integrades. Imaginem-nos que tenim dos nois d'uns vint anys aproximadament que estan jugant a pilota i tenen un nen petit a prop d'ells que jugava amb la seva pròpia pilota. Els dos joves de vint anys li passen la seva pilota al petit i comencen a jugar amb ell. I just en aquest moment és com si el petit hagués crescut cinc centímetres de cop, perquè s'omple, s'emociona molt i comença a jugar amb ells. Per això és molt positiu i molt important per als nens tenir aquestes interaccions amb ells. Segur que aquest vespre quan passegi per la plaça us trobaré a molts de vosaltres allà mirant, i que podreu observar que, tot i que la gent forma petits grups, hi ha molta interacció entre grups i molt transvasament de gent. Però si hi heu d'anar i asseure-us com esteu ara, millor que no hi aneu. El mateix passa en un centre.

Ara parlarem d'un centre on va estar fent un camp de treball quan estudiava antropologia, perquè com a antropòleg li van demanar que estudiés gent salvatge i va decidir anar a aquest centre. Actualment cada cop hi ha més antropòlegs i menys salvatges, i el que han de fer els antropòlegs és veure l'estat salvatge d'alguna altra manera. I ell va tenir la sort de poder venir aquí a Barcelona i estudiar tots els nens i nenes de quatre anys que anaven a un centre de la ciutat. Si ens hi fixem, ens adonem que en una aula hi ha moltes activitats que passen

simultàniament, les unes al costat de les altres; no tothom està pendent de mirar el professor. I sovint el professor es mou al voltant de la classe, entrant i sortint dels grups. Aquesta manera que té la gent d'organitzar-se el seu temps lliure també es pot reproduir als centres.

Quan tornem a mirar les diferències que hi ha entre la pedagogia social i l'escolarització en si, també ens adonem que hi ha moltes maneres diferents de veure la independència. En les estructures informals considerem que és més important que el nen sigui capaç de començar ell un joc. És important que hi hagi un nen que vingui amb una proposta i que tres o quatre diguin: «Sí, és això a què volem jugar.» Les respostes que donen a les possibilitats que s'ofereixen i al desenvolupament d'aquestes possibilitats són importants, i també la manera d'interactuar dintre d'un grup de manera que cada nen tingui un rol, una funció dintre del joc que s'està desenvolupant. Aquest tipus d'independència està lligat a les estructures informals i a la ideologia de la pedagogia social. En canvi, quan parlem de l'escolarització parlem d'independència d'una manera diferent. Normalment el que ens trobem és que l'escolarització proposa tres coses diferents i els diu als nens quina volen fer: si en volen fer una, dues o tres, les que vulguin. Es considera que la independència del nen és la seva capacitat d'entendre les diferents opcions que se li plantegen i la seva capacitat d'escollir-ne una o d'escollir a quina activitat vol anar. Això passa perquè en l'escolarització es considera que el mestre és el responsable de fer que el nen passi d'una activitat a una altra, aprenent una sèrie de coses que s'han d'aprendre en aquelles activitats. Perquè tots tenim clar que al parvulari els nens, després dels sis anys, han d'aprendre coses, però ens hauríem de preguntar què necessiten aprendre realment els nens en aquestes edats. Aquest debat es va dur a terme a Dinamarca fa anys, i encara està viu i és molt interessant. Principalment, el que s'ha debatut és que hi ha una mena de pressions internacionals que fan que els nens hagin de sortir de l'escola bressol ja sabent llegir i escriure. Sembla que els polítics estan molt preocupats perquè els infants siguin cada cop més competents, aprenguin més coses. Sembla que vulguin tenir-los a l'escola sempre, tot el matí fins a la nit, perquè aprenguin i desenvolupin totes les competències. A mi en canvi em preocuparia més el fet de tenir unes societats basades en uns nens que s'han passat dia i nit a les escoles sense tenir temps lliure per desenvolupar les seves pròpies competències. Justament aquesta setmana s'està fent aquí un taller sobre

l'espai i és molt interessant assistir-hi, perquè si la nostra idea és tenir una estructura espacial muntada de manera que sempre s'hagi de veure el professor, llavors limitem molt les possibilitats i el tipus d'ambient que es vol donar al nen.

Per regla general, als patis normals de Dinamarca hi trobem uns camps molt grans —de futbol, del que sigui— que són per practicar-hi esport. Practicar esport és important i necessari, però està molt bé veure com es pot convertir un camp de futbol en qualsevol altra cosa, en qualsevol altre espai. Per exemple, hi ha un centre, l'únic que conec d'aquestes característiques, on hi ha cent vint nens i no estan separats per grups. Els nens es poden moure pel recinte com ells vulguin, tant per dins com per fora; com vulguin. Hi ha un punt al centre on sempre hi ha un adult, i els nens saben que si necessiten ajuda o qualsevol cosa sempre poden recórrer a aquell adult, perquè sempre serà en aquell lloc. I la resta de professors senzillament es van movent per la resta d'espais i ajuden els diferents grupets de nens que els demanen ajuda. Allà em vaig replantejar la meva idea que tenir els nens units en grups era bo; de fet, la meva idea potser no era veritat. Som nosaltres els qui ens sentim segurs si tenim un grup reduït de nens, però els nens potser no necessiten tenir una classe petita.

Per acabar amb aquesta idea de les estructures, vull parlar de la manera com ordenem l'espai, que sembla un assumpte nou d'ara, però que ja ve de molt lluny. En un moment donat em vaig prendre un cert temps per intentar descobrir com van ser els primers parvularis, les primeres escoles que es van formar a Europa, i en aquesta recerca vaig arribar fins a Atenes. Tots els que visitem Atenes anem als mateixos edificis i ens diem els uns als altres que aquest és el lloc on va néixer la democràcia. El sociòleg Richard Sennett va dir que és una mica contradictori, ja que estem creant un espai per a la democràcia però en realitat estem encallats en l'espai que s'ha creat. Quan la gent es reunia en aquests espais de la democràcia, el que feien era com si estiguessin escoltant el professor que els parlava. Per això es va considerar que tenir aquest espai no era suficient, i llavors se'n va crear un altre que també utilitzaven molt: l'àgora, que és com es diu la plaça pública. Mirant antics quadres, un s'adona que es feia el mateix. La gent acabava formant grupets, acabava tenint converses de passadís i decidint els temes entre grupets. Pensem en la plaça d'Espanya de Roma, la de l'escalinata. Sembla que tingui una estructura de teatre o

d'amfiteatre, però el que fa la gent és convertir l'escalinata de la plaça d'Espanya en un punt de trobada. Això demostra que sovint podem canviar l'estructura real dels espais i transformar-los en una altra cosa. **U**s poso altres exemples de com es poden canviar els espais. Tornant al parvulari on es va estar durant el seu estudi de camp, en un moment donat es va trobar que quatre nenes s'havien situat just davant de la porta i jugaven a bloquejar-la, i a cada persona que volia entrar li demanaven si tenia permís, etcètera. No va entrar ningú, però això no era l'important; l'important era la preparació que feien elles per si mai algú arribava a entrar per aquella porta. Llavors tres de les nenes es van asseure en un costat i l'altra es va asseure al costat oposat, mirant-les, i de sobte es van adonar que era com si fossin a l'escola. I en uns segons van decidir canviar el joc: la nena que estava en una banda va convertir-se en la professora i les altres tres eren les alumnes que seguien les seves instruccions. Les persones que treballen en el camp de l'educació haurien d'aprendre de tota l'energia que tenen els nens i la seva capacitat de crear espais nous a partir del no res; haurien d'intentar crear aquests espais de temps lliure perquè els alumnes mateix puguin decidir què es fa.

Per acabar vull deixar oberta aquesta pregunta: sabem possibilitar el temps lliure dintre del sistema educatiu? A Dinamarca hi ha molts polítics que defensen molt activament les seves propostes en matèria d'educació, i no sé d'on treuen tant de temps per fer tantes propostes sobre el que haurien de fer els nens o el que haurien d'aprendre a l'escola... I a més donen molts detalls. Molts companys de professió, quan veuen que els polítics parlen tant sobre l'educació, amb tants detalls, diuen: «Això és perfecte, perquè ens diuen exactament el que hem de fer, de manera que la nostra professió guanya estatus i nosaltres senzillament fem el que els polítics diuen.»

També és important que el món de l'educació tregui energies d'on pugui per continuar el debat sobre el temps lliure i com organitzar el temps lliure dels nens, fins i tot dintre dels sistemes educatius. Jo m'he centrat sobretot en les experiències que he vist a Dinamarca i aquí a Espanya, però considero que és molt important que hi hagi una col·laboració a escala europea per compartir les experiències de tots els països. Ens hauríem d'adonar que els centres educatius poden ser alhora una presó i un oasi, i és fonamental trobar noves maneres de convertir-los cada cop més en un oasi.

Fins ara he estat parlant jo tota l'estona, i ara us dono l'oportunitat de formular preguntes, si voleu.

Pregunta 1: *Ens pots explicar com funcionen aquests centres de lleure que comentaves? Com estan organitzats? Hi ha alguna mena de voluntariat?*

Claus Jensen

El que fan aquests centres de lleure és, sobretot, donar l'oportunitat als nens de tenir espai per portar a terme totes les activitats de temps lliure que vulguin. S'ha experimentat molt sobre la creació de diferents espais i sobre l'organització d'aquests espais perquè s'hi puguin dur a terme activitats totalment diferents de les que es farien fora d'aquests centres de lleure. Últimament hi ha hagut moltes lluites amb els polítics perquè molts defensen que el millor per als infants és estar sempre dintre de la mateixa classe, el mateix espai. En canvi, nosaltres diem que no, que els nens volen canvi i unes àrees que els proposin nous reptes físics; és a dir, poder desenvolupar nous reptes físics en llocs diferents. Per sort, a Dinamarca també hi ha la col·laboració de la majoria de pares, i si bé se'n troben alguns que diuen que la seva prioritat és que el nen sàpiga seure bé, llegir i escriure, la majoria veuen que la prioritat també ha de ser que el nen i la nena estigui obert al joc i tingui espais i llocs on pugui estar totalment obert en aquestes activitats de temps lliure. A Dinamarca cada regió té autonomia per decidir com són aquests centres de lleure i quines activitats s'hi duen a terme. Principalment són per a nens i nenes de menys de sis anys, però varia molt segons les regions, tot i que la discussió sí que es manté a escala nacional.

Pregunta 2: *He gaudit moltíssim escoltant com és la realitat danesa i la manera com els danesos ens expliquen les reflexions que feu sobre aquesta realitat. M'agradaria molt que aprenguéssim a reflexionar així, perquè hi ha serenitat i passió alhora. Hi ha una pregunta que ha formulat una companya que ha demanat la paraula abans que jo i tinc un interès especial que la contesti, perquè per nosaltres és molt important. Per mi personalment és molt més important el que ha estat explicant ell, però per a la realitat del nostre país és important respondre-la. Hi ha qui pensa que aquest espai de temps lliure ha d'estar en mans*

de no professionals, que el voluntariat ens ho resoldrà tot, però sabem que això no és possible.

Claus Jensen

La pregunta és molt interessant. Normalment quan es parla de les pròpies experiències laborals es fan errors. Jo he oblidat donar alguns detalls de la realitat que tenim a Dinamarca, perquè l'assumeixo com a natural o la dono per descomptada. Ja sap que de vegades el que és natural a Dinamarca no és natural trobar-ho aquí. A Dinamarca tenim uns centres per als nens de menys de sis anys que es diuen, fent una traducció literal, «Llar de Temps Lliure». Fa molts anys que se sap que és important que els nanos no només puguin jugar, fer esport o dur a terme altres activitats, sinó que tinguin directament un espai que sigui seu on puguin estar-s'hi tanta estona com vulguin, trobar-se amb els amics, fer el que vulguin, però que l'espai sigui seu. Els professionals que treballen allà han estat estudiant tres anys i mig i han rebut la mateixa educació que la resta de pedagogs, que és com ells anomenen aquesta professió. Aquests són els que treballen amb nens i nenes de zero a tres anys i de tres a sis anys. És molt positiu que a Dinamarca aquesta professió englobi diferents tipus de centres, i els professionals que treballen en aquestes altres tipus de centre no són els professors que donen l'educació obligatòria, sinó que són uns altres. Amb els anys, com que és la mateixa professió, la gent treballa una temporada en un parvulari, després passen a aquestes llars de temps lliure i després potser a una escola bressol, etcètera. Com que és una mateixa professió es pot anar canviant d'edats i d'activitats dels nens. Gràcies a aquesta professió unitària, ja se'ls educa en les necessitats dels nens de zero a catorze anys, perquè això també inclou clubs per a nanos més grans, fins als catorze. Quan es prepara els professionals ja se'ls dona formació sobre el temps lliure en aquestes edats, però ells estan fent la mateixa professió, la mateixa feina, tant si és en una escola bressol com si és en un centre de lleure per a infants més grans. Aquesta tasca no és escolarització, sinó que és una creació d'espais on els nens poden gaudir del seu temps lliure.

Pregunta 3: *Quantes hores estan oberts aquests centres? Durant quantes hores hi poden anar els nois i noies? I qui subvenciona, qui paga tots aquests professionals? I què passa si a part hi ha activitats quan, per*

exemple, són vacances escolars? Em refereixo a activitats com les que es fan aquí, com poden ser els campaments a l'aire lliure. Qui són els que els porten? Són voluntaris? Són els mateixos professionals? Els nois i noies hi van pagant o no? Etcètera.

Claus Jensen

Els horaris d'obertura són diferents. Les vacances d'estiu també són diferents, i a ells els agradaria tenir les mateixes vacances que tenim aquí nosaltres. Però pensant en les famílies, jo considero que el nostre sistema és millor. Històricament els centres han estat oberts durant tot l'any, excepte per Nadal o els dies típics de festa. En aquests centres sempre s'hi han d'invertir molts diners, i ara una decisió política n'ha reduït una mica el pressupost i els tanquen durant dues setmanes a l'estiu. Els horaris d'obertura varien depenent de les ciutats, però la majoria obren de les set del matí a les set del vespre, i a diferència d'aquí els pares poden decidir lliurement a quina hora entren i a quina hora surten els seus fills. Així és com ha funcionat històricament, però justament a la meua ciutat, Aarhus, comencen a instal·lar un nou sistema que considero que és horrible. Fins fa una setmana la persona que portava tots aquests centres era molt de dretes i ha estat governant l'estructura d'aquests centres durant cinc anys. La meua ciutat s'ha convertit en una mena de laboratori d'experimentació neoliberal.

La majoria dels centres cobreixen el pressupost amb aportacions de l'ajuntament i de l'Estat, i els pares també en paguen una part. Fins ara tots aquests centres han tingut un alt estatus, una alta condició dintre de la ciutat i de l'Estat en general, i sempre hi ha hagut molta relació entre els pedagogs i les famílies. Fa un parell d'anys hi va haver un problema, amb manifestacions i tot, i els pares van decidir tancar els centres, de manera que els pedagogs no poguessin anar a treballar, però això no vol dir que els pedagogs fessin vaga. Els pares van fer-ho a favor dels pedagogs, perquè els pedagogs no poguessin anar a treballar; va ser una bona idea, una bona col·laboració entra pares i pedagogs.

Va ser una iniciativa dels pares, van ser ells els qui van començar aquest moviment, ja que durant anys havien treballat molt els uns amb els altres. Aquest polític tan de dretes i neoliberal que porta els centres es va enfadar molt quan va veure la reacció de pares i pedagogs i com a resposta va proposar que els pares, en comptes de pagar la quantitat fixa que sempre pagaven, paguessin segons la quantitat d'hores que

els infants s'estaven al centre. Els pares van fer moltes coses per bloquejar aquesta proposta, perquè implicava que els pares decidissin quantes hores volien portar els nens i les nenes al centre i cada dos mesos poguessin revisar aquesta decisió, i això afectava els pedagogs, perquè podia fer que ara necessitessin molta més plantilla i al cap de dos mesos no en necessitessin ni la meitat. En canvi el sistema que hi havia abans era molt més bo, perquè els pares podien portar el nen a l'hora que els convingués i si veien que el nen volia estar-s'hi més hores, el venien a buscar més tard i no hi havia cap problema. Aquest nou sistema és molt més conflictiu, perquè els pedagogs han d'estar vigilant quantes hores s'hi està el nen, que depenen de les que s'hagin contractat. A la meua ciutat hi haurà eleccions aquesta tardor i justament aquest serà un dels grans temes de debat, perquè molta gent està en contra de la manera com ha anat tot plegat. I influirà bastant en el resultat de les eleccions.

Pregunta 4: *Aquests centres són només per a nens de fins a sis anys? Dels sis als catorze anys també van als mateixos centres?*

Claus Jensen
Sí.

Pregunta 5: *Els nens d'aquestes edats, de zero a sis i de sis a catorze, com van a l'escola i com tornen?*

Claus Jensen

Ahir vaig estar pensant que havia d'explicar això i no me n'he recordat. A Dinamarca els nanos de tres a sis anys van al parvulari, però allí s'entén com a parvulari una cosa totalment separada de l'escola. No forma part del mateix recinte, i és una estructura totalment diferenciada de l'escolarització normal. Això passa també amb les escoles bressol per a nens petits o amb les escoles integradores per edats, on tots els nens van junts. Històricament els centres per a nens i nenes de sis a catorze anys també han estat separats de l'estructura de l'escola i eren en un edifici a, potser, tres-cents metres de l'escola o més. Això ha afavorit que hi hagués aquestes dues línies tan diferenciades, perquè des de sempre han tingut dues administracions diferents i dos recintes diferents per treballar. El que feien els nens de sis a catorze anys era

que al matí anaven a l'escola normal i corrent, com l'entendem nosaltres, i a la tarda anaven a aquests centres separats de l'escola. Històricament els nens més petits de sis anys podien anar a l'escola, però només tres hores al matí, de les vuit a les onze; ara s'ha allargat una miqueta i és de les vuit a les dotze. Als centres de lleure hi van després de l'escola. Com he comentat abans, alguns d'aquests centres que s'han construït últimament són dintre del recinte de l'escola, però fins i tot en aquests casos en què comparteixen recinte també s'intenta diferenciar molt, tenen pressupostos diferents i fan les activitats diferents, i tot està diferenciat de la mateixa manera.

Pregunta 6: *Una pregunta ràpida: què ha passat al llarg de la història de Dinamarca perquè els pares confiïn en els pedagogs socials?*

Claus Jensen

Segurament hi ha moltes explicacions, però la que em ve més al cap és que a la dècada dels cinquanta, que és justament quan es van començar a crear aquests centres, a Dinamarca va sorgir el Moviment Cultural Radical, que era un moviment que englobava pedagogs, arquitectes i moltes més professions. Tota aquesta gent era bastant crítica amb les institucions i amb el fet de tenir els nens institucionalitzats en centres tan fixos. Des d'aleshores la professió sempre ha tingut present aquesta crítica a les institucions, a la manera com estan organitzades i com es desenvolupen. Això es fa palès en molts detalls, com per exemple el mobiliari que tenen molts centres, o la manera com estan organitzats, que és molt més semblant a una casa particular. Són molt familiars. Segur que podem trobar centres on el mobiliari no és tan semblant al de les cases, però a la majoria sí, i això és com tenir sempre una actitud positiva cap a la família. No sé quina és l'actitud aquí a Espanya, però a Itàlia, que hi he treballat bastant, sí que he notat que en la relació que s'estableix amb els pares hi ha una actitud molt diferent. A Itàlia aquesta actitud diferent cap a la família també la vaig observar, perquè sempre es relacionaven la religió i la família i es consideraven dues institucions molt lligades, tot i que alguns polítics, com per exemple els d'extrema esquerra, no tenien una actitud positiva cap a aquest lligam família-religió. El problema també és que tothom tingui una actitud positiva.

Els reptes de la formació d'educadors

Virgínia Ferrer
Filòsofa i pedagoga

Jo també estic molt agraïda de poder compartir aquesta estoneta amb tots vosaltres, i en dono les gràcies a l'associació Rosa Sensat. Espero que aquesta estoneta i el col·loqui posterior ens serveixin a tots i a totes per poder reflexionar i, si més no, poder-nos plantejar els reptes que ens proposa enguany l'Escola d'Estiu.

Aquesta conferència forma part d'un seguit d'escrits i reflexions que ja he fet en diversos capítols de llibres; forma part d'un procés d'investigació molt llarg, intens i extens que tiro endavant amb altres companys d'aquí, de la facultat i d'altres llocs, tant per a l'àmbit espanyol com per al de l'Amèrica Llatina. En concret, una part de la conferència la trobareu en aquest llibre, que es diu *Avances en complejidad y educación. Teoría y práctica*, que teniu referenciat a la biografia que us ha posat a disposició l'Escola d'Estiu.

Darrerament diversos autors i autores espanyols i de l'Amèrica Llatina hem publicat un llibre conjunt, un recull força interessant en el qual hem estat treballant un any. Es diu *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación*, i és molt recent, d'aquest 2009. Hi apareixen autors com Leonardo Boff, que suposo que us sona; Maria Cândida Moraes, una de les expertes més importants que hi ha en complexitat al Brasil; Anna Maria Piussi, que també treballa la perspectiva de la complexitat a Itàlia des de la pedagogia de les diferències sexuals; Francisco Gutiérrez, que ha organitzat un doctorat sobre complexitat, caos i educació a Costa Rica; Humberto Maturana, un teòric que suposo que ja deu haver citat un altre ponent, i Axila, un dels teòrics més importants sobre la complexitat. Som un conjunt de professors i investigadors que des de fa aproximadament vint anys treballem per intentar establir un diàleg entre aquest paradigma, aquest conjunt d'idees, de propostes teòriques i epistemològiques, amb una visió del món diferent, i el món de l'educació. Intentem que aquest diàleg sigui el més profitós possible i que ens beneficiï, sobretot en relació amb els problemes que tenim en l'educació actual. Aquesta línia d'investigació no només treballa en educació, sinó també en infermeria, una altra professió del buidatge que es dedica a treballar amb els altres i també està tenint bastants fruits, com per exemple un llibre ja editat que es diu *Complexitat i infermeria*.

Ja estan sortint algunes tesis doctorals i projectes d'investigació que parteixen del plantejament de la complexitat en relació amb els problemes de l'educació a primària, a secundària i a la universitat. Crec que aquesta línia de treball és una bona oportunitat; tots estem aprenent, perquè és un projecte en construcció i no hi ha res segur, no hi ha cap dogma. Així doncs, dintre del que pugui, durant aquesta estoneta intentaré fer propostes i us plantejaré algunes de les hipòtesis de treball en què ens basem i que estem contrastant en la pràctica diària de la formació de mestres, d'educadors i educadores socials i de diferents professionals. Són propostes de treball, no volem prescriure res. Jo crec que en l'educació la prescripció és molt perillosa, i en aquest sentit sóc bastant taoista. Crec que cada mestre ha de plantejar el seu camí i cada estudiant, deixeble, coinvestigador en aquest gran viatge de la formació ha de decidir després si i de quina manera segueix aquesta via, i, sobretot, fer el seu propi camí. Crec que cada proposta, cada discurs, cada línia d'anàlisi ha de ser una excusa perquè tots ens

puguem endur aquesta motxilla a casa situada en el nostre context, la nostra biografia escolar, el nostre pensament i actuació. En el context de la nostra sensibilitat, hem d'intentar veure quina transferència podem fer de les idees que posem sobre la taula.

El que em va plantejar l'Escola d'Estiu, com molt bé em va dir la Irene Balaguer, és el parlar del repte de l'educació de formadors i formadores, i jo ho he traduït en un plantejament més narratiu. Com ha dit la Irene, ja fa uns quants anys que treballo en la línia narrativa —investigació narrativa, qüestions d'història de vida—, intentant trobar un camí, un llenguatge de transmissió acadèmic una miqueta més amable, metafòric i literari. En aquest sentit felicito molt el Pla de Recerca de la Generalitat de Catalunya, que és el primer pla que tenim, perquè fins ara no n'hi havia hagut cap. Un dels punts forts, una de les recomanacions del primer Pla de Recerca de la Generalitat de Catalunya és intentar difondre i comunicar tot el coneixement generat a la universitat, als centres de recerca i a les acadèmies, i intentar fer-ho en el màxim de formats possibles, en altres llenguatges que siguin més propers i que ajudin a difondre aquestes idees més divulgatives entre la ciutadania i la població en general.

En la universitat i les acadèmies hi tenim una greu contradicció, i és que cada vegada produïm més, arribem a uns nivells més elevats de productivitat i competitivitat i podem generar molts coneixements, però això no es tradueix en formats amb més audiència. Tenim revistes especialitzades, tesis doctorals, llibres... però l'audiència encara és molt reduïda. I un dels principals obstacles perquè totes aquestes idees arribin a la gent i es puguin discutir i portar a la pràctica de forma creativa ve del llenguatge.

Jo m'he plantejat aquest repte: fa anys que treballo amb una mena d'experimentació del llenguatge per trobar altres vies híbrides, més mestisses, per intentar trobar registres diferents —que poden ser narratius, literaris, poètics o audiovisuals— perquè tot el coneixement que es construeix a les acadèmies pugui sortir dels murs de la universitat i anar més enllà. I és per això que la Irene ha comentat que he publicat la meva primera novel·la. Fins ara, jo havia publicat contes, textos pedagògics i assajos poètics en diferents llocs, i aquesta primera novel·la és un intent de transmetre des de la complexitat tot un seguit de plantejaments amb un format literari, amb un drama de ficció on hi ha amor i aventura.

Volia explicar per què he resumit el repte que m'ha plantejat l'escola d'estiu amb aquest títol més aviat suggerent, i és perquè té sentit amb tot el que plantejaré. Parla de Penèlope i Antígona, i el teniu en castellà perquè en el seu moment el vam discutir en un entorn castellà, i també per si algú no entén bé el català; evidentment, jo faré l'explicació en català. «De Penèlope i Antígona sobre els aprenentatges i desaprenentatges des de l'Antiguitat.» Suposo que tothom ja coneix més o menys el mite d'Ulisses i Penèlope i el mite d'Antígona; més endavant hi farem referència per si de cas.

Suposo que tots els ponents que han passat fins ara i que han de passar són de molta qualitat —de fet en conec uns quants—, i que us aniran repetint autors que són importants i significatius per a la construcció d'aquest nou camp de reflexió que tenim actualment. Jo us he posat una citació d'Edgar Morin, que ens proposa una reflexió molt curteta però molt interessant: «El coneixement sols és pertinent quan s'és capaç de contextualitzar la seva informació, de globalitzar-la i situar-la en un conjunt. Malgrat tot, el nostre sistema de pensament, que impregna l'ensenyament de l'escola, des de la primària fins a la universitat, és un sistema parcel·lari de la realitat i fa que les ments siguin incapaces de racionar els diferents sabers classificats en disciplines. Aquesta hiperespecialització dels coneixements que condueix a extrapolar un sol aspecte de la realitat pot tenir importants conseqüències pràctiques i humanes en el cas, per exemple, de les polítiques d'infraestructures, que molt cops ignoren el context social i humà. Això contribueix igualment a despullar els ciutadans i ciutadanes de les decisions polítiques a favor dels experts.» És a dir, segons Edgar Morin el que fa falta és el que ell anomena una reforma del pensament. Els reptes que tenim en la formació del professorat —i també en l'autoformació, en la reflexió i la millora de la pròpia pràctica— passen sobretot per un canvi d'orientació del pensament, un canvi de cosmovisió en la nostra manera de percebre, conèixer i actuar en el món.

La perspectiva de la complexitat no és un invent, hi ha poca cosa nova sota el sol. La complexitat es troba en la realitat. La nostra realitat és complexa: des que naixem les nostres biografies infantils, juvenils, adultes, familiars, socials, polítiques, formatives, amoroses, econòmiques... estan plenes de desordres i ordres, continuïtats i discontinuïtats, unes contradiccions que vivim com a paradoxes o conflictes. La complexitat no és una cosa que afegim, que col·loquem a sobre de la reali-

tat. La realitat sempre ha estat molt complexa. El problema que hi ha hagut precisament és que les formes de pensar, d'apropar-se i parlar sobre aquesta realitat molt cops han negat, han ignorat aquesta complexitat i l'han volgut reduir, encotillar, simplificar, de manera que el control, la seguretat, l'intent d'eliminar aquesta incertesa constant fos més gran. La realitat és complexa, però al llarg de molts segles les xarxes per aprendre i agafar aquestes realitats han estat simplificadores i reduccionistes.

Malgrat tot, hi ha hagut molts pensadors, filòsofs o mestres que sí que han reconegut aquesta dimensió complexa del món, tot i que no sempre han estat victoriosos en la història del pensament. En la història del pensament, com en la història política i social, hi ha la història dels que guanyen i la dels que perden. Això té molt a veure amb el context polític on neixen aquests discursos, amb les relacions de poder que impliquen i, per tant, amb la seva capacitat de fer-se visibles, de tenir una hegemonia i de poder construir-se com un paradigma, com un model de pensament més ampli. Ja sabeu que la història del pensament sempre ha estat molt conflictiva precisament per aquestes raons. De teòrics de la complexitat n'hi ha moltíssims, de pensadors de la complexitat n'hi ha pertot arreu, i fins i tot n'hi ha molts que són complexos i intenten captar, construir i determinar aquesta complexitat, però que tampoc treuen l'etiqueta de complexitat. Vivim en un món d'etiquetes i de marques. L'educació, malgrat tots els esforços que fem per donar-li dignitat i autenticitat, també entra en la lògica de capital i de mercat i els discursos pedagògics també es converteixen en etiquetes i marques a vendre, perquè circulen dins el mercat de les idees. I repeteixo: malgrat que hi ha autors a qui se'ls posa aquesta etiqueta de la complexitat, hi ha molts autors i autores, psicòlegs, pedagogs, novel·listes, poetes, sociòlegs... que sense saber-ho estan plantejant una visió complexa i integradora del món. La complexitat és, per tant, una cosa molt vella i molt nova al mateix temps. És a dir, és una altra manera diferent d'entendre la realitat, té els seus processos, des de la diversitat, el moviment, el diàleg, des d'aquesta dinàmica ordre-desordre i des de les diferents possibilitats educatives.

Si ens n'anem molt lluny i recordem les nostres classes de filosofia de batxillerat o COU, hi ha un senyor que li deien el Fosc. Era Heràclit, un filòsof presocràtic, d'abans de Sòcrates. Us recordeu d'Heràclit, Parmènides i tots aquests autors? Doncs Heràclit ja era un autor

complex, un filòsof complex. Ja admetia que la realitat sempre és dinàmica, que sempre hi ha contradiccions: som i no som al mateix temps. Aquesta és una idea molt important que Hegel, l'alemany que va parlar de la dialèctica, va repetir quinze o vint segles més tard. Heràclit és un dels primers pensadors que és capaç d'enfrontar-se a la realitat amb aquestes categories molt més dinàmiques. Més endavant també en parla Jorge Wagensberg, un físic molt important que va crear el CosmoCaixa i que ve d'aquí a uns quants dies. Ell potser us donarà una perspectiva més físico-natural de la complexitat. A finals del segle XIX i principis del XX tenim una gran revolució en les ciències: el sorgiment de la mecànica quàntica, la física relativista, Einstein, tota la qüestió de la termodinàmica, les matemàtiques i la lògica borrosa, etc. Tot això va suposar una ruptura important i, en definitiva, una nova manera d'entendre els fenòmens naturals, que ja no passaven per les seguretats, les racionalitats cartesianes i de Newton. Aquesta gran revolta en la història de la ciència va ser la que va ajudar a sistematitzar i a donar més fonaments al pensament complex.

Fent una mica de caricatura, una anàlisi molt ràpida, podem dir que en la comprensió de la complexitat hi ha dues gran línies, i la majoria d'autors se situen en una o altra. En primer lloc, s'ha plantejat com un debat entre la simplicitat i la complexitat, entre l'ordre i el desordre. La simplicitat ens ha ajudat molt, perquè ens ha ajudat a entendre, anticipar, controlar, homogeneïtzar, poder fer classificacions, categoritzar, dominar, i això ha significat excloure i produir moltíssim en tots els ordres de la nostra activitat social i econòmica.

En canvi, la complexitat accepta la incertesa, el desordre, el desequilibri, el jo irracional, la diversitat, l'heterogeneïtat, la llibertat, l'atzar... quantes vides nostres s'han regit, de vegades, per decisions preses a l'atzar? Per exemple, poden ser culpa d'aquell professor que em vaig trobar al final del batxillerat i que, malgrat que no m'agradava l'assignatura, em va fer estimar la feina, i la vaig escollir gràcies a l'atzar d'haver-me trobat aquesta persona. I així podríem parlar de cinquanta mil decisions preses a l'atzar sense un motiu racional, sense una raó de causa-efecte. La complexitat també accepta la complementarietat, és a dir, la capacitat de poder jugar i gestionar les contradiccions, els antagonismes, el no saber, les ambivalències, que també hi són presents sempre. Encara patim una història molt dual, una dicotomització entre els bons i els dolents, els immigrants i els nadius, els guapos i els

lletjos, els sants i els que no ho són, el que és patològic i el que és normal. És a dir, partim d'una categoria binària de la nostra lògica i resulta que la nostra realitat no és binària, sinó que és multilògica. Té moltes lògiques diferents, i aquí hi ha el nostre gran repte d'anar més enllà i complementar aquestes categories i maneres ambivalents de veure el món. Quants cops no sentim al mateix temps amor i odi, atracció i repulsió? En la relació amb els nostres pares i mares, que evidentment ens estimem moltíssim, quants cops no hem desitjat que ells o nosaltres poguéssim desaparèixer un moment o ens hem barallat amb ells? Quants cops hem dit: això no pot ser, no m'agrada el meu pare o la meua mare? Quants cops ens hem rebel·lat malgrat estimar-los moltíssim? Això és la complementarietat: poder gestionar aquestes sensacions que estan enfrontades.

La pregunta, la interrogació, el joc, la creació, la poesia i la diversitat. La complexitat inclou, i això és molt important, totes les operacions de simplificació de la realitat. Són importants, però hem d'anar més enllà amb un seguit d'operacions del pensament. Aquest paradigma de la simplicitat malauradament ha dominat la història de l'escolarització, de la pedagogia oficial més homogeneïtzadora, la que han escrit els guanyadors. En general la tendència ha estat aquesta. Les persones encarregades de l'escolarització hem sentit la necessitat d'homogeneïtzar, d'anticipar i controlar els processos, de dominar d'alguna manera tot el que passava a l'aula a través d'alguns mecanismes i dispositius: la programació, l'avaluació, el control, etcètera.

Això ha produït i pot produir, malauradament, que el gran món de l'educació es redueixi a l'escolarització. Entrem per tant, en un primer reduccionisme que pot reduir l'experiència de la vida, els llibres de text. Aquest també és un tema molt greu. Com és que amb tanta reforma educativa i formació de mestres encara tenim una gran majoria d'escoles i de professors i professores que, davant de l'angoixa de la qualitat multitasques, de la quantitat d'alumnes que tenen, dels reptes que se'ls plantegen i la complexitat del món que els envolta, tendeixen a fer una operació de reduccionisme i finalment van als llibres de text i segueixen la programació que hi ha a les unitats simplificant la seva oferta?

La globalitat del món també se simplifica en assignatures aïllades: encara estem en una escola fragmentada en què cada hora té la seva assignatura, cada assignatura té el seu llibre de text, cada llibre de text

té el seu quadernet, cada quadernet té els seus exercicis, i així successivament.

Els projectes d'integració, els currículums d'integració, encara són escassos i requereixen molts esforços, uns esforços no sols educatius, sinó també d'actitud. Us poso un exemple universitari: fa quatre anys que estic coordinant un projecte d'integració curricular a la facultat d'estudis d'educació social; som vint-i-cinc professors i professores que tenim moltes ganes de fer un currículum integrat i sobretot d'intentar ajudar els estudiants, perquè la simplificació porta a la burocratització i el reduccionisme porta a la mecanització; aquesta és una de les perversions que té la simplicitat, malgrat que continua sent una paradoxa. En aquest projecte vam fer una anàlisi de l'avaluació que rebien els alumnes de segon d'educació social, i després de sumar totes les tasques que els professors encomanaven a cada assignatura aïllada vam veure que al primer semestre els alumnes havien de fer entre noranta i cent vint treballs d'avaluació. En un semestre, que pràcticament és un trimestre net. Això és insostenible des del punt de vista de l'ecologia de la formació i de la sostenibilitat interna del currículum. Des del punt de vista de l'aprenentatge significatiu, això és una barbaritat. Tenint en compte que aquests professionals hauran de treballar en contextos integrats, multidisciplinaris, transdisciplinaris i molt complexos, també és una aberració. Aleshores la proposta va ser com integrar les assignatures i intentar integrar l'avaluació. Fa quatre anys que hem de superar un munt d'obstacles, autoobstacles, autocensures, resistències, problemes de poder: «Aquesta és la meva assignatura.» «És la meva especialitat.» «Aquests són els meus alumnes» Hem de superar una tradició de departamentalització i territorialització; hi ha un munt d'obstacles epistemològics actitudinals que dificulten fer aquesta xarxa.

També se simplifica el desig. Es parla molt del deure, el dret, però del desig se'n parla poc. Com és que tenim tantes aules immòbils? Malgrat que s'han fet molt avenços, estem sotmetent els alumnes a sis, set, vuit o nou hores d'immobilisme en edats que necessiten un treball molt més important amb el cos, amb el gest, l'acció i el moviment. Si en fem una anàlisi de gènere diria que això encara cal més amb les noies, per ajudar a la proactivitat, i que potser cal regular els nois, que a vegades tenen un excés de motricitat. Encara estem en escoles molt immòbils. **E**stem en escoles on la memòria i la repetició tenen una gran im-

portància, i on la creació s'està supeditant a una mecànica que fa perdre sentit a l'alumne en el seu propi projecte formatiu des del parvulari. Estem perdent el dibuix, per exemple en l'electroescriptura, i passem a la grafia d'una manera massa simplificadora. Durant dos anys vaig fer una recerca en una escola del Garraf i els nens i nenes de primer ja expressaven la queixa amb un dol, un dol que no s'havia fet, perquè ja havien deixat de pintar i dibuixar. Havien deixat una expressió holística global, lliure i creativa, per passar a l'aprenentatge de grafia. Aquestes paradoxes i contradiccions les hauríem de treballar des d'una altra subtilitat.

Aquesta simplificació al reduccionisme i al control ha permès que les diferents formes de govern que hi ha hagut al llarg de la història formessin les masses més fàcilment, ha estat instrumentalitzada per aconseguir una força productiva, consumidora, obedient i submissa al consens social.

En els últims anys rebem un missatge molt fort que és el de la competitivitat. Ens volen convertir Europa en un mercat molt competitiu, en un conjunt de mercaderies que hem de produir a alt nivell, i per tant des del parvulari fins a la universitat hem de preparar els nostres alumnes perquè es converteixin en treballadors, productors i consumidors que tinguin aquestes competències, i interessa que les puguin demostrar al més aviat i de la manera més objectiva possible.

Una enquesta recent de la Fundació Jaume Bofill, crec que ha sortit fa un parell de setmanes, ens dóna una dada molt preocupant: el 57% dels joves entre 18 i 25 anys no tenen cap projecte propi, no tenen cap il·lusió per res, no tenen cap desig de futur. Hi ha un buit, un problema en l'autoorganització d'un projecte de vida propi, de formació i de realització de la nostra joventut. Evidentment, això no és culpa ni responsabilitat de l'escola, sinó que és un problema multicausal, i nosaltres com a mestres, com a escola, hauríem de veure i pensar de quina manera podem contribuir a fer que això no passi. Davant del fracàs escolar que hi ha a secundària, també ens hauríem de plantejar què està passant a primària perquè a primer i segon d'ESO hi hagi la davallada actual. No és qüestió de repartir culpes, sinó de saber quins projectes de formació estem oferint a l'alumnat perquè tot plegat perdi sentit tan ràpidament un cop superen la barrera de la primària. En aquesta línia la invitació i el repte passa per inventar i crear noves possibilitats. Això no significa afegir més estrès, més paquets peda-

gògics, més estratègies. Més que a afegir, hauríem de pensar a buidar; hem de buscar una manera d'innovar, una línia de sostenibilitat interna de la nostra activitat educativa. Hem de buidar, aprofundir, intentar alliberar certs espais i temps del currículum, com veurem més endavant, perquè hi tinguin cabuda aquests projectes de formació més humanitzats. En aquest sentit, com a mestres, hem de tornar a donar sentit a la nostra escola.

Aquí hi sou els que no hi hauríeu de ser, suposo que això s'ha dit molts cops. Hi ha les persones més motivades, curioses, amb més ganes de millorar, de reflexionar, d'aprendre, però malauradament molta gent no és aquí ni hi serà mai. Quants mestres es queixen molt que els alumnes no volen anar a l'escola, no en tenen ganes, fan campanes? Quants mestres es queixen que hi ha fòbia escolar, problemes de vandalisme, que els alumnes tenen dificultats d'aprenentatge, falta de disciplina? Quants mestres van a gust a l'escola? Quants mestres hi van motivats? Quants mestres transmeten il·lusió, desig i ganes? Hem de tornar a donar-li sentit a l'escola fent aquesta operació que és inversa al que s'ha fet molts cops d'afegir, d'innovar afegint. És a dir, cal desaprendre, deixar anar llast, desfer-nos de certs hàbits mentals i de certes pràctiques, de certes autoimposicions.

Pensem que, malgrat la quantitat de lleis, decrets, normatives, etcètera, l'educació sempre és més que una llei. Hi ha hagut una mena de patologia de la legislació. En la nostra democràcia, bastant jove si la comparem amb França o Anglaterra, hi ha hagut una confiança tremenda en la necessitat de legislar en un país que venia d'un franquisme on no hi havia un aparell legislatiu democràtic. Ara bé, aquesta compulsió per legislar i crear jurisprudència sobre totes les nostres formes de vida, des de les més personals fins a les més ciutadanes, també és un parany, perquè fa que els ciutadans deleguem la nostra presa de decisions en una normativa, un decret o una llei determinades. No podem fer dependre sempre la capacitat de gestionar de la persona del context legal. No estic fent una crida a la insubmissió ni a la clandestinitat, ni a anar en contra de la llei. La meva posició no és anar en contra de la llei, sinó que s'ha de saber gestionar la funció que té la normativa i posar sempre per davant la nostra pràctica, argumentada amb sentit i humanitzada. En els últims anys la universitat ha fet aquest error, perquè moltes facultats de professorat s'han dedicat a convertir assignatures que podien ser molt riques en, pràcticament, una trans-

missió del BOE o del DOGC. Si comparem molts programes de formació de mestres en diferents assignatures amb el que surt en els documents de normativa legal, hi hauria poca diferència. Això ha estat un altre reduccionisme: reduir la pràctica educativa a un fet normatiu i legal. La llibertat de càtedra sempre ha estat per sobre i per davant de qualsevol llei, i aquest ha de ser el marc que ens ajudi a conviure, a assolir uns objectius i unes finalitats mínimes, però no s'ha de traduir mai en una pràctica legalista a l'aula. Això ho hauríem de tenir present per fer la nostra feina independentment de les reformes educatives. De reformes, normatives i decrets sempre en vindran més.

En aquesta operació d'intentar copsar la complexitat educativa, de l'aula, dintre de les nostres possibilitats, hi ha una operació que per mi és molt important, que és la descurriculumització. Estem convertint l'escola en una fàbrica de programació, una fàbrica curricular. Després veurem la quantitat de milers d'objectius que ens estem autoimposant els professors i professores. Jo em pregunto, i també pregunto als meus alumnes, fins a quin punt aquesta programació, aquesta activitat de planificació, de controlar i explicitar al màxim tot el que fem, farem i tot el que s'ensenya a l'aula, ajuda o no a aprendre, a millorar l'aprenentatge, la qualitat educativa i el projecte formatiu dels nostres alumnes.

Cal treballar amb aquests dos pols: és importantíssim saber programar, però també és importantíssim saber desprogramar i desplanificar constantment, per així obrir espais nous, emergents i que siguin de l'alumne, no tan sols dels programa. El programa és una eina i sempre ho serà. El programa és un objecte, i l'educació no pot estar regida per objectes. Qualsevol activitat humana que estigui regida per objectes s'objectivitza, i això vol dir que es mecanitza, s'aliena, resulta una activitat alienada. Per tant, el programa i el currículum són simplement un objecte. És com si jo tingués un martell i aquest martell em portés cap aquí o cap allà, piqués aquí o allà, a dreta a esquerra, i jo mai no tingués el control d'aquesta eina. És l'eina la que controla els meus gestos, les meves paraules i les meves accions. Hi ha molts mestres que estan supeditats a la programació, i d'altra banda això també és còmode: em dona seguretat i tranquil·litat, és una obligació, l'he de presentar, etcètera. Però en l'educació hi ha d'haver alguna cosa més, i el repte és aquí.

En el currículum català de primària hi vaig comptar aproximadament

uns 2.880 objectius curriculars. Si anem a alguna de les multinacionals que encara estan obertes, que no han fet cap ERO, dubto que els seus treballadors professionals tinguin tants objectius. Ho dubto molt. Comptar-los va ser bastant avorrit i irritant, i això que no vaig incloure els subobjectius, ni tots els objectius emergents que han de sortir forçosament en una classe i un curs. A partir d'aquest càlcul i sobre aquesta base d'objectius mínims, surt una mitjana de 500 objectius per alumne i curs de primària. Això continua sent una escola fàbrica. Aquesta especificació de 2.880 objectius curriculars és excessiva, i si hi afegim els exercicis i activitats, treballs, treballets, tasques, avaluacions, competències associades, actituds... que van conjuntament amb cada objectiu, arribem a desenes de milers. Tot això serveix realment per plantejar un ensenyament rellevant, amb un sentit significatiu, creatiu i connectat a la vida? Tot això realment ajuda i motiva l'alumnat? Queden espais, temps, desitjos curriculars perquè es plantegin altres objectius de continguts no previstos, de més valor situacional i contextual per al grup classe? Evidentment, però, tot això ens ajuda a homogeneïtzar i controlar.

Jo recordo una alumna de cinquè de primària. Tots els alumnes de la seva classe havien de posar a la llibreta la data, el títol de la unitat, començar a copiar d'esquerra a dreta, amb un ordre, amb uns renglons, passar la pàgina, etcètera. Tenien una tutora jove d'uns vint-i-vuit anys, que acabava de començar i estava molt contenta. En una investigació que vam fer, aquesta mestra va cridar la mare i li va dir: «La seva filla té un problema.» A les mares sempre se les crida si hi ha problemes; aquesta és una altra qüestió interessant que hauríem d'analitzar. La mare, també jove i que tenia dos o tres fills, li pregunta què és el que passa. La mestra li fa mirar una llibreta on cada pàgina de títol, en lloc d'estar ordenadeta com ho havia de fer tothom, resulta que tenia tota una mena de *collage*, amb pintures, el títol amb lletres grans, papalletes, floretes i tot de coloretts. L'alumne trigava a fer la portada perquè ella volia fer una portada creativa, pròpia, singular, d'ella mateixa, aprofitant l'ordre curricular per convertir-lo en un disseny, en una cosa creativa, i això era un problema. Era un problema perquè desordenava tot el que deia la mestra, i els altres alumnes es posaven molt nerviosos perquè també tenien ganes de dibuixar però no podien dibuixar, i la noia es rebel·lava. «Gasta molts fulls —li va dir la mestra a la mare—, això li sortirà molt car. Cada títol és una pàgina, se li acabarà

la llibreta molt ràpid i haurà de portar dues llibretes. Això també és un problema.» La mare va haver de parlar amb la filla i li va dir que tornés a fer-ho com deia la mestra, com en aquell conte de la flor vermella i la tija verda.

Doncs això també està passant ara. Tota aquesta programació, aquest control i homogeneïtzació fa que, malgrat la diversitat, en el fons tots més o menys tendim a tancar el sistema. Si multipliquem això per dotze anys d'escola obligatòria, ja ens podem imaginar els milers i milers de tasques que els alumnes faran amb, o sense, sentit. Quan arriben a la secundària estan cansats, ja no veuen el sentit en res. Els més obedients actuen per motivació interna, els que tenen mares i pares policies a casa doncs també, però en general quan es troben que a primer d'ESO hi ha més llibertat i no tanta regulació per part del professorat, ni tampoc una atenció individualitzada, passen a la disbauxa. Les motivacions del currículum evidentment són ben intencionades, i tot el que ve després també: són propostes molt sensates, obertes, que potencien la diversitat, la facilitat, etcètera. Però tot plegat no ha anat acompanyat de recursos, ni d'una llei de finançament, ni d'una reformulació en aquesta selecció tan rara que es fa del professorat. Durant molts anys hem tingut un professorat amb un nivell de cultura molt baix i amb unes carreres que tampoc no els han donat una formació cultural ni els han plantejat unes exigències. Aquest punt ni les autonomies ni el govern central no se l'han agafat de manera seriosa.

Ens trobem un diagnòstic molt problemàtic: un 40 per cent de fracàs escolar a primària i secundària, molt de malestar, escepticisme, una sobrecàrrega del professorat causada per les reformes i per tants canvis educatius, violència preadolescent i juvenil, uns centres encara molt massificats, impossibilitat de tirar endavant les obligacions psicopedagògiques del currículum, falta de mitjans, unes ràtios encara excessives, sobretot en un país on ens ha arribat tanta immigració, etcètera. I davant d'aquesta situació, el professorat, sobresaturat, finalment delega el seu plantejament formatiu i educatiu a un projecte reduït a una editorial, uns llibres de text, uns manuals, uns paquets informàtics, una avaluació, etcètera.

Recordo una altra professora, ja fa molts anys, que em deia que una mare havia protestat perquè a P5, en una avaluació final, la mestra li havia dit que la seva filla presentava actituds de líder destructiva. La mare va preguntar: «Això on és? En quina categoria d'avaluació?», i

ella li va respondre que «al paquet informàtic d'avaluació de les conductes que ens han enviat hi ha aquest apartat, i era el que més s'hi assemblava». Imagineu-vos que amb cinc anys us queda a l'expedient que sou un líder destructiu. Les presses també ens fan fer aquests errors. **A**nem avançant una miqueta per no repetir-nos. Un aprenentatge raonat, profund, sostenible, dins l'aula, requereix processos llargs, requereix altres tempos. A vegades notem que els mestres estem molt atabalats i pensem que més és millor, i jo crec que menys és més. Pensem que com més tasques facin els alumnes més competents sortiran, i no ens adonem que un sol experiment, un sol treball de recerca ben fet, aprofundit, raonat, ben elaborat i discutit, treballat amb llenguatges múltiples, connectat amb diferents camps de coneixement... Una sola experiència d'aquestes, gratificant, rigorosa, ben feta, amb sentit i significat, val més que deu treballets fragmentats, que el que fan és que senzillament l'alumne es converteixi en una màquina de produir sense sentit. Aquestes condicions no es donen i fan difícil tirar endavant altres maneres de treballar, i s'opta per una resposta de defensa ràpida. Una resposta més pràctica és tornar a fer un programa escolar que tingui presents aquests problemes de la simplificació i la reducció, tenint en compte el dret i l'obligatorietat de l'educació, malgrat que de vegades el missatge sigui una mica confús.

En la línia que dèiem al principi de reformar el pensament, penso que si fem aquesta operació d'inversió i desacceleració, si seguim aquesta línia ecosistèmica per intentar fer més sostenible la nostra activitat i la dels alumnes, també caldrà fer un procés de desconstrucció. Cal desconstruir un seguit d'esquemes, un pensament i un coneixement que ens permetin obrir noves possibilitats, evidentment des dels marcs oficials, però sempre sense sotmetre'ns-hi passivament, que puguin transcendir-nos, que vagin més enllà. Hem de mirar de desenvolupar un tipus de pràctica molt més lliure i més personalitzada. Això no vol dir *laissez faire* ni farem el que ens peti, ni una escola lliure sense cap mena d'autoregulació. És una tasca bastant més subtil.

D'altra banda, estem en una societat del coneixement entròpica. L'entropia és una qualitat de tots els sistemes complexos per la qual la degradació tendeix a créixer. L'univers és entròpic. El nostre sistema de producció i consum és entròpic: genera molts objectes, molta producció, molta productivitat, més demanda, més objectes, fins a arribar la crisi. El sistema no pot incorporar tanta producció, baixen els

preus, es tanquen fàbriques, s'acomiaden persones, baixa la borsa i s'enfonsen els mercats. Estem vivint en sistemes molt complexos, que creixen molt i amb molta entropia. L'entropia és aquesta capacitat de degradació d'un sistema per excés. L'escola, en no estar aïllada, rep aquesta entropia externa, que li arriba directament dels alumnes. Els nostres alumnes reben uns *inputs*, unes entrades al seu sistema, que van creixent; cada cop saben més coses i les tenen més mal estructurades, tenen més accés a diferents fonts d'informació i coneixement, tenen més entrades audiovisuals de diferents mitjans, estan més connectats a fora, etcètera. Un nen petit posa quatre paraules i se li obren milions de webs. Aquesta connexió entròpica, amb cada cop més entrades, fa que el subjecte tinguin problemes per autoregular aquesta informació internament, i l'escola ha de crear els espais, els buits perquè tota aquesta informació —de vegades mala informació, amb un excés i una saturació de dades— hi pugui caber i trobar el camí de la comprensió. Tenim un professorat que no pot fer el paper d'expert que ho sap tot, de font de coneixements, perquè està saturat i sobrepasat per la quantitat d'informació que ha rebut l'alumne, sovint mal estructurada. En aquesta era de la globalització l'alumnat és una font de saber i coneixement importantíssim com a subjecte actiu, amb experiències prèvies gràcies a l'accés a la informació dels mitjans. Nosaltres hem de saber gestionar el repte que ens planteja l'alumnat i saber com fer dialogar la informació amb els objectius que ens proposem i el plantejament formatiu que hem de construir amb ells.

De vegades el professor es veu sobrepasat pels cervells dels alumnes, que vénen tan carregats, i l'aula es converteix en un element que incorpora l'espai i el temps de diferents cultures, pensaments, preguntes, curiositats, sentiments oposats, interaccions... i aleshores tenim la temptació de tancar, reprogramar i simplificar tot aquest sistema tan obert, desordenat i caòtic. Aquí pot haver-hi una frustració important, tant de l'alumnat com del professorat. La qüestió és veure com llegim aquesta complexitat que ens ve a l'aula, que és cada cop més important, i com obrim el sistema de l'aula a processos d'investigació formativa. Així doncs, al centre hi tenim l'escola tradicional, centrada en el professor, la matèria i el llibre de text. I també hi tenim les propostes paidocèntriques de l'escola nova, centrades en l'alumne, i jo crec que aquí hi ha hagut un excés de pluralització. En aquest punt recordo el Fabricio Caibano, que durant molts anys va ser director de la revista de *Cuader-*

nos de Pedagogía, fins que el va substituir Jaume Carbonell. Des de fa un parell d'anys, Fabricio Caibano està entonant un *mea culpa* en els seus articles i defensa una tornada enrere en plantejaments d'una pedagogia molt progressista dels anys vuitanta o noranta. Ell no és gens sospitós de conservador ni tradicional ni autoritari, i s'està replantejant fins a quin punt l'escola no ha centrat massa els coneixements en l'alumne, amb aquesta paradoxa de programar molt i alhora deixar que prengui les decisions al seu ritme. Jo proposo centrar l'aprenentatge en el punt del mig. Tant l'alumnat com el professorat tenim el repte de crear un coneixement, i aquest coneixement el trobem al mig. Per això des del punt de vista de l'espai el fet que l'aula tingui una estructura circular hi ajuda, ja que permet que tothom es responsabilitzi del procés; amb tot el que aporten els alumnes, sigui quin sigui el nivell i l'edat que tenen, i tot el que aporta el professorat, es pot construir alguna cosa allà al mig. És aquest espai i temps, el de dintre i el de fora de l'escola, el que hem de començar a gestionar. Hem de saber gestionar aquest buit ple de saber i de no saber per poder construir noves formes de pensar i desenvolupar noves pràctiques. Això permetria que tant els sabers com els no sabers de l'alumnat i professorat es posessin en contacte, i que es preguntessin els uns als altres necessitats, desitjos i inquietuds per reconstruir els processos de coneixement, tot plegat tenint en compte aquest principi que la pedagogia ha de ser complementària al caos; el ser i el no ser no han de ser excloents a l'aula, sinó que han de ser col·laboradors. El professorat ha de desenvolupar aquesta habilitat nova, i ha d'aprendre a planificar i desplanificar molt seriosament a la seva classe amb una recursivitat constant. Hem d'aprendre a desaprendre l'ordre i aprendre del desordre.

Recordo una altra experiència en una aula. Hi havia un professor que estava donant socials i era capellà. Era a l'abril, després de Setmana Santa, i una tarda els alumnes estaven molt cansats: tot era silenci, copiar, després faré les preguntes, copiar... Ja feia moltes classes que estaven així i de cop i volta cap al fons se sent un «Aaaaghhhh». El professor estava d'esquena i es gira sobtat. Això suposava un desordre en un sistema estable com el de l'aula, que ha de funcionar amb unes normes: silenci, callats, quiets, només escriuiu, només treballeu amb el cap i les idees. Això suposava un gran desordre. Ràpidament el professor va pensar que això anava en contra seu, que l'amenaçava: «Això és algú que em vol fer la guitza.» Primer pensament simplificador. No

va poder pensar que era una expressió d'un estat d'ànim i ràpidament va activar els seus mecanismes de defensa i va dir: «Qui ha estat? Que surti qui ha estat.» I va paraitzar la classe. El professor també anava carregadet i va reaccionar d'aquesta manera. Ningú no va sortir, ningú no va dir qui havia estat, els que estaven al costat de la noia que ho havia fet no van dir res. Això era una pertorbació en un sistema complex, i una mentalitat acostumada a treballar amb la complexitat ha d'incorporar tots els desordres en un sistema obert i autoregulat. Ha de tenir una altra manera d'escoltar que no passi per la categoria, la classificació, l'exclusió, la penalització, etcètera. Aquest professor va començar una espècie d'espiral de violència i va dir: «Si no surt la persona que ha fet el xisclé us castigaré.» Ningú no va dir res, amb la típica complicitat dels alumnes. «Molt bé, doncs ara examen sorpresa. Deixeu els llibres i tanqueu les llibretes.» Ja la tenim muntada: la relació i el procés comunicatiu s'han espatllat, i ja hem entrat en una mecànica de jo contra vosaltres i vosaltres contra mi. Fent això, és molt fàcil passar d'un extrem a un altre i trencar la relació i la comunicació a l'aula. Com s'hauria respost des d'un plantejament complex, dinàmic, integrador i que entén els desordres com una situació natural dins de l'organització d'una classe? Doncs en aquest moment en què algú algú xisclava, d'entrada, més que respondre amb un acusador «Qui ha estat?» i penalitzar la persona que ho havia fet, s'hauria de preguntar per què s'ha xisclat així. Anem a raonar, el professor s'ho ha de preguntar.

La lògica aristotèlica, que era binària, deia que solament són enunciats de la ciència allò que s'afirma o allò que es nega: això és un paper blanc, això és una ampolla, això és un alumne, això no és un alumne, això està bé i això altre està malament. Afirmacions o negacions. Les exclamacions i preguntes no hi podien entrar, estaven excloses de la lògica aristotèlica, i això va ser vàlid fins al segle XIX. Imagineu-vos tot el que portem a sobre; tota la construcció de la ciència s'ha fet a sobre d'aquesta lògica. Les exclamacions i els interrogants no formaven part de la ciència, no eren científics, i per tant no eren coneixement vàlid. Un mestre s'ha educat per afirmar o negar sempre. No ens han ensenyat a formar-nos en l'exclamació, que és una actitud estètica, artística i de sorpresa i perplexitat, o en la pregunta «per què passa això». Si el mestre hagués exclamat: «Caram, quin crit! Quina veu més potent, m'ha sobtat. Això és inesperat. És estrany»; si s'hagués plantejat que la situació era estranya i s'hagués preguntat a ell mateix i al conjunt de la classe per

què havia passat això, amb aquesta actitud d'obertura del sistema sortirien veus que dirien: «Estem cansats. No podem parlar en cap classe.» Així s'hauria vist que hi havia una irritació, un problema emocional, que el crit era una sortida purament expressiva, etcètera. Aleshores el mestre hauria actuat d'una altra manera i hauria fet un retorn a la classe i hauria dit: «Doncs sí, reconec el crit i la necessitat. Ara mateix parem la classe, anem tots al pati, ens posem tots a xisclar, tornem i ja està.»

La gestió del caos és això, obrir-nos a una multiplicitat de llenguatges. El repte que ens hauríem de plantejar els educadors és convertir-nos en gestors del caos formatiu, perquè es poden articular estratègies operatives d'inclusió i compartir aquests sabers des d'un plantejament més transdisciplinari. La gestió del caos també genera una necessitat emocional. No és fàcil regular l'ansietat dels professors i dels alumnes, l'angoixa de no poder controlar-ho tot, anticipar respostes, predir resultats, etcètera. En aquest punt també cal una autoeducació emocional per poder tenir respostes molt més obertes i orientades a afrontar el desordre, cosa que sempre és necessària en el context de l'educació. Això significa fer servir un estil concret, un llenguatge diferent i entrar en llenguatges nous, possibilitar que hi hagi una multiplicitat de llenguatges no pas com un fet especial i anecdòtic sinó treballant totes les assignatures des de diferents registres, perquè la diversitat també afecti el punt de vista de l'expressió. Això són competències de suspensió de judici, i hi podem entrar més endavant. **C**rec que també és important la pràctica —molt pròpia dels països francòfons, i que a l'Estat espanyol no té gaire seguiment, sobretot pel pes dels textos pedagògics de l'àmbit anglosaxó— del quart nivell d'avaluació curricular, és a dir, construir el projecte formatiu amb l'alumne. Cal entrar en processos seriosos i rigorosos de negociació d'un contracte didàctic i curricular amb l'alumnat en tots els nivells, des de parvulari fins a la universitat. No pot ser que encara tinguem escoles on l'alumne és un subjecte passiu durant deu, quinze o vint anys, un subjecte al qual se li fan tot d'operacions quirúrgiques i ell mai no decideix, mai no argumenta, individualment i com a col·lectiu, quin és el seu projecte educatiu. Aquest és el gran repte si volem ciutadans actius, responsables, capaços de prendre de decisions, que siguin conseqüents amb les seves accions; per a tot això hem de construir la democràcia curricular a l'aula. En aquest àmbit jo tinc moltes

experiències, i si voleu en podem parlar. Els resultats són molt millors del que molts professors podem oferir amb una planificació. Aquest contracte didàctic és una estratègia de buidament, i suposa donar espais i temps de treball rigorós i compromès a l'alumnat. S'ha d'implicar l'alumnat i fer que es comprometi ja des dels tres anys, perquè prengui les seves decisions i assumeixi les seves responsabilitats; cal donar-li llibertat gaudint perquè puguin ser protagonistes del seu projecte creatiu.

Resumeixo els diferents punts per anar acabant.

- En primer lloc, cal obrir el projecte de formació a les categories de la complexitat, la incertesa, la intersubjectivitat, la ideologia, la no-linealitat i l'autoorganització com a repte per a una formació de mestres en aquest moment de complexitat i amb una globalització tan diversa.
- **E**n segon lloc, és necessària la recursivitat, la capacitat plàstica i dinàmica per planificar i desplanificar totes les fases didàctiques.
- **E**n tercer lloc, s'ha de gestionar el desordre des de la suspensió de judici i la intuïció. S'han de posar en marxa un seguit de competències com l'empatia o la improvisació davant situacions inesperades, el misteri, la capacitat d'escoltar, l'observació, la imaginació...
- **E**ns hem de plantejar la negociació curricular amb l'alumnat en el contracte didàctic.
- **C**al relacionar la complementarietat dels sabers i els no sabers, construir i desconstruir la vida de l'aula amb aprenentatges sempre situats.
- **S'**han d'especificar i negociar contínuament significats i sentits, sensacions i emocions, temors i malestars, desitjos i necessitats, propostes i projectes.
- **S'**han de generar desaprenentatges didàctics, investigar amb l'alumnat, reconstruir des de la llibertat i multiplicitat de llenguatges transversalitzats a totes les assignatures.

- **S**'ha de compartir el poder, els drets i deures, amb una democràcia real a l'aula, no únicament amb els delegats i encarregats.
- **I**, sobretot, tot això s'ha de relligar amb una avaluació multiangular, donant prioritat a l'autoavaluació —no a l'autoqualificació— i a la coavaluació en un conjunt de mirades per intentar plantejar-nos un projecte formatiu amb més sentit per als nous esdeveniments que vindran.

Deia al principi: «Penèlope o Antígona?», i ara us ho demano a vosaltres. Per què Penèlope i per què Antígona? A veure què en dieu, és la pregunta que us faig.

L'organització dels centres amb o sense democràcia

Peter Moss
Sociòleg

En primer lloc, us agraeixo a tots l'assistència a la meva xerrada. És un plaer tornar a ser a l'Escola d'Estiu Rosa Sensat. És la tercera vegada que vinc i és un plaer tornar a ser a Barcelona, que és una ciutat que admiro molt. També us demano disculpes pel fet de no poder-vos parlar en català i agraeixo a Rosa Sensat l'oportunitat de parlar en anglès, que és la meva llengua materna, gràcies al servei de traducció.

El títol de la xerrada és «Organització dels centres amb o sense democràcia». Hi vaig afegir un subtítol, «La democràcia com a valor fonamental de l'educació», però m'he adonat que en aquest subtítol hi falta el signe d'interrogació, perquè del que es tracta en aquesta xerrada és d'una opció política: tenir la democràcia com a valor fonamental de l'educació.

Aquesta pregunta que em faig no és un tema original i innovador,

sinó que ja l'ha tractat molta gent, com per exemple els autors d'aquestes tres frases:

«La democràcia ha de renéixer amb cada generació, i l'educació n'és la llevadora.»

«La democràcia és la base de preescolar; totes les activitats de preescolar es duen a terme d'acord amb els valors fonamentals de la democràcia.»

«L'Estat democràtic té la responsabilitat d'educar tots els nens en els valors de la democràcia.»

Jo parlaré de com fer que la democràcia sigui un valor fonamental i, sobretot, que es practiqui dintre de les escoles. Per a això em referiré a tres punts principals: en primer lloc, l'Estat on vivim i la condició humana d'avui en dia; en segon lloc, el fracàs que ha demostrat el neoliberalisme oferint centres sense democràcia, i en tercer lloc, la necessitat de renovar i polititzar la pràctica de les polítiques educatives. Jo em pregunto com aconseguir que la democràcia sigui aquest valor i aquesta pràctica. El que s'ha de fer és reorganitzar els centres i escoles seguint aquests valors democràtics.

Per parlar de la democràcia en l'educació faré una anàlisi del seu estat actual. En els últims trenta anys hi ha hagut quatre qüestions que han anat prenent cada cop més impuls. En primer lloc, hi ha una diversitat creixent; per això s'entén una població més diversa, unes identitats cada cop més plurals i unes perspectives cada cop més complexes. En segon lloc, ens trobem la interconnectivitat i aquesta paraula tan horrible que és la desterritorialització. Això significa que les fronteres perden cada cop més importància i que els actes que passen en un lloc en concret poden tenir conseqüències imprevisibles en un altre lloc molt llunyà, i això a causa de la globalització de l'economia i les finances, l'escalfament global del planeta, el crim organitzat, que també és global, i, el que cada cop pren més impuls, la comunicació electrònica.

Aquestes dues primeres qüestions comporten nous riscos, però alhora també impliquen noves oportunitats. En canvi, les qüestions 3 i 4 només porten males notícies. La 3 és la creixent pobresa i desigualtat. Hi ha milions de persones que es moren cada setmana, i altres milions que no es moren, però que no prosperen. Segons Wilkinson i Pickett, la desigualtat és molt dolenta per a tothom, i no només per a la gent

pobra. Els problemes de salut i socials són més comuns als països on hi ha més desigualtats econòmiques. La qüestió més greu és la número 4, que és la supervivència de la nostra espècie. La nostra supervivència està en perill per diverses raons: la proliferació d'armes nuclears, la degradació ambiental, l'escassetat de recursos... Aquest any el principal assessor científic del Regne Unit ha dit que de cara al 2030 el món s'enfrontarà a la tempesta perfecta dels problemes, perquè hi haurà escassetat tant d'aigua com de menjar i de carburant. L'escalfament global del planeta també és una d'aquestes raons, ja que cada cop que les temperatures pugen un grau és un fet catastròfic, i és el que ens està passant ara. L'any 2007 el *Bulletin of the Atomic Scientists* va avançar dos minuts el rellotge del judici final, i aquest avançament ens deixa el rellotge a les 23.55, cinc minuts abans de mitjanit.

Aquesta tragèdia que fa trenta anys que vivim ha empitjorat encara més perquè coincideix amb l'auge del neoliberalisme. El neoliberalisme té un projecte de mercat utòpic que no porta enlloc; és un programa universal basat en la sèrie de valors següents:

- **La competència.** Tot està comercialitzat.
- **La tria individual.** Tots nosaltres som consumidors que triem.
- **Les relacions contractuals.** Tot es pot tornar un producte, i per tant tot es pot comercialitzar.
- **Les desigualtats,** que afavoreixen la competència.
- **L'hiperindividualisme.** Tots som subjectes autònoms i independents.

Tota l'esfera social i política va sent substituïda per l'esfera econòmica gerencial, de poder. I vull destacar el recel que desperta l'esfera política i democràtica, perquè tothom acaba preferint els mercats, els negocis privats, les empreses i els experts.

El neoliberalisme és el principal moviment polític, i és especialment poderós perquè s'ha unit al neoconservadorisme; molts autors diuen que tots dos junts formen un tàndem molt perillós. Us lleigeixo una frase de David Harvey: «És evident que en països com els Estats Units o el Regne Unit hi ha cada cop més autoritarisme, que consisteix exclusivament en una agenda neoliberal de l'elit del govern, amb un recel de la democràcia i al manteniment les llibertats de mercat. Però això s'allunya dels principis del neoliberalisme pur i deforma les pràctiques neoliberals en dos aspectes fonamentals. En primer lloc, la

recerca de l'ordre com a resposta al caos dels interessos individuals, i en segon lloc, la recerca d'una moralitat arrogant com a nexa social per garantir la seguretat de la classe política davant els perills interns i externs.»

L'aliança del neoliberalisme i el neoconservadorisme ha estat un fracàs total a l'hora d'enfrontar-se a les quatre qüestions que us apuntava ara fa un moment. Quan s'enfronta a la diversitat, el que fa el neoliberalisme és promoure l'hiperindividualisme o el subjecte autònom, i el neoconservadorisme l'única opció que dóna és que demanar als governs que la regulin més. Quan s'enfronten a la interconnectivitat, el que volen promoure és més competència i les relacions de mercat. Quan s'enfronten a la desigualtat, el que fan és tractar-la com un valor positiu i cada cop la regulen més, per mitjà dels governs, per així controlar-ne les conseqüències i mantenir l'ordre. Finalment, quan s'enfronta a la supervivència, el neoliberalisme només pot oferir el mite dels mercats que es corregeixen tot sols i dir que el creixement és positiu si es basa en el consumisme, un consumisme que es fonamenta en les novetats. Aquest creixement basat en el consumisme no té futur i ens porta directament al fracàs més absolut. Per demostrar-vos-ho vull citar una frase d'un informe recent, «Prosperitat sense creixement», que diu: «Ja no podem concebre un món on les coses funcionin perquè sí. Per tenir un món on nou mil milions de persones aspirin a la prosperitat que es viu als països de l'OCDE, necessitaríem que l'economia es multipliqués per quinze de cara a l'any 2050. Per tant, necessitem urgentment desenvolupar una economia més forta i sostenible, que no només prediqui un creixement incessant del consumisme. La prosperitat sense creixement ja no és una utopia, sinó una necessitat financera i ecològica.» Per desgràcia, el govern del Regne Unit no sembla prestar gens d'atenció a tot el que diu aquest informe.

L'aliança del neoliberalisme i el neoconservadorisme també ha tingut una forta influència en l'educació, que ha estat bastant desastrosa i negativa perquè no es focalitza en les necessitats reals ni dels nens que reben aquesta educació ni de tota l'espècie humana. El fracàs es basa en el fet que han volgut convertir l'educació en un producte de consum i en un mercat, fent que es regeixi per les bases de la privatització i la competència. Han tractat l'educació com una inversió, i per això l'han volgut regular i controlar molt, per intentar assegurar-se que aquesta inversió proporciona els rendiments que volen. Per ells l'objectiu de

l'educació és que acabi proporcionant una mà d'obra flexible i, per tant, conceben el fet d'aprendre com una reproducció i representació de cara al mercat. Volen reduir l'educació a una pràctica tècnica, econòmica i gerencial. Per una banda l'educació ha incorporat la retòrica de l'elecció, i per l'altra volen tenir la pràctica educativa totalment controlada pel govern.

Per il·lustrar com el neoliberalisme i el neoconservadorisme han influït negativament en l'educació us explicaré el meu cas, a Anglaterra. L'any 1998 el Regne Unit va intentar unir l'educació formal amb l'educació infantil, de llars d'infants i parvularis, igual com el govern espanyol va voler fer amb la LOGSE. Al Regne Unit, però, l'educació i cura dels infants encara està separada de la resta.

Des del 1997 a Anglaterra van començar a governar les esquerres, que van fer polítiques per desenvolupar l'educació infantil, seguint estratègies de mercat per afavorir que hi hagués més competència entre els proveïdors. El 80 per cent de les llars d'infants per a nens de zero a cinc anys estan pensades, sobretot, per a pares que treballen, tenen ànim de lucre i estan considerades un negoci. Són els pares els que han de pagar aquests centres, i els ajuntaments l'única cosa que donen és subvencions per gestionar la competència entre centres i no per ajudar les famílies a pagar-los. L'educació dels nens de tres a cinc anys es considera que és un dret universal, i per tant l'oferta la cobreixen majoritàriament escoles públiques, però el govern va decidir subvencionar a tothom, tant centres públics com privats, per així engrandir més el mercat i donar més oferta als pares perquè triessin. El que es volia acabar fent és tenir un mercat més competitiu i convertir-ho tot en un negoci. Aquest va ser el somni fet realitat dels neoliberals, ja que es va acabar convertint l'oferta educativa en un mercat on tots els proveïdors poden competir entre ells i oferir als pares centres on triar, un mercat ampli, però que està governat per empreses i els seus *lobbys*. També s'ha convertit realitat el somni dels neoconservadors, ja que tots els centres educatius estan altament controlats i molt regulats pel govern. Per exemple, el currículum dels nens de zero a sis anys és molt detallat i es pot estendre fins i tot a les 160 pàgines, s'han establert 69 objectius d'aprenentatge infantil, un règim d'avaluació nacional del rendiment escolar dels nens i un règim d'inspecció nacional dels serveis que s'ofereixen, i la formació ha d'estar basada en la competència en uns estàndards definits a escala nacional. Qualsevol persona que vulgui

ensenyar s'ha de regir per aquests estàndards i no es pot moure d'aquestes regulacions.

Ni els neoliberals ni els neoconservadors no volen que els valors democràtics siguin valors fonamentals dels centres. Per tant, han creat centres sense democràcia que ens acaben conduint a considerar els nens uns objectes dels quals s'ha de tenir cura i estandarditzar com a reproductors del coneixement. Conceben que l'escola és un recinte on s'apliquen el que Nicolas Rose anomena tecnologies humanes per aconseguir una sèrie de resultats predeterminats que s'estableixen segons les normes. L'escola és un negoci que ven un producte als consumidors, que són els pares. El professor és considerat un tècnic, i la seva feina consisteix a aplicar aquestes tecnologies humanes per obtenir els resultats que s'han anunciat prèviament. En resum, han creat una educació basada en unes idees i pràctiques antiquades, tècniques, divisives, repressives i, sobretot, irrellevants en l'estat actual de les coses, i que no ofereixen cap esperança de futur. Necessitem renovar i repolititzar l'educació basant-nos en la democràcia com a valor fonamental.

Vull començar la segona part de la meua presentació amb una citació de Gerd Hiester, que és un dels meus escriptors favorits: «En una societat democràtica la finalitat de l'educació no es dona per feta, sinó que és un tema de debat i deliberació constant. La situació actual als països occidentals dificulta el debat democràtic sobre l'educació. Cal reconèixer que l'educació és una pràctica moral i no una pràctica tècnica.» Afegeixo que és una pràctica moral i política, no només tècnica i de gestió de gerència.

Per renovar i repolititzar l'educació ens cal tenir en compte, en primer lloc i molt important, una pràctica política i ètica. En segon lloc hem de tenir en compte que hi ha valors i perspectives plurals, i també, tal com diu Chantal Mohr, la dimensió de l'eternisme inherent a les relacions humans. D'això en concloem, doncs, que no hi ha una resposta correcta, no hi ha una única solució tècnica, no hi ha res que provi que una pràctica és la millor. Hem d'afrontar tota la complexitat de la diversitat i ser capaços d'acceptar-la. En tercer lloc, hem de donar importància als temes clau en l'educació. En resum, jo penso que sempre hi haurà diferents perspectives, interessos i maneres d'entendre el camp de l'educació. No hi ha l'oportunitat de tenir una única opció, sinó que sempre haurem d'estar en negociacions constants, i que cada

cop que s'arribi a un resultat serà provisional fins que hi hagi la negociació següent.

Com a punts per començar el debat jo plantejo una sèrie de temes clau que ens han de permetre repolititzar l'educació:

Què hauríem de fer per sobreviure?

Com podem com a espècie prosperar sense la desigualtat i el creixement?

Quines són les finalitats de l'educació? Per a què serveix?

Què significa aprendre i què significa el coneixement?

Quina és la imatge que tenim dels infants, els professors i l'escola?

També vull fer una llista dels valors fonamentals de l'educació, tot i que sempre estic obert al debat:

- **La responsabilitat i la cura.** Aquests valors són molt interessants, sobretot avui que ens estem enfrontant a una catàstrofe econòmica internacional. Fins avui l'economia l'ha portat una gent educada en els valors neoliberals que hem comentat abans, on no hi havia responsabilitat ni cap mena de cura moral. Potser per això hem arribat a aquesta catàstrofe econòmica actual.
- **La solidaritat i la col·laboració.** Avui que ens enfrontem al repte de la diversitat, apareixen noves formes de solidaritat i es deixen de banda els individualismes.
- **L'experimentació i la recerca.**
- **La pluralitat i el respecte per la concepció del món de l'altre.**
- **La justícia social i la democràcia.** Aquí es veu clarament que tot depèn de les opcions polítiques de cadascú, perquè tots els significats que els donem a aquestes paraules poden ser molt discutibles. Què concebeu vosaltres per justícia social o democràcia?

Hem d'entendre la democràcia com a valor fonamental de l'educació, i per tant ha de funcionar en tots els àmbits. Hem de redescobrir les polítiques democràtiques que reconeixen la diversitat i les múltiples perspectives i que creen espais per a la deliberació, el diàleg i l'experimentació. Això és molt important, perquè a Europa —no sé si és el cas d'Espanya o Catalunya, però ho he comprovat en diversos Estats d'Europa— aquestes polítiques democràtiques acaben sent només

pràctiques tècniques, no realment ideològiques. En tots aquests anys no he trobat, ni en el meu ni en cap altre país del món, cap política que reconegui la possibilitat que hi ha diferents maneres de concebre les coses i parlar-ne.

Em centraré principalment en la democràcia al centre, a l'escola. La democràcia hauria de ser un estil de vida, una manera de relacionar-nos, no una matèria o una assignatura que s'ha d'ensenyar. Aquí vull citar John Dubie: «La democràcia és principalment un mode de convivència lligat a la cultura i les relacions socials del nostre dia a dia. És una forma de vida personal controlada no només per la fe en la naturalesa de l'home en general, sinó també per la capacitat humana de raonar intel·ligentment i actuar quan les condicions són propícies.»

Ara us posaré uns quants exemples del que entenc per democràcia als centres escolars.

Per democràcia s'entén la presa de decisions democràtiques sobre les finalitats, pràctiques, ambients que volem crear, i ha d'involucrar els nens i adults. Per tant, la democràcia ha d'incloure els nens, els pares, els professors i els ciutadans. Per il·lustrar això us llegeixo una altra frase de John Dubie: «Tots els afectats per les institucions socials hem de poder intervenir en la seva producció i gestió.» També us vull parlar d'una col·lega meva, Alison Clark, que treballa principalment en l'enfocament en mosaic i en eines multimèdiques per afavorir la participació dels nens en aquesta presa de decisions. Us poso com a exemple el seu últim projecte, que es deia Living Spaces, en què els nens van poder col·laborar amb els arquitectes a l'hora de dissenyar els centres educatius.

També s'ha de parlar de la producció democràtica en el sentit de la coconstrucció de coneixements, valors i identitats, l'aprenentatge democràtic amb la pedagogia del saber escolar i sobretot del potencial de rebre resultats que no són els esperats. Aquí cito Carlina Rinaldi: «S'atrofia el potencial del menor si ja es formula amb antelació fins on pot arribar, quins són els resultats que n'esperem. Una pedagogia on ja estan fixats els resultats finals que s'han d'aconseguir no és una pedagogia democràtica.»

En tercer lloc, cal tenir en compte l'avaluació democràtica a través de mètodes participatius de deliberació sobre les proves i el seu significat. Segur que tots sabeu de què parlo quan em refereixo a la documentació pedagògica que rebem.

En quart lloc hi ha el concepte de l'experimentació democràtica. Cada cop s'escriu més sobre la importància de l'experimentació per part dels nens; n'hem estat parlant amb la meva col·lega Carlina Rinaldi, i tot seguit us dono la definició del que jo considero experimentació democràtica: «Consisteix a innovar, ja sigui en pensaments, coneixements, serveis o en un producte tangible. Expressa la voluntat de pensar, expressar d'una manera diferent, imaginar i provar noves maneres de fer les coses, d'anar més enllà del que ja tenim. Com la democràcia, l'experimentació representa una forma de vida i relacionar-se oberta en l'espai, sense sentir-nos tancats, oberta mentalment —és a dir, que accepta tot allò que sorgeix de manera inesperada— i oberta de cor, que accepta la diferència.» L'experimentació democràtica pot prendre diverses formes. Pot ser experimentació individual, d'empreses i de mercat o acadèmica. Roberto Hung diu de l'experimentació democràtica: «L'oferta de serveis públics ha de ser una pràctica col·lectiva i innovadora que ja no es pot donar segons la nostra concepció actual de l'eficiència i la producció per la transmissió mecànica de la innovació des de dalt. Només es pot donar a través de l'organització d'una pràctica experimental col·lectiva que vingui des de baix. La democràcia no és un terreny més per a la visió institucional que defenso, sinó que és el terreny més important de tots.»

La democràcia com a valor fonamental ens porta una sèrie d'imatges, com per exemple la imatge del nen com a subjecte ric i amb molts llenguatges, ciutadà i subjecte de ple dret. La imatge de l'escola com a responsabilitat col·lectiva i no com a producte de consum individual. La imatge de l'escola com a espai públic, com a àgora, fòrum, punt de trobada de ciutadans joves i adults, taller col·laboratiu ple de possibilitats, que pugui acabar portant aquesta experimentació democràtica, etcètera. Hi ha moltes possibilitats que poden sortir d'un taller col·laboratiu: l'aprenentatge; la recerca i experimentació; la possibilitat de donar suport a la solidaritat, que és molt important; la possibilitat d'inclusió, la possibilitat de preservar la diversitat i no eliminar-la, que és el que s'estava fent fins ara; la possibilitat del desenvolupament econòmic; la promoció de la igualtat, els drets i la pràctica democràtica. Deixo per al final una sèrie d'interrogants, perquè hi ha tot un altre seguit de possibilitats. De fet, un projecte democràtic i col·lectiu seria un projecte sense límits, i s'hi podrien incloure tota mena de possibilitats.

És important entendre tot el potencial que ens ofereixen les nostres institucions socials, i hem d'anar més enllà del que tradicionalment hem vist en aquestes institucions socials i veure que poden ser centres d'experimentació, que promoguin noves possibilitats i el treball conjunt. Treballant conjuntament es poden crear noves possibilitats i nous reptes. Si tenim unes institucions socials fortes, tota la diversitat i la fragmentació es podrien unir, es podrien resoldre i donar noves esperances de futur. En canvi, si tractem les institucions socials de manera individual com a productes de consum no hi haurà esperança i no hi haurà mai un futur col·lectiu per a tots.

Dintre d'aquestes possibilitats de la democràcia, vull parlar del paper del professor, que ja no és un tècnic, sinó que hauria de ser un investigador que experimenta, un professional de la democràcia. El professor ofereix la seva pròpia lectura del món, però la seva feina consisteix a ressaltar que hi pot haver altres lectures del món i que moltes podrien estar en contradicció amb la seva. Per tant, el professor ha de viure i ser conscient que hi ha la possibilitat que no hi hagi una sola resposta correcta.

La democràcia en l'educació no passarà per accident, sinó que es necessiten tres condicions fonamentals —tot i que, a part, també n'hi haurà moltes més que podem debatre. Entre aquestes condicions, una de les més importants és crear i donar un temps de democràcia en el qual puguin participar tots els ciutadans de totes les edats. Per poder crear aquest espai de democràcia i que la gent inverteixi el seu temps es podrien dur a terme una sèrie de mesures que molts autors ja apuntem, com per exemple una mena de paga ciutadana per a la gent que dedica el seu temps a la democràcia o una mena de crèdit d'hores democràtiques, que reconeguim que una persona ha estat invertint una sèrie d'hores del seu temps en activitats d'aquesta mena. En segon lloc, resalto que s'ha de donar suport a la democràcia, i concretament cada nivell ha de donar suport als altres nivells. Us poso com a exemple el govern suec, que sobre el paper té moltes polítiques que parlen sobre la democràcia als centres infantils, però que a la pràctica no les porta a terme. Aquest objectiu no passa de nivell, es queda en un paper a les altes institucions de govern i no baixa a la pràctica. Cal una intercomunicació o interconnectivitat entre el centre educatiu i les polítiques que es fan a escala local, nacional i internacional. I m'oblidava de dir que també a escala europea, perquè les polítiques en matèria

d'educació que es prenen a escala europea cada vegada són més importants. Estic convençut que un 99,9 per cent dels ciutadans europeus no són conscients de la importància que tenen les preses de decisions a escala europea i no són ciutadans actius que participin en aquesta presa de decisions. Finalment, en tercer lloc, també cal fer més recerca en matèria de democràcia. Actualment totes les recerques es fan des d'un punt de vista tècnic, sobretot les fan experts tècnics, i majoritàriament estan en llengua anglesa, i hauríem de passar a una situació en què fos la ciutadania mateix la que fes aquestes recerques, perquè la democràcia als centres educatius està molt lligada a la cultura de cada lloc. Tal com diu el meu col·lega Gesthard: «S'ha d'oferir una manera diferent d'entendre i imaginar la nostra realitat social i es necessiten més estudis de casos que han passat a escala local, més descripció d'experimentacions o noves propostes a escala local.» M'agradaria saber si vosaltres us heu trobat recerca en estudis de casos aquí a Espanya o a Catalunya que parli de com s'experimenta la democràcia als centres, perquè al Regne Unit sí que hi ha centres molt democràtics i on es fan totes aquestes experimentacions, però en canvi no s'escriu sobre aquestes propostes o nous corrents. Em pregunto si aquí rebeu informes escrits sobre noves experiències.

Com a conclusió us diré que per mi l'opció col·lectiva més important, si volem que la democràcia sigui un valor fonamental en la nostra educació —i per col·lectiva entenc democràtica, perquè totes les opcions individuals de partida ja no són democràtiques—, és observar com s'organitzen els centres realment quan hi ha democràcia. Acabo amb una citació d'uns col·legues anglesos meus que es diuen Wilfred Karl i Anthony Harlet: «Qualsevol visió sobre l'educació que es prengui seriosament la democràcia ha d'estar en contradicció amb les reformes educatives que entenen els llenguatges i valors de mercat de l'educació com un producte de compra i consum. La llibertat d'elecció és un principi fonamental per determinar les polítiques educatives, però el concepte d'elecció no només es refereix als drets dels individus per aconseguir els seus interessos en un mercat competitiu. En una democràcia els individus no només expressen les seves preferències personals, sinó que fan eleccions públiques i col·lectives a favor del bé comú de la societat.»

Moltes gràcies.

El temps

Miquel Àngel Essomba
Pedagog

Bona tarda a totes i a tots. En el marc del tema general d'enguany, avui parlarem del temps, que quan tractem la complexitat i la diversitat és un tema cabdal. He volgut titular aquesta conferència «Temps i pedagogia» perquè al llarg dels propers minuts m'agradaria compartir amb vosaltres una reflexió tranquil·la sobre quina és la relació entre els processos educatius i la manera com organitzem la dimensió temporal per tal que els processos educatius i l'educació siguin d'una manera o bé d'una altra.

Per començar la meua intervenció, us he de dir que per veure la relació nuclear que hi ha entre el temps i la pedagogia he recorregut a una aportació que no és meua, sinó d'un pedagog marxista de l'altra banda del teló d'acer, Bogdan Suchodolski, que al final del segle xx va dir que quan parlem estrictament de pedagogia —no necessàriament de

pedagogia i temps, però sí de pedagogia— hem de veure que bàsicament hi ha dues grans maneres d'entendre-la: d'una banda, el que ell anomenava *pedagogia de l'essència*, i de l'altra el que anomenava *pedagogia de l'existència*. Suchodolski en parla en un llibre seu, *Pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència*, publicat en català pels nostres companys d'Eumo Editorial i que jo us recomano molt animosament, perquè és una obra de síntesi que permet entendre a fons la reflexió sobre l'educació al llarg dels últims temps.

Vull començar per aquí perquè quan ens endinsem en la reflexió de la pedagogia de l'essència i de l'existència ràpidament trobarem algunes pistes sobre diverses maneres d'entendre el temps pedagògic o el temps educatiu. De totes maneres, abans de ficar-nos en aquest viarany us he de comentar que des d'aquesta perspectiva la pedagogia de l'essència és clarament una pedagogia de la dominació. De fet és la pedagogia a la qual estem acostumades o acostumats, bé sigui per l'educació que hem rebut com a infants en centres educatius o per la que a vegades hem d'impulsar com a professionals. Aquesta pedagogia de la dominació té molt a veure amb el temps, perquè si per alguna cosa es caracteritza és per l'eliminació del temps present de les persones i la subordinació d'aquest temps present al que podríem anomenar l'imperi del passat i del futur. És a dir, totes i tots estem acostumats a participar en processos educatius en els quals el que és important és el contingut o els elements que heretem de generacions anteriors —del passat—, i la finalitat del nostre procés educatiu és llegar-los a les generacions posteriors —el futur—. Amb una pedagogia d'aquestes característiques el present desapareix; parlem de pedagogia de la dominació perquè sense el temps present no queda altra cosa que l'alienació del subjecte. Qui sóc jo, si no existeix el present? El passat? Si el passat realment no existeix, no el podem tenir, ja ha passat. Sóc el futur? Si el futur encara no ha arribat... Si no situem la pedagogia en la dimensió del present, es converteix automàticament en una alienació de la persona, que s'entrega i es lliura a una dimensió temporal que és difícil de copsar o agafar. Vosaltres ara veniu d'un final de curs. Moltes persones que esteu en centres educatius, el més important que heu fet durant els últims dies ha estat elaborar la memòria del curs i preparar el projecte del proper any escolar. En l'àmbit de l'educació sempre ens movem en aquesta doble dimensió de narrar, relatar, redactar tot allò que ha passat, i en funció d'això elaborem i projectem el que ha de venir. En aquest joc de passat

i futur, en aquest imperi, al present li costa d'existir. Per això la pedagogia de l'essència és una pedagogia que es basa fonamentalment en el text escrit, perquè el text escrit és memòria, i difícilment es fa present si no es llegeix en veu alta. També és una pedagogia de la imatge, d'aquella imatge que en un moment determinat, bé sigui a través de la fotografia o el dibuix, capta un instant concret de la realitat. Aquest instant que es capta és present, però en el mateix moment que el capturem en imatge deixa d'existir i passa a formar part del passat.

Enfront d'aquesta pedagogia de l'essència, hem de parlar, com us he anunciat, d'una pedagogia de l'existència. Una pedagogia que no és la de dominació des del punt de vista temporal, sinó que és una pedagogia de l'alliberament. És una pedagogia de l'alliberament perquè, a l'inrevés que l'anterior, situa el domini de la dimensió temporal en el marc del present, té en compte l'existència com a present. Això no vol dir, a diferència de l'altra perspectiva pedagògica, que el passat i el futur desapareguin. A diferència de l'eliminació del present, que és el que practica la pedagogia de l'essència, la pedagogia de l'existència també té en compte el passat i futur, però d'una manera clarament subordinada al present o a l'ara i aquí. El passat té sentit i el necessitem, perquè ens dóna la dimensió d'allò que ens ha permès ser present i arribar a ara i aquí, però la lectura que hem de fer d'aquest ara i aquí ha de tenir sentit per avui, no en funció d'allò que no existeix. De la mateixa manera, el futur també pren sentit a partir de l'ara i aquí. Som aquí, en part, perquè volem ser, i això té sentit a partir del futur. Aquest voler ser i aquest futur es basen i es fonamenten en la possibilitat que dóna la presència del present, valgui la redundància. En definitiva, és una dimensió de l'existència i una pedagogia de l'existència que se situa en el present i que d'alguna manera desencotilla l'educació de les esclavituds i les exigències del passat. La pedagogia de l'existència és una pedagogia de l'emancipació. És la pedagogia que permet l'alliberament de les persones. Les persones podem construir la nostra llibertat i sentir-nos lliures en la mesura que situem la nostra acció, el nostre aprenentatge i la nostra possibilitat d'aprenentatge personal en l'ara i aquí. Per tant, és una pedagogia del diàleg i de l'experiència. És una pedagogia del diàleg perquè només és possible en la dimensió del present; les persones no poden dialogar en el passat ni tampoc en el futur. L'experiència també és una dimensió de la vivència humana estretament vinculada a la dimensió del present. Experimentem en present.

El passat ja no es pot experimentar, perquè ja no existeix, i el futur tampoc, perquè en el moment en què experimentem alguna cosa passa a ser present. Per això la pedagogia de l'existència no és una pedagogia del text escrit i de la imatge, del predomini de l'escrit i del grafisme, sinó que és una pedagogia del gest i de la paraula, perquè és el gest i la paraula oral allò que es construeix en la dimensió del present.

Què és el que passa avui, enfront d'aquesta dicotomia entre la pedagogia de l'essència i la de l'existència? Jo ja us he avançat el meu diagnòstic: considero que majoritàriament som hereves i hereus i reproductors d'una certa pedagogia de l'essència, en detriment d'una pedagogia de l'existència. Si hi afegim el valor i la complexitat de la societat en què vivim avui dia, les coses es compliquen sobre manera. És quan ens apareixen allò que jo anomeno les dissincronies educatives, afegides a la dificultat que, en un món com el nostre, tinguem la capacitat de construir una pedagogia de l'existència enfront d'una pedagogia de l'essència. Hem d'entendre que les dinàmiques intergeneracionals o institucionals obstaculitzen aquesta possibilitat des de la complexitat. Si anem a mirar quines són les relacions intergeneracionals en funció del temps de vida de la persona, ens adonem que el temps de les persones adultes i el dels infants no sempre coexisteix o coincideix. Això és el que els sociòlegs convenen a anomenar falta de conciliació entre la vida familiar i la laboral, que en moltes ocasions provoca que l'educació que pares i mares volen proporcionar als seus fills es vegi obstaculitzada per la manca de temps, simplement per aquesta qüestió. De vegades també es fa difícil veure com, en certa mesura, tampoc no existeix una sincronia entre el temps dels adults i el dels joves. Generació rere generació, la distància entre adults i joves per motiu d'edat creix a mesura que passa el temps i ens trobem amb una dificultat important per sincronitzar aquestes qüestions. En els últims temps és habitual llegir i tenir constància d'estudis que posen de manifest que, per exemple, a l'edat puberal o de l'adolescència el rellotge biològic i el social estan avançant en el temps i cruspint-se bona part d'allò que fa temps, quan estudiàvem la psicologia evolutiva, anomenàvem *maduresa infantil*. Això també afecta les relacions intergeneracionals que tenen avis i néts, perquè els avis i àvies d'avui en dia no són els de la generació anterior i no sempre disposen del temps necessari per poder tenir cura i un paper fonamental en el creixement i desenvolupament dels infants, cosa que en altres generacions sí que passava.

En aquest sentit us recordaré aquell anunci de l'ajuntament de Barcelona en què un pare desesperat de trenta-pocs anys trucava als avis preguntant si podien fer-li un cangur dels nens i els avis li deien que tenien un curset de dansa, l'endemà un viatge a Montserrat, el dia següent no sé quina activitat, etcètera.

També ha canviat la relació de l'usdefruit del temps dels infants amb el dels més grans. Això que passa intergeneracionalment també podem entendre i convenir que passa des d'una perspectiva institucional. El temps de l'escola no sempre coincideix amb el temps de la família, i això és un obstacle important a l'hora de construir temps present. Per exemple, en la participació. Si la participació és diàleg i experiència, si no passa pel text escrit o per una foto o un vídeo que et relata determinades vivències o experiències de les persones, sinó que creiem realment que la participació es construeix parlant de tu a tu i sent i experimentant aquesta participació, veiem clar que a vegades el temps de l'escola, que funcionalment s'acaba a les cinc de la tarda, no necessàriament coincideix amb el temps de la família, que, pel que fa a mi, després de la jornada laboral acostuma a començar a quarts de vuit. De vegades hi ha una dissincronia en el temps de l'escola i en el temps de la família que és difícil de superar. La mateixa complexitat de la nostra societat fa que de vegades el temps de treball i el temps familiar no tinguin aquesta sincronia. I ja no us dic res de la sincronia entre el món de l'escola i el del treball, una qüestió que afecta i de manera molt important les noves generacions.

Jo diria que quan parlem de pedagogia, temps i complexitat, aquesta no és l'única dificultat que tenim sobre la taula. Crec que tenim una altra oportunitat que apareix precisament a partir d'aquesta complexitat, i a la qual costa donar resposta des de la perspectiva de les possibilitats i limitacions dels nostres models pedagògics. Em refereixo al que els anglesos anomenen *longlife learning*, l'aprenentatge al llarg de la vida. En aquesta societat complexa, el temps ha trencat les fronteres de l'educació, i aquella visió fragmentada que l'educació només corresponia a les generacions joves i que a partir de un moment determinat ja no tenia ni prenia més sentit s'ha acabat. Avui les persones que vivim en una societat complexa i diversa sabem que necessitem educar-nos i que necessitem la formació per fer front als reptes de la societat de la informació i el coneixement, des dels zero fins als noranta-nou anys. A partir dels cent ja veurem què ens inventem, però almenys fins

als noranta-nou sabem, d'una manera clara i precisa, que necessitem dispositius formatius, que ens hem d'educar, que estem condemnades i condemnats a educar-nos al llarg de la vida per poder ser funcionals i donar resposta als desafiaments de la societat complexa i diversa en què vivim. Però en canvi, de la mateixa manera que el temps ha dinamitat en certa mesura les encotillades fronteres de l'educació, restringides a edats petites, també és cert que, jugant amb les paraules, l'educació encara no ha trobat un fil conductor, no ha trobat el discurs i la pràctica que d'alguna manera permeti reconstruir el sentit del temps. Perquè el temps l'ha envaït i l'ha eixamplat dels zero als noranta-nou anys, però el sentit de l'educació al llarg d'aquest temps jo diria que encara està, no per inventar, sinó per construir.

En definitiva, crec que tenim un repte molt important damunt la taula: veure com hem de gestionar la pedagogia, l'educació que nosaltres fem de manera quotidiana, dia a dia, a les nostres institucions i en els nostres entorns, de manera que puguem aconseguir unes quotes més altes de presència educativa del temps present. Com deia abans, és el present el que, d'alguna manera, allibera, emancipa la persona amb una càrrega de valors —evidentment democràtica, com us podeu imaginar—. Això no és fàcil, perquè hi ha dimensions del temps que són aliades i d'altres que són enemigues. Quan ens ho mirem des de la perspectiva de l'atenció a la diversitat, per saber com podem aprendre i gestionar la diversitat en aquest escenari complex que acabo de descriure, i intentem veure quines són les dimensions del temps aliades d'una adequada atenció a la diversitat —que, com dic, busca una emancipació, un alliberament de les persones o una atenció a la diversitat que el que vol, al cap i a la fi, és restringir i limitar les potencialitats i possibilitats de desplegament de l'individu en el creixement d'un marc social que permetin un autèntic desenvolupament comunitari—, ens trobem amb clares dificultats per situar aquests reptes i avançar-hi.

Si ens plantejem gestionar la diversitat en un temps de complexitat, la fragmentació del temps és un enemic. No ens ajuda: la graella que diu a primera hora matemàtiques, a segona hora llengua anglesa, a tercera hora educació física, etcètera. Tampoc no ens ajuda compartimentar el temps: ara temps educatiu d'escola formal, al migdia temps d'escola no formal, activitats extraescolars, a la tarda temps educatiu informal davant de la televisió, després temps educatiu informal familiar, etcètera. La fragmentació del temps és una dimensió que no ajuda a gestionar

adequadament la diversitat amb la perspectiva que comentem. Més aviat hauríem de parlar no d'un temps fragmentat, sinó d'un temps connectat. La connexió del temps és un bon aliat per atendre la diversitat des d'aquesta perspectiva que us comento, perquè, entre altres coses, les persones que ens dediquem a la pedagogia i que estem aquí presents sabem prou bé que quan som capaces de connectar el temps vital de les nostres propostes educatives fomentem que l'aprenentatge sigui significatiu i hi participem. Si jo a les nou tinc matemàtiques i a les deu educació física i el que es fa a matemàtiques i a educació física no té res a veure és perquè el temps està fragmentat. Si jo de nou a dotze tinc un temps formal lectiu i de dotze a tres tinc un temps d'educació no escolar o extraescolar, i si aquestes dues dimensions no tenen una correspondència ni cap mena de connexió, es fa difícil que els nostres infants puguin donar significat a les diferents propostes significatives. Perquè sabem prou que els nostres infants, igual que nosaltres, els adults, quan ens acostem als fets i a les realitats socials no ho fem de manera fragmentada, sinó que ens hi acostem de manera global, des d'una totalitat. Acostar-s'hi des d'una perspectiva de fragmentació del temps es fa certament complicat.

Passa el mateix quan parlem de discontinuïtat, que no és el mateix que fragmentació. En moltes ocasions, en les nostres activitats el temps és discontinu, perquè costa que el que es fa en una determinada etapa tingui continuïtat en etapes posteriors. Fem esforços perquè l'educació primària i la secundària obligatòria siguin dos temps que tinguin una certa continuïtat, però la veritat és que encara hi trobem dificultats. També tenim dificultats quan els infants arriben a l'adolescència. Aleshores els adults de la família, que quan els fills eren infants havien marcat una línia determinada en certes qüestions, que quedaven clares i formaven part del pacte social, del pacte educatiu del nucli familiar, veuen que aquesta línia es trenca i s'entra en una discontinuïtat fruit de la por de l'adult de trobar possibles continuïtats i elements de coincidència i de seguiment entre l'etapa infantil i l'adolescent. La discontinuïtat del temps no ajuda a avançar cap a l'escenari que us comento, i encara ajuda menys a desenvolupar un temps continu. Si aconseguim desenvolupar un temps continu podem afavorir i garantir que l'aprenentatge no només sigui significatiu, sinó que també tingui sentit, que aprendre serveixi d'alguna cosa, que allò que aprenc ho interioritzi de tal manera que em doni sentit i em doni la possibilitat de continuar

aprenent en altres estadis o etapes vitals, i que l'aprenentatge continuï tenint sentit per al meu desenvolupament.

A vegades els nostres processos educatius són hiperbòlics. És a dir, que d'alguna manera intentem llençar una hipèrbole des d'un punt d'inici. Si ara ens representem mentalment la imatge d'una hipèrbole, és aquella figura que des d'un punt inicial genera una línia ascendent que sovint es perd en l'infinit, i que accelera sobre manera totes les qüestions vinculades amb la dimensió que volem analitzar. I millor que parlar de temps hiperbòlic, hi ha una imatge plàstica de les matemàtiques que potser s'ajustaria molt més a allò que estem comentant: la del temps parabòlic. La paràbola té un punt d'inici que de vegades també es perd en l'infinit, que va fent tot un recorregut i que després es torna a perdre en l'infinit. La paràbola, a diferència de la hipèrbole, ens dibuixa una imatge molt més contínua —per tant, no discontinua—, i connectada, no tan fragmentada, i també ens dibuixa un element que des del punt de vista de l'atenció a la diversitat és fonamental: la naturalesa processual de l'aprenentatge. L'aprenentatge no són activitats puntuals desconnectades que proporcionem al subjecte, sinó que precisament és un procés. És un procés que, a més, no dibuixa una linealitat horitzontal, sinó que es tracta de diferents estadis o moments de daltabaix que formen part del mateix procés d'aprenentatge. Aquesta dimensió molt més parabòlica del temps ens situa en l'escenari processual i ens recorda que si volem atendre d'una manera adequada la diversitat en un temps de complexitat com el nostre hem de potenciar i fomentar molt més els processos i no tant els resultats o les entrades com a elements inconnexos.

Fruit del que ja s'ha comentat també en alguna altra conferència d'aquesta escola d'estiu, no ha d'estranyar que en moltes ocasions la valoració, situació o posicionament del temps la dibuixem en clau de primera persona del singular o com a molt, si m'estireu, de primera del plural. Els que tenim o no tenim temps som jo o nosaltres. Sovint la dimensió del temps se situa en una dimensió poc social. El temps és un temps individual, i distingim entre les persones que tenen molt de temps i les persones que en tenen poc. Avancem poc en el que podríem entendre com a temps social, és a dir, el temps que és de tots, el temps coresponsable. No és que jo tingui molt temps i tu en tinguis poc, sinó que es tracta de veure quant de temps tenim entre tu i jo per fer front als processos d'aprenentatge que tenim entre mans. Per tant, s'ha

d'abandonar la dimensió individualitzada del temps per passar a una dimensió molt més social d'aquest factor fonamental de l'aprenentatge —i jo diria que de la vida—; això és molt significatiu a l'hora d'entendre l'atenció a la diversitat en un entorn de complexitat com és la construcció de l'aprenentatge. L'aprenentatge no forma part d'una dimensió en la qual els processos d'aprenentatge es produeixen per absorció, sinó que l'aprenentatge implica un procés de construcció per part de les persones. El temps social és un temps construït, i l'aprenentatge neix més enllà de nosaltres. Nosaltres per si sols no podríem aprendre, i necessitem construir aquest aprenentatge des dels altres i amb els altres. Aquest temps social, com sabem prou bé des de fa anys, ens situa en un dels elements fonamentals de l'adequada lectura de l'atenció a la diversitat.

Una característica molt pròpia del temps en la nostra societat i en els nostres processos educatius és la dimensió teleològica. Al temps sempre li donem sentit, li busquem alguna finalitat. Quantes vegades ens trobem dient «Això és una pèrdua de temps» o «No vull perdre el temps».... Si el temps no serveix per a alguna cosa, si no té una finalitat, una dimensió teleològica; si no es fa servir per arribar a algun lloc, no ha d'existir. Davant del temps teleològic hi ha el temps ecològic, i és el que jo reivindico; *biològic* no vol dir que tingui cap relació amb les ciències naturals, la biologia o la flora i la fauna, sinó que l'entenc en un context global. Jo no parlo d'un temps que pren sentit i que existeix en funció d'alguna cosa, sinó d'un temps que esquitxa, contamina i que d'alguna manera inunda els contextos. Parlo de l'ecologia com a context; és a dir, de la creació de contextos en els quals hi ha temps. Quantes vegades tenim la sensació d'estar en determinats contextos, especialment laborals, on el temps no existeix? Hem de lluitar i esforçar-nos, obrir bambolines per fer-hi un lloc en el temps, i que aquest temps que aconseguim ens doni la possibilitat de gaudir de determinats altres espais. Per tant, en oposició a la dimensió teleològica del temps necessitem una dimensió ecològica, perquè aquesta és la que pot acabar donant un sentit d'utilitat a l'aprenentatge. En la mesura que el temps contamina la dimensió dels contextos que nosaltres construïm per als processos educatius, veurem que l'aprenentatge en si mateix és útil. No és útil per aconseguir determinades coses, sinó que és útil en si mateix, com a eina de desenvolupament. En un entorn educatiu com el nostre això de vegades costa de trobar, no només en el discurs, sinó

també en la pràctica, perquè en moltes ocasions l'aprenentatge tenint en compte aquesta perspectiva és vist des d'una dimensió instrumental. Aprenem per algun motiu, per obtenir una acreditació i unes competències o, com deia la Virgínia Ferrer, per assolir 3.866 objectius a l'escola primària, però no ho fem pel simple gust i gaudi d'aprendre. Aprendre és secundari, o això és el que transmeten els mitjans de comunicació i determinats personatges que es dediquen a opinar públicament. Jo em pregunto: com pot ser que en una societat complexa i diversa com la nostra puguem educar sense fomentar la utilitat del mateix acte d'aprenentatge, de l'aprendre a aprendre? Perquè, si la societat és complexa i ricament diversa, de quina manera aconseguirem concentrar en un determinat temps, en una determinada etapa escolar o vital, tot el contingut i les competències que la persona necessita per fer front als reptes que la societat li planteja?

Una altra cosa que sabem totes i tots: avui el temps forma part del consum. En moltes ocasions, el nostre temps és un temps de consum, i de vegades el temps és un producte que consumim. Com a consumidors de temps, ens situem en una dimensió passiva de l'aprenentatge. Consumim temps, però no en produïm. Hem perdut la capacitat, la fe i la possibilitat de creure que podem produir temps en els nostres entorns, que no podem estar necessàriament alienats del temps, que si volem tenim la capacitat de generar-ne per tractar i desenvolupar les qüestions que a nosaltres millor ens convinguin per al desenvolupament de les persones i les comunitats. Ens costa de creure, i això va clarament en detriment d'un element fonamental per a una atenció a la diversitat adequada. Abans jo deia que per atendre la diversitat era molt important descobrir el gust en el mateix moment de l'aprenentatge, perquè això genera autonomia respecte d'aquesta qüestió. Des de la perspectiva de la diversitat també és importantíssim generar aquest autoaprenentatge. L'autoaprenentatge no existeix si no hi ha la possibilitat de produir temps, de ser productores i productors de temps en la nostra vida quotidiana. No sé quants de vosaltres heu estudiat a la UOC i us heu trobat amb la dificultat que heu de produir temps d'algun lloc, heu de crear temps en la vostra jornada laboral, en la vostra vida habitual, per encabir-hi els estudis a què us heu matriculat i que voleu fer. Si volem ser artesanes i artesans del propi autoaprenentatge, si creiem que el full de ruta de les persones, en un temps de complexitat i diversitat, ens l'ha de marcar la capacitat que tinguem de gestionar el nostre propi

itinerari educatiu i formatiu, hem de tenir la capacitat de produir temps, no només de consumir-lo a partir de *packs* compartimentats; no és cap cosa estranya que ja hi hagi algunes empreses que ens vulguin vendre això mateix.

Després hi ha el temps programat. Si el temps no està programat ens genera incertesa i inseguretat. Es considera poc professional preparar una jornada en la qual no hi hagi un horari o un calendari, on de manera explícita diguem minut a minut què és el que hem de fer. No hi ha temps per a la improvisació ni l'espontaneïtat. Si no hi ha temps per a això difícilment podrà haver-hi motivació per l'aprenentatge, perquè què és el que explicarem de les nostres vacances quan tornem al nostre lloc de treball el dia 1 de setembre? Explicarem el programa d'activitats que haurem fet o les mil i una anècdotes de les coses que ens han passat? Precisament si són anècdotes és perquè neixen fruit de l'espontaneïtat i la improvisació. Explicarem que de deu a dotze vam visitar el British Museum i que després, de dotze a una, vam anar a Trafalgar Square? O més aviat explicarem que quan anàvem a Trafalgar Square ens vam trobar una parella de catalans amb qui ens havíem vist fa molt de temps a Síria? Què és el que és noticiable? Entenc per noticiable allò que és significatiu per a nosaltres del nostre itinerari i de com construïm el temps, allò que programem o allò que passa de manera improvisada i espontània. És l'espontaneïtat allò que dona sentit al nostre temps, és allò imprevist, el que surt de la norma, el que s'escapa de les regnes del que prèviament hem planificat, perquè precisament és allò que dona vida a l'aprenentatge i el que ens motiva. Si sabéssim ara que hem de marxar de vacances al mes d'agost i seguir minut a minut un programa sense possibilitat d'obertura o improvisació, jo crec que més d'una o un de nosaltres ens ho pensaríem, i més en temps de crisi.

Molt vinculat amb això que acabem de dir del temps de consum i del temps programat hi ha el temps que es compra i es ven, el temps com a valor econòmic en si mateix. I també un tipus de temps molt impopular, però que forma part de la pedagogia de l'existència: el temps que es regala. Quants de nosaltres regalem temps? O quantes vegades disposem de temps i el situem en un escenari de compravenda, en el qual jo et dono el meu temps sempre que tu, a canvi, em retribueixis econòmicament o amb part del teu temps per dedicar-lo a una altra qüestió? Fins i tot, la interessant experiència del banc del temps està

basada en aquesta acció de compravenda, ja que no preveu que una persona pugui donar el seu temps gratuïtament i sense rebre res a canvi, perquè el banc del temps planteja la compravenda de temps com si fos un producte. El temps que es regala, si pensem en educació i en atenció a la diversitat, és un element fonamental, perquè la gratuïtat del temps és l'única possibilitat de construir un vincle en el marc de l'aprenentatge. És des de la gratuïtat que les persones són conscients i ens adonem que pot existir i construir-se una estimació en els altres. Com diria Philippe Meirieu a *Frankenstein educador*, és un element fonamental per fer de l'educació i els processos educatius un espai de seguretat on les persones puguin créixer i desenvolupar-se lliurement, i des del meu punt de vista és d'això del que es tracta. No podrem construir vincles emocionals afectius i en una situació d'aprenentatge si en algun moment o ocasió no tenim capacitat de construir gratuïtat en les relacions amb el temps, de regalar el nostre temps.

Es fa difícil que una mestra o un mestre puguin generar processos educatius interessants si la primera cosa que fan quan els pares o mares arriben cinc minuts tard a buscar la criatura a les cinc de la tarda és dir-los: «Ho lamento molt, no puc parlar amb tu perquè la meva jornada laboral s'acaba a aquesta hora.» Molt difícilment una tutora o tutor podrà atendre la seva canalla i generar-hi un vincle afectiu si quan entra per la porta de l'escola no s'atura i dedica un temps a parlar amb les famílies d'aquelles persones, perquè ha d'entrar molt ràpid, ja que té una reunió o ha d'anar a fer la programació. Arriba l'hora del pati: «Ho sento molt, ara no et puc atendre que haig d'anar a fer les fotocòpies de la propera activitat.» La gratuïtat del temps que les persones regalen és un element fonamental, perquè en aquest espai de seguretat o vincle emocional afectiu les persones se senten en condicions de desplegar tot el seu potencial.

Ja hem dit que el temps no és lineal, com una carretera, sinó que jo més aviat parlaria d'un temps espiral. És una espiral que d'alguna manera avança en línia, però avança recuperant i reconstruint a partir d'allò que es fa, talment com una espiral. És precisament aquesta dimensió del temps el que ens dóna la possibilitat del temps, si entenem el que és una perspectiva espiral i no lineal, que se'ns obre la creativitat. Què vol dir ser creatiu? Inventar coses noves? Ni molt menys. Les persones expertes en creativitat ens diuen de manera molt tranquil·la i planera que ser creatiu vol dir simplement reconstruir i reelaborar allò

que ja existia a partir de la situació present. Per tant, no hi ha millor imatge per identificar quina ha de ser la dimensió temporal que ha d'acompanyar la creativitat que la de l'espiral. Si l'aprenentatge no és creatiu, si no introduïm la creativitat en l'aprenentatge, jo crec que es fa bastant difícil poder gestionar una adequada atenció a la diversitat en una situació complexa i a la vegada diversa.

Per últim, i ja acabo aquest repàs per intentar identificar quines són les relacions i les variables que connecten, dintre de l'atenció a la diversitat, una determinada pedagogia de l'existència i el temps en un espai de complexitat, hem de parlar del temps *fast*, de la rapidesa i l'acceleració del temps, en detriment del temps *slow*, el temps lent. Suposo que ja sabeu que en aquests moments hi ha un moviment de «ciutats *slow*». Ha començat a Itàlia i té poc èxit, perquè el temps *slow* és contrari a la dinàmica econòmica social neoliberal i conservadora que ara com ara és la dominant, però existeix. Existeix un temps *slow* i una possibilitat de construir un projecte de temps *slow* enfront d'un temps *fast*, perquè sabem que hem de recuperar la dimensió natural de la temporalitat de l'ésser humà. El temps se'ns n'ha anat de les mans i hem perdut els papers. Aquest perdre el temps i els papers ens ha fet, d'alguna manera, perdre també el respecte. En un escenari *fast* es fa difícil ser respectuosos amb els ritmes d'aprenentatge de les persones. Es fa difícil si tornem a tancar els cicles i obrir els nivells, respectar el desenvolupament tranquil i natural dels infants. Es fa difícil que des d'una política temporal *fast* puguem garantir que un noi o una noia pugui prendre's el seu temps per aprendre unes determinades qüestions a la seva manera i amb el temps que sigui necessari. Recuperar la dimensió natural del temps des d'una perspectiva *slow* i de naturalitat és un element imprescindible per recuperar la capacitat de respectar els infants i les persones a qui nosaltres els proposem un procés educatiu.

Totes aquestes línies vermelles que acabo de comentar —significativitat de l'aprenentatge, naturalesa processual, construcció, utilitat, autoaprenentatge, motivació, vincle, creativitat, respecte del ritme de les persones— són les claus essencials de l'atenció a la diversitat. Ja sé que no estic dient res de nou sota el sol, però sí que vull dir que no podem pretendre desenvolupar una adequada atenció a la diversitat en un temps de complexitat com el nostre si no canviem la nostra relació amb el temps. Ja sé que no és senzill, sinó que és una qüestió altament

complexa. S'han de donar un seguit de condicions que, sincerament, crec que encara no es donen.

D'una banda, s'han de donar les condicions per desaprendre determinades rutines viciades que tenim, no ja com a professionals de l'educació, sinó com a persones, en relació amb el temps. Per exemple, hem de desaprendre el valor de la repetició, que està profundament incardinat dins de la nostra concepció pedagògica i de la nostra mentalitat educativa. En moltes ocasions ho veiem com una solució, com una sortida davant de determinats problemes que ens apareixen en el marc de l'educació, però si ens situem en la perspectiva del present, de l'ara i aquí, veiem que som clarament conscients que hem de desaprendre d'aquesta dimensió, perquè mai no hi ha retorn. Repetir mai no ens possibilitarà ni ens donarà la possibilitat de recuperar allò que en un moment determinat ja no vam poder atrapar, perquè en el moment de la repetició jo ja no sóc el mateix que era. Per tant, la meva nova condició em situa en noves dimensions i perspectives que fan que, en repetir una qüestió que ja forma part del meu passat, no pugui ser identificada de la mateixa manera, perquè jo la reconstrueixo a partir del temps present. També hem de desaprendre una qüestió profundament arrelada a la nostra pedagogia quotidiana com és la propedèutica. Sempre estem preparant i formant per a l'esdevenidor, per a allò que encara ha de venir. Com deia al principi de la meva intervenció, sempre preparem allò que ha de venir en funció de la tradició i el passat. Hem de fer una bona etapa d'educació infantil per després fer una bona etapa d'educació primària. Hem de fer una bona etapa d'educació primària per després fer una bona etapa d'educació secundària obligatòria. Hem de fer una bona etapa d'educació secundària obligatòria per després fer un bon batxillerat o cicle formatiu. I així sempre, amb la qual cosa mai no sabem on som. Jo us confio que aquest és un dels meus traumes d'infantesa: mai no sabia on era. A principi de curs sempre sentia que el mestre o la mestra deien: «Benvinguts al curs més important de la vostra vida, perquè aquest curs és el que us prepararà molt bé per al curs vinent.» Desaprendre això també implica desaprendre elements que potser formen part de la nostra vivència més íntima com a persones educades, com a persones que hem participat en determinats processos educatius. És importantíssim desaprendre aquesta propedèutica, perquè és una trampa i mai no s'hi arriba. És la pastanaga davant del morro del ruc, el mite de

Sísif, l'eternitat, etcètera. Mai no s'arriba allà on és. Aquesta impotència i incapacitat d'arribar-hi ens fa perdre el temps present, que és el que ens donaria l'oportunitat i la possibilitat de generar processos d'alliberament i d'emancipació personal.

També hem desaprendre la moda. De vegades ens pot semblar que la moda està estretament vinculada amb el present, que hem de fer el que està de moda. Als anys noranta estaven de moda els agrupaments flexibles. Als anys 2000 està de moda el treball cooperatiu. Hem de seguir les modes. Per quantes modes hem passat en els últims deu o quinze anys? En quantes ocasions ha arrelat alguna d'aquestes modes i en quantes ocasions, per contra, ha estat un epifenomen purament efímer que, al mateix temps, s'ha encarregat d'escombrar la platja pedagògica amb el seu fort onatge? La moda és un element que no pot formar part de la proposta pedagògica seriosa, de fons, profunda, perquè la moda mai no es queda. La moda és efímera. La moda pedagògica sempre és un perill, perquè invertim una enorme quantitat d'energia per després no res, perquè després l'onatge del temps l'esborri de la platja pedagògica.

També hem de desaprendre la velocitat. Anem com una moto, i hem de desaprendre l'acceleració i la rapidesa, l'anar amb el temps cronometrat. La velocitat és una depredador, mai no en té prou. De vegades pensem que anant més ràpid un cop arribat a un determinat estadi aconseguirem recuperar la tranquil·litat i sabem que això és mentida, perquè com més ràpid anem més necessitat de rapidesa generem. Per tant, d'alguna manera la velocitat mai no en té prou. Si no desprem la velocitat del nostre temps i la nostra vida no tindrem una capacitat real de respectar les línies vermelles que us comento.

Per últim, crec que és bastant important desprendre's de la recerca de resultats. Els resultats són un determinat punt de la seqüència del temps en què recollim fruits. Desaprendre els resultats ens ha de permetre veure que el que és substantiu de la pedagogia de l'existència, que estic comentant tota l'estona, no passa precisament per moments puntuals en què fem un tempteig a partir del qual elaborem una imatge molt més global i que abasta una dimensió de temps molt més àmplia que aquest element; això impossibilita adonar-se de tota una altra sèrie de coses que queden pel camí, menystingudes. Un resultat mai no explicarà el present, perquè aquest present l'explica el procés, perquè just en el moment en què tens el resultat, allò que has estat avaluant i

diagnosticant deixa d'existir. Si no entrem en una dinàmica d'entendre, no un resultat, sinó un multireultat, és a dir, una avaluació constant, continuada, de diverses parts i elements del procés, es fa francament difícil situar-nos en la perspectiva d'una adequada atenció a la diversitat. **N**o només tenim feina a generar processos per desaprendre determinades condicions, sinó que també hem de reprendre determinades qüestions que han quedat pel camí, menystingudes sota l'estora. Hem de reaprendre l'educació en valor del compromís. I què té a veure això amb el temps? Doncs una cosa molt important, perquè al cap i a la fi, què vol dir comprometre's? Comprometre's vol dir que un estira com una goma el temps i diu que allò que avui és present, també ho serà en el futur. Si no reaprenem el valor profund del compromís i aprenem a arrossegar determinades qüestions del present cap al futur, es fa difícil que puguem generar un procés educatiu i establir una dinàmica favorable a aquesta pedagogia de l'existència en un marc de complexitat i diversitat. Hi ha una altra actitud molt oriental, i les persones que coneixeu altres cultures, com per exemple la xinesa, ho sabeu prou, que és la perseverança. Hem de reaprendre el valor profund de la perseverança. El compromís vol dir que jo garanteixo que el que hi ha ara i aquí també hi serà demà i allà. La perseverança implica allò que existia en el passat també existirà, si s'escau, en el present, i que per tant no ens hem de desanimar i defallir. Cal introduir el valor de l'esforç i la constància, és a dir, de la perseverança, com un element important de la pedagogia de la existència, que no pot existir desvinculada de la dimensió del passat. Hem de ser perseverants, no podem caure en la moda que diu que l'hem de desaprendre, sinó que hem de reaprendre la perseverança, que ens situa en una nova lògica i en un nou marc de treball educatiu de la persona. De la mateixa manera, hem de reaprendre el valor profund de la paciència. La paciència és l'amplada del temps del present. El present pot ser molt restringit, molt petit, o pot ser molt ample. La paciència és l'eina que ens permet eixamplar la dimensió del temps, és aquell infant de quatre o cinc anys que ens demanarà insistentment que li comprem un gelat i nosaltres li demanarem que tingui paciència, perquè primer ha de dinar i després es podrà menjar el gelat, perquè si no es quedarà sense gana. Cal educar en la paciència, fer veure als nens i nenes que el temps immediat que estan vivint forma part del mateix paquet i dimensió que el temps que vindrà després de dinar. D'aquesta manera l'ajudem a eixamplar

les possibilitats de comprensió, raonament i aprehensió del temps present, perquè el temps de la immediatesa fa que el temps quedi engolit pel passat i pel futur, és el temps de l'alienació. Si jo visc esclau de la immediatesa i tot ho vull ara i aquí, es fa difícil que pugui assaborir les coses i seguir processos que duguin a la consecució de determinats valors educatius. Si jo ajudo a veure a aquest infant de quatre anys que el temps d'ara forma part de la mateixa dimensió que el temps de després de dinar, fins i tot és possible que quan s'acabi de menjar el gelat se'l mengi molt més de gust que no pas si ho fes en el moment immediat que el demana.

També hem de reaprendre un concepte que a mi em desperta una certa recança perquè sovint se li dóna una dimensió religiosa: l'esperança. L'esperança també és un element importantíssim, una condició *sine qua non* que afavoreix i garanteix totes les qüestions que estem comentant. Si la paciència és l'amplada del present i hem d'educar en aquesta amplada per tal de garantir aquestes condicions, l'esperança és l'alçada. Significa la capacitat de mirar amunt i no defallir en l'intent de tenir compromís i perseverança, en aquest intent que el present es vinculi amb el passat i el futur i prengui sentit. L'esperança és un element fonamental de la pedagogia de l'existència. Si no esperem, les persones no generem expectativa, i llavors difícilment generarem expectació, creativitat, espontaneïtat i tots els elements que hem comentat anteriorment que són necessaris per a l'aprenentatge.

Per últim, i no per això menys important, hem de parlar de la responsabilitat. La paciència és l'amplada del temps present, l'esperança és l'alçada, i la responsabilitat és la llargada. És a dir, és la possibilitat d'anar tan lluny com sigui possible. Perquè, al final, què vol dir responsabilitat? La responsabilitat és assumir la llibertat dels nostres actes, i si una pedagogia de l'existència és una pedagogia de l'alliberament i l'emancipació, és clar que també ha de ser-ho de la responsabilitat. La responsabilitat implica que jo demà, demà passat, l'altre i l'altre respondré dels meus actes, dels actes que jo lliurement he escollit dur a terme. Amb aquesta responsabilitat, responc de tot allò que ha passat i d'allò que ha de passar, em situa en la conjuntura i la possibilitat de dibuixar un llarg camí de creixement i desenvolupament de la persona. Si tenim aquesta responsabilitat, pren sentit la possibilitat de generar compromís i perseverança.

Ara ja estic a punt d'acabar. La veritat és que m'ha costat bastant pen-

sar com acabar aquesta intervenció al voltant del temps, l'educació, la complexitat i la diversitat. Al final he decidit aplicar-me la lliçó: quan una cosa se't fa extremament complexa —com ara acabar una exposició d'aquesta mena—, el millor és fer-ho d'una manera senzilla. Per mi no hi ha res més senzill que acabar aquesta conferència amb un petit verset, un petit poema d'un autor que m'estimo moltíssim i que m'ha donat molt; gràcies a ell i al seu petit verset, per primera vegada a la vida vaig accedir a un temps de reflexió sobre el propi temps. El vers és el següent: «Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar. Pasar haciendo caminos, caminos sobre la mar.»

Moltes gràcies.

Dubtes i decisions entre espais públics i privats

David Mackay
Arquitecte

Bon dia,

Ara que sóc davant de tants mestres, he d'advertir que una vegada que feia una conferència a Anglaterra quan es va acabar un senyor de Noruega em va felicitar i va dir: «Com has après a parlar l'anglès tan bé?». En aquell moment em vaig adonar que el meu anglès està contaminat d'estructures catalanes, i passa el mateix, però a l'inrevés, amb el meu català.

En aquesta xerrada vull fer una reflexió sobre l'espai, i voldria compartir les meves idees amb vosaltres.

Començaré parlant de la importància de la llibertat. Quan no hi ha llibertat, comences a entendre què és realment. I quan no hi ha espai entens què és l'espai i la llibertat de l'espai. El fet d'enviar un nen de cara

a la paret elimina el seu espai. Si eliminar l'espai és un càstig, això vol dir que l'espai té molt de valor. Dic això com a primera observació, per explicar que la importància de l'espai es nota quan hi ha una absència.

També podem parlar d'espais amb molta ocupació. És el que ens trobem amb les bicicletes a les curses ciclistes, com avui, que el Tour de França passa pels carrers de Barcelona. És un espectacle que durarà aproximadament dos minuts, perquè els ciclistes passen així de ràpid, tot i que la caravana de propaganda que passa abans i després dura entre dues i tres hores.

Aquest és un altre aspecte de l'ocupació de l'espai. I per cert, per mi els ciclistes són benvinguts, encara que sigui un inconvenient per alguns. Està bé que Barcelona pugui celebrar aquestes esdeveniments esportius, sobretot després dels Jocs Olímpics, perquè la gent sàpiga on és la ciutat. Quan jo ensenyava arquitectura als Estats Units, els alumnes no sabien on era Barcelona, pensaven que era una ciutat de l'Amèrica del Sud.

La primera cosa que vaig fer quan em van demanar que impartís aquesta conferència és el que fem sempre: agafar l'ordinador, anar al Google i escriure «l'espai». Ho vaig buscar en llengua anglesa i la primera imatge que em va sortir era de l'univers. Senyal que aquesta gent pensa en coets, l'home de l'espai i tot això, i vaig començar a mirar què més trobava. Vaig passar unes quaranta imatges de l'espai fins que vaig trobar una imatge referent a l'espai humà. Això vol dir una cosa: que la mentalitat de la majoria de la gent que parla anglès i busca la paraula *espai* al Google, pensa en l'espai d'allà dalt, l'infinit. No pensa en l'espai humà definit. L'espai humà no és infinit, perquè l'espai i el temps van lligats.

Després vaig provar de buscar *espai* en català. La primera imatge també era de l'espai, però la segona ja es referia a l'espai humà. Això vol dir alguna cosa, i és que almenys a Catalunya hi ha un sentit més físic de l'espai personal. Dic això per tenir una idea que quan parlem de l'espai, parlem d'aquí, però a fora quan parles de l'espai es pensa en astronautes, astrologia, anar a l'espai, etcètera. Ja està bé, però també està bé que entenguem que el nostre espai és l'espai humà.

L'espai humà

La mesura de l'espai humà va començar amb els romans i els grecs, potser abans i tot, i durant el Renaixement es va interpretar amb contundència. Leonardo da Vinci va dibuixar l'home de Vitruvi, aquella imatge tan famosa d'un home amb un quadrat i un cercle geomètric. Aquesta sí que va ser la primera visió gràfica de l'espai. Més a prop, al segle xx, l'arquitecte Le Corbusier va estudiar durant tres o quatre anys el que ell en va dir *Modulor*, la relació de l'edifici amb la persona humana i les proporcions que han de tenir els elements dels edificis.

Al Google també hi vaig trobar, en un lloc o altre, una crítica a Leonardo da Vinci que deia que els homes no sempre estan drets amb els braços estirats, sinó que també estan asseguts en una cadira o relaxats a la platja. Això vol dir que hi ha moltes maneres de veure la figura humana. Les persones petites i grans som de dimensions diferents, i hi ha tot un seguit de treballs sobre la relació del cos humà amb els mobles en edats diferents. El més avançat que he trobat en aquesta línia és l'ajuntament de Hertogenbosch, a Holanda. Aquest ajuntament va fer unes noves oficines on totes les taules i cadires es podien adaptar a la persona que les utilitzava. Tothom treballava amb ordinadors, però ningú no tenia un lloc de treball fix, ningú no tenia una cadira per escalfar. Quan un arribava a la feina, agafava el seu telèfon mòbil facilitat per l'ajuntament i un podia treballar en qualsevol lloc: al cafè, al jardí, en una sala de reunions, etcètera. Cadascú podia endollar el seu llapis de memòria amb tota la informació en un ordinador qualsevol i el podia fer servir. Així doncs, es va eliminar el lloc concret de treball, un espai fix, transformant-lo en un lloc de treball al costat del telèfon mòbil, tot reconeixent que el treball administratiu es pot moure entre espais diferents.

La qualitat de l'espai

També volia parlar de la qualitat de l'espai, un punt una mica més abstracte. Piet Mondrian té una peça que podria explicar la primera qüestió sobre el concepte de l'espai. Jo no sóc un expert en interpretació de quadres, però l'obra de Mondrian de què us parlo, *Broadway Boogie-woogie*, representa Nova York i el moviment de l'espai, el moviment

dintre de l'espai. És un quadre que té moviment. Es pot agafar qualsevol color i moure'l i el quadre queda més o menys igual. Quan es mira, no es veu ben bé on es el centre. Està basat en la quadrícula dels carrers de Nova York, i en els carrers hi ha moviment. És com si algú hagués fet una fotografia instantània de l'espai. Això és el que volia explicar Piet Mondrian. La gràcia d'aquest quadre també és que està inacabat, i això implica que l'espai no s'acaba, es mou. És fluid en la percepció i la memòria. L'espai està molt lligat al temps.

Henri Matisse parlava de l'espai capturat i en moviment. Aquí no cal explicar-ho, n'hi ha prou de fer referència a la sardana, que crea un espai públic i mòbil, perquè el cercle pot ser més gran o petit, lligat a la música, etcètera. L'espai pot ser dinàmic, perquè les persones el fan dinàmic.

També hi ha un altre concepte lligat a l'espai: capturar-lo. L'escultura és un joc entre la massa i el buit, i hi són importants tant l'un com l'altre. En una peça com *Grup de família*, de Henry Moore, la importància és el buit entre els braços i el nen que hi ha dintre. Forma part de l'escultura. Per tant, hem de considerar que l'espai és també un joc entre el sòlid i el buit.

L'espai personal

La solitud del ciclista

Si parlem de l'espai personal entrem en un altre concepte. Jo he anat molts anys en bicicleta, i vaig ser un dels primers d'anar-hi per Barcelona. Anar en bicicleta per la ciutat és una mica diferent, ja que no és un esport, és un mitja d'anar d'un lloc a un altre. Ets com un vianant amb rodes, perquè si et trobes un amic et pares i pots parlar. En canvi, dintre d'un cotxe no trobes ningú. Potser veus algú per la finestra, però no pots tenir converses. Vas aïllat. Per tant, cal pensar en les criatures quan van en cotxe estan aïllades, però si caminen o van en bicicleta estan en comunicació amb la ciutat.

La solitud. Sempre s'ha entès que per estudiar la persona ha de tenir un espai propi per reflexionar amb la informació i canviar-la per coneixement. És importantíssim, això. Jo puc explicar dos casos relacionats amb l'arquitectura. En el primer, s'estava projectant el port Olímpic i l'arquitecte portuguès Álvaro Siza havia encomanat l'edifici

rodó per a l'estació meteorològica al Ministeri d'Obres Públiques. Nosaltres l'havíem situat en un lloc a l'entrada del port i ell va projectar un edifici magnífic. Però més tard nosaltres ens vam adonar que ens havíem equivocat i que havia de ser en un altre lloc. L'hi vam dir, però ja teníem els Jocs Olímpics a sobre i no hi havia gaire temps, i ell va comentar que no podia tornar a fer el projecte, perquè el tenia al cap i no podia fer-ne cap altre. De totes maneres, va dir: «Necessito espai per pensar», i va anar al moll que estaven construint mar endins. Es va asseure al final del moll, incomplet, i es va estar dues hores mirant el mar, pensant. Quan va tornar va dir: «Em sembla que tinc una solució». És a dir, ell necessitava aquest espai natural.

En una altra ocasió estàvem treballant sobre el pavelló del futur. Era un pavelló impossible, perquè el futur no saps mai com és, però nosaltres vam buscar el que en aquell moment era el millor enginyer del món, en Peter Rice. Ell va trobar atractiva la idea i nosaltres vam dir «Comencem sobre un paper blanc, no tenim cap idea. Volem tenir una idea conjuntament». I va venir i després de treballar tot el matí i menjar algun entrepà va demanar-nos: «Teniu un espai per pensar en el despatx?». No hi havia cap espai anomenat així, però sí que teníem un espai d'estudi a dalt on s'hi podia estar i ell va pujar-hi. Jo estava amb els meus companys i al cap d'una hora es posaven nerviosos, perquè a Catalunya tothom es posa nerviós quan espera, i vam dir: «Voleu dir que no està dormint?». Jo vaig pujar a dalt i vaig veure que no estava dormint, només assegut. Li vaig dir que pujava per veure si encara estava pensant i va respondre: «No, no, em sembla que ja ho tinc encaminat». Vam baixar. La solució va sortir d'aplicar la nova tecnologia sobre els materials antics, com la pedra. No es tracta de materials nous; el futur vol dir interpretar el passat, la pedra, creant nous programes per calcular, ja que la pedra com a element estructural és el millor de tots. Només has de mirar les finestres laterals de les catedrals i veure les columnes tan primes. Al palau de la Generalitat també n'hi ha alguna. Com és que tan poc material pot aguantar tant de pes? En canvi, ara nosaltres fem pilars gruixuts de formigó o de ferro. La pedra és molt millor. Ell va poder pensar en la seva feina, fer el càlcul amb programes que s'inventaven per resoldre nous problemes. Ell va tenir el temps i l'espai per reflexionar sobre les lliçons que la història dona a les solucions d'avui en dia.

S'ha d'assolir el concepte de que tota l'escola és un aula i que el lloc

de l'aprenentatge es troba per tot arreu i que qualsevol lloc de l'escola és un bon lloc per pensar. Cal que l'aula no sigui un espai tancat, sinó amb vidres. Al Costa i Llobera van arribar a fer les aules sense vidres ni portes. El problema no eren els alumnes, sinó els mestres, perquè quan cridaven se sentien els uns als altres, i al final van haver d'instal·lar les portes. Recordo que en una festa del Costa i Llobera un exalumne que era periodista, en veure la porta tancada va dir: «Què fa la meva escola tancada? Sempre he dit que era la millor escola perquè estava tota oberta, i els passadissos i tota l'escola eren un lloc d'aprenentatge.» Aquest va ser un dels primers intents d'obrir l'aula cap enfora, i d'això a Catalunya ja en fa més de quaranta anys.

Quan diem *espai personal* també ens podem referir a l'espai personal per a un petit grup de l'escola. Molts dels edificis nous del segle xx responen a això. Evidentment, al segle XXI, la majoria de les noves escoles són pitjors degut a un reglament massa estricte, segurament per motius econòmics. Però molts mestres, amb pocs recursos, intenten crear aquests espais personals. Ho explico perquè jo he estat en una comissió de la conselleria de la Generalitat sobre biblioteques, concretament sobre els espais de les biblioteques, i hem vist que fins i tot a les escoles que tenen un espai petit totalment inadequat es podrien aprofitar més espais: Els mestres ja deixen que la biblioteca s'escapi cap als passadissos i a l'entrada de l'escola ja s'anuncia on és la biblioteca. Evidentment, els mestres tenen un coneixement del valor de l'espai, però és necessari que es puguin fer petites reformes per crear més espais pedagògics fora de l'aula, tant a les escoles construïdes com als projectes per a nous centres. La gran dificultat que tenim són les regulacions poc flexibles. S'han d'obrir més en aquest sentit, ja que tots els espais poden ser pedagògics.

A Holanda les escoles de la mateixa època, dels anys setanta, ja disposaven de més espais d'estudi dels que nosaltres hem pogut construir; hi ha aules transparents i amb un espai d'estudi fora.

In certes escoles també es poden trobar espais d'estudi de cara la finestra. Els alumnes estudien, però al mateix temps poden mirar a fora. Això indica que s'entén que en l'estudi també es descansa i pensa. Els alumnes no estan contra la paret. Això explica que hi ha moltes oportunitats per manipular l'espai amb l'arquitectura.

L'espai individual també es troba al carrer, no és simplement una necessitat de l'escola. Ara he estat parlant de l'escola, però considero

que el carrer també és escola. El que és educatiu és sobretot l'observació. Es poden aprendre moltes coses del carrer i la ciutat, no sempre gira tot al voltant de l'escola. El procés de creativitat es troba pensant, no corrent sempre amunt i avall.

Una vegada, a Suïssa, vaig fer una fotografia de l'entrada d'una casa. De cop i volta, per davant meu va passar una nena i es va aturar i es va mirar un gat. És impressionant la comunicació que hi va haver en aquell moment entre el gat i la criatura. M'hauria agradat ensenyar-vos una imatge que tinc en un llibre d'un pedagog escrit en anglès, que explicava la meravella que, mentre ell explicava un conte a uns nens, hi havia un altre nen que estava mirant cap a la finestra, distret contemplant un ocell en un arbre. I ell explicava que era tan important la distracció com l'atenció. Tot forma part de l'aprenentatge.

Avui es pot trobar gent al port Olímpic que simplement està asseguda i mira al mar. Aquesta possibilitat de mirar el mar, l'horitzó, és un regal que l'ajuntament ha fet als barcelonins i als estrangers que puguin venir.

L'espai col·lectiu exterior

Fins ara he explicat la idea de l'escola ciutat, però també és important el concepte de la ciutat escola. En una ciutat hi ha espais col·lectius exteriors com el mercat o les zones de joc, però també hi ha coses negatives de les quals s'aprèn.

Als anys cinquanta el carrer era de tots. El carrer ha de ser sempre de tots, per a vianants, bicicletes i cotxes. Si l'àrea de vianants és massa gran, resulta que per aquell lloc a la nit no s'hi pot anar. És el cas de ciutats com Colònia, on en certs indrets durant el dia hi havia molta activitat, fins al punt que als carrers estrets que eren només per a vianants no hi havia lloc; estaven plens de gent que volia anar a les botigues o a les llibreries. Però a la nit per aquella zona no s'hi podia passar: els carrers estaven deserts, les botigues tancaven i sobre les botigues no hi vivia ningú. En canvi, on passaven l'autobús i els taxis hi havia restaurants i, encara que no es podia aparcar, hi havia seguretat. Això s'ha de tenir en compte quan els ciutadans demanen massa àrees per a vianants; sempre s'ha de tenir a la vista que al carrer hi ha d'haver moviment. Per això a Barcelona es van obrir certs espais a la ciutat vella, per fer-la més habitable i segura.

Al carrer passen moltes coses. En un mateix espai es pot veure un grups d'amics que s'han trobat, un home en bicicleta, els cotxes que avancen i la gent que espera, i també gent asseguda i vianants passejant. El carrer és de tots, i això és fonamental. Els nens que han d'anar de casa a l'escola a peu, estan a la ciutat-escola perquè tota aquesta ruta és una educació en si mateixa.

Ia la ciutat també hi ha d'haver espais per ajeure's, espais per estar-hi estirats o llegint, espais buits per a ser personals.

L'espai col·lectiu interior

En una classe es pot articular l'espai de diverses maneres: de la manera tradicional, però també d'altres maneres que permetin articular el grup de formes diferents, i per exemple crear grups d'estudi. Això cada cop és més necessari, i depèn de la imaginació del mestre.

L'escola Garbí és una de les primeres escoles on es va introduir aquest element. Alguns mestres venien de l'escola del Mar, la pública. Tenien un cert sentit de l'espai molt influït pel fet que havien educat a la platja. El concepte era bastant noucentista: l'escola i la vida mediterrània gira al voltant de la taula, i d'aquí la importància del menjador de migdia. Els alumnes participen preparant la taula i a vegades la cuina, seuen parlant en grup, etcètera. El menjador també era un espai, una plaça, i al voltant hi havia totes les aules com si fossin casetes. L'aula era la casa, i el menjador, la plaça. Entremig hi havia un passadís, que és l'espai entre la plaça i la zona més personal, la meua aula, on jo em puc refugiar, on hi ha la meua identitat i els meus companys. Al passadís hi puc expressar el que estic fent, per exemple exposant-hi un o més treballs, i també ho puc explicar a la gran comunitat de l'escola, la plaça. No és un gimnàs, la plaça és el menjador.

Després es va crear una estructura d'espais reticulats; és el primer experiment que vam fer, i és una escola que vam construir parlant amb els mestres. Hi havia comunicació entre els arquitectes i els mestres. Ens hem trobat amb dificultats quan ens hem saltat la comunicació amb els mestres, parlant amb el principal o amb el director de l'escola i amb les institucions per saber quin programa tenien. Tot i així, sabem que les escoles canvien, i com fem amb els metges, a vegades no podem escoltar totalment. A vegades hem de fer una mirada crítica, perquè la

pedagogia, els sistemes i la societat van canviant, els valors van canviant, i l'escola ha de ser prou flexible per canviar i pensar una mica més enllà.

L'escola Garbí va començar a la plaça menjador, i cada estiu es va fer una aula nova, perquè les escoles creixen. Nosaltres telefonàvem al paleta demanant-li una aula més. Es començava la construcció i nosaltres fèiem els plànols a corre-cuita. L'escola va començar al voltant d'una plaça i, com un poble, es va anar estenent al llarg del carrer, on s'anaven construint aules com si fossin cases.

Les entrades passaven per sota els ponts, després es pujaven les escales i es passava pels patis fins que s'arribava a la plaça. A partir de la plaça es distribueix l'escola. Aquest concepte de ciutat escola apareix a finals dels seixanta i encara és vàlid.

En aquella època tots els alumnes anaven amb uniforme. Els uniformes es van introduir per assegurar que les famílies més benestants i les que ho eren menys fossin iguals; era una manera de fer-ho més democràtic. No lligava amb aquella idea que les escoles podien ser religioses o privades, i volen identificar l'alumne amb l'escola. L'alumne no és propietat de l'escola.

A l'espai dels passadissos exteriors de les aules de l'escola Garbí hi ha tallers, espais creatius... un espai on uns alumnes poden estudiar una cosa i uns altres, una altra.

A més de l'escola Garbí, tenim altres experiències, com la de la Costa i Llobera. Hi havia vegades que per algun motiu concret havien de doblar els usos d'algun espai, i per exemple feien classe en un gimnàs amb el professor al mig i els nens disposats en cercle. És una posició normal quan un mestre vol explicar alguna cosa, es fa igual aquí que a l'Índia o a l'Àfrica; és natural en els humans. En un altre centre, a l'escola THAU, el menjador dels petits també era espai exterior de les aules. Tenien aquell espai i l'aprofitaven per dormir, etcètera.

També recordo una escola holandesa amb un passadís més ample, més ric. Això permetia que hi hagués uns estudiants mirant els ordinadors, uns altres al voltant d'una taula i uns altres xerrant sota una finestra. Hi havia comunicació en tres àmbits. I una cosa important: no hi havia abrics penjant als passadissos, perquè si es pengen als passadissos aquest espai no es pot fer servir com a espai pedagògic.

Altres experiències en què hem participat són, per exemple, la de l'escola de mestres de Bellaterra, que també vam fer nosaltres. Aprofitant

el desnivell, vam dissenyar uns espais escalonats fora de les aules per poder estudiar i trobar-se amb els amics.

A Berlín ens van encarregar una escola per a mil alumnes, i allí vam utilitzar la idea de la ciutat escola amb un carrer central. Va ser bastant difícil, perquè els mestres eren de l'est i estaven molt acostumats a tancar els alumnes a l'aula. Ens va costar molt poder posar un vidre al costat de la porta per veure si havia algú a dins i establir alguna comunicació. En canvi, sí que vam aconseguir crear un espai que funcionés més aviat com a carrer. En un primer moment hi havia una instal·lació que no va funcionar, però al final sí. Eren uns projectors que durant unes quantes setmanes projectaven a terra frases seleccionades pels alumnes. Avui podria ser una frase d'Obama o de no sé qui, o una frase filosòfica o alguna cosa així. Els alumnes posaven frases de polítics, d'escriptors, etcètera, que recollien llegint diaris o escoltant la ràdio o la televisió, per provocar discussions.

Les fronteres de l'espai

Què és l'entrada de l'escola, per exemple? Quan deixes un espai exterior és molt important l'entrada. Un cop vaig anar a veure una biblioteca en una universitat de Yale. Hi tenien un pati i un jardí molt bonic, però quan vaig obrir una porta que semblava una sortida d'emergència ja eres dintre de la biblioteca. Em van dir: «Vosaltres els europeus sempre teniu un vestíbul d'entrada, aquí no en fem.» A les pel·lícules americanes es veu: quan entren a casa, baixen tres graons i és tot un mateix espai. Hi entren directament. Són molt directes. I és important que hi hagi, per exemple, unes escales per entrar, on la gent s'espera, una escala de graons que funciona com una plaça per trobar-se quan s'entra a l'escola, i que permet que hi hagi una pausa entre dos espais.

També us vull parlar de l'escola de la Vila Olímpica, on l'entrada és un porxo que travessa l'escola directament des del carrer fins al pati. El porxo té una mena de doble tancament que és on s'esperen els pares, i des d'allí es pot anar a la dreta, a l'escola bressol; a l'esquerra, a l'escola primària, o al pati. És un espai intermedi, un porxo ben controlat perquè no s'escapin els nens, ja que fins que no estan a mans dels pares són responsabilitat dels mestres. Aquest espai és un porxo que passa entremig de l'escola i que serveix per fer aquest pas de la ciutat a la ciutat escola.

De fronteres entre l'espai públic i l'habitable particular també en podem trobar en altres barris, com la Barceloneta. Aquí volia apuntar una cosa que és molt important per a la societat: la relació dels avis amb els joves. Entre els petits i els grans la relació sempre és perfecta, els pares són el problema. A la Barceloneta hi ha molta gent gran, i nosaltres vam posar les seves habitacions a la planta baixa. Primer, perquè no estiguin aïllats de la societat i puguin estar mirant els veïns, s'hi puguin comunicar si es troben malament o no poden anar a buscar el pa o qualsevol cosa. És molt important que la gent gran tingui relació amb els veïns i la ciutat, igual que els ciutadans petits. Aquesta idea de tancar gent gran en edificis per a gent gran és una monstruositat. A més, també s'ha vist que en el moment que hi ha gent gran en aquests punts el vandalisme ha baixat molt.

Aquests espais són molt més importants quan tenim una societat culturalment complexa. Ara no entraré a parlar-ne, però a Holanda tenen molta més experiència amb els espais, i integren les diferents cultures en l'edat adolescent. A les escoles secundàries tenien força problemes d'integració, i van veure que els espais fora de les aules són molt importants per a la pedagogia.

I amb això acabem. Gràcies.

Educar en la contemporaneïtat: la tensió entre diversitat i igualtat*

Fúlvia Rosemberg**
Psicòloga social

Agraieixo la invitació de Rosa Sensat per participar en aquest curs i impartir aquesta conferència. No és un agraïment formal, perquè per mi va representar un desafiament: sistematitzar, des del sud, experiències i reflexions sobre qüestions que ocupen un lloc destacat en l'agenda educativa: els desafiaments a què ens enfrontem en educar en uns temps considerats complexos, que inclouen, entre altres propostes, respectar i promoure el «dret a la diversitat».

* Text preparat per al curs d'estiu de Rosa Sensat «Caos i diversitat: educar en una societat complexa». Barcelona, juliol de 2009.

** Professora de psicologia social de la Pontifícia Universitat Catòlica de São Paulo (Brasil), on coordina el Nucli d'Estudis de Gènere, Raça i Edat. Investigadora de la Fundació Carlos Chagas, on coordina el programa internacional de beques de postgrau (programa d'acció afirmativa, amb preferència per a negres i indígenes).

«Totes les èpoques són incertes, atès que la societat i la cultura canvien; així i tot, algunes èpoques són més incertes que altres —èpoques en què els acords socials establerts i les formes establertes de veure les qüestions socials i educatives es comencen a desgastar i no són capaços de proporcionar respostes o fer front a les forces de la crisi i el desmantellament social [...]. En èpoques d'incertesa, visions rivals de canvi competeixen les unes amb les altres per veure quina establirà una nova “certesa” basada en un nou discurs del sentit comú en progrés»
(Carlson i Apple, 2000, p. 11).

1. Temps complexos, temps incerts

Potser una de les poques certes que podem tenir actualment és... que vivim temps incerts. Encara que en la contemporaneïtat occidental altres temps hagin estat incerts, la incertesa està sent tematitzada. Vivim en una època en què són freqüents i sistemàtics els qüestionaments sobre certes, veritats, interpretacions —les metanarratives— respecte al passat i el present de l'univers, de la Terra i de les societats humanes, així com aquelles referides a pronòstics lineals sobre el futur. **A**lguns i algunes¹ consideren que estaríem vivint una nova era, la de la postmodernitat (Lyotard, 1993); altres (Habermas, 1990), que la modernitat no hauria estat superada i que el seu avenç no implicaria ruptura; altres, que la postmodernitat seria «un estat d'ànim» més que una realitat cristal·litzada (Rouanet, 1987); altres recalquen encara que estaríem vivint una època de transició (Gatti, 2005, p. 3).

En l'elaboració de coneixement es revisen teories i enfocaments metateòrics; els prefixos *neo* i *post* donen nom a corrents de pensament contemporanis que s'enfronten per oferir la interpretació dominant de la nostra època: postestructuralisme, postfeminisme, postcolonialisme, neomarxisme, neogramscianisme, entre molts d'altres. A vegades, la ruptura està marcada per l'adjectiu *crític*: la psicologia crítica, la pedagogia crítica, el multiculturalisme crític són algunes de les moltes maneres de diferenciar el que és vell del que és nou, el que és «tradi-

1. A partir d'aquí el text deixa de fer servir el masculí i el femení i adopta el genèric masculí per no sobrecarregar-lo.

cional» del que és contemporani, el passat del futur, en aquest laberint de produccions teòriques contemporànies.

El coneixement anterior és relegat a la condició de «tradicional» i es proposa trencar les fronteres de les disciplines. Per exemple: el «descobriments de les inestabilitats en molts sistemes, l'ús del concepte de caos, de probabilitat, la consideració de la irreversibilitat del temps, entre moltes altres mutacions en conceptes formulats anteriorment com a certes, ofereixen una nova perspectiva [per interpretar la] natura» (Gatti, 2005, p. 4).

Aquesta producció teòrica, que intenta sorprendre i reflexionar sobre la complexitat dels nostres temps, em sembla, com a altres (Carlson i Apple, 2000), tan abundant com... complexa, intensament abstracta per ser compresa, atès l'ús de nous termes i conceptes, el seu ús amb múltiples sentits —vegeu el terme *gènere*, per exemple (Izquierdo, 2007)— o la seva resignificació; per exemple, el terme *identitat*, tan en voga en els debats sobre multiculturalisme i diversitat. Cada text nou comença amb una introducció sobre els significats dels termes i conceptes utilitzats —diferència, diversitat, cultura, multiculturalisme, interculturalisme, en el nostre cas—, i al cap i a la fi arribem a la conclusió que són polisèmics, polifònics. O, si no, s'encunyen neologismes.

A nosaltres, educadors que vivim el dia a dia de l'escola, el fet d'haver de desentranyar aquestes noves tendències (alguns parlen de modes) en el camp de les ciències humanes i socials, inclosa l'educació, ens exigeix una gran inversió de temps i d'energia, no només perquè aquests debats han estat poc atents a les pràctiques quotidianes, sinó també perquè, majoritàriament, estan sent produïts i escrits en els idiomes occidentals de països hegemònics i sovint es refereixen a les seves situacions peculiars.

Reflexionant sobre les propostes curriculars alternatives contemporànies, un investigador brasiler, Antonio Flávio Barbosa Moreira (2000), destaca la distància que hi ha entre la sofisticació teòrica i el seu impacte en la pràctica escolar: «El discurs elaborat al Brasil, als anys noranta, pel seu caràcter complex i abstracte i per l'escassetat de propostes que ofereix als professionals de l'educació, encara no ha arribat a dirigir noves pràctiques i reformes» (p. 118).

A més, aquesta efervescència no queda circumscrita al camp del coneixement i del discurs, sinó que és instigada per i instiga pràctiques socials, polítiques i culturals: noves formes de comunicació i informació,

noves ordenacions familiars, nous moviments socials, noves religions, noves formes d'expressió artística, etcètera. Parodiant Marx, «tot el que semblava sòlid i "tradicional" s'esvaeix en l'aire».

I enmig d'aquest bullici embriagador hi som nosaltres, els educadors. Més que això: estem cridats a construir el «nou món», o millor, el «nou futur de la humanitat», perquè som uns els «especialistes» que queden de la modernitat per educar les generacions joves. I és unànime, fins i tot en temps d'incertesa, la defensa de la importància de l'educació en temps de crisi. Com dur a terme aquesta missió si el passat «s'esvaeix» en l'aire? Hi hauria alguna cosa d'honrat, de digne, de «veritable» en l'acumulació de coneixements de la humanitat que va precedir a, i que conviu amb, aquests temps complexos i que podríem transmetre com a llegat a les generacions joves que estem educant? O les nostres incerteses són tan intenses que dificulten o impedeixen que puguem garantir un llegat honrat i digne a les generacions joves? O desistim d'aquesta funció de l'educació escolar, la de sistematitzar i transmetre els coneixements acumulats per la humanitat que ens ha precedit i per la qual és contemporània nostra? Seleccionar, sistematitzar, organitzar i proposar un nucli de coneixements i pràctiques escolars a les noves generacions seria cometre el pecat d'«universalisme»? Com participar del relativisme epistemològic, en la formació curricular per a l'educació bàsica, «sense buidar l'educació de contingut»? (Sacristán, 1996, p. 50).²

Comparteixo la posició dels que assumeixen —malgrat les incerteses actuals i les intenses crítiques que puguem fer a la modernitat— que tenim un llegat cultural, ètic, polític i social que ens toca a nosaltres, educadors, comunicar a les generacions joves. D'aquest llegat en destaco el dret de la nostra comunitat humana a ser respectada, així com el dret a una educació escolar democràtica i de qualitat.

2. Al Brasil hi va haver un interessant debat sobre la discussió plantejada per Forquin (1989, 2000) «El currículo entre el relativismo y el relativismo». Vegeu el dossier elaborat per la revista *Educação & Sociedade*: «Políticas curriculares y decisiones epistemológicas» (2000).

2. La tensió diversitat-igualtat

És en el nucli dels corrents contemporanis de crítica a la modernitat, de mobilització dels anomenats nous moviments socials (que reivindiquen polítiques de reconeixement de les seves especificitats identitàries i culturals) i d'atenció a la tendència monoculturalista de la globalització (Candau, 2008, p. 10-45) que té lloc el debat sobre la diversitat en el món social i en l'educació escolar. Imbernón (2000, p. 84) fins i tot considera el terme *diversitat* «nou i postmodern».

En no haver-se complert la promesa d'«igualtat de tothom» en l'ús de béns materials i simbòlics produïts per la humanitat, en no veure's reconeguts en la humanitat, segments socials marquen les seves identitats específiques com a estratègia per guanyar visibilitat i accedir a drets que els són negats. A més, els nous moviments socials —com ara els ètnico-racials o els feministes, entre d'altres— també reivindiquen el reconeixement de la seva singularitat, de la seva diferència, com un dret.³

A partir dels anys 1970, a ritmes diferents, assistim, al nord i al sud de l'Equador, a un canvi del discurs de la igualtat al discurs de la diferència: «Passem a veure'ns envoltats per una atmosfera cultural i ideològica completament nova, en la qual sembla generalitzar-se, amb un ritme accelerat i pertorbador, la consciència que nosaltres, els humans, som diferents *de facto* [...], però som també diferents per dret. És el que en diem «dret a la diferència cultural», el dret de ser, sent diferent» (Pierucci, 1999, p. 7).

Així i tot, en el debat sobre la diversitat en la societat contemporània trobem alertes sobre la seva polisèmia (la paraula *òmnibus*, *fossa comuna*, en la qual hi pot tenir cabuda tot) i sobre les dificultats de domar-lo com a orientació per a la pràctica.

Una primera consideració que hem de tenir en compte és que la diversitat (o la diferència) no és un assumpte nou en la humanitat o en l'escola/educació. Diferenciar grups humans o persones per uns atributs classificatoris que permeten separar el «jo» de l'«altre» i el «nosaltres»

3. En portuguès del Brasil, els diccionaris etimològics (Houaiss, 2001, per exemple) no estableixen distincions entre els sentits de diferència i diversitat. Per aquesta raó, tots dos s'han utilitzat en el text, malgrat que la literatura, a vegades, els utilitza en sentits diferents (Fleuri, 2000).

de l'«ells» és constitutiu de les cultures humanes, cosa que permetria la construcció de les identitats culturals. La història occidental podria ser narrada des de l'òptica de la diferenciació dels pobles, de segments socials, de grups religiosos, de persones. Com que la identitat i la diferència no vénen donades per naturalesa sinó que són creacions del món cultural i social, utilitzem etiquetes empíriques per diferenciar grups socials —sexe, edat, color de pell, llengua, configuració del cos, entre d'altres— que no són més que construccions socials i històriques. Al Brasil, per exemple, considerar-se o ser considerat blanc pot variar segons la regió: al sud del país, regió que va acollir molts immigrants europeus i que té una població predominantment blanca, les persones tendeixen a identificar com a negres o no blanques persones que en altres regions, com ara el nord-est, es considerarien blanques. **A**ixí, sense ser un fet de la natura i sense ser una paraula nova, carrega una polisèmia que permet sentits, usos i propostes pedagògiques diverses. A més, la polisèmia no és neutra: als significats se'ls associen posicions que valoren tant com desqualifiquen l'enfocament de la diferència humana, racial, sexual, cultural, d'edat, física. D'aquesta manera, la diferència que atribuïm a l'altre pot justificar que sigui tractat com a no-ciudadà o no-humà, pot servir de base per a la massacre, l'esclavitud, la barbàrie, la segregació.

En la contemporaneïtat, la peculiaritat seria la tendència progressista i humanista d'atribuir valor positiu a la diversitat, especialment la cultural, simultàniament a la lluita contra «el racisme, la xenofòbia i les formes connexes d'intolerància». Tot i així, si la perspectiva contemporània intenta atorgar un sentit positiu al terme diferència-diversitat, a les nostres ments i cors encara s'hi conserven significats que associen, encara que sigui subtilment, diferència a inferioritat. «Tots som humans» va ser una de les respostes que vam obtenir d'alguns nens brasilers en estudiar el seu sentiment de pertinença ètnico-racial (Rocha i Rosenberg, 2007) i que interpretem com un atac a la diferenciació que pot comportar la discriminació, el prejudici en el context escolar.

És el que suggereix Pierucci (1990) quan diu que és ingènua la idea que el racisme i el xovinisme serien, en essència, el refús de la diferència. Des d'aquesta perspectiva «el racisme és interpretat només com a refús o incapacitat d'acceptar l'altre, el que és diferent, el que no és idèntic», i se circumscriu «als límits de l'heterofòbia» (p. 9). Per l'autor, el racisme no seria la negació de la diferència sinó l'«obsessió amb la

diferència». Per això alerta de l'ús contemporani per part de sectors progressistes a Occident de l'eslògan «dret a la diferència». Per l'autor, aquest eslògan comporta una trampa: l'heretabilitat, el fet que l'amor a la diferència hagi estat «aliment de l'àmbit (ultra) conservador durant dos-cents anys seguits».

És en aquest sentit que diversos de nosaltres estem atents perquè el debat sobre la diversitat, a l'escola o fora, sigui contextualitzat en el pla polític. En desconsiderar el context social i polític dins el qual es defensa el dret a la diversitat o diferència, podem caure en la trampa que el seu ús sigui una excusa per a la desigualtat i la segregació. Així, l'articulació de la nova dreta identitària francesa als anys 1980 va tenir lloc al voltant de l'èmfasi que es va posar en la irreductibilitat de les diferències culturals dels immigrants, cosa que va configurar el que s'ha anomenat «nou racisme», que prescindeix del concepte biològic de raça i «essencialitza» les diferències culturals: «Som diferents i desiguals», proclama el nou racisme, revertint el sentit atribuït a la diferència pels corrents humanistes progressistes (Vanderbroeck, 2007).

Pel fet d'estar atenta a aquests aspectes, quan Irene Balaguer em va proposar el tema per a aquesta conferència no vaig acceptar el suggeriment de tractar l'educació en la contemporaneïtat només des de l'òptica de la diversitat: em vaig proposar tractar-la en tensió amb la igualtat, situant aquesta última en el context de l'objectiu polític de l'accés universal a una educació escolar de qualitat. Per mi, la raó és senzilla: vinc d'un país que va ser colonitzat, que va dominar i gairebé va exterminar la població autòctona indígena, que va conèixer l'esclavitud d'africans negres fins al 1888 i l'elit política, econòmica i educativa blanca del qual ha tingut, des de sempre, grans privilegis en l'accés als béns materials i simbòlics que la societat brasilera produeix, inclosa l'educació.⁴ Això es tradueix en el perfil d'un país que no és pobre —en comparació mundial, el nostre nivell de renda per càpita se situa en el terç superior del rànquing mundial—, però que presenta una gran proporció de pobres i una persistent desigualtat econòmica, política i educativa.⁵

4. L'any 2000, el 20% dels més rics tenia una renda mitjana trenta vegades més alta que el 20% dels més pobres.

5. La proporció de pobres al país ha passat del 30 al 50% de la població en les dècades del 1980 i 1990. L'any 2006, la proporció de pobres era del 19,31% de la població.

A més d'una gran proporció de pobres, la desigualtat social brasilera presenta tres característiques principals més: és persistent i estructural i no s'ha vist modificada «significativament per la urbanització, industrialització, democratització, secularització» i creixement econòmic (Medeiros, 2003, p. 16); els segments socials que reben una renda més baixa són també els que obtenen menys beneficis de les polítiques públiques i els que tenen menys participació política; la desigualtat presenta una forta associació color/raça, regió de residència i edat, ja que la població blanca, adulta i resident a les regions del sud-est i el sud del país és la que té unes rendes més altes i més beneficis materials i simbòlics.⁶ És a dir, en el context del Brasil contemporani persisteix amb força l'objectiu de la construcció d'una societat menys desigual, més justa des del punt de vista econòmic.

Seria gairebé redundant insistir en el fet que aquest mateix escenari de desigualtats s'observa en l'educació escolar, que, malgrat haver gairebé universalitzat l'educació obligatòria, presenta uns alts índexs d'absentisme escolar, cosa que suposa per a la població brasilera una baixa mitjana d'anys d'estudi (7,0 anys de mitjana per a la població de 10 anys i més).

És aquest context social i polític el que ens porta a molts de nosaltres, brasilers (Cury, 2002; Pinto, 2002, entre d'altres), a reflexionar sobre el tema de la diversitat, del multiculturalisme, en relació amb la seva tensió amb la desigualtat, perquè compartim l'objectiu polític de participar en la construcció d'una societat i un sistema educatiu més justos i igualitaris en les relacions de classe, gènere, raça, edat i necessitats especials.⁷

Al Brasil contemporani, com en altres parts del món, la reivindicació del «dret a la diferència» en les seves diferents versions va desplaçar, de manera radical, l'eix del debat respecte a la democràcia «de l'àmbit econòmic al cultural. Aquest canvi ha tingut i té la seva importància en la mesura que va permetre introduir temes centrals relegats fins aleshores a un discretíssim segon pla [...]. Tot i així, quan es tracta de so-

6. La posició de les dones és més ambigua.

7. Faig servir el concepte de raça en el seu sentit sociològic en el vessant nominalista, és a dir, el que les persones d'un determinat context social signifiquen com a raça. Aquesta forma de considerar la raça no és, per tant, partidària de la conceptualització biològica de raça que va originar, al segle XIX, el racisme científic.

cietats caracteritzades per un alt grau de desigualtat social, el valor explicatiu de les tesis multiculturalistes queda seriosament compromès» (Pinto, 2002, p. 85).

Aquesta preocupació no es limita a uns pocs científics socials. Un estudi recent (Candau i Koff, 2006) amb investigadors i professors brasilers en el camp de la didàctica va intentar exposar la seva posició respecte a la interconnexió entre el multiculturalisme i la seva àrea d'especialització. L'anàlisi de les seves entrevistes evidencia, entre altres aspectes, que els professors i investigadors observen que:

- el multiculturalisme seria un camp teòric complex i més preocupat per la desconstrucció que per la construcció de pràctiques escolars;
- el tema de la diversitat i el multiculturalisme penetra més en el món acadèmic que en l'escola; més en el camp de la investigació que en el de l'ensenyament;
- si aquests temes permeten un enriquiment del debat, deriven en un desplaçament de la preocupació de l'àmbit social al cultural. «Al mateix temps que reconeixen la importància de la dimensió cultural, [els investigadors i investigadores] sempre s'estan referint a les desigualtats socials, de classe, d'oportunitats socials i educatives i de la seva relació amb el context de pobresa estructural de la societat brasilera» (Candau i Koff, 2006, p. 487).

Però seria ingenu, i a més incorrecte, suposar que la producció teòrica contemporània internacional està desatenta a la tensió diversitat-igualtat. Per exemple: es repeteix fins a la sacietat, si més no al Brasil, la màxima de Boaventura de Souza Santos (2006) respecte a la manera d'afrontar aquesta tensió: «Tenim el dret de ser iguals quan la diferència ens margina; tenim el dret de ser diferents quan la igualtat ens descaracteritza» (Santos, 2006, p. 462). Ramon Flecha i Iolanda Tortajada, de la Universitat de Barcelona, inclouen entre els seus principis per dirigir l'aprenentatge dialògic «la igualtat de diferències» configurada de la manera següent: «La cultura de la diferència que oblida la igualtat condueix, en una situació de desigualtat, a fer que es reforci com a diferent el que és exclouent» (2000, p. 32). Al Brasil, Silva (2008), seguidor de la teoria cultural, destaca la importància del poder en la construcció de la identitat i de la diferència. Des d'aquesta òptica, la pedagogia i el currículum «haurien de ser capaços d'oferir oportunitats

perquè els nens i nenes i els i les joves desenvolupessin capacitats de crítica i qüestionament dels sistemes i formes dominants de representació de la identitat i la diferència» (p. 92). Carlson i Apple, al final de l'article «Teoria educativa crítica en temps incerts» (1999), es refereixen a la necessitat de combinar la «política de redistribució amb la de reconeixement» (p. 52), fent al·lusió a la teoria de Nancy Fraser.

En efecte, Nancy Fraser (2002, 2007), teòrica feminista, ofereix una de les millors alternatives per pensar simultàniament en la perspectiva de la redistribució de recursos (la recerca d'igualtat econòmica) i del reconeixement de la diversitat cultural en les democràcies contemporànies. Resumint, Fraser (2007) proposa una concepció bidimensional d'igualtat «centrada en el principi de la paritat de participació», és a dir, que la societat ofereixi condicions perquè tothom interactuï com a iguals. Perquè això passi calen dues condicions: la primera és la distribució de recursos materials perquè tothom tingui dret a «veu» de manera independent; la segona condició per a la paritat participativa «requereix dels models institucionalitzats uns valors culturals que *mostren* el mateix respecte per tots els participants i ofereixin les mateixes oportunitats per arribar a l'estima social» (Fraser, 2002, p. 67, la cursiva és meua). Per l'autora, totes dues condicions són necessàries per aconseguir la «paritat participativa» i, per tant, la justícia en societats democràtiques.⁸

Des del meu punt de vista, aquesta perspectiva teòrica de Nancy Fraser té l'avantatge de separar, però sempre amb compte, la recerca de «solucions» per a la redistribució econòmica i material i per al reconeixement de la diversitat cultural. Crec que aquesta separació ens permet als educadors pensar quines són les accions concretes que podem desenvolupar en l'actualitat amb els nostres alumnes i estudiants en l'exercici del nostre ofici i quines les que podem (o hem de) desenvolupar en l'àmbit de les altres esferes de la nostra acció professional i política (administració, partit polític, sindicat, mitjans de comunicació, etcètera).

Dic això perquè em fa l'efecte, i pot ser que a vostès també, que bona part de les reflexions contemporànies sobre l'educació escolar en temps

8. Waxman (1977), al llibre *Stigma of Poverty*, presenta un model equivalent per comprendre la producció i reproducció de la pobresa.

complexos o d'incertesa, en l'àmbit del multiculturalisme, dipositen en l'educació escolar, en l'exercici de la nostra funció a les aules, la missió de salvar el món, de ser capaços de «construir» el nou ciutadà crític, de formar un ésser humà no racista, no sexista, no xenòfob, no classista, no homòfob.

Amb això no estic dient que la nostra acció a les aules hagi de ser apolítica o que no haguem de crear condicions per a una posició ètica, crítica, que respecti la diversitat. Vull dir que si l'acció antiracista, per exemple, es limita només a la missió de generar o contribuir a generar posicions crítiques davant el racisme, el sexisme, la xenofòbia, l'homofòbia en els nostres alumnes, no obrirà automàticament l'accés i la permanència dels alumnes que procedeixen de segments socials oprimits a una educació de qualitat. Ara bé, algunes polítiques redistributives es poden situar en l'àmbit de l'escola (per exemple, qualitat i adequació dels equipaments escolars i els materials didàctics, entre moltes altres), però tot i així altres polítiques redistributives van més enllà de l'escola i recorren a l'acció política, a altres esferes i altres estratègies (per exemple, el pressupost nacional). Es podria dir el mateix sobre les polítiques de reconeixement: l'atenció prestada a l'explicitació del prejudici racial a l'aula/escola exigeix accions «correctives» diferents de la seva divulgació als mitjans de comunicació, per exemple.

La contribució de Nancy Fraser (2001) té una limitació, i és que exclou les generacions joves en la mesura que la seva reflexió se centra en l'acció política de moviments socials i, per tant, oberta i disponible, en les societats occidentals, només per als adults.⁹

Amb molta menys sofisticació teòrica, he estat desenvolupant una reflexió per entendre les desigualtats educatives al Brasil, especialment les de gènere, raça i edat, que té en compte, simultàniament, la dimensió estructural i simbòlica en la construcció de les desigualtats educatives i que comparteixo amb vostès destacant-ne la perspectiva racial.

9. No desconec l'acció de moviments juvenils, el que s'ha anomenat protagonisme juvenil.

3. Una proposta d'interpretació i afrontament del racisme brasiler en el context escolar

En primer lloc, vull afirmar que comparteixo la visió que les desigualtats observades entre blancs i negres en l'accés a béns materials i simbòlics són fruit del racisme constitutiu de la societat brasilera, malgrat que circula, dins i fora del país, el mite que som una democràcia racial.

El racisme brasiler actua simultàniament en els àmbits material i simbòlic. En el pla simbòlic, vivim en una societat que adopta la ideologia de la superioritat natural dels blancs sobre els altres, inclosos els negres. En el pla simbòlic el racisme actua mitjançant l'expressió oberta, latent o velada del prejudici racial, considerant els negres inferiors als blancs. Aquest racisme és devastador, però per si sol insuficient per explicar tota la desigualtat racial brasilera. En el pla material, els negres no tenen accés als mateixos recursos públics que els blancs, fins i tot els destinats a les polítiques públiques. Això és fruit de la història de la colonització i l'esclavitud i de les condicions actuals de repartiment dels béns públics. Considero que per arribar al moll de l'os del manteniment de les desigualtats racials en el pla material no podem oblidar que un gran percentatge de negres al Brasil és pobre i que un gran percentatge de pobres al Brasil és negre.

En el cas brasiler, és necessari pensar simultàniament en clau socioeconòmica i de pertinença racial per comprendre el racisme estructural/material, perquè després de l'abolició de l'esclavitud no vam tenir un sistema de classificació racial legal/oficial, com tampoc no vam tenir un sistema de segregació racial formal (com l'*apartheid*), sinó una política de blanquejament que va afavorir la immigració europea blanca i va suposar el desplaçament de negres lliures cap a les regions del país menys desenvolupades.

Crec que és un error pensar que el racisme brasiler el provoca exclusivament el prejudici racial interpersonal. Es poden provocar accions racistes, que redunden en discriminacions contra els negres, sense que persones concretes tinguin o expressin prejudicis contra els negres. Quan es redueix el pressupost destinat a l'escola pública d'educació bàsica, encara que no sigui un acte específic contra els negres, aquesta reducció tindrà un impacte en el manteniment de les desigualtats materials i estructurals contra els negres. Penso que bona part del debat actual i de les accions per combatre el racisme pequen per aquesta

banda: conceben el racisme com a producte exclusiu d'accions interpersonals i com a resultat exclusiu del prejudici racial. En aquesta situació poden resultar eficaces estratègies educatives de lluita contra el racisme (en les seves diverses formes). Però el racisme material se sustenta també a través de les crides polítiques públiques «per a tothom», que tracten de manera desigual els pobres i els no pobres.

És necessari, per tant, parar atenció al manteniment de les desigualtats racials que són reproduïdes i generades per polítiques que, aparentment, no tenen un caire racial. Al Brasil, com a conseqüència de l'associació pobresa/ser negre, les polítiques que mantenen o accentuen les desigualtats socials i econòmiques són també polítiques racistes, ja que mantindran i generaran desigualtats en l'accés als béns públics que afecten principalment els negres. Es tracta del llop disfressat de xai.

A més d'això, he observat que en les discussions actuals el principal èmfasi es posa en la lluita contra el racisme en el pla simbòlic, com també a través de polítiques diferencialistes i focalitzades. S'ha deixat en un segon pla, o no s'ha discutit com es mereix, la manera com les anomenades polítiques «universalistes» passades i actuals actuen en el manteniment del racisme estructural brasiler. Per aquesta raó, si bé la introducció de l'assignatura d'història i cultura afro-brasilera i indígena al currículum escolar (lleis 10.639 i 11.645, actualment en vigor al Brasil) és benvinguda, no és suficient per lluitar contra el racisme estructural de la societat brasilera. Per pocs prejudicis que tinguin els alumnes, els professors, els educadors; encara que adoptin, a les aules, actituds acollidores per a tots, això no elimina l'impacte negatiu en la desigualtat d'una escola pública mal equipada, per exemple, als barris pobres, on la majoria de residents és negra.

Per entendre la desigualtat racial en l'educació, també he formulat com a hipòtesi que al Brasil hi ha una «segregació racial informal». M'explico: per fer front al racisme simbòlic, les famílies negres tendeixen (per regla general) a residir en regions o zones d'un nivell econòmic inferior a la seva renda familiar. Els serveis públics destinats a aquestes regions o zones (transport, sanejament bàsic, equipaments urbans, escoles, hospitals, etcètera) són deficitaris (per regla general) i de més mala qualitat. Per això normalment l'escola a la qual assisteix el nen negre és de pitjor qualitat que l'escola a la qual assisteix el nen blanc del mateix nivell econòmic. Per això s'ha de parar atenció a la

distribució dels béns públics pels espais i institucions socials on viuen els diferents segments racials. La societat brasilera (com també l'europea, em sembla) està altament segregada. Al Brasil és una il·lusió imaginar-se que a l'espai escolar mateix s'hi trobi la tan propagada diversitat ètnico-racial que permetria una convivència negociada de valors i pràctiques culturals.

En focalitzar aquestes dues dimensions, una d'estructural i una altra de simbòlica, en la constitució del racisme, malgrat admetre la seva interconnexió, delimito camps i estratègies per a l'acció: la lluita contra el racisme simbòlic té cabuda en les pràctiques de l'educació escolar (però no només en aquestes). Així, per exemple, les múltiples estratègies de revisió i renovació curricular, inclosos els materials didàctics, poden contribuir a lluitar contra les discriminacions en el pla simbòlic. Eliminar la invisibilitat, el menyspreu o l'hostilitat cap a l'altre —negre, indígena, homosexual, per exemple— són iniciatives que podem i que hem d'adoptar en la nostra pràctica de professors. No callar quan presenciem situacions d'hostilitat racial entre alumnes, professors o altres treballadors de l'educació també és una estratègia de lluita contra el racisme en l'exercici de l'ofici de professor. Tot i així, malgrat que és necessària, és insuficient, perquè lluitar només contra el racisme simbòlic no elimina les desigualtats estructurals, d'accés als béns materials. Així, si els grups racials estan relativament segregats en l'espai urbà, si resideixen en barris deteriorats, amb accés restringit als equipaments públics, amb escoles mal equipades, les estratègies de lluita contra el racisme van més enllà de l'acció específica de l'educació escolar. Aquí, la lluita contra el racisme utilitza estratègies polítiques accionades pels diferents actors polítics.

Encara que concerneixi l'educació, situar la lluita contra el racisme exclusivament en el pla de l'escola, dels seus professionals, dels seus alumnes i les seves famílies és, des del meu punt de vista, una missió suïcida i, paradoxalment, sustentadora del racisme, perquè, estant destinada al fracàs, fracassa.

A més d'això, percebo límits en la nostra acció de professors, especialment quan som professors de les generacions joves no adultes, que no sempre semblen ser tingudes en compte pels teòrics: fins a la majoria d'edat, nens i joves són només relativament autònoms de les seves famílies. Això em sembla particularment sensible a valors, culturalment arrelats, referents a la religió i la sexualitat. Si a l'escola

travessem aquesta delicada frontera podem tancar l'escola precisament a aquells alumnes en nom dels quals empunyem la bandera del «dret a la diversitat».¹⁰

Referències bibliogràfiques

- CANDAU, Vera Maria. «Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença». *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 20, p. 45, 2002.
- CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. «Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural». *Educação & Sociedade*, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, n. 83, p. 471, 2003.
- CARLSON, Dennis; APPLE, Michael A. «Teoria educacional crítica em tempos incertos». Dins de: *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-58, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. «Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença». Dins de: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas. Campinas: Autores Associados, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- FECHA, Ramon; TORTAJADA, Iolanda. «Desafios e saídas educativas na entrada do século». Dins de: Francisco Imberón (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 34, 2000.
- FLEURI, Reinaldo Matias. «Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional». *Educação & Sociedade*. SP: Cortez; Campinas: CEDES, n. 83, p. 495, 2003.
- FRASER, Nancy. «Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero». Dins de: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUN, Sandra G. (org). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC/Ed. 34, p. 59-78, 2002.
- FRASER, Nancy. «Reconhecimento sem ética?» Dins de: *Lua Nova, Revista de Cultura e Política*, n. 70, p 101-138, 2007.

10. Vegeu el model teòric proposat per Wieviorka (1998) referent a les expressions contemporànies de racisme. Per a les estratègies educatives a la Unió Europea, vegeu les informacions del DECET (Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe).

- GATTI, Bernardete A. «Pós-modernidade, educação e pesquisa». *Revista Psicologia da Educação*, n. 1, v. 20, p. 139-151, 2005.
- «Igualdad de oportunidades». *Infancia na Europa. Revista de una Red de Revistas Europeas*, núm. 07.13, 2007.
- IZQUIERDO, Marià Jesuís. *El malestar en la desigualdad*. Barcelona: Ediciones Catedra, 1999.
- PIERUCCI, Antônio F. «Ciladas da diferença». *Tempo Social*, São Paulo: USP, v. 13, p. 81-115, maig de 2001.
- PINTO, Céli Regina. «Teoria política feminista, desigualdade social e democracia no Brasil». Dins de: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUN, Sandra G. (org.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC/Ed. 34, p. 59-78, 2002.
- ROCHA, Edmar; ROSENBERG, Fúlvia. «Auto-declaração de cor/raça entre escolares paulistanos(as)». *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, vol. 37, n. 132, p. 759-800, setembro/desembre de 2007.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. «Escolarização e cultura: a dupla determinação». Dins de: *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SANTOS, Boaventura de S. *Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 2006.
- SCOTT, Joan W. «O enigma da igualdade». *Estudos Feministas*. Florianópolis: Editorial, v. 13, n. 1, p. 216, gener/abril de 2005.
- SILVA, Tomaz T. da. «Identidade e diferença». *A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- VANDENBROECK, Michel. «Diversos aspectos de la diversidad». *Infancia en Europa: Revista de una Red de Revistas Europeas*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, n. 13, p. 8-9, 2007.
- WAXMAN, Chaim I. *The Stigma of Poverty: A Critique of Poverty Theories and Policies*. Nova York: Pergamon Press, 1983.
- WIEVIORKA, Michel. *Le racisme, une introduction*. Paris: La Découverte, 1998.

La humanització de l'home

Jorge Wagensberg
Físic

Molt bé, moltes gràcies per aquesta introducció. He de dir que en aquesta ocasió tant el títol com el tema me'ls heu suggerit vosaltres, i jo estic encantat de fer una reflexió sobre la humanització de l'home. **S**i em permeteu, començaré una mica abans. Abans dels éssers humans hi havia els homínids, abans hi havia els hòmits. En realitat quan parlem d'humanització parlem de tres processos: l'aparició dels homínids, l'hominització i la humanització. Què tenen en comú? En ciència comprendre és buscar què tenen en comú coses diferents, i això, com sabeu, no és el mateix que buscar diferències entre coses que s'assemblen molt. Buscar el que hi ha de diferent és observar, que també és molt important; és el que fem amb el joc de les vuit diferències de *La Vanguardia*, en què hi ha dues imatges o esdeveniments pràcticament idèntics i t'has de cremar les celles buscant quines són les diferències.

Tot el procés científic oscil·la entre l'observació i la comprensió. Si ens fem la primera pregunta, què té en comú la humanitat, per fer-hi una aproximació científica ens hauríem de demanar què tenen en comú tots els éssers humans. Aquesta primera pregunta us la deixo per reflexionar; jo penso que si mirem què tenen en comú avui tots els éssers humans, la resposta és la declaració de drets de l'home. Aquesta declaració no ha estat una conquesta de les creences i de les tradicions, sinó del coneixement objectiu, intel·ligible i dialèctic, una cosa molt propera a la ciència, però no anem tan ràpid. Al final vull proposar una tesi que no se si inquietarà algú de vosaltres. El que vull és donar alguna pista. A part d'això, què tenen en comú els éssers humans? Doncs que vénen dels homínids, i aquests vénen d'una única cèl·lula, i això és bastant fort. És fort pensar que hi ha una única cèl·lula que és la mare de tots els éssers vius i que d'aquí hem anat caminant fins als éssers humans.

Si hi ha un concepte que es pot relacionar amb aquesta cursa que ens porta d'un bacteri a nosaltres mateixos és la paraula *progrés*; Déu n'hi do si s'ha complicat la cosa, des d'un bacteri fins a tu o jo. Aquest és un concepte filosòfic, científic, del diccionari de la vida quotidiana, però que té un significat que ha creat i segueix creant una gran polèmica. Per mi és la mateixa polèmica que es crea respecte de l'individu, la individualitat, el que anomenem ésser humà.

Què vol dir *progrés*? El significat de les paraules és interessant. És molt freqüent que l'ús d'una paraula en la vida quotidiana depengui molt de cada individu, però quan es fa servir en un sentit científic vol dir que ha adquirit un nivell d'universalitat, d'objectivitat i de rigor que enriqueix la paraula quan torna al diccionari comú. En ciència, la paraula *progrés* està sota sospita, o fins i tot defenestrada. Si a un biòleg li dius la paraula *progrés* et mira els peus i et diu: «Com pots pronunciar una paraula tan connotada culturalment, antropològicament, per referir-te als sistemes biològics?» És important dir que això ha passat molt sovint. Per exemple, abans de Newton la paraula *força* era una paraula de la vida quotidiana. No és el mateix aguantar un piano amb la mà dreta que aguantar una ploma, i des d'aquest punt de vista la paraula *força* té un sentit ben clar. La *força*, en ciència, es defineix com la capacitat de moure un objecte material. La capacitat de moure una força es diu *treball*. En la vida quotidiana la paraula *treball* també té un sentit que no és el que té en física. (Per cert, *treball* ve de la paraula

tripalium, que són tres pals on lligaven les persones per torturar-les. És a dir, la paraula *treball* està associada a la paraula *tortura*.) Després tenim la paraula *energia*, que és la capacitat de fer un treball, o la paraula *potència*, que és la quantitat d'energia per unitat de temps. Totes aquestes paraules van adquirir un sentit científic al segle XVII, i quan van tornar al llenguatge comú ho van fer amb un sentit nou i enriquit. Quan avui algú comenta «M'he aixecat amb moltes energies», això es podia dir abans de Newton, després d'ell aquesta frase no vol dir gaire cosa.

Ha passat el mateix amb la paraula *informació*. Abans de la Segona Guerra Mundial, als anys quaranta, la informació era una sensació, un estat d'ànim. Quan jo veig un esdeveniment sento que puc guanyar o perdre informació o quedar-me igual, però fins a la Segona Guerra Mundial per científics i matemàtics com Shannon, que es va morir fa poc, o Turin, aquesta paraula no tenia rigor científic. Avui té rigor científic. I què vol dir, *informació*? La paraula *informació* avui està associada a un esdeveniment, i depèn de la probabilitat que tenia aquest esdeveniment abans de succeir. La probabilitat, al seu torn, és una mesura matemàtica que només té sentit abans que l'esdeveniment pugui succeir. Deixeu-me que us ho il·lustri amb aquest acudit: una persona puja en un avió amb una bomba i la policia li diu que obri la maleta. Quan veuen el que hi porta, els agents li demanen explicacions i ell respon: «És que jo sóc matemàtic i he calculat que la probabilitat que en un avió hi hagi dues bombes és molt més petita que no pas que n'hi hagi una, i per això porto la meva.» Gairebé tots els errors que fa l'estadística parteixen del fet de definir la probabilitat d'un esdeveniment que ja és un sí. Si ja és un sí, la probabilitat que aquest fet succeeixi és d'1, i el producte d'1 per qualsevol cosa és qualsevol cosa; per tant, no té sentit. En canvi, la informació arriba després de l'esdeveniment, i com menys probable és un esdeveniment més tenim la sensació d'estar informats. Per exemple, si jo dic que demà sortirà el Sol, aquesta frase no té gaire emoció, perquè el Sol surt cada dia. La probabilitat no és d'1 perquè en algun moment el Sol no sortirà, ja que serà l'últim dia. Però un esdeveniment altament probable no emociona, perquè no aporta informació. En canvi, si jo dic «Demà Espanya envairà Andorra», això no és gaire probable, ens emocionarà i sentirem que el nostre estat d'informació ha canviat. A més a més, el que ens agrada molt als físics i als matemàtics és que hi hagi continuïtat. És a dir, un

esdeveniment encara menys probable proveeix encara més informació. Per exemple, si en comptes de dir «Espanya envairà Andorra» diguéssim «Andorra envairà Espanya», la informació se'ns desborda, perquè la probabilitat és encara més petita.

Doncs després de Shannon la informació és una magnitud que es pot mesurar en bits, com es pot mesurar el pes en quilograms. No funciona igual perquè té una objectivitat compromesa; el fet de publicar una informació afecta el valor mateix de la informació. Si jo dic «Aquesta carretera està col·lapsada» i és veritat, quan ho digui començarà a ser mentida, perquè la gent no anirà per aquesta carretera. Si jo dic «Aquest banc va malament» i és mentida, pot acabar sent veritat perquè tothom anirà a retirar-ne els calés. Per tant, la informació és una magnitud estranya, però està definida amb rigor científic.

Hi ha un esdeveniment molt freqüent, i és que quan un científic intenta donar rigor científic a una paraula i no ho aconsegueix, la tendència és dir que la culpa la té la paraula. És el que passa actualment amb el progrés. Hi ha intel·lectuals com Stephen Jay Gould, amb qui vaig tenir molts debats sobre aquest tema, que han escrit molts llibres i que diuen que en biologia la paraula *progrés* no té sentit. Jay Gould diu que és una magnitud que no ens ajuda a comprendre l'ordre biològic o l'evolució biològica.

Tot el problema comença amb Darwin, que va dir que hem de revisar les formes vives del planeta, la idea que totes les formes de vida van ser creades el mateix dia o la mateixa setmana, encara que sigui metafòrica, etcètera. En realitat les espècies vives que podem veure avui són el resultat d'una evolució, no es van crear al mateix temps, i davant d'això immediatament apareix la necessitat de definir el progrés. Si en algun moment hi havia hagut bacteris i ara hi ha persones com tots nosaltres, que ens podem fer preguntes sobre els bacteris, independentment de la definició de *progrés* alguna cosa ha passat entre aquell bacteri i Shakespeare, com a mínim per un físic. És a dir, la idea dels biòlegs de dir que en biologia el progrés no té sentit molts pensadors la posen en dubte, però tot així el problema és arribar a una definició de progrés. Una altra idea que hem de revisar és la de rebutjar que l'ésser humà és la culminació, el resultat d'un projecte còsmic.

Començaré dient que, en ciència, cada vegada que ens traiem a nosaltres mateixos del centre del coneixement que volem construir progressem en el coneixement. El primer que ho va fer potser va ser Moisès,

en una època en que els faraons es feien passar per deus o semidéus i demanaven un impost —una part de la collita— en nom de Déu, i si algú no pagava havia de suportar la ira de Déu. En aquells temps qüestionar la cohabitació entre els homes i els déus (els déus viuen al cel, però no aquí entre nosaltres) va ser un progrés enorme en el coneixement. Després va venir Copèrnic, perquè la primera cosmologia suposava que la Terra era al centre del cosmos i que tot girava al seu voltant, com Ptolemeu. (Per cert, sempre hi ha un grec que té raó, perquè els grecs ho deien tot. Per això l'etimologia grega va tan bé, perquè busques i sempre hi ha un grec que ho ha dit.) El cas és que Copèrnic va dir que el centre del cosmos no és la Terra, sinó que més aviat és el Sol. La Revolució Francesa o l'americana van treure l'aristocràcia del centre del debat. Marx va intentar treure la burgesia del centre del debat. Freud va treure el Jo conscient del centre del debat, i també va fer un gran salt en l'estudi de l'element. Darwin va treure l'home del centre de l'evolució; l'home no és la meta o l'objectiu de l'evolució. Això no nega que entre un bacteri i Shakespeare hi hagi alguna cosa que ha progressat. És a dir, jo lligaria la humanització a alguna definició de progrés, però la primera cosa que hem de fer és definir una idea de progrés, que és la que utilitzaré per definir la humanització.

La humanització per mi és una forma de progrés, però, què és el progrés? En ciència hi ha hagut moltes definicions de *progrés*, i les hem hagut d'abandonar totes successivament. La veritat és que Stephen Jay Gould, que és un gran intel·lectual de l'evolució, tenia raó quan va refutar totes les definicions de *progrés* de què parlaré ara, però per mi s'equivocava quan deia que no existia cap altra definició de *progrés* que nosaltres puguem utilitzar. La idea d'aquestes pàgines és donar la raó a Stephen Jay Gould sobre per què les definicions prèvies de progrés no servien i, tot seguit, proposar una definició de *progrés* que sí que pot funcionar. L'únic que em sap greu és que Stephen Jay Gould se'ns va morir i no pot continuar el debat, que hauria estat molt interessant.

La primera idea va ser que el progrés el determinava la quantitat de massa d'una determinada espècie. Podem dir que una espècie progressa dintre d'un ecosistema si la massa total d'aquesta espècie augmenta. Per exemple, el pi progressa dintre del bosc mediterrani. En molts sistemes, com el bosc tropical, no es pot dir que alguna espècie progressi per davant de les altres. Aquesta definició té dos aspectes: primer, ha

de satisfer la nostra intuïció del significat que volem per a la paraula *progrés*, i segon, ha de tenir un cert rigor i utilitat per trobar lleis que utilitzen una magnitud amb aquesta paraula. Newton va dir que la força era igual a la massa per l'acceleració, i amb aquesta fórmula de tres o quatre lletres podem trobar el que tenen en comú tots els moviments del món, des d'una papallona fins a una galàxia. Quan un científic veu que quatre lletres permeten comprendre tots els exemples de la realitat que representen un moviment, cau de genolls i plora, perquè acaba de deduir tot el que és moviment en aquest món. La definició de *progrés* de què acabem de parlar, que es refereix simplement a acumular massa, ens deixa a nosaltres, els éssers humans, en un lloc bastant dolent. No anem bé, perquè els animals que han progressat més serien els bacteris, després els insectes, els ratolins... i nosaltres seríem a la cua. És a dir, la idea de massa és una magnitud molt grollera, molt poc sensible a la idea que tenim nosaltres de progrés; no podem admetre que un bacteri impliqui més progrés que Shakespeare.

La segona definició, una mica més agosarada, era la que lligava el progrés a la capacitat de supervivència. Direm que un sistema A és més progressiu que el sistema B si A té una probabilitat més alta de sobreviure que B. L'únic problema que té aquesta definició és que no serveix per a res, perquè no es pot calcular. No podem calcular la probabilitat de supervivència perquè no sabem en quin entorn tindrà lloc aquesta supervivència. La idea és bona filosòficament, però no entra en contacte amb la realitat d'aquest món.

L'any 1953 Watson i Crick van descobrir l'estructura de l'ADN. A partir d'aquí va sortir una altra idea de progrés: cadascú de nosaltres és un text biològic escrit amb quatre lletres, que es reuneixen en paraules de tres que són els aminoàcids, després es fan grups de vint aminoàcids... És la mateixa idea que aquella de la paraula fa la frase, la frase fa la paraula, la frase fa el paràgraf, etc. Per tant, podríem dir que la complexitat d'un individu pot definir el seu grau de progrés. Al principi aquesta idea anava bé, perquè si agafem un retrovirus, per exemple, que és un virus molt elemental, la complexitat del text és com les instruccions de una rentadora. Els virus són bastant poc progressius, són a la base dels éssers protovius, que encara no són ni vius. Fins aquí anem bé. Després venien els bacteris, que ja tenen de l'ordre d'un milió de bits, com un *Quixot* o la Bíblia. Un bacteri és més

progressiu que un virus, ja que pot decidir si va cap a la llum o no, etcètera, i en canvi un virus és com un cristall. Fins aquí encara anem bé. Una ameba o un parameci són més complicats que un bacteri, ja serien com una biblioteca domèstica d'uns cent llibres, suposant que la mitjana domèstica sigui de cent llibres, no sé si aquí s'hi arriba. Després vindrien les meduses, un organisme pluricel·lular que ja seria com la biblioteca d'una facultat. L'ésser humà seria com tots els llibres que hi ha a la Biblioteca del Congrés de Washington o com tots els llibres que s'han escrit mai a la Terra. Així doncs, ja hem trobat una manera objectiva de definir el progrés? Doncs no, perquè una ceba té més complexitat que nosaltres mateixos i això tampoc es pot admetre; en el seu ADN la quantitat de informació que hi ha conté molta redundància, hi ha molta escombraria, i per tant tampoc ens serveix.

Fins aquí Stephen Jay Gould tenia raó: no podem dir que un determinat individu és més complex que un altre. Aquí és on jo vaig proposar una altra definició de *progrés* que us proposo analitzar. Què és el progrés? La primera cosa que hem de fer és pensar com un físic i tenir en compte que un individu mai no està aïllat en l'univers, sinó que hem de fer una partició inicial. L'univers està dividit en dues parts, encara que sembli una mica pedant: jo i la resta de l'univers. Qualsevol ésser viu es pot dividir entre ell mateix i la resta de l'univers. La resta de l'univers és l'entorn on viu aquest individu. La primera cosa que és clara per un físic o per un termodinàmic és que no es pot analitzar el comportament d'un individu aïllat d'allà on viu. Quan un físic veu un biòleg comparant les anguiles jardineres amb les anguiles no jardineres i diu que unes són més regressives que les altres, aquest diu: «Atenció! Les anguiles jardineres i les no jardineres no viuen en el mateix entorn. Són problemes diferents, i per tant no podem comparar si han progressat o han tingut una regressió si no tenim en compte l'entorn en el qual això passa.» Les anguiles normals són les que fan descàrregues elèctriques, tenen moviment i són peixos, amb espina dorsal, aletes, cervell, etcètera. Fixeu-vos que l'evolució va inventar el cervell per sortir de casa: si estem fixos, com un percebe o com un eriçó, o anem a la deriva, com una medusa, no necessitem cervell. En el moment en què jo decideixo tenir mobilitat, necessito un cervell per orientar-me, i també una memòria, que es va inventar per poder tornar a casa. El moment important de passar a tenir o no tenir mobilitat, a tenir o no tenir cervell, ve amb una crisi; les crisis són necessàries, i és la manera que té la incertesa

de dir-nos que hem de buscar una innovació, que hem de canviar. La cosa més certa d'aquest món és que el món és incert. Imagineu-vos que sóc un animal inert que és fix o que va a la deriva i ja no hi ha prou aliment a l'entorn. Sempre que un animal no té mobilitat, menja per casualitat, ha de xocar amb una partícula alimentària. Si jo sóc un animal que no menja i ha baixat la concentració del menjar al món, llavors o invento la mobilitat o desaparec. En aquest moment apareix la necessitat del cervell. Si jo estic quiet i la meua nutrició depèn de la casualitat que una partícula xoqui amb mi, un progrés és anar cap a la partícula. És terrible estar sense menjar i veure que després d'un any sense alimentar-me em passa per davant una partícula sense poder fer-hi res. La innovació és inventar aquest moviment, i això és guanyar independència. La clau és la independència. Jo diria que un sistema passa d'un estat A a un estat B tal que l'estat B és més progressiu que A, si B és més independent de la incertesa del món del que és l'estat A. Vaig tenir l'ocasió de debatre aquest concepte i de moment s'aguanta. En podem posar alguns exemples. Començaré amb els homínids i com la seva evolució ha suposat sempre guanys d'independència. La cursa de l'hominitat ha estat una cursa amb moment discontinu de guanyar independència. Podem anar molt enrere, però jo aniria fins a l'*Australopithecus afarensis*, que en la cursa cap a l'hominitat va aportar el bipedisme. Caminar dempeus és un guany d'independència enorme. L'entorn de l'*Australopithecus* era la sabana, on hi ha herba que pot tenir noranta centímetres o un metre d'alçada; en aquest context, si vaig de quatre potes no tinc temps d'enfilar-me a un arbre quan veig que s'apropa un depredador, perquè és massa tard i ja me'l trobo a sobre. Depenc del depredador, del fet que vingui a contravent i en senti l'olor, però no de la vista. Quan em poso dempeus l'herba hem queda per sota el coll, i així puc veure el depredador a dos o tres-cents metres i tinc temps d'enfilar-me a un arbre. Per tant, el bipedisme aporta una certa independència respecte dels depredadors que se'm volen menjar. La il·lusió de qualsevol ésser viu és menjar i no ser menjat, aquesta és l'essència de continuar viu. A més a més, quan es posa dret l'*Australopithecus* guanya dues mans, ja que si vas de quatre potes les mans les estàs utilitzant per aguantar el cos, i si estàs en un arbre necessites les quatre potes per agafar-t'hi. Alliberar-se de la mà també va ser important per a les cries. Si ve el lleó, una zebra i el seu poltre comencen a córrer. L'important de la zebra no és córrer més que el

lleó, sinó córrer més que les altres zebres, i per molt amor matern que tingui no pot agafar la seva cria i protegir-la. En canvi, quan tens mans la cria s'agafa a la mare i ella pot fugir amb la seva cria, i això és un guany d'independència molt gran.

La mà també és important per un tema filosòfic, que és passar de la teoria a la pràctica. Si jo tinc una idea i no tinc mans no puc passar a la pràctica. Imagineu-vos que un dofí, que és un animal molt intel·ligent, hagués tingut la idea de la relativitat especial, però amb aquelles aletes no pot progressar, no pot donar continuïtat a la idea. La mà és un instrument que connecta el cervell amb l'entorn, que em permet transformar el mon i experimentar. Per tant, amb aquest canvi l'*Australopithecus afarensis* va guanyar molta independència i va fer un salt en la carrera dels homínids, però encara era una presa. Era més aviat un animal menjat que un que menja.

Hem de reconèixer que tenim un origen carronyaire. Primer mengen els depredadors, després vénen les hienes i els voltors, i quan els ossos ja estan polits arriben els *Australopithecus afarensis* i intenten menjar-se l'únic que queda, que és el moll que hi ha dintre de l'os.

Llavors arriba l'*Homo habilis*, que inventa una prolongació de la mà. Inventa l'eina, la indústria al·lítica. L'*Homo habilis* és l'únic animal que pot trencar l'os amb una pedra i menjar-se el que hi ha dintre, i així guanya independència del que pot menjar. No és el mateix treure la pell d'un animal amb una pedra que fer-ho amb les dents. Si l'*Australopithecus afarensis* treia la pell amb les dents, segurament al cap de deu anys ja no n'hi quedava cap i es moria de fam, com li passa avui al lleó quan perd la dentadura. No té la solidaritat dels altres que li donen les farinetes.

Després ve un geni de l'evolució humana, l'*Homo erectus*. L'*Homo erectus* aporta el foc, i aquest és un salt important en l'hominització, ja que és la primera gran revolució industrial. El CO₂ a l'atmosfera comença amb l'*Homo erectus*, que ja va començar a cremar —però poc, perquè els *Homo erectus* eren pocs. Amb el foc la independència, que és el secret d'aquesta idea de progrés, es multiplica per cent mil.

En primer lloc, aquesta innovació permet millorar la dieta. Si voleu fer un bon exercici, sortiu d'aquí, mireu-vos els arbres que hi ha al voltant de l'edifici i intenteu menjar. Tot és massa dur, no es pot digerir res i tot és massa perillós, perquè està ple de bacteris, paramecis i amebes. Era molt dur ser un *Homo habilis* o un *Homo erectus* sense foc. En el

moment que podem cuinar, tot es fa tendre i pràcticament tot es fa sa, perquè podem matar tots els microorganismes que hi ha. Per tant, el foc multiplica la dieta per molt.

En segon lloc, el foc allarga el dia. Abans del foc a les sis de la tarda tothom se n'anava a dormir, però amb el foc podem estendre la conversa. La conversa és un aspecte importantíssim de l'hominització. En el moment que tens temps per davant, llum i calor, pots conversar durant hores i hores. Un avi pot explicar al seu nét la seva experiència, parlar amb la família, comentar la jugada, etcètera. La mà i la conversa són un salt important en la independència.

In tercer lloc, amb el foc va començar una mena de protoagricultura, perquè els recol·lectors el que feien era cremar el que no necessitaven per afavorir el creixement del que sí que necessitaven. Era una manera d'afavorir la recol·lecció. I també podien trempar els instruments: no són el mateix una llança o un bol trempats al foc que els mateixos instruments sense trempar; la seva resistència i elasticitat és diferent.

Així arribem a l'*Homo neardenthalensis*, que ja obre la idea del coneixement. El coneixement és la millor manera de dissipar la incertesa i afavorir l'autoconsciència.

L'*Homo sapiens* ja és el primer humà. Ara el tema de conversa és: l'*Homo sapiens* pot progressar, en el sentit d'anar guanyant independència? Jo crec que sí, i aquí entrem en un conflicte que us ofereixo perquè hi reflexioneu, perquè els *Homo sapiens*, com molts altres animals, tenen un sentit col·lectiu. La societat d'insectes ja va ser la primera a tenir-lo. La manada, un ramat de zebres, la família, són col·lectius que creen una identificació entre els individus que pertanyen al mateix grup. I ara tenim un conflicte entre la identitat col·lectiva i el guany d'independència. Perquè, on hi ha el conflicte si l'individu, segons la definició que he proposat, progressa quan guanya independència? Si ets un animal social, com l'home, guanyar independència està en conflicte amb tenir una identitat col·lectiva, formar part d'un grup que podem anomenar primer família, després barri, ciutat, nació, religió, etcètera. Aquí hi ha la idea, però no anem tan ràpid.

L'*Homo sapiens* progressa reduint el risc de no menjar i el risc de ser menjat, inventant l'agricultura i la ramaderia. Si invento l'agricultura es redueix el risc de la recol·lecció, d'arribar en un arbre quan ja han passat els ocells i ja se n'han menjat els fruits. Jo em puc cultivar el meu menjar o cuidar els meus animals i no dependre de la sort que

pugui tenir en una cacera. El caçador depèn de tenir sort o no tenir-ne. En canvi, qui té ovelles no depèn d'això. Ha guanyat independència, perquè cultiva la seva independència. Reduir la diversitat domèstica és un progrés en aquest sentit, i una de les conseqüències de guanyar independència, però la reducció de la diversitat de l'entorn crea un conflicte. És a dir, la humanització ha estat possible gràcies a la ramaderia, però la humanització ha creat el perill de reduir la diversitat de l'entorn que ens envolta.

Els diners. Aquesta és la primera prova que vaig tenir que la definició de progrés era bona. Els diners en principi són un invent que implica progrés, perquè si tu tens un tomàquet i jo tinc un conill, tu has de tenir la sort que a mi m'interessi el teu tomàquet i jo haig de tenir la sort que t'interessi el meu conill. Aquesta és l'economia d'intercanvi, i els diners ens donen independència respecte a aquest tipus d'economia. Amb els diners s'inventa la frase: «Té, agafa vint duros i compra't el que vulguis.» Jo ja no depenc del que tingui l'altre, i per això els diners són un invent que suposen un progrés, perquè ens permeten reduir la independència d'importar coses que no tinc i exportar coses que sí que tinc, permeten l'especialització del treball, etcètera. La targeta de crèdit va fer que molts sociòlegs i intel·lectuals, com Hensbergen, possessin el crit al cel: «Això serà la Gestapo, ens podran seguir amb la targeta de crèdit i, per exemple, podran saber que tinc una amant i que he pagat una habitació a l'hotel de no sé on.» I ha estat al revés: la targeta de crèdit ha estat un element progressiu, perquè si el meu sou em permet arribar fins al dia 20, amb la targeta de crèdit puc tirar fins al dia 1. És a dir, augmenta la meva independència, permet suavitzar això. I si no hi arribo amb la meva targeta de crèdit, hi arribo amb un crèdit bancari. Aquí hem tocat fons, perquè si mirem el capitalisme actual hi ha alguna cosa que no funciona. Els diners són progressius si serveixen com a intermediari entre la matèria que tinc i la que vull tenir, però resulta que en la nostra economia tot s'ha capgirat; el que nosaltres tenim són una quantitat de diners i jo utilitzo la matèria per aconseguir més diners. Aquí hi ha una cosa que ha deixat de ser progressiva. Si els diners em donen independència, els diners són progressius. Si els diners em donen dependència, han començat a ser regressius. Com l'anguila jardiner, que per cert, no ho he dit abans, però l'anguila jardiner és regressiva.

L'anguila normal és un peix que té espina dorsal, etcètera, després de

molts milions d'anys d'evolució. L'anguila jardinerera és un peix que viu com un cuc. Viu dintre d'un forat a la sorra, i només surt del forat i obre la boca contra el corrent per alimentar-se. És a dir, el corrent li fica el plàncton a la boca. Quan ja en té prou, tanca la boca i es protegeix amagant-se dintre del forat. Si alguna vegada aneu a Cuba o Santo Domingo i feu submarinisme en platges a prop dels esculls de corall, veureu un dels espectacles més increïbles del món. Es veuen totes les anguiles que estan al seu forat, i si vas nedant cap a elles es van amagant i no tornen a sortir fins al cap de cinc minuts. Aquesta és la màxima especialització, és una regressió: l'anguila jardinerera té espina dorsal, aletes i bufeta natatòria, té circulació sanguínia i viu com un cuc. És a dir, és com el coala, un especialista que ho basa tot en l'eucaliptus, que pràcticament no es mou. Té una eficàcia energètica terrible, ja que de fet no en gasta, i no té enemics. Està enfilat en una branca i quan té gana fa el mateix que l'anguila: obre la boca i si el vent em posa una fulla a dintre, ja em pensaré si la tanco i me la menjo. Però és clar, compte si li passa alguna cosa a l'arbre, perquè només menja això. La seva base és especialitzar-se totalment, ja que l'eucaliptus és tòxic per a pràcticament totes les espècies.

Els homínids han progressat en sentit contrari, som com les rates o els ocells: gastem molta energia, no parem ni un minut, si no mengem una cosa en mengem una altra, si no ens protegim d'una manera ho fem d'una altra. És a dir, que hem pres una opció entre el generalista i l'especialista, i tot depèn de la incertesa de l'entorn. Si la incertesa de l'entorn és baixa es pot ser un especialista, fer una regressió o anar enrere en el teu ambient. No passa res, progressar no és obligatori. L'anguila jardinerera ha pogut regressar perquè ha trobat un ambient propici per fer-ho. En un altre ambient seria la primera que es menjarien. La definició de progrés serveix com a mínim per aquesta idea.

Progressar respecte de la incertesa de l'entorn és guanyar independència, però en aquest entorn és on hi ha tots els altres individus. Aquí entrem en el dilema, que és social i polític. Resulta que el que es diu pensar, ho fa un cervell, una ment humana. No pensen ni mig cervell, ni un cervell i mig. La individualitat de l'esser humà respecte del pensament i el coneixement està definida biològicament. Llavors la política què és? Doncs saber com prendre decisions si som dos o més. Hem de conversar i pactar. Aquí és on podem revisar la història, perquè hi ha hagut una doble evolució. La humanització, entre els homínids,

ha estat sempre per un guany de independència. Si mirem la història de la humanitat podrem veure que la independència individual ha estat sempre en conflicte amb la independència col·lectiva i, sobretot, amb les persones que controlen un col·lectiu.

Aquí afegeixo algunes reflexions. Ara passa com a les pel·lícules violentes o pornogràfiques, que a partir d'aquí diré coses que poden ofendre. És la meua opinió. Fins aquí podeu compartir tot el que he dit. A partir d'aquí ja és una opinió perquè hi reflexioneu. La màxima barbaritat contra la independència de l'individu ha estat l'esclavitud. És terrible, perquè l'esclavitud es va abolir fa poc més d'un segle. Jo trobo terrible que després de dos-cents mil anys d'*Homo sapiens* i deu mil anys de civilització resulta que els col·lectius humans han estat en contra del progrés de l'individu. Tots els sistemes basats en creences no han tingut cap interès a alliberar els esclaus. Imagineu-vos els esclaus que els mateixos nadius o els musulmans anaven caçant a les aldees de l'interior de l'Àfrica i els portaven a la platja, on els cristians els separaven. Podríeu dir que era una altra època... home, jo ho veig ara quan separen una cria d'animal de la seva mare, i encara que sigui un animal t'adones que s'està cometent una crueltat bastant forta. Aquells esclaus no eren éssers humans segons la definició de persona que s'acceptava en aquella època, però separar un fill d'una mare per posar-lo en un vaixell, fer-li travessar l'Atlàntic sabent que de les cinc-centes persones que portaven en quedaven seixanta, i que aquestes eren comprades per persones calvinistes o protestants, o el que sigui, que anaven cada dia a pregar l'església... per mi és una contradicció difícil d'entendre.

Recordeu el que he dit abans de la declaració dels drets humans: tots els humans són iguals i tenen en comú aquests drets. Això és el resultat més d'un raonament científic que d'un raonament tradicional. Compte amb les tradicions, perquè les tradicions han estat sempre en contra d'aquesta idea de progrés que estava dient ara.

Hi ha una diferència entre tradició i costum. El costum es preserva ell mateix, perquè encara té una funció. Per exemple, el gaspatxo andalús és un plat fantàstic i no el conservem per tradició. El conservem per costum, perquè ens agrada menjar-ne. No ens mengem el gaspatxo per força, perquè hi ha una tradició darrere. En canvi, llençar una cabra des d'un campanar, em sembla que ja no es fa, però es feia per tradició. Per fer això el màxim argument era la tradició. «Per què s'ha

fet, això? Per què es fa, això?» «Per tradició, és que ho hem fet sempre.» Hi ha una diferència molt gran. Si mireu les tradicions, veureu que gairebé sempre s'han inventat per cohesionar o crear un col·lectiu, com per exemple els himnes. No sé si aquí hi ha algun musicòleg. És una pregunta que tinc per als musicòlegs, perquè un dia em va passar una cosa increïble: en els últims Jocs Olímpics, va pujar una noia de Lituània a recollir la seva medalla d'or, va sonar el seu himne i em vaig emocionar. M'estava emocionant, perquè hi ha la trampa de l'himne. L'himne està fet amb unes octaves i unes harmonies que et toca la corda directament i et comences a emocionar i a plorar. És una manera de crear una identificació col·lectiva, respon a la idea de crear identifications col·lectives que van en contra de la independència individual i del que jo crec que és la humanització. Per mi humanitzar-se és guanyar independència dels individus i dels col·lectius que respecten la identitat individual. El col·lectiu progressa si el col·lectiu com a tal també guanya independència. Posem l'exemple de la pregària, que en tenen totes les religions i que sempre consisteix a repetir alguna cosa. Aquest és un invent per deixar de pensar, no per pensar; és una manera de deixar el cervell en blanc. Els místics encara tenen una certa excusa, perquè diuen que amb això fan un salt a visions increïbles. Tret de l'excepció dels místics, que és difícil de saber si els passa, perquè per a això s'ha de ser místic, la idea de repetir alguna cosa és la millor manera de posar el cervell pla. L'1 o el 2 de l'exèrcit tampoc no és una estratègia per guanyar una batalla, és perquè en el moment que diguin ataca tu ataquis sense pensar i no qüestionar-te per què haig de atacar. Això és part de la instrucció militar, i és una deshumanització. És a dir, qualsevol iniciativa que eviti el pensar o la conversa és una tècnica de deshumanització.

Jo crec que les tradicions són el gran enemic, no els costums, i insisteixo en la diferència. N'hi ha algunes de grotesques... per exemple, heu vist com fan la coronació de la reina d'Anglaterra o la sessió d'obertura del Parlament anglès? Mires la retransmissió d'això i realment és una coreografia increïble. Hi ha un text de l'època en què es va inventar tot això —de fa molt poc temps, ja que totes les tradicions en realitat són recents—, d'un intel·lectual de Londres, que diu que suposa que quan el poble anglès tingui més coneixement i sigui més espavilat s'adonarà que és una ximpleria i abandonarà les tradicions, però no, la tradició es queda per tradició. Per tant, per què hem d'eliminar aquesta para-

fernàlia del parlament militar? És tradició, diran, i per això queda. No sé si recordeu com són els pantalons dels *gauchos* de la Pampa argentina; ells estan convençuts que són un invent argentí. Doncs no: resulta que la guerra de Crimea es va acabar massa d'hora i a Manchester es va quedar una partida de deu mil pantalons per a l'exèrcit turc que no van poder enviar i els van regalar als argentins. Des de llavors és tradició. En aquest cas és una tradició i alhora un costum que es manté per la mateixa raó per la qual s'empraven aquests pantalons a Turquia, i és que muntaven a cavall. És a dir, que la humanització està relacionada amb la idea de progrés, i el que s'ha d'afavorir és la independència i la felicitat de un organisme anomenat cervell.

Què fem quan tenim col·lectius humans? Què fem quan tenim un col·lectiu com ara una religió, una ciutat, una nació, etcètera? És fàcil explicar els símptomes. Si hi ha alguna cosa que et demana que no pensis, surt immediatament d'aquest col·lectiu. Alguns col·lectius t'ho diuen a l'orella: hi ha persones més intel·ligents que tu que fa deu mil anys que han pensat en el teu lloc i has arribat tard. Tot està establert d'acord amb unes regles, una ètica, una moral o un comportament. Per tant, tu l'únic que has de fer és obeir. Un altre símptoma és que no hi ha crítica ni autocrítica. El símptoma que no hi hagi crítica és que no hi ha sentit de l'humor. Si entreu en un lloc on hi ha cent persones xerrant, fins i tot amb copes de vi, i ningú somriu, ja podeu sortir corrent, també. L'humor científic també forma part del mètode científic, perquè quan un científic fa una teoria, la primera cosa que s'ha de fer és riure-se'n, per no convertir-la en un dogma. Per això els científics no tenim els quadres dels nostres mestres que ens miren, dient «No se t'acudeixi tocar la meua teoria», que és el que fan els artistes o els creients, que tenen els mestres vigilant que no canviïs res. Al nostre museu, per exemple, no hi hem posat cap retrat de científic, allà només hi ha l'Einstein, però fent una broma, i les aules no es diuen Aula Einstein o Aula Cajal. El culte a la personalitat no existeix, perquè el primer sacrifici que fa un científic per tenir universalitat és retirar-se ell mateix de l'escena pública, i de passada t'estalvies algun problema, com alguna família que vingui i digui: «No he vist el meu avi entre els noms de les aules del museu», per exemple. El científic ha de tenir sentit de l'humor, fer broma, per desdramatitzar la importància d'allò que ell mateix fa. Això un artista no té necessitat de fer-ho, excepte que l'artista vulgui ser un artista científic. Tots els artistes tenen l'ego ficat

dintre de la seva obra. Si mireu un quadre de Dürer amb una lupa, el trobareu entre els seus personatges, Hitchcock persegueix els seus ocells, etcètera. Fa poc he fet un assaig que diu que un nou gènere literari seria aquell que collés els cargols del mètode científic, que és molt dur. Es tractaria d'evitar tot allò que és superflu; no és el mateix una novel·la de 1.800 pàgines que una de 300. Per un científic, si en una novel·la de 1.800 pàgines n'hi treus 300 i canvia poc, és que hi havia alguna cosa supèrflua. Un conte seria més científic que una novel·la, un poema seria més científic que un conte i un aforisme seria més científic que un poema, però es pot ser un gran novel·lista com Proust, que escrivia textos immensos. Només vull dir que hi ha una frontera interessant a treballar, una frontera entre la ciència i l'art en general que pot provocar aquesta humanització.

Curiosament, la humanització també és una manera de tractar el jo, posant-lo o traient-lo del centre, i els errors. Bona part de la humanització de l'home ha partit de la manera com es tracten les contradiccions i com es tracten els errors. Resulta que la ciència oscil·la entre el que és veritat i el que no; l'ètica ho fa entre el que es bo i el que no; la justícia, entre el que és legal i el que no, etcètera. Però en el cas de la humanització, quan fem col·lectius i quan parlem dels individus, és important com tractem l'error. Un error és no tractar l'error. És a dir, un error és deixar que les contradiccions facin que el nostre coneixement sigui incoherent. Bona part del camí cap a la humanització i del progrés dels humans ha estat reconèixer que el progrés és una eina, i això curiosament ve del mètode científic. El científic s'està equivocant contínuament. Al museu tenim un gran problema, que és com fer arribar la idea que la ciència no és el que transmeten la resta de museus de la ciència i molts llibres de divulgació. Anuncis com «això està científicament demostrat» indiquen fins a quin punt no es té ni idea del que és la ciència. Que una cosa estigui «científicament demostrada» no vol dir que sigui veritat. En realitat el científic treballa contínuament amb i per l'error, i en el moment que no fa un error és quan publica un article o li donen un premi per la seva tasca d'investigació. Això els mestres ho haurien de tenir en compte en una classe.

Hi ha pocs mestres que fomentin la conversa. La humanització passa per la conversa. Jo crec que la paraula *silenci* es va inventar en una escola, sincerament. Fa un temps vaig proposar que s'hauria d'inventar una assignatura de conversa, més important que qualsevol altra. Què

vol dir conversar? Parlar abans d'escoltar i escoltar abans de parlar, mira que és senzill. En la nostra vida quotidiana no ho fem. Si això ho fem a l'escola queda com prestigiat per sempre. L'altre dia explicava que en els vint anys que he estat en una aula, com tothom més o menys, quan feies una pregunta i el professor callava i pensava, la gent deia: «Mira, no ho sap.» Això no té prestigi. La nostra tendència és buscar la resposta que tenim més a mà, per llençar-la sobre la taula i salvar el nostre prestigi social. Un pas important en la humanització és donar-los a la conversa i a l'error el valor que tenen.

Ara seré una mica més fort: penso que abans dels deu anys potser només tindria sentit conversar en diferents idiomes. En aquesta edat es poden aprendre un, dos i tres idiomes. Quan sento aquest debat de si un idioma o dos, és que realment no puc comprendre on estic vivint. Si avui en dia aneu pel món, la gran diferència del nostre país, que és a la cua de moltes coses en el progrés europeu, és que ningú no parla més d'un idioma. Catalunya se salva molt respecte a la resta d'Espanya, però normalment tothom parla castellà i prou, aquí es parla català i castellà i algú una mica de francès i anglès. En una escola es podrien aprendre llengües fins als deu anys, conversar en cinc, sis, set o fins i tot vuit idiomes; tota la resta es pot aprendre després. Parlar en diferents llengües crearà confusió, però és una confusió positiva, que acaba molt bé. No es pot aprendre un idioma sense aprendre una cultura. No hi ha cap feixista que parli més de tres idiomes, n'estic convençut. Si truques a qualsevol companyia a Espanya i parles en anglès, et contestaran «Perdona?». Dels presidents dels governs d'Espanya no n'hi ha cap que parli anglès, i veus que fan comèdia parlant amb el Bush o l'Obama i riuen: estan fent comèdia, perquè no entenen res. Truques a qualsevol companyia d'Europa, a Sèrbia, Albània, Lituània o França, i pots parlar en anglès o francès o algun altre idioma, potser el castellà fins i tot. Això es un símptoma de poca humanització.

Un anglès que només parla anglès és la mateixa barbaritat que un habitant de Marbella que només parla castellà. No només pots aprendre un idioma sense aprendre lògica, matemàtiques, relacions... de tot; és que aprendre una llengua és una cosa que et queda. Per exemple, l'alemany tens el verb al final, són diferents maneres de construir frases. El teorema de Pitàgores s'oblida en sis mesos. Aprendre a parlar no s'oblida mai, com ningú no s'oblida mai d'anar en bicicleta. Com a mínim l'assignatura de conversa jo la posaria, que és senzillament que

un escolar es prepari una xerrada i l'ofereixi en deu minuts, i els altres l'escolten, contesten, etcètera. Així sobretot aprens a escoltar, que és el problema, i jo crec que si no saps conversar és perquè a l'escola no hem conversat. La idea de tancar el teu coneixement i estar pendent del que diu l'altre és un exercici bastant difícil de fer si no has entrat en aquest hàbit.

Per resumir, hi ha tres trets essencials de la humanització. Primer, valorar el propi jo. Has de saber fins on has de posar o has de treure el teu jo. Has de pensar que si treus el teu jo guanyes universalitat, si poses el teu jo vas a favor de la teva identitat, que també és important, però no pots estar fix en el teu jo permanent o el teu jo absent. La creativitat passa per poder manipular el jo. Les alteracions nervioses han parlat de moltes coses; jo no sóc psicòleg, però per l'experiència directa que en tinc totes les persones que conegut amb desequilibris mentals són persones que no han pogut realitzar-se en la seva creativitat. L'ésser humà és un animal creatiu; aquesta és la gran diferència entre un ésser humà i altres essers vivents. Trobar un impediment, un tap a la pròpia creativitat, és també una deshumanització. Aquí hi ha els símptomes que ens estem deshumanitzant, però no he donat solucions. Hi ha noves tecnologies, com ara Internet, que poden ser humanitzadores o deshumanitzadores. Jo penso que avui he donat algunes claus per saber com utilitzar unes noves tecnologies com aquestes. La idea és conversar. Internet té una part bona, i és que es mantenen converses que abans no es tenien, com les que hi ha als blocs. S'hi troben molts problemes, com ara que es pot dir qualsevol barbaritat, etcètera, però Internet ha posat sobre la taula quilos de conversa que no existien. També hi ha el problema que pots utilitzar la xarxa per tenir menys idees i no més, i aquest és un símptoma clar del que dèiem. Si perds independència, estàs utilitzant Internet malament. Hi ha molts nens que hi són addictes, que estan jugant al Pacman dia i nit, i això és un cas de patologia o malaltia. La persona que utilitza Internet per navegar i buscar idees, sobretot si amb Internet treballa més, l'està utilitzant bé; si treballa menys és que l'estàs utilitzant malament. Per tant, Internet pot ser humanitzador si permet augmentar la conversa, sobretot si permet tenir trobades físiques i reals que abans no tenies. Ara pots veure, abans d'anar-hi, si un museu t'interessa o no, però el defecte és estalviar-te'l perquè ja l'has vist per Internet; aquesta és una utilització de la xarxa dolenta i deshumanitzadora. Si utilitzes Internet

per dir: «Aquest museu m'ha interessat i el vaig a veure», i d'una altra manera no te n'hauries informat, l'estàs utilitzant bé.

Per resumir, jo diria que hi ha certes paraules clau per a l'home, com ara guanyar independència. Ens humanitzem vivint la nostra pròpia vida. Quan ets un nen petit tens molt poca independència, i el que més admires dels adults és que sí que en tenen. Una de les coses que hem descobert al museu és que als infants no els agraden les coses que hem fet per als nens, el que volen és compartir amb els adults la vida de cada dia. Aquesta és una idea important, la independència.

La conversa, que és una manera de treballar i explotar la independència, també és molt important. Si ets independent però no pots conversar, tenim la mateixa diferència que hi ha entre una sardina en llauna i una de viva al mar. Aquesta és una conseqüència del nacionalisme: jo puc estimar la meua nació i la seva identitat col·lectiva, però la independència de la meua nació no vol dir aïllar-me de les altres nacions. Això conduiria a l'equilibri termodinàmic, que és la mort. La meua independència està justament en la meua relació amb les altres nacions. Per això la conversa és tan important per a la independència. És important que jo sigui independent, però no perquè si no no puc escoltar ni parlar, sinó perquè així puc conversar.

I finalment us recordo els símptomes que qualsevol restricció de la llibertat de pensament va en contra de la humanització. En les idees, la llibertat és total. Si faig un experiment no, perquè aquest experiment el faig en la realitat del món, i això suposa que hi ha un entorn i que hi ha altres persones. Jo em puc inventar la teoria de la relativitat sense cap problema ètic. El problema és que si vull fer un experiment com els de Los Alamos no el puc fer en secret, he de tenir el consens dels altres, i això ja és política.

Vull acabar així: independència, conversa i, sobretot, no acceptar mai el límit més petit al pensament. Pensar és gratis, i la llibertat del pensament, absoluta.

Gràcies.

Conclusions del Tema General

Una de les poques certeses que es poden tenir avui és que vivim en un període d'incertesa; potser cal aprendre a tenir seguretat en la incertesa, atès que sabem que la societat i la cultura canvien i cada cop de manera més accelerada. Les crisis són necessàries, ens diuen que hem de canviar.

El caos és consubstancial a l'ésser humà

Avui, més enllà de la crisi financera i econòmica, el que realment està en crisi és el sistema, i la democràcia està amenaçada. En els darrers trenta anys, el neoliberalisme i la seva utopia del lliure mercat com a regulador de la societat, han suposat un augment de la pobresa i la

desigualtat, i han creat nous perills per a la supervivència de l'espècie humana. La forma que tenen el neoliberalisme i el neoconservadorisme de fer front a aquestes desigualtats creixents és negar-les i reprimir-les. **H**an fomentat valors com la competència, tot ho han mercantilitzat, tot és un producte. Argumenten que la desigualtat és un estímul, fomenten l'individualisme. Davant del caos que generen aquests valors, la resposta del mateix sistema és el neoconservadorisme, que vol imposar ordre i que cerca una moralitat que serveixi per donar seguretat. Són un tàndem molt perillós.

Però el caos actual, conseqüència de l'ultraliberalisme, ha fomentat l'individualisme, la immediatesa, el mercantilisme, i es serveix de l'autoritarisme i té nostàlgia d'una escola de la repressió. Entre infants i joves ha generat una sobreexcitació informativa i publicitària amb molts mitjans per manipular.

L'educació no n'està al marge. En aquest context, els infants i joves són considerats com a objectes i l'educació com un producte de consum, que considera l'escola una empresa amb mà d'obra barata i dòcil, de la qual n'espera una pràctica tecnocràtica, economicista i gerencial.

La democràcia és la perspectiva d'entendre aquests canvis com la possibilitat de construir un futur col·lectiu per a totes i tots. La democràcia demana persones amb capacitat de pensar, de crear lligams, de parlar, per acabar amb tota mena de guetos, construir junts dins d'espais públics com l'escola, aprendre a diferenciar, dialogar per trobar la paraula justa, per estructurar el propi pensament.

Diversitat i igualtat

Si considerem que cada persona és única, la diversitat ha definit des de sempre la humanitat: cada un de nosaltres és diferent de l'altre, però alhora és igual que l'altre. S'és diferent en gènere, en edat, en capacitats, en creences, en interessos, en habilitats..., la diversitat podria tenir tants matisos que arribaria a ser quasi inabastable. Però alhora, som iguals en drets socials i civils, en els Drets Humans.

Totes les persones tenen els mateixos drets: de gaudir d'una vida digna, d'una educació de qualitat, d'una salut més enllà de l'absència de malalties, d'una llengua i una cultura pròpies, de poder opinar i ser

escoltats, de ser respectats en la intimitat i l'honor... I així es podrien anar anomenant tots els drets que té tota persona avui, que podran ser ampliat demà si finalment es fa amb el sentir i l'opinió de tota la humanitat.

La diversitat i la igualtat poden ser interpretades i reinterpretades, sabem que amb molta facilitat poden ser utilitzades amb intencions, idees o voluntats antagòniques, que amb elles es pot generar confusió. Per tant, cal prendre consciència que nosaltres com a mestres i professors estem immersos en el caos actual d'excés d'informació, dels jocs de paraules, de la profunditat social i la ideologia que diversitat i igualtat poden tenir ara i aquí, per al nostre país i el món.

Per a una societat democràtica, calen condicions perquè tothom pugui interactuar com a iguals. Per aconseguir-ho, cal una distribució de recursos que garanteixi que tothom tingui veu de manera independent i també requereix dels models institucionals valors culturals que mostrin el mateix respecte per tots. Igual que cal un pressupost adequat per a les escoles públiques on van aquests infants dels barris exclosos.

Temps i espais

L'arquitectura de les nostres escoles està encara ancorada en les aules formals i els llargs corredors del segle XIX, amb poques excepcions que confirmen la regla.

L'espai és l'amic valuós que ens connecta amb el món que ens envolta. Necessitem tant l'espai com el temps per comunicar en públic i per reflexionar en privat. L'espai i el temps que sempre van junts (teoria de la relativitat) són instruments bàsics per ampliar els nostres coneixements.

Necessitem concebre l'espai com a dinàmic, i enfront de les edificacions més tradicionals cal repensar l'espai —els espais interiors i exteriors— amb imaginació i distribuir el mobiliari per crear diferents espais on l'infant es trobi ben acollit.

El temps és l'element clau per dominar les persones, necessitem reflexionar sobre el temps: el que s'expressa en primera persona, per dir que no es disposa de temps, el que dificulta progressar en el temps social, públic, el temps compartit de construcció d'aprenentatges.

La concepció del temps avui demana canvis: passar del temps indivi-

dual al temps social, passar del temps que té una finalitat concreta al temps ecològic, passar del temps programat al temps espontani.

Per aprendre a aprendre cal un temps amb una dimensió ecològica que té en compte el context global de l'aprenentatge. El temps que no és lineal permet la creativitat en l'aprenentatge.

La cosa es complica si es té en compte el valor de la complexitat, que és una de les característiques de la societat actual. Som hereus i reproductors de la pedagogia de l'essència en detriment de la pedagogia de l'existència.

La de l'existència és una pedagogia de l'alliberament, on el diàleg i l'experiència tenen un valor central. Té en compte el passat i el futur, però de manera subordinada al present. Aquesta perspectiva allibera l'herència del passat i les exigències del futur, i d'aquesta manera permet l'alliberament del subjecte; el gest i la paraula són propis del present.

Educar en una societat complexa

Som conscients que tothom i tot educa, però aquestes conclusions es centren en l'escola, incloent escoles, instituts i centres de temps lliure.

Certament tothom educa, però en una societat democràtica uns tenen responsabilitats generals i altres les tenen més concretes. Per tant la responsabilitat és col·lectiva i els Temes Generals de les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat són alhora una presa de responsabilitat dels mestres i una demanda a les administracions, amb una clara voluntat de crear sinergies positives per millorar junts l'educació del país.

Pensem que la nostra democràcia està malalta, ja que no distingeix el que pertany a l'esfera privada del que pertany a la pública, i l'aprenentatge del que pertany a cadascuna d'aquestes esferes és primordial per vèncer el caos.

La democràcia requereix individus capaços de pensar i no és possible la democràcia si les persones no tenen la capacitat de reconèixer que de vegades no tenen raó. També a l'escola el nen ha de posar entre parèntesi els seus interessos individuals per implicar-se en projectes comuns.

L'escola avui ha de prendre consciència que davant d'aquest caos la tria està entre contenir-lo amb autoritarisme o amb la llibertat personal d'autocontrolar-se.

Per poder sortir del caos, el mestre ha d'ensenyar i ajudar els alumnes a parlar i a pensar amb exactitud. En aquest procés, la inquietud del qui ensenya és una virtut. És el que fa que els mestres siguin honestos i exigents amb ells mateixos.

Els centres educatius poden ser una presó o un oasi, i el que cal és trobar noves maneres d'apropar-los a ser un oasi. L'espai d'aprenentatge desborda l'escola i entra en relació amb l'entorn, en el qual podem trobar tant coses positives i enriquidores com fets negatius, però tots ens serveixen per a l'aprenentatge.

Cada dia és més necessari que el mestre ajudi a crear espais de treball diferents, espais individuals dins la mateixa classe perquè els nois i noies hi puguin estudiar. Quan s'estudia es necessita poder descansar i reflexionar, en l'aprenentatge no només és important l'atenció, sinó que els moments de distracció també tenen valor.

Tant als infants com als adults els agrada formar grups petits de relació que faciliten que cada un hi tingui un rol. Cal molt d'entrenament per formar part d'aquests grups, i als nens i nenes els agrada molt entrenar-se i per fer-ho cal temps.

El temps és altament complex. Per poder afrontar els temps cal que com a adults fem els desaprenentatges necessaris, entre ells el de la velocitat, que ens fa anar amb el temps cronometrat. Cal comprendre que el temps de viure és el present.

Una altra dinàmica que cal desaprendre és el resultat, entès com un punt en què recollim fruits. I és que un resultat mai no ens explica el present, sinó el passat; el que ens explica el present són els processos.

Els infants necessiten un espai i un temps que siguin seus, on es trobin amb els amics i puguin decidir amb independència la manera d'organitzar-se per desenvolupar les seves competències. I que hi hagi un equip de pedagogs socials com a professionals que els acompanyin en el temps lliure.

El que ens ha de preocupar no són pas els coneixements concrets i que els adquireixin ben aviat, sinó el fet que els infants i joves passin tot el dia a l'escola i que no els quedi temps per desenvolupar les competències que adquireixen en el temps lliure.

Potser per poder ensenyar avui cal desaprendre, desfer-se de certs hàbits mentals i certes pràctiques, imposicions i autoimposicions, per poder entendre que el programa és una eina, a la qual ni els mestres ni els infants s'han de supeditar.

Els infants i els joves han de ser subjectes actius, han de poder dir quin projecte formatiu volen. Cal construir la democràcia curricular a l'aula. S'ha de facilitar un procés de construcció de l'aprenentatge de manera col·lectiva; passar d'un temps que té una finalitat concreta a un temps que dóna valor al context, i d'aquí a l'aprendre a aprendre, una concepció que genera autonomia en l'aprenentatge, per tal que hi hagi espai per a la improvisació, que és motivadora de l'aprenentatge.

Cal admetre que qui ensenya no pot mantenir el rol de saber-ho tot. La temptació pot ser la de tancar i simplificar aquest sistema tan desordenat i complex, però l'escola el que ha de fer és ajudar a trobar el camí de la comprensió.

La feina de l'educador es la d'acompanyar durant tota l'escolarització a l'infant i el jove per aprendre a distingir de manera justa, a parlar amb precisió, donar oportunitats a la creativitat i a totes i cada una de les competències.

La feina d'acompanyar és complexa, reclama honestat en l'escolta i rigor i exigència en tot el procés. Aquesta és una nova i alhora vella feina: els darrers decennis han contraposat el que és nou al que és antic, i conceben la tradició des d'un punt de vista despectiu.

Com podem fer d'educadors si el passat s'esvaeix? No hi ha res d'honrat i valuós en l'acumulació de coneixements que ha fet la humanitat al llarg del temps? Hi ha un llegat cultural, ètic, polític i social que pertoca als educadors transmetre a les generacions joves.

El nostre compromís

El gran repte que ens proposem, com a mestres i professors d'aquesta Escola d'Estiu de Rosa Sensat, és el d'ensenyar a tots els infants i joves a trobar plaer en la intel·ligència, per aprendre a pensar i conversar, amb exigència, amb precisió, per facilitar la seva emancipació i per reforçar la democràcia. Una democràcia que necessita persones capaces de parlar i escoltar l'altre, i fer dels errors d'uns i altres una eina d'aprenentatge, per trobar un camí cap a la humanització com a forma de progrés i de creativitat des de la pròpia llibertat.

Nosaltres podem contribuir a donar visibilitat als molts projectes democràtics que hi ha a Catalunya. Amb una llei no podem oferir una

alternativa al neoliberalisme, però ho podem fer a partir de connectar com en una xarxa totes les experiències locals de democràcia a l'escola que existeixen arreu.

Es proposa fer realitat un diàleg obert entre arquitectes i pedagogs per repensar les escoles, els instituts i els centre o llars de temps lliure, amb edificis i jardins flexibles adequats a les necessitats pedagògiques i socials d'avui, perquè tots sabem que l'espai no és neutre.

Cada cop més hi ha una gran pressió internacional sobre l'escola perquè els infants i joves aprenguin una sèrie de matèries, i que ho facin com més petits millor. Per tant s'ha d'obrir un debat sobre el temps i ritmes d'aprenentatge a l'escola i en el temps lliure.

14 de juliol de 2009