

# ***Les responsabilitats compartides en l'educació***

**Jornada de reflexió  
del Consell Escolar de Catalunya**

**Ripoll, 16 de novembre del 2002**

## ÍNDEX

Acte inaugural de la Jornada.....	3
Presentació de la Jornada, a càrrec de la presidenta del CEC.....	4
Benvinguda de l'alcalde de Ripoll.....	7
Parlament de la consellera d'Ensenyament.....	8
Conferència general.....	11
" Família i escola, destins paral·lels", a càrrec de Lluís Flaquer.....	13
"Les responsabilitats compartides en educació", a càrrec de Jaume Cela.....	22
Àmbit escolar.....	32
"El compromís de l'escola", Antoni Olona.....	33
"L'escola i la família, coresponsables de l'educació", Jaume Barniol.....	39
"Visió local", Jaume Vilarrasa.....	45
Síntesi del debat de la taula.....	49
Àmbit familiar.....	51
"Des de l'escola", Maite Subirà.....	52
"Des de la família", Lola Abelló.....	61
"El paper dels ajuntaments", Pere Vigo.....	70
Síntesi del debat de la taula.....	76
Àmbit local.....	78
"Des de l'escola rural", Rosa Elena Codina.....	79
"L'escola i el barri", Jordi Miró.....	84
"Descentralització i coresponsabilitat", Dolors Puig.....	89
Síntesi del debat de la taula.....	97
Àmbit social.....	100
"Coresponsabilitat entre societat civil i sistema educatiu", Antoni Farrés.....	101
"Immigració i dimensió comunitària: famílies i associacions per a la inclusió social", Miquel A. Oloa-Essomba.....	108
"Projecte educatiu de ciutat", Àngels Ponsa.....	115
"La televisió, un soci no desitjat?", Joan Ferrés.....	119
"Ensenyament i comunicació: tan a la vora i tan lluny", Salvador Alsius.....	127
Síntesi del debat de la taula.....	132
Acte de cloenda de la Jornada.....	137

# Acte inaugural de la Jornada

El Consell Escolar de Catalunya convoca cada any una Jornada de reflexió a propòsit d'algun tema d'actualitat referit a l'educació. L'edició del 2002 es va celebrar el 16 de novembre a Ripoll, concretament a l'IES Abat Oliba, i s'hi va proposar un debat sobre *Les responsabilitats compartides en l'educació*.

L'acte inaugural de la Jornada acollí la presència de més de 300 assistents i fou presidit per l'Honorable Sra. Carme-Laura Gil i Miró, consellera d'Ensenyament, l'Il·lm. Sr. Eudald Casadesús, alcalde de Ripoll, i l'Il·lma. Sra. Sara M. Blasi, presidenta del Consell Escolar de Catalunya.

La consellera va obrir l'acte amb una salutació als assistents i a continuació cedí la paraula a la presidenta del Consell Escolar de Catalunya, que en la seva intervenció va agrair la participació de les persones inscrites i la col·laboració del tots els qui havien fet possible la Jornada. Així mateix, va justificar la decisió del Consell de proposar una reflexió sobre les responsabilitats educatives que comparteixen l'àmbit escolar, el familiar, el local i el social.

Seguidament, l'alcalde de Ripoll va donar la benvinguda als assistents i va agrair la decisió del Consell de portar la Jornada a aquestes contrades.

Finalment, la consellera d'Ensenyament va expressar el seu afecte pel Consell Escolar de Catalunya i va valorar la transcendència de l'objecte de reflexió escollit.

A continuació, es transcriuen els parlaments realitzats en aquest acte inaugural.

## **Presentació de la Jornada a càrrec de la presidenta del Consell Escolar de Catalunya, Il·lma. Sra. Sara Blasi**

Bon dia!

Hble. consellera d'Ensenyament, Il·lm. alcalde de Ripoll, Sr. secretari general d'Ensenyament, Sra. delegada d'Ensenyament de les comarques de Girona, Sr. director general, Sres. delegades i Srs. delegats, lltre. presidente del Consejo Escolar del Estado, *Bienvenido!*, representants del Consell Escolar d'Astúries, representants del Consell Escolar de les Illes, Sra. directora de l'IES Abat Oliba, Sres. conselleres i Srs. consellers del Consell Escolar de Catalunya.

Amigues i amics,

Benvingudes i benvinguts a la festa de la participació, a la catorzena Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya, que aquest any celebrem a Ripoll.

Cada any, des dels seus inicis, el Consell Escolar de Catalunya celebra les seves jornades anuals en una comarca del nostre país amb la finalitat de dinamitzar la participació educativa en el seu territori.

Era hora que ho féssim a Ripoll, vila mil·lenària, que en la confluència de les valls del Ter i del Freser va constituir un dels nuclis més importants de la Catalunya vella i que continua essent, avui, el centre cultural de la zona.

Us agraïm la vostra hospitalitat i estem contentes i contents de compartir amb vosaltres les nostres reflexions, els nostres interessos, els nostres desigs de millora de l'educació.

He dit que és la festa de la participació, i això per dues raons principals: la primera, perquè la feu possible vosaltres amb la vostra presència, amb les vostres reflexions i aportacions; la segona, pel tema de treball d'aquest any —*Les responsabilitats compartides en l'educació*— que és un enunciat que ben segur compartiu, però que demana una actitud activa i disposada per fer-lo realitat.

Actualment, el barri, el poble o la ciutat, la família i l'escola representen cada cop menys un espai integral de coexistència, de manera que l'experiència en el nucli escolar es troba cada dia més lluny d'altres experiències viscudes en diferents esferes de la vida quotidiana.

Avui, l'educació i la socialització dels nois i noies no es fa exclusivament a l'aula, a l'escola, sinó que, com ens diu el sociòleg Javier Elzo en el seu llibre *Jóvenes españolas*, es fa, especialment, a la família, però també a través dels mitjans de comunicació social, dels recursos tecnològics, com ara Internet, i al carrer amb els amics. Per tant, aquests quatre

mons —escola, família, amics i mitjans de comunicació— tenen una gran responsabilitat, per bé que molt sovint estan massa allunyats.

En cada un d'aquests àmbits la convivència planteja les seves manifestacions més complexes, i també en cada un d'ells mostra la necessitat de consens i de normes i projectes que siguin compatibles i es facin explícits.

La participació és una bona via per exercir les coresponsabilitats. Malgrat això, hi ha el perill de crear organismes que esdevinguin òrgans burocràtics, amb un dèficit de visió col·lectiva. Educar és una qüestió difícil perquè demana molt de temps i esforç, i difícilment s'hi arriba si no hi ha una formació de les persones i del grup amb actituds positives i solidàries. La formació personal ha d'incorporar valors i ha de capacitar per a la interdependència amb els altres, ja que si no és així difícilment arribarem a aprendre a viure junts.

En canvi, massa sovint, els principals agents educadors treballen aïlladament. Cal fer un salt qualitatiu: buscar mecanismes de consens, de connexió, de relació.

El camí a fer té dos vessants: d'una banda, la crítica constructiva per millorar el que calgui; de l'altra, continuar potenciant la participació per poder fer coses conjuntament, realitzar projectes en comú, intervenint i implicant-se en els afers col·lectius. I ara ens cal encara més, perquè la nova llei devalua i debilita aquest principi essencial i tan necessari en termes democràtics per aconseguir una educació que ensenyi a viure amb els altres. És arribada l'hora que, si ens ho creiem, ho defensem amb actituds i accions, per fer-ho més creïble, més real i, per tant, més fructífer i efectiu a favor de l'educació dels nostres infants, adolescents i joves.

Hem de reinventar, doncs, la manera de fer-ho. Cal redescobrir el valor de la comunitat. Ens cal més compromís col·lectiu. Les estructures participatives com a mesures col·lectives han de demostrar que són més efectives, perquè tenir objectius comuns ajuda a desenvolupar la interrelació i la comunicació entre pares i mestres, amb el territori i l'entorn social.

Ens cal posar en comú les bones pràctiques. No oblidem que les reformes vénen dictades des de dalt i, en canvi, la renovació es fa des de baix. Millorar la participació formalitzada és un objectiu bàsic.

La Jornada d'avui la dediquem a reflexionar sobre la coresponsabilitat dels diversos agents educatius. Si considerem que l'educació és una responsabilitat compartida, entre l'àmbit escolar, familiar, local i social, quines responsabilitats corresponen a la família? Quines a l'escola? Com fer possible la cooperació entre els centres i l'entorn local per potenciar la millora educativa? Quines responsabilitats i aportacions corresponen als diferents àmbits socials que potenciïn el desenvolupament del diàleg i la convivència?

Així, doncs, repensar aquestes responsabilitats té tot el sentit. Amb seny, sense ruptures, perquè educar s'ha de fer entre tots, fent realitat el proverbi d'una societat africana, que ben segur coneixeu, que diu "fa falta un poble sencer per educar un infant".

En conseqüència, aquestes Jornades volen fomentar una major implicació de tots els agents que intervenen en l'educació. Creiem que és escaient tractar d'aquest tema en el marc d'un organisme de participació com el Consell Escolar de Catalunya, on conflueixen el professorat, els pares i les mares, els professionals educatius, els representants dels agents socials, els de l'Administració local i els de l'autonòmica.

Us convido a reflexionar i fer-hi aportacions que respondran a les vostres conviccions i que, per tant, seran autèntiques, sòlides i responsables. Ben segur que ens enriquiran a tots plegats.

Gràcies per endavant per la vostra participació.

Agraeixo, en nom del Consell Escolar de Catalunya, la presència de l'Honorable consellera d'Ensenyament, que un cop més ha vingut a manifestar el seu suport al treball del Consell.

Dono les gràcies a l'Ajuntament de Ripoll i a la seva Regidoria d'Ensenyament per la seva col·laboració i el seu suport i acolliment, com també a la Diputació de Girona i a l'equip directiu de l'IES Abat Oliba, que ens rep en el seu centre.

Finalment, agraeixo moltíssim la col·laboració dels nostres conferencians, els ponents, els moderadors i moderadores i els secretaris i les secretàries de les taules, sense el treball dels quals no estaríem celebrant la nostra trobada.

Espero i desitjo que la jornada aplegui voluntats i conclogui amb expectatives de confiança en l'educació, que al capdavall és una tasca de tots.

Amigues i amics, moltes gràcies, i us desitjo una bona jornada.

## **Benvinguda de l'alcalde de Ripoll, II-Im. Sr. Eudald Casadesús**

Molt bon dia a tothom.

Honorable consellera d'Ensenyament, presidenta del Consell Escolar de Catalunya.

Abans de res vull donar la benvinguda a Ripoll al Consell Escolar de Catalunya en aquesta jornada de reflexió a la qual assisteix una nodrida representació de la comunitat educativa, i quin objectiu principal és promoure el debat i la reflexió sobre temes d'actualitat i d'interès per a la dinamització i la millora del sistema educatiu.

Permetin-me també que els agraeixi haver triat el Ripollès, i més concretament Ripoll, per desenvolupar aquesta jornada, que fins avui s'havia celebrat a ciutats molt més grans: Mataró, Vic, Igualada, etc. Aquest fet demostra la sensibilitat del Consell Escolar envers el conjunt del territori de Catalunya, però també demostra la seva sensibilitat i preocupació per tots els àmbits de l'ensenyament. Em consta, per exemple, que en una de les jornades de reflexió d'ara fa una anys es va tractar del present i el futur de l'escola rural. A la nostra comarca, com en moltes altres de Catalunya, aquesta matèria hi té un pes específic considerable.

Igualment, els vull felicitar pel tema de reflexió i debat que han triat enguany: *Les responsabilitats compartides en l'educació*. Aquest és un tema molt important, fonamental, que convé que la societat assumeixi plenament. Massa sovint fa la impressió que l'educació en la nostra societat correspon únicament i exclusivament als mestres. I és evident que no és així. No és menys cert, però, que les formes i el sistema de vida avui ens hi porten. Per això crec que les conclusions d'aquesta jornada haurien d'anar acompanyades de propostes concretes que contribuïssin a fer possible aquest canvi de mentalitat en el sentit que vostès apunten al títol de la Jornada: l'educació és una responsabilitat compartida.

Vull dir-los també que no només com a alcalde, sinó a títol personal, estic especialment satisfet de poder participar en aquest acte d'inauguració precisament aquí, a l'IES Abat Oliba, a la seva "plaça de toros", així com sona, ja que sóc professor, avui en excedència, de l'àrea de ciències, concretament de física i química, d'aquest centre.

Dedicar-se a la formació, a l'ensenyament, a la transmissió de valors és, si no la que més, una de les activitats més importants, més fonamentals, més nobles de totes. Si hi ha una eina, de fet l'única, per portar el món, la societat i els pobles per camins de convivència, pau i cohesió social, aquesta és l'ensenyament, la formació i la cultura.

Res més. Desitjo que la seva estada a Ripoll sigui agradable i profitosa i que haguem estat capaços de col·laborar en l'organització d'aquesta jornada amb eficàcia i eficiència.

## **Parlament de la consellera d'Ensenyament, Hble. Sra. Carme-Laura Gil**

Vull adreçar-vos unes paraules per expressar el meu afecte pel Consell Escolar de Catalunya i per la comunitat educativa que representeu, i també el meu goig perquè tanta gent coneguda, estimada i que us estimeu el món de l'educació us trobeu aquí per reflexionar i per donar-nos, després, suggeriments, observacions o consells sobre el fet educatiu.

Crec que el tema que heu escollit enguany és enormement encertat perquè, a l'albada d'aquest nou segle XXI, és molt important que es parli de responsabilitat, i més concretament de responsabilitats compartides en l'educació. La responsabilitat, en la vida pràctica, és l'expressió solemne d'un compromís. Ser responsable significa prendre un compromís d'una manera solemne, i ser coresponsable vol dir prendre aquest compromís d'una manera conjunta.

Vosaltres, que d'una manera o altra formeu part de la gran família educadora o de la família local, educadora també, sabeu perfectament que l'educació no es pot realitzar en la solitud ni en l'aïllament. Totes i tots podeu recordar que a partir del 1968, i després entre els anys setanta i els anys noranta d'aquest segle que ha acabat tan recentment, s'han conquerit moltíssimes llibertats a l'escola i a la societat, i cotes de benestar com mai no n'hi havia hagut. Ara, amb les tecnologies de la informació i la comunicació i els coneixements genètics, s'ha obert un nou món, que encara no sabem on ens portarà ni on arribarà, però que ben segur canviarà el que considerem que és l'educació o que és l'alumne. Un munt d'interrogants s'obren davant nostre i hem de repensar si estem ensenyant allò que s'ha d'ensenyar i a quina edat s'ha d'aprendre. Però el que és important és parlar del fet educatiu com vosaltres fareu aquí, d'una manera compartida, amb responsabilitat, amb aquestes llibertats que s'han conquerit durant tants anys i que ja no ens arrabassaran mai, n'estic segura.

Ara bé, al costat del que he esmentat ha succeït quelcom: l'afebliment dels lligams propers; la societat civil s'ha afeblit i, alhora, s'ha incrementat i reforçat l'individualisme.

Això fa que calgui reflexionar sobre tot el que fem i com ho fem, perquè l'afebliment de la societat civil i el reforçament de l'individualisme representen una greu pèrdua per a l'educació i per al creixement de la persona. Es pot crear una societat individualista de masses, és a dir, una agregació o una suma d'individus que no dóna cap total qualitatiu.

Malgrat tot, l'individualisme també ha aportat la responsabilitat personal, però es perd la responsabilitat col·lectiva. Fins i tot, s'està perdent el valor i el veritable significat d'allò que vol dir comunitat. Quan parlem d'una comunitat, en el nostre cas de la comunitat educativa, sembla que hem oblidat que comunitat vol dir quelcom que ens pertany i que és propietat de totes i tots. Això és una comunitat. No una agregació "de", sinó quelcom de tothom. En aquest sentit, les ponències d'avui em semblen enormement encertades.



D'una banda, es parlarà de l'educació a l'escola, que és el lloc privilegiat on donem les eines per al progrés, les eines per al creixement personal, no només per al creixement de l'individu, sinó també com a persona que té relacions amb d'altres, relacions socials i solidàries. És encertat i necessari parlar de l'escola com el lloc privilegiat de l'educació i de la sociabilització, com també parlar de la família. La família és el nucli primordial on s'educa la persona –no l'individu, sinó la persona. És el primer àmbit de sociabilització, de relació propera, que ens fa com som i que ens dóna l'essència d'allò que serem. Tan forta deu ser la influència de l'educació que ens dóna la família, que quan som grans és allò que recordem permanentment. I sempre que es fa un repàs d'allò que s'ha estat, la infància és l'etapa de la nostra vida en què es concentren més records. I això vol dir la família, aquell amor i aquell ambient que és l'inici de tot. Sense família, amb el sentit de nucli d'amor i de persones que ens estimem, és impossible l'educació. Sense família és impossible la felicitat de la persona, perquè és el que ens fa créixer d'una manera plena com a persones adultes.

Parlarem també de l'àmbit local. És molt important recordar que l'àmbit local és la comunitat, allò que pertany a tothom, allò que és de tots i de totes. És el lloc on vivim o el lloc on hem nascut. És l'àmbit a partir del qual ens fem universals i ens fem més grans. Això és el municipi. I la comunitat propera és també una comunitat educadora, per tant, el fet educatiu també ha de ser prioritari en la vida municipal.

Finalment, tractarem de l'àmbit social. L'àmbit social és l'entorn. No l'entorn físic, sinó l'entorn més complex.

Crec que és important que ens adonem del que significa realment responsabilitat compartida, perquè l'escola sovint es troba sola. Des de fa temps, però sobretot en l'última dècada, l'escola i la gent educadora s'han trobat molt soles, perquè, com us deia, els lligams propers s'han anat debilitant, les responsabilitats compartides s'han deixat en suspens o s'han oblidat. Ha semblat que només calia el compromís solemne i rigorós de l'escola en el fet educatiu. L'escola té aquest rar privilegi, gran privilegi i gran responsabilitat, que és construir la societat adulta de demà amb els infants d'avui, i aquesta tasca no la pot fer sola. Per això és tan encertada la reflexió d'avui, per tal que, d'ella, en surtin suggeriments i aquells missatges o crides que puguin arribar al cor de tothom: de les famílies, els municipis i la societat en general. Hem d'aconseguir que el fet educatiu, que és i serà el recurs més important del nostre país i el tresor més important de totes les persones, converteixi la nostra societat, el nostre país i tota la ciutadania en gent educadora.

Moltíssimes gràcies per ser avui aquí, en un dissabte, quan teniu tantes coses a fer i teniu tantes coses a què dedicar-vos: les vostres famílies, la gent que us estimeu, els vostres afers personals... Hi ha temps per treballar, hi ha temps per al lleure, hi ha temps per estudiar, hi ha temps per reflexionar... I vosaltres, avui, heu triat en un acte exemplar el temps de la reflexió a favor dels altres. No per a vosaltres, sinó per a la comunitat en general, per als nostres infants i per als nostres joves d'avui, perquè demà siguin uns adults millors del que som nosaltres i perquè puguin construir una societat que volem encara millor

que la que tenim, més justa, més equitativa, més culta, més rica, més educada i, sobretot, més solidària.

Gràcies, doncs, perquè vosaltres avui ja heu fet el primer gest de solidaritat, i això ens reconforta moltíssim –ja que demostra que la gent que s'estima l'educació és rica en valors. Per tant, felicito el Consell Escolar de Catalunya per haver organitzat aquesta jornada de reflexió i us expresso el meu agraïment, com a membre del Govern, com a consellera d'Ensenyament, com a dona educadora i com a ciutadana, perquè sou aquí. Ben segur que ens donareu llum i ens ajudareu amb la vostra reflexió. Molt bona jornada i moltes gràcies!

# Conferència general

La conferència general de la Jornada va ser compartida per dos grans mestres que oferiren sengles mirades sobre l'educació: des de la família i des de l'escola.

En primer lloc, va intervenir el Dr. Lluís Flaquer i Vilardebó, professor titular del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El Dr. Flaquer és llicenciat i doctor en Dret per la Universitat de Barcelona i Autònoma, respectivament. És llicenciat en Ciències polítiques per l'Institut d'Estudis Polítics de París i ha cursat estudis de postgrau en sociologia a les universitats de Lancaster i East Anglia. És també autor de nombrosos llibres, articles i assaigs sobre llengua, cultura, identitat, comunitat i polítiques familiars. Col·labora, a més, amb l'Institut de Psicologia de la Infància i Món Urbà.

Algun dels seus llibres relacionats amb el tema de la família són els següents: *El destino de la familia* (1998), *La estrella menguante del padre* (1999), *Les polítiques familiars en una perspectiva comparada* (2000). És així mateix coautor de *Permanencia y cambio en la familia española* (1989), *Parejas y matrimonios: actitudes, comportamientos y experiencias* (1994) i *Política familiar a Catalunya: una primera aproximació* (1999).

L'any 2002 coordinà l'*Informe sobre la situació de la família a Catalunya. Un intent de diagnòstic*.

La segona part de la conferència va ser a càrrec del senyor Jaume Cela i Ollé, "mestre de nins de cap a peus", com deia el poeta i escriptor.

Encara que va començar a treballar en una empresa d'assegurances, en Jaume Cela va decidir ben aviat, a 18 anys, seguir el seu camí, i es va estrenar com a mestre al Camp de la Bota, a l'escola Castell de les Quatre Torres, i després va seguir treballant al mateix barri, al C.P. Manuel de Falla. Va ser un bon aprenentatge per tornar més tard a les escoles de la Mina, després d'haver treballat a l'escola Babar, de Badalona. Anys després va posar en marxa l'escola Torrent d'en Melis, al barri del Guinardó de Barcelona, i va ser-ne el director durant uns quants anys. Darrerament, dirigeix l'escola pública Bellaterra, annexa a la Universitat Autònoma de Bellaterra.

Ha estat president de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i va viure intensament la construcció de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.

Però, a més a més, en Jaume Cela escriu. Reflexiona sobre l'ofici de mestre i escriu llibres d'educació, com també contes i novel·les per a infants i joves. És autor de més d'una trentena de llibres adreçats al públic juvenil i d'un bon nombre de publicacions entorn de l'educació, a més d'articles en diaris i revistes pedagògiques.

Alguns dels llibres relacionats amb la seva participació en la Jornada són aquests: *Sugeriments per a una lectura creadora* (1988), *Amb veu de mestre: un epistolari sobre l'experiència docent* (1997), *Lletra petita* (1996), *El tractament de la diversitat a els etapes infantil i primària* (1997), *Pipirigaña* (1986-1988), *Calidoscopi* (1985), etc.

Quan va començar a fer de mestre volia canviar el món des de l'escola. Canviar molt el món potser no ho ha aconseguit, però segur que sí que ha influït a canviar el treball de molts infants i mestres.

## **“Família i escola, destins paral·lels”**

**Lluís Flaquer i Vilardebó, professor titular del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona**

Honorable Sra. Carme Laura-Gil, consellera d'Ensenyament, Il·lustríssim Sr. Eudald Casadesús, alcalde de Ripoll, Il·lustríssima Sra. Sara M. Blasi, presidenta del Consell Escolar de Catalunya, senyores i senyors.

Família i escola són dues institucions amb destins comuns. Essent com són les dues principals agències de socialització dels infants en les societats modernes i, per tant, conjuntament responsables de la seva ubicació en l'espai social, mereixen que fem una aturada en el camí i endeguem un procés de reflexió en el qual s'examinin les circumstàncies en procés de canvi en què despleguen la seva labor, com també les seves interrelacions mútues.

Voldria anticipar des de bon començament la tesi que penso defensar en la meua intervenció. Cal estar molt atents a les transformacions que està experimentant la família, ja que aquestes mutacions auguren, a tall de resposta, un seguit d'adaptacions en el sistema educatiu. Altrament dit, al principi del segle XXI estem essent testimonis de l'adveniment d'un nou model de família i aquest avenç, concomitant amb alguns canvis de gran envergadura que s'estan produint en l'ordre social en el seu conjunt, demana així mateix la introducció de certes innovacions en la institució escolar. A continuació, glossaré sintèticament les metamorfosis que s'estan esdevenint en l'àmbit familiar per poder comentar després quines són les alteracions que hauríem d'esperar també en l'esfera educativa.

Per dir-ho en poques paraules, una de les ruptures cabdals que han tingut lloc en l'univers familiar ha estat el reconeixement d'unes relacions paritàries entre els sexes, fruit del procés en marxa d'igualtat de drets entre homes i dones tant en l'àmbit públic com en el privat, i en el de la creixent participació femenina dins el mercat de treball i en l'esfera cívica i política. La pèrdua de la legitimitat del patriarcat com a sistema ancestral de dominació obre la porta a la instauració d'una família cada vegada més democràtica i igualitària. Encara no ens adonem prou bé de la importància i de les potencialitats d'aquesta veritable revolució social, que probablement quedarà enregistrada en els annals de la història com un dels trencaments més destacats del final del mil·lenni. Al mateix temps, aquesta nova situació genera sens dubte un perill d'anòmia, en el sentit durkheimià d'estat social en què la confusió i la mútua contradicció de les normes existents creen un greu sentit de desorientació en la conducta de certs individus.

Hem arraconat les velles tradicions i certes patriarcals, tot mantenint alguns dels supòsits i les plasmacions institucionals que les inspiraven, però encara no hem fet l'esforç necessari per tal d'elaborar noves formes de relació entre els actors familiars ni de substituir tots aquells aspectes de l'ordre social que ja no es corresponen amb les realitats emergents. Si bé la flamant família postpatriarcal és potencialment democràtica, aquest germen encara no s'ha desenvolupat plenament. Malgrat que el model familiar que tot just estem encetant exigeix un acostament i un diàleg entre pares i fills molt més propers i intensos que no pas abans, aquests no necessàriament es donen. La família postpatriarcal demana una reflexivitat molt més gran per part de tothom, però potser ens manquen els agafadors on aferrar-nos, ja que no hem estat educats en aquesta cultura de la necessària autodeterminació vital.

Una de les conseqüències d'haver abandonat la tradició patriarcal és que ens veiem obligats a reemplaçar les certes del passat, que si més no ens conferien seguretat i estabilitat primordials, per un procés de presa de consciència dels paràmetres que determinen la nostra situació. Per dir-ho d'una manera gràfica, cal que esdevinguem timoners i protagonistes del nostre propi destí, cal que governem la nau de la nostra pròpia existència amb més fermesa que abans, ja que no tenim més remei que escollir el nostre futur, elegir els nostres estils de vida, prendre les nostres pròpies decisions i, per tant, arriscar-nos a equivocar-nos. Aquesta nova condició humana exigeix una maduresa personal més gran i ens aboca a una situació que no podem defugir en què hem d'obrar amb més llibertat i responsabilitat que no pas en els temps passats. Els sociòlegs fem servir el terme de reflexivitat per al·ludir a aquests nous condicionaments.

Doncs bé, a una família més democràtica i reflexiva, li ha de correspondre també una escola més democràtica i reflexiva. No estic pas dient que l'escola catalana d'avui no sigui democràtica. Al contrari, els avenços realitzats a Catalunya des de la darrerria del franquisme han estat impressionants. El nostre sistema educatiu és modern i es pot homologar amb el dels països més avançats del món. Però com que la democràcia és un procés i no pas un estat final, sempre es pot aprofundir i millorar. A Catalunya fórem pioners en el procés de renovació pedagògica i en els anys seixanta i setanta del segle passat engegàrem una revolució antiautoritària que va escombrar definitivament els vestigis de les estructures encarcarades del nacional-catolicisme. Tanmateix, com deia abans, els canvis en la família en el sentit de la seva democratització creixent auguren la necessitat d'una escola també més reflexiva.

Com diu Durkheim, un dels fundadors de la sociologia i la pedagogia, "la democràcia se'ns apareix com la forma política per la qual la societat arriba a la consciència més pura de si mateixa. Un poble és tant més democràtic en la mesura que la deliberació, que la reflexió, que l'esperit crític representen un paper més considerable en la marxa dels afers públics. Ho és tant menys en la mesura que la inconsciència, els hàbits rebuts, els sentiments obscurs, en suma els prejudicis sostrets a l'examen, hi són al contrari preponderants" (Durkheim, 1950:123). Vist d'aquesta manera, democràcia i reflexivitat no són més que l'anvers i el revers de la mateixa moneda.

Així, doncs, una de les virtuts que l'escola hauria d'inculcar en els infants d'una manera prioritària és un esperit crític i reflexiu. De grans, hauran de desenvolupar la seva vida en un món en què es veuran obligats constantment a usar el seu senderi. Per descomptat, crític no vol dir estat en contra de tot, sinó la capacitat de diagnosticar una situació i de jutjar amb criteri propi quins són els millors cursos d'acció. De fet, si alguns escolars continuen els seus estudis fins a la universitat serà aquest un dels ensenyaments més preuats, més enllà de la seva formació tècnica rebuda.

La pèrdua de moltes tradicions, entre elles la patriarcal, que és característica del món d'avui, implica la necessitat d'un enfocament més reflexiu del món que ens envolta. No es tracta pas d'una reflexivitat exclusivament racional o intel·lectual, sinó bàsicament pràctica i emocional. Un dels corollaris d'aquesta perspectiva és l'educació en nous valors. La tradició ja no és un valor en si que cal defensar a tota costa, sinó només una possibilitat que cal justificar o legitimar.

En aquest sentit, l'escola hauria d'infondre en els infants aquelles virtuts que són necessàries per a un bon funcionament de la família democràtica. Admetre el qüestionament de les veritats absolutes com a un sa exercici d'aprenentatge personal, potenciar la capacitat de negociació i diàleg dels infants en contra de la imposició de criteris ja establerts, desenvolupar el seu sentit de la llibertat, sempre que aquesta sigui compensada per la responsabilitat corresponent, ensenyar la importància de conèixer i defensar els seus drets de ciutadania sense que això representi l'oblit dels deures que els acompanyen, ensinistrar-los en el conreu de la cultura de l'esforç en un món com el nostre caracteritzat pel lleure i l'abundància, instruir-los en la necessària anàlisi i comprensió racional del seu entorn sense negligir els components emocionals de l'acció, treballar els dilemes que sempre presenta tota elecció i la renúncia que implica, són alguns dels requeriments d'aquesta nova situació. De la mateixa manera, és important valorar els processos de construcció de les identitats i dels estils propis dels escolars, dels quals depèn la seva autoestima, sense que això impliqui condonar discriminacions que puguin afectar els seus drets fonamentals. Aquest desideratium esdevé un imperatiu en el cas de les minories ètniques. En una cursa regida per la igualtat d'oportunitats, convé prestar prou atenció a la diversitat, pròpia de les situacions de pluralisme cultural cada vegada més freqüents, tractant de conjuminar igualtat i diferència, com s'esdevé sovint en l'àmbit familiar. En suma, cal contribuir a l'aprofundiment de la cultura democràtica, intentant pal·liar els dèficits cívics que encara patim després de quaranta anys de dictadura franquista.

Fóra convenient que els estils educatius imperants tant a la família com a l'escola fossin semblants. Els nous pares (i potser probablement també els nous mestres) han de ser més madurs que els tradicionals. Els preceptors d'avui han de saber guanyar-se a pols la seva autoritat, que ja no ve tant conferida per la legitimitat de la institució, sinó per l'ascendent que exerceixen sobre els seus educands. El seu lideratge moral, generador d'adhesió i consens, hauria d'estar basat més en l'estímul i l'engrescament que no pas en l'exercici del poder.

Què és el que la família i l'escola poden i haurien d'aportar als infants i els joves? Podríem encetar aquest debat tractant de catalogar els diversos àmbits en què es poden repartir les responsabilitats dels sistemes familiar i educatiu. Al meu entendre, hi ha activitats o funcions en què família i escola tenen competències més aviat exclusives, n'hi ha d'altres en què les responsabilitats són compartides i haurien de col·laborar, i n'hi ha d'altres, per últim, que ni la família ni l'escola no acaben d'assumir del tot.

La família té una responsabilitat exclusiva i indefugible: procurar l'estabilitat emocional dels seus membres. Dic dels seus membres i no pas tan sols dels infants, perquè hi ha autors com Parsons que creuen que la família no només estabilitza els infants nens, sinó també els adults. L'acompliment d'aquesta comesa constitueix, a més, una mena de requisit sense el qual la resta de responsabilitats amb prou feines poden ser exercides, ja sia per la família o per l'escola. Abans de tot, les famílies han d'oferir als seus infants afecte més límits. Si els proporcionen ambdós seran molt afortunats, si no els brinden ni l'un ni l'altre començaran la seva vida amb molts dèficits. Ara bé: és ben sabut que, en alguns casos, la realitat dista força d'aquest desig i aquesta manca de socialització adequada pot pesar com una llosa al llarg de la vida d'un nen.

A més d'una estructura de la personalitat estable, la família hauria de proporcionar a l'infant una identitat personal i social, un sentit vital i uns valors bàsics. Però la transmissió de valors és una de les responsabilitats que la família comparteix amb l'escola. Tanmateix, no és possible equiparar totalment les funcions d'ambdues institucions. En primer lloc, hom sol distingir entre socialització primària i secundària. Mentre que a la família li pertoca més aviat la socialització primària, relacionada amb la transmissió dels valors elementals o, altrament dit, amb la interiorització del nucli central de la cultura en la qual l'infant ha nascut, a l'escola li correspon la socialització secundària, o sia, la transmissió dels coneixements tècnics més especialitzats. Les funcions de la família són més difuses en contrast amb les de l'escola, molt més específiques. Mentre que la família aporta els valors bàsics, més a prop de les emocions, el sistema educatiu ha de proporcionar més aviat categories racionals de comprensió. Qualsevol docent sap, no obstant, que aquesta distinció implica una certa simplificació. En la realitat, les coses són molt més matisades i el marge de col·laboració entre les dues institucions és força gran. De tota manera, hi ha un punt en què família i escola es diferencien. Si bé la funció de les institucions educatives és transmetre continguts, entre ells els valors dominants a cada societat, la família no tan sols és capaç de transmetre'n, sinó també de generar-ne. La família és font de moralitat, de normes, de valors, que l'escola pot refermar però difícilment fer néixer del no-res. Resulta molt problemàtic que un infant aprengui a valorar quelcom que els seus pares no estimen.

Malgrat tot, en una societat plural des d'un punt de vista, religiós, polític i ideològic, a l'hora d'infondre valors, cal que hi hagi una certa divisió de responsabilitats entre família i escola. Mentre que l'escola s'hauria d'especialitzar en la transmissió de valors públics, la família ho hauria de fer en la inculcació de valors privats. Podríem definir els valors públics com aquells que són comuns al conjunt dels ciutadans i que, per tant, ens uneixen, mentre que els privats són els que són propis d'un sector de la societat i que per consegüent ens poden separar. Aquesta distinció em sembla important per delimitar les esferes d'acció de



cadascuna de les dues principals institucions socialitzadores. En aquest sentit, en una societat laica i secularitzada com la nostra, és més indicat que l'ensenyament de la religió tingui lloc dins la família o de la comunitat religiosa, encara que això no obsta perquè en l'escola pública pugui impartir-se una educació religiosa en un sentit no doctrinari, aconfessional i transcultural o perquè, amb el consentiment dels pares, les escoles privades instrueixin els infants en les creences d'una confessió religiosa determinada. Altres valors privats que la família hauria de transmetre prioritàriament són els vinculats a identitats ètniques o culturals minoritàries.

En canvi, allò que l'escola no pot deixar de transmetre, llevat que vulgui abandonar les seves responsabilitats essencials, són els valors públics, els que són propis d'una comunitat nacional determinada. Es tracta dels ideals i de les aspiracions que constitueixen el ciment de la nostra societat, aquells que ens relliguen a un tronc comú. Entre ells, figura en primer lloc el llenguatge propi d'una comunitat determinada, el civisme i el patriotisme, una cultura democràtica basada en la participació, en la llibertat i en la igualtat, sense oblidar la urbanitat, en la mesura que constitueix la primera norma de convivència, encara que això pugui sonar un xic carca.

Entre els valors que hauria d'imbuir l'escola en els infants hi ha també la curiositat —o àdhuc la passió— pel coneixement, la tiferia intel·lectual, el sentit de l'emulació, en la seva accepció de cercar d'igualar (o superar) algú, o les accions d'algú, en alguna cosa, especialment en mèrit. Això vol dir que una institució educativa no pot renunciar mai al conreu de la qualitat i de l'excel·lència, sempre que això no impliqui la discriminació sistemàtica de ningú ni de cap col·lectiu. Imbuir als infants el sentit instrumental de l'esforç, convèncer-los que afanyar-se rendeix i gratifica, induir-los a valorar la seva autoestima, a refiar-se de la seva pròpia competència i a escarrassar-se per aprendre constitueixen diverses facetes de la necessitat d'assoliment i del treball de la motivació que hauria de presidir sempre tot procés educatiu.

Sovint la tasca socialitzadora de la família i de l'escola es duplica, de manera que els valors que s'hi transmeten es reforcen i potencien mútuament. Aquesta és la situació més favorable, però no sempre la més general. A vegades hi pot haver una discrepància —o fins i tot una oposició o contradicció— entre els valors infosos per les dues institucions i aleshores probablement tendeixin a prevaler els que foren inculcats primer i es troben més a prop del nucli central de la personalitat, encara que no sempre.

Com he dit de bon principi, la família i l'escola no solament comparteixen responsabilitats en la mesura que ambdues són agències de socialització i que, per tant, transmeten valors, sinó també en la mesura que ensems contribueixen a la ubicació social dels educands. De fet, aquests dos processos són indestriables, perquè amb molta freqüència les aspiracions afaiçonades durant la infància i l'adolescència són en gran manera determinants de l'èxit social de les persones adultes. En les societats tradicionals el lloc que ocupaven els individus en l'estructura social venia definit exclusivament pels orígens familiars de manera que el naixement marcava inexorablement el destí de les persones. Si hom venia al món en una família rica o pobra, si hom naixia home o dona, primogènit o fadrister, la vida futura de

les persones era traçada des de bell antuvi i resultava difícil esgarriar-se. En canvi, en una societat com la nostra, no basada en l'estatus adscrit, la col·locació social de les persones no depèn únicament de la família, sinó sobretot de l'escola. Aquest és un dels àmbits en què el resultat final representa la suma d'esforços dels sistemes familiar i educatiu. Si bé el pes dels tipus de capital que provenen de la família (capital econòmic, cultural, social) continua essent molt considerable, l'aportació de l'escola és cada vegada més decisiva, ja que els títols constitueixen requisits indispensables per accedir a la majoria de professions o ocupacions, i sense ells les possibilitats d'èxit social resulten força limitades. L'avenç de la ideologia meritocràtica basada en el credencialisme (atribució de mèrits a través dels títols escolars o acadèmics) representa una exigència per a la qualitat de l'ensenyament, car una part important de la promoció social futura dels individus es troba subordinada al seu rendiment escolar.

Però hi ha un altre argument relatiu a l'ensenyament de qualitat que té encara més consistència, sobretot si encarem el problema des d'un punt de vista col·lectiu. En una societat moderna, acceptar la reproducció de les desigualtats culturals generació rere generació suposa no tan sols renunciar a l'aprofundiment indefugible de la democràcia, sinó també resignar-se a malmetre una part dels talents potencials, que podrien ser aprofitats si es desenvolupessin d'una manera adequada. En aquest sentit, la lluita contra el fracàs escolar constitueix un imperatiu de primera magnitud no només perquè ho exigeix un mínim de compromís democràtic, ans així mateix perquè resulta una condició indispensable per a l'avenç cap a una societat que sigui realment eficient. Aquí voldria recuperar el fil del meu discurs, que havia deixat penjat al principi de la intervenció. La democratització de la família exigeix un nou impuls democratitzador en el conjunt de la societat i això vol dir, entre altres coses, procurar que l'escola no tan sols sigui internament participativa, sinó que sigui externament representativa de totes les condicions i categories socials, de manera que el mèrit escolar associat a la capacitat i a l'esforç dels alumnes sigui el seu principal criteri d'avançament.

Una bona part de les teories que miren d'explicar el fracàs escolar postulen una relació entre el retard educatiu dels infants i certes condicions socials, gran part de les quals es troben relacionades amb els seus orígens de classe. La teoria de Pierre Bourdieu sobre l'habitus com a esquemes i disposicions mentals i corporals de percepció, d'apreciació i d'acció, amb un fort contingut de classe, adquirits en el decurs de la socialització, o la teoria de Basil Bernstein sobre els codis restringits i elaborats, d'acord amb la qual els infants de les classes mitjanes fan servir codis universalistes i independents del context, mentre que els de les classes obreres són més aviat particularistes i dependents del context, obren la via a la comprensió del fracàs escolar a partir de la procedència social dels alumnes. D'altres teories de la motivació cognitiva, com ara la d'Atkinson sobre la necessitat d'assoliment (*need for achievement*), insisteixen més en el sentiment de competència dels alumnes basat en una expectativa més gran d'èxit que en una por del fracàs, però al mateix temps reconeixen la importància de l'estímul i del suport brindat pels pares als fills i per les expectatives i aspiracions que els fixen, amb què d'alguna manera admeten la importància dels factors socials.

És veritat que les noies, d'una manera regular, tenen taxes de fracàs escolars inferiors que els nois. Sembla que el credencialisme, la creença en el valor dels títols com a forma d'assignar el mèrit, tendeix a afavorir les noies, però la constatació del millor aprofitament escolar de les noies té una cara fosca, ja que sovint el seu rendiment superior és, malauradament, una conseqüència de les dificultats d'inserció que troben en un mercat de treball on són sistemàticament discriminades.

Espanya, amb un 28,3% dels joves entre 18 i 24 anys que no havien acabat amb èxit l'ensenyament obligatori, és després de Portugal el segon país de la Unió Europea amb taxes més elevades de fracàs escolar.<sup>1</sup> El nostre país tampoc no està gaire ben situat davant dels reptes que planteja la "societat del coneixement".<sup>2</sup> Aquesta situació d'endarreriment ens hauria d'estimular a fer tot el possible per impulsar mesures que permetessin aproximar-nos a la mitjana europea o fins i tot, per què no, emular petits països com Finlàndia que són líders en aquestes matèries.

Una de les formes d'evitar el fracàs escolar és lluitar contra la pobresa infantil com una de les principals causes del baix rendiment escolar. Procurar que no hi hagi nens pobres constitueix una de les millors garanties de cara al millor aprofitament dels recursos educatius. És important incrementar les transferències monetàries a les famílies, com es fa a molts països del nostre entorn. Una altra forma d'avançar en aquesta direcció és augmentar les beques destinades als joves que segueixen estudis postobligatoris.

Estic convençut que la immensa majoria dels pares volen el millor per als seus fills, però no sempre disposen de les habilitats, dels coneixements o del temps per donar-los un cop de mà quan cal. En particular, voldria dedicar unes breus observacions a la manca de temps, que sembla ser una de les constants dels darrers anys a casa nostra.

En una societat capitalista, el temps és escàs i té un valor monetari. Però això s'esdevé a totes les societats d'un cert nivell de desenvolupament i, malgrat tot, el problema del temps és planteja al nostre país amb una necessitat molt més apressant que a d'altres. Si els pares volen fer un seguiment de les activitats escolars dels seus fills, participar en reunions de les AMPA, o senzillament passar-hi una estona de lleure, necessiten temps. Tanmateix, aquesta problemàtica tot just s'acaba de posar damunt la taula a Catalunya. Al meu entendre, són dues les causes d'aquesta situació d'escassetat de temps. La primera és genèrica i la trobem a tots els països avançats, encara que a la gran majoria s'hi va produir una reacció per tal d'afrontar aquesta dificultat uns anys enrere. Tant per a l'economia del país com per a la seva pròpia autorealització, és bo que les dones treballin, però aquest canvi té uns efectes sobre les famílies i sobre els fills i significa la necessitat imperiosa d'abordar reformes socials. Concretament, com a resposta a aquest repte, la Unió Europea ha impulsat polítiques de conciliació entre la vida laboral i familiar que a casa nostra es troben tot just a les beceroles. En aquest sentit, fa poc que s'han presentat unes propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals, que, en cas d'aplicar-se, esperem que

---

1. Dades d'Eurostat (2001), citades a *El País*, octubre del 2002, p. 34. La mitjana europea és el 19,3%.

2. Vegeu *El País* del divendres 8 de novembre del 2002, p. 30.

millorin la situació actual (Cardús, 2002). Però manca també invertir en escoles bressol, ampliar la reducció de la jornada laboral per a pares amb fills petits i establir un sistema d'excedències parentals retribuïdes, com s'esdevé a gairebé tots els països europeus.

La segona raó per la qual manca temps als pares és que encara patim la síndrome de nous rics i no hem fet la revolució postmaterialista. ¿Per què al nostre país els pares treballen més hores que en altres societats i, en tot cas, tornen a casa seva més tard? Volem qualitat de vida i per això ens cal guanyar força diners, però mentre som a la feina no podem gaudir del resultat del nostre esforç ni podem compartir el temps de lleure amb els nostres familiars. Una gran majoria de les famílies volen tenir un pis de propietat, a més d'una segona residència per sortir els caps de setmana, i això suposa sovint fer hores extres tenint en compte la puja incessant del preu dels habitatges. Si a Alemanya, una de les societats més riques d'Europa, només un 41% dels habitatges són de propietat i la resta són de lloguer, ¿per què a Espanya, on ja en són de propietat el 81%, més de vint punts per damunt de la mitjana europea, ens entestem a continuar incentivant la compra de pisos?<sup>3</sup> D'aquesta manera, segur que contribuïm a enriquir constructores, immobiliàries i bancs a costa dels nostres afanys i del temps que deixem de dedicar als nostres fills, a la cultura, a la participació cívica o simplement al conreu dels nostres hobbies. És veritat que les inversions immobiliàries generen plusvàlues, però potser en molts casos només se n'aprofitaran els nostres successors.

Hauríem de ser conscients que hi ha contradiccions entre l'esfera econòmica i familiar, i que allò que és bo per a l'economia no necessàriament ho ha de ser per a la família, i a l'inrevés. En canvi, hi ha una sintonia molt més gran entre família i escola, de manera que es pot donar un efecte multiplicador entre ambdues institucions. Com ja he dit abans, sovint es produeixen entre l'àmbit educatiu i el familiar sinergies molt positives que contribueixen a una potenciació mútua. Un bon ambient familiar i uns pares responsables i que es preocupen pels seus fills tenen unes influències molt favorables en la seva educació, però igualment una escola activa i dinàmica, amb un ensenyament d'alt nivell, com també amb uns mestres motivats i amb un elevat grau de professionalitat, té uns efectes beneficiosos cara a la qualitat de vida de les famílies.

Però no es pot demanar tot ni a l'escola ni a la família. Si volem tenir una educació de qualitat i unes famílies que estiguin a l'altura de les seves responsabilitats, cal esperar la solidaritat de tots els membres de la societat, tant si tenen fills a càrrec com si no en tenen. Avui només una part dels ciutadans estan involucrats en tasques de socialització i cal que la resta de la col·lectivitat hi contribueixi en la mesura de les seves possibilitats. En una societat moderna, la manera d'expressar aquesta solidaritat és a través de la despesa pública, esmerçant-hi una part dels pressupostos en determinades partides. La millor manera de demostrar que es dona suport a una certa institució és mitjançant l'increment dels recursos que es posen a la seva disposició. Espanya és un dels països de la Unió Europea que esmerça menys recursos tant a les escoles com a les famílies, però sobretot a aquestes darreres, un àmbit en què la distància que ens separa de la mitjana comunitària

---

3. Dades d'Eurostat (1996).

és, sens dubte, abismal. De la mateixa manera que una reforma educativa sense recursos està condemnada al fracàs, tampoc no es pot exigir que les famílies compleixin degudament les comeses que tenen encomanades si no reben els ajuts que es mereixen. La societat en el seu conjunt hauria de fer costat als pares i als mestres davant dels reptes amb què s'enfronten per mitjà de més dotacions pressupostàries concretades en noves inversions en Educació Infantil, un increment de les prestacions familiars, uns salaris dignes per als mestres i un reconeixement públic més gran de la seva generosa i fatigosa tasca. Potser també caldria que el nostre país es fixés uns objectius més ambiciosos pel que fa a l'educació dels infants i dels joves. Invertir en educació i família és invertir en futur. L'esdevenidor de les noves generacions serà el que ara estem preparant i la seva riquesa, tant material com cultural, dependrà del nostre esforç comú d'enguany.

### **Referències bibliogràfiques**

CARDÚS, S.: *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals: Informe final*. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 2002.

DURKHEIM, E.: *Leçons de sociologie*. Presses Universitaires de France. París, 1950.

## **“Les responsabilitats compartides en educació”**

**Jaume Cela i Ollé, mestre**

Honorable consellera, Il·lustríssima presidenta del Consell, Il·lustríssim alcalde, autoritats, parents, amics, coneguts i saludats i parentes, amigues, conegudes i saludades. Molt bon dia a tothom.

Felicito la presidenta del Consell Escolar de Catalunya i tot el Consell per la preparació d'aquestes noves jornades i els dono les gràcies per haver confiat una part de la conferència general a un mestre. Els mestres i les mestres, aquells que estem a peu d'obra, no acostumem a ser cridats a fòrums com aquests per manifestar i argumentar el que pensem. I quan es fa, tot i el repte que representa acceptar el compromís d'ordenar el teu pensament al voltant del tema triat, la resposta del mestre proposat només pot ser afirmativa.

Però encara hi ha un altre motiu que em va portar a acceptar parlar davant de tots vostès. En una part de la meva aurícula esquerra, que és l'espai on deso les experiències més estimades, hi ha un raconet brillant per a aquest consell de consulta i de participació, perquè en vaig formar part durant uns anys. Guardo un excel·lent record de les discussions que manteníem entorn dels projectes de llei, dels decrets o de les ordres que se'ns feien arribar perquè n'emetéssim un dictamen. Eren uns debats lliures, sovint informals i, per això, molt rics, on cadascú expressava les seves opinions sense reserves de cap mena i les defensava amb respecte i vehemència. I ja que he començat la meva intervenció com l'avi que recorda antigues batalles davant de l'estol de néts i de nètes, evocaré especialment la senyora Maria Rúbies, la primera presidenta i una de les dames de l'educació d'aquest país, sortosament ric en dames, i els consellers senyors Juncosa i Ituarte. Vaig aprendre molt de cada un d'ells. Vaig aprendre en la coincidència que teníem sobre els aspectes que demanaven la nostra avaluació i, sobretot, vaig aprendre de les discrepàncies que manteníem en alguns punts.

Des del lloc del misteri on ara reposen i ens contemplen deuen estar-se dient: “Renoï, quina bona gent, aquests mestres, professors i pares –i altra gent una collada de la casta dels educadors, per dir-ho amb la llengua dels pastorets– que consagren un temps de dissabte per reunir-se i reflexionar plegats sobre un tema educatiu”. Actes com aquest em fan pensar que encara hi ha una esperança oberta que ens ha d'empènyer a mirar de fer la feina el millor que sapiguem. Els nens i les nenes, els noies i les noies que justifiquen el nostre treball i la nostra funció d'educadors s'ho mereixen. I nosaltres també.

Dit això passo a respondre la pregunta que motiva aquesta jornada: Creus que l'educació és una responsabilitat compartida?

I tant. No es pot respondre d'una altra manera. A la responsabilitat d'educar les noves generacions, de portar-los al món i d'acompanyar-los en el procés del seu descobriment hi som tots cridats. La relació que establim els adults –siguem pares, mestres o ciutadans en general– amb els més joves és una relació asimètrica, i justament l'asimetria neix per la diferència en el nivell de responsabilitat que tenim uns i altres. Els adults som responsables dels més joves, perquè hem d'acollir i fer-nos nostres les seves necessitats i hem de col·laborar en crear-los un present ric on puguin desenvolupar totes les seves capacitats, capacitats que són diferents –i és bo que sigui així, sempre que les diferències no generin noves desigualtats. Som responsables de crear unes condicions, dic, que els facin progressar en el procés d'humanització. Reyes Mate ens recorda que no naixem humans, sinó que ens fem humans, que construïm la nostra humanitat i en aquesta construcció podem viure moments de regressió, i no cal citar-ne exemples recents. Aleshores tota acció educativa ha de ser un esglaó més en aquest procés d'anar donant sentit a la vida humana, a cada vida humana, fins i tot –més i tot, goso afirmar– quan aquestes vides humanes necessiten un tractament específic.

I som responsables no només de crear un present més humà i més de tots, sinó que també ho som de bastir les bases que facin possible el manteniment de l'espècie humana al costat de les altres espècies que conviuen amb nosaltres fins a la fi dels dies. L'acció educativa, si ho és en totes les seves dimensions, té una funció ecològica, de preservació individual i col·lectiva. Una funció que uneix present i futur en un únic compromís.

El jo no es construeix sense el tu. Un tu que pot ser present o no, perquè també pot ser aquell que encara ha de néixer. Com diu el poeta Paul Celan "Jo sóc tu si jo sóc jo". Aquest vers, ric en significats, reclama que hem d'aprendre a conjuguar els paradigmes verbals des de la persona del nosaltres, que és la forma que inclou el jo de cadascú i els altres jos. Aleshores entenem clarament aquests altres versos que pertanyen al mateix poema: "Una xarxa va prendre una xarxa: / ens separem enllaçats."

Abans he afirmat que la relació que establim els educadors amb les criatures i els joves és asimètrica, però aquest fet no significa que l'educador surti indemne de la relació educativa.

Quan hi ha veritable relació educativa, l'educador pateix un canvi. Entra en conflicte d'una manera similar a quan introduïm un coneixement nou a la xarxa d'aquells que ja posseïm i el nuem amb solidesa. L'educador també percep l'íntim estremiment que suposa tota pràctica educativa. Sentim l'altre amb passió i sentim amb ell. Sentim, doncs, amb compassió, una de les paraules que hauríem de treure de la presó dels diccionaris.

L'acollida és un element importantíssim en tot aquest procés. Quan l'educador acull el nouvingut –fill, alumne, ciutadà– tot el que era fins al moment on apareix l'altre es remou. Més que una arribada, la presència de l'altre és una irrupció que capgira la pròpia vida. L'altre és un rostre i Levinas ens recorda que cada ésser humà és un rostre, però que no queda reduït al que capten els nostres sentits. Un rostre és una marca que ens fa present la significació única que té l'altre. I cada rostre ens parla i ens crida i la vocació de l'educador, justament per això podem parlar de la funció educativa com una vocació, és donar resposta

a la demanda de l'altre. En aquest sentit l'educació és carícia i és tendresa. Només cal que recordem què els passa als personatges de les pel·lícules *Sostiene Pereira*, de Roberto Faenza, o *Gruppo di famiglia in un interno*, de Luchino Visconti, que al nostre país es va estrenar amb el títol de *Confidencias*. En totes dues hi ha un intel·lectual que viu d'esquena al món, tancat en si mateix. Tots dos són una torre d'ivori que viu allunyada del món real. Aquesta presó daurada es fa miques quan apareix l'altre, la presència del desconegut que els reclama, que els demana una resposta a la seva crida. Als mestres ens passa el mateix. Sovint vivim dins les nostres programacions, dins del currículum que construïm amb la millor de les intencions però que sempre ens adonem que la vida escolar és alguna cosa més que les nostres reflexions tècniques o les nostres elaborades graelles que fem servir en abundància. John Lennon afirmava que la vida és tot allò que passa mentre fem altres plans. Nosaltres podem afirmar que la vida educativa és allò que queda, sobretot, fora de la graella.

El sentit de la nostra funció educadora comença justament quan apareix en el nostre horitzó el rostre de l'alumne, quan ens endinsem en la seva història, quan coneixem el seu nom. És aleshores que descobrim que el que hem construït abans d'aquesta aparició ens sembla pobre i molt sovint mancat de sentit, perquè el sentit ple s'adquireix quan ens trobem amb l'altre.

Els éssers humans escapem de qualsevol quadrícula i, sobretot, les criatures, que estrenen el món a cada mirada i ens sorprenen amb les seves descobertes. Ells ens recorden que alguna vegada nosaltres també vam veure el món per primera vegada. Es diu que el nen és el pare de l'home –i la nena, la mare de la dona, és clar– i que els paradisos perduts cal buscar-los en la infantesa. Tenen raó, al meu entendre, les dues afirmacions i justament la tenen perquè el progrés de la humanitat depèn, en gran manera, de la capacitat que tinguem de mantenir la brillantor i l'interès –la tafferia, per dir-ho ras i curt– de les primeres mirades de la infantesa que s'endinsen en el món per fer-se'l seu i després poder-lo transformar.

Educar no és altra cosa que obrir horitzons, perquè cada persona que s'educa pugui fer la tria i fer una tria amb sentit.

L'acció d'educar ha de tenir present allò que pot arribar a esdevenir, el seu nivell de contingència. Per això cal incloure en tot allò que és educatiu tot allò que és instructiu, a més d'incloure els nouvinguts en el debat, en una interacció que va començar fa milions d'anys. Ens cal oferir a les noves generacions les respostes que els éssers humans han anat donant a les preguntes que s'han formulat com a individus i com a col·lectius. A partir d'aquest coneixement cal donar elements perquè cada ésser humà pugui dir-hi la seva, pugui situar, després de contrastar-la amb les dels altres, la seva resposta personal.

Cal, sobretot, que ajudem a saber formular amb significativitat les preguntes que necessitem per continuar avançant. Es diu que només aquell que coneix una resposta pot formular una bona pregunta. No és pas una paradoxa, expressar-ho així, i si ho rumiem una mica descobrim que és veritat. En el camp educatiu hem de tenir present que en aquesta



dialèctica –saber preguntar i saber respondre–, s’hi troba un dels sentits més profunds de la funció educadora.

Aquest és el resum de Rita, la protagonista de la pel·lícula *Educando a Rita* de Lewis Gilbert. Ella és una dona de classe obrera que vol aprendre literatura. Intueix que el seu progrés humà és esclau de la seva condició social i decideix trencar aquest desgraciat determinisme. Troba un professor que l’ajuda, però que la necessita a ella més que no pas ella a ell. Al final és la Rita qui dóna la clau que ens permet entendre la seva relació quan li agraeix que li hagi mostrat el món i a partir d’aquest descobriment –que és tot un esdeveniment– pot escollir i ser un subjecte actiu de la seva transformació.

I tot plegat per acabar descobrint que hi ha valors que no són negociables, perquè formem part d’aquest rostre únic, misteriós, apassionant i necessitat que som –no tenim– cadascú.

Cada criatura és un esdeveniment. Un esdeveniment marca un abans i un després, té moltes dimensions i sentits i justifica les accions que estiguem disposats a fer perquè es mantingui com a esdeveniment al llarg de tota la vida.

Hi ha qui ha exposat la concepció d’acceptar que davant de les necessitats d’una criatura cal rebre-les sempre *in loco parentis*. Si acceptem aquesta concepció, les diferències de responsabilitat que puguem establir si volem diferenciar les funcions de la família de les de l’escola i les dues de la societat en general deixen de tenir una bona part del seu significat. No defenso que les activitats que fem siguin les mateixes. Només denuncio l’esterilitat d’un debat que acaba buscant culpables i amagant el cap sota l’ala. Les persones necessitem créixer des de les actuacions que fan els diferents àmbits que conformen la nostra vida i cal que aquests àmbits estiguin el més interrelacionats possible. Cada àmbit té responsabilitats diferents d’acord amb el marc de referència, però davant d’una societat tan complexa com la nostra hi ha activitats que canvien de mans. L’escola ensenya a menjar i les famílies ajuden els fills a fer deures.

M’acabaré d’explicar amb un exemple. Un mestre, davant de les necessitats que expressa un alumne, mai pot dir: aquest no és el meu problema. Pot dir que no sap com fer-ho per atendre la seva demanda o que se sent desbordat per la seva crida, però mai no pot manifestar que el problema del seu alumne no és seu. Sempre ho és, perquè l’existència de l’educador té sentit per l’existència de l’aprenent.

De la mateixa manera no pot dir-ho un pare. Ni un ciutadà, si és que té clara la seva funció educativa.

Ja sé que aquesta visió de la funció educativa de l’escola té detractors, que volen reduir-la als elements instructius –molt importants, d’altra banda- i que afirmen sense que caigui cap llamp, com acostumava a passar a l’antigor, que ells són mestres de matèria i que l’educació dels valors o el fet de donar elements perquè l’alumne construeixi el sentit de la seva vida i una vida amb sentit no és competència seva. Sorprenen afirmacions com les d’alguns educadors que redueixen la seva funció a un simple traspàs instructiu, sobretot si pensem

que, per petita que sigui la nostra incidència instructiva, sempre ve emmarcada en un teixit de valors, de maneres de veure el món. A més a més, els elements instructius també van adreçats a construir uns determinats models de ciutadans. L'educació i la instrucció neutrals no existeixen i convé tenir hàbits reflexius individuals, d'equips docents i de comunitat educativa per analitzar i avaluar quina mena de valors –explícits i implícits- estem potenciant en la vida de l'escola, en la seva quotidianitat, en els tipus d'estructures de què ens dotem per facilitar les relacions interpersonals i en les concepcions que tenim del temps i de l'espai.

Educar, des d'aquesta perspectiva, no es pot confondre amb instruir. Educar vol dir que l'altre m'interessa. Per tant sempre és una proposta ètica i una porta oberta a l'esperança. Els novinguts ens necessiten i nosaltres els necessitem perquè puguem trobar noves respostes a les velles preguntes. Respostes a aquelles preguntes que els éssers humans ens hem anat formulant al llarg del temps i que s'adrecen a continuar construint un model més humà i una societat més justa.

Una proposta ètica i una esperança lluminosa que quan es tradueix en una funció que han d'assumir les persones o els col·lectius responsables d'educar les noves generacions s'ha de concretar en allò que demana Alexandre Jollien, el jove amb una seriosa discapacitat que el condemnava inexorablement a passar-se una bona part de la seva vida embolicant cigarrets en una fàbrica. Ell creu en si mateix i ensopega amb gent que creu en ell i trenca aquest fatal determinisme d'un destí que mai no ha estat escrit a cap estrella. Ara és llicenciat en filosofia i autor del llibre *Elogi de la feblesa*. Aquest autor comenta algunes actituds bàsiques que ha de mantenir qualsevol educador i per explicar-les fa servir paraules o sintagmes com aquests: estimació, confiança, autonomia, modèstia, saber partir de la realitat evitant reduir-la a esquemes ridículs, assumir tota la realitat, desvetllar l'interès pel saber i no malmetre l'autoestima, saber crear un context estimulant, saber preguntar i ajudar que els altres preguntin, entendre l'altre –i a si mateix– com un ésser humà inacabat, inabastable i sempre sorprenent, saber escoltar com un amic, que és aquella manera d'escoltar que no jutja, i obrir portes. Jo només hi afegiria el sentit de l'humor, aquesta capacitat de distanciar-se per poder-nos observar amb la seriositat que només dona la comicitat. Poder somriure davant de l'altre, somriure amb ell i riure dels nostres transcendentalismes és un exercici que hauria de finançar la seguretat social. Janer Manila ens diu que *“riure és, doncs, un llenguatge que disposa del seu propi repertori, de la seva sintaxi i subjecte a una sèrie de rituals, però també és un llenguatge lliure, una de les múltiples formes amb què s'expressa la llibertat humana”*. Més endavant hi afegeix que *“l'home que riu descodifica la realitat i la interpreta, mentre es converteix en una força productiva de cultura”*. Qualsevol institució educativa hauria de ser també l'espai on podem compartir aquest llenguatge que ens ajudarà a conèixer i a transformar la realitat.

Abans he parlat de l'asimetria i ho he centrat en les diferències en el nivell de responsabilitat de l'educador i d'aquell que s'educa. Però Meurieu va més lluny i demana als educadors que sempre hem de fer com si... Fer com si què? Cito les seves paraules: *“Vemos pues que “hacer como si” no es una manera de esquivar la cuestión, sino, sin duda, la única manera de asumirla. No es tampoco una manera de «simular» [...], más bien al contrario, es el único medio para “enfrentarse”, enfrentarse a sí mismo y a los otros, de no renegar de lo que*

*creemos pero siendo conscientes de la infinita precariedad de las cosas y de nuestra debilidad extrema. «Hacer como si», para el educador, es quizá, finalmente, la manifestación del verdadero valor: el valor de educar lanzándose a la empresa con todas sus fuerzas y su imaginación, el valor de reconocer el poco peso de su acción en relación con el juego complejo de las influencias físicas y sociales, y frente a una libertad que precisamente queremos constituir, el valor de reconocer su fracaso pero no por ello desesperar.»* “Fer com si”, entre d’altres coses, és creure que cada persona pot aprendre. És fer com si tothom pogués arribar a desenvolupar al màxim les seves capacitats. Quan abandonem aquesta actitud ens convertim en el primer mur que mirarà d’aturar la força i les ganes d’aprendre de té cada individu. Recordem l’exemple de Jollien i la invariant de Freinet, un mestre que ens ha deixat escrita la seva experiència, la qual hauria de ser llegida i rellegida diàriament als menjadors de les escoles, com es feia en els convents a les hores de dinar. Freinet ens recorda que *“Tot individu vol tenir èxit. El fracàs és inhibidor, destructor de l’empenta i de l’entusiasme”*. La senyora ministra, amb la llei de qualitat, demostra que no ha llegit o no ha comprès el missatge profund de Freinet, perquè si ho hagués fet hauria defensat una llei que no s’aguantés damunt d’un fracàs que no acabem de concretar o que fem recaure exclusivament damunt de les espatlles dels alumnes.

Ja veuen que la feina que tenim aquells que ens considerem educadors és apassionant i d’una gran complexitat i no es pot fer sense unes gotes de passió. Necessita, per tant, de la col·laboració de tothom, sobretot dels pares i dels mestres.

Ja sé que les activitats no han de ser iguals i que bufen temps en què la moda és llançar sobre els altres estaments els problemes que tenim. Busquem bocx expiatoris quan el que caldria és intensificar el diàleg que ens ajudi a trobar un grau de consens sobre els grans temes. Ja sé que és difícil, però és un objectiu que hauria de ser a l’horitzó de cada educador i de cada institució educativa.

Tot i això sóc conscient que, a vegades, aquest consens no s’acaba de concretar. Aleshores ens queda un consol: el consol de saber que si aprenem des de la convergència d’opinions i d’actuacions també aprenem des de la divergència. Si pares i mestres discrepem en alguns punts no ens ha d’amoïnar més del que és raonable. El que ens hauria de preocupar seriosament és no tenir la força de voluntat, l’ànim, la il·lusió i el sentit de la responsabilitat necessaris per compartir un mateix projecte, per trobar vies de solució als conflictes que tenim i treballar per trobar les solucions tenint sempre presents tots els punts de vista.

En el panorama actual pinten bastos. La llei de qualitat apareix com una solució a tots els conflictes que patim. Però estic convençut que no avançarem ni un pas. Molt farem, si no retrocedim. Jo només demano el que demanava el protagonista d’aquell acudit que pregava a la Verge: *“Virgencita, que me quede como estoy.”* Trista esperança, però esperança al cap i a la fi.

Però no ens deixem enganyar. Aquesta és una llei que ha nascut sense debat previ, sense estudis rigorosos que la justifiquin i que està basada en un principi, al meu entendre, molt discutible, sobretot si observem detingudament quins models de persones es vol ajudar a

construir. El principi parteix de l'acceptació acrítica i no demostrada del fracàs del model anterior, fracàs que s'atribueix, sobretot, a l'alumnat, a la seva manca d'esforç, a l'existència de la diversitat i que dóna com a única solució al tractament d'aquesta diversitat actuacions que tendeixen a fer homogènies les diferències i a establir noves desigualtats.

Mentre planeja aquesta amenaça que aboca una part del col·lectiu d'educadors a les trinxeres, es dóna com a bona una afirmació que assegura que els pares han dimitit la seva responsabilitat educativa, que abandonen els fills i les filles a la seva sort.

Sincerament, jo no comparteixo aquesta veritat publicada i que s'ha escampat urbi et orbi. Crec, en canvi, que en aquests moments existeix una gran preocupació per part de les famílies sobre el model educatiu que viuen els seus fills i les seves filles. Em sembla que mai com ara hi ha hagut tanta participació en les reunions de les escoles que tenen un caràcter pedagògic i mai com ara hi ha hagut tant interès a conèixer què passa dins les aules. Els pares i les mares acostumen a assistir amb regularitat a les reunions que convoquen els equips docents per explicar la feina que es cou a les escoles. S'interessen per conèixer els programes escolars i donen les seves opinions esperant les respostes dels equips docents a les preguntes que formulen i als dubtes que expressen. Els docents hem de saber donar respostes acceptades per tot l'equip i tenir present que preguntar no és ofendre, com ens recordava Pedroló en un dels seus llibres.

Ara bé, es tendeix a elevar al grau de categoria algunes anècdotes que van en la direcció contrària al que estic defensant en aquesta conferència. Tots tenim preparats a les recambres de les armes de la dialèctica exemples de famílies que no assumeixen la seva responsabilitat educativa i tendim a generalitzar i a presentar, en canvi, el col·lectiu d'ensenyants com un grup homogeni en la seva abnegació i disposat a qualsevol sacrifici.

Trist servei ens fem amb aquesta defensa numantina i amb aquest atac indiferenciat. El que cal és afinar la crítica i l'autocrítica i dir que en el món dels mestres i en el món de les famílies hi ha de tot, com a la vinya del Senyor, i que no ens ajuda gota a avançar per assolir els objectius educatius que ens hem marcat anar tirant pilotes damunt les teulades dels altres estaments, i més si pensem que tots plegats estem compromesos a educar les noves generacions.

Ara bé, hi ha un tipus de participació que ha disminuït. És aquella que té un caràcter institucional. Intentaré donar algunes claus interpretatives d'aquest fet. En el document d'escola pública de l'any 1975 que es va aprovar en el marc de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, i en documents posteriors impulsats per diverses entitats, s'hi posava un èmfasi especial a la participació de tots els estaments en la vida de l'escola. No podia ser d'una altra manera si tenim present que una societat democràtica ha de potenciar la democràcia en totes les seves institucions.

Un seguit d'escoles ja havien posat en solfa aquest principi i tenien models de participació que responien a les seves necessitats.

Més endavant la llei va regular aquesta participació i va caure en el parany en què acostumen a caure totes les lleis, fins i tot en aquests temps presents –ensopegada greu perquè vol dir que no aprenem de la història. El perill és creure que totes les escoles són iguals. I, és clar, la realitat és tossuda i ens diu que les escoles són diferents i que necessiten amplis marges d'autonomia per gestionar-se a partir de les seves singularitats. Estic convençut que les escoles que consideraven la participació institucional com un element que es troba al final d'un procés de participació continuen trobant vàlida i necessària aquesta participació, tot i que la imposició d'un model únic els hagi pogut fer perdre alguna cosa. En canvi, aquelles que van situar la participació en el consell escolar com a punt de partida han avançat molt menys.

Si volem que la participació a la gestió i a la vida de l'escola progressi, cal que l'escola, que cada escola, tingui reconeguda la seva autonomia per gestionar, dissenyar i impulsar els seus projectes. En el meu somni, la feina de la conselleria, o de qualsevol altra institució amb competències en el camp educatiu, consisteix simplement a preguntar què necessita cada comunitat educativa per continuar avançant en la línia que s'ha marcat, a més d'ajudar a avaluar-ne els resultats. La mirada de les administracions hauria de ser una mirada més distanciada, una mirada que la comunitat educativa no pot tenir, perquè està immersa en una realitat concreta i, justament per aquest bany de realitat, li falten punts de referència externs.

En aquests moments s'hauria d'iniciar un procés que portés a que cada escola esdevingués el nucli dinamitzador de la cultura del lloc on està situada. Caldria obrir cada centre a la societat i compartir amb ella tot el que tenim. L'escola té un potencial molt gran i s'ha d'aprofitar.

L'educació sempre ha sigut una responsabilitat compartida, i més ara que vivim en una societat en canvi constant, on els coneixements científics es modificaran abans del pas d'una generació, on les relacions humanes seran cada vegada més complexes i, per això, més estimulants, on el perill de l'augment de les desigualtats té unes dimensions gegantines.

Una societat on el poder ens aboca a un pensament feble i únic, on les veritats absolutes es poden comptar amb els dits de mitja mà, on els eufemismes campen lliurement. Una societat amb uns nivells molt accentuats de contingència i una societat que, justament per l'acceleració motivada pels canvis, pot caure en el perill de veure el futur com un forat negre que ens engolirà i on no hi haurà cap possibilitat d'esperança.

Davant d'aquest panorama cal que pares i mestres –i tota l'altra ciutadania– assumeixi la seva responsabilitat educativa però sense necessitat de fer-ne parcel·les que ens separin i ens delimitin. Tot plegat és molt senzill. Al costat tenim un nen o una nena –rostre, veu i història únics i irrepetibles– que ens diu: ei, que et necessito per construir-me i per construir el món. I nosaltres hem de respondre: doncs apa, anem a construir-nos junts. Aquest anem a construir-nos vol dir, sobretot, no tancar respostes i desvetllar la capacitat de generar noves preguntes.

Acabaré la meua intervenció amb l'ajuda de tres escriptors i una escriptora que directament o a través dels seus personatges han fet afirmacions que ens poden ajudar a trobar sentit a la nostra funció educadora. Les seves paraules són especialment útils ara, quan entrem en el túnel fosc d'una reforma que tot ho acaba amb els criteris d'excel·lència i que, per tant, no té cap escrúpol a abandonar a la cuneta de la vida aquells que no s'adapten a aquest objectiu.

La primera ajuda és de l'escriptora Natalia Ginzburg quan diu que: *“Por lo que respecta a la educación de los hijos, creo que no hay que enseñarles las pequeñas virtudes, sino las grandes. No el ahorro, sino la generosidad y la indiferencia hacia el dinero; no la prudencia sino el coraje y el desprecio por el peligro; no la astucia, sino la franqueza y el amor por la verdad; no la diplomacia, sino el amor al prójimo y la abnegación; no el deseo del éxito, sino el deseo de ser y de saber.”*

Tota una declaració de principis que ens dóna elements de reflexió. Però cal tenir present que aquest aprenentatge de les grans virtuts s'ha de donar a les distàncies curtes. La relació educativa, sobretot la dels pares i la dels mestres, ha de defugir els grans discursos, les grans declaracions de principis per fer-se viva en la quotidianitat, en el dia a dia, en aquell temps petit que compartim els uns amb els altres i en aquell gest que ens fa més humans.

La segona és d'un personatge de Bohumil Hrabal, quan assegura: *“El cielo no es humano, pero debe haber algo más que el cielo, la compasión y el amor, pero yo he permitido que se borrara de la memoria y cayesen en el olvido.”*

Aquest és un dels objectius de l'educació: impedir que oblidem tot allò que frena o endarrereix el procés d'humanització.

La tercera ajuda indica que cal fer de la memòria una memòria exemplar, com ens demana Carles Torner en el llibre *Shoah. Una pedagogia de la memòria*, que és aquella memòria que fa un exemple dels esdeveniments que es projecten en el present i en treu una lliçó moral. Amb la nostra acció educativa no podem permetre que les noves generacions no trobin la compassió i l'amor necessaris que ens permeten viure i convida en un món cada dia més divers.

La quarta és d'un personatge d'Italo Calvino, aquell que ens recorda que cal reconèixer qui i què, enmig de l'infern, no és infern, i fer-lo durar, i donar-li espai.

Si volem fer realitat tot això només podem respondre afirmativament la pregunta inicial: Sí, l'educació és una responsabilitat compartida i assumida, a més i sobretot, lliurement.

Haver estat amb vostès aquesta estona és un dels gestos petits que constitueix l'essència educativa. És un petit maó en la construcció de la humanitat dels éssers humans, criatures que sempre estem fent-nos i desfent-nos per tornar-nos a fer. I és, alhora, una injecció d'ànims per continuar avançant. Moltes gràcies i que tot sigui a fi de bé.



# **Àmbit escolar**

## **Ponents:**

**Antoni Olona i Cabasés**

**Jaume Barniol i Subirà**

**Jaume Vilarrasa i Batchelli**



## “El compromís de l’escola”

**Antoni Olona i Cabasés, director de  
l’IES Ronda, de Lleida**

Amb tota la humilitat que imposa pensar alguna cosa –esperem que assenyada– sobre el tema que ens ocupa, em dispenso a desgranar quatre idees a títol d’inventari per contribuir al debat que ens hem de fer el propòsit de no tancar mai. M’excuso per endavant si en algun moment pot fer l’efecte que hi ha més claredat de la que hi ha, més seguretat de la que hi ha. En assumptes d’educació sempre ens movem en el límit, però ens hem de moure: aquesta és la responsabilitat de tots plegats.

### **Compartir**

Des de fa temps a l’escola som conscients que l’educació és una empresa complexa a la qual han de contribuir-hi tots els agents que hi tenen a veure d’una manera o una altra, encara que seguim pensant que hi tenim un paper central a fer. No resulta fàcil delimitar responsabilitats, perquè just al moment que dibuixes un territori propi sembla que passes el joc a un altre: com que no pots comptar amb fronteres nítides sempre hi impliques a altres. No es tracta d’això, sinó de mirar d’aclarir fins on pot arribar cadascú i entre tots anar construint l’edifici sencer.

Sovint prenem consciència dels límits de la responsabilitat pròpia en adonar-nos de la impotència d’assumir certes situacions, malgrat l’esforç abocat. Es llavors que fas la demanda d’ajuda per poder afrontar en millors condicions la situació. En el nostre cas, potser la sensació d’impotència ha anat en augment de la mà de les característiques de la societat d’ara i de l’extensió de l’ensenyament obligatori.

Diguem alguna cosa del que hem de compartir amb les famílies, que és el que tenim més a prop. D’elles, n’esperem :

- Un suport explícit a la tasca que fem. Poden contribuir decisivament a donar valor a l’aprenentatge, a valorar que val la pena que els seus fills i les seves filles aprenguin el que els ensenyem. No demanem una declaració de principis, sinó un interès pel que estan aprenent, un ajudar a omplir de significat allò que de vegades no veuen clar per manca de perspectiva. Es repeteix que cal posar límits, que vivim un moment en què la societat no col·labora a posar aquests límits necessaris per a una bona educació. Escola i famílies podem fer-nos costat en compartir conjuntament què cal aprendre i per què.
- Seguiment i regulació de l’evolució educativa del fill/a. S’han de fer interlocutors actius. Pràcticament n’hi ha prou amb respondre als canals de comunicació i diàleg que té establerts l’escola. Els informes, la tutoria, l’agenda, les sessions informatives són ocasions per seguir el fil de la qüestió. Tots estem d’acord que la intervenció educativa de l’escola millora si va acompanyada de la intervenció paral·lela de la família. De

vegades les famílies no s'adonen que poden exercir un paper clau en la motivació de l'alumnat.

- Atenció al dia a dia. L'alumne/a necessita ajuda per planificar i respondre als requeriments constants que l'escola li fa: assistir puntualment, preparar les lliçons, dotar-se dels estris convenients a cada tasca, anticipar-se a demandes a mig i llarg termini, fer deures. Són requeriments als quals necessàriament cal respondre fora de l'escola i que formen part del procés educatiu. És un exemple clar de com el dins l'escola i el fora han d'estar ben sincronitzats.
- Participació en la configuració global de l'escola. Es tracta d'aportar idees, formular queixes, oferir ajuda d'acord amb la disponibilitat, incorporar-se als òrgans de representació, participar en associacions, assistir a actes i convocatòries. En una paraula, es tracta de fer escola entre tots, i no solament entendre-la com un servei al qual hom inscriu el seu fill o la seva filla.
- Sintonia a l'hora d'afrontar les situacions difícils i els conflictes. L'escola està fent un esforç considerable –probablement sigui la institució que més en fa– per donar resposta a situacions canviants i noves com ara la inclusió de forasters amb referències culturals ben diverses o la integració d'alumnat amb necessitats educatives especials de tot ordre. Aniria molt bé que les famílies compartissin aquest esforç i comprenguessin que val la pena i que els seus fills/es en treuran profit.

És veritat que no totes les famílies estan en condicions d'intentar donar resposta a les demandes que hem enumerat. Algunes famílies són víctimes de la marginació, o de la desigualtat social o de la violència. I segur que en el transcurs del pas d'aquestes famílies per l'escola no es resoldran aquests factors. I també és segur que l'escola té poc a fer respecte a això. Per aquest motiu considerem que hi han de prendre part els serveis socials i comunitaris, dels quals esperem:

- Que ajudin a suplir, fins on sigui possible, els dèficits que mostren les famílies per atendre les demandes que l'escola fa. Per dir-ho d'una manera més precisa, cal donar suport a l'alumnat que no el pot obtenir fàcilment de la seva pròpia família. Es tracta de compensar-ho perquè l'alumnat més desafavorit pugui situar-se en condicions semblants al més afavorit. El tipus de suport és el que ha de fer possible respondre positivament a les demandes que abans dirigíem a les famílies. L'abast i les limitacions del suport s'haurien d'anar concretant en diàleg amb l'escola.

També hem de parlar de les responsabilitats de l'Administració educativa, de la qual esperem :

- Coneixement a fons de la realitat de l'escola, de què es proposa i a què ha d'atendre. Aquest coneixement ha de permetre ajustar els recursos perquè l'escola tingui marge de maniobra per afrontar els propòsits que té o, si no és el cas, corregir propòsits i objectius d'atenció. No n'hi ha prou amb una assignació abstracta de recursos o amb una

suposició teòrica del que cal fer. Cada vegada s'imposa amb més urgència una microatenció a realitats educatives concretes que els equips docents poden afrontar, però amb el guiatge i els recursos adients. De fet l'escola no té gaire control sobre l'alumnat que hi accedeix i, per tant, és difícil que pugui ajustar la seva capacitat d'intervenció a la demanda d'alumnat. Com que no s'hi pot anticipar necessita que se l'ajudi a identificar els recursos necessaris i a obtenir-los oportunament.

- Polítiques de zona que enriqueixin les possibilitats d'intervenció educativa de les escoles que en formen part, especialment pel que fa a innovació, serveis educatius i programes que per a un bon desenvolupament depassen els límits d'una escola concreta. Crec que ha de ser el camí per incorporar sense neguits i improvisacions les novetats que any rere any hem d'atendre: alumnat d'incorporació tardana, necessitats educatives especials, treball en xarxa, coherència entre etapes educatives, presència social de l'escola, formació permanent del professorat.
- Polítiques de millora de la funció docent i del coneixement que, d'ella, en té la societat en general. Qualsevol modificació que calgui introduir en el sistema educatiu hauria de començar per ajustar la funció docent al nou repte. Cada vegada més ens ho juguem tot en la provisió de professorat competent per a la tasca. No ens podem despistar atribuint valor a aspectes merament instrumentals, que només adquiriran valor en mans expertes.

A les altres institucions socials els demanem que propaguin la confiança en l'escola, que contribueixin a enriquir els programes i plans escolars, que no remenin les anècdotes crues que tot servei universal genera. Totes les institucions socials en conjunt hauríem de compartir la convicció que ens hi juguem molt, en l'educació. Compartir-ho no vol dir altra cosa que estimular els que hi són posats a no defallir. Els mitjans de comunicació amb la seva capacitat de generar opinió pública, les empreses amb la seva capacitat de complementar la formació i de contractar, etc.

### **Retre comptes i escoltar**

L'escola ha d'explicar més el que es proposa, el que fa i el que obté. Ho ha d'explicar especialment a les famílies, però també a l'entorn social al qual serveix.

L'escola ha d'atendre les demandes que família i societat li adrecen.

Per dir-ho d'una altra manera, l'escola ha de guanyar transparència i estar oberta a tot el que es respira al seu entorn. És un organisme viu i amb una missió molt vinculada al present, bé que per anticipar un futur atzarós i inestable. Ensumar cap on ha d'anar no és patrimoni de ningú en concret.

Els mecanismes que l'escola ha d'activar per retre comptes i per escoltar són els mateixos, que van en una direcció o en una altra. Són mecanismes d'informació i comunicació que eviten que l'escola s'anquili i perdi contacte amb la realitat o, en el millor dels casos, esdevingui un experiment descontextualitzat. Per dir-ne alguns:

- El contacte directe amb les famílies: entrevistes personals, reunions en grup, telèfon, correu electrònic, circulars. És el mecanisme més potent perquè permet establir un intercanvi constant d'informació i un diàleg molt lligats a la marxa real de les coses. Les famílies estan en la posició idònia per valorar i fer demandes oportunes. L'escola ha de sistematitzar aquest contacte i exigir-lo, i no deixar-lo només en mans de la iniciativa de les famílies mateixes.
- Els informes que emet periòdicament l'escola.
- Els mitjans que utilitza per donar a conèixer l'oferta educativa i la manera d'entendre l'educació.
- Les reunions formals que mantenen els òrgans de representació i govern, o de l'AMPA, o d'altres col·lectius vinculats amb la feina de l'escola.
- Els processos d'autoavaluació i d'avaluació externa.
- Els contactes amb altres escoles i institucions educatives en general.
- El seguiment de la inserció de l'alumnat en altres plans d'estudi o en el món laboral.
- Un bon servei de documentació sobre aspectes escolars.

### **El compromís**

L'escola ha d'organitzar un bon programa d'ensenyament-aprenentatge. Seguint la legislació vigent, per bon programa hauríem d'entendre aquell que situa l'alumnat, sigui quina sigui la seva tipologia, en unes condicions d'aprenentatge semblants, i és capaç de guiar una gran majoria de l'alumnat fins l'assoliment dels objectius establerts. Detallem breument aquest primer compromís:

- Propiciar un enfocament global per part del professorat: tòpics i procediments semblants, generalització d'aprenentatges, referències culturals compartides, seqüenciació coherent dels diferents continguts, consolidació d'aprenentatges en contextos distints, foment d'un hàbit de treball i estudi. I coses semblants. L'enfocament amb tendència a globalitats pot contrarestar la tendència espontània a la disgregació, trencament o separació que caracteritza el tractament de la informació en la nostra societat i, per tant, en el sistema educatiu, i és una tendència que deixa fora de joc o en precàries condicions d'aprenentatge un ampli segment de la població.
- Fer l'alumne/a protagonista de l'aprenentatge. Si voleu, donar rellevància a la tutoria, que és el moment en què l'ensenyament-aprenentatge es personalitza i afavoreix l'autoconsciència del procés d'aprenentatge. El sentiment d'autocontrol i de poder experimentar l'autoregulació manté l'alumne/a en el centre de la pista i no pas descentrat observant què fem els altres.
- Accedir amb sentit a les diferents fonts informatives. L'escola ja no exerceix de font informativa única o, si més no, privilegiada. Està oberta a totes les fonts informatives que puguin resultar útils per aprendre els continguts; no una obertura descontrolada, sinó d'acord amb el criteri del professorat, que mostra en el procés mateix com heure-se-les amb l'allau informativa. Tot just estem començant a complir aquest compromís que

probablement ens suposarà molta feina durant els propers anys, i que aportarà canvis substancials en la manera de plantejar aspectes del programa d'estudis.

- Pensar les hores lectives com l'espai en què l'ensenyament-aprenentatge es fa des de la interrelació, amb tota la varietat d'interrelacions que hom pot fomentar en concret dins l'aula a propòsit d'una activitat qualsevol. Durant les hores lectives passen coses difícils de reproduir d'una altra manera, i en cap cas a distància. Desgranar aquest compromís vol dir que hem d'anar assumint a poc a poc el nou ordre en què anem situant l'ensenyament-aprenentatge: temps per entendre-ho, per explicar-ho, per experimentar-ho, per compartir-ho.
- Definir amb claredat què s'espera de l'alumnat, tenint present les diferents tipologies d'alumnat i els períodes en què s'estructura l'activitat lectiva.
- Dotar el programa d'elements de flexibilització que permetin regular l'acció educativa atenent-hi el seu propi desenvolupament. Bàsicament es tractarà de fer que el professorat disposi d'alternatives i no sigui presoner d'una línia fixa i immòbil, però també de procediments d'anàlisi i presa de decisions de l'equip docent que intervingui en una situació determinada, amb capacitat de decidir, fins i tot, sobre elements estructurals.
- Fer una distribució dels recursos i dels efectius que, atenent el saber disponible i l'experiència contrastada, afavoreixi una manera de funcionar al màxim d'eficient amb vista als objectius plantejats. Sempre, és clar, en un context d'economia predeterminada i amb limitacions normalment insalvables.
- Dotar el programa de processos d'autoavaluació que aportin el coneixement de la realitat necessari per comprovar com van les coses o cap a on cal dirigir-les. En aquests processos cal preveure-hi la participació dels diferents sectors de la comunitat per estalviar-nos els inconvenients d'un coneixement parcial, per interessant que sigui, de la realitat.
- Enriquir el programa amb continguts molt pensats per donar resposta a necessitats que presenta l'alumnat concret. D'una manera o una altra cada alumne alumna hauria de poder trobar resposta a les seves capacitats i els seus interessos o necessitats.

L'escola ha de desenvolupar un pla de convivència que generi un clima de confiança i seguretat. Detallem-ne alguns aspectes :

- Educar en els valors propis d'una societat democràtica i en el respecte i exercici dels drets humans. Ja suposem que el programa d'ensenyament-aprenentatge comprèn el coneixement d'aquests valors i dels drets humans. Ara ens referim al fet que la vida diària de l'escola, amb l'espessa xarxa d'interrelacions que la caracteritza, sigui expressió d'aquests valors i es mogui sempre entre els marges que dibuixen els drets humans. Hi exerceixen un paper principal l'actitud i el capteniment del professorat, dels altres adults que també hi intervenen i de l'alumnat més gran en edat. L'escola ha de

prendre partit i deixar clares les regles del joc, i jugar-les sense por. No podem fer gaire cas de la inconsistència o els dubtes que podem detectar en l'entorn respecte a això. Només un exemple ferm podrà incidir sobre la formació de l'alumnat.

- Promoure oportunitats constants i ocasions específiques per posar a prova la nostra capacitat de convivència. El temps educatiu s'amplia, va més enllà del temps lectiu. Prenen significat educatiu moments i activitats que potser fins fa ben poc no en tenien, si més no explícit: entrades/sortides, temps de canvi, activitats complementàries i extraescolars, temps d'esbarjo. Hem d'anar veient com ho anem articulant i si som capaços de donar una resposta satisfactòria, malgrat que ara com ara l'estructura organitzativa i els recursos disponibles ho tenen molt poc present.
- Disposar de procediments d'acolliment que facilitin una integració ràpida dels nous, vinguin d'on vinguin i arribin quan arribin. Comprometre'ns en l'acolliment pot consolidar llaços socials i evitar segregacions innecessàries i costoses. Entendre que la capacitat d'acollida és un símptoma de salut social.
- Fer un seguiment dels conflictes no estrictament sancionador sinó que tingui en compte el vessant educatiu. L'escola s'ha de dotar de sistemes d'intervenció en els conflictes que permetin abordar-los des de perspectives diferents: l'acció tutorial, la mediació, l'arbitratge, la negociació, la sanció.

L'escola ha d'oferir uns serveis complementaris dignes, en sintonia amb el que li va demanant la societat: menjador, biblioteca i sales d'estudi, mediateca, activitats complementàries i extraescolars, activitats de lleure. L'alumne/a i les famílies han de trobar resposta a necessitats no estrictament lectives, però que s'adiuen amb la funció educativa de l'escola. En aquest compromís haurem d'anar avançant amb la complicitat de tots, ja que l'escola per si mateixa hi té, a hores d'ara, poc marge de maniobra. De fet, encara depèn en gran manera de l'empenta i les possibilitats de les AMPA.

## “L’escola i la família, coresponsables de l’educació”

**Jaume Barniol i Subirà, representant  
de FAPAES**

### **Punts de reflexió:**

1. Responsabilitat compartida en l’educació
2. El paper de l’escola en la societat actual
3. Les relacions família-escola

### **1. Responsabilitat compartida en l’educació**

Els responsables principals de l’educació dels fills som els pares. Ara bé, l’educació és un fet social i, per tant, encara que la família disposi de temps suficient i dels coneixements necessaris, no és només en l’àmbit familiar i d’una manera exclusiva que els infants s’han d’educar, ja que l’educació s’ha de fer en convivència amb altres perquè demana el contacte personal. Per això, és indispensable que els pares reflexionem a l’hora d’escollir el model d’escola que volem per als nostres fills. Aquesta elecció és important que es faci, no tant per factors com la proximitat a l’escola, la conveniència familiar, els aspectes econòmics o altres, sinó pensant en la coherència entre els valors que impregnen l’àmbit familiar i l’escolar.

Crec que l’educació és una responsabilitat compartida –no delegada– entre les famílies i l’escola. Sovint les famílies exigim que l’escola faci tot allò que nosaltres no fem, i a més que ho faci bé, i li adjudiquem la responsabilitat d’aquells comportaments inadequats dels nostres fills.

Qui no ha sentit comentar a alguna família que deixa el seu fill a dinar a l’escola perquè allà l’ensenyen a menjar bé? És a dir que el deixen a l’escola a dinar, no perquè ningú no el pugui atendre a casa per motius laborals o d’absència de la mare i el pare, sinó perquè allà aprenen a menjar bé. I a casa, que no poden ensenyar-li a menjar correctament?

Del meu pas per les AMPA recordo un seguit d’anècdotes. Per exemple, en una reunió de curs, un pare preguntava a la professora si el seu fill parlava molt malament a l’escola, a l’hora del pati, és a dir, si deia paraulotes, i argumentava la pregunta tot dient que a casa insultava la seva germana. Aquest mateix pare el diumenge anava al futbol amb el seu fill i qüestionava les actuacions arbitrals cridant i insultant l’àrbitre davant del nen amb paraules difícils de reproduir. Com pretenia que el seu fill parlés adequadament, si ell utilitzava paraules grolleres davant seu? Aquesta falta de coherència és el que dificulta una educació adequada .

Així, doncs, penso que només amb una coherència entre l'educació que reben els fills en l'àmbit familiar i en l'àmbit escolar aconseguirem, tot i que amb excepcions, fer dels nostres joves unes persones adultes amb una educació sòlida.

Ara bé, actualment hi ha un tercer element que, des del meu punt de vista, influeix enormement sobre l'educació i que el sociòleg Salvador Cardús en el seu llibre *El desconcert de l'educació* anomena "els veritables competidors": els mitjans de comunicació, sobretot la televisió, però també la publicitat, el món dels negocis i altres.

Sovint ens podem trobar que, malgrat que les actituds i els valors que transmetem la família i l'escola segueixin la mateixa línia, aquest tercer element distorsioni el treball conjunt. A ningú pot escapar, per exemple, la gran importància que els mitjans audiovisuals i les noves tecnologies tenen en l'educació dels nostres fills.

Molts estudis indiquen que la mitjana d'hores que els nostres fills passen davant de la televisió és important. I en aquest mitjà, i en altres, els valors que sovint destaquen no ens ajuden gens en el nostre treball educatiu. A la televisió, el cinema i altres mitjans de comunicació, els valors que predominen són els més lligats al tenir que al ser.

Si escola i família parlem als nois i noies de la cultura de la pau, però veuen que moltes situacions es resolen amb violència; si els parlem de solidaritat, però veuen determinades actituds racistes o xenòfobes respecte a persones provinents d'altres cultures; si els parlem de l'esperit de sacrifici i de la responsabilitat, però sovint qui té més èxit no és aquell que basa les seves actituds en els valors anteriors, com creiem que tot això pot afavorir l'acció educadora?

Crec que, si bé la coherència entre l'acció educadora de la família i la de l'escola és importantíssima, tenim elements que poden deformar aquesta acció, com ara uns determinats valors que impregnen la nostra societat. Ara bé, no podem caure en la senzilla disculpa que tots els mals vénen de la societat, perquè les famílies i les escoles també som la societat.

Els nostres fills tenen a l'abast una gran quantitat d'informació i d'estímul fora de l'àmbit familiar i escolar. Malgrat tot, entre la família i l'escola ens hem d'esforçar a dotar els nostres fills d'una personalitat i una educació ben sòlides que els permetin afrontar els innombrables "perills" als quals estan fàcilment exposats en la nostra societat i, com deia la Sra. Maria Teresa Codina en la seva ponència de l'any passat "Ser versus tenir", aconseguir que els nostres fills estiguin "*en condicions de fer-se un pensament autònom i crític i de forjar el seu criteri propi, per tal de determinar cadascú per ell mateix el que considera que ha de fer en les diverses circumstàncies de la vida*". Dit en altres paraules, que siguin capaços de discernir, davant de tot allò que tenen a l'abast, el que més els convé. No cal dir que l'actitud que observen als pares és fonamental: serveix de poc dir que no és bo que mirin tant la televisió si veuen els pares a casa mirant-la moltes hores al dia.



Si aconseguim dotar els nostres fills d'una personalitat ben definida davant dels innombrables estímuls negatius que reben, estaran en millors condicions per saber dir "no".

## **2. El paper de l'escola en la societat actual**

Ara bé, quin és el paper de l'escola en la societat actual? Crec sincerament que s'hauria de plantejar un gran debat social per definir el paper dels centres educatius en un món com l'actual, en què les tecnologies i els mitjans audiovisuals posen a l'abast del joves molts dels conceptes que anys enrere només era possible d'aprendre en l'àmbit escolar.

L'escola, segons la meva opinió, ha d'educar i no només instruir. És a dir, els mestres i professors no només han d'ensenyar o transmetre coneixements, sinó que han d'inculcar actituds i valors. Això, que és molt fàcil de formular, és més difícil de portar a la pràctica, i no només perquè, segurament, no tots els educadors ho assumeixen com una de les seves responsabilitats, sinó perquè els dubtes sorgeixen en la manera de fer-ho i a l'hora de concretar a quins valors ens referim quan parlem de valors.

Les famílies hauríem de conèixer quins són els trets característics del centre on hem escolaritzat el nostre fill, quin és el model educatiu que ens planteja i si aquest està d'acord amb els valors que en l'àmbit familiar volem inculcar.

És evident que la determinació dels valors a inculcar en determinades escoles d'iniciativa social i confessionals és segurament fàcil d'establir, però a l'escola pública, de quins valors parlem?

L'educació en determinats valors ha de ser comuna a totes les escoles, amb independència de la seva titularitat.

Crec que l'escola pública ha d'educar en els valors i en les actituds cíviques i ètiques que en una societat democràtica i desenvolupada com la nostra permetin, com deia la consellera d'Ensenyament en el seu document *Educació 2000-2004, "el desplegament personal autònom i la inserció satisfactòria en la cultura de la societat catalana"*.

Quan parlo de valors no em refereixo a dedicar una hora o més a la setmana a fer i a explicar el que abans en dèiem "*urbanidad*". L'educació en valors com el respecte, la responsabilitat, la solidaritat, la generositat ha de ser present en tots els crèdits i activitats de l'escola. L'exemple que donen els professors amb les seves actituds, les reflexions puntuals, el diàleg, els comentaris, les orientacions i les xerrades sobre aspectes concrets, esdevenen referent positiu per als alumnes.

Per als nostres fills el més important no és el que diem, sinó la coherència entre el que diem i el que fem.

Crec que si entre la família i l'escola som capaços de formar nois i noies que en acabar els estudis, a més del nivell adequat de coneixements, tinguin assumits com a propis els valors esmentats anteriorment, haurem assolit amb èxit la nostra funció més important.

En relació amb tot el que he esmentat anteriorment, em comentava fa pocs dies un empresari que, a l'hora de seleccionar la persona adequada per ocupar un càrrec a la seva empresa, no valorava en primer lloc el nivell de coneixement dels aspirants, tot i ser important, sinó les seves actituds i valors. La raó que donava era que amb un aspirant que té una bona base i voluntat d'aprendre, ell ja està en condicions de donar-li els coneixements; en canvi, li és molt més difícil canviar les actituds i els valors.

Ara bé, les famílies hem de ser conscients que, perquè l'escola compleixi aquest paper que he apuntat en els paràgrafs anteriors, cal que donem suport al treball que fa la immensa majoria dels educadors de les nostres escoles. No podem desautoritzar d'una manera lleugera el paper importantíssim de mestres i professors. La consellera d'Ensenyament comentava en l'acte inaugural del Congrés de FAPAES (Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari) l'aspecte següent: deia als pares assistents *“si us en recordeu, quan nosaltres érem petits i arribàvem a casa i comentàvem que el mestre ens havia renyat, a casa ens deien «què has fet?»; ara, en algunes famílies, quan el fill arriba amb el mateix comentari alguns pares diuen «què t'han fet?»; i la diferència és important, com veureu”*.

És indispensable, també, que els mestres i professors dels nostres centres educatius rebin d'una manera continuada una formació que els permeti afrontar amb èxit els reptes que aquesta societat ens planteja.

Aquesta formació no ha de ser només en el camp estricte dels coneixements, per anar-los actualitzant —que convé—, sinó també en aquells aspectes més pedagògics i sociològics que permetin als mestres i professors afrontar noves situacions que es donen actualment en els nostres centres educatius, com la diversitat de procedència geogràfica de l'alumnat, les situacions de comportaments inadequats que sovint fan difícil el treball a l'aula de tot el grup classe, la desmotivació d'una part de l'alumnat, etc.

També l'Administració, amb la necessària dotació de recursos humans i materials, ha de fer possible aquest treball. Els diners que s'esmercen en l'educació no són una despesa, sinó la millor inversió que pot fer el govern d'un país.

### **3. Les relacions família-escola**

Si hi ha algun element estrictament necessari i indispensable per garantir l'èxit de l'educació dels nostres fills, aquest és la relació que cal que hi hagi entre la família i l'escola i la necessària participació de les famílies en l'àmbit escolar.

Participar vol dir que les famílies ens hem d'implicar en la gestió dels centres formant part dels diferents òrgans: AMPA i Consell Escolar. Però també podem participar sense

pertànyer necessàriament a algun dels òrgans esmentats: ajudant l'AMPA en les activitats que s'organitzen al centre, formant part de les comissions que es poden crear per elaborar els diferents documents que defineixen el caràcter propi del centre, etc.

Hi ha, però, un altre nivell de participació que és d'àmbit familiar, però indispensable, com és l'assistència a les reunions de curs i les visites periòdiques als tutors.

Només un coneixement de primera mà per part de la família d'allò que es fa a l'escola i a l'inrevés ens farà donar valor a la feina que fa cada estament i ajudarà a la coherència entre l'educació que rep l'alumne a l'escola i a la família.

Per poder participar-hi cal que, per part dels mestres, professors i equips directius, hi hagi una voluntat ferma d'acollir el sector de pares com a col·laboradors i no com a competidors que envaeixen un terreny que no els pertoca.

Els PEC (projectes educatius de centre) haurien d'establir els mecanismes que regulen les relacions família-escola. Al cap i a la fi, l'objectiu de les famílies i l'escola és comú: aconseguir entre tots que en acabar l'etapa escolar els nostres fills hagin assolit una educació sòlida.

Crec que és indispensable considerar i parlar cada vegada més del concepte de comunitat educativa, entenent com a tal la suma dels esforços, coordinats com cal, dels diferents estaments que la componen.

Recordo l'ofrena de celebració d'un aniversari d'una escola de Primària. En un suport davant de l'altar d'una església, les famílies van portar una quarta part d'un pa rodó, els mestres una segona quarta part, els alumnes la tercera i finalment la titularitat la quarta part restant. Col·locades totes van fer un pa rodó sencer i en aquell moment es va descobrir, a sobre del suport, un rètol que deia "Comunitat educativa". Vaig pensar que era una simbologia interessant, és a dir, l'escola no és un tot que es divideix en diferents parts, sinó que la suma dels esforços dels diferents estaments constitueix la comunitat educativa.

És important, doncs, la complicitat de tots els que intervenim en l'educació per aconseguir l'objectiu comú que família i escola compartim.

### **Resum de la ponència:**

1. La família és la responsable principal de l'educació.
2. La família comparteix amb l'escola el fet educatiu d'una manera responsable.
3. La família i l'escola tenen competidors.
4. La funció de l'escola no és només instruir, sinó també educar.
5. L'educació en valors no s'explica, s'exemplifica.
6. La coherència entre el que diem i el que fem és un element indispensable per a una bona educació.
7. Parlem de comunitat educativa i no només d'escola.

8. Coneixement mutu i valoració de les feines respectives (família i escola).
9. L'escola ha de fer possible la participació de les famílies.
10. Les relacions família-escola possibiliten l'èxit del procés educatiu.

## **“Visió local”**

**Jaume Vilarrasa i Batchelli, president del  
Consell Comarcal del Ripollès**

### **Introducció**

L'educació hauria de ser una responsabilitat compartida per tots els àmbits que puguin tenir influència en la formació dels nostres nois i noies en edat escolar. Per aconseguir una educació integral dels nostres alumnes, cal que els diferents àmbits hi participin activament i siguin conscients de la importància que l'educació té. Quan ens referim a educació integral estem parlant d'una educació, no només de continguts, sinó també de valors.

Tanmateix, no tots els àmbits tenen el mateix grau d'influència sobre aquesta qüestió, però tots són necessaris. L'àmbit familiar hauria de ser el màxim responsable de l'educació dels fills, en col·laboració amb l'àmbit escolar com a segon element important d'aquesta educació integral. Tampoc no es pot oblidar la influència creixent dels àmbits local i social.

### **Responsabilitats compartides en l'àmbit escolar**

L'educació no és només responsabilitat de l'escola, ja que, si així fóra, el resultat seria una educació incompleta. L'àmbit escolar no pot estar aïllat dels àmbits familiar, local i social.

L'escola comparteix directament, o hauria de compartir, l'educació en primer terme amb la família; cal que totes dues caminin en una mateixa direcció. Aquest és el punt més crític de l'educació actual: la falta de sintonia, temps i dedicació són el primer motiu del fracàs escolar. Cal valorar l'edat de l'alumne en el període educacional; hi ha èpoques de més o menys influències en cadascun d'ambdós àmbits, que també cal valorar. Si la formació escolar no té una continuïtat en l'àmbit familiar, i a l'inrevés, difícilment es podran sumar sinergies, cosa que provocarà desconcert a qui ho pateixi. En cap moment hauríem de delegar l'educació només en un dels àmbits, i menys en els altres dos: el local i el social. Quan defugim totalment, o en part, les nostres responsabilitats, és quan sorgeixen les dificultats per assolir els objectius plantejats.

Val a dir que, en una primera època, la família i l'escola tenen molta importància, per aquest mateix ordre. Més tard l'ordre s'altera: en l'etapa adolescent, els amics, l'entorn social i els mitjans de comunicació passen a exercir un paper més rellevant que els altres àmbits. Això confirma la “universalitat” de l'educació, responsabilitat de tothom. Cal ser conscients dels canvis, a voltes poc entenedors, dels fets i el comportament dels escolars de casa nostra; la família, l'escola i l'entorn, en el sentit més ampli de la paraula, marcaran les pautes de tota la seva educació.

Arreu hi ha vivències que és bo tenir en compte. Al Ripollès, com en altres indrets, en tenim les nostres. Des de fa alguns anys la sensibilitat mediambiental és palesa. Doncs bé, aquí els escolars hi han fet una gran feina. Les vivències escolars sobre la brossa i l'aigua, en diferents etapes de Primària, han sensibilitzat escolars i familiars i han fet racionalitzar les recollides selectives, i això fa que mantinguem més net el nostre entorn. Ben segur que hi ha hagut una influència escolar i familiar, fins i tot local i social, però no és menys cert que més tard les recomanacions dels escolars a familiars i coneguts han fet molt més assumibles els objectius desitjats.

Atesa la incidència de l'àmbit familiar en l'educació escolar, faré unes puntualitzacions sobre el rol que hi té. La configuració de la societat en els darrers temps ha estat, certament, molt canviant; només cal fer una ullada a la vida familiar de 25 anys ençà. Les concentracions urbanes, els mitjans de transport, els de comunicació (la televisió en primer terme), la tendència a les famílies mononuclears, els canvis estructurals al si de les famílies, l'índex de natalitat del nostre país... han comportat un tomb en la relació escola-família.

Les concentracions urbanes, motivades, ben segur, per les necessitats laborals, fan que el creixement escolar es doni en zones urbanes i en la seva perifèria, en detriment de les zones rurals. La incorporació de la dona en el món laboral és un altre factor que incideix sobre l'àmbit escolar i familiar. La concentració escolar en comarques, a causa del tancament d'escoles rurals, fa que el centre d'estudis sigui extern al municipi de residència.

Un altre factor important és la influència dels mitjans, la televisió en concret. Els alumnes dediquen molt temps a aquest mitjà, que sovint als progenitors se'ls fa difícil de controlar per la seva feina.

Pel que fa a les famílies mononuclears, aquest és un tema que afecta cada dia més la nostra societat, amb la seva part positiva i negativa, però no és el moment de valorar-ho. Indirectament això incrementa la necessitat d'habitatges, ja que pressuposa una generació per a cadascun. Aquí rauen molts dels punts que abans he exposat. Quan el fill torna de l'escola es troba sol a causa de les obligacions dels seus progenitors i, si no té adquirit l'hàbit d'estudiar, és més fàcil encendre la televisió, anar a jugar amb els amics, etc. Abans vivien diferents generacions, amb tota la problemàtica que això implica, però sempre hi havia algú que seguia més de prop les tasques del dia a dia. Ara, però, fins i tot els caps de setmana i festius, a uns i altres els cal desconnectar de les feines diàries.

Amb això no vull pas justificar la inexcusable participació dels progenitors en l'àmbit familiar, sinó exposar uns fets habituals en la nostra societat actual.

És ben cert que mai com avui l'àmbit familiar havia estat tan participatiu amb l'escolar, però cal fer-ne algunes reflexions. La poca natalitat i els horaris laborals permeten una major dedicació. No obstant això, la mateixa societat del benestar que tenim fa que tots ens considerem els millors en tots els aspectes, els nostres fills inclosos. És aleshores que no admetem ingerències d'altres si remeten a comportaments incorrectes de la nostra

descendència, encara que siguin simplement entremaliadures. Els nostres fills són els millors...

Els enfrontaments entre docents i progenitors sovintegen, pel que hem dit anteriorment. Però més enllà del que he exposat, és evident i cal remarcar que, avui més que mai, la coordinació família-escola és un fet.

El que em mou a fer una incidència més expositiva i concreta entre l'àmbit familiar i l'escolar, amb exemples inclosos, és la seva importància capital en la formació dels nostres nens i nenes, sobretot en l'etapa de Primària, quan els hàbits d'estudi i comportament són el tret de sortida de la vida de l'alumne. Més endavant ja s'haurà fet tard per retrobar-los, o almenys serà més difícil utilitzar-los.

### **Com l'escola hauria de retre comptes davant la família i la societat dels compromisos presos?**

Retre comptes potser no és l'expressió més adequada, però sí que creiem que l'escola ha d'explicar de quina manera porta a terme la seva tasca pel que fa a l'educació. L'escola disposa d'uns mitjans ja establerts des del Departament d'Ensenyament, com ara les reunions periòdiques del consell escolar de centre. Amb tot, pensem que la relació entre escola, família i societat s'ha de produir, a més a més d'aquesta via, per altres camins, per exemple reunions periòdiques amb els pares, fulls informatius, AMPA, etc.

Una manera de retre comptes, doncs, és exposar al consell escolar aquells objectius que el centre té com a prioritaris per assolir una bona educació. Els diferents estaments que conformen el consell escolar (ensenyants, pares, alumnes, administració i personal no docent) valoraran aquests objectius i n'aprovaran la seva l'execució. Un cop acabat el curs, el consell escolar valorarà si els objectius fixats s'han assolit adequadament i, en cas contrari, prendran les mesures oportunes per tal d'assolir-los en un futur.

Una altra via de retre comptes seria exposar aquests mateixos objectius a les AMPA, seguint un procediment semblant al del consell escolar i tenint-hi en compte l'opinió d'aquest sector, ja que representa la majoria de pares i mares dels nostres alumnes i ells són un pilar bàsic d'aquesta educació integral.

Partint de la idea que l'educació és compartida, els pares han de ser coneixedors d'aquests objectius prioritaris que el centre té. D'alguna manera, el centre ha de vetllar per fer-los arribar aquesta informació mitjançant reunions periòdiques amb els tutors, entrevistes individualitzades, butlletins informatius, etc.

D'aquesta manera els pares poden participar, conèixer i valorar els objectius que el centre ha considerat prioritaris i veure si s'han assolit. És important, també, que el mateix centre faci una autoavaluació de la seva tasca quant a aquests objectius.

### **Com escolta l'escola el que li demanen la família i la societat?**

L'escola sempre ha d'escoltar la família i la societat, perquè està immersa en la societat i no se'n pot aïllar. Els mitjans per escoltar la família i la societat serien els mateixos que hem esmentat en l'apartat anterior: el consell escolar, les AMPA, els pares, els ensenyants i els alumnes. Per una altra part, l'escola ha d'aprendre a organitzar-se atesa la multitud de fonts informatives, ha d'establir uns filtres adequats i s'ha de convertir en l'espai que possibilita la reflexió raonada i crítica de la informació.

### **Què ha d'aportar l'escola a les responsabilitats compartides?**

La societat del coneixement planteja noves exigències en la formació de les persones en el camp del saber comprensiu i del saber integrador. L'escola ha d'integrar el principi de procés continu d'aprenentatge.

L'escola es troba davant de posicionaments socials diversos sobre els valors que cal transmetre i moltes vegades es troba sola en la tasca d'educar. D'altra banda, l'escola no pot deixar d'educar mitjançant l'exemple i la pràctica en aquells valors considerats de compromís personal cap a un dels ideals col·lectius aconseguits mitjançant la democràcia i el respecte als drets humans.

L'escola ha d'aportar els coneixements i els procediments, sense oblidar els valors i les actituds, per tal d'aconseguir una educació integral. Si aquests valors i actituds fossin compartits pels pares i la societat, l'escola ho tindria més fàcil i aconseguiria millors resultats.

A l'escola sovint se li demana que resolgui una sèrie de problemàtiques que no li són pròpies. L'escola no pot resoldre els problemes de marginació i desigualtats socials o de violència. L'escola ha de fomentar la cultura de la pau i de la convivència.



## Síntesi del debat de la taula

A la taula 1 hi assisteixen 77 persones, de les quals un 22% intervé directament en el debat. De les persones que demanen la paraula, disset pertanyen al sector del professorat, tant d'Educació Primària com de Secundària i tant de nuclis urbans com d'escola rural; dues representen organitzacions sindicals; tres pertanyen al sector de pares i mares; una, a l'Administració educativa i dues a organitzacions de lleure.

Un cop exposades les ponències que inicien la sessió, la moderadora obre el debat.

En un intent de síntesi, podem agrupar les intervencions en tres apartats:

### 1. *La participació de les famílies.*

A partir del tema general de la jornada, *Les responsabilitats compartides*, s'obre el torn de paraules del debat amb unes intervencions que pretenen aclarir qui té o qui hauria de tenir la màxima responsabilitat en l'educació. Es conclou que la responsabilitat varia en funció de l'edat dels nois i noies, del lloc on viuen, del nivell cultural i d'altres aspectes socioeconòmics.

Amb relació a la participació de les famílies, alguns professors exposen que el nombre de famílies que participa en les diferents convocatòries que es realitzen des del centre és minoritari i que solen ser sempre les mateixes. Un representant d'una AMPA informa que aquestes associacions pateixen el mateix absentisme. Per tal de facilitar aquesta participació s'apunta com a possible línia de treball la col·laboració entre les AMPA i els tutors de classe per recordar i motivar l'alumnat sobre la importància de participar en tots els aspectes de la vida de l'escola. Es destaca com a element motivador la necessitat que aquesta participació sigui activa, dinàmica i real per tal que les famílies se sentin, juntament amb el centre educatiu, protagonistes i responsables de la gestió educativa.

### 2. *La convivència a l'aula*

El professor Antoni Olona ha parlat en la seva intervenció de la necessitat de desenvolupar plans de convivència als centres. Un membre del sector de pares inicia el debat parlant de la necessitat d'obrir expedients disciplinaris ateses segons quines actituds. A partir d'aquí, s'inicia un torn de paraules en què es van indicant els diferents factors que generen actituds conflictives entre l'alumnat. Es parla dels mitjans de comunicació, especialment de la televisió, de la manca de valors, de la quantitat d'hores que infants i joves estan sols a casa, de la superprotecció que les famílies els donen, etc. També s'apunten possibles solucions, com ara buscar llocs on els joves es puguin trobar en sortir de l'escola, ajustar els horaris dels centres educatius amb els horaris de les famílies, incloure assistents socials a la plantilla dels centres que permetin fer el seguiment dins i fora de les portes del centre de l'alumnat que ho requereixi i, sobretot, propiciar fòrums de reflexió de pares i educadors que permetran treballar conjuntament i compartir responsabilitats.

### 3. *Les responsabilitats compartides en l'educació*

Les intervencions sobre aquest tema s'inicien amb les paraules d'una monitora d'un grup d'esplai que manifesta la seva voluntat de compartir la responsabilitat educativa. Diverses intervencions reconeixen i valoren el rol educatiu d'institucions com els grups d'esplai, les aules taller, els assistents socials i altres organitzacions que d'una manera voluntària treballen amb nois i noies en edat escolar, algunes de les quals amb joves amb conductes de risc.

En el marc d'aquesta coresponsabilitat, es demana la potenciació dels consells escolars municipals i de zones educatives en què estiguin representats tots els estaments implicats. La creació d'aquestes zones permetria un canvi estructural en la gestió educativa.

En aquesta línia, una intervenció indica la necessitat de reflexionar conjuntament sobre la problemàtica que pot presentar en alguns casos l'alumnat d'altres cultures que s'integra de nou als centres educatius. A partir d'aquesta reflexió, un professor remarca la necessitat d'entendre la diversitat no únicament com un aspecte de l'alumnat, sinó també de les famílies i del professorat. La diversitat cultural, ideològica o religiosa no ha de ser mai una barrera per a la comunicació.

La sessió finalitza amb una darrera intervenció en el sentit que, atesa la crisi de les institucions i l'acceleració dels canvis en la nostra societat, es constata una gran inseguretat davant de la qual és més fàcil posar-se d'acord en allò que no hem de fer que no pas arribar a unificar els criteris i valors que es volen transmetre.

Secretària: Núria Aguirre

# **Àmbit familiar**

## **Ponents:**

**Maite Subirà i Clos**

**Lola Abelló i Planas**

**Pere Vigo i Sallent**

## “Des de l’escola”

**Maite Subirà i Clos, mestra del CEIP  
El Sagrer, de Barcelona**

El CEIP El Sagrer, des del seu inici com a escola pública (1983), desenvolupa un treball de coresponsabilitat pares-mestres en l’educació dels infants que vénen a l’escola.

Això que avui, després de gairebé vint anys, té un funcionament propi, ha estat fruit d’uns objectius, però també d’una voluntat ferma dels mestres i dels mateixos pares per fer-los realitat.

S’ha vetllat per la integració de totes les famílies, fos quina fos la seva procedència, creença i manera de ser, basant-nos en el respecte mutu i en l’acceptació, per part de les noves famílies que accedien al centre, del projecte i el seu funcionament. Cal dir que és una feina important en el moment que entren, però també cal anar-hi incidint, especialment en tot allò que pot afectar conceptes educatius i filosòfics més generals. Cal que l’equip directiu ho tingui present, però també cada mestre tutor, cada mestre especialista i cada persona que intervé en l’educació, i no només en la franja d’horari lectiu.

Hi ha diferents maneres de veure les coses, però totes han de ser respectuoses amb el col·lectiu que forma l’escola en general i amb els criteris que aquesta ha decidit democràticament.

És per això que, quan des del Consell Escolar de Catalunya se’ns demana l’opinió, costa molt trobar el llindar entre la nostra realitat, els desigs de millorar-la i les possibilitats de futur en un sentit social molt més ampli.

Hem mirat de respondre les preguntes que se’ns adreçaven partint de les realitats que ens són més conegudes, i hem gosat imaginar-ne de millors.

### **1. Creus que l’educació és una responsabilitat compartida? En quina dimensió la consideres compartida en el teu àmbit?**

Cal deixar clar que, en la majoria dels casos, el fet de tenir o no fills, en ple segle XXI i en una societat com la nostra, és una decisió que els futurs pares del nadó prenen i, per tant, els responsables primers de l’ésser nascut són ells. Ja només per aquest fet s’hauria de poder demanar una responsabilitat i una capacitat de ser responsables. Com diu el diccionari de Pompeu Fabra: *“la responsabilitat és obligació de respondre d’una cosa”*. Així, doncs, no som tan lluny de demanar als progenitors d’un infant que siguin capaços de respondre’n. I si aquesta encara no és la realitat que ens trobem, caldria endegar una campanya per aconseguir-ho.

Una altra raó per la qual els pares en són també els primers responsables és el fet real que, en principi, ho seran per a tota la vida i, en canvi, els altres elements educatius varien en funció de multitud de circumstàncies (edat, lloc, educadors diferents, etc.). En la llarga vida d'una persona, l'escola només educa un temps molt petit i d'una manera molt compartimentada.

En un moment en què sembla que la qüestió genètica s'entesta a demostrar la importància de la manera de ser físicament i psíquicament, caldria valorar també quin paper hi exerceix aquest aspecte.

Els pares són, per tant, els primers responsables de l'educació de l'infant.

De cap manera, però, vull que s'entengui que trec responsabilitat a l'escola, com espero demostrar.

Des dels inicis de la nostra escola i ja fa una pila d'anys, anem explicant a tothom que en forma part o que hi està interessat que nosaltres entenem l'educació com una coresponsabilitat, entesa com el fet de compartir la responsabilitat d'educar dels mestres amb els pares que ens porten els seus fills a l'escola.

Al nostre entendre, cal que hi hagi una complicitat entre els dos sectors educadors, pares i mestres, que pugui donar-se des d'un àmbit prou planer que permeti l'ajut i la col·laboració.

Som conscients que hi haurà altres centres que ho faran d'una manera diferent i potser recolliran uns mateixos fruits. Nosaltres només pretenem donar a conèixer una realitat que al llarg d'aquests anys ens ha funcionat i que ha estat avaluada positivament, tant pels mateixos mestres com pels pares dels alumnes.

Aquesta coresponsabilitat educativa no apareix perquè sí, sinó que hi ha tota una xarxa de relacions que possibiliten de fer-la realitat.

L'escola demana, en el mateix projecte educatiu, que tot pare o mare que entra a formar part de la comunitat educativa se senti membre de l'escola i, per tant, això implica sentir-s'hi lligat a nivell de relació, a nivell d'afecte.

Els mestres establim amb els alumnes un coneixement i un tracte que genera un clima de confiança i d'estima suficient perquè els alumnes estimin l'escola al més aviat possible. És ben sabut que els alumnes que se senten satisfets i interessats per l'escola aprenen més i millor, i que les famílies que veuen el seu fill o filla feliç a l'escola també reben estímuls suficients per saber-se'n, amb més facilitat, membres actius en tots els sentits.

Entenem que segurament recau en els mestres i en els pares antics la tasca de donar a conèixer l'escola, i això també implica una relació intensa que es potencia des del coneixement, personalitzat al màxim, de les famílies, com també la disponibilitat de l'escola i dels mestres per atendre els pares amb facilitat.

Es dóna una gran importància al fet que els alumnes coneguin totes les persones del centre (des de la cuina fins a la secretaria i el personal de la neteja o els avis que ens ajuden) i que els adults que hi som puguem identificar amb facilitat els infants de les diferents classes, assumint d'una manera col·lectiva aquells alumnes més especials que tenen dificultats més greus.

Els mestres que hi ha a l'escola han d'esdevenir un referent educatiu per als alumnes que hi ha i, per tant, la relació amb ells es basa en la confiança mútua, en ser clar. Això implica que els mestres trebalem sempre exposant amb claredat allò que pretenem aconseguir, raonant les nostres propostes i actituds amb una estima màxima pels alumnes i per la feina.

Es potencia que les famílies accedeixin a les aules a portar i a recollir les criatures al llarg de tot el parvulari, diàriament al principi i setmanalment o quan es creu necessari més endavant. Això permet un coneixement entre els mateixos membres de les diferents famílies entre ells i un tracte diari mestres-familiars que possibilita l'intercanvi i la comunicació.

Es potencia la participació dels pares en aquelles activitats que, encara que només siguin per a adults, possibilitin la seva integració a l'escola.

Estem convençuts que les persones som capaces de valorar el que coneixem quan som conscients del que costa cada cosa, cada esforç. També sabem que qualsevol dificultat pot esdevenir enorme si no s'hi posa solució al més ràpid possible, i que un malentès ho és molt menys si es tracta personalment. El contacte diari amb les famílies possibilita la conjunció de criteris respecte a un infant i la relació genera un clima de confiança envers l'escola. No cal que l'escola sigui "perfecta", com no ho és la societat, però, si es pot opinar i intercanviar idees, tot és més senzill.

Establim sistemes de compromís recíproc que facin que la presència dels pares al centre sigui una realitat, perquè hi tenen un paper actiu i perquè se'n senten partícips. Només cal veure el dossier número 25 del Consell Escolar de Catalunya, un treball sobre la participació dels pares en els centres, per adonar-se que els que més opinen són els que més participen i que, en general, aquests formen part d'escoles públiques de Primària que fa anys que tenen aquest objectiu en el seu projecte.

És necessari també dotar-se de sistemes democràtics de participació prou actius perquè el seu paper sigui significatiu. Aquests elements actius (delegats de curs, comissions, col·laboradors puntuals, càrrecs de la junta) han de tenir canals de comunicació estables i feines i responsabilitats reconegudes per tots. Caldrà, per tant, des de l'equip directiu, vetllar pel funcionament i per la valoració de les tasques, com també dotar l'escola dels llocs, espais i temps per dur a terme les seves funcions. Potser també caldria formar els equips directius en aquest aspecte perquè puguin endegar canals de participació.

Es vetlla perquè els pares responsables siguin coneguts per la comunitat. Això pot fer-se a través d'un espai en els cartells de l'escola, a fi que els altres pares els coneguin (fotografia

de les comissions amb noms i curs), a través del butlletí o mitjançant altres canals en què puguin expressar-se i donar a conèixer la tasca que duen a terme, les necessitats i les dificultats.

La valoració, tant dels pares com dels mestres, és de satisfacció ja que, malgrat els anys, no es veu que la participació minvi, ans el contrari.

Cal que aquest engranatge mení a atorgar un paper important a les eleccions al consell escolar de centre, màxim òrgan representatiu dels centres. Caldria revisar les funcions i el nombre de persones que el formen perquè, com diré més endavant, el seu paper fos realment operatiu.

Cal dir que aquesta relació implica un major coneixement de la vida escolar quotidiana i, per tant, genera més capacitat d'opinar sobre el que es fa i de jutjar la tasca de l'educador-mestre, però també és cert que els pares són més propers i la seva capacitat de resposta a les indicacions del mestre també és més gran.

El fet de compartir vol dir que hi ha errors que són comuns i també coneguts per les dues parts, i d'aquí la necessitat de resoldre'ls conjuntament.

## **2. Com hauria de retre comptes la família davant de l'escola i la societat dels compromisos presos?**

En general, les famílies tenen clar que volen el millor per al seu fill, com podem veure cada curs en el procés de matriculació, ja que sempre hi ha famílies que no poden accedir al centre que volen o que valoren per al seu fill. És cert, també, que sovint es confon educar amb la capacitat de poder oferir el màxim de qüestions materials als infants, perquè sembla que han de ser més feliços. Hem de ser conscients que tenir recursos és important, però també cal tenir temps per gestionar-los.

Teòricament, els pares d'avui són més coneixedors dels drets i els deures de l'infant, però caldria saber si a l'hora de planificar una família es tenen en compte per buscar formes i maneres de tenir-los presents. La societat tampoc no posa en funcionament recursos suficients perquè les famílies puguin accedir a ajuts o llocs que facilitin l'atenció dels infants en l'horari laboral dels pares.

Allò que s'entén per nucli familiar també està canviant i el domini d'un marc segur es veu alterat infinitat de vegades per trencaments que provoquen sovint que l'infant esdevingui més una maleta que va d'un pis a l'altre que un ésser amb unes necessitats específiques d'un marc segur, d'una afectivitat ordenada, d'unes pautes ritmades i segures que l'ajudin a estructurar-se.

Els pares tenen, cada vegada més, horaris i feines difícils de compaginar amb l'horari lectiu del nen o nena i, cada vegada més, es demana a la societat i a l'escola que omplin aquest temps que hi ha entre l'acabament de l'horari escolar i l'hora que els pares el poden

començar a atendre. Sovint ens adonem que un infant, des de ben petit, fa una jornada (ensenyaments reglats i classes diverses) més llarga que la d'un adult, i això és del tot contraproductiu físicament i psíquicament.

D'altra banda, cada vegada hi ha més cangurs o secretaris que ajuden a fer deures escolars (en aquelles famílies que econòmicament s'ho poden permetre).

A les famílies els costa trobar sistemes de relació i espais per poder jugar, parlar o avorri-se, i que puguin compartir amb altres infants i altres adults. Sovint es valora poc el paper de l'adult en aquestes estones, però cal donar el sentit que té el fet que són els adults qui donen pautes de comportament, actituds i valors que serveixen de model.

S'acostuma a demanar que l'escola estableixi sistemes de guarderia perquè s'atengui els infants a estones o per hores en funció de les necessitats cada vegada més individualitzades i es cau a adreçar els alumnes a "classes" on també cada vegada les activitats són menys col·lectives i, de retruc, poc riques en valors educatius.

També és cert que en moltes escoles les famílies fan un ús educatiu de les franges de migdia que segurament haurien de ser valorades molt més des dels àmbits institucionals. Sobretot en la Primària, aquest espai anomenat "mitja pensió" esdevé un recurs educatiu més per a moltes famílies que l'aprofiten per complementar l'horari amb activitats lúdiques (piscines, ceràmica, etc.). Pel fet de fer-se en grup des del centre es redueix el cost i es possibilita una infraestructura de trasllats i de millora de qualitat. Al mateix temps es dona un contingut educatiu més gran a aquesta franja horària.

En vista d'això, cal dir que aquelles famílies que hi posen un bon grau de lògica i de seny se'n surten prou bé i són capaces, amb els recursos limitats de què disposen, d'aconseguir uns resultats prou bons.

Cal ser conscient que potser és en les edats de l'adolescència on això potser s'agreuja. Ni els adolescents volen ser controlats, ni els pares ho poden fer com ho feien durant la infància o com els ho havien fet a ells. També és cert que potser en aquestes franges d'edat hauria d'ésser on la comunitat educativa àmplia (centres escolars, famílies, esplais, barris, ajuntaments, etc.) aportés propostes prou engrescadores i de qualitat perquè aquells joves que ho volguessin poguessin participar, amb espais propis, en activitats lúdiques enfocades a l'equip, al grup. És cert que això demana diners, temps i imaginació, però hi ha iniciatives que funcionen i que cal potenciar en lloc de reduir (minsos pressupostos a l'esport, pocs animadors culturals, etc.).

Per tant, la família és capaç de retre comptes d'allò que coneix i que sap, però sovint li costa tenir el control (amb el més bon sentit de la paraula) del que viu, el que sent i el que pensa el seu fill.

Sembla que hi ha més possibilitat de retre comptes si hi ha dedicació, predisposició i coneixença. Difícilment es pot fer responsable d'uns compromisos aquella persona que



delega l'assistència, que dóna importància a altres coses, que està cansada d'assumir el seu paper.

La família només pot retre comptes davant de l'escola si hi va, si la coneix, si l'entén i sap de què li parlen, i això només s'aconsegueix si els pares se'n senten formar part i els mestres coneixem prou les famílies per no opinar en va, per poder aportar possibles solucions i no renys. Només si tenim prou temps per poder tenir a prop les famílies ens serà fàcil que ens vegin com un element coresponsable. Cal poder tenir contactes que no siguin només per traspasar una queixa i fer-los en un pla de demostració d'estima a la feina que fem i als alumnes que tenim i, per tant, en benefici d'ells mateixos.

Segurament, també ajuda les famílies a sentir-se més segures de la seva pròpia tasca si són capaces de compartir-la amb altres pares d'altres escoles, amb associacions de pares, etc.

### **3. Com cooperen la família i l'escola en la tasca educativa?**

És imprescindible que aquest esperit formi part dels objectius comuns del projecte educatiu del centre i que sigui consensuat per tota la comunitat educativa. Per tant, cal donar-lo a conèixer a tot membre que entra a formar-ne part. Cada un dels mestres que formen part del projecte exerceix un paper realment important, ja que som nosaltres el motor principal perquè es porti a cap. Cal que els mestres que així ho entenen en siguin transmissors als mestres nous que es van incorporant al centre.

Però no només s'ha de tenir escrit i conegut, sinó que, juntament amb els mateixos mestres i l'equip directiu, els pares que ja són a l'escola n'han de ser transmissors i portaveus. Han de ser l'exemple a seguir, el model de pauta de comportament per als altres pares.

Potser, en funció de la tipologia de les famílies, la participació serà més a nivell pràctic (ajudant a arranjar alguna cosa, a preparar una activitat, etc.); en canvi, altres famílies participaran més en els debats, en les comissions de l'AMPA, etc.

Els pares han de saber-se d'acord amb el que es fa quotidianament a l'escola i sentir-s'hi tranquils.

Els mestres, des del parvulari, que és on les famílies mostren una major predisposició, vetllen per trobar maneres de participació i de col·laboració (a casa, a l'escola) i donen valor a la presència dels pares a l'escola.

Els pares assisteixen a les reunions de classe (es donen els objectius del curs per escrit abans, es mira qui no ha pogut venir). Val a dir que són comptades (una o dues famílies) les que no hi vénen i sovint excusen l'assistència per raons justificades. Els pares valoren aquestes reunions perquè tenen interès a saber què es pretén en aquell curs determinat i perquè és una ocasió on es retroben tots els pares i els mestres del mateix curs.

Les famílies se senten motivades a assistir-hi i els mestres vetllen cada curs per oferir unes reunions cada vegada més àgils i enriquidores.

L'absència en les reunions de classe és exposada en les entrevistes que individualment es fan amb cada família i, en general, s'aprofita per poder ajudar a compartir el que s'ha explicat i a incentivar per a la propera participació.

Els anys ens han fet adonar que cal ser amatent a les diferències, a les diversitats de maneres, que no vol dir forçosament una divergència d'objectius, sinó saber atendre els pares des d'un prisma d'obertura, sense voler marcar sentències per part del mestre ni creure'ns posseïdors de la veritat. Costa no voler imposar la nostra veritat, aquella que cadascú s'ha fet seva; però cal ser més humil i pensar que, en funció d'aquesta diversitat, hi ha infinits camins per aconseguir objectius comuns.

El treball de cooperació que d'una manera planera es dona en la participació al centre ajuda que, en la majoria dels casos, es pugui arribar a acords en les entrevistes d'una manera fàcil. No cal enganyar-nos i cal tenir clar que a totes les escoles hi ha un grapat de famílies que semblen arribar a acords consensuats amb el mestre en l'entrevista i que, en canvi, no queden reflectits en la pràctica quotidiana, i que curs rere curs et pots trobar que els acords de les entrevistes es repeteixen. La nostra obligació, però, és fer-ne esment i deixar clar que en som sabedors i que no cal enganyar-nos, perquè els qui seguiran sent pares del nostre alumne són ells.

A vegades també cal prou sensibilitat per saber què cal aconseguir i què és impossible, de moment. A vegades som massa agosarats i els passos han de ser més petits.

Hi ha altres tipus de reunions més monogràfiques, aconduïdes des del consell, des de l'escola de pares o des dels mestres, que es fan periòdicament i que s'adrecen a tota l'escola o a etapes concretes. Hi ha un cert interès a poder perfeccionar, cada vegada més, la presentació i els debats que es fan i, en general, s'hi convida persones que ho poden fer prou atractiu i amè, atès que sovint es fan a hores força intempestives (a la nit), i s'ha de tenir en compte que l'endemà tothom ha d'anar a treballar.

#### **4. La família, principal responsable de l'educació dels fills i filles, com ha de ser complementada?**

Entenem com a complements aquells que es poden donar des de l'exterior al mateix nucli familiar.

L'escola ha de ser, pel coneixement que té de l'alumne, la primera a col·laborar en aquesta educació, possibilitant al màxim l'intercanvi entre el tutor o tutora de cada curs i totes aquelles persones que hi estan vinculades. Cal valorar qui ha d'assistir a una entrevista en funció de les característiques de l'alumne. En la immensa majoria de casos, amb la presència del tutor n'hi haurà prou, però ben segur que amb els alumnes que mostren

dificultats potser sigui necessària la presència d'altres persones que l'atenen, també amb periodicitat.

Cal donar la informació escrita adequada i al màxim d'entenedora, procurant llenguatges i formes prou àgils per a les famílies, i essent capaços d'adaptar-nos a les noves necessitats i demandes. Cal fer arribar amb prou temps i puntualitat convocatòries, notes, avisos, vivències internes i/o externes perquè puguin ser compartides.

Els equips directius i els coordinadors han d'estar amatents a les necessitats i demandes de les famílies i tenir prou capacitat de discernir justament les prioritats.

Els diferents professionals que, externament a l'escola, atenen alumnes (psicòlegs, terapeutes, metges, etc.) haurien de saber-se útils en aquest treball educador i col·laborar amb els centres i a la inversa. Massa sovint sentim mestres que, dia rere dia, intenten mantenir contacte amb els professionals esmentats o demanar informes de l'atenció que reben els alumnes. En multitud de casos, això és extremament difícil i es perd una gran quantitat d'energies que podrien esmerçar-se en altres qüestions.

Caldria demanar, i actualment ja hi ha experiències reeixides en aquest sentit, que els diferents suports institucionals funcionessin amb una infraestructura i unes dotacions que permetessin poder treballar en xarxa, entenent-ho com la possibilitat de traspasar informació i possibilitar els canals d'intervenció d'una manera més ràpida, i que aquesta no s'hagi de començar cada vegada que una família s'adreça a un servei determinat d'una mateixa àrea geogràfica.

Podríem demanar també un paper més vàlid, àgil i comunicatiu entre els metges d'infància o els serveis de salut i les escoles, i no tenir només el paper de canalitzador de campanyes de vacunació, sinó de confiança i col·laboració.

Així podríem ampliar-ho a tots aquells serveis com EAP, EAIA, serveis socials, etc., tot i que som conscients que, ara com ara, aquests serveis estan mancats de recursos per poder atendre amb condicions les demandes que se'ls fan.

Hi ha hagut intents, individualitzats i poc estesos, de donar a conèixer recursos educatius d'una zona determinada a les escoles que en formen part. D'alguna manera això podria pal·liar el desconeixement que moltes famílies tenen dels possibles serveis externs al centre educatiu, i que els poden ajudar sovint a resoldre problemes d'atenció als seus fills i filles, al mateix temps que possibiliten un complement educatiu en valors i esforç. Parlem de multitud de grups del lleure, esplais, agrupaments, biblioteques, esbarts, etc. que segurament poden completar aspectes educatius sense impartir més "instrucció", és a dir, més classes de formació en continguts o aprenentatges.

Seria interessant que les mateixes escoles i les AMPA potenciessin els intercanvis d'informació d'activitats extraescolars que permetessin que els alumnes d'un centre

poguessin accedir a fer activitats en un altre, la qual cosa milloraria la relació entre centres i ampliaria considerablement les possibilitats i els recursos.

Segurament encara ens cal recórrer un tros de camí per donar valor i lloc al paper que fan i que poden fer els educadors del lleure, els educadors de carrer. Les diferents institucions públiques que en tenen responsabilitat haurien d'estar més amatents a obrir noves propostes de treball per a aquests tipus d'educadors, perquè esdevinguessin motors d'animació i canals vehiculadors d'energies que, de ben segur, beneficiarien una ciutat que podria ser molt més educadora, sobretot en les edats més crítiques.

Tampoc no seria menyspreable que els centres de Secundària comencessin a potenciar, en el mateix centre, en hores de pati, als migdies o tardes, la figura de l'educador-animador cultural, per vehicular molts d'aquests joves que veuen el centre escolar només com una imposició i que poguessin sentir-se acompanyats per educadors d'edats més properes a les seves, a banda del professorat, amb prou carisma, i personalitat per atendre necessitats diferents de les anomenades "escolars".

Respecte a les funcions dels consells escolars, caldria, com deia abans, que aquests tinguessin un ressò real als districtes, a la ciutat, al país. Cal que el consell escolar del centre i els diversos consells, fins arribar a aquest mateix Consell Escolar de Catalunya, no només siguin escoltats, sinó que tinguin més capacitat per poder dur a terme iniciatives reals.

Valdria la pena que hi hagués una valoració social del gran nombre de persones que desinteressadament en formen part i que molt sovint tenen greus problemes als seus llocs de treball per poder compaginar aquesta funció pública que massa sovint, a més, és menyspreada.

També caldria revisar el nombre de persones que en formen part, perquè, amb freqüència, el fet de no ser paritari motiva que alguns debats es portin a cap d'una manera desigual.

Per acabar, calen polítiques socials que portin a la realitat el que ja s'ha dit en una multitud de llocs: fer realitat l'entorn, en un sentit ampli, com a ens educador.

Ser pares és una feina enriquidora, però cal que les institucions no alenteixin la seva tasca a l'hora d'oferir recursos que esdevenen cada cop imprescindibles per fer de tot això un objectiu engrescador.

## **“Des de la família”**

**Lola Abelló i Planas, representant  
de FAPAC**

### **Introducció**

L'Associació Europea de Pares (EPA), com també diversos investigadors, ens parlen dels drets i deures dels pares en relació amb l'educació dels seus fills i filles. Per una altra part es qüestiona la proliferació de deures i responsabilitats que la societat aboca als mestres i professors. Quins pertocuen als pares i mares? Quins són funció de l'ensenyament formal?

Quan comencem a delimitar les funcions i les responsabilitats de cada un dels agents educadors tradicionals que participa en el desenvolupament dels nostres infants i joves és perquè hi ha un nou escenari social que demana unes noves respostes educatives i, per tant, l'educació és un fenomen que abraça molts més àmbits de la vida (família, escola, treball, mitjans de comunicació, esports, activitats extraescolars, formació d'adults, etc.).

Quantes vegades no hem dit o sentit a dir que “ser pares” és l'única professió que no s'ensenyava formalment? Això no obstant, des del principi de la humanitat, hem anat transmetent de generació en generació la informació genètica, a través de la reproducció, i la cultural, a través de l'aprenentatge i l'ensenyament.

Els éssers humans no només disposem de capacitats per adaptar-nos al medi, sinó que el modifiquem d'acord amb les nostres necessitats, i no sols tenim la capacitat d'aprendre durant tota la vida, sinó que, a més, dediquem una bona part d'aquesta a ensenyar.

“L'educació és l'invent més gran que han produït els éssers humans, i és una de les principals claus del seu èxit com a espècie animal. Gràcies a ella, els humans reben el coneixement acumulat per les generacions anteriors i no han de partir de zero. Sobre l'educació s'estableix la cultura, el conjunt de les adquisicions que les societats humanes han acumulat, i es transmet d'una generació a l'altra. Educació i cultura estan íntimament lligades, ja que l'educació sols és possible a través de l'existència de la cultura, però la cultura es conserva a través de l'educació, per tant, educació i cultura són dos termes interdependents” (Delval, 2000).

Una bona part de la nostra vida la dediquem a pràctiques educatives. Quan naixem, som l'ésser més inacabat de la naturalesa i hem d'aprendre dels adults i dels companys tot el que ens cal per sobreviure i formar part de la comunitat a la qual pertanyem. En primer lloc, aprenem a desenvolupar-nos en el medi físic, a través de la manipulació dels objectes que necessitem per viure, a evitar els perills i a optimitzar les nostres accions.

Un altre pas molt important, valorat per la major part de les societats, és l'adquisició de les capacitats socials, o sigui les formes de conducta social que permeten desenvolupar la interacció entre els individus que pertanyen a la mateixa societat.

Hi ha un altre tipus d'aprenentatge, menys concret i visible, que transcendeix el significat de la vida, l'origen, el significat que li atorguem i les relacions amb l'ordre general del món. Aquest espai està lligat íntimament amb la representació que tenim de la naturalesa i la seva funció social per les relacions molt estretes que manté amb l'ordre establert.

A tots aquests coneixements, que podem considerar espontanis ja que els nens i les nenes han anat aprenent continuadament en interaccionar amb els adults i el medi més proper, transformant la realitat i observant els resultats que n'obtenen, hem d'afegir-hi el coneixement escolar. Aquest tipus de coneixement ha estat reservat durant molts segles a una minoria, i el podem considerar com a científic. L'activitat escolar es basa en un treball sistemàtic pel qual s'accedeix a un coneixement universal, abstracte, basat en principis generals. La relació entre el coneixement espontani i l'escolar no és molt clara, ni les seves competències estan ben establertes. És en aquest punt que hem de centrar la reflexió, per esbrinar les responsabilitats i fins a quin punt es comparteixen.

## **1. Les pràctiques educatives**

Fins fa molt poc, en parlar de pràctiques educatives ens referíem a les que es porten a cap en el marc escolar. Als anys vuitanta, el professor Sanvisens reivindicava el caràcter educatiu de les pràctiques que van més enllà de l'àmbit purament escolar i que tenen una funció social. Si parlem d'educació com la formació integral de la persona, no podem oblidar totes les pràctiques educatives en què participa la infància i que formen part del procés de desenvolupament individual i social.

Dins les societats modernes, el procés educatiu és tan complex que J. Trilla recull les classificacions i els conceptes en les definicions d'educació formal, educació no-formal i educació informal.

Educació formal, sempre seguint la distinció de Trilla, és aquella que té lloc en el marc escolar, mentre que la no-formal serien pràctiques educatives sistemàtiques i organitzades que els aspectes legislatius i administratius deixen fora del marc escolar. Actualment, crec que podem parlar d'educació formal com aquella que es duu a terme dins l'horari lectiu i no-formal la que es realitza fora de l'horari lectiu, però moltes vegades dins la mateixa escola. Des del punt de vista de la psicologia de l'educació, la educació formal i la no-formal comparteixen aspectes importants, com ara intencionalitat, sistematització, planificació educativa, selecció de continguts, metodologia i materials, etc. (Vila,1998:29-31) Aquesta distinció inclou la possibilitat que en un futur les pràctiques educatives actuals considerades no formals entrin dins la categoria de formals i també a la inversa.

Dins el camp de l'educació informal podem incloure gran part de les pràctiques educatives familiars, els mitjans de comunicació, el grup d'iguals, etc. És l'educació espontània, que no

està institucionalitzada, que no té una definició prèvia d'objectius, que no és sistemàtica, ni metòdica, etc.

## **2. Responsabilitats**

“L'educació, des del naixement de l'infant i fins a l'edat adulta, és un conglomerat de factors i d'influències. Tanmateix, dues institucions exerceixen un paper primordial i tenen unes responsabilitats educatives formals davant la llei i la societat: la família i l'escola.”<sup>1</sup>

### **2.1. L'escenari**

En les darreres dècades, la societat ha experimentat uns canvis cada vegada més accelerats. Tot Europa està immersa en un procés de transformacions que afecta la demografia, la tecnologia, la cultura, la política i la societat; la família i l'escola no se n'escapen. La societat ha d'afrontar situacions noves, amb respostes diferents i, per tant, desenvolupar noves capacitats. Es qüestionen hàbits, funcions, rols i valors buscant noves vies per educar en la responsabilitat. En l'*Eurobaròmetre* número 34 de la Comissió de les Comunitats Europees (1990), s'hi deia que el valor més apreciat en el procés educatiu dels infants, per a la majoria dels adults dels estats membres de la Unió Europea, era la responsabilitat.

Això vol dir que els pares i les mares tenim unes expectatives elevades sobre els nostres fills i que els demanem un grau elevat de maduresa per poder assumir la responsabilitat davant de la societat, que es tradueix en la confiança que tenim en les possibilitats dels fills. Però l'escenari tradicional on se sociabilitzaven els nostres fills i filles ha canviat completament i cal redefinir els agents sociabilitzadors de les societats contemporànies.

### **2.2. Família**

Què anomenem família o estructures familiars, dins aquest escenari de canvis accelerats?

Els estudis de la sociologia, tradicionalment, s'han adreçat a les anomenades famílies nuclears en oposició a les famílies extenses, establint-hi tres rols fonamentals: muller/mare, marit/pare, i fill/germà. Però, darrerament, el canvi en el sistema de valors i creences ha portat grans canvis dins les mateixes famílies nuclears. El divorci, les mares soles, les separacions i les noves famílies reconstituïdes<sup>2</sup> van en augment i, per tant, ofereixen noves formes de vida per als nens i nenes.

En un principi s'ha volgut demostrar que aquestes noves estructures familiars perjudicaven el desenvolupament dels infants. En aquest moment, tenim dades empíriques i recerques que ens demostren (Schaffer,1990; dins Vila, 1998)) que els efectes familiars en el creixement normal dels nens i nenes no depenen tant del tipus de família, sinó de les

---

1. Recomanació 1.501 de l'Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa. Ponent: Josep varela i Serra.

2. Famílies reconstituïdes són aquelles en què cada membre de la parella hi aporta els fills nascuts d'una altra unió i, a més, poden tenir fills de la nova parella.

relacions que l'infant estableix amb els qui en tenen cura. Schaffer va revisar les investigacions existents sobre la relació entre tipologia familiar i capacitats infantils i va arribar a la conclusió que el factor principal que s'ha d'analitzar en cada cas és la qualitat de les relacions que es mantenen dins la família. Un bon pare o una bona mare no serà qui passi més hores amb els seus infants. És més important la qualitat de la interacció que sorgeix quan estan junts.

La família, en si mateixa i en totes les seves variants, és un entramat de relacions entre individus que s'influeixen mútuament a través de llaços emocionals i afectius intensos, formant un veritable sistema social. Des que es constitueix la primera estructura familiar, i al llarg del seu cicle vital, el sistema familiar es troba exposat a canvis constants (l'arribada d'un fill, la incorporació d'un avi o àvia, els canvis laborals, la mort d'algun membre, el creixement dels fills, l'entrada a la maduresa, etc.) que generen conflictes i crisis a superar. Només la flexibilitat de la família per modificar les formes de funcionar, les normes, les mostres d'afecte, etc. podrà optimitzar l'adaptació constant a les noves necessitats que es van presentant.

*“D'entre tots els processos de canvi, l'educació dels fills presenta un atractiu molt especial, per diverses raons: per la seva influència en el desenvolupament dels nois i noies en totes les seves dimensions; pel seu impacte social, ja que la família té encomanades nombroses responsabilitats de cura i sociabilització; pel seu caràcter de «banc de proves», ja que l'educació posa a prova la flexibilitat d'una família; i, per últim, però no menys important, perquè l'educació dels fills és també un context d'aprenentatge per als pares” (Solé, 2001).*

En les pràctiques educatives familiars, els nens i les nenes aprenen valors culturals, maneres de fer, de ser i d'estimar i, sobretot, aprenen a aprendre, amb les seves preguntes, participant en activitats amb els adults, etc. . Però el més important de les nostres accions, amb més o menys consciència i intencionalitat educativa, és la “bidireccionalitat” de les influències familiars. Les nostres respostes a la seva curiositat els poden estimular a seguir preguntant o a reservar-se. En cada cas, nosaltres també hem de modificar la nostra manera d'educar per adaptar-nos a la nova situació que en cada moment es produeix i per assegurar que aquesta pràctica educativa tingui un impacte en la formació dels nostres fills i filles. Cada membre de la família incideix sobre la conducta dels altres i la relació entre dos membres pot influir, indirectament, en les relacions entre tots els membres de la família. Si acceptem el concepte de família com un sistema social, hem de tenir en compte els subsistemes que la componen i les relacions entre ells.

Educar és molt difícil, una tasca de gran complexitat. Abans, les pautes que ens transmetien els nostres pares servien per educar els nostres fills i filles. Ara, en aquest escenari social de canvi constant, els pares i les mares sentim un desconcert sobre les pautes de conducta a seguir. Alguns intenten superar aquesta dificultat amb l'ús excessiu del principi d'autoritat, introduint un gran nombre de regles i normes als seus fills i esperen que els obeeixin sense explicacions del perquè de la necessitat del seu compliment. Això acaba substituint la capacitat de raonar i de convèncer, que és el que els fills poden interioritzar per aprendre a raonar per ells mateixos i prendre les decisions que els afecten d'una manera més



argumentada que impulsiva. A l'altra banda, trobem els permissius, els que claudiquen, davant de la dificultat, de la seva responsabilitat com a educadors. En aquest cas, als fills els falten els referents que necessiten i es desorienten. En tots dos casos s'allunyen dels pares, i també aquests es troben perduts, de vegades fracassats, fins i tot quan no ho poden reconèixer.

Uns altres, que podríem anomenar democràtics, promouen l'autonomia dels seus infants i, alhora, imposen límits i normes, explicant el perquè per assegurar-ne el compliment. Utilitzar una fermesa flexible juntament amb el raonament contribueix a assolir el grau de maduresa que se'ls demana i les expectatives de responsabilitat que dipositem en la seva educació.

Què caracteritza la qualitat de les relacions interpersonals?

En tot cas, qualitat no és quantitat. Un component molt important és l'afecte, com també les vinculacions emocionals que proporcionen als infants la seguretat afectiva per créixer. Un altre és establir una dinàmica comunicativa per poder compartir tant els dubtes com les il·lusions, els neguits i les satisfaccions. Els adults hem de donar unes pautes de conducta consistents, i això vol dir no introduir modificacions constantment, ni tampoc forçar situacions que els fills i filles no poden assolir per manca de capacitat d'adaptació, perquè només porta al desconcert i la confusió. Les nostres criatures necessiten un clima d'estabilitat i afecte per construir la seva pròpia individualitat i sociabilitzar-se.

De tota manera, en aquests darrers temps, es donen contínuament missatges sobre la complexitat d'educar les criatures i la "delegació" de les obligacions dels pares i mares cap a l'escola. Això porta que moltes famílies se sentin "incompetents" davant de la societat en el seu ofici de pares educadors. Els dubtes, les angoixes i els temors formen part de la quotidianitat. I. Vila (1998) ens recorda que aquestes apreciacions no corresponen amb la realitat, sinó que responen a una representació social sobre la infància que els torna incompetents, i alhora dependents dels experts que determinen el que és bo o dolent per als infants, premiant o castigant les famílies d'acord amb si s'adeqüen als criteris establerts o no. Les pràctiques educatives que posen el futur de les criatures en mans dels experts dificulten que les famílies accomplixin les seves funcions.

Per educar, I. Solé (2001) ens dóna una combinació equilibrada de quatre ingredients: l'afecte, la comunicació, el grau i les formes de control que s'exerceixen sobre la conducta dels fills i el grau de maduresa que se'ls demana.

### **3. Escola**

Tradicionalment, l'escola ha estat un context de transmissió de coneixements sistematitzats. Això vol dir que s'espera de l'escola que doni la formació que els infants i els joves necessiten per integrar-se a la societat en què viuen. Abans, les famílies eren les encarregades de la cura i la guarda dels infants mentre eren petits, i de la sociabilització, és a dir, de prendre contacte amb altres infants, d'ensenyar les normes socials bàsiques, i els preparava per al món del treball. Mentrestant, l'escola s'encarregava de la formació tècnica

en les habilitats de lecto-escriptura i el coneixement dels nombres i el càlcul. Més tard, i sols alguns, accedien als coneixements científics després de sotmetre's a proves selectives per a la vida social i d'establir discriminacions entre ells.

Van ser els il·lustrats, al segle XVIII, els qui van llençar la idea que l'educació és un bé en si mateix i que, a mesura que es va generalitzant, la societat és més culta i instruïda. Però aquestes idees no han cristal·litzat i s'han posat en pràctica fins entrat el segle XX. Actualment, l'ensenyament és obligatori a la majoria de països i en els països democràtics és un dret constitucional.

Què fa trontollar les funcions tradicionals de l'escola?

Els canvis accelerats que estan transformant la societat afecten també l'escola i els professionals de l'ensenyament, que pateixen la desorientació de no saber quines funcions els pertoca i quines no.

El primer canvi que cal tenir en compte és la proliferació en les societats urbanes occidentals de famílies nuclears amb tendència a tenir un sol fill i que han retardat l'edat d'accedir a la maternitat. Això comporta que el nucli familiar sigui més petit i que una gran quantitat de nens o nenes no tinguin germans. L'ajornament del naixement dels fills es relaciona amb el fet que tant el pare com la mare treballen i, per tant, necessiten serveis educatius que tinguin cura dels seus fills durant els primers anys de vida mentre ells treballen.

També la sociabilització dels infants ha canviat en aquest nou escenari social. L'augment de fills únics ha portat a buscar la sociabilització fora de l'entorn familiar proper. Les escoles infantils fan aquestes funcions, com també un nou context educatiu que se'ns ha colat a casa: els mitjans de comunicació, la televisió. Actualment molts infants i joves es sociabilitzen amb les pantalles, que substitueixen l'aprenentatge de la vida que es portava a terme jugant al carrer. Ara els carrers, sobretot dels grans nuclis urbans, no són l'espai més idoni per convertir-los en espai de joc, plens de trànsit i d'inseguretat ciutadana.

Un altre d'aquests canvis, la globalització, representa també diversitat. S'accentua la immigració amb nousvinguts de tot el planeta, molts fugint d'una situació d'extrema pobresa, amb l'esperança d'un món millor. La marginació i la il·legalitat forniran les bosses de pobresa dels grans nuclis urbans.

Aquests canvis socials, aquesta diversitat, també han arribat a l'escola, que és el reflex de la societat. Cal replantejar el sistema educatiu formal, sobretot la Secundària, ja que la universalització de l'ensenyament fins als 16 anys porta també diversificació de necessitats educatives. La transmissió de coneixements no és l'única funció de l'escola, ja que els nois i noies reben la informació per convertir-la en coneixements de múltiples fons i estímuls. Cal personalitzar l'educació, ensenyar a aprendre i canalitzar totes les informacions que els arriben de fora de l'escola per convertir-les en destreses i actituds per arribar a ser uns ciutadans responsables i afrontar l'educació al llarg de tota la vida.

#### 4. Família i escola, contextos educatius complementaris

Com hem anat veient, com a conseqüència dels canvis socials accelerats, funcions que eren patrimoni de la família ara es comparteixen amb l'escola, com la cura i la guarda dels infants més petits. La sociabilització, que abans es s'efectuava dins la família, generalment amb un major nombre de fills, ara també és compartida per l'escola. Cada família és un món: les creences, els coneixements, les condicions de vida, etc. fan que cada família sigui com un microsystema diferent que es va modificant amb el temps. És en aquest microsystema que s'hi comença a configurar la personalitat, a construir les primeres capacitats i que s'hi fomenten els primers interessos i les primeres motivacions.

Per tant, l'escola, igual que la família, ha d'assumir les múltiples diversitats i diferències d'interessos, presidides per l'heterogeneïtat abans que la homogeneïtat. En aquest marc, les relacions família-escola prenen una altra dimensió. Ens hem d'acostumar a parlar de la comunitat educativa en un centre de portes obertes, no només a les famílies, sinó també a la comunitat.

En els centres educatius ja existeixen uns canals de comunicació amb les famílies que, si s'utilitzessin amb la coordinació i la participació mútues, serien la garantia del tractament de la diversitat, ja que la societat i les famílies són diverses i els contextos en què els nens i nenes es desenvolupen també ho són.

Les dues maneres que les famílies tenim de relacionar-nos amb l'escola, les podríem definir com a informals i formals. Les primeres són els contactes que dia a dia es van establint en les entrades i sortides, en les festes, etc. Les segones s'estableixen sovint unilateralment, com ara les reunions de classe, les entrevistes personals, etc., o institucionalment, com ara la participació en el consell escolar, que articula la participació de les famílies en la gestió del centre.

Un altre canal és l'APA o AMPA, amb què les famílies s'organitzen per participar en la vida escolar. Sembla que, amb tots els canals de comunicació establerts, la satisfacció per les dues parts hauria de ser bona, però no és així. Continua el recel que els pares i les mares no valoren prou la feina dels mestres i que, a mesura que els fills i filles es fan grans, es desenten de la relació amb l'escola. I. Vila (1998) pensa que no és així i que, generalment, són les famílies de classe baixa les que deixen d'assistir als contactes formals a què se'ls convoca. Aquest fenomen es dona a nivell europeu. En recerques recents<sup>3</sup> es mostra que les famílies adopten diferents formes de relació amb l'escola d'acord amb el nivell socioprofessional. És a dir que és una qüestió de recursos. Les famílies amb un nivell sociocultural baix se senten en una situació d'inferioritat davant de la institució escolar i, sobretot, la seva autoestima és molt baixa per participar en el context escolar. Són famílies que s'interessen per l'escola i el treball dels mestres, però se senten incapaces d'aportar res rellevant en aquest context i, per tant, s'inhibeixen.

---

3. Dades d'un treball realitzat per I. Vila i altres el 1998 a les comarques de Girona, amb una mostra representativa del conjunt de la infància a Primària.

És en aquest punt on tant mestres i professors com AMPA hem de trobar uns canals de comunicació escola-família que no resultin tan tècnics, ni unidireccionals, en què els professionals de l'educació alligorin els pares i les mares sobre com han d'educar els seus fills i sobre què és millor per al desenvolupament infantil. S'han d'establir relacions d'igualtat i de confiança mútua, ja que tant famílies com escola han de compartir un projecte educatiu comú on el subjecte és l'infant.

## **5. L'educació més enllà de la família i l'escola**

Hem exposat abans el canvi en l'escenari social actual, en què el binomi família-escola ja no es correspon amb les influències que reben els nostres infants en el procés de desenvolupament i sociabilització. F. Casas (2001) ens feia reflexionar en plantejar l'anàlisi des de la perspectiva del trípede sociabilitzador bàsic: família-escola-televisió. Afegia que, en aquests darrers anys, el concepte de televisió l'hem d'eixamplar al de "pantalles", pel protagonisme que Internet, els videojocs i l'ordinador van prenent per l'atractiu que desperten a una bona part dels nostres fills i filles. Hem d'obrir nous canals de comunicació amb els nostres infants i joves, establint diàleg i comptant amb les tecnologies de la informació i la comunicació.

## **6. Conclusió**

En les noves societats actuals, el terme educació ha de ser entès més enllà del que és estrictament escolar. Allò que tots anomenem comunitat escolar ha de comprendre els contextos no formals, que cobren especial rellevància en una societat en què la conciliació de la vida familiar i la vida laboral resulta molt difícil, perquè la societat continua funcionant amb el repartiment de rols tradicionals de la producció, els homes i la reproducció, les dones. Aquesta no és la realitat i les dones portem una doble responsabilitat: la reproducció i la producció. Això dificulta trobar el temps i l'espai suficients (físic, social i emocional) que permetin una interacció de veritable qualitat amb els nostres fills i filles. L'educació informal ha de prendre cos com a context d'aprenentatge per als nostres infants i ha de ser objecte d'estudi i treball per millorar les seves pràctiques.

Per a una educació de qualitat, és tan important un bon projecte educatiu com unes bones relacions família-escola, de cooperació i ajuda mútua.

La fita del segle XXI és educar la infància perquè esdevinguin persones autònomes, crítiques, sensibles i responsables per poder-se incorporar d'una manera activa a la societat i participar en la comunitat amb projectes col·lectius. Aquest objectiu no podem realitzar-lo sense l'esforç i la col·laboració de tota la comunitat escolar. És possible que haguem de repensar l'educació per adaptar-la a les noves capacitats que la societat demana, però d'una manera global perquè, si no, tenim poques possibilitats d'èxit.

## Referències bibliogràfiques

BRUNER, J.: *La importancia de la educación*. Paidós Ibérica. Barcelona, 1987.

CASAS, F.: *Les relacions entre els adults i els infants en una societat acceleradament canviant*. Jornada de debat sobre família i educació. FAPAC, 2001.

DELVAL, J.: *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata. Madrid, 2000.

SOLÉ, I.: “Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament”, dins COLL, C., MIRAS, M., ONRUBIA, J. i SOLÉ, I.: *Psicología de l'educació*. Edicions de la UOC. Barcelona, 2001.

SOLÉ, I.: Resum de les intervencions del 144è Sopar Hora Europea.

VILA, I.: *Família, escuela y comunidad*'. ICE-Horsori. Barcelona, 1998.

## **“El paper dels ajuntaments”**

**Pere Vigo i Sallent, alcalde de  
Ribes de Freser**

### **1. Participació municipal en l'ensenyament**

La responsabilitat de l'Administració municipal en l'ensenyament està per força condicionada per les competències que, si bé d'una manera residual, es preveuen en la legislació vigent.

ERC, com a partit d'arrel municipalista, aposta perquè aquesta participació dels municipis sigui al més àmplia possible en la gestió de la planificació escolar, les infraestructures educatives, els procediments d'admissió d'alumnes, els serveis complementaris i de suport a l'educació, i els programes d'intervenció socioeducativa, com també en la gestió de l'ensenyament infantil, l'educació de les persones adultes, els programes de garantia social i, també en l'ensenyament obligatori, en allò que sigui possible per tal d'oferir la màxima proximitat a la ciutadania en les actuacions polítiques i administratives dels poders públics.

En tots aquests objectius els municipis només poden exercir un paper més aviat secundari atès l'ordenament jurídic actual, en el qual les competències en la matèria depenen de l'Estat i de la Generalitat. Malgrat tot, la normativa vigent reconeix un cert paper als ajuntaments. Així, podem veure com l'article 25.2.n) de la Llei de Bases de Règim Local (LBRL) atribueix als ajuntaments les funcions de participar en la programació de l'ensenyament i cooperar amb l'Administració educativa en la creació, construcció i sosteniment dels centres docents públics. A més, també poden intervenir en els seus òrgans de gestió i participar en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria.

L'ensenyament constitueix també una de les activitats en relació amb les quals l'article 28 de la llei esmentada reconeix als ajuntaments una capacitat de desenvolupar activitats complementàries a les pròpies d'altres administracions públiques.

Així mateix, el punt 2 de l'article 11 de la LOGSE, pel que fa a l'Educació Infantil, estableix que les administracions educatives determinaran les condicions en què podran establir-se convenis amb les corporacions locals.

*A la pràctica, la participació dels ajuntaments en la prestació dels serveis d'ensenyament és molt més intensa del que preveuen formalment les normes legals.*

A més de complir a bastament les obligacions legals de facilitar terrenys per a les escoles i altres centres públics, treballen per participar en tots els òrgans educatius al seu abast i, a més, han impulsat nombroses experiències de serveis complementaris, ja sigui a nivell d'educació i sosteniment d'escoles bressol, d'ensenyaments artístics, de centres de formació

professional, d'escoles d'adults o de l'organització de serveis i activitats diverses de suport a l'ensenyament (renovació pedagògica, etc.). Per tot això sembla just *reivindicar la necessitat de reconèixer als ajuntaments la condició d'Administració educativa*, amb totes les prerrogatives que això comporta.

*La participació municipal en els centres d'ensenyament se centra fonamentalment en dues instàncies: els consells escolars de centre públic i els consells escolars municipals.*

La *presència municipal en els consells escolars de centre* (integrats per diferents sectors de la comunitat educativa i un representant de l'ajuntament) té una gran importància ja que permet, entre d'altres finalitats, l'apropament dels recursos municipals a l'escola i el de la realitat de l'escola a l'ajuntament. També pot fer possible realitzar un seguiment efectiu del procés d'admissió d'alumnes, vetllar per la millor gestió econòmica dels recursos de l'escola i coordinar la programació d'activitats de l'escola amb la de l'ajuntament. El ple de l'ajuntament és qui designa el representant municipal al consell escolar, que pot ser un regidor o bé un tècnic.

*Els consells escolars municipals* són un òrgan obligatori a aquelles poblacions que tinguin un mínim d'un centre amb tot el cicle d'Educació Primària (a la resta d'ajuntaments és opcional). És tracta d'uns organismes de consulta i participació dels sectors afectats en la programació de l'ensenyament no universitari dins l'àmbit municipal. La seva composició es determina pel reglament municipal, d'acord amb unes bases que aprova la Generalitat. S'ha de garantir la participació dels diferents sectors de la comunitat educativa a nivell local, sense perjudici que l'ajuntament vulgui integrar-hi altres sectors relacionats amb l'educació (sindicats, entitats culturals, patronal, etc.).

No obstant aquest marc formal de participació, els dictàmens i les propostes dels consells escolars territorials han estat sistemàticament ignorats pel Departament d'Ensenyament, desmotivant la participació dels diferents representants de la comunitat educativa i buidant de contingut les funcions consultives que tenen encomanades. Així mateix, la falta de diàleg de l'Administració educativa catalana amb els ajuntaments, coneixedors de primera mà de les necessitats dels seus municipis, ha comportat greus dèficits en la planificació educativa i disfuncions importants en l'oferta de places escolars. De fet, aquesta situació deriva també de la falta d'un marc institucional que reguli les relacions entre ambdues administracions.

## **2. Polítiques educatives en el pla municipal**

Entre els problemes que afecten la política educativa que s'està fent actualment a Catalunya se'n poden mencionar: la falta de planificació escolar, la falta de diàleg amb els interlocutors educatius i especialment amb les administracions locals, l'afavoriment del sector privat amb concerts abusius, la falta de previsió, la carència pressupostària per a l'ensenyament públic. Tot plegat ha donat com a resultat un deteriorament del sistema educatiu i un creixement lent però constant, al llarg dels darrers anys, de l'oferta escolar privada sostinguda amb fons públics.

Fa falta un canvi de rumb de la política educativa que comporti un nou impuls de confiança i de qualitat de l'ensenyament i que en el camp municipal comprèn els aspectes següents:

## **2.1. Iniciar el procés de municipalització de la gestió del sistema educatiu**

Sota els principis de subsidiarietat i d'apropament dels serveis públics al ciutadà, com a mesura de gestió més democràtica i eficaç, cal una assumpció progressiva de competències en la planificació i la gestió de l'educació per part de les administracions locals.

Mitjançant la delegació de competències i la transferència dels recursos adequats, les administracions locals han de poder gestionar les infraestructures i els diferents serveis educatius, tot potenciant l'autonomia dels centres escolars i donant suport efectiu a les seves necessitats d'acord amb els projectes educatius corresponents.

Així mateix, els ajuntaments, i en el seu cas els consells comarcals, han de poder planificar l'oferta escolar dels seus àmbits territorials d'actuació, en tant que responsables i coneixedors directes de les necessitats educatives reals del territori. Els dictàmens elaborats pels corresponents consells escolars municipals han de tenir la consideració de vinculants i les administracions locals han de tenir més poder decisor en la planificació del mapa escolar de totes les etapes educatives; planificació que ha de ser àgil i dinàmica, amb capacitat de readaptació a les noves necessitats que puguin sorgir com a conseqüència de canvis demogràfics locals no sempre previsibles a mig termini.

En aquesta mateixa línia, és del tot prioritari dotar a les administracions locals de mitjans per tal d'establir programes d'intervenció socioeducativa, amb dotació pressupostària específica mitjançant convenis de col·laboració amb la Generalitat de Catalunya, per atendre aquelles problemàtiques de l'alumnat que depassen el marc estrictament escolar.

Aquests programes socioeducatius, liderats pels corresponents municipis o consells comarcals, han de comportar la creació de mecanismes estables de coordinació interdepartamental (Justícia, Benestar Social, Sanitat, Cultura i Ensenyament) amb l'Administració local (serveis socials, serveis d'atenció especialitzada, etc.), i altres recursos existents en la comunitat, amb l'objectiu d'abordar, a partir d'equips interdisciplinaris i a escala local, les diferents problemàtiques que puguin mostrar determinats sectors de l'alumnat.

En aquest procés de municipalització de l'educació, pel que fa al traspàs de competències plenes de diferents etapes educatives, ERC proposa començar, a curt termini, pels sectors més deficitaris –l'Educació Infantil (0-3 anys) i l'educació de persones adultes–, amb l'elaboració prèvia dels mapes escolars corresponents i la transferència pressupostària corresponent i, a mig termini, l'assumpció progressiva de l'educació obligatòria.

En concret les mesures a emprendre són:



- Traspasar a les Administracions locals el procediment d'admissió d'alumnes i l'orientació i informació a les famílies de l'oferta educativa, mitjançant oficines municipals d'escolarització
- Coresponsabilitzar les Administracions locals en el procés de planificació del mapa escolar, l'oferta de places escolars públiques i l'avaluació de les necessitats d'escolarització i fer que les propostes municipals i/o comarcals tinguin un valor molt superior a l'actual per a la planificació general del Departament d'Ensenyament.
- Cedir als ajuntaments totes les llars d'infants mitjançant el traspàs de competències amb les corresponents dotacions pressupostàries i materials a les Administracions locals i desenvolupar el primer cicle de l'Educació Infantil (0-3 anys) des dels ajuntaments mitjançant conveni amb el Departament d'Ensenyament.
- Crear escoles d'ensenyaments artístics i musicals, facilitant el suport i els convenis de subvenció necessaris, com també la projecció i difusió del treball dels seus alumnes.
- Transferir als municipis la titularitat de les escoles públiques d'educació de persones adultes, mitjançant el traspàs de competències amb les dotacions pressupostàries i materials corresponents.
- Gestionar des de les Administracions locals les beques i els ajuts de material escolar, els serveis de transport i menjadors, i vetllar perquè tots els centres que els necessitin disposin d'aquests serveis.
- Establir plans d'actuació pel que fa al manteniment de centres docents públics, com també coordinar el personal auxiliar i de serveis dependent de l'ajuntament.

## **2.2. Impulsar una escola de qualitat a tots els municipis de Catalunya**

L'objectiu de la qualitat, entesa des de la perspectiva d'esquerres, significa pensar en una escola que ajudi a progressar tothom, no només a uns quants; que arribi a tots els racons del país en les mateixes condicions i que sigui un instrument d'integració dels nous ciutadans i de disminució de les desigualtats socioeconòmiques. Les autoritats locals han d'apostar decididament per millorar la qualitat de les seves escoles, com una clara opció estratègica de futur, amb les mesures següents:

- Planificar el mapa escolar de cada municipi (o de l'àmbit local corresponent) amb els criteris següents:
  - Assegurar una oferta suficient de places públiques en totes les zones escolars. En cas negatiu, caldria planificar la construcció de centres que reequilibrassin el dèficit de places.
  - Promoure l'existència de centres integrats de titularitat pública, en igualtat de condicions amb els ja existents de titularitat privada.
  - Determinar amb precisió els itineraris educatius dels alumnes des dels 3 als 18 anys dins de cada zona escolar. En el cas que no sigui possible l'existència d'un centre integrat, cal assegurar la coordinació organitzativa i pedagògica entre els actuals CEIP i IES.

- Coordinar amb els municipis propers, sempre que calgui, l'oferta de places de Secundària postobligatòria per tal d'afavorir que els alumnes puguin triar entre tots els recorreguts curriculars possibles.
- Fer una previsió i un seguiment dels projectes sobre nous centres per tal de garantir el manteniment posterior i l'adequació a les necessitats escolars municipals.
- Fer les oportunes reserves de sòl en les zones de nova urbanització per, en un futur, ubicar els centres d'ensenyament infantil i primari prop dels domicilis dels alumnes.
- Promoure la redacció i l'aplicació de projectes educatius municipals.
- Promoure l'intercanvi d'experiències, informació i recursos entre els centres del municipi, afavorint la seva interconnexió en xarxa. L'ajuntament ha de posar els mitjans necessaris per facilitar aquesta organització dels centres del seu territori.
- Elaborar, planificar i gestionar els programes d'acolliment i d'atenció educativa a l'alumnat procedent de famílies immigrants.
- Fomentar la positiva integració a les escoles ordinàries dels nens i nenes amb disfuncions físiques, sensorials i/o psíquiques per a la seva formació integral, garantint els professionals de suport a aquestes escoles.
- Augmentar el pressupost i millorar la gestió del manteniment de les infraestructures dels centres educatius públics d'Educació Infantil i Primària

### **2.3. Obrir els centres educatius a la comunitat**

L'escola, entesa com un servei públic d'educació, ha d'estar oberta al seu entorn i aquesta obertura no només s'ha d'entendre com un valor del seu projecte educatiu, també ha d'incloure actuacions que concretin aquest servei i l'adaptin a les necessitats reals de la població:

- Garantir l'oferta de places de menjador escolar als centres d'Educació Infantil, Primària i Secundària.
- Vetllar per un compliment rigorós de l'escolarització obligatòria, fent un seguiment acurat d'aquells alumnes o col·lectius que evidencien problemes d'absentisme.
- Col·laborar en l'establiment de canals de comunicació entre els centres, les empreses i les administracions per tal d'ajustar l'oferta de formació professional a les necessitats locals del mercat de treball.
- Elaborar, en col·laboració amb les AMPA, els ajuntaments i altres entitats del municipi, plans d'usos i serveis per als centres escolars del municipi, responent a la necessitat d'obrir-se al seu entorn i ser un focus de serveis a la comunitat. Aquests plans haurien de tenir en compte:
  - La gestió de programes de compra i lloguer de llibres de text i material didàctic.
  - La gestió dels serveis escolars (menjador, horaris d'acollida al matí i la tarda).
  - L'obertura de serveis educatius a la comunitat: biblioteca, accés a les TIC, esport.
  - L'oferta d'activitats extraescolars de caràcter formatiu, cultural, lúdic o esportiu per als alumnes del centre, en horari no lectiu i, sobretot, en períodes de vacances.
  - L'oferta de serveis i activitats socioeducatives per a infants de 0 a 3 anys, en horari extraescolar per atendre les necessitats de les mares i els pares que per raons

laborals ho necessitin. Aquest servei complementari estaria ubicat preferentment en les llars d'infants.

- L'oferta d'espais per al món associatiu de l'entorn, sempre que les seves activitats no siguin incompatibles amb les del centre.
- Potenciar els programes ciutat-escola:
  - Aquests programes han de posar a l'abast de les escoles tots els recursos educatius presents en el territori (museus, itineraris, activitats, associacions culturals, entitats, etc.).
  - Les seves activitats han d'estar integrades en les programacions dels centres.
  - Han de promoure especialment l'educació per a la ciutadania i la participació democràtica.
- Elaborar, planificar i executar programes socioeducatius amb l'objectiu d'abordar, a partir d'equips interdisciplinaris i a escala local, les diferents problemàtiques que puguin presentar determinats sectors de l'alumnat i que depassen el marc estrictament escolar.

#### **2.4. Potenciar la participació de la comunitat educativa en la planificació i la gestió dels recursos educatius**

Un dels principis que orienten les propostes d'actuació d'ERC en el terreny de l'ensenyament sempre ha estat el de la participació social, no només a nivell consultiu, sinó també a nivell de planificació i de gestió dels recursos educatius. ERC proposa a nivell local una major participació de l'Administració municipal i de la comunitat educativa en aquest camp, d'acord amb el procés de municipalització de l'ensenyament que estem impulsant.

- Reformar la normativa actual de centres escolars de manera que els ajuntaments puguin disposar d'un representant als consells escolars dels centres privats sostinguts amb fons públics.
- Coordinar i dinamitzar l'actuació dels representants municipals als consells escolars dels centres i fomentar-ne els intercanvis.
- Vetllar per tal que els representants municipals als consells escolars prenguin com a prioritat important el foment de l'aprenentatge de la llengua catalana en l'àmbit de l'ensenyament
- Promoure i dinamitzar la participació dels consells escolars territorials, tot augmentant-ne les competències. D'una manera particular, els dictàmens dels consells escolars tindrien un caràcter preceptiu.

## Síntesi del debat de la taula

Assisteixen a aquesta taula 45 persones, de les quals 13 demanen la paraula per intervenir en el debat que s'endega després de l'exposició de les tres ponències.

Del total de paraules demanades, set corresponen al sector de pares/mares, dues a mestres de l'escola pública, dues a organitzacions sindicals, una a l'Administració educativa i una a l'Administració local.

Els ponents, que disposen d'un temps limitat, fan un resum de la seva ponència i destaquen alguns aspectes sobre les responsabilitats que corresponen a la família en relació amb l'escola:

- Sembla clar que cal que hi hagi una coresponsabilitat entre la família i l'escola a l'hora d'educar els fills i les filles.
- Les famílies han d'adquirir un compromís amb l'escola des del moment que formalitzen la matriculació dels seus fills, i aquest compromís comporta uns drets i uns deures. Per tant, és molt important que els pares coneguin i estiguin d'acord amb el projecte educatiu del centre abans de sol·licitar-hi la inscripció dels seus fills/es.
- Els canvis socials actuals comporten una nova idea de família i unes noves necessitats de relació entre aquesta i l'escola, i, per això, convé conèixer molt bé quines són les persones que estableixen relacions de qualitat amb els fills i les filles.
- S'ha de fer un esforç important per poder facilitar la comunicació entre la família i l'escola, especialment a Secundària, perquè, de vegades, es fa difícil. Sovint, els pares troben que l'escola utilitza un llenguatge específic difícil d'entendre, la qual cosa comporta una manca de sintonia. Per tant, s'està d'acord que una millor comunicació podria afavorir la tasca educativa conjunta.
- Cal potenciar la relació entre l'escola i el municipi. L'escola ha de ser l'edifici més important d'un poble i l'educació dels fills i les filles s'ha de convertir en la millor inversió que poden fer les famílies.

A continuació de l'exposició dels ponents, s'obre un torn de paraules, perquè els assistents que ho desitgin participin en el debat i facin reflexions o formulin preguntes als membres de la taula. Algunes d'aquestes preguntes o reflexions s'assenyalen tot seguit:

Molts dels assistents opinen que cal trobar fórmules que permetin compaginar la vida laboral dels pares i la vida escolar dels fills i que facilitin la participació de les famílies en la vida escolar. També estan d'acord que cal lluitar per evitar les discriminacions per raó de gènere que encara sovint es produeixen en la nostra societat.

Es destaca, també, que s'ha de considerar més efectiva la funció participativa de les famílies en els consells escolars dels centres, d'una manera semblant a com es reconeix la tasca representativa que tenen els sindicats. És una opinió majoritària que l'Administració educativa ha de reconèixer la importància del paper que els pares tenen a l'escola, i ha de proporcionar mitjans perquè aquesta participació es pugui desenvolupar d'una manera plena.

Els moments actuals demanen solucions ràpides a molts problemes escolars que s'esdevenen sovint en la vida diària dels centres i el tema de la immigració n'és un d'important, atès que els percentatges d'alumnat nouvingut s'ha incrementat molt darrerament, la qual cosa implica noves fórmules per intentar adaptar l'escola a aquests nous reptes educatius

Hi ha algunes intervencions en relació amb la participació de les famílies i la nova llei d'educació. L'opinió majoritària s'inclina per pensar que serà quelcom més complicat exercir la participació, però que, malgrat la llei, cal lluitar per trobar fórmules que fomentin la coresponsabilitat i cercar camins per conciliar la vida laboral i familiar.

Es considera que cal millorar alguns aspectes, especialment a Secundària, com ara la comunicació entre la família i l'escola. Es recorda que encara queden molts hàbits antics a les aules que cal canviar i adaptar als nous temps. També es comenta la possibilitat d'incloure altres professionals a les escoles que organitzin el temps dedicat a activitats no reglades.

Finalment, sembla clara l'opinió general que falten més hores de reflexió i que s'han d'efectuar alguns canvis estructurals profunds que permetin poder compartir les responsabilitats educatives entre les famílies i l'escola.

Secretari: Jordi Saura

# **Àmbit local**

## **Ponents:**

**Rosa Elena Codina i Vidal**

**Jordi Miró i Porta**

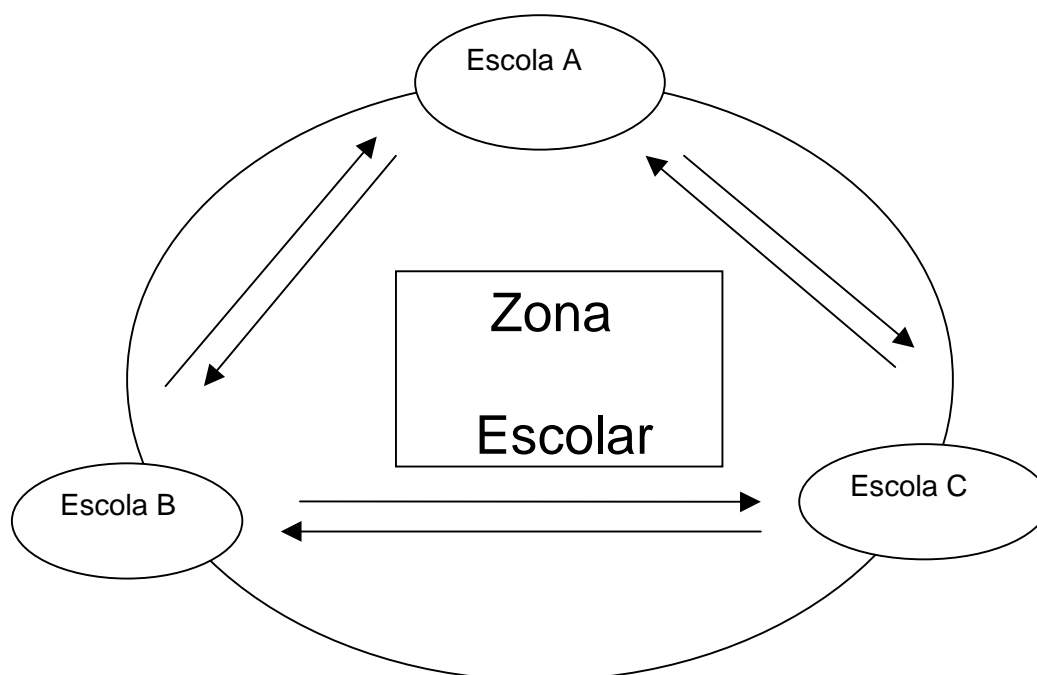
**Dolors Puig i Gasol**

## “Des de l’escola rural”

**Rosa Elena Codina i Vidal, membre del  
Secretariat d’Escola Rural**

L’escola rural és un ens educatiu que forma part d’una macroorganització educativa que supera les distàncies geogràfiques: la zona escolar rural (ZER).

Cada una de les parts essencials que integren l’escola petita de poble viu i dóna raó de ser a un flux de continguts pedagògics i educatius que circulen en una doble direccionalitat contínua a través de canals de comunicació gairebé permanents, els quals configuren l’estil propi i les “maneres de fer” peculiars de cada zona escolar rural.



Tot i que encara es pot donar el cas d’alguna escola rural aïllada, la majoria d’elles ja no es poden concebre sense formar part d’algun tipus d’agrupament, com a Catalunya la ZER o, en un nombre menor, l’agrupament funcional.

Les ZER, nascudes de la necessitat dels mateixos mestres de compartir experiències i maneres de fer, que en alguns moments puntuals van ser clau per a la subsistència de les escoles rurals, han arribat a ser models d’organització pedagògica que fomenten, d’una banda, la creació de vincles entre els pobles que en formen part i, d’una altra, possibiliten poder compartir experiències educatives, trencant els límits geogràfics i obrint els marcs de cadascuna de les escoles.

En aquest sentit, ho veiem en els diferents àmbits que la integren:

- a) Alumnat. Els infants viuen d'una manera natural la relació i l'amistat que es dona en l'intercanvi i en els contactes periòdics amb altres nens i nenes d'altres pobles propers que formen part de la ZER. És el moment de les trobades de ZER, les sortides o les colònies compartides, com també de la comunicació del dia a dia, telèfon, fax, correspondència, correu electrònic, experiències de ràdio, maletes viatgeres, biblioteques compartides, etc.
- b) AMPA. S'obren els límits del grup local de pares i mares, i això permet relacionar famílies de diferents pobles, que d'aquesta manera aprenen a tenir una visió més àmplia de la seva realitat, en comparar situacions, exposar les diverses solucions que hi poden haver per a un mateix problema, agrupar esforços i treballar compartint per superar les diferències i fer-ne un enriquiment i mai una dificultat insuperable.
- c) Mestres. Es fomenta la innovació educativa. Són grups de mestres de diverses escoles treballant junts, en un equilibri entre allò que els és propi i allò que és compartit, sempre en clau de reflexió. Cal donar resposta a situacions encara ara considerades molt peculiars com a models d'organització escolar, per exemple el funcionament de les aules multinivells, és a dir, la convivència natural d'alumnes en un mateix grup (de 3 a 12 anys) que reclamen estratègies d'organització d'aula, de currículums i de maneres de fer diferents, sempre lligades a fomentar l'autonomia i el respecte pels diferents ritmes d'aprenentatge, i alhora impulsar els espais compartits, els objectius unitaris de la ZER. Aquests objectius no sempre atenen a una repartició igualitària entre les escoles de la ZER; sovint cal valorar situacions diferenciades i mantenir una atenció proporcional a les necessitats de cada escola, sense oblidar que cada escola està emmarcada dins un poble diferent de la resta dels altres pobles.
- d) Mestres itinerants. Mestres que comparteixen escoles i que exerceixen un paper primordial a l'hora d'aportar una visió global del que és i com avança la ZER en el seu desenvolupament. Són essencials a l'hora d'establir què es comparteix de cada escola dins el marc de la ZER i, també, d'afavorir els lligams de relació entre les diferents comunitats.
- e) Ajuntaments. El paper de cada un dels ajuntaments que forma part d'una ZER es desenvolupa igualment en dos plans d'actuació complementaris:
- el local i més proper de l'escola pròpia, i
  - el que es comparteix amb els municipis de les altres escoles.

En tots dos eixos de treball hi ha molt per fer i molt per avançar. En el cas de cada un dels pobles, la proximitat en l'espai, la coneixença entre les persones i la relació habitual sorgida de la necessitat de donar resposta, sovint urgent, a moltes de les necessitats que el dia a dia de la vida escolar comporta, propicien des d'un principi el fet de treballar plegats ajuntament i escola.



A partir d'aquí caldrà anar més enllà: valorar interessos comuns, grau d'implicació en projectes que poden sorgir per part de les dues parts, establir marcs d'actuació conjunta, espais a compartir, etc. És com una espiral que a poc a poc va creixent i pot anar abraçant més i més. El que sí que es pot afirmar rotundament és la necessitat essencial de compartir línies d'actuació cercant-hi l'acord complementari d'uns i altres, en el que ha de ser l'educació dels ciutadans en cada poble.

Mai l'escola no pot caminar d'esquena al municipi ni oblidar la comunitat a què pertany. El col·lectiu de mestres d'escola rural coneix molt bé els bons resultats d'una entesa favorable entre Administracions locals i escola.

En el cas del paper dels ajuntaments en la ZER, les seves funcions i espais d'influència poden adquirir altres dimensions. La ZER posa en contacte, en aquest cas també, les distintes valoracions municipals i locals del fet educatiu; les fa evidents i les fa explícites. Són, principalment, les sessions de consell escolar de la zona escolar rural. Són sessions de treball conjunt entre mestres, representants de pares i mares i representants de cada ajuntament de cada una de les escoles que integren la zona escolar rural.

En aquestes posades en comú es donen a conèixer les seves prioritats educatives, les actuacions pròpies de cada municipi que en deriven i els seus plans d'actuació futurs, com també es pensa i es dona forma a actuacions que impliquen totes les escoles de la ZER. Són els espais d'actuació comuns. Es comparteixen fites educatives i es configuren models educatius municipals. És en aquest punt que una altra vegada s'hi troba a faltar més autonomia per poder gestionar recursos i poder ampliar i intensificar les actuacions que es consideren importants.

La influència de tot aquest conjunt de fets genera en les escoles i en els pobles tot un moviment educatiu molt important que cal valorar i donar-li el pes específic que a poc a poc va demanant.

La mateixa definició de ZER ens explica les seves característiques essencials: *“Conjunt d'escoles que per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural, s'estructura com un ens escolar propi. La zona escolar és la unitat base d'organització i disposa d'uns recursos humans i materials propis, d'acord amb les característiques geogràfiques i les necessitats pedagògiques concretes de la zona. Cada escola integrada a la zona conserva les seves característiques pròpies, però, a nivell organitzatiu i pedagògic, està estretament relacionada amb la resta d'escoles.”*<sup>1</sup>

Tot i valorar molt positivament el funcionament de les ZER, des del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya s'ha vist la necessitat de fer un pas endavant més i s'ha parlat, en diversos àmbits i espais, del sector escolar. Aquest es defineix com una unitat formada per diferents zones escolars rurals que, tot i tenir la seva pròpia dinàmica, respecten unes

---

1. Jornades de Banyoles. Projecte de zones escolars per a l'escola rural.

directrius bàsiques més àmplies i les interrelacions del mateix sector, juntament amb les escoles que per les seves condicions específiques no formen part de la zona escolar.

La proposta de sector pot:

- donar resposta a les necessitats de coordinació educativa en un territori concret;
- donar coherència en els plantejaments que es proposin;
- donar eficàcia als resultats que a poc a poc s’han d’anar aconseguint.

També tot el camp d’educació no formal es pot incloure dins les línies d’acció importants del sector educatiu. La incidència sobre col·lectius més desafavorits o en grups que pateixen algun tipus de discriminació pot millorar resultats, fer aprofitar esforços importants d’altres àmbits implicats i rendibilitzar recursos econòmics i infraestructures.

El paper dels ajuntaments, com també dels consells comarcals, podria ser en aquest cas també molt important.

En definitiva, creiem que si aquesta proposta es volgués dur a terme exigiria, per part de les Administracions, situar els plantejaments educatius molt més amunt en l’escala de prioritats que s’estableixen fins ara.

És interessant la reflexió sobre tipologia ideal dels diversos models d’escola, a partir de considerar-ne el grau divers d’implantació al territori i d’acceptació de la diversitat d’aquest mateix territori, que trobem a *Educació i comunitat*, de Joan Subirats (UAB).

		Nivell d’identificació amb el projecte	
		Alt	Baix
Implantació en el territori i acceptació de la seva diversitat	Alta	Escola comunitat	Escola territori
	Baixa	Escola identitària	Escola utilitària

El que anomenaríem *escola territori* tractaria de simbolitzar un cert tipus de centres que tenen una bona implicació territorial, però amb un baix nivell d’identificació dels seus components amb el projecte educatiu.

Anomenem *escola utilitària* aquells centres que mostren un baix nivell d’implicació amb el territori i d’identificació dels seus components amb el projecte educatiu.

Amb la denominació *d’escola identitària* mirem de referir-nos a aquell tipus d’escola que té una forta identitat, però que, tanmateix, no es planteja la seva vinculació a l’entorn territorial i social en què es localitza com un tema rellevant o significatiu.

Finalment, anomenem *escola comunitat* aquells centres caracteritzats tant per una forta implantació al territori i per una activa acceptació de la diversitat social d'aquest mateix territori, com també per una forta identificació dels seus components amb un projecte de centre ben definit.

Ara caldrà escollir en quin grup es pot i es vol implicar cada escola.

L'escola ubicada en l'àmbit rural, sembla que d'una manera natural, està arrelada en el medi, però també en aquesta realitat cal treballar molt aquest concepte, tenir present el que representa i estructurar-ho dins de cinc suggeriments, recollits de propostes de mestres d'escola rural, que han explicat molt bé Jordi Feu (Universitat de Girona) i Joan Soler (Universitat de Vic), en el seu treball *Més enllà de l'Escola Rural. Cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori*:

- Coneixement profund de l'entorn: domini del medi natural i social en tota la seva extensió i profunditat.
- Que el currículum escolar incorpori els coneixements de l'entorn i es transmetin d'una manera adequada. Cal partir dels principis de la pedagogia activa, fent un ús diferent dels llibres de text.
- Pedagogia impartida per agents plurals. Diversificació dels agents encarregats de transmetre informació, de construir coneixement i d'afavorir determinats processos d'aprenentatge.
- Que els espais educatius on es realitzen els aprenentatges transcendeixin els murs de l'escola. Cal aprofitar els recursos naturals que ens brinda el municipi i altres espais on es desenvolupen activitats socials de diferent caire.
- Que l'escola s'obri a la comunitat. L'arrelament al medi s'aprofundeix en la mesura que l'escola s'obre, tant en la dimensió espacial com en la formativa i cultural, a la resta de la comunitat.

Com a contrapartida, cal tenir en compte que l'obertura de l'escola rural és tan necessària com el seu arrelament al medi. La incorporació dels mitjans tecnològics, que faciliten la comunicació amb entorns relativament propers o més allunyats, el coneixement d'altres maneres de fer i de viure i la relació amb el món exterior són temes prioritaris en els plantejaments educatius actuals.

En els pobles petits, la utilitat dels edificis escolars fora de les hores lectives, és a vegades una possibilitat poc aprofitada i que cal tenir en compte. Veure les necessitats i coordinar horaris i espais pot facilitar l'entrada de persones motivades per la seva formació, apropar l'escola i el poble i rendibilitzar les instal·lacions escolars.

En tots aquests plantejaments exposats, s'hi entreveu un element molt important i indispensable: el paper de les i els mestres com a dinamitzadors i impulsors de la manera com es pot anar configurant un procés global d'educació compartida dins un poble o nucli de ciutat. Caldrà veure'n la necessitat, comptar amb un equip de treball consolidat, un marge més gran d'autonomia i recursos, i saber gaudir del que a poc a poc es va aconseguint.

## **“L’escola i el barri”**

**Jordi Miró i Porta, president de  
l’Associació de Pares de l’Escola  
Tècnica Professional del Clot**

Quan em van oferir la possibilitat de fer aquesta ponència, vaig pensar a buscar una frase que sintetitzés el concepte responsabilitat compartida en l’educació, i més concretament en l’àmbit local. Havia de ser una frase que definís la realitat de la meva escola, l’Escola Tècnica Professional del Clot, en el seu àmbit local, o més concretament en el seu barri.

És evident que l’educació dels nostres fills no és responsabilitat única de l’escola. En la seva formació, tant instructiva com humana, hi intervenen nombroses persones, entitats, estaments, etc., i cadascun d’ells, en la seva mesura, té una responsabilitat molt concreta en l’educació dels nostres fills.

No vaig trobar aquesta frase, però sí que vaig adonar-me que entre la meva escola i el meu barri hi havia una relació de dependència mútua des de fa molts anys. Si entenem l’escola com una entitat formadora i educadora del barri, hem d’entendre els alumnes que hi assisteixen com a gent del barri, ja que són en gran part els infants que hi viuen els qui gaudeixen de l’escola.

Si analitzéssim a grans trets la vida d’un nen qualsevol del nostre barri, trobaríem que la constant escola-nen-barri es manté indefinidament quan es tracta de la nostra escola i que, malgrat el pas del temps, la seva relació amb l’escola i el barri no només es manté, sinó que es fa més forta.

Però, quina és la dependència escola-barri que un alumne de l’Escola Tècnica Professional del Clot té?

En començar el seu període educatiu, aquest nen o nena és matriculat a l’escola pels seus pares. El motiu és prou clar: és a prop de casa i els pares, que moltes vegades en són antics alumnes, en tenen referències. Durant la seva etapa de formació, aquest nen es relaciona intensament amb el seu barri, des de casa seva i des de l’escola.

Durant la seva formació i, fins i tot, un cop acabada aquesta, l’infant voldrà continuar al barri i formar part de l’escola mitjançant les entitats que la mateixa escola ha anat creant al llarg dels anys. Així, doncs, formarà part del Centre d’Esplai, de l’Agrupament Escolta, de la Catequesi, o farà esports.

Un cop aquest infant ha esdevingut adult i ha creat la seva pròpia família, sol continuar, la majoria de vegades, vinculat al seu barri i a la seva escola, i per això hi inscriu els fills. Però,

el nostre nen, que ja és pare, encara en vol més i per això té diverses opcions. Els Antics Alumnes, l'Escola Activa de Pares i, per què no, s'implica en l'educació dels seus fills formant part de l'Associació de Pares. I així es podria continuar generació rere generació.

És evident que no tots els alumnes s'han quedat al barri, però una gran majoria sí que hi són. Per això, la gent que diàriament entra i surt de l'escola continua vinculada d'una manera o una altra a la seva escola i al seu barri.

No seria gens absurd dir que, en el nostre cas, l'escola i el barri han format al llarg de tants anys un petit ecosistema que es nodreix l'un de l'altre. A continuació, m'agradaria esmentar cada un dels estaments que l'Escola Tècnica Professional del Clot té i mostrar-vos-en els vincles amb el barri.

### **L'Esplai al barri**

Amb una clara voluntat de fer activitats de lleure, el centre d'esplai es nodreix de nens i nenes de l'escola i del barri. La importància que l'esplai té dins del nostre barri, i fins i tot fora, ens la dona el fet que el Centre d'Esplai Sant Pere Claver forma part del Moviment de Centres d'Esplai Cristians de Barcelona i de la Coordinació Catalana de Colònies, Casals i Clubs d'Esplai.

Els seus monitors són antics alumnes de l'escola que viuen al barri i que volen continuar mantenint el contacte amb el centre. Entre d'altres, les activitats estan orientades al coneixement de l'entorn, és dir, el seu barri, participant en les activitats que el barri ofereix, com ara la Rua de Carnaval, la Cavalcada de Reis, la Festa Major, etc.

Actualment, el centre d'esplai dona els seus serveis a 138 infants i hi participen 26 monitors.

### **L'Agrupament al barri**

Malgrat que l'activitat principal de l'agrupament és gaudir de la pràctica del mètode escolta, també té aquesta relació amb el barri, ja que, com la majoria de grups de l'escola, es nodreix de nens i nenes del barri i els caps que els condueixen són també antics alumnes de l'escola que continuen al barri. A través de la fira d'entitats que es fa cada any, l'agrupament ofereix el seu projecte als nens i nenes del barri. A més, forma part del moviment Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya. Actualment uns setanta infants, distribuïts en quatre grups, són animats per una vintena de monitors.

### **La Comunitat Cristiana al barri**

Amb l'objectiu de mantenir viva la paraula de Déu i el seguiment de Jesús, la Comunitat Cristiana Sant Pere Claver desenvolupa una intensa tasca pastoral adreçada bàsicament al barri, per això organitza la Catequesi per a nens i nenes, joves i adults de l'escola i del barri. És aquesta mateixa comunitat la que per Nadal organitza una recollida d'aliments al barri i per al barri. Nombrosos voluntaris de les diverses entitats de l'escola se situen als comerços

i recullen allò que la gent els vol donar; després se selecciona i es reparteix a les persones més necessitades del nostre barri o d'altres per les festes de Nadal i cada mes durant tot l'any. També amb motiu del Nadal, la Comunitat Cristiana ens convida a viure el miracle del naixement de Jesús a través d'Els Pastorets, representació teatral adreçada al barri i realitzada per infants i adults del centre.

La Comunitat Cristiana forma part de la Federació d'Entitats del Barri.

### **L'Associació de Pares i Mares al barri**

Tot i que la funció principal de l'Associació de Pares i Mares és la de treballar en l'entorn escolar, també existeix una prolongació d'algunes de les seves activitats al barri. D'aquesta manera l'AMPA participa i gaudeix d'una representació a l'Ajuntament del districte.

Pel que fa a la publicació anual de la revista *Memòria*, que l'associació facilita a totes les famílies de l'escola, es demana la col·laboració dels comerços del barri i posteriorment es regalen els exemplars que demanen per repartir-los entre els seus clients; d'aquesta manera, els veïns s'assabenten de totes les coses que s'han fet a l'escola durant el curs.

Com a Associació de Pares, estem molt contents d'haver estat els impulsors d'una acció que, tot i que és nova (s'ha endegat aquest curs), sembla que té una bona acollida. Amb l'esperit de fomentar un corrent de comunicació i intercanvi d'idees, aquesta associació s'ha posat en contacte amb altres AMPA del barri, i fins i tot de fora. L'objectiu és convocar reunions periòdiques per tal de conèixer les problemàtiques que cada AMPA té i quines solucions ha trobat.

L'Associació de Mares i Pares també forma part de la Federació d'Associacions de Veïns i manté relacions amb l'Associació de Veïns del Clot-Camp del Arpa.

### **Les activitats paraescolars al barri**

Amb una oferta molt completa (12 esports diferents, 41 equips i un total aproximat de 600 infants), les activitats paraescolars són un vehicle molt important de relació amb el nostre barri, perquè no només hi realitzen activitats els nens i nenes de l'escola, sinó que estan obertes a d'altres infants del barri que vulguin practicar esport.

Al mateix temps, a causa de la gran quantitat d'equips que entrenen a diari, ens veiem obligats a compartir instal·lacions del barri i, per tant, la natació es practica al Poliesportiu Vintrodó, i, el futbol, als equipaments del Clot de la Mel. Tot i així, l'escola disposa d'espais esportius a altres hores, destinats a antics alumnes del barri o pares que volen fer algun tipus d'esport.

Cal destacar que la majoria de monitors de les activitats paraescolars són alumnes i antics alumnes que segueixen al barri.

L'organització de l'espai, quant als esports, és molt complexa: s'han de fer un munt de combinacions per encabir-hi tota la gent, de manera que les activitats duren fins ben entrada la nit. No oblidem que a partir de les 8 o les 9 del vespre els espais també es comparteixen amb pares de l'escola que, per la seva proximitat, vénen a fer-hi altres activitats, com ara manteniment, balls de saló, ioga, etc.

### **L'Escola de Pares al barri**

De tots és coneguda l'Escola Activa de Pares de l'Escola Tècnica del Clot. Va ser una de les pioneres a la ciutat de Barcelona i a Catalunya, i gaudeix d'un gran prestigi. Inicià la seva activitat l'any 1973, amb l'objectiu de millorar la relació de pares i fills, adquirir coneixements psicològics i pedagògics per tenir seguretat i confiança en la línia educativa pròpia i millorar la relació de parella. El curs passat ja es van sobrepassar les 200 persones que, quinzenalment i animats per monitors, es reuneixen per intercanviar experiències i enriquir-se mútuament.

Encara que també hi vénen pares d'altres barris, l'escola es nodreix bàsicament dels pares que tenen els seus fills a l'escola, com també d'altres que encara que no els hi tenen, però que n'han sentit a parlar i volen participar-hi.

### **Els Antics Alumnes al barri**

Els Antics Alumnes de l'escola és un grup que està format principalment per pares d'alumnes que actualment estudien a l'escola, i per gent del barri que en algun moment ha estudiat a l'escola i vol seguir-hi en contacte i trobar-se amb companys d'abans.

Si bé les seves activitats no tenen una prolongació al barri, la seva pertinença els converteix en un altre llaç d'unió entre el barri i l'escola.

### **L'escola al barri**

L'Escola Tècnica Professional del Clot, per si mateixa, és un gran element d'unió amb el barri, ja que afecta els nostres fills i la seva relació posterior amb l'entorn. Si no se'ls ensenya a estimar el barri, no s'hi sentiran vinculats.

Els alumnes d'Educació Primària treballen el coneixement del seu entorn i, per això, fan treballs de recerca dins del seu barri (analitzar un carrer en concret, estudiar els equipaments, etc.). D'aquest treball, en treuen unes fitxes que serveixen de documentació sobre l'entorn més pròxim a l'escola.

Quan arriba l'estiu, l'escola organitza el Casal d'estiu, adreçat a tots els nens i nenes de l'escola i del barri. D'aquesta manera, es confegeixen dos objectius: primer, mantenir la mateixa línia pedagògica de l'escola, tant en l'educació com pel que fa al lleure; segon, s'augmenta l'oferta d'activitats al barri durant unes dates molt concretes en què, de vegades, el problema principal és què fer amb els fills si els pares encara no tenen vacances.

Si haguéssim d'escollir la part de l'escola que té més valor per al barri, aquesta seria, sens dubte, el teatre. La seva grandària i els equipaments que té (megafonia, focus, aire condicionat, etc.) fan que moltes entitats i escoles del barri vulguin fer-hi algun tipus de representació. Així, la campanya *Teatre a l'Escola*, que cada any organitza l'Ajuntament i en la qual participen totes les escoles del barri, té com a ubicació el teatre de l'escola. D'altra banda, l'escola ha cedit aquest espai a un grup de teatre del barri (el del Centre Moral), que estarà més d'un any sense poder fer ús del seu local a causa d'unes reformes.

Cada any, quan s'acaba el curs, les escoles del barri demanen, i se'ls cedeix, el teatre per fer els seus festivals de final de curs, de manera que durant els mesos de maig i juny el teatre de l'escola s'omple d'escoles del barri.

Però no només es fa servir el teatre de cara al barri, sinó que també alguna comunitat de veïns demana fer les seves reunions en algun espai de l'escola, cosa que ja fa anys que es fa assíduament. També es deixen els locals per a reunions com, per exemple, als Castellers de Barcelona, que són del barri. I quan arriben esdeveniments adients, l'escola treu al carrer els seus Gegants, els gegants dels infants de Primària, que volten pel barri conjuntament amb els d'altres entitats.

Pel que fa a les relacions amb altres comunitats religioses, l'escola hi manté un contacte continuat fins al punt que, a nivell d'Arxiprestat, l'escola és considerada com una parròquia més del barri.

Quan uns joves decideixen compartir la seva vida en matrimoni, un grup de membres de l'Escola de Pares fa la preparació al matrimoni a la parròquia de Sant Martí del Clot.

Fins aquí aquestes quatre pinzellades que fan referència a la meua escola, l'Escola Tècnica Professional del Clot, i al meu barri.

Si em demaneu la meua opinió, crec que l'esforç més important de comunicació i participació entre el barri i l'escola sempre s'ha repartit a parts iguals. Tenim la sort que durant anys a l'escola s'ha inculcat un seguit de valors que han portat als nostres fills i filles a estimar el seu barri i voler-hi conviure; fills que, en moltes ocasions, quan han estat grans, han arribat a formar part d'entitats del barri com l'Ajuntament del districte, l'Associació de Veïns, entitats esportives i culturals, etc. És evident que les coses poden millorar molt més encara i que es podrien fer moltes coses més. L'escola per al barri i el barri per a l'escola, sobretot pensant en el potencial humà que hi ha darrere de totes dues entitats: els nens i les nenes del barri. Aquest és l'objectiu a assolir entre el barri i l'escola: facilitar una millor cooperació per tal que ambdós en treguin profit i, per descomptat, els nostres fills, que són el futur del nostre barri.



## “Descentralització i coresponsabilitat”

**Dolors Puig i Gasol, regidora  
d'Educació de Terrassa**

### 1. Algunes raons per a la descentralització

La descentralització educativa a Catalunya no pot plantejar-se només com un tema de debat entre institucions i nivells de govern per veure qui s'ocupa de què.<sup>1</sup> La qüestió és com millorem la qualitat del sistema educatiu a Catalunya, com preparem millor les futures generacions i, des d'una perspectiva progressista de la qual parlarem després, com ho fem mantenint la cohesió social. Al nostre entendre, és en aquest context on cal situar el debat de la descentralització educativa a Catalunya.

En definitiva, postulem la descentralització per oferir un servei educatiu de millor qualitat. Per fer-ho, hem de tenir present que alguns dels problemes actuals tendiran a créixer en el futur. Per exemple:

- La tecnologia està modificant la manera d'aprendre i modificarà la d'ensenyar. La motivació serà cada vegada més difícil d'aconseguir: ja a hores d'ara resulta molt més difícil que abans mantenir l'atenció dels alumnes. És una realitat que l'alumnat està saturat d'informació i que ha canviat la relació professor-alumne.
- El punt de referència del que ensenyem haurà de ser, en gran manera, quin tipus de alumnes volem formar per al futur. Han d'aprendre a treballar en equip, adaptar-se a la realitat d'una societat competitiva.
- La immigració suposa l'arribada de nous col·lectius d'alumnes, amb un escàs coneixement de la llengua, famílies desarrelades, i risc de conflictivitat social.

Aquests problemes incideixen sobre la tasca diària del professorat i generen dificultats que, en determinats moments, semblen insuperables. Però no només és el professorat qui està implicat en la millora del sistema. Per poder ensenyar millor calen també determinades condicions. Per exemple:

- L'Administració educativa ha de vetllar perquè els problemes no es concentrin en determinats centres i ha de *distribuir les dificultats* entre públics i concertats, Primària, Infantil i Secundària.
- Les normes generals haurien d'estar prohibides, no són bones. Exceptuant uns mínims que sí que s'haurien de regular, caldria arribar a acords amb cada centre per al desenvolupament del seu projecte. Els projectes han de recollir tot el que sigui positiu

---

1. Algunes de les idees fonamentals dels primers apartats estan basades en el document *Govern i gestió del sistema educatiu a Catalunya. El paper dels diferents nivells de govern*, elaborat per una comissió de treball sobre lideratge educatiu dels ajuntaments formada per: Josep M. Bas, Jaume Bellmunt, Teresa Eulàlia Calzada, Toni Martorell, Esteve Oroval, Ramon Plandiura, Clara Riba, Joan Subirats i Araceli Vilarrasa.

per a l'ensenyament, per exemple reducció de ràtio d'alumnes als centres conflictius, estabilització de plantilles, etc. Els interlocutors vàlids són l'equip directiu i la Inspecció. Cada centre pot tenir opcions diferents.

- Fa falta augmentar els recursos que es destinin a un centre per a l'atenció a la diversitat. Han de crear-se les condicions per poder ensenyar millor a tothom.
- No cal que tots els programes es facin dins el centre; s'haurien de poder fer convenis amb organitzacions extraacadèmiques. O alguns horaris; per exemple, en alguns països s'afegeixen de 3 a 4 hores lectives als alumnes més retardats.
- Cal que l'alumnat de Secundària tingui menys professors diferents i que els professors tinguin menys grups, per conèixer millor els nois i noies i tenir més temps per fer feina en profunditat.
- El professorat ha de tenir més temps per treballar en equip i formar-se, elaborar projectes de treball i coresponsabilitzar la gent en la seva formació. Això suposa també canvis en la manera de fer dels equips directius.

Tots aquests exemples (distribució de les dificultats, regulació mínima i acords en projectes, assignació de recursos, convenis amb entitats de l'entorn, estabilitat del professorat, formació i treball en equip i molts altres que cabrien aquí) no es poden tractar des de la llunyania i l'homogeneïtat. Per això, defensem la descentralització. Tanmateix, la realitat mostra una cara molt diferent.

## **2. Els perfils de la realitat**

Des de l'assumpció de competències en matèria d'ensenyament per part de la Generalitat de Catalunya, s'ha anat conformant una política educativa basada en la centralització. La capacitat de decisió sobre aspectes com els que s'apuntaven abans ha estat en mans dels serveis centrals de la Generalitat. El paper dels municipis ha sigut residual i perifèric. Si bé això potser era comprensible en una primera fase, en aquests moments no sembla justificat.

El sistema públic és especialment sensible a aquests fets. És força estesa la sensació que l'escola pública ha perdut qualitat (per una acumulació de problemes o de dificultats i de manca de solucions específiques) i que no és capaç de respondre a les exigències actuals. Poques vegades es contrasta aquesta percepció amb les condicions que tenen els centres per millorar la qualitat del que fan.

En paraules dels autors del document esmentat, *"la rigidesa i l'homogeneïtat amb què són tractats els centres docents genera manca de capacitat d'adaptació a circumstàncies específiques provocades per elements diversos (tipus d'activitat productiva, densitat de població immigrada, desestructuració familiar, degradació de barris, manca de capacitat d'adaptació dels professionals, manca de coordinació entre serveis educatius i serveis personals en general, necessitats de generar activitats posteducatives, etc.).*

*"L'allunyament i la distància entre problemes i autoritats provoquen que gairebé sempre s'arribi tard, o que quan es fan coses la realitat ja ha anat molt més enllà. Al mateix temps,*

*aquesta centralització, lligada a la manca efectiva d'autonomia dels centres, provoca l'efecte de la desresponsabilització sobre la marxa del sistema educatiu”.*

Probablement aquesta desresponsabilització sigui un dels problemes més preocupants del sistema educatiu a Catalunya. Però no sols és això: la desarticulació és absoluta entre el conjunt de centres que en un territori determinat comparteixen característiques i problemes.

Torno a citar el document anterior: “No existeixen «autoritats educatives» o institucions que sobre el territori s’ocupin de concretar les exigències de qualitat, que s’ocupin del funcionament general de l’educació obligatòria i de la seva articulació amb la resta d’activitats educatives i de serveis transversals que són importants i significatius per a la bona marxa de la trajectòria educativa. Fins ara no hem sigut capaços de construir àmbits conjunts de responsabilitat ni de compartir amb altres actors la bona marxa de l’educació a Catalunya. Així mateix, tampoc no ha estat capaç ni ha manifestat una voluntat expressa d’aprofitar l’immens potencial d’oportunitats singularitzades que cada territori ofereix.”

Des d’un punt de vista estructural, veiem les coses d’aquesta manera. I, a més, el context social actual té característiques que ho posen més difícil, per si no n’hi ha prou: més exigència cap a l’educació, alumnat cada cop més difícil, famílies amb més dificultats per intervenir en l’educació del fill o filla...

### **3. Sumar i compartir**

Amb la descentralització ho resoldrem, tot això? La idea bàsica és que des de la proximitat es pot treballar millor per la qualitat i es poden dissenyar i adaptar millor els serveis públics a les necessitats específiques de cada lloc i entorn social. Si això és així, cal que les decisions es prenguin més a prop d’on són les necessitats en matèria d’educació.

Convé tenir present que alguns dels problemes assenyalats abans no es podran abordar amb alguna garantia d’èxit si al voltant de l’escola no s’hi impliquen les entitats, institucions i col·lectius de l’entorn social i comunitari. És més, com veurem més endavant, aquesta és una condició sense la qual serà molt difícil superar algunes de les dificultats actuals. La pregunta és: des d’on es pot realment promoure aquesta coresponsabilització dels agents socials entorn als objectius de l’escola? Al nostre entendre, la resposta és clara: des de les instàncies locals.

Això no significa, com he dit al començament, que allò que es faci des de les instàncies locals sigui en detriment de les centrals, ni que el que guanyen uns els altres ho perden. No tothom ho pot fer tot. Ha de ser possible sumar, és a dir, compartir responsabilitats per assolir la millora de la qualitat dels serveis educatius.

En aquest punt és pertinent una nova cita del document esmentat: *“el que cal, des d’aquesta perspectiva, és veure qui fa què, i en quines àrees es conflueix, sense caure en el risc de la fragmentació total del sistema a partir d’una visió mecànica que confongui descentralització territorial amb municipalització mecanicista, confonent institució representativa i legitimitat*

local amb capacitat per exercir autoritat i responsabilitat des dels recursos i competències suficients en l'àmbit educatiu i escolar”.

#### **4. Avançar cap a la coresponsabilització: el Projecte Educatiu de la Ciutat de Terrassa (TPEC)**

Aviat Terrassa disposarà d'un Projecte Educatiu de Ciutat (TPEC).<sup>2</sup> Vam començar a pensar-hi i a treballar ja fa molt temps i durant l'últim any s'ha dut a terme el procés d'elaboració. Vam creure necessari iniciar el procés perquè, seguint els passos d'altres ciutats que ja ho havien fet, estem convençuts que aquest és un bon camí per avançar cap a la coresponsabilització en relació amb els temes i reptes que les escoles tenen en aquests moments.

La iniciativa d'elaborar i dur a terme un PEC de la ciutat de Terrassa es fonamenta en una visió àmplia de l'educació, més ajustada a les necessitats dels ciutadans i ciutadanes en el nou escenari social, econòmic i cultural d'aquest inici de segle. En aquesta nova visió de l'educació cal destacar dues idees fonamentals:

- *El compromís i la coresponsabilització social amb l'educació.* L'escola continua essent la institució educativa més important, però necessita vertebrar la seva acció amb la del tots els agents educatius i culturals de la ciutat: ja no pot donar resposta en solitari a les nombroses necessitats educatives que planteja avui una societat tan complexa com la nostra. L'educació s'ha d'entendre en un sentit ampli, incloent-hi totes les pràctiques socials i culturals que tenen una repercussió educativa.
- *Territori, comunitat i educació: el paper de la ciutat en l'educació de la seva gent.* La ciutat és el medi on s'integren i complementen els diferents agents educatius. Per això ha de passar de ser un simple escenari de l'acció educativa a convertir-se en agent educador.

L'elaboració del projecte educatiu de la nostra ciutat té una naturalesa participativa, atès que suposa una apel·lació a la societat, a la ciutadania, per tal que tots els col·lectius de ciutadans i ciutadanes que, al marge d'opcions polítiques i partidàries concretes comparteixen les afirmacions anteriors respecte a les relacions entre educació i societat, puguin opinar i fer propostes en relació amb les pràctiques educatives que tenen lloc a la ciutat. El TPEC és un projecte col·lectiu ciutadà que exigeix la participació de tothom.

#### **Antecedents**

Terrassa compta amb una tradició, uns recursos i una experiència en l'elaboració de propostes i la posada en marxa d'actuacions educatives que, a més de ser el referent imprescindible del TPEC, proporcionen una excel·lent plataforma per a la seva concreció i el seu desplegament. Entre aquests antecedents, cal esmentar per la seva importància i el seu interès els següents:

---

2. Tota la documentació sobre el projecte es pot trobar a: [www.terrassa.org/educacio](http://www.terrassa.org/educacio).

- *Terrassa forma part del moviment Ciutats Educadores*, que avui aplega unes 230 ciutats de tot el món, amb una filosofia i uns plantejaments dels quals l'elaboració i posada en funcionament del TPEC n'és una concreció operacional.
- *Terrassa disposa d'una important xarxa de centres educatius*, dels quals dotze són de titularitat municipal (set escoles-bressol, dos centres d'educació especial, l'Escola de Música-Conservatori, l'Escola de la Llar i l'Escola d'Art). L'Ajuntament, a més, exerceix les competències que té atribuïdes a 23 centres d'Educació Infantil i Primària, sis centres d'Educació Permanent d'Adults i l'Escola Oficial d'Idiomes. L'acció municipal arriba també als nou instituts d'Educació Secundària, les 3 llars d'infants públiques i els centres de titularitat privada de la ciutat, mitjançant un ampli programa d'activitats. Aquesta xarxa de centres, d'iniciatives i de gestió ofereix un marc idoni, per capacitat i experiència, per al desenvolupament del procés d'elaboració del TPEC.
- *Terrassa compta amb una àmplia oferta universitària*, que es caracteritza pel seu sostingut creixement. Cal recordar que el *Pla Estratègic de la ciutat de Terrassa* del 1993 ja proposava consolidar i ampliar les ofertes de formació universitària i de formació professional i afavorir les activitats econòmiques, de manera que fos possible potenciar les sinergies mútues i amb la ciutat mitjançant el desenvolupament del campus universitari.
- *Terrassa i les tecnologies de la informació i la comunicació*. En el transcurs d'aquests darrers anys, Terrassa ha fet un esforç considerable en la posada al punt d'infraestructures i en altres actuacions adreçades a garantir la seva incorporació a la societat de la informació i del coneixement.
- *Terrassa té una molt remarcable tradició en el camp de la innovació i la renovació pedagògica*, de la qual són bons exponents les nombroses iniciatives i innovacions que es desenvolupen als centres educatius de la ciutat, les notables aportacions en matèria educativa fetes per diversos autors terrassencs i l'existència de l'Associació de Mestres Alexandre Galí, integrada en la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Tots aquests antecedents proporcionen una àmplia i sòlida plataforma per a l'elaboració i el desplegament del TPEC, que l'Ajuntament de Terrassa promou amb la col·laboració i participació de les institucions, entitats, associacions i col·lectius, com també de les ciutadanes i els ciutadans que comparteixen aquesta visió de l'educació com un dels elements bàsics del progrés de la ciutat i del benestar de les persones que hi viuen.

### **El Projecte Educatiu de la Ciutat de Terrassa: trets compartits i trets específics**

Com hem dit abans, el procés que ara es posa en marxa a Terrassa té punts en comú amb experiències similars iniciades fa ja algun temps en altres ciutats de dintre i fora del nostre país. La proximitat de plantejaments amb els processos endegats en algunes d'aquestes ciutats –especialment les que ens són properes, com Sabadell i Barcelona– ens ha de permetre aprofitar la seva experiència i extreure'n les lliçons corresponents, tant dels èxits que han aconseguit com de les dificultats i els entrebancs que han trobat en l'assoliment dels objectius que es proposaven.

## Trets compartits

En aquest sentit, el procés que s'està duent a terme a Terrassa comparteix en gran manera amb aquestes i altres experiències similars tant la pròpia caracterització del TPEC com els principis i les opcions que el fonamenten i els objectius genèrics que persegueix la seva elaboració i el seu desplegament:

*a) Caracterització del Projecte Educatiu de la Ciutat de Terrassa:* el TPEC s'entén com un conjunt d'opcions bàsiques, principis rectors, objectius i línies prioritàries d'actuació, establerts mitjançant un ampli procés participatiu, que ha de presidir i guiar la definició i posada en pràctica de polítiques educatives en l'àmbit de la ciutat orientades a satisfer les necessitats dels seus ciutadans i ciutadanes, com també a afrontar, amb garanties d'èxit i des d'una perspectiva progressista, els reptes que se li plantegen a la ciutat en l'àmbit de l'educació.

*b) Principis i opcions bàsiques que presideixen el procés d'elaboració i desplegament del TPEC:*

- visió àmplia de l'educació;
- compromís i coresponsabilitat social i ciutadana amb l'educació;
- visió progressista de l'educació;
- impuls per afavorir la integració i la cohesió social;
- perspectiva de ciutat en l'abordatge i el tractament dels assumptes educatius;
- plantejament participatiu en l'elaboració i el desplegament del TPEC.

*c) Objectius genèrics del procés d'elaboració i desplegament del TPEC:*

- afavorir una mobilització ciutadana a Terrassa al voltant de propostes educatives de caràcter progressista;
- potenciar la creació a Terrassa d'un espai atractiu per a la reflexió i el debat ciutadà sobre temes educatius;
- animar l'exploració de noves idees i nous plantejaments en l'educació de les ciutadanes i ciutadans de Terrassa;
- avançar cap a un millor aprofitament dels recursos humans, econòmics i tecnològics presents a la ciutat de Terrassa, mitjançant la coordinació dels esforços d'institucions, instàncies, entitats i col·lectius que incideixen, o poden incidir, sobre l'educació dels seus ciutadans i ciutadanes;
- contribuir a la creació en la ciutadania de Terrassa d'un estat general d'opinió sensible als temes i problemes educatius, i d'una disposició favorable als processos de canvi i millora en educació.

## Trets específics

Juntament amb els trets compartits que s'acaben d'assenyalar, el procés d'elaboració i desplegament del TPEC té també alguns trets específics que tenen el seu origen tant en l'anàlisi i valoració de les experiències esmentades com en l'especificitat mateixa de la ciutat de Terrassa, especialment pel que fa a la seva tradició educativa, els seus recursos i les seves mancances en aquest àmbit i els reptes educatius més importants que té plantejats en aquest moment. Heus aquí alguns d'aquests trets específics:

- establir una sèrie d'àmbits prioritaris d'acció atenent-hi les necessitats i potencialitats de la ciutat de Terrassa i fixar, per a cadascun d'ells, programes, actuacions i objectius concrets i realistes a assolir en un període de temps determinat;
- partir, en l'establiment d'aquests àmbits prioritaris i en la definició de programes, actuacions i objectius concrets, del que ja s'ha fet o s'està fent per construir sobre el que hi ha;
- aprofitar les estructures existents i evitar, en la mesura del possible, crear estructures noves;
- evitar la posada en marxa de processos i accions que carreguin els professionals, especialment el professorat, amb més tasques burocràtiques i formals o que es puguin viure com a tals;
- desenvolupar programes i actuacions que tinguin expectatives clares de continuïtat i permanència més enllà del període d'elaboració i desplegament del TPEC, tant per la seva rellevància com per l'existència d'uns recursos mínims garantits;
- precisar per a cadascun dels programes i actuacions que s'estableixin tant les instàncies implicades com les instàncies responsables de l'execució i els recursos necessaris per a dur-los a terme.

Definida així la seva especificitat, el procés d'elaboració del TPEC és tant una proposta de reflexió i debat com d'actuacions concretes i de compromís amb la millora de l'educació en uns àmbits d'especial rellevància i interès per a la ciutat de Terrassa. En aquest sentit, el TPEC té una clara orientació a l'acció i a la millora de l'educació en la ciutat i es concep com un procés que ha de tenir continuïtat en el futur, un cop desenvolupats els programes i assolits els objectius en els àmbits assenyalats ara com a prioritaris, establint-hi noves prioritats i noves fites.

Nosaltres estem en marxa. A hores d'ara les sis comissions de treball del projecte corresponents a sis àmbits temàtics, que agrupen més de 300 persones, entitats i col·lectius ciutadans, ja han fet les seves propostes, de manera que comptem amb un conjunt de més de setanta línies estratègiques d'actuació a mitjà i llarg termini que configuren un autèntic programa de futur de l'ensenyament a la ciutat. Entre aquestes propostes, hi trobem una continuada demanda de major capacitat de decisió a nivell municipal i d'augmentar la nostra capacitat d'intervenir en els aspectes substancials de l'educació, com també una demanda creixent que des del municipi s'assegurin respostes específiques a problemes específics i la transversalitat dels serveis. Tot el contrari de l'homogeneïtat i la segmentació de les respostes.

Per tant, crec que és imprescindible avançar cap a la descentralització com un camí cap a la coresponsabilització dels agents socials i la millora de la qualitat dels serveis que donem als ciutadans. Per finalitzar, crec que una bona part de les idees que he expressat es poden resumir en aquestes tres actuacions absolutament necessàries des de la perspectiva local:

- Cal flexibilitzar l'estructura i el funcionament del sistema per tal que sigui capaç d'adaptar-se a realitats diverses, de tractar de maneres distintes fets diferents. El manteniment d'un sistema homogeni és incompatible amb l'assoliment d'avenços significatius en la seva capacitat per atendre la diversitat de situacions que comprèn la realitat escolar actual.
- És necessari modificar procediments i maneres de fer centralistes i burocràtics. En aquesta línia, cal simplificar la regulació i l'aparell normatiu, de manera que una bona part de les responsabilitats recaigui en els centres, tot augmentant-ne l'autonomia curricular, organitzativa i de gestió.
- És imprescindible impulsar d'una manera decidida la implicació efectiva dels diversos sectors de la comunitat educativa i dels agents socials en els processos educatius, mitjançant fórmules de participació i coresponsabilitat. Resulta difícil imaginar que això es pugui fer si no s'avança en la descentralització i en la transferència de competències a nivell territorial i local.



## Síntesi del debat de la taula

Participen en aquesta taula rodona 26 persones, de les quals 11 intervenen en el debat. Per sectors, cinc de les persones que demanen la paraula pertanyen al professorat; dues, a l'Administració local; una, a les organitzacions sindicals; una, a la Inspecció d'Ensenyament; una, als consells escolars; i una, a entitats de lleure. Hi ha alguns participants que formen part de diferents àmbits professionals i les seves aportacions reflecteixen aquesta situació.

De totes les intervencions, les aportacions més significatives són les que s'exposen a continuació.

Es destaca que dins de l'arquitectura global del sistema escolar de Catalunya, cal tenir en compte tres aspectes a l'hora de repartir competències i aconseguir més efectivitat: l'Administració de la Generalitat, que ha de dirigir tot el sistema; l'Administració municipal, que l'ha de complementar en els aspectes locals, i l'Administració dels mateixos centres, que han de concretar les actuacions a nivell de centre docent.

Es fa referència també a tres visions diferents:

1. La visió des del model de l'escola rural, molt pròxim al territori i que pot exportar-se a altres escoles no rurals.
2. La visió d'una escola urbana, com a exemple i model de permeabilitat escola-barri.
3. La visió des d'un ajuntament, des d'on es poden plantejar models de projectes educatius de ciutat.

A partir d'aquí, es plantegen les qüestions següents:

- Cal una major descentralització, i en aquesta descentralització els ajuntaments hi tenen un paper a fer importantíssim, especialment respecte al procés de socialització de l'alumnat. La descentralització no vol dir només traslladar competències, sinó també liderar experiències, desenvolupar projectes i ser més efectius en les actuacions que es fan en el territori. Per dur a terme aquesta descentralització cal, en cada cas, saber quina visió tenen els centres docents dels ajuntaments i de les altres administracions, què n'esperen i quines són les seves expectatives. La resposta a aquestes preguntes exigeix comunicació i participació, especialment amb el professorat, que és qui ha de conèixer molt bé la realitat local. En aquest sentit, la mobilitat de professorat no facilita aquest coneixement i, per tant, dificulta la relació entre l'escola i l'Administració local.
- Cal portar a cap una política de divulgació del projecte educatiu de ciutat comú des de l'ajuntament a la població i a les famílies perquè s'hi integrin. La Inspecció educativa pot tenir aquí un paper molt important, en la mesura que té una visió àmplia dels dos àmbits: l'escola i la localitat.

- Coordinar serveis i esforços, conèixer i compartir experiències, establir concerts entre les diferents àrees, crear espais per compartir informació en casos de conflicte, facilitar el coneixement de totes les entitats i dels agents socials que actuen en el territori o en la localitat i arribar a acords vol dir, en definitiva, compartir responsabilitats. Pel que fa a les instal·lacions escolars, en cal un major aprofitament, i convertir les escoles en centres més oberts. En aquest sentit, es comenta un interessant model d'obertura de l'escola al barri del Clot de Barcelona.
- S'ha de tenir en compte la importància d'augmentar el nombre d'escoles bressol i pensar en el model de gestió per al seu funcionament. En aquest sentit, s'aporten diferents experiències de gestió externa a l'ajuntament, encara que inspeccionada per aquest, i models de gestió a partir de la creació de fundacions. Quant a l'alumnat que ha fracassat, es considera que cal recuperar-lo a partir del desenvolupament de programes de garantia social i de cicles formatius.
- Cal valorar el paper i la participació dels consells escolars als ajuntaments. Amb la nova Llei de Qualitat els consells escolars perden la seva naturalesa i competències. S'informa que des del Consell Escolar Municipal de Barcelona s'ha tramès una carta al Consell Escolar de Catalunya, per tal d'analitzar aquest tema, i també s'ha enviat una carta als consells escolars de centre per cercar la seva adhesió en aquest tema. Per una altra part, els projectes de treball i actuacions programats des de l'ajuntament han de tenir una projecció a curt i llarg termini i un seguiment per poder desenvolupar-les encara que hi hagi canvis als ajuntaments.
- Cal analitzar els aspectes que corresponen a l'ensenyament formal, no formal i l'informal, delimitant l'àmbit de competències en cada cas i la col·laboració de les diferents Administracions. També cal esmentar la importància de l'educació bàsica, l'educació del lleure i l'educació laboral, sobre les quals diverses Administracions hi tenen competències.
- L'apropament dels ajuntaments a l'escola exigeix una major coordinació de serveis i esforços i que els professionals dels ajuntaments utilitzin un mateix llenguatge, si pot ser, integrat dins d'un projecte comú de ciutat educadora. Cal que totes les àrees estiguin connectades, que es creïn espais per treballar els conflictes que sorgeixen, etc. Aquestes actuacions i projectes permetran mantenir una major relació amb el territori. Així mateix, s'ha de pensar en nous espais de treball de relació i de comunicació amb les entitats que hi ha al territori, però, sobretot, calen més recursos. Els ajuntaments han de ser participatius en l'ensenyament i no solament representatius.
- Quant al concepte territorial, es considera molt ampli, ja que pot referir-se a diversos àmbits: municipi, ciutat, barri o zona escolar rural (ZER). La zona escolar rural (ZER) integra diverses escoles de pobles petits i ha de vetllar, tant des del vessant d'actuar com a centre més gran com des del de permetre un ensenyament més integrat a la localitat, per donar resposta al seu propi entorn, garantir una major flexibilitat d'horaris, espais i programes i conservar l'excel·lència de l'escola petita. Es destaca que el

resultats aconseguits en l'avaluació de l'assoliment de les competències bàsiques són millors en el cas de l'alumnat de les ZER. Les escoles rurals són un model de proximitat al territori que pot ser exportat a altres escoles. Tots els mestres poden aprendre molt de l'escola rural, per això caldria poder-ne conèixer els models organitzatius i les metodologies, explicar-los i popularitzar-los.

- Es destaca que, a més del paper dels mestres i les famílies en parlar de responsabilitats compartides, cal tenir en compte que hi ha moltes activitats educatives que es fan en horari no lectiu i en espais de lleure que han de quedar també lligades i coordinades amb les activitats dels centres docents, i que cal que hi hagi una bona connexió amb les AMPA i amb les federacions d'associacions de pares per garantir aquesta coordinació i evitar la dispersió.

Secretari: Enric Castella

# **Àmbit social**

## **Ponents:**

**Antoni Farrés i Sabater**

**Miquel A. Oloa-Essomba i Gelabert**

**Àngels Ponsa i Roca**

**Joan Ferrés i Prats**

**Salvador Alsius i Calvera**

## “Coresponsabilitat entre societat civil i sistema educatiu”

**Antoni Farrés i Sabater, assessor de  
l'Administració en TIC**

### **Cap a quin tipus de societat anem? La societat xarxa**

Reflexionar sobre la coresponsabilitat entre societat i sistema educatiu implica saber de quina societat estem parlant, cap on evoluciona, veure com ho està fent el sistema educatiu i verificar si aquesta evolució afavoreix el canvi o bé l'està retardant.

La Catalunya contemporània no pot ser entesa si no tenim present la rapidesa amb què vàrem incorporar-nos a la Revolució industrial i la capacitat que vàrem tenir de desenvolupar-nos en la societat industrial avançada. Avui, la societat industrial s'ha acabat i vivim *“l'emergència de la societat xarxa com a estructura social característica de l'era de la informació [...] i es detecta més desenvolupament de tecnologies d'informació i comunicació, un paper decisiu de la generació de coneixement i el processament d'informació, en l'economia, la política i la vida quotidiana”*(1).

En el mateix sentit, la Comissió de les Comunitats Europees, en l'informe previ als documents *e-learning*, constata: *“Se están produciendo grandes cambios en la manera en que los individuos crean, acumulan, conservan y transmiten informaciones, así como en los métodos de comunicación, intercambio y trabajo. Los sistemas de educación y formación deberán tener en cuenta esta evolución por lo que respecta a la propia definición de las formas y del contenido del aprendizaje”* (2).

El coneixement i la informació han esdevingut el motor del creixement i el desenvolupament econòmics, com abans ho era, en la societat industrial, la producció de béns materials.

En la Cimera de Lisboa de l'any 2000, la Unió Europea constata la necessitat d'impulsar una profunda transformació de l'estructura econòmica dels països de la Unió i feia una aposta per les noves tecnologies com a opció estratègica per assegurar un creixement econòmic sostingut per als propers deu anys. Les tres idees bàsiques varen ser: tothom ha d'estar connectat, tothom ha de tenir formació digital i que aquest procés sigui integrador tant territorialment com a personalment. Es tracta d'evitar la famosa “bretxa digital”(3). Aquesta estratègia europea ha estat ratificada en les cimeres de Barcelona i Sevilla del 2002, en què es prioritza el paper del sector públic com a motor i dinamitzador d'aquest canvi, especialment en els camps de l'administració electrònica, l'ensenyament *on line* i la telemedicina (4).

Ens trobem, doncs, en un moment de trànsit cap a una nova societat, la societat del coneixement, i no entès solament com a canvi tecnològic, sinó com un canvi que, pel cap baix, significa entre altres aspectes la incorporació dels avenços científics i tecnològics als

processos productius tradicionals, però també noves formes d'interrelació i organització en les empreses com a conseqüència del procés de globalització econòmica; l'aparició de nous perfils professionals i nous sectors de generació de valor; la irrupció de nous canals i instruments de comunicació en les relacions humanes i el desarrelament de l'espai físic en el procés de construcció dels grups d'amistat i interessos (1).

En definitiva, una nova societat que necessita una nova Catalunya que exerceixi un paper equivalent en la societat del coneixement al paper que va exercir en la societat industrial; ser capdavanters per intentar que el nostre país sigui un node en la xarxa global de la societat del coneixement. El canvi és molt profund, ja que "s'han tornat a repartir les cartes" i estem perplexos, perquè ens obliga a replantejar-nos-ho quasi tot. Com alguna vegada s'ha dit –i no és una *boutade*–, Catalunya, serà digital o no serà.

Aquest procés accelerat de canvi obliga, entre altres aspectes, a replantejar-se tot el sistema educatiu que, una vegada més, és estratègic i que cal entendre en el sentit de com adquirim la capacitat intel·lectual que faci possible aprendre a aprendre al llarg de tota la vida. Ja no és possible el tall entre la formació inicial i la contínua. Per això cal replantejar-se les relacions societat–sistema educatiu, i no tant perquè ens retem comptes els uns als altres, sinó per trobar la manera que permeti redefinir el sistema educatiu, l'estructura productiva i el marc relacional per al segle XXI.

### **Catalunya en el moment del trànsit cap a la societat del coneixement**

On som? En l'estudi citat de Manel Castells es parteix de la base que no hi ha res més allunyat d'una societat del coneixement que una societat amb un escàs nivell d'educació. A Catalunya no estem ben situats: un 62'3 de la població catalana de més de 15 anys té com a màxim un nivell escolar d'estudis primaris o inferior. La dada equivalent a França l'any 1999 era el 24'1% i als Estats Units, el 21'5%.

Si mirem aquesta data referida a la Jove Catalunya –els compresos entre els 15 i els 29 anys, que són els que varen començar primer d'EGB al primer any de vigència de l'Estatut d'Autonomia–, veiem que disminueix sensiblement, fins al 48'1%, mentre que a la Vella Catalunya –majors de 30 anys–, el percentatge arriba al 66'9%. Aquestes dades manifesten, d'una banda, el pes feixuc de l'herència del retard cultural i educatiu del franquisme i, d'una altra, l'esforç extraordinari, però insuficient, fet pel sistema escolar català en els anys de democràcia i competències traspassades (1).

Si mirem les dades referides a usuaris d'Internet de Catalunya, veiem que al voltant d'un terç de la població catalana n'és usuària –34'6%. Per segments d'edat, mentre que a la Jove Catalunya és el 66'6% –nivells homologables amb Europa–, a la Vella Catalunya solament hi ha un 24%. En l'estudi citat es valoren aquestes dades "*com a punt d'entrada per a comprendre la transformació estructural, organitzativa, cultural i tecnològica de la societat catalana en tots els àmbits de la vida quotidiana*"(1).

En definitiva, l'estudi posa en evidència que *“a partir d'una situació general de considerable retard educatiu i cultural per a la població de la nostra mostra, veiem l'emergència d'una Jove Catalunya amb molt més nivell de formació (tot i que encara insuficient en el nivell d'estudis universitaris), oberta a les noves tecnologies, culturalment inquieta i amb tendència creixent a formar-se i a informar-se sobre la seva activitat professional i sobre el món en general”* (1).

En aquesta nova Catalunya d'avui, però, hi tenim instal·lada la bretxa digital, que és en primer lloc educacional, en segon lloc generacional, i, finalment, territorial (en el 47'5% dels municipis hi ha el 68% dels usuaris d'Internet, mentre que en el 95'25% n'hi ha solament un 32% –municipis de menys de 20.000 habitants–). Aquest fet condiona les nostres expectatives de progrés i cohesió social i la nostra competitivitat respecte a altres països, ja que, tot i que som de les comunitats autònomes capdavanteres en l'àmbit de l'Estat espanyol, no estem gens ben col·locats en relació amb els països de la Unió europea i de la OCDE, fins i tot en relació amb països d'industrialització recent, especialment de la zona de l'Àsia i el Pacífic.

### **La societat catalana i les seves organitzacions**

Parlar de “societat” és un concepte abstracte. Cal parlar de les organitzacions socials en concret; d'una banda, de les organitzacions dels representants polítics de la col·lectivitat i, d'una altra, de la societat civil, entesa com aquella part de les organitzacions socials que no són ni les polítiques ni les de mercat –empreses. Cal, però, incorporar el teixit empresarial en la reflexió, a pesar d'una certa prevenció al capital privat, per la seva orientació cap a l'obtenció de beneficis.

Cal convenir que després del procés de transició i instauració de la democràcia, s'ha produït un “desencís” en la societat, pel que fa a l'acció política, que s'ha convertit en escepticisme.

Aquest escepticisme es tradueix en una actitud individualista. El 65'2% de la població s'estima més utilitzar la seva energia en altres coses que no pas a resoldre els problemes del món (1).

A nivell associatiu, Catalunya té un 31'9% de persones que participa en una o en diverses entitats. El percentatge més alt correspon a les entitats esportives, amb un 11'5%, seguides de les culturals i recreatives, amb un 5'2%, i les associacions professionals, amb un 3'3%. Les associacions de veïns representen un 2'4%; les AMPA, un 1'2%; i els partits polítics, un 1'1%. Cal destacar que a les ONG hi participa un 2'7% de la població.

Així, doncs, *“a Catalunya hi ha una societat civil activa, però fragmentada per temes i interessos, i una consciència ciutadana bastant estesa, però que desconfia de la seva pròpia eficàcia respecte a les institucions polítiques de govern”*(1).

En l'àmbit de les empreses, i amb independència de la necessitat que es reorganitzin, als efectes del que estem considerant, cal constatar que tenen *“una estructura laboral que*

*reflecteix els privilegis de l'antiguitat per sobre dels de la formació*" i la repercussió que això significa per als joves treballadors que es troben més ben preparats, que topen amb unes estructures que fan de "tap" als canvis i les innovacions que podrien propiciar.

### **Una possible línia d'avenç**

Recapitulant, de les dades referides al nivell de coneixements es constata que, en la Jove Catalunya, un de cada dos joves "no progressa" i que, en la Vella Catalunya, dos de cada tres catalans tenen com a màxim un nivell acadèmic de "Primària o menys". En el nou context de la societat del coneixement, moltes d'aquestes persones probablement es consideraran com a analfabets funcionals. I això no col·loca Catalunya en una bona posició en el nou context mundial.

Per una altra part, les possibilitats laborals per a moltes d'aquestes persones coincidirán amb les que tindran els nous ciutadans immigrants, amb qui competiran. Si tenim present que un percentatge d'aquests nous ciutadans tenen un nivell de formació inicial més elevat, això podria fomentar actituds racistes o xenòfobes.

El repte que tenim col·lectivament, societat i sistema educatiu, és, doncs, reduir el fracàs escolar i fer un esforç molt important en el camp de la formació contínua, ocupacional i de reciclatge. La fragmentació del sistema educatiu en moltes conselleries no ajuda a fer un plantejament global, coherent i d'optimització de recursos i instal·lacions.

Aquest baix nivell educatiu de la població catalana genera actituds d'inseguretat i de tancament sobre sí mateixa. El desencís respecte a l'acció política ha debilitat els sentiments de solidaritat i de pertinença que havien estat presents i havien fet possible el procés de la transició política. Alguns mitjans de comunicació, d'altra banda, no hi ajuden gaire. Els plantejaments d'exhibició impúdica dels aspectes sòrdids de la nostra vida quotidiana i l'exhibició pública de la incultura general bàsica no ajuden a fomentar una actitud que promogui valors, ni la necessitat d'un major i millor desenvolupament personal, ni una major cohesió social. Els mitjans no en són la causa, però la banalització i l'exhibició anul·len la necessitat de superar-les.

Aquest és, doncs, l'escenari sobre el qual cal fer propostes. Caldria avançar cap a un acostament de societat i escola. No podem veure l'escola com un equipament només per a joves i infants, ni la comunitat educativa reduïda als professionals, que tenen la responsabilitat única sobre el model educatiu com a conseqüència de l'abdicació dels pares, que en el millor dels casos participen en l'organització d'activitats extraescolars, massa vegades reduïdes a l'àmbit de les esportives i poca cosa més.

Societat i escola han de conèixer les seves necessitats recíproques i han de participar d'objectius comuns, lluny però de les actituds voluntaristes, que no són suficients per avançar cap a una veritable coresponsabilització.



## Dues propostes concretes

L'escola ha de ser l'equipament que ajudi a articular el territori on dona els seus serveis. I no pot fer-ho sola. Ha de ser el punt de confluència de l'Administració, de la societat civil i –que ningú no s'escandalitzi–, del sector privat i del teixit empresarial. Hauria de ser un instrument per a la formació inicial i d'una part de la formació contínua. En aquests moments de canvi accelerat, ens necessitem tots: ni el sector públic pot garantir el progrés tecnològic i econòmic en l'àmbit de la inserció laboral, ni el sector privat pot garantir els nivells desitjables de cohesió social ni de transmissió de valors.

a) Cal dotar els pedagogs de noves eines i nous continguts.

Aquests darrers anys s'ha fet un esforç per dotar les escoles d'ordinadors i d'aules d'informàtica, i els bons resultats d'aquesta política són palesos. Les xifres que donàvem quant a l'ús d'Internet de la Jove Catalunya del 66'5% encara són més espectaculars si considerem el tram de 15 a 19 anys, ja que s'arriba al 72'8%. Hem ensenyat a utilitzar. Això és important, ja que les previsions de la Unió Europea són que en menys de deu anys més de la meitat dels llocs de treball estaran en sectors fabricants de productes i serveis relacionats amb les tecnologies de la informació o de sectors que en tenen un ús intensiu.

No obstant això, avui cal plantejar-se passar d'ensenyar a utilitzar, a utilitzar per aprendre i, per tant, ja no es tracta de tenir aules d'informàtica, sinó que es tracta de tenir ordinadors i altres artilugis a les aules.

Per fer aquest salt qualitatiu, cal resoldre diferents aspectes relacionats amb les infraestructures i els equipaments. Aquest pot ser un punt d'intersecció i col·laboració entre escola i món empresarial. De fet, en l'àmbit europeu està estesa la pràctica de fer donacions i finançar equipaments per a les escoles; en concret el 15 % dels ordinadors dels centres d'ensenyament de la Unió Europea són fruit de donacions privades, i en alguns països s'arriba al 25% i al 30%. En l'ensenyament de Primària, un de cada cinc ordinadors prové de donacions privades, i a Secundària un de cada deu, com a mitjana de la UE (6). Caldria, en una operació d'aproximació entre món empresarial i escoles, tenir en compte la possibilitat que empreses o grups d'empreses apadrinessin i financessin grups d'escoles, amb noms i cognoms, i aconseguir que aquestes donacions poguessin desgravar de l'impost de societats, seguint els precedents que ja hi ha per la compra d'ordinadors per als seus empleats.

Un segon aspecte fonamental és l'existència i la producció de continguts per poder utilitzar les possibilitats de les noves tecnologies amb fins didàctics. Catalunya té sectors industrials que, ben articulats, poden fer-ho. Cal, però, una conjuminació d'esforços, crear els organismes que corresponguin i un nivell de col·laboració entre sector públic i privat per fer-ho viable. En aquest aspecte no solament ens referim a determinats productes informàtics, sinó a les possibilitats de les tècniques infogràfiques i de simulació i a les aplicacions de la intel·ligència artificial (7), que permetessin una adaptació a les necessitats i característiques

de cada alumne. Una aposta d'aquest tipus és un repte de país i no pot plantejar-se com una opció de segon ordre.

Finalment, cal un reciclatge dels ensenyaments, ja que no solament és necessari que coneguin l'ús de les noves tecnologies, sinó també les seves aplicacions didàctiques. Aquest és el repte que es planteja Europa i no podem quedar-ne al marge si volem que Catalunya existeixi en la societat del coneixement

#### b) L'escola per a tots els ciutadans

Avui, la xarxa d'instal·lacions escolars és la més completa i millor equipada de què disposem. En un país que té recursos limitats, que ha de recuperar dèficits històrics en el seu nivell d'instrucció i que ha de facilitar la inserció laboral si volem evitar una major estratificació social, cal optimitzar els recursos de què disposem.

Cal obrir les escoles i estendre el seu camp d'actuació al conjunt de la població. S'hauria d'incidir en dos camps: la formació en matèria d'informàtica i noves tecnologies i en el camp dels idiomes. A nivell europeu s'està plantejant la possibilitat de la formació *on line* com un instrument potent per millorar els nivells de coneixements (4). Però això no serà possible si no sabem informàtica i idiomes.

Aquest és un camp que caldria plantejar-se com a activitat de les AMPA, i no d'una manera voluntarista, sinó amb proves que servissin per acreditar els coneixements adquirits. Aquí és interessant tenir present el sistema europeu d'homologació de coneixements d'informàtica a nivell d'usuari conegut amb l'acrònim ECDL (8), que també podria ser útil per als escolars amb un plantejament semblant al que s'ha fet a Itàlia. I una solució similar caldria aplicar-la en el camp de l'ensenyament dels idiomes.

Un plantejament d'aquest tipus no només aproximaria l'escola a la societat, sinó que probablement l'educació seria sentida com una responsabilitat compartida. Desenvolupar projectes comuns i conèixer-se d'una manera recíproca segurament possibilitarà que la societat s'ho senti seu, no com a posició voluntarista, sinó perquè esdevindria útil per a tots i ajudaria a vèncer algunes de les pors que planen a l'inconscient de molts: que estan perdent el tren de la nova societat. Fins i tot valdria la pena plantejar la possibilitat d'utilitzar les escoles per a les accions de reciclatge de les empreses de les diferents localitats i la utilització de les aules d'informàtica com a punts públics de consulta d'Internet.

Fomentar una actitud de superació personal, del valor de l'esforç i d'entendre l'educació com la gran aposta estratègica de la societat catalana, de ben segur que ajudarà a una coresponsabilització recíproca i a un major compromís.

#### Referències bibliogràfiques

- (1) CASTELLS, M.: *La societat xarxa Catalunya*. UOC/IN3, juliol 2002. <http://www.uoc.edu/in3/pic/1/> .  
Les nombroses citacions d'aquest treball són fruit del seu rigor, però també són fruit del treball

sobre una mostra molt àmplia (3.005 enquestes) que permeten comparar els resultats globals amb els de dos subconjunts: la Jove Catalunya, enquestats de 15 a 29 anys, i la Vella Catalunya, els majors de 30 anys, i estudiar les seves diferències, com també la data del treball i el fet de ser específic de Catalunya.

- (2) *Concebir la educación de futuro. Promover la innovación con las nuevas tecnologías*. Brussel·les 27-I-2000 COM (2000) 23 final. Informe de la Comissió al Consell i al Parlament Europeu.
- (3) *e-Europe 2002 i conclusions de la Presidència de la cimera de Lisboa 2000*. Brussel·les 25-V-2000 COM (2000) 330 final.
- (4) *e-Europe 2005*. Brussel·les, 28-V-2002 COM ( 2002) 263 final.
- (5) *Estrategias para la creación de empleo en la sociedad de la información*. Brussel·les, 4-II-2000 COM (2000) 48 final.
- (6) *Acceso de la juventud europea a la era digital*. Brussel·les 2-X-2001 SEC (2001) 1583.
- (7) GARRELL, A.: *Cercle per al coneixement*.
- (8) ECDL- <http://www.ati.es>

## **“Immigració i dimensió comunitària: famílies i associacions per a la inclusió social”**

**Miquel A. Oloa-Essomba i Gelabert,  
professor del Departament de Pedagogia  
Aplicada de la Universitat Autònoma de  
Barcelona**

En aquest text volem dedicar-nos a reflexionar sobre quins són els continguts i els criteris que hem de tenir presents per poder fer una reflexió seriosa i consistent a l'entorn de la dimensió comunitària de la immigració, centrada en dos dels protagonistes principals: les famílies i el moviment associatiu d'immigrats. L'objectiu últim és compartir algunes idees que siguin útils per emmarcar possibles actuacions en un context de significació i de realització coherents amb les finalitats previstes.

Això no resulta contradictori, però, amb el rol vertebrador fonamental que ha d'exercir (i, de fet, ja exerceix) la institució escolar. Dedicarem, per tant, alguns paràgrafs a tractar dels aspectes generals que configuren la relació entre la institució escolar i les famílies, i una segona part a una reflexió més específica entorn de la diversitat cultural com a factor incident en els canvis de percepció i acció educadora de l'entorn familiar. Per fer-ho, ens basarem en una bona part de les discussions i aportacions realitzades en el marc de les jornades “Família i Educació”, organitzades per l'Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat al novembre del 2001. Acabarem fent una breu descripció de la tipologia d'entitats d'immigrats que hi ha a Catalunya en l'actualitat i les possibles articulacions que aquest teixit associatiu hauria de desenvolupar en el marc comunitari per avançar vers una plena inclusió de la població immigrada.

### **Famílies i escola**

Parlar de famílies immigrades i escola remet directament a fer una anàlisi prèvia sobre quina és la relació del centre educatiu amb el seu propi entorn social i comunitari. O, dit d'una altra manera, el tipus i la qualitat de la relació amb aquest sector de famílies immigrades depèn del tipus i la qualitat de la relació que es mantingui amb tot el conjunt.

En aquest sentit, apareixen cinc criteris que ens aportaran els elements suficients per definir i conceptualitzar l'escenari de la intervenció:

- Dimensionalitat. Tradicionalment, sempre ens ha preocupat la relació entre l'escola i les famílies, fruit d'una concepció individualitzada de la intervenció educativa. Si cada infant havia de ser respectat individualment i avaluat en funció del seu esforç, d'aquí se'n deduïa que l'interès havia de ser de treball amb la seva família. En canvi, avui dia, hem de plantejar-nos si la relació de l'escola amb les famílies no ha de tenir una dimensió més comunitària, és a dir, més global i integral, entenent els pares i les mares com a membres d'una xarxa social.

- Finalitat. També des de sempre la relació de l'escola amb la família s'ha plantejat en termes d'eficàcia escolar. La participació dels pares i les mares es limitava a fer un seguiment dels aprenentatges acadèmics i a negociar, si esqueia, estratègies per afrontar des de l'aula i des de casa l'anomenat "fracàs escolar" (més deures, classes de repàs, etc.). Avui, però, a causa de les necessitats socials, emergeix amb força el plantejament sobre si la finalitat de la relació escola-família ha d'anar més enllà, s'ha de contextualitzar en un entorn global de desenvolupament comunitari i s'aprofiten les oportunitats que lliura aquesta relació per promoure l'emancipació de les persones.
- Direccionalitat. Seguint el fil descriptor de quina ha estat i de quina podria ser la contextualització de la relació família-escola, trobem que un tercer element d'anàlisi és la direccionalitat. És habitual que el protagonisme i l'impuls d'aquesta relació pertoqui al professorat, que d'una manera unidireccional n'assumeix el sentit i el control. Tanmateix, s'obre la possibilitat d'una relació més bidireccional, en què les famílies veuen que el centre educatiu els és un espai des del qual poder participar i millorar la qualitat de vida pròpia i general.
- Freqüència. La freqüència d'aquesta relació sempre ha estat emmarcada sota criteris d'extraordinarietat. Els pares i les mares han assistit a l'escola quan hi havia problemes amb el fill/a o per participar en una festa. Ara el que es planteja és l'establiment d'una relació integrada en el funcionament ordinari del centre. Allí, pares i mares tindrien un espai d'actuació des d'on desplegar actuacions de millora.
- Identitat. L'escola i la família, pel fet de desenvolupar rols socials i funcions educadores diferents, generen discursos que marquen una identitat específica. Com establir una relació des d'aquestes identitats diferenciades? Fins ara, els centres educatius sempre han plantejat una relació identitària des de la continuïtat. Es demanava que les famílies duguessin a terme accions educatives a casa similars i amb els mateixos criteris que les de l'escola: fer els deures, estudiar memorísticament, etc. En aquests moments, cal qüestionar-nos si no fóra més adequat plantejar la relació identitària en termes de sintonia: bo i mantenint cadascú el seu espai, se cerca l'espai comú no en la forma sinó en el contingut. Per exemple, a casa i a l'escola es parla de sexualitat o de medi ambient, però cadascú ho fa en funció de qui és, com és i què persegueix.

Tots aquests criteris ens defineixen uns extrems que difícilment tenen traducció real a la pràctica. Per sort, ens serà molt difícil trobar un centre educatiu i un entorn comunitari que se situïn d'una manera radical a una banda o l'altra de l'espectre marca per a aquestes variables. Però la seva anàlisi i diagnòstic en la realitat particular ens ha de conduir, com dèiem al principi, a enfocar millor la relació amb les famílies immigrades, no fos cas que volguéssim fer amb els estrangers allò que ni tan sols ens hem plantejat de fer amb els autòctons.

## **Família immigrada i escola**

Un cop hem fet l'anàlisi sobre els criteris que han de presidir l'establiment operatiu de les relacions família-escola, passem a reflexionar sobre l'especificitat de la relació escola-famílies immigrades.

Aquesta reflexió està marcada per les implicacions que la diversitat cultural marca en les persones, heretada a través de la socialització primària. Proposem realitzar una lectura històrica-sociològica del fenomen principal a tenir en compte: el rol de la família des d'una òptica de la transmissió cultural. Per ajudar-nos, abordarem els canvis produïts en aquest rol tant a Catalunya com en les comunitats d'origen dels grups minoritaris que estan arribant.

Pel que fa a casa nostra, al llarg del segle XX, i d'una manera discontinua, hem viscut dos processos que han marcat profundament la trajectòria com a país: la tecnològització de les estructures polítiques, econòmiques i de serveis, i la transformació de l'estructura demogràfica tradicional. La tecnològització ha anat transformant progressivament els mecanismes de transmissió cultural, cosa que ha conduït a la coexistència de diverses visions sobre com ha de ser aquesta transmissió.

Tots aquests factors han condicionat, per exemple, la consolidació de l'escola com a transmissora de la cultura, fortament tecnològica, a diferència d'altres èpoques o d'altres pobles en què aquesta funció quedava assumida d'una manera exclusiva per la família extensa. Les conseqüències d'aquesta transformació han estat nombroses i de signes diferents, però aquí ens interessa remarcar aquelles que entren en contradicció amb les característiques dels grups minoritaris presents en el país, que en certa mesura encara participen de models de transmissió tradicionalment familiars. Observar les tensions que hi poden aparèixer ens ha de donar elements de comprensió per poder-les prevenir o afrontar.

Una de les primeres tensions socials apareix quan l'escola i les famílies de minories culturals divergeixen respecte a les finalitats de la institució escolar en el marc del sistema social. El procés de transmissió cultural tradicional té com a finalitat que les famílies ajudin els infants a esdevenir millors ciutadans, millors portadors de la cultura a través de les generacions. L'objecte de la transmissió cultural esdevé ensenyar a pensar, actuar i sentir adequadament. En canvi l'escola, des d'una perspectiva de valors occidentals, no té com a finalitat la transmissió cultural en aquests termes, sinó la preparació en unes pràctiques i l'obtenció d'unes certificacions que permetin el manteniment o la promoció en rol i estatus social. Els grups minoritaris suporten la pressió cultural del grup majoritari dominant, que és qui dictamina quins són els pensaments, actes i sentiments "adequats" que cal transmetre en un context multicultural.

Una segona tensió destacable, dins del marc del sistema social i que té una incidència directa sobre l'escola, és la pèrdua d'estratègies tradicionals de transmissió cultural, substituint-les per noves formes tecnològiques amb un grau elevat de sofisticació. És el cas, per exemple, de la pèrdua de la dramatització i la ritualització com a tècniques educatives, o la instrucció verbal directa com a tècnica de transmissió verbal, o la participació conjunta de

les generacions joves en l'activitat adulta. Igual que molts pobles tradicionals, la nostra societat ha anat perdent tot aquest seguit de recursos sense trobar-hi un recanvi eficaç. Això ha potenciat l'aparició i consolidació de noves formes de transmissió d'alta resolució com els *mass-media*. Una de les conseqüències directes d'aquest fenomen ha estat la pèrdua d'estatus de les generacions grans respecte a les joves, ja que, com es demostra en la realitat, la majoria del que saben els adults no és "vertader". De vegades les veritats canvien amb cada generació, i es concentra l'atenció entre els iguals, en comptes de cercar un membre de la generació anterior que orienti els processos de transmissió.

A Catalunya, la substitució de les diferents estratègies i canals tradicionals de transmissió cultural pels *mass-media* és especialment preocupant, ja que el domini d'aquests està en mans d'un món anglosaxó en què els diversos elements culturals del territori no hi tenen cabuda. Les noves generacions s'endinsen en un procés aculturador enfront del qual les famílies resulten ser un factor d'eficàcia transmissora cultural menor. Si bé hem de dir que aquest procés aculturador afecta tant la majoria com la minoria social, hem de destacar diferències en la dinàmica i en els efectes. Per exemple, en el cas de les minories culturals, el procés aculturador esdevé distorsionat per la manca d'accés normalitzat a la tecnologia que conté i/o transmet el contingut dels *mass-media*, evidentment per raons de classe social. I l'escola no acaba de ser l'espai en què quedi garantida la competència en l'ús d'aquests instruments per part dels grups minoritaris, una fórmula que facilitaria l'increment d'oportunitats per a la igualtat.

Hem de dir, però, que la família tradicional ha viscut profunds canvis en la seva funció i estructura, no només en els grups culturals anomenats tradicionals sinó també en les famílies d'origen català. El canvi de paradigma axiològic vers valors d'individualització i fragmentació social, propi de la ultramodernitat ja esmentada, ha contribuït a transmetre una elevada valoració del principi de plaer per damunt del principi de realitat, a fer que la persona es desenvolupi en uns contextos en què la satisfacció de les necessitats personals passa per damunt de la satisfacció de les necessitats comunitàries. Certament, la transmissió cultural sobre quins són els codis i les pautes adequades del món emocional és una de les funcions principals que el nucli familiar ha de tenir en compte. La dèbil racionalització que transmeten les famílies sobre la discrepància entre l'ideal i el real en l'àmbit emocional fa que, en la majoria dels casos, es generi una inseguretats o desconfiança en l'individu que bloqueja i minimitza la interiorització d'uns referents clars.

La conseqüència immediata d'aquest fenomen és una desorientació generalitzada de l'infant o jove, per al qual l'únic valor segur esdevé la recerca permanent del plaer i l'evitació sistemàtica del dolor, com també el sobredimensionament desproporcionat que pot arribar a tenir sobre si mateix. El món passa a ser, més que un àmbit al qual cal adaptar-se, un entorn que s'ha d'adaptar a la persona.

La crisi del model familiar occidental de transmissió de criteris per al comportament emocional té implicacions evidents en l'escola, i tothom, independentment de la cultura a què es pertany, és dipositari de conseqüències. Destaquem-ne, però, els infants i adolescents que pertanyen a famílies d'origen extracomunitari, perquè a més aquests es

debaten, en major proporció i qualitat que els seus companys i companyes autòctons, entre el que perceben com a norma en el medi social de relació proper i la visió, a voltes encara tradicional, rebuda a casa; una dissonància que marca el seu procés de construcció de la identitat adulta i dificulta l'accés a majors nivells d'autonomia.

Precisament, el nivell d'autonomia resulta un dels elements més importants que haurà de tenir en compte l'escola quan intervé educativament amb minories culturals, ja que aquest és un valor propi de les majories socials dominants de cultura occidental, i es podrien arribar a crear, a partir de l'esbiaixada cultural, situacions de forta pressió cultural no desitjables.

Les activitats pròpies de l'escola poden suposar estranyesa per a l'alumnat pertanyent a minories culturals, ja que tant centres educatius com professorat formen part d'un sistema propi de la cultura occidental, els continguts del qual no coincideixen plenament amb els de la seva originària. Per a la major part dels grups culturals minoritaris del nostre país, gitanos inclosos, l'agent educador és la família, i l'escola pràcticament està mancada d'un sentit operatiu real com a transmissora de cultura, per la qual cosa es generen antagonismes entre professorat i alumnat. Aquests antagonismes són de tipus cultural i no han estat generats a l'escola, sinó fora d'ella. El fet que les diferències provinguin i vagin més enllà del marc estrictament escolar té una rellevància cabdal a l'hora de dissenyar i desenvolupar la intervenció educativa.

Per tot això, i coses que ens han quedat en el tinter, hem de concloure que una de les necessitats essencials a cobrir és la implicació de les Administracions educatives local i autonòmica en aquestes qüestions. No pot ser que tot allò que tingui a veure amb la família continuï adscrit en exclusivitat als departaments i les àrees de benestar social, i no pot ser tampoc que les polítiques familiars acabin resolent-se a cop de talonari. Com hem pogut intuir al llarg d'aquestes pàgines, l'abordatge de les relacions entre família i escola en funció de la immigració recent demana fer un seguit de plantejaments i actuacions més complexos dels que s'estan duent a terme. Per exemple, cal començar a donar amb força la veu i la paraula a uns dels protagonistes que, ara com ara, no la tenen: els mateixos pares i mares immigrants. Ni que sigui poder aconseguir això, aquest fet ja representaria el bon inici d'un llarg camí a recórrer a la recerca no de més relació, sinó de més justícia social i equitat.

### **El rol de les associacions d'immigrants**

Aquesta anàlisi, però, quedaria incompleta si no fem esment de les associacions d'immigrants. Si bé les famílies són les unitats socials bàsiques d'organització des d'una perspectiva informal, el món associatiu dels estrangers implica un grau diferenciat tant d'intervenció com de significació, ja que, tot i que poden ser considerades també unitats socials bàsiques d'organització, tenen un component formal, de visibilització social i pública que no es dona en l'àmbit familiar.

En primer lloc, hem de destacar la valuosa funció social que les associacions d'immigrants aconsegueixen a l'hora de representar i vertebrar les seves comunitats. La decisió d'emigrar, el projecte migratori, és fruit d'una decisió personal, però, un cop arribat al país d'origen, el



criteri d'etnicitat afavoreix que les persones d'un mateix origen comparteixin, des d'un llenguatge comú, les dificultats d'obrir-se camí en la nova societat sumant-hi esforços. L'existència d'aquestes agrupacions també és saludable per a la vida social en general, ja que responsables polítics i tècnics tenen més facilitats a l'hora d'identificar interlocutors vàlids i iniciar camins de diàleg, negociació o resolució de situacions conflictives.

Tanmateix, els nivells d'estructuració del món associatiu immigrant encara tenen molt a avançar. El mateix concepte associatiu, obert, plural, que es té en la cultura d'origen occidental no es correspon amb el sentit de família extensa que predomina en alguns grups d'immigrants. Les dinàmiques associatives són febles per norma general, per escàs temps de dedicació i per escassa confiança que aquestes plataformes puguin ser vertaders espais reivindicatius. A voltes, les necessitats socials dels immigrants són tan aclaparadores, que pensar en la seva participació activa en una entitat pot resultar més que extraordinari.

També hem de deixar de manifest les dues sensibilitats o estils existents en l'actualitat que, malgrat ser complementaris, sovint enfronten les persones i els grups i afebleixen la força que, d'una manera unitària, podrien arribar a tenir. Hem de parlar d'un grup d'entitats i col·lectius que situen el seu rol social en la reivindicació i la lluita a partir d'accions concretes d'una certa contundència (tancaments, vagues de fam, etc.). L'altra sensibilitat està representada per aquelles organitzacions d'immigrants que, des d'un vessant més cívica i cultural, es volen donar a conèixer al conjunt de la societat a través de la manifestació dels elements més expressius de la seva identitat cultural, i que deleguen, en certa mesura, la seva funció més sociopolítica en organitzacions nascudes des de i per a la majoria social autòctona. Alguns intents de buscar marcs unitaris d'acció han fracassat fins al moment i queda pendent per al futur la possibilitat que es pugui construir una mínima coordinació de tot el ventall associatiu immigrant.

Per acabar, voldríem donar algunes orientacions generals sobre el treball compartit en l'escenari comunitari entre associacions i agents educatius. Aquestes orientacions, a més, tenen la validesa d'haver estat elaborades sobre la pràctica en el marc del Pla Calidoscopi, iniciativa de la Secretaria General de Joventut i la Fundació Jaume Bofill per acostar el món de l'educació en el lleure a la immigració:

- És important que els agents educatius s'esforcin en primer lloc a tenir persones de contacte a les entitats d'immigrants, i que creïn un vincle i una relació positives. Cal que aquestes persones siguin interlocutors amb pes entre els immigrants i que puguin dedicar temps a transmetre intencions i pactar estratègies d'intervenció.
- Els agents educatius, a l'hora de buscar aquestes persones de contacte, s'han de plantejar quin camí resulta òptim per accedir-hi: la xarxa de relacions informal (l'accés és més difícil, però posteriorment l'actitud de col·laboració és més activa) o bé les estructures formals amb què s'ha dotat el grup d'immigrants (l'accés és més fàcil, però correm el perill que l'actitud de col·laboració sigui més passiva).

- En el cas que l'estructura formal de representativitat dels immigrants provoqui resistències entre aquests, és recomanable que els agents educatius potenciïn la “naturalització” de la relació portant líders informals als actes formals.
- Resulta valuós que els primers contactes segueixin el format d'una visita inicial a l'entitat d'immigrants acompanyada d'una entrevista informativa. És recomanable que els agents educatius hagin tingut una conversa telefònica prèvia i/o hagin enviat una carta informativa exposant l'interès per entrar en contacte.
- Per evitar el bloqueig de les dinàmiques de participació, de vegades motivat pel fet que la persona de contacte de l'entitat d'immigrants està sobrecarregada de feina, val la pena tenir més d'un interlocutor amb el qual poder resoldre qüestions per no bloquejar les dinàmiques endegades.
- És recomanable que els interlocutors de les entitats d'immigrants s'impliquin en els processos des del principi, per tal d'afavorir que puguin sentir-se'l seu, no es creïn reticències i arrenquin un compromís en l'èxit del desplegament.
- Un dels mecanismes més valuosos és la creació d'un mecanisme estable i permanent de contacte entre entitats d'immigrants i entitats educatives del territori que garanteixi, un cop acabades accions inicials, la continuïtat en l'intercanvi d'informació sobre iniciatives i actuacions.

Totes aquestes idees, i d'altres que podrien aparèixer, s'emmarquen i responen als objectius explicitats inicialment: aportar elements que facilitin la contextualització de les propostes més concretes en un marc de significat i continuïtat que afavoreixi aquesta plena inclusió, finalitat irrenunciable d'una societat que es vol autènticament democràtica i amb igualtat de drets per a tothom, sigui quin sigui el seu origen.

## “Projecte educatiu de ciutat”

**Àngels Ponsa i Roca, regidora  
d'Educació de Sant Cugat del Vallès**

La Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI, convocada per la UNESCO i presidida per Jacques Delors, està totalment convençuda que l'educació és el motor de millora que necessita la humanitat. També ho creiem la majoria dels professionals o persones que tenim responsabilitats en l'àmbit educatiu.

El tema escollit per a aquesta jornada de reflexió és molt interessant en dos sentits. El primer, perquè evidencia que ja fa temps que la societat té clar que l'escola educa, però que no ho fa sola i que en aquest procés hi intervenen múltiples agents. En segon lloc, introdueix el concepte de *responsabilitat*. Qui s'atreveix a compartir la responsabilitat d'educar persones? Tothom està disposat a participar-hi, però, i a fer-se'n coresponsable?

Històricament, el debat de l'educació estava situat només en la institució escolar; educar era el mateix que instruir. Més endavant, i no fa tant de temps, es demanava a l'escola que s'impliqués en tot: dansa, teatre, educació intercultural, educació vial, educació mediambiental, etc. L'acció educativa de l'escola havia de ser molt extensa i arribar allà on no arribava ningú. Passat aquest temps, ens hem adonat que l'acció educativa de l'escola és imprescindible, però no és suficient ni l'única que intervé en la formació de les persones.

L'objectiu principal de l'educació és formar futurs ciutadans i ciutadanes, en igualtat de drets i deures, en un estat democràtic, social i de dret. Aquest objectiu tan ampli ja ens deixa entreveure que és impossible que una sola institució, persona, organisme, etc. sigui el o la responsable de formar els i les ciutadanes del futur. Cal traçar una gran xarxa entre tots els agents educatius que tenen a veure amb la formació de la persona. Cada agent té una tasca pròpia, un trosset de persona per formar, però, alhora, hi ha àmbits comuns d'actuació on l'exercici d'una responsabilitat compartida és imprescindible.

L'educació de les persones és, en la seva essència, social, i crec que podem afirmar que totes les dimensions d'allò social tenen un punt de contacte amb l'educació. En aquest sentit, l'educació té molts punts de trobada amb tot el que podem anomenar món social (deixem de banda els àmbits de les altres taules, el familiar, l'escolar i el local). Està en contacte amb el món associatiu (associacions educatives en el temps de lleure, associacions de veïns, col·lectius diversos, ONG, etc.), amb el comerç, els mitjans de comunicació, els organismes públics i privats, etc. No obstant això, tenir contacte amb un fet educatiu o promoure'l no vol dir que tot i tothom tingui la voluntat o pugui assumir una part de la responsabilitat de la formació de les persones. En primer lloc, cal ser conscient de la participació en el fet educatiu i, després, assumir-ne part de la responsabilitat.

En aquest camp, hi ha molt a debatre. Hi ha temes més coneguts com, per exemple, el debat entorn els mitjans de comunicació i la seva incidència, sobretot la televisió, les accions que es desenvolupen al voltant del que anomenem educació no formal i informal, etc.

La societat té la responsabilitat de garantir per a tots els ciutadans i ciutadanes una educació comuna amb la participació activa de tots els agents educatius.

La família i l'escola, però, són els principals agents educatius que comparteixen la responsabilitat d'educar amb la resta dels agents socials. A la família, l'infant comença a descobrir els valors socials imprescindibles per viure en comunitat: el fet de compartir, participar, acceptar uns límits i unes normes... L'escola és un espai de convivència on es dóna el procés d'ensenyament-aprenentatge i s'integren els valors universals socialment acceptats. Però tant la família com l'escola demanen compartir les seves responsabilitats educatives amb altres agents socials i amb la societat en general.

La nostra societat, basada en uns valors democràtics que defensen els drets humans, ha de garantir i donar el suport necessari als principals agents que tenen encomanada la tasca de formar homes i dones lliures que tinguin la capacitat de transformar el món i d'aconseguir una societat més justa per a tothom.

Cal tenir en compte que mitjançant la família, i sobretot el sistema educatiu, transmetem el model social que impera. Tant si el volem canviar com si volem una certa continuïtat, el marc escolar és idoni per transmetre aquesta idea.

Caldrà, doncs, posar fil a l'agulla. La família necessita una política completa d'ajudes socials i econòmiques que facilitin la seva tasca educativa. Ajudes econòmiques directes a les famílies, com ja tenen en altres països; més serveis d'atenció a la infància i més places d'escoles bressol; ampliar i crear nous serveis d'atenció integral a la família, etc., en són alguns exemples. També cal una inversió més important en l'escola –quan parlo d'inversió, no em refereixo només a la inversió econòmica– i en el sistema educatiu en general. No podem pretendre que una de les eines més importants que tenim per crear aquests ciutadans i ciutadanes no tingui els recursos necessaris. Aquests recursos, com deia, no han de ser només materials o econòmics, sinó també ideològics, en el sentit que la societat evoluciona i cal no tenir por als canvis. Per exemple, concebre una gestió educativa més propera a la comunitat, permetre experimentar diferents metodologies, introduir i fer participar altres agents educatius externs al sistema educatiu, etc.

Com ja hem anat dient al llarg de l'escrit, l'educació no s'esgota en el marc escolar. Tot allò que envolta l'escola i que d'alguna manera incideix sobre la formació d'infants, joves i adults és de cabdal importància en el procés educatiu. Així, doncs, l'oferta associativa, cultural, de les ONG, de col·lectius diversos, etc., és un complement importantíssim del que anomenem educació formal.

Per respondre la pregunta, vull fer referència a la clàssica distinció entre els tres tipus d'educació: formal, no formal i informal. L'educació formal és la que és dóna pròpiament en

el marc escolar; l'educació no formal té una metodologia i uns objectius, però es dóna fora del sistema educatiu; i l'educació informal és aquella que s'adquireix directament sense cap mediació ni intencionalitat pedagògica.

Crec que és en el marc de l'educació no formal on podem trobar els interlocutors vàlids per establir un diàleg educador. En aquest marc, podem trobar-hi el que anomenem activitats extraescolars i complementàries, portades per entitats i associacions que tenen en el seu ideari l'objectiu i la intencionalitat específica d'educar infants, joves i adults (moviments escoltes, esplais, associacions i entitats educatives que es defineixen com d'educació en el lleure, casals i centres cívics, etc.).

No obstant això, no podem deixar de tenir en compte tots els processos educatius que es donen sense que hi hagi una intencionalitat educativa al darrere. No hi ha objectius estructurats ni cap metodologia determinada, però els resultats d'aquests processos són igualment importants per a la formació dels infants i els joves. L'educació informal es dóna d'una manera espontània a partir de les relacions que estableixen les persones amb el seu entorn més proper. És precisament aquest el motiu que em fa pensar que també s'han d'establir lligams per iniciar o continuar un diàleg educatiu. Els mitjans de comunicació, les activitats d'una associació de veïns, l'anada a gaudir d'una obra de teatre, la participació en una colla de castellers, a l'esbart, a la festa major, etc., són activitats que també generen processos educatius.

Crec que és evident que aquelles entitats i associacions que generen activitats amb una clara intencionalitat educativa han d'exercir un paper important en el diàleg educatiu, però també s'ha de trobar la manera que aquelles altres que no el tenen com a objectiu principal hi puguin participar i sentir-se copartípcis i coresponsables.

El paper dels mitjans de comunicació en l'educació, o més ben dit en la possible incidència educativa sobre els infants i els joves, és un dels temes més debatuts darrerament. Des que es va iniciar el debat, sempre s'ha parlat de la gran influència, més aviat negativa que positiva, dels mitjans de comunicació sobre tota la població en general i sobre els infants i joves més concretament. Els mitjans de comunicació no van néixer per donar resposta a cap procés educatiu, no obstant això s'ha demostrat que és molt important la influència que exerceixen en alguns d'aquests processos. Les coses han canviat i, com a mínim, els responsables dels mitjans de comunicació són coneixedors de la problemàtica que poden generar d'acord amb els programes emetin i en moltes ocasions han començat a col·laborar en la tasca pròpiament educativa.

En aquest apartat m'agradaria comentar que en la meua reflexió escrita he anat parlant de la tasca comuna que tenen el món escolar i el món associatiu, però en cap moment m'he aturat a parlar de quin és l'estat de les relacions entre aquests dos àmbits. Tot i que l'escola té clar que la seva tasca educativa la comparteix amb molts altres agents socials, l'escola segueix sent la institució on es donen la majoria dels processos d'ensenyament-aprenentatge més importants que es fan al llarg de la vida. Aquesta afirmació ens porta a la situació que altres agents educatius es trobin cohibits davant de l'escola i puguin arribar a

considerar que la seva tasca no és tan educativa com la de l'escola. O també pot passar el contrari: que les associacions no tinguin cap intenció de col·laborar amb l'escola perquè pensin que tot el que s'hi fa està massa estructurat. Per una altra part, a l'escola no li acaben d'interessar els projectes educatius que es desenvolupen fora del seu àmbit d'influència i es tanca en el seu currículum sense fer un esforç i conèixer altres maneres de treballar.

Si l'objectiu és el mateix, cal trobar espais de trobada i projectes comuns entre el món escolar i el món associatiu. L'escola s'ha d'obrir a participar en projectes ciutadans i fomentar la implicació d' infants, pares i joves en experiències i activitats cíviqves fora del marc escolar.

Actualment, hi ha moltes experiències que demostren que aquesta manera de col·laboració és possible i que, a més a més, enriqueixen positivament el procés educatiu. Un exemple concret d'aquest projecte i relacionat directament amb el món educatiu és el desenvolupament del Projecte Educatiu de Ciutat.

La societat és l'àmbit de la convivència ciutadana. En ella, s'hi troben ciutadans diversos i plurals, amb bagatges culturals diferents, amb capacitats diferenciades, etc., però que en el seu conjunt ofereixen un gran capital social.

Entendre la vida des de punts diferents i adonar-se que hi ha maneres diferents de fer les coses són elements que enriqueixen la societat, però també són elements distorsionadors que divergeixen de la majoria.

Per aconseguir que tots aquests elements plurals visquin en harmonia en una mateixa societat, cal treballar de valent, i l'acció educativa és una de les eines més importants que tenim per combatre la tendència natural dels homes i les dones a rebutjar tot allò que no és igual.

L'esforç del món associatiu és molt important, ja que un dels objectius principals és fer participar a tots els ciutadans dels projectes cíviqs que es realitzen a la seva comunitat. L'esforç de l'Administració també hauria d'anar per aquest camí: fer molt més partíciqs tots els ciutadans i les ciutadanes dels projectes de la comunitat.

Un dels elements que poden ajudar a establir aquesta cohesió social són les tecnologies de la informació i la comunicació. Les TIC estan canviant el nostre entorn i la nostra manera de viure. Des de casa podem treballar, conèixer llocs i persones de l'altra banda del planeta, compartir experiències de llocs molt allunyats, etc. Aquesta nova manera de comunicar-se posa a l'abast de les persones un coneixement al qual, fins ara, no era possible accedir.

## “La televisió, un soci no desitjat?”

**Joan Ferrés i Prats,  
professor de la UPF**

### **Els mitjans audiovisuals, el mediador més potent de l'aprenentatge**

Quan parlem de responsabilitats compartides en el món de l'educació, tendim a pensar, sobretot, en la necessitat que pares i educadors treballem d'una manera compartida i complementària en la formació i en la maduració personal de les noves generacions. De vegades, no ens adonem que ens toca compartir responsabilitats amb altres socis, no sempre tan desitjats. Per exemple, amb els mitjans audiovisuals de masses.

Em vull aproximar al tema de les responsabilitats compartides a l'educació des d'aquesta perspectiva, perquè és la que jo domino: la de la comunicació audiovisual en relació amb l'educació. I és que, al meu entendre, no podem pensar en una formació integral de les noves generacions sense fer una reflexió acurada sobre el paper que hi exerceixen les pantalles.

Si parlo dels mitjans audiovisuals com del mediador més potent de l'aprenentatge, algú pensarà que se'm veu el llautó, que això és una prova que cadascú tira cap a la seva banda, que sempre considerem més important allò que constitueix el nostre camp d'actuació o el nostre centre d'interès.

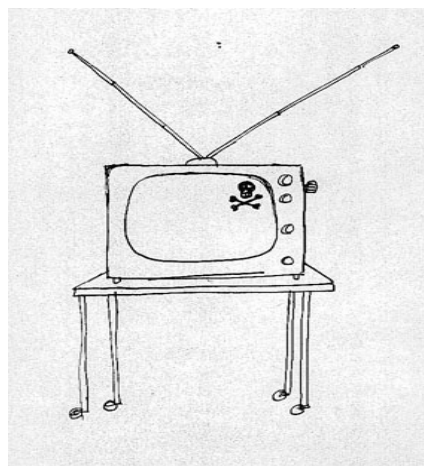
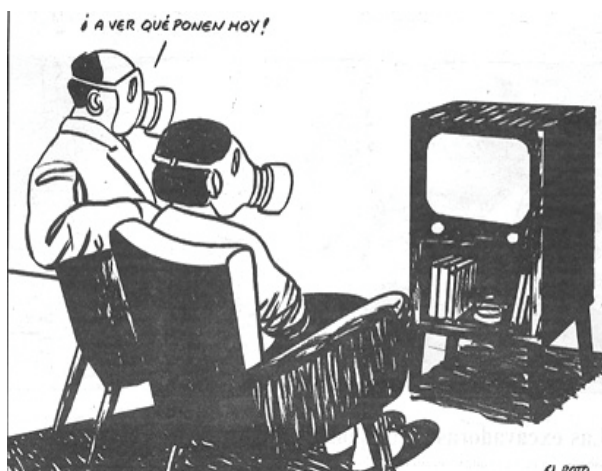
És cert, però aquesta vegada haig d'advertir que l'expressió *El més potent mediador en l'aprenentatge: els mitjans audiovisuals* és el títol del capítol d'un llibre sobre mediació en l'aprenentatge (Riart, 2002), i que aquest títol em va ser proposat pels pedagogs que coordinaven l'obra.

No sé si jo mateix, com a especialista en comunicació audiovisual i educació, hauria gosat anar tan lluny. El mediador més potent? Simplement un mediador potent? El que resulta significatiu, en tot cas, és que sigui des de la pedagogia que es consideri els mitjans audiovisuals “el mediador més potent” en l'aprenentatge. El títol és simptomàtic de la manera com la pedagogia veu els mitjans audiovisuals de masses, però indirectament també ho és de la manera com la pedagogia es veu a ella mateixa.

Potser és que el món de l'educació viu la seva funció medidora amb una contradicció interna més o menys conscient. D'una banda, es considera oficialment que els professors i professores i els pares i mares són els mediadors per excel·lència en els processos d'ensenyament-aprenentatge. D'una altra, es tendeix a pensar que, com a font de socialització, com a generadors d'aprenentatge, els mitjans audiovisuals de masses de vegades són més eficaços que els professionals.

## Educar contra els mitjans

Entre els professionals de l'ensenyament, i també entre els pares i mares de família, hi ha una actitud molt generalitzada de recel envers els mitjans audiovisuals de masses, sobretot envers la televisió. Aquesta actitud és alhora expressió i conseqüència d'una actitud més generalitzada en el món de la cultura oficial, entre els intel·lectuals. Només cal fixar-se, per comprovar-ho, en el tractament que n'han fet els professionals de l'humor gràfic. Gairebé sempre han adoptat respecte a la televisió i als mitjans audiovisuals de masses una actitud apocalíptica. Els dos exemples que se citen a continuació en són una mostra significativa.



Segurament, les reticències provenen del fet de veure i viure la televisió com un competidor, com una realitat que, sense tenir-ne l'encàrrec formal, es dedica a transmetre continguts i valors, i que a més ho fa amb una eficàcia inqüestionable.

La conseqüència d'aquestes reticències és de vegades una actitud militant contra els mitjans. Normalment, quan es parla de la televisió a les aules és per criticar-la, per posar-s'hi a la contra, per contrarestar-ne els efectes.

És cert que la televisió és un dels agents socialitzadors més potents, i que no sempre realitza la seva tasca en la mateixa direcció que la que nosaltres anem. En paraules d'en Salvador Cardús, la televisió no és ni serà mai educativa. Però això ho hem d'assumir. No té sentit anar-hi en contra, perquè ningú no la pot aturar.

Recurrent a una metàfora que considero molt pertinent, l'educador hauria de ser com un bon navegant. No porta enlloc l'actitud de criticar sistemàticament els vents que bufen. El bon navegant no ho demostra aconseguint que bufin els vents més favorables, sinó sabent adaptar-se als que troba i aprofitar-los en benefici propi.

Si adaptem la metàfora al camp que ens ocupa, haurem de concloure que el que ens correspon com a navegants és adonar-nos de quins són els vents en els nostres temps i de



com els podem manejar. És a dir, prendre consciència de com funcionen els mitjans audiovisuals de masses i veure com en podem treure partit.

### **Les emocions com a eina de mediació**

No sé si és veritat que els mitjans audiovisuals de masses siguin més potents que nosaltres com a mediadors. En tot cas, el que sí que és cert és que en la seva tasca mediadora utilitzen unes eines molt diferents de les que s'utilitzen a l'escola i a l'aula.

Per exemplificar-ho, no puc evitar fer referència a un exemple clàssic, una mostra excel·lent de com en poden ser de diferents els sistemes mitjançant els quals construeixen missatges interpretatius de la realitat, en relació als sistemes que utilitzem a l'educació reglada.

Quan van aparèixer als Estats Units les primeres investigacions que posaven de manifest la relació directa entre tabac i càncer, i en conseqüència entre tabac i mort, les autoritats sanitàries van començar a elaborar discursos amb un alt component ideològic i ètic, missatges dels quals l'escola es fa ressò. Com és lògic, són discursos amb un missatge explícit, amb una forta càrrega emotiva, però basats en la racionalitat, argumentats, rigorosos, reflexius, etc. Els arguments podien basar-se en motivacions extrínseques (el que es pot arribar a estalviar privant-se del tabac) fins a motivacions intrínseques (la quantitat de components de les cigarretes que són cancerígens).

Com van reaccionar, davant d'aquests atacs, les potents companyies de tabac i les seves agències publicitàries? Per descomptat, no van reaccionar emprant les mateixes armes, no es van dedicar pas a respondre els arguments amb contraarguments. En primer lloc, perquè no en tenien, però també –i sobretot– perquè els resultava més eficaç recórrer a una estratègia diferent.

Aquesta era l'estratègia: "*Camel, l'aventura*", "*Venga al sabor de Malboro*"... Són lemes corresponents a anuncis de tabac en què no hi ha raonament, en què no s'argumenta ni es contraargumenta.

Els autors no diuen pas que el tabac té efectes positius. Es limiten a associar-lo amb emocions positives. Saben que les emocions són contaminants. D'acord amb les més recents aportacions de la neurobiologia, tot el que queda associat amb una emoció positiva tendeix a carregar-se amb un valor positiu. Tot el que queda associat amb una emoció negativa, tendeix a carregar-se amb valor negatiu. Més enllà de la racionalitat. És una altra lògica, la de les emocions primàries.

En el cas dels anuncis de tabac, aquest queda associat amb personatges sans, forts, valerosos, agosarats (l'aventurer i el *cowboy*, respectivament). Queda associat a entorns físics saludables, nets, incontaminats (la natura pura i un ambient verge, sense conquerir, respectivament). Queda associat a unes accions de caràcter èpic, grandiosos, vitalista (l'heroisme de l'aventura i la conquesta d'un nou món, respectivament). Queda associat, en fi, a unes posades en escena acurades, atractives, estètiques.

En veure uns anuncis com aquests, ningú no podrà dir que els mitjans audiovisuals de masses menteixen. No poden mentir perquè se situen en una esfera diferent, una esfera que està més enllà de la veritat i la mentida. Se situen en una altra dimensió, en una altra lògica, la de les emocions primàries. És a dir, creen sentit i valor a través de la simple associació, a través de la contaminació.

De la mateixa manera que en les supersticions una realitat adquireix sentit negatiu per la seva simple associació amb un esdeveniment negatiu, sense que hi hagi cap mena d'argument que demostrï la relació causa-efecte entre ambdues realitats, en aquests plantejaments publicitaris o *massmediàtics* les realitats es carreguen de valor positiu o negatiu per la seva simple connexió amb emocions positives o negatives.

És així (a través de transferències) com construeix el cervell humà quan l'emotivitat té més força que la racionalitat, quan la construcció no té com a fonament la raó sinó les emocions primàries. En aquests casos construeix a través del pensament associatiu, màgic, a través de processos metonímics, a través de la transposició de la part al tot. És un altre tipus de constructivisme, una altra lògica interna. Ja n'havia tractat fa anys la psicoanàlisi, i ara la neurobiologia li ha vingut a donar la raó.

### **L'inconscient com a eina de mediació**

En la manera com els mitjans de masses exerceixen la seva funció medidora, i en l'explicació de la seva eficàcia persuasivoseductora, hi exerceix un paper fonamental una altra eina, vinculada intrínsecament amb les emocions: l'inconscient. També en aquest cas els neurobiòlegs han vingut a donar la raó a algunes aportacions de la psicoanàlisi.

La supressió d'uns determinats nivells de consciència és cosubstancial amb el fenomen dels mitjans audiovisuals de masses. Però en l'àmbit educatiu i cultural no se sol entrar a fons en el tema, oblidant-hi sovint els diferents nivells de subliminalitat que hi pot haver en la comunicació audiovisual.

L'escàndol produït als Estats Units l'any 1994 amb motiu de la venda, en format de disc làser, del film de Robert Zemeckis *¿Qui va enganyar en Roger Rabbit? (Who Framed Roger Rabbit?, 1988)* és un dels exemples més recents de subliminalitat. La revista *Variety* va descobrir i va denunciar que en algunes còpies hi havia fotogrames manipulats digitalment, amb continguts explícits de caràcter sexual. Eren imatges que tan sols podien ser descobertes amb el visionament fotograma a fotograma (Gubern, 2002:195). Una acció reprobable per si mateixa, agreujada pel fet de tractar-se d'una pel·lícula destinada sobretot a un públic infantil i juvenil.

És un exemple extrem de subliminalitat. A un nivell diferent se sol denunciar la pràctica cada vegada més freqüent del *product placement*, és a dir, de l'emplaçament de productes a pel·lícules i sèries televisives, aparentment formant part de la lògica interna del guió, però en realitat com a operació mercantil, promocional.

La pràctica del *product placement* ha donat lloc a un mercat creixent, que mou fortunes (sobretot als Estats Units, però cada vegada més al nostre país) i que contribueix al finançament de les obres, a costa d'influir sobre l'espectador sense que en sigui conscient.

La premsa informava no fa gaire de la primera experiència coneguda d'aplicació del *product placement* a la literatura. La veterana escriptora Fay Weldon va arribar a un acord amb Bulgari per escriure una novel·la patrocinada per aquesta firma de joieria. Bulgari va oferir una generosa quantitat a l'escriptora. Com a contrapartida, ella es comprometia a fer aparèixer el nom de la marca un nombre suficient de vegades. De fet, fins i tot en el títol: *The Bulgari connection* (*La Vanguardia*, 9-IX-2001:55).

Les empreses especialitzades en el *product placement* audiovisual tenen uns curiosos barems per mesurar el que poden pagar a les productores per la inclusió dels seus productes. Paguen més si en la història el producte queda associat a un personatge principal que a un de secundari. Paguen més si el personatge és interpretat per una estrella que si és interpretat per un actor o una actriu poc coneguts. Paguen més si el producte ha d'aparèixer en un moment clau del film que si ha d'aparèixer en un moment poc significatiu.

Aquesta regulació demostra que els especialistes en *product placement* coneixen a la perfecció la manera com construïm, com conferim sentit i valor a la realitat quan la racionalitat és aparcada. En altres paraules, les tècniques del *product placement* són una nova mostra de la construcció de sentit i de valor a través de mecanismes inconscients, associatius, contaminants, que burlen la raó.

En definitiva, el *product placement* representa un excel·lent negoci per a les productores de cinema i de televisió (ara sembla que també per a alguns escriptors) i per a les empreses que desitgen promocionar els seus productes, i i alhora una jugada manipuladora per als receptors, condemnats a ser tractats com a consumidors fins i tot quan només volen ser espectadors o lectors.

### **Cal una educació audiovisual?**

En l'àmbit educatiu hi ha una convicció, no sempre explicitada, que no cal aprendre televisió, perquè l'audiovisual és un codi sense secrets. El fet que en la majoria de centres educatius no s'ensenya a veure televisió, malgrat la importància teòrica que se li atorga, vindria a avalar aquesta convicció: no se n'ensenya perquè no cal.

Aquesta convicció tàcita vindria recolzada epistemològicament per conceptes com el de finestra oberta a la realitat. Aquesta metàfora per referir-se a la televisió, creada per T. Hutchison l'any 1946 (*Here is Television: a window to the World*), potencia d'una manera implícita la suposada transparència del llenguatge audiovisual. No cal aprendre a veure televisió perquè els codis són transparents, no necessiten aprenentatge, de la mateixa manera que no necessita aprenentatge la percepció del que contempen en obrir una finestra.

Semblaria (i de fet s'ha afirmat) que, de la mateixa manera que a parlar se n'aprèn parlant, a veure la televisió se n'aprendria veient-la. La conseqüència lògica d'aquesta afirmació hauria de ser que els que més en veuen més en saben.

Malgrat la seva aparent coherència, aquest plantejament és fals i perillós. Seria el mateix que dir que els peixos no necessiten aprenentatge per evitar ser pescats. Com que ja han vist molts cucs al llarg de la seva vida, ja saben distingir-los.

Tant en un cas com en l'altre, el que aprenem a través de l'experiència directa és una interpretació superficial de la realitat, la captació del seu nivell més aparent. El que només aprendrem si ens ho ensenyen és a descobrir quins poden ser els efectes d'empassar-nos l'esquer.

Resulta força pertinent respecte a això una consideració de Thomas Eliot, citada per McLuhan. Es pregunta Eliot "*quin és el missatge que transmet el lladre en oferir un tros de carn al gos que guarda la casa?, quin és el missatge que rep el gos?*".

La citació és prou suggeridora i provocadora. Tant en el cas del gos com en el del teleespectador, n'hi ha prou amb l'experiència perceptiva per a identificar els signes, però per copsar-ne la intencionalitat i els efectes cal un aprenentatge específic.

Una cosa és el signe com a representació i una altra el signe com a significació. Per entendre què representa el signe només cal haver-lo vist prou vegades abans (en el cas de la carn, haver-la vist i haver experimentat que és bona). En canvi, per entendre què significa el signe cal un aprenentatge, cal que algú ens ajudi a anar més enllà de l'aparença, a copsar-ne la intencionalitat.

La comparació de l'experiència del consum d'imatges amb el gos de Thomas Eliot pot semblar una mica apocalíptica. No cal ser alarmistes i portar les coses gaire lluny. Però sí que cal reconèixer la necessitat d'un aprenentatge específic pel que fa al llenguatge audiovisual

Recurrent a una analogia entre nutrició i televisió, podríem dir que educar en l'audiovisual hauria de consistir a preparar el metabolisme de les noves generacions a fi que el consum d'imatges els sigui profitós, enriquidor i a fi que els faci créixer interiorment.

Cal una formació específica, entre altres motius, pel fet, ja comentat abans, que a l'àmbit educatiu venem els valors d'una manera discursiva, retòrica, tractant d'argumentar. La televisió, en canvi, transmet valors a través de relats, d'una manera atractiva i seductora, gairebé sempre d'una manera inconscient. La diferència total de paràmetres en un àmbit i l'altre deixa desprotegides les noves generacions.

## La publicitat com a model comunicatiu

Que ningú no s'escandalitzi si parlo de la publicitat com a model. Podem criticar moltes coses de la televisió i de la publicitat, però també n'hauríem d'aprendre. Fixem-nos-hi. Si ser educador (mare o pare o professional de l'ensenyament) és ser mediador, sovint la publicitat aconsegueix millor que nosaltres la tasca medidora.

Un mediador és una persona que està al mig, que fa d'intermediari entre dues parts en conflicte. Doncs bé, ningú que estigui en conflicte no accepta com a mediador una persona que està totalment a favor de l'altra banda del conflicte. Perquè un mediador pugui ser acceptat com a tal ha de ser considerat proper per ambdues parts del conflicte, ha de saber posicionar-se d'una manera equidistant, ha de saber fer d'intermediari, de pont.

En el cas dels educadors (tant a l'entorn familiar com al de l'ensenyament) s'ha de reconèixer que, en línies generals, tendim a sentir-nos més còmodes a la banda dels continguts (coneixements, procediments, valors...) que a la banda dels receptors. En altres paraules, connectem o sintonitzem més amb allò que hem d'ensenyar que amb les persones a qui hem d'ensenyar.

Succeeix això mateix amb els materials audiovisuals (programes de vídeo, multimèdia, etc.) que se solen utilitzar a l'ensenyament. També són mediadors de l'aprenentatge. I sovint en ells només hi són presents els continguts que s'han de transmetre. Els receptors no hi són presents ni pel que fa als seus interessos ni pel que fa a l'estil comunicatiu.

En contrapartida, la televisió i la publicitat, precisament per la seva reconeguda obsessió per les audiències, saben situar-se en el camp de les possibilitats reals dels receptors: no tan sols connecten amb els seus esquemes de coneixement, sinó també –i sobretot– amb els seus desigs, amb els seus interessos.

Cal valorar-ne, en definitiva, la capacitat d'adaptació al subjecte mediat: no només als seus esquemes mentals, també a les seves motivacions.

La il·lustració que he escollit com a exemple és prou significativa. El publicitari és un mediador entre l'empresa anunciant i el receptor al qual vol convertir en consumidor. D'entrada ell és més a prop de l'empresa. La serveix a ella i cobra d'ella. Però en el missatge concedeix una importància capital al receptor. El publicitari, per aconseguir que el receptor s'interessi en el que li interessa, comença interessant-se en el que interessa al receptor.



La presència del cotxe a l'anunci és una mostra que el publicitari serveix a l'empresa anunciant, i la presència a l'anunci de la Claudia Schiffer i d'un estil directe, implicatiu, són una mostra que el publicitari sap ser mediador. Ho demostra incloent el receptor en el missatge, interessant-se per ell, a fi que aquest s'interessi en el que interessa al publicitari.

És un bon exemple de mediació, un exemple que interpel·la els educadors. L'eficàcia de la comunicació persuasiva passa per la capacitat de fer present al receptor en els missatges. I això no és un invent dels publicitaris. D'això ja en parlava Aristòtil. I ho han practicat grans comunicadors de la història, com ara Sòcrates o Jesucrist.

### **En síntesi**

Ens agradi o no, hem de compartir la nostra responsabilitat educadora amb els mitjans audiovisuals de masses, i la manera més intel·ligent de fer-ho és, d'una banda, rebent i donant una educació audiovisual i, d'altra, aprenent dels mitjans de masses a ser mediadors, aprenent a comunicar com ho fan ells, aprenent a seduir, a motivar.

### **Referències bibliogràfiques**

GUBERN, R.: *El eros electrónico*. Taurus, col. Pensamiento. Madrid, 2000.

*La Vanguardia*, 9-IX-2001.

RIART, J. (comp.): *Mediació en l'aprenentatge*. Edebé, col. Innova Universitas. Barcelona, 2002.

## **“Ensenyament i comunicació: tan a la vora i tan lluny”**

**Salvador Alsius i Calvera,  
periodista i professor de la UPF<sup>1</sup>**

Fa molts anys que se n'entraona, de la relació entre els mitjans de comunicació i l'ensenyament. En puc donar fe perquè, jo durant uns quants anys de la meva vida universitària (en el que podríem dir-ne una anterior reencarnació, perquè parlo de temps), vaig fer-ne un objecte d'estudi prioritari, fins al punt de convertir-lo en tema d'una tesi doctoral que aleshores no vaig arribar a completar.

Els parlo d'una època que se situa en la dècada dels setanta, en què les revistes de pedagogia ja feien dossiers dedicats a la televisió i s'organitzaven sovint jornades dedicades a allò que aleshores alguns deien que seria un estri destinat a revolucionar els mètodes pedagògics: el vídeo.

Excuso dir-los que els profetes del vídeo van anar rebaixant plantejaments. Els aparells de vídeo van anar arribant a les escoles, sí, però encara es passaren alguns anys tancats als despatxos dels directors esperant les ocasions solemnes en què se'ls feia funcionar. Per veure algun documental, per exemple. A part d'això, el confusionisme quan es parlava dels mitjans de comunicació i del paper que havien de jugar a l'escola era notable. De tant en tant, algun professor avançat al seu temps –i de vegades lluitant contra un entorn escèptic– endegava alguna experiència consistent en la lectura crítica de notícies del diari o, fins i tot, en la confecció d'un periòdic.

Crec que en alguna d'aquelles revistes hi vaig arribar a publicar un esquema de treball que jo m'havia fet. Hi distingia una sèrie de nivells de relació entre mitjans de comunicació i ensenyament. He pensat que pot ser interessant de revisar-los per mirar de veure com han evolucionat les coses. Són sis nivells, alguns dels quals ara em limitaré a enumerar per entretenir-me una mica més en un parell.

1) L'ús dels mitjans com a purs vehicles didàctics. Per entendre'ns, es tractaria de la substitució de la pissarra pel vídeo, o pel CD-Rom, o pel DVD. En lloc d'explicar què és un volcà fent un dibuix amb guix, es va a la videoteca de l'escola o al centre de recursos i es selecciona una cinta on el professor es troba amb la classe feta. Al seu moment això suposava una novetat per als escolars i era, doncs, una bona manera de fixar circumstancialment la seva atenció. Actualment, als infants aquest recurs els pot avorrit tant o més que un professor, en funció, sobretot, de com sigui d'avorrit el professor.

2) Els programes educatius oferts pels mitjans convencionals. Que poden ser un ajut fora d'hores docents en el marc d'allò que se n'ha dit l'educació no formal. O que, alternativament, poden ser reutilitzats dins de l'aula si el professor detecta les possibilitats d'algun programa concret. Però els programadors dels mitjans de comunicació s'han anat

---

1. Per motius personals d'agenda, el Sr. Alsius va ser substituït en aquesta taula pel Sr. Joan Ferrés.

desentenenent de la producció d'aquests programes concebuts com a específicament educatius: els dels mitjans privats, per raons econòmiques; els dels públics perquè agradi o no també han de competir en un sistema que es mou per la rendibilitat immediata. I, tots plegats, perquè tampoc no està gens clara la utilitat o l'eficàcia d'aquest tipus de programes.

3) L'ensenyament d'actituds i de criteris per al consum dels mitjans de comunicació convencionals. Evidentment aquest és un repte que han de compartir l'escola i la família, i no és fàcil harmonitzar les línies pedagògiques en aquest sentit. La recerca, que s'ha fet sobre els efectes dels mitjans de comunicació en general i sobre els infants i els adolescents en particular mai no ha acabat d'arribar a resultats conclouents. En realitat, sabem molt poc sobre el grau de funcionalitat o de disfuncionalitat que tenen les llargues hores d'exposició davant del televisor a què estan exposats com a mitjana els nens i nenes. I sabem molt poc dels efectes concrets que té la violència, la mostrada com a fragment de la realitat als informatius o la representada als programes de ficció. Però, en canvi, ningú no gosaria negar que els cànons de bellesa transmesos per la publicitat o per les revistes juvenils han tingut alguna cosa a veure amb la tràgica realitat de les síndromes d'anorèxia i de bulímia que afecten tantes adolescents. Ensenyar a veure els mitjans amb una actitud crítica i amb un cert "distanciament" és una tasca que no pot ser aliena als currículums escolars.

Un aspecte especialment rellevant dins d'aquest punt és –al meu entendre– l'aprenentatge dels llenguatges propis dels nous mitjans. Es diu que vivim a la civilització de la imatge. L'escola ha ensenyat amb una relativa eficàcia a escriure. La nostra escola, crec, ha estat menys dedicada a ensenyar a expressar-se verbalment. Però ha ignorat gairebé del tot un altre tipus de llenguatge, el de la imatge. I, com tots els llenguatges, aquest com s'aprèn de debò és practicant-lo. Fer anar una càmera, preparar un guió, construir una producció audiovisual, haurien de ser activitats més prodigades a l'escola dins de l'ensenyament reglat. La reforma educativa ha introduït algunes pràctiques d'aquest tipus; però, fins allà on jo sé, d'una manera encara força tímida.

4) El *micro-teaching*, és a dir, les tècniques que permeten analitzar l'activitat pedagògica dins de l'aula mitjançant l'observació feta a través de mitjans de captació d'imatges. És una tècnica que s'ha usat amb profit, especialment per a la millora de l'eficàcia didàctica en l'ensenyament d'idiomes. Però es tracta d'una fórmula molt concreta que, en general, s'escapa de les possibilitats reals d'un ús generalitzat a les nostres escoles. Aquí em limito, doncs, a consignar-la.

5) La informació que els mitjans convencionals donen sobre els problemes educatius. No hi ha cap àmbit social on hi hagi una satisfacció plena sobre la manera com la premsa, la ràdio i la televisió informen sobre tot el que li és propi. Sempre es fan als mitjans de comunicació retrets del tipus "sovint diuen inexactituds", "no aprofundeixen o no contextualitzen prou" o "només destaquen allò que és negatiu o allò que és escandalós". És allò del "*siempre negativo; nunca positivo*" que va dir el senyor Van Gaal. Això podríem dir que és llei de vida. A qui coneix profundament un assumpte sempre li semblarà que la informació que se'n dona és insuficient, o que és incorrecta, o que és esbiaixada. I de cap manera vull fer una defensa gremial dels periodistes. Certament, els mitjans de comunicació han de fer –com tothom–



una constant autocrítica de com fan les coses. Però jo ara, atès que estic davant d'un públic format per persones del món de l'ensenyament, més aviat voldria posar èmfasi en un altre aspecte. Cal que tots els col·lectius –i per tant també el de l'ensenyament, des dels seus responsables polítics fins al darrer ensenyant– facin un esforç per donar a conèixer a la societat els seus problemes, els seus esforços i també les seves consecucions. Jo crec, sincerament, que per les dues parts, per la dels periodistes i per la dels ensenyants, s'ha avançat força darrerament. Però encara s'han d'obrir noves vies que facilitin la circulació de la informació.

6) El darrer nivell és el més abstracte, el més filosòfic, però el més important, al meu entendre. Es tracta de l'assumpció per part del sistema educatiu dels trets característics de la cultura de masses. L'escola ha estat una màquina de transmetre coneixements a partir d'unes concepcions aristotèlica i cartesiana del saber. El bagatge científic està compartimentat: les matèries científiques estan classificades i els currículums són una reproducció d'aquesta compartimentació. I els coneixements s'adquireixen per mètodes deductius: d'A en deriva B i de B en deriva C. Contràriament a això, la cultura de masses és, per usar l'expressió d'un dels seus primers teoritzadors, Abraham Moles, una cultura mosaic. Hi ha petits fragments que circulen per les noves i potents màquines de comunicar que es van adquirint d'una manera un pèl aleatòria i que, un cop arriben al cervell, es recomponen d'una determinada manera.

La qüestió de fons que cal plantejar-se és si el sistema educatiu ha d'assumir fins a les últimes conseqüències aquest gir profund que insinuen les noves formes d'adquirir coneixements i les noves formes de saber. Sóc plenament conscient de les resistències ideològiques o filosòfiques que pot suscitar i que de fet suscita un plantejament d'aquest tipus. En alguna ocasió algun professor m'ha rebutat amb arguments de pes algunes hipòtesis que jo defensava en aquesta direcció. Em deia: *“Precisament per això, perquè l'escola és el darrer bastió de les autèntiques formes de coneixement, cal defensar que mantingui unes determinades maneres d'estructurar el pensament i unes determinades maneres d'impartir els coneixements que són, al cap i a la fi, la base i el fonament del saber científic.”*

Comprenc que és un argument fort i que cal no deixar de tenir-lo ben present. Però, alhora, també és veritat que precisament des de certes posicions científiques és discuteix que la forma lineal de pensament sigui l'única i sigui l'única bona. Alguns psicòlegs i alguns sociòlegs, per exemple Manuel Castells, parlen molt darrerament del *net thinking*, és a dir, el pensament en xarxa, i defensen que el processament reticular de les idees és molt més creatiu que el processament lineal. La fragmentació, a partir d'aquí, s'hauria de veure no tant com un perill sinó com un valor afegit. I això no només a partir dels designis de la cultura de masses (que estan sempre sota sospita de ser-nos imposats per la indústria de la cultura) sinó de noves formes de disseminació de la informació que s'estan imposant d'una manera accelerada. L'hipertext està substituint el text d'una manera rapidíssima en totes les formes d'accés als coneixements. Els potents buscadors d'Internet arraconaran les enciclopèdies en quatre dies. L'escola, podem preguntar-nos legítimament, ha de ser el baluard del saber enciclopèdic o ha de fer d'una manera decidida el pas cap a una navegació per l'oceà del

saber? És assumible el risc del naufragi? Quin seria el nou paper del mestre en aquesta complicada travessia?

Sigui com sigui, crec que aquests nivells de relació que es donen entre el món de l'ensenyament i el de la comunicació constitueixen un camp de debat en el qual hi han de ser presents tant els professionals d'un i altre àmbit com també la societat i, molt específicament, els pares i les mares. I aquí crec que es poden distingir dos escenaris diferents: casa i escola.

Pel que fa a casa, hi ha el tema del consum dels mitjans que fan o que deixen de fer els nens i les nenes, els adolescents, la gent jove. Certament, el que troben a la televisió –que és el mitjà sobre el qual recauen tots els dits acusadors– no és ni de bon tros el més desitjable. Però això té difícil diagnòstic, i solucions encara més difícils. L'ètica dels mitjans fa de mal predicar en una societat lliurecanvista on totes les propostes polítiques i econòmiques es basen en el mercat. Uns quants romàntics, o bones persones, o com en vulguin dir, podem cansar-nos de predicar la responsabilitat dels periodistes, o la dels programadors. Però mentre es deixi que la demanda i l'oferta dictin la llei del consum televisiu, com de tantes altres coses, continuarem en la rampa dels programes-deixalla o del subministrament de violència.

Solucions? A nivell macro, hi hauria d'haver una cosa que ara per ara se'm fa impensable: un moviment social de força aclaparadora que digués "prou". No hi ha codis deontològics, ni consells de l'audiovisual, ni comitès per a una televisió infantil de qualitat que puguin lluitar contra la força del mercat mentre els operadors trobin el camp abonat en l'economia ultraliberal. Disculpin-me que em mostri pessimista en aquest sentit, però fins que no vegi manifestacions massives de ciutadans demanant uns mitjans diferents i una informació diferent, no crec que es pugui fer res més que anar apedaçant el que ja tenim i vetllar perquè es degradi al mínim possible.

Hi ha, això sí, actituds que, donades les circumstàncies, poden adoptar els pares en tant que responsables de l'educació dels fills. De cap manera m'apuntaria a tesis de caràcter prohibicionista. Malgrat tot, sí que penso que hi ha algunes coses que es poden fer en el marc de la família. Una d'elles, per exemple, és veure la televisió plegats: fins i tot els programes més dolents. Encarar-se amb actitud crítica als programes més horripilants pot ser una feina pedagògica interessant i, probablement, molt més útil que no deixar veure als infants més que documentals de girafes.

De tota manera, no em quedaria tranquil si no els digués que personalment no sóc gens catastrofista a l'hora d'avaluar els suposats efectes devastadors que s'atribueixen a la televisió en la mentalitat de la gent. Els efectes dels mitjans, com ja he dit, són una matèria difícil d'establir empíricament i se n'han fet tota mena d'estudis amb resultats incerts, si no contradictoris. En qualsevol cas, però, hi ha molta tendència a recordar els efectes negatius i a no tenir prou presents els positius, que són molts: l'infant d'avui té molta informació útil al cap que li ha estat proporcionada pels mitjans de comunicació; i aprèn d'una manera

espontània moltes estructures narratives veient dibuixos animats o sèries que, pels seus continguts explícits, ens semblen ben poca-soltes.

Passo ara a parlar de l'altre escenari, l'escolar. En alguns dels punts que he anat esmentant anteriorment ja he dit que em sembla que hi ha diversos usos dels mitjans a l'escola: des de l'estrictament didàctic, com a vehicle de transmissió de coneixements, fins a l'aprenentatge d'una lectura crítica del contingut dels mitjans. I, sobretot, el possible canvi de mentalitat a què obliga la fragmentació de les unitats culturals que és pròpia de la cultura de masses.

Les experiències que he conegut d'un ús ferm i sostingut del potencial dels mitjans de comunicació eren iniciativa, en la seva majoria, de professors de l'àrea de llenguatge. Tallers de premsa, per exemple, on es feia una lectura dels diaris i s'analitzava els recursos clàssics dels registres periodístics (els diversos gèneres informatius o d'opinió, els sistemes tipogràfics, etc.) o on fins i tot s'escribia i es publicava un periòdic escolar. També hi ha hagut –sobretot des que la Reforma educativa va canviar els continguts curriculars– iniciatives que parteixen de l'àrea de les ciències socials: és evident que es pot explicar conceptes de política o d'economia, per exemple, prenent com a punt de partida l'actualitat periodística. Fins i tot vaig tenir notícia, en alguna ocasió, d'algun professor de matemàtiques que construïa tots els problemes que formulava a partir de fets reals explicats als noticiaris.

Però els mestres que fan aquesta mena de plantejaments solen ser illes dins de les escoles. No hi ha, crec, una actitud assumida col·lectivament, ni polítiques educatives que operin eficaçment en la direcció que estic tot just insinuant. Fa vint anys un grup de professors de l'anomenada aleshores Facultat de Ciències de la Informació, de la Universitat Autònoma, l'única que oferia aleshores estudis de comunicació, vàrem elevar tímidament a les institucions una proposta que ens semblava interessant: la creació d'un tipus de professor que actués com a dinamitzador cultural a les escoles a partir de les possibilitats que oferien els nous mitjans. Però en aquella època encara s'estava reivindicant que cada escola tingués professor d'educació física i professor de música. Aquella proposta nostra era vista com un luxe asiàtic, i potser era difícil de fer-la entendre. L'alternativa de la Generalitat, aleshores, va ser la creació dels anomenats "centres de recursos". Jo no estic en condicions de jutjar sobre l'eficàcia amb què han funcionat. Suposo que hi ha hagut de tot, depenent, entre altres coses, de les persones concretes que n'han tingut cura. En tot cas, del que sí que estic força segur és que no han cobert totes les possibilitats obertes en aquest camp.

Em consta també que aquests darrers anys han anat sorgint algunes iniciatives tímides per enfortir els lligams entre el món de l'ensenyament i el món de la comunicació. Jo n'he coneguda una, la del col·lectiu "Xarxa", constituït per ensenyants i per comunicadors. Però n'hi ha d'altres o, si més no, hi ha aquí i allà professors realment preocupats per aquesta matèria. No sé, doncs, si seria hora d'elevar a l'Administració la petició que es puguin vertebrar algunes d'aquestes inquietuds. I crec que, per començar, seria magnífic que es pogués fundar un "observatori" que, amb recursos suficients, es dediqués a estudiar les possibilitats que aquest camp ofereix, a compilar experiències, a assessorar escoles i associacions de pares i a suggerir a la mateixa Administració noves iniciatives.

## Síntesi del debat de la taula

Han participat en aquesta taula quatre ponents, que han estat molt curosos amb el temps assignat pel moderador de la taula per tal de respectar el torn obert a les intervencions del públic, ja que les opinions dels assistents són molt valorades en aquestes jornades de reflexió.

Així, doncs, després de les exposicions dels ponents, el moderador de la taula obre el torn de paraules. Dels 87 assistents, demanen la paraula 24 persones. S'ha de precisar que el nombre d'intervencions podia haver estat més elevat, per l'interès del debat, però és important respectar l'horari que marquen el programa i l'organització. Hi intervenen persones dels diferents sectors representats en la comunitat educativa: professorat, 6; mares i pares d'alumnes, 3; sindicats, 3; Administració educativa, 3; Administració local, 2; i universitats, 7. Tots plegats han enriquit els punts de vista i han deixat palès que l'educació ens interessa i és una responsabilitat de tots.

El debat és ric en aportacions i intervencions del públic. Cada intervenció no comporta necessàriament una resposta dels ponents, exceptuant-hi alguna al·lusió concreta. Fins i tot, des de la taula es demana també la participació en el debat com una paraula més. Es constata que tots els assistents estan molt implicats en l'educació des de diferents àmbits, la qual cosa proporciona un debat ric i sense redundàncies. Es pot dir que cada intervenció introdueix o amplia una idea o punt de vista.

Les intervencions s'han agrupat i resumit en funció del tema exposat.

### *Societat del futur: canvis socials i tecnològics*

La societat del futur, que ja és present avui, és global, multicultural i basada en les tecnologies de la informació i la comunicació. Els canvis socials i tecnològics poden comportar noves formes d'exclusió social. Tenim molta informació a l'abast però no tothom hi té accés, per manca de mitjans o per manca de formació.

Cal generalitzar una alfabetització digital que eviti un nou tipus de marginació; la dificultat és com fer-ho. Els canvis afecten tots els àmbits socials, generen nous perfils professionals i, per tant, demanen nous compromisos a les institucions, Administracions públiques, empreses.

S'ha de ser creatiu a l'hora de trobar propostes innovadores que facilitin l'adaptació dels professionals a les noves necessitats, i això és responsabilitat de tota la societat. Fins ara la formació acadèmica ha estat determinant per a la integració social, però a partir d'ara potser no ho serà tant. En aquesta línia s'assenyala la necessitat de la formació permanent i la idea d'aprenentatge al llarg de la vida.

Igualment, es fa un senyal d'atenció al problema que representa l'excés d'informació (el "diluvi de la informació", fent servir la metàfora de Joan Majó), que pot arribar a "ofegar". Cal

tenir present la potència dels mitjans de comunicació i d'aquesta anomenada societat de la informació.

### *El model educatiu: formació del professorat i paper de l'escola*

Cal un nou model d'escola adaptat a la societat de la informació. Si bé totes les intervencions coincideixen a considerar l'educació com una responsabilitat compartida, l'escola també ha de fer molts canvis per adaptar-se a la nova societat de la informació. Abans l'escola era l'eix vertebrador de l'entorn, la peça nuclear del procés de socialització i aprenentatge. Ara l'escola és un element més i ha de compartir aquestes funcions amb una gran varietat de mitjans i influències diverses.

La introducció de les noves tecnologies als centres educatius ha provocat un canvi en el discurs docent. En el camp educatiu se'ns plantegen, per tant, nous reptes i molts canvis conceptuals a nivell organitzatiu, didàctic i de la funció docent.

*a) A nivell organitzatiu.* Calen canvis en el rol de l'escola, que ha de passar de ser la peça nuclear en l'educació a ser l'eix vertebrador de l'entorn. D'aquesta manera no perd el protagonisme, però es redimensiona la seva funció. Convé que l'escola generi sinergies i trobi diferents formes de col·laboració amb altres entitats o empreses per tal de sumar esforços.

S'insisteix en la necessitat d'aquesta obertura de l'escola a l'entorn i també a Internet, perquè això comportarà flexibilitat en l'organització i l'estructura dels centres docents. El professorat ha de facilitar aquesta educació oberta i coordinada amb la comunitat educativa. En aquest punt s'afegeix una crítica a la nova llei de qualitat, la qual minimitza la participació de les famílies i dels consells escolars.

En la mateixa línia s'esmenta la preocupació pel paper de l'escola a la societat. S'ha de considerar la societat del coneixement com un procés i no pas com un producte acabat. L'escola és la transmissora del coneixement que configura la cultura; és el marc socialitzador. S'ha d'invertir en recursos i formació per tal d'evitar l'exclusió, tot elaborant nous materials i adaptant-ne els continguts.

*b) Nou model didàctic (ensenyament - aprenentatge).* Obrir l'escola a l'entorn vol dir també obrir-la a Internet. El professorat ha de poder facilitar aquesta educació tecnològica i funcional a l'alumnat, encara que fer-ho sigui difícil.

A nivell didàctic hem de saber quins són els processos cognitius que hem de desenvolupar per tal que la informació es transformi en coneixement. Parlem de selecció d'informació, però després cal una transformació. L'educació és un procés.

Vivim en un món de pantalles, hem de diferenciar entre alfabetisme tecnològic i educació de la imatge. Una cosa és l'accés a les noves tecnologies i l'altra l'educació per llegir pantalles. Es barregen conceptes sota les mateixes paraules. La utilització no és sinònim d'educació.

Després de més de 50 anys de televisió, encara no hem après a “llegir-la”. Potser tampoc no sabem “llegir” llibres. Ara entrem a Internet, però no en tenim prou amb cursos d'utilització. Cal una cultura de la imatge i del tractament de la informació. Els canvis socials i tecnològics van més ràpid que les Administracions. Es necessiten més recursos per a l'educació en noves tecnologies.

Intervencions des de l'àmbit del professorat fan una reflexió sobre el model docent. Es detecta com a problema el fet que el professorat, fins ara, ha treballat amb les eines que domina; la introducció de les TIC suposa una dificultat d'adaptació, perquè té la idea que no en sap prou, que no domina el tema de les noves tecnologies i això li genera inseguretat. Es recorda que en el món educatiu tots podem aprendre molt de l'intercanvi alumnat-professorat. També es manifesta que, generalment, a alguna part del professorat li costa adoptar nous models didàctics, per exemple, pensar que a les aules poden tenir “racons” on els nois i noies poden treballar d'una manera autònoma. I això no només respecte als ordinadors, sinó també a la televisió i altres. Es tracta de fer entrar les noves tecnologies a l'aula, però evitant que s'imposin les modes. El més important és no perdre de vista la intenció educativa i les emocions com a motor de l'aprenentatge.

*c) Nou perfil professional del professorat, (formació permanent).* S'ha fet formació permanent per al professorat sobre les noves tecnologies, però els cursos a nivell d'usuari es continuen demanant, perquè hi ha un percentatge gran de professorat que no hi entra. S'aprofundeix aquesta idea amb una reflexió sobre l'eficàcia de la formació del professorat en noves tecnologies, la repetició de cursos d'informàtica, el bloqueig mental... Es parla d'una “esquerda” generacional difícil de resoldre, però que cal afrontar amb responsabilitat. S'ha de ser creatiu i obert a noves propostes, com la reducció de jornada o les jubilacions anticipades, però evitant caure en el parany de jubilar aquells que han arribat tard a la societat de la informació, perquè cal redimensionar la feina de tothom.

Es proposen canvis profunds en el reciclatge del professorat i, sobretot, sumar esforços des dels diferents sectors i institucions, públiques i privades.

S'introdueix un altre element de debat: es pregunta si s'ha trencat la confiança de la societat en els mestres, i, si és així, caldrà reflexionar per què s'ha trencat. Hem de fer autocrítica. S'han de defensar els projectes d'escola i, sobretot, revitalitzar la funció docent tenint clar que som l'escola d'aquest segle.

En processos de canvis tots ens sentim insegurs. Hem de fer un reforç positiu per cada avenç de l'escola.

### *Educar les emocions*

Quan es parla d'educació no es poden obviar les emocions. Els nous mitjans aprofiten les emocions primàries per promocionar la societat de consum. La capacitat d'empatia és la que ens ajudarà a arribar a acords, a entendre'ns. El benefici pot ser un enriquiment personal. No insistir en l'educació de les emocions en aquest moment en què es prenen decisions

d'una manera emocional és un frau. Influïm sobre les emocions sense saber com ho fem, per tant, convé racionalitzar tota la problemàtica emocional.

### *Responsabilitat compartida*

Tothom està d'acord que la responsabilitat de l'educació és compartida, però convé evitar el perill que en demanar coresponsabilitat el que s'aconsegueixi és, en certa manera, diluir-la i eludir-la.

Es demana responsabilitat social i política, com també la participació de l'entorn social en l'acció educativa. Convé evitar contradiccions educatives des dels diferents àmbits i definir els valors fonamentals. Un exemple d'activitat concreta que té en compte la participació de tota la comunitat educativa és el portal edu365, creat pel Departament d'Ensenyament. Ofereix recursos i eines adreçats a pares, professorat i alumnat.

S'explica que als anys seixanta ja es va esdevenir un debat semblant, i ara es repeteix la història. Es posa com a exemple el cinema-fòrum i s'insisteix en la idea de responsabilitat compartida.

Es reivindica la importància de l'educació no formal. El paper de l'associacionisme educatiu és molt important per la seva experiència d'educació en valors. Aquest fenomen associatiu no és gaire important en nombre, però té unes característiques que el fan especialment valuós des del punt de vista educatiu. Té una certa llibertat, si bé les diferents associacions estan atomitzades. Per una altra banda, es pot considerar que estan articulades i milers de voluntaris les tiren endavant mitjançant la Secretaria General de Joventut. L'associacionisme és un model educatiu. No s'ha de confondre amb activitats educatives consumistes. Falten espais de treball i de participació conjunta amb la família i amb l'escola.

Es parla també de la ciutat educadora. La ciutat té moltes responsabilitats compartides, perquè té la manera d'accedir a les diferents associacions i entitats. És més fàcil trobar espais comuns. El projecte educatiu de ciutat aglutina tots els agents educatius. És possible fer una diagnosi de la ciutat i fer un projecte a partir del que es necessita. Cal compartir responsabilitats.

És necessària una conscienciació social, fer participar tots els ciutadans en els problemes socials com fan les "comunitats de responsabilitat compartida", amb agents educatius i socials. Vivim en una societat en què poques persones prenen decisions que n'afecten moltes. Tothom s'hi hauria de sentir implicat, perquè "res humà ens sigui estrany". Amb referència als grups immigrants, es diu que convé tenir en compte la multiculturalitat i aprofitar el valor de l'intercanvi cultural. Fins i tot, es proposa canviar la paraula "novinguts" per "benvinguts".

Finalment, s'introdueix una reflexió sobre la confiança en els polítics. L'educació és un tema bàsic en qualsevol societat i ha de ser objecte de la preocupació dels polítics. Segons l'estudi de Manuel Castells sobre el grau de confiança en els polítics, hi ha un alt grau

d'individualisme. Dipositem en els polítics part de la nostra confiança per tal que gestionin els béns comuns. És una relació de confiança que, quan es trenca, costa restablir-la. Ens hem de preguntar en quina situació estem ara, què podríem fer per avançar un pas més en l'orientació de la coresponsabilització i fixar-nos objectius concrets per anar endavant.

En resum, podríem dir que tothom està d'acord que l'educació és una responsabilitat compartida. Els nous canvis socials i tecnològics comporten un redimensionament del paper de l'escola i de la seva estructura, com també de la formació del professorat i de la metodologia emprada.

S'ha de trobar la manera de treballar coordinadament les diferents institucions socials, tant públiques com privades. Cal una política educativa. La capacitat d'empatia és el que ens ajudarà a arribar a acords, a entendre'ns i a créixer com a societat.

Secretària: Roser Viladot



# Acte de cloenda de la Jornada

Una vegada finalitzat el treball a les taules rodones simultànies, els assistents a la Jornada es reuniren novament a la sala principal per escoltar els moderadors i moderadores de cada taula, els quals oferiren una visió global de les aportacions i les línies de reflexió expressades en les ponències i els debats a fi que els participants poguessin conèixer d'una manera general i esquemàtica els aspectes que s'havien tractat en les altres taules.

Aquesta publicació inclou, en els capítols dedicats a les taules rodones, la síntesi realitzada per cada un dels secretaris i secretàries sobre el debat posterior a la presentació de les ponències.

Tot seguit, transcrivim les paraules exposades pels moderadors i moderadores en l'acte de cloenda.

## **Taula rodona *Àmbit escolar***

Respecte a la pregunta “considerem que l'educació és una responsabilitat compartida?”, hi ha hagut unanimitat. Tothom s'ha mostrat d'acord que és realment una responsabilitat compartida.

Amb referència a l'àmbit escolar, ha quedat palès i s'ha definit allò que l'escola demana a la família. Concretament, es demana que es doni valor a l'aprenentatge, a allò que els alumnes fan cada dia. I, a més d'aquesta atenció pel treball dia a dia, cal que hi hagi una participació de les famílies, dels pares i les mares, en la configuració de l'escola i que s'intenti avançar conjuntament per trobar la sintonia necessària amb les famílies, no només per a la resolució dels conflictes, sinó també per al bon funcionament quotidià de l'escola.

Al mateix temps, la família també demana coses a l'escola. Bàsicament, vol conèixer què fa l'escola i no només que hi hagi intercanvis puntuals. Pares i mares volen conèixer el projecte educatiu i sentir-se part de la comunitat educativa, perquè l'escola no són només els alumnes i els professors. En aquest sentit, es demana respecte mutu entre les dues institucions: l'escola i la família, com també que hi hagi una coherència entre els valors que volem transmetre als nostres nens i nenes. Es constata que hi ha una contradicció entre els valors que transmeten l'escola i la família i la societat en general.

Sobre aquest punt, s'ha insistit en el paper tan important que exerceixen els mitjans de comunicació i en el debat hem recollit la idea que, com a Consell Escolar de Catalunya, es faci arribar, sobretot a les televisions públiques, la queixa que el llenguatge que moltes vegades s'utilitza en programes de gran audiència sovint va en contra del que intentem treballar tant a l'escola com a la família.

Per una altra part, l'escola demana al municipi que, en el cas d'aquelles famílies que per les circumstàncies que sigui no poden assumir les responsabilitats envers l'escola, l'ens local prevegi alguns mecanismes a través dels serveis socials, per exemple, per suplir aquestes mancances i el compromís que les famílies no poden assumir. Així, durant el debat ha sorgit la proposta que podria ser l'assistent social qui agafés al seu càrrec tots aquests aspectes.

L'escola demana també a l'ens local que s'articuli una microatenció a cada escola o cada institut.

Així mateix, en el debat s'ha suggerit que, per afavorir polítiques educatives locals, els consells escolars municipals podrien ser els motors de cada zona.

Finalment, l'escola demana al municipi polítiques d'habitatge per poder integrar realment tota la població nouvinguda que tenim en aquests moments.

Per una altra part, les entitats locals demanen a l'escola la seva col·laboració i, sobretot, li agraeixen el treball que fa en la sensibilització sobre alguns aspectes. Concretament en la nostra taula s'ha exposat l'experiència del Ripollès amb una experiència mediambiental que, pel fet d'haver-la treballat a l'escola i amb tots els escolars, ha aconseguit que en tota la comarca millorés molt l'àmbit de la recollida selectiva.

Fins aquí el que demana cadascú als altres àmbits, però després també s'han marcat els compromisos de cadascú. L'escola pensa que els compromisos més importants que hauria d'assumir són:

- tenir un bon programa d'ensenyament-aprenentatge per atendre, si no la totalitat dels alumnes, que hauria de ser l'objectiu principal però que és molt complicat, sí que la gran majoria;
- transmetre missatges globals i, sobretot, positius, i no només aquelles particularitats o especificitats alumne per alumne, per tal que tots els esforços revertissin directament en tot l'alumnat;
- fer de l'atenció tutorial el centre d'interès més important a l'escola o l'institut;
- i obrir l'escola a les diferents fonts informatives.

S'ha comentat igualment que l'escola no només són les hores lectives, sinó que tenen molta importància les hores no lectives. En aquest sentit, ha sorgit en el debat la reivindicació per part de les associacions de lleure de voler compartir aquest espai educatiu amb tots els nens i nenes, nois i noies.

S'ha dit que cal parlar clarament del que esperem de l'alumnat i que tant els alumnes com les famílies han de saber què és el que l'escola n'espera per tal de poder arribar a acords i compromisos, com ara presentar i tenir un pla de convivència per generar un clima de confiança. Aquesta qüestió s'ha desenvolupat més en el debat, perquè s'ha considerat molt positiva per no caure en els expedients disciplinaris.

Ara bé, per part de la família cal que hi hagi també compromisos, com el de la participació. S'ha d'intentar, a través de les AMPA o de qui sigui, promoure la participació de les famílies a l'escola, concretament el compromís d'assistir a les reunions i a les entrevistes, i tot allò que vulgui dir col·laboració de la família amb l'escola. També es considera que s'ha de valorar la feina que els docents fan.

Podríem resumir que s'ha fet palès que és molt difícil donar resposta des de l'escola a aquests canvis tan ràpids de la societat, perquè no només hi ha hagut canvis importants en aquests últims anys, sinó que n'esperem en un futur i, per tant, és molt difícil preveure la resposta.

Finalment, en el debat ha sortit un element important: a partir de l'anàlisi i de la reflexió que tota la comunitat educativa pot fer conjuntament podem avançar, no en aquelles coses que hem de fer, però sí en aquelles coses que tenim clar que no hem de fer. S'ha posat l'exemple que un educador mai pot anul·lar l'autoestima d'un nen o nena o mai pot tancar les portes a un nen o nena o a una família. A partir d'aquests aspectes que tenim clars que no hem de fer, segur que podrem avançar en la coresponsabilitat i les responsabilitats compartides en l'educació. Moltes gràcies.

Moderadora: Carme Arnau, membre del Consell Escolar de Catalunya

### **Taula rodona *Àmbit familiar***

He de dir que la nostra taula ha estat molt participativa, i que les intervencions dels ponents han estat molt riques i interessants.

De tot el desenvolupament de la taula rodona, se'n desprèn, tant pel que fa a les intervencions dels ponents com dels participants, que no és possible educar ciutadans responsables, autònoms, crítics i solidaris sense la coresponsabilització de tota la societat. Podem dir que aquest és un dels missatges més importants que planava per damunt de totes les intervencions que hi ha hagut.

Un altre element que ha planat per damunt de totes les intervencions és que cal ajudar i potenciar el paper de la família. També ha quedat clar que no han d'haver-hi responsabilitats exclusives de cap dels sectors, ni de pares, ni de mestres, ni de les institucions, perquè aquestes responsabilitats han de ser sempre compartides. Hem de parlar de coresponsabilitat i hem de cercar les fórmules que calgui per fer-la possible.

En tercer lloc, també ha quedat molt clar, i de fet ja s'havia dit en la sessió inicial de la Jornada, que els pares i els mestres, o els pares i els ens locals, no hem d'entrar en la dinàmica d'exigir-nos responsabilitats: "Tu has de fer això. A mi em toca allò." No és el millor camí que els pares demanem més coses als mestres, ni que els mestres demanem més coses als pares. En tot cas, hem d'anar plegats per mirar de trobar les maneres d'aconseguir aquesta coresponsabilitat.

Probablement, el repte que tenim ara, amb aquesta situació tan canviant, tan diversa, tan diferent del que era fa molt pocs anys, és poder repensar entre tots plegats què vol dir educar, no només a les escoles sinó també en tots els contextos.

Així mateix, han sorgit alguns altres aspectes que les famílies hauríem de tenir en compte. Per exemple, un dels primers temes que s'ha comentat és que dins de la mateixa família hauríem d'aconseguir que les responsabilitats educatives fossin realment compartides entre pare i mare. Segurament, això encara no és ben bé així en la majoria de casos i, per tant, és un primer element que s'ha de considerar.

S'ha dit que s'hauria d'ajudar les famílies a trobar els espais i els sistemes de relació amb els fills que permetin la interacció necessària i la labor socialitzadora. Així mateix, les famílies han de saber, han d'estar informades, han de conèixer què viuen, què senten, què pensen el seus fills i filles, tant dins com fora de l'escola. Els pares tenim l'obligació de conèixer què fan els nostres fills.

Un altre element fonamental, que probablement també es pot trobar a l'escola i en altres àmbits, és l'aspecte afectiu, en el qual la família és absolutament insubstituïble. En tot cas, la família ha de garantir una qualitat en les relacions interpersonals dels seus membres, sobretot pel que fa als aspectes afectius i a la vinculació emocional, però també amb una dinàmica comunicativa adequada, pautes de conducta consistents i un clima d'estabilitat i afecte. I aquesta funció, repeteixo, tot i que també pot ser complementada en tots els altres àmbits, la família l'ha de garantir totalment.

Respecte a la relació amb l'escola, es demana a la família que s'integri en la comunitat educativa del centre. L'escola demana que pares i mestres estableixin un pacte educatiu per als seus fills, i això implica participar i coresponsabilitzar-se del que passa dins el centre, comunicar-se amb els mestres, etc. Naturalment, tot això no s'ha de fer només en un sentit unidireccional, és a dir, no només hem de demanar als pares que participin, que s'impliquin, que facin coses, que es comuniquin amb els mestres, sinó que els mestres han de fer-ho fàcil. L'experiència ens diu que sempre que hi ha aquesta facilitat, la participació és molt més rica, la implicació dels pares és molt més gran i tot plegat és molt més positiu. Per tant, se suggereixen accions diverses, com ara explicar molt bé el projecte educatiu als pares abans d'entrar a l'escola, buscar tots els mecanismes que serveixin per potenciar la participació, establir sistemes de compromís mutu entre pares i mestres, pensar sistemes democràtics de participació i d'implicació de les famílies en els centres, etc.

També s'ha plantejat com un element important la necessitat de formació, tant dels pares com dels mestres, en els aspectes de comunicació, perquè potser, de vegades, no en sabem prou; tenim molt bones intencions, però no sabem comunicar-nos pares amb mestres ni mestres amb pares.

Naturalment, les famílies també reivindiquen. Demanen que se'ls reconegui aquesta tasca participativa i que hi hagi un reconeixement explícit de la seva participació. Si realment

creiem en una societat en què els seus ciutadans, els pares i les mares, s'impliquen en l'educació dels seus fills, no només a casa sinó també fora, cal que la societat reconegui aquesta participació. I aquest reconeixement no ha de ser només d'ordre moral, que és molt important, sinó que també hem de començar a pensar en reconeixements més terrenals: reconeixements dins l'àmbit laboral. Per exemple, la possibilitat que hi hagi algun tipus d'exempció o algun tipus de reconeixement dins l'àmbit laboral, de la mateixa manera que hi ha reconeixements dins l'àmbit laboral per a altres qüestions, per exemple, els sindicals. Potser hem de començar també a avançar en aquesta direcció, si realment creiem que això és molt important.

Un altre aspecte que s'ha destacat és que cal que les famílies participatives s'ho creguin. És a dir que els pares i les mares que som aquí, i els que no hi són però que participen activament en l'àmbit educatiu, hem de fer la nostra feina, ens l'hem de creure i hem d'actuar amb aquesta convicció, perquè així és com arribarem a aconseguir coses.

S'ha assenyalat alhora un altre element important, que seria d'ordre més macropolític: la necessitat de prendre mesures polítiques per conciliar els horaris laborals, familiars i escolars. No podem treballar d'una manera aïllada, calen mesures polítiques concretes que facilitin l'apropament i la implicació mútua de pares i mestres.

Cal dir que un altre dels temes importants de què s'ha tractat i que afecta el nucli familiar i la relació de la família amb l'escola és el canvi profund al qual estem sotmesos pel fenomen migratori. És molt diferent parlar de la família de fa 20 anys que parlar de la família en aquests moments. Els centres són molt més diversos pel que fa a les famílies que hi ha i això implica una atenció especial en aquest aspecte. Una atenció especial en el sentit que hem de donar resposta a les necessitats tan diverses de totes aquestes famílies. Hem de fer tot el que calgui perquè aquestes famílies se sentin coresponsables dels seus fills en els centres educatius i hem de fer tot el que calgui perquè les famílies es coresponsabilitzin de l'educació dels seus fills en el conjunt dels àmbits socials.

S'ha dit igualment que família i escola han d'intentar compartir valors en alguns aspectes essencials, tot i essent conscients de la dificultat i de la diversitat social, però és importantíssim arribar a posar-nos d'acord en alguns aspectes essencials que haurien de ser compartits d'una manera bàsica per totes les entitats, per tots els membres, per tots els ens que eduquen els nostres fills i filles.

Finalment, hi ha hagut una reflexió unànime en el sentit que tot això que estem dient té molt d'interès en el context previ a la llei que s'aprovarà en un futur immediat. Ara bé, també es produeix un cert contrasentit respecte a la situació a què, d'alguna manera, la nova llei ens aboca. En tot cas, s'ha dit que, independentment del que acabi sent la Llei de Qualitat i del que acabi quedant de la participació dels pares en els centres educatius, hem d'utilitzar el seny com ho hem fet en altres ocasions probablement més difícils que aquesta. Moltes gràcies.

Moderador: Rafael Torrubia, membre del Consell Escolar de Catalunya

## **Taula rodona *Àmbit local***

Al nostre àmbit, s'hi han presentant tres visions que han il·lustrat molt bé el tema i que ens han servit de punt de partida. Una era una visió del món de l'escola rural, és a dir, com l'escola rural es lliga amb el territori, com des de la petita escola rural es poden treure models de proximitat. Precisament, i això ha anat apareixent durant tot el debat, se'ns suggeria que ens miréssim més sovint les experiències de l'escola rural perquè són francament interessants per ser exportades com a model a les altres tipus d'escoles, i perquè es consideren unes desconegudes en un cert sentit.

D'altra banda, des d'una zona urbana, des de Barcelona, se'ns ha plantejat un exemple de permeabilització entre una escola ja centenària i el barri. És un clar exemple de com una escola es fa amiga d'un barri i com el barri es fa amic d'una escola, com entren en contacte i com reforcen la seva activitat.

Finalment, des d'un ajuntament s'ha plantejat un projecte educatiu de ciutat.

I al voltant d'aquests tres temes hem treballat. Intentaré fer-ne una síntesi.

Un aspecte sobre el qual hi ha hagut unanimitat és el valor afegit de la proximitat. La proximitat és un factor que ens permet tractar millor els problemes, i aquesta proximitat es refereix, òbviament, a l'àmbit local i a l'àmbit del centre pel coneixement que tenen de la situació. Una situació cada vegada més diversa que tendeix a incrementar-se. La possibilitat de veure i d'identificar aquesta diversitat de des la proximitat és molt més alta que no pas des de la llunyania. Per tant, responsabilitzar-se, sí. Responsabilitat compartida, sí.

Jo crec que aquesta qüestió s'ha presentat –em sembla entendre-ho així– més com una reivindicació que no com una acceptació. És a dir, no com una acceptació fatalista de dir “Què hi farem! Ens n'hem de responsabilitzar!”, sinó més aviat com una reivindicació: “Volem responsabilitzar-nos conjuntament, tant mestres com pares i mares, com administradors, com les Administracions locals.” S'ha parlat amb vehemència de la voluntat de responsabilitzar-se precisament en educació, i més aviat es lamenta no poder exercir millor aquesta responsabilitat, d'una manera més reconeguda i clara.

Una constant que ha anat sortint en el debat és la necessitat de coordinar esforços. S'ha dit que des de la ciutat mateix es poden oferir molts recursos, que sovint ja existeixen però que s'han d'aprofitar i rendibilitzar més. Per exemple, els centres oberts poden donar un servei a la ciutat.

Així mateix, s'ha suggerit un exercici d'anàlisi competencial, és a dir, que analitzem els nivells d'administració des d'un punt vista competencial: què ha de fer l'Administració autonòmica, què ha de fer l'Administració local i què hauria de fer la tercera Administració, que és el centre educatiu autònom amb capacitat de poder-se gestionar. Per tant, tres nivells administratius que s'haurien d'analitzar a fons des de les diferents àrees que afecten l'educació: la reglada formal, la no formal i la informal, perquè el fet educatiu és integral i va

a més enllà de les portes de l'escola. És un fet que afecta tothom; també el món del lleure, del qual s'ha reivindicat el paper educatiu.

S'ha constatat que és important unificar llenguatges i coordinar. Aquesta ha estat, segurament, l'exigència més alta que s'ha plantejat des del nostre àmbit de treball. Obrir l'escola a l'entorn i dur l'entorn a les escoles, aquesta ha estat la idea principal.

En això, m'apunto la reivindicació que s'ha plantejat a la taula anterior i em faig portaveu de les dificultats que comportarà el marc de la nova llei, perquè donarà més rigidesa i perquè camina més aviat en contra de la participació que no pas a favor.

Bé, això és tot. Potser hi ha més preguntes que respostes, però almenys hem coincidit en el camp de la proximitat i la necessitat d'obrir-nos a l'entorn. Res més. Moltes gràcies.

Moderador: Francesc Colomé, membre del Consell Escolar de Catalunya

### **Taula rodona Àmbit social**

A la nostra taula, com que la societat és molt gran, s'hi han presentat quatre ponències. Per fer un resum ràpid i breu, diria que ningú no s'ha aturat a plantejar-se si era una responsabilitat compartida o no, perquè més aviat s'ha entrat directament a debatre com ho fem per compartir aquesta responsabilitat. Val a dir, però, que també ha sortit amb una certa reiteració la complexitat de fer-ho.

Les ponències han situat quatre temes. En la primera, sobre la societat de la informació i del coneixement, s'hi aportaven dades sobre la situació de Catalunya a partir d'una enquesta recent, realitzada al 2001, on es veia molt bé que la utilització i el domini de les noves tecnologies era més aviat feble, en general, però més favorable per a l'anomenada "Catalunya Jove", és a dir, la gent jove de Catalunya. A partir d'aquí, es plantejaven els problemes que això representa per a l'escola i es feien propostes en relació amb el tema.

La segona ponència era sobre la integració de la immigració, i també es plantejava quin és el paper de l'escola i com ha de relacionar-se, no únicament amb els pares que tenen a l'escola, sinó també amb col·lectius concrets.

L'altra ponència tractava de l'impacte dels mitjans de comunicació visual i es presentava un veredict sobre la situació actual, en el sentit de dir: demanem que ho facin millor, però no intentem educar les noves generacions per veure els mitjans. Tenint en compte que els tindrem sempre, potser la solució no és anar dient que canviïn, que canviïn, que canviïn... sinó preparar les noves generacions perquè sàpiguen què han de fer.

Finalment, la quarta ponència era una aportació de dades sobre les possibilitats de participació a nivell de poblacions petites, on és més fàcil engrescar el conjunt de la societat o el conjunt de la població.

Respecte a les aportacions del debat, resumiré les que hem recollit d'una manera ràpida. S'insistia molt en la formació al llarg de la vida i en la formació en les tecnologies de la informació i la comunicació, com un element fonamental. Més concretament, de cara a l'escola i de cara al professorat, es deia que s'ha de canviar la manera d'ensenyar i d'aprendre per tal que no hi hagi una diferència marcada entre el que anomenen formació inicial i formació permanent.

També s'ha parlat de valors i s'ha dit que és un tema que no es pot simplificar excessivament. Amb referència a la integració de la immigració, es dóna per suposat que el col·lectiu majoritari comparteix uns valors i que els col·lectius d'immigrants tenen els seus propis valors, però més aviat s'insistia que en el nostre col·lectiu potser no hi ha tanta unanimitat en l'esfera dels valors i que, en tot cas, calia treballar i avançar perquè, al capdavall, aquestes uniformitats són superficials i falses.

Una qüestió que s'ha comentat molt és la formació dels pares amb vista a la seva participació. Es deia que, segurament, està molt relacionada amb la manera com les escoles es plantegen la participació dels pares i que començar per aquí és fonamentar la participació a nivell social.

Una altre aspecte del debat en el qual tothom estava d'acord és que hem d'obrir l'escola a la societat, perquè mentre l'escola segueixi tancada és difícil que la societat hi entri i viceversa. Es tracta, per tant, de mirar de crear tota mena de sinergies i canals de comunicació. S'ha esmentat el fet que les empreses que són expertes o que es dediquen a les tecnologies poden contribuir molt i posar-se d'acord amb les escoles, no únicament per facilitar-los ajuda econòmica o per incrementar-ne el maquinari, sinó, fins i tot, per ser productors de material per a l'ensenyament a partir de les seves pròpies activitats empresarials.

S'ha insistit molt, també, en la necessària entrada de la tecnologia. Per exemple, s'ha dit que ja n'hi ha prou de tancar tots els ordinadors en una aula i que cal repartir-los per tota l'escola, la qual cosa vol dir que en lloc d'anar a una aula a aprendre a fer funcionar l'ordinador, cal que l'ordinador sigui el vehicle didàctic dels continguts per poder fer l'ensenyament que volem. Tanmateix, també es parlava dels riscos implícits en tota tecnologia, perquè no té ànima.

En la mateixa línia, s'insistia en el que havia plantejat la tercera ponència: l'impacte dels mitjans de comunicació. S'ha dit que s'ha d'ensenyar els infants a navegar –em sembla que era aquesta la metàfora concreta– pels mitjans, igual que el navegant que difícilment pot triar els vents que li convenen, sinó que aprèn a navegar amb els vents que troba per arribar al final a la seva destinació.

Un altre aspecte que ha sorgit en el debat és l'associacionisme. S'ha dit que representa una part molt minsa de la societat catalana i que, quan es diu que la societat catalana està molt organitzada a través de l'associacionisme, més aviat s'exagera, perquè hem vist que les associacions que preponderaven eren les esportives. Malgrat tot, hi ha associacions, i l'escola hauria d'establir-hi contactes més informals i buscar el camí per adquirir-hi



compromisos. S'ha relacionat, a més, amb la immigració i s'ha dit que l'associacionisme té molt a veure amb les activitats que fa l'escola i que, d'altra banda, estan absolutament desvinculades de l'escola.

S'ha parlat també de les comunitats educatives com un exemple de l'obertura de l'escola per arribar al màxim nombre possible d'individus i, finalment, també ha sortit una proposta sobre els projectes educatius de ciutat.

La sessió ha acabat tractant-hi de dos temes. D'una banda, s'ha plantejat que, si es parla de societat, potser s'hauria de parlar del que aporta la política a l'educació, concretament del que aporta l'exercici de la política, perquè la manera com la societat exerceix la política fomenta que les noves generacions pensin que és un tema prioritari al qual cal dedicar-s'hi, o més aviat es desmobilitza. Sembla que hi havia hagut una pèrdua de confiança de la població cap als polítics i que segurament l'escola tindria molt per fer per recuperar aquesta confiança i aconseguir que la joventut tingués en compte la política i la política tingués en compte la joventut.

D'una altra, s'ha parlat de la importància de l'educació de les emocions, tenint-hi en compte que els mitjans de comunicació de masses donen prioritats, precisament, a fer sortir les emocions primàries que tots portem a dins perquè ens convertim en grans consumidors. Com a contrapartida, resulta que l'escola deixa com a analfabets emocionals tots els seus estudiants. Si l'impacte dels nous mitjans consisteix a manipular les emocions, potser aniria bé que s'eduquessin les emocions dels individus. Moltes gràcies.

Moderador: Pere Darder, membre del Consell Escolar de Catalunya