

PEDAGOGIA NECESSÀRIA A L'ESCOLA, A LA FAMÍLIA, A LA SOCIETAT

Martí Teixidó i Planas¹

RESUM

Es defensa la pedagogia com a saber teòric, fonamentat en les diverses ciències que estudien l'educació com a objecte i com a saber pràctic que dona normes per a una acció educativa amb les claus per a la seva aplicació a cada context. Es revisen les finalitats de l'educació pensades per a la societat industrial, que avui cal redefinir per a la societat de masses i de consum, i també societat plural i democràtica. S'admet que s'ha fet molta pedagogia inútil i s'afirma que a l'escola és necessària una pedagogia feta professionalment amb direcció científicotècnica, lideratge i organització regulada. Es posa en relleu la necessitat d'una pedagogia familiar per donar seguretat als pares, que han d'educar prenent decisions que no aporta la tradició. S'assenyala la necessitat de fer una mediació educadora respecte a la comunicació de masses i demanant que les empreses de mitjans es comprometin en el pacte social per a la infància i l'educació. Finalment, es demana que l'Administració redueixi la normativa legal al mínim, potenciant més la professionalitat pedagògica i promovent la col·laboració efectiva entre escoles com a via de millora efectiva.

PARAULES CLAU: pedagogia, reforma educativa, mediació educadora, societat post-moderna, projecte educatiu, comunitat d'aprenentatge.

1. Aquest text correspon a la conferència inaugural del curs 2004-2005 de la Societat Catalana de Pedagogia, que va tenir lloc el dia 13 d'octubre de 2004, a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans.

ABSTRACT

Pedagogy is defended as a theoretical value, based on the several sciences that study education as an object and practical knowledge that gives rules for a teaching action, with the keys for their implementation in each context. This article also reviews education's purposes that have been conceived for industrial society, which today must be re-defined for mass and consumer society, that is also plural and democratic. It is admitted that a lot of useless pedagogy has been done, and it is stated that at school a professionally made pedagogy is necessary, with a scientific and technical guidance, leadership and controlled organization. It is stressed the need of a family pedagogy which gives confidence to parents, who must educate making decisions that tradition does not consider. It is pointed out the need to offer an educational mediation with regard to mass communication, and to ask media to commit themselves to the social agreement for children and education. Finally, Administration is required to minimized legal regulations, promoting to a greater extent the teaching professionalism and encouraging effective collaboration among schools as an effective improvement.

KEY WORDS: pedagogy, educational reform, educational mediation, postmodern society, educational project, learning community.

1. INSTRUIR, ENSENYAR I EDUCAR PERSONES A LA NOSTRA SOCIETAT

Cal conèixer bé en cada moment la societat a la qual volem incorporar els petits nous ciutadans. La *paideia*, l'educació, és això: incorporar a la societat i a la seva cultura acumulada els nous éssers biològics: *a*) una protoeducació o socialització primària de caràcter marcadament conductual (construir l'ésser social), i *b*) en la societat plural democràtica, incorporar a la consciència social amb llibertat de consciència personal una educació personal i social que promogui el màxim desenvolupament. «L'educació és una regulació del procés d'integració a la consciència social; la regulació de l'activitat individual sobre la base d'aquesta consciència social és l'únic mètode segur per a una reconstrucció social [...]. A l'escola ideal tenim la reconciliació entre els ideals individualistes i els institucionals», va sintetitzar Dewey el 1897 a *My pedagogic creed*, on proposava principis d'un model pedagògic per a la societat democràtica.

La institució escolar que tenim avui respon al model de l'escola dels il·lustrats dissenyada per fer ciutadans i adaptada a la societat industrial. Inicialment, era una escola uniformitzadora, enciclopedista i verbalista amb gran herència de

l'escolàstica medieval. La màxima transformació va venir dels moviments renovadors de l'*escola activa* impulsats a Europa per una petita burgesia romàntica d'orientació existencialista, defensora de la identitat personal i de la capacitació pràctica i experiencial per completar la il·lustració enciclopèdica. Als Estats Units hi ha el moviment paral·lel de la *progressive school*, més centrat en l'educació científica i la competència social a través de la decisió del currículum escolar on es concreten els coneixements i competències necessaris per viure a la societat democràtica. Però hem d'admetre que aquesta renovació pedagògica no ha arribat a canviar la institució escolar de manera generalitzada per a tots els ciutadans, i les formes expositives herència de l'escolasticisme superen de bon tros el primer principi de l'escola activa: l'escola és un laboratori de pedagogia pràctica.

El model de la societat industrial ha estat sobrepassat per la seva pròpia productivitat a les economies occidentals i ens ha dut a la societat de masses i consum. Es produeix industrialment i a gran escala, però no amb uns productes que van guanyant mercat; ben al contrari, són productes que entren amb un gran aparell publicitari i la seva acceptació inicial és la que fa que es mantinguin durant més temps com a productes massius. Si un producte té acceptació, apareixeran nous productes en competició i el que perdi consumidors acabarà desapareixent. La qualitat no garanteix la continuïtat d'un producte; són més determinants una publicitat estratègica i l'oferta de preu més baix. Des del punt de vista de la producció, no guanya la qualitat, sinó tenir major informació i tenir-la abans que els altres. Els guanys econòmics s'han de fer al principi, abans que els competidors puguin superar-nos. És una economia basada en la informació i la velocitat que ens duu a *La bomba informàtica* (Paul Virilio, 1998), on es desintegren la distància en el global (deslocal, no-espai) i el temps en l'instant (*just in time*, al moment).

Si els valors de la societat industrial eren la qualitat del producte, la continuïtat de l'empresa, la millora progressiva del producte, la garantia de servei i la incorporació dels ciutadans com a professionals i treballadors per a tota la vida, a la societat de consum i de la informació són valors: la novetat del producte, l'espectacularitat de l'empresa, l'impacte del producte, la flexibilitat o descatalogació contínua i la incorporació dels ciutadans amb contractes temporals, pocs amb gran formació i molts amb capacitat adaptable sense formació sòlida.

L'infant i el jove que trobem a la institució escolar d'aquesta societat no és el que presenten els llibres de psicologia evolutiva, ja clàssics. Cal conèixer l'infant com va assenyalar Rousseau, però no l'infant que presenten els llibres, sinó l'infant que tenim al davant: l'infant de pare i mare que treballen fora de casa amb horaris que els obliguen; l'infant a qui potser ningú no explica un conte,

però que s'encanta hores davant el televisor; l'infant d'una societat hiperactiva amb un ritme horari complet des que es lleva fins que se'n va a dormir, de quatre dies i mig de molt treball i dos dies i mig de molt descans (?). L'infant i jove que no coneixem bé mestres i professors és molt ben conegut i seduït per la publicitat i el consum, perquè compten amb ell com no hi compta ningú. La televisió li diu què ha de menjar, què ha de demanar, què l'entusiasmarà i, si els pares dubten, se'ls farà veure que tots els companys porten aquella marca, que tots tenen aquell llibre (que no sempre llegeixen) i que tots han vist la pel·lícula més taquillera.

L'escola segueix demanant que els infants estiguin atents, que s'estiguin quietes, que pensin abans de fer les coses, mentre que a la televisió domina el modelatge de nens impacients, impertinents i que exigeixen com si ja fossin adults, com avui no gosen fer els adults. A l'educació secundària esperem uns joves disciplinats, formals, habituats a un treball regular, mentre que la publicitat ens presenta joves que trenquen esquemes, que s'atreveixen a tot, que s'aparten de tot formalisme. Hi ha una clara tensió entre allò que demana la institució escolar —esforç, continuïtat, racionalitat, abstracció— i el que difonen arreu els mitjans de masses —plaer, fragmentació, emoció i representació visual. L'obra de Neil Postman (1990) *La desaparició de la infantesa* retrata una realitat que ja fa temps que és evident, encara que l'autor no hi ha aportat alternatives.

A pesar d'això, l'escola, l'institut és la casa comuna de tots els infants i joves, i es gravarà en la seva memòria com una experiència inefable per la gratificació de tenir companys i amics i per l'admiració que senten davant de professores i professors, dones i homes adults amb cultura que s'interessen per ells amb generositat. D'altra banda, la institució escolar és la més adequada per desvetllar, en un entorn col·lectiu, l'entusiasme per descobrir la ciència, que ens dóna un coneixement precís i causal de la realitat i la cultura en conjunt, que mostra allò que els humans hem sabut construir de manera cooperativa quan hem superat les confrontacions de valors o d'interessos. En aquest punt, vull fer un esment de reconeixement al professor Josep Costa-Pau, que el 1974 liderava un projecte de pedagogia per a adolescents amb la Institució Cultural Catalana Súnion i que efectivament aconseguia entusiasmar noies i nois.

L'evolució cultural derivada de la modernitat ha patit un trencament comprensible —modernitat contra tradició, racionalitat contra ingenuïtat, llibertat contra institució—, però que ja seria hora d'haver-lo articulat de manera flexible i complementada. La confrontació dialèctica s'ha traslladat al carrer, entre les classes populars, a vegades amb una limitada formació, i amplificada per la televisió, la ràdio i les revistes de més tiratge. Així, tothom diu allò que pensa i sent en nom de la llibertat i la democràcia i qualsevol ximpleria es converteix en espectacle de grans audiències.

Hem de saber viure amb determinades antinòmies culturals, perquè no es redueixen a un ni comporten confrontació sinó complementarietat. La llibertat necessària per decidir la pròpia vida s'ha de veure potenciada per la seguretat que ofereix viure en una comunitat (família, escola, municipi), que evidentment demana ajustar-se a determinades normes comunes, les quals s'ha de procurar que siguin mínimes. Això s'ha de veure reflectit en una sòlida educació cívica o política (en el sentit més ampli), alhora que es desenvolupa una educació ètica que incorpora el sentit del deure personal en ús de la llibertat de consciència.

El procés de *construcció-desconstrucció* o de *modernitat-postmodernitat* que fa la nostra societat en prendre consciència que la cultura té el seu dinamisme i la seva evolució no es pot presentar de manera anticipada als infants i als joves. És després d'haver construït molt que, per evitar fonamentalismes, fem l'exercici intel·ligent de desconstruir; perquè sabem que hi ha altres constructes culturals. Convençuts del valor dels principis de la modernitat, acceptem la crítica de la postmodernitat que evita aplicar-los amb jacobinisme, que la racionalitat no es pot separar de la «relacionalitat» de la vida social i que, per salut mental, l'adult es pot donar permís per no complir les normes quan té altres necessitats i no perjudica les necessitats col·lectives. Però tot això és possible en l'adult madur que ha desenvolupat uns hàbits, que controla els seus impulsos i desenvolupa la seva acció intencional. No correspon als infants, que han de fer encara el seu personal procés de construcció amb la creació d'hàbits a la infància i d'adopció de valors universals a l'adolescència; en la vida adulta, els primers esdevindran autocontrol i els segons, guia d'acció i assertivitat.

2. LES FINALITATS DE L'EDUCACIÓ

Des de Johann-Friedrich Herbart ha quedat clar que la pedagogia, que és una ciència amb dimensió normativa, s'ha de derivar dels fins de l'educació. La pedagogia dóna normes d'acció aplicades a les finalitats que hagin pogut explicar les filosofies i que hagi pogut decidir la política. Sense un bon coneixement de la història de l'educació, no s'arriba a comprendre la continuïtat i alhora el salt que hi ha entre la *Didáctica Magna*, de Jan Amos Komenský (Comenius) (1635) i la *Pedagogia general, derivada del fin de la educació*, de Herbart (1806). El pedagog txec parlava des de la cristiandat, totes les repúbliques cristianes, malgrat el cisma de divisió entre els cristians. El pedagog il·lustrat alemany ja ha viscut el procés revolucionari de France que amb totes les seves contradiccions ha fet una clara proclamació universal dels drets del ciutadà i una inqüestionable defensa de la llibertat de consciència. A partir d'aquest moment,

a l'educació han de ser ateses sense contradicció la dimensió social i la dimensió personal humana. La política haurà de regular la dimensió pública de l'educació lligada al dret de ciutadania i haurà de protegir també la dimensió privada lligada a la diversitat de cosmovisions i de sentits de la vida que respectin la pluralitat democràtica.

Nosaltres sembla que hem fet poc més que donar per superada una pedagogia tradicional que hem identificat com a autoritària i hem volgut fer-nos partidaris de la pedagogia activa, de l'infant com a centre i de la participació, del diàleg, de la renovació i de la innovació. Quan això es fa amb superficialitat, sense una reflexió aprofundida i sense prendre clares decisions en determinades qüestions, ben lluny de fer infants autònoms, es fa el joc a una societat postmoderna que nega la duresa de la modernitat i demana viure a l'instant, evitar tota mena d'esforç, donar-se tots els gustos i no amargar-se perquè —es justifica— no és possible arreglar el món. Aquesta societat postmoderna ens ofereix l'anestèsia del consum, que pot crear-nos totes les necessitats inútils i que pot fer-nos oblidar allò que ens fa ser persones: saber manejar les nostres mans, peus o boca (per recordar els pintors de peu i José Sampedro, que va estar molts anys tetraplègic i tot i així va intentar superar les dificultats); contemplar i comprendre amb la nostra ment la cohesió de la natura, les fractures i el malestar de la cultura, les certeses i les precisions que ens porten la ciència i la tecnologia; ser nosaltres mateixos, ser amb els altres amb cooperació i amiat, ser amb tot l'Univers, o amb el no-res —segons una tercera dimensió que projectem des de la nostra existència.

Les finalitats estan relacionades amb unes opcions prèvies de valors que fa la societat política, l'*ètica de mínims* que proposa Adela Cortina (*Alianza y contrato. Política, ética y religión*, Madrid, Trotta, 2001, p. 140), i comporta deures que obliguen a tots. Hi ha valors i finalitats que concreta cada institució escolar al *projecte educatiu* per diàleg i acord dels seus membres: docents, pares-mares i alumnes que donen cohesió comunitària. Hi ha valors que els ciutadans adopten lliurement en la seva vida personal i familiar a partir de les propostes de felicitat que els fan des d'*ètiques de màxims*, religioses o no (Adela Cortina, 2001), que la societat política ha de protegir en el marc del pluralisme, com ja he afirmat abans.

Darrerament, l'educació en valors ha estat objecte de nombroses publicacions de molts cursos de formació de docents, de moltes conferències a pares i mares. Cal recordar que els valors es poden presentar amb paraules, però que se susciten en els alumnes, es desenvolupen en la vida diària a través de la seva pràctica i també de l'expressió simbòlica amb actes d'identificació compartida. Convé que siguin actes carregats de simbolisme expressats amb formes harmò-

niques, estètiques, seductores si m'ho permeteu, encara que posteriorment convingui raonar i explicar cognitivament.

Les finalitats de l'educació han de donar resposta a les necessitats personals i socials dels infants i els joves. De les necessitats de tots els alumnes en general, ni se'n parla, es donen per descomptat. Cal recordar una vegada més que la institució escolar actual respon a la societat industrial uniforme i també a l'entorn rural. Així, trobem determinats desajustos que tenen indubtables conseqüències en la seguretat i el bon desenvolupament dels infants i els joves. Tot seguit farem referències concretes que evidentment obren una discussió, raonada o acaolorada, tot depèn.

Podem considerar el *temps horari escolar*. Una pausa per dinar a les dotze o quarts d'una no s'ajusta als horaris del nostre país: la construcció para d'una a dues; els comerços, a quarts de dues, i les oficines, a les dues o a les tres, i cada dia hi ha més activitats d'horari continuat sense interrupció. L'entrada escolar a les nou de matí estava pensada per a una societat rural amb clima dur a l'hivern o per a una societat industrial que donava feina als homes i es veia com un signe de prosperitat que les dones mares restessin a casa atenent les necessitats familiars. El curs escolar de la societat rural acabava el juny, quan tota la família, infants inclosos, s'incorporaven a les moltes tasques del camp; els infants podien espigolar camps, talaïar el bestiar o anar a dur el dinar com en el conte del Patufet..., no gaire lluny dels adults, atrafegats amb les feines dures com la sega. A la societat industrial urbana el curs acabava, però començaven cursos de repàs o d'avançament en horari de matí mentre no arribaven les vacances dels pares. En ambdós casos veiem que el curs escolar venia marcat pel calendari estacional.

Actualment, els ciutadans posen en evidència que els seus horaris no s'ajusten als horaris escolars dels fills i s'han de fer les mil combinacions amb intervenció de persones molt diverses si no es pot recórrer als avis. Al juliol, són moltes les escoles privades i públiques o ajuntaments que ofereixen casals d'estiu per atendre els infants, però amb el principi que l'activitat de casals d'estiu no interfereixi en l'escola, rarament hi cap un temps d'aprenentatge o, si més no, d'exercitació de matemàtiques o llengua que ajudés a recuperar aprenentatges als alumnes més endarrerits o a inventar i crear als més avançats. No hi ha cap plantejament conjunt entre la institució escolar i les activitats de lleure d'estiu i potser s'ha assignat a l'alumne unes activitats o quadern de vacances que no pot fer sol. La inquietud social ha fet molt soroll, de moment per a no res, perquè no es resol amb explicacions sociològiques. Calen dissenys pedagògics fonamentats en el coneixement dels infants i els joves, aplicables amb una acció integrada i professionalment dirigida dels recursos que ja tenim (educació, cultura, benestar i famílies, joventut, esport). S'ha de pensar en dissenys a mida adequats

a les diferents realitats socials, compensant situacions de partida i posant una certa creativitat imaginativa adequadament supervisada però lluny de les regulacions normatives feixugues que acaben ofegant.

No es poden adduir raons pedagògiques per mantenir l'horari i el calendari actuals. Sí que cal considerar raons de salut professional dels docents i que estiguin un temps de dos mesos sense alumnes. No hem de pensar que els docents hagin de treballar més ni menys, sinó millor i en adequades condicions. Cal, però, donar solució a necessitats evidents. Amb criteris pedagògics podríem dissenyar horaris de matí per als uns i horaris de tarda per als altres, amb coincidència conjunta desitjable en una franja de temps o no. Els pares i les mares que treballen en activitats de tarda cada vegada més habituals (gimnasos, restauració, comerços...) podrien dedicar temps als seus fills al matí, que no s'incorporarien a l'escola fins a les dotze o a les dues i acabarien l'activitat a les sis o les vuit del vespre.

Som en la societat de la diversitat i la institució escolar es fonamenta encara en la uniformitat. Aquest és un desajust crític que cal reconduir. Els pedagogs hem de dissenyar sistemes d'organització escolar que donin seguretat i alhora garanteixin llibertat als alumnes i a les famílies. És contradictori mantenir uns horaris convencionals i lamentar que un infant de vuit anys estigui sol a casa des de quarts de cinc a les sis o les set. I encara sort que la televisió li fa una aparent companyia que, momentàniament, li estalvia de fer alguna dolenteria. Potser, però, a vegades li dóna idees per fer-la en un altre moment. Molts alumnes d'educació secundària podrien desenvolupar determinades activitats d'aprenentatge a casa i no necessàriament sols, sinó en petit equip, amb ordinador i sense anar al centre a les tardes. D'altres però, amb menys autonomia, tindrien activitat personal i estudi tutorat al centre. Si se superen les posicions defensives, es pot trobar un horari funcional més adequat a les necessitats actuals.

El *calendari escolar*, més enllà de la funcionalitat, té també un valor simbòlic. Està relacionat amb el calendari de festes que, de manera simbòlica i ritual, vinculen una comunitat creant sentiments compartits, i cal prendre les decisions pedagògiques oportunes. El desenvolupament de sentiments de pertinença a través de símbols formen part de l'educació d'infants i joves. La pedagogia no pot desatendre l'opció política per la cohesió social. Hi ha dues diades prou clares, la de Sant Jordi, com a festa de la cultura, i l'Onze de Setembre, com a diada nacional, que enguany han fet un pas cap a la cohesió de tots convocant l'acte institucional. Es pot pensar a potenciar a l'escola la diada del solstici d'estiu, que celebrem a la foguera de Sant Joan amb els símbols de la flama i la llengua, els quals vinculen les terres mediterrànies de parla catalana. No veiem clares a l'escola festes com la castanyada, que ara fem en màniga curta a vegades tocada

de Halloween, i el Carnestoltes, festa clarament satírica que desborda en una societat laica on sempre és permesa la crítica i hi ha dret de lliure expressió. Sembla que la primera correspongui més a l'entorn familiar i la segona és una opció oberta a la ciutadania.

Finalment, com a defensors de la infància hauríem d'aclarir-nos respecte a les celebracions infantils, les més dominades pel consum interessat, que per això les aprofita totes i les superposa les unes a les altres: Sant Nicolau, el Pare Noel, el cagatió, els mags o els savis d'Orient (que no reis). Haurem de trobar formes per presentar de manera oberta el Nadal, religió per a uns, expressió d'un poble de pastors a les nostres contrades com ens feia veure Esteve Albert, però en definitiva la festa occidental més estesa, avui associada amb la pau a partir de les treves acordades en aquesta diada.

En qualsevol cas, cal pensar en rituals de creixement que ajudin els infants i els joves a prendre consciència que es fan grans i van assumint responsabilitats fent-se adults. Si no els proposem rituals, els faran de totes maneres, més innocents com pentinats o vestits o bé més arriscats com pírcings agressius, quintades o comportaments de tipus *bullying*. Les finalitats de l'educació no s'assoleixen solament amb explicacions racionals. Calen també símbols i rituals amb els quals es van construint valors ètics i estètics. Podem observar que, actualment, els mitjans de comunicació de massa i la publicitat són més destres que la institució escolar.

3. CONEIXEMENT DE L'EDUCACIÓ I INTERVENCIÓ PROFESSIONALITZADA

El coneixement de l'educació ens l'aporten diferents ciències que, des de diferents perspectives, estudien l'educació com a objecte, com a procés humà (de desenvolupament, d'enculturació, de relació entre dos), com a funció social especialitzada. La biologia de l'educació, amb els coneixements que tenim a partir de les tècniques TAC (tomografia axial computada) sobre localització dels llenguatges, sobre connexió d'hemisferis cerebrals, sobre neurotransmissors i la seva recaptació; la psicologia del desenvolupament, que ens dóna a conèixer el destinatari de l'educació; la sociologia de l'educació, tan necessària per comprendre la diversitat; l'economia de l'educació, que estableix una relació amb l'ocupació laboral fins ara poc considerada; la història de l'educació i, més específicament, de la pedagogia, que ens ha de donar coneixement contextualitzat de sistemes pedagògics (escola del treball de Kerschensteiner, mètode de projectes de Kilpatrick, pla Dalton, sistema Winnetka, pla Jena) que avui hauríem de

revisar i considerar pel seu interès, quan tenim menys de seixanta alumnes i tants recursos materials disponibles; l'educació comparada, que permet contrastar diferents sistemes o una estèril uniformitat de models poc valents; la filosofia i la política de l'educació, que reflexionen sobre les decisions que cal prendre; la planificació i l'administració de l'educació, que aporten mètodes i tècniques per gestionar un sistema tan complex.

La pedagogia ha de tenir en compte de manera integrada tot aquest coneixement, però no es pot reduir a explicar l'educació. Ha de dissenyar sistemes d'intervenció que es demostrin que són funcionals, eficaços i eficients en la consecució dels objectius pedagògics (*goals*); que són concrets i avaluable, i que ens permeten avançar en les finalitats educatives (*aims*) que són guia però mai no seran assolibles perquè són immenses, ideals, utòpiques i ucròniques. No endebades projectem l'ésser humà més enllà de les coordenades d'espai i temps en un desig d'eternitat indeterminable. Però tornem i hi insistim: la pedagogia ha de donar normes d'intervenció clares, ha de dissenyar sistemes per educar en determinats contextos amb determinades variables, ha de fer fonamentats diagnòstics i ha de fer pronòstics que es puguin veure complerts en un alt percentatge, i ha de donar les claus d'interpretació de la complexitat humana i social que permetin aplicar les normes d'acció amb criteri, modificar-les si cal, o no aplicar-les basant-se en el mateix criteri. Aquesta competència a l'hora de prendre decisions, de donar directrius i assessorament expert és la que correspon als pedagogs professionals.

Hi ha les altres ciències pedagògiques directament centrades en l'aplicació i que duen a perfils professionals pedagògics especialitzats. La didàctica o les didàctiques, que han d'incorporar un clar coneixement epistemològic de la matèria d'ensenyament i proposar formats d'ensenyament-aprenentatge adequats; l'orientació psicopedagògica, que ha de poder dissenyar intervencions personalitzades a la mida de cada alumne; l'organització escolar, que ha d'incorporar tot el coneixement aportat per la ciència de l'organització i les tècniques de gestió i direcció; la planificació, com a conjunt de mètodes i tècniques que han de facilitar la presa de decisions polítiques amb condicions de possibilitat, entre les quals les econòmiques, per evitar somnis ingenus que aboquen a la frustració. Aquestes especialitzacions dibuixen uns perfils professionals que no podem subordinar a la necessària participació democràtica. Una cosa és elegir i renovar la presidència del consell escolar, que pot ocupar un docent o un pare-mare, i una altra és tenir els centres docents sense direcció pedagògica, amb una desprofessionalitzada orientació escolar, amb línies didàctiques diferents i a vegades oposades i sense un sistema d'organització estable més enllà d'un període directiu. La planificació del servei escolar se subordina massa a indicadors ma-

temàtics que s'apliquen a tots els contextos i ja és temps de donar participació contextualitzada a tècnics municipals que es puguin especialitzar en educació.

El coneixement de l'educació dels professionals evoluciona en el decurs de la seva carrera professional. Evoluciona cap a millor, s'estabilitza en la rutina o no passa de la fase inicial per un mal aprenentatge. El sistema organitzatiu ha de fomentar una evolució positiva, de manera que el màxim nombre de docents avanci des de l'estat de novell imitador fins a l'estat d'expert investigador. D'entrada, cal garantir que els docents novells o principiants (fins a tres anys) puguin iniciar-se al costat dels docents experts sense haver de canviar de centre cada curs o d'afrontar els encàrrecs més difícils pel fet de ser els darrers arribats al centre. Són cinc els graus de competència docent identificats pel pedagog Fernández Huerta, l'any 1970: *docent mitjà*, que imita; *docent hàbil*, que fa la feina amb èxit; *tècnic docent*, que instrumenta recursos normatius amb èxit; *tecnòleg didàctic*, que estructura i sistematitza les normes, i *investigador didàctic*, que descobreix els efectes de les normes. Coincideixen amb els que recentment ens ha presentat David Berliner (III Simposi de l'Ensenyament de les Ciències Socials, UAB, 2004) com a resultat de les darreres investigacions als Estats Units (novell, principiant en progrés, competent, hàbil i expert).

4. PEDAGOGIA NECESSÀRIA

En primer lloc, hem de ser autocrítics i admetre que la pedagogia no ha acabat d'aportar el seu valor a la societat, i això ja fa massa temps que dura. Alhora que afirmem que la pedagogia és necessària, hem de posicionar-nos contra la pedagogia inútil. A principis del segle XX, el pedagog francès Gabriel Compayré ja criticava que als manuals de pedagogia s'hi trobessin inacabables pàgines que parlaven de principis, modes, formes, procediments i mètodes. «Si no s'hi posa remei, els pedagogs del nostre temps arribaran a formar una espècie d'escolàstica enrinxolada de fórmules sàvies, de divisions subtils i de termes pedantescos, i acabaran per convertir un estudi senzill i pràctic en una lògica de nova espècie, d'aspecte repulsiu, plena de paraules altisonants i buida de tota realitat» (Compayré, 1916, p. 251-252). Encara avui, part del pensament pedagògic que s'elabora a la universitat aporta poc a la millora de l'acció docent però hi ha professors i equips compromesos en línies de recerca que responen a les necessitats de les escoles: educació emocional i en valor, ús de les tecnologies de la informació i dels mitjans de comunicació, escoles comunitat d'aprenentatge, etc.

També trobem, però, que sembla que de pedagogia tothom en sap. Sovint se sent a dir que s'ha de fer pedagogia d'un determinat assumpte com qui diu

que s'ha de convèncer, significat evidentment empobridor i instrumentalitzat. I amb aquesta banalització de la pedagogia, cada mestre, cada professor, cada llicenciat té el seu sistema (?), la seva petita seguretat, i justament quan se li proposa una determinada orientació per millorar la seva pràctica diu que ja ho fa, que ja ho sap. També és ben inútil actuar sense coneixement pedagògic, pensant que tota la pedagogia es redueix a uns procediments que em permeten tenir una certa seguretat personal a la classe.

Darrerament, potser per cobrir el buit d'una mala pedagogia o de l'absència de pedagogia, s'han publicat algunes obres del que podríem dir *pedagogia balsàmica*. Són obres que han volgut subratllar la importància de l'educació i trobar explicacions a la situació insatisfactòria actual, posant de manifest el valor d'educar o el desconcert de l'educació; sembla que aconsegueixen calmar el desànim dels docents i fins i tot sentir-se més valorats. Efectivament, contribueixen a fer una anàlisi prou fonamentada, però difícilment podran aportar normes d'acció, i això és el que a continuació ha de fer la pedagogia: donar normes d'acció i alternatives.

Hi ha encara el cas de les publicacions del que direm *pedagogia corporativa*. Es pot aconseguir una bona qualitat narrativa explicant la ineficàcia d'una determinada intervenció pedagògica, però lluny de buscar alternatives a una realitat complexa, es magnifica un model de passat que ja no pot funcionar per calmar l'angoixa que genera trobar-se exercint una professió docent que no és la que un havia imaginat quan feia els estudis d'especialitat universitària. Cal entendre que aquestes obres esdevinguin un calmant, però no es resoldrà el problema si no anem a les causes, que d'altra banda són diverses.

Pedagogia necessària a l'escola, cèl·lula del sistema educatiu. La institució escolar ha de funcionar com a sistema pedagògic autònom. Per prendre les decisions, evidentment en el marc d'un sistema educatiu regulat políticament, la institució escolar no ha d'estar pendent del compliment de la norma, sinó de respondre a les necessitats que es plantegen per assolir els objectius que es proposen per a tots els ciutadans. La institució escolar ha de tenir direcció científicotècnica i lideratge, una organització regulada, una identitat col·lectiva amb bon clima de convivència i una manera de procedir racional i amb coneixement.

La institució escolar és la institució pedagògica per excel·lència. No és solament una institució d'educació, i s'ha encarregat a professionals com s'encarrega l'hospital a professionals de la medicina, encara que hi hagin de col·laborar molt diversos professionals i correspongui a tots els ciutadans atendre la salut. A les nostres institucions escolars no està garantida una direcció pedagògica i als centres d'educació secundària, concretament, qualsevol docent pot ésser designat per a l'únic càrrec de perfil pedagògic, el de coordinador pedagògic.

La pedagogia aspira a un coneixement universalitzable a molt diverses situacions, però la seva aplicabilitat exigeix compleció i ajustos a una realitat sociocultural concreta. Criteris psicopedagògics i propostes curriculars derivades de la LOGSE de 1990 pensades amb fonament per a l'educació actual solament s'han desenvolupat en escoles i instituts quan hi ha hagut direcció pedagògica amb seguretat pròpia. Això ens permet afirmar que és més necessari assegurar una direcció pedagògica a cada institució que fer un extens i costós desplegament legislatiu uniforme per a tots els centres. L'informe UNESCO sobre l'educació per al segle XXI de la comissió Delors ja subratllava «la necessitat d'un enfocament a més llarg termini per tal que les reformes siguin un èxit» i que «massa reformes una rere l'altra poden matar la reforma perquè no deixen que el sistema tingui el temps necessari per absorbir el canvi o per involucrar totes les parts interessades en el procés» (*Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*, Centre UNESCO de Catalunya, 1996, p. 23).

La nostra pedagogia de l'escola ha de tenir especial cura del projecte d'ensenyament i ús de *la llengua* adequant-se als infants de parla familiar catalana així com als infants de parla familiar castellana o d'una altra, i garantir que tots facin ús del català i no solament del castellà. No és un treball d'aficionats articular l'aprenentatge de català i castellà i, successivament, francès i anglès. Una hipòtesi que proposem i voldríem verificar en la pràctica és que, a partir del coneixement de català i castellà, cal proposar que els alumnes amb bona competència lingüística (per tant, no tots) facin dos anys d'iniciació al francès per passar tot seguit a l'anglès. El nostre pronòstic pedagògic és que alumnes amb bona competència lingüística i amb un aprenentatge progressiu fan transferència d'aprenentatge d'una llengua a l'altra per semblança i diferència, i amb dos anys d'anglès consecutius als dos anys de francès, assolirien el mateix nivell d'anglès que alumnes amb competència lingüística mitjana que hagin fet quatre anys d'anglès (i no haurien fet francès).

Des d'una pedagogia catalana, cal impulsar la recerca de mètodes d'ensenyament de la llengua, des de l'àrab, llengua consonàntica, fins al català; des del xinès, llengua ideogràfica no sil·làbica, fins al català... Això no ho farà ningú més que nosaltres, que en tenim necessitat. La llengua va estretament lligada a *la cultura*. Conèixer l'entorn i els elements d'identificació política al propi país, però també la presència del català arreu del món, a l'Itàlia de l'edat moderna; a Mèxic, amb l'aportació cultural dels catalans exiliats per haver restat fidels a la República espanyola; a les càtedres de llengua catalana en universitats d'arreu del món; al Japó, amb la projecció de l'arquitectura de Gaudí, o en el cant tradicional de l'Índia, on possiblement cal trobar les arrels del *Cant dels ocells*.

Pensem que cal encarar avui la *interculturalitat* des de l'escola bastint noves identitats entre el que és comú i el que és genuí de cadascú: «altres catalans», en va dir Paco Candel, «negres catalans», ha dit Edmundo Sepa, i també així magribins catalans, amasirm catalans (els de la regió de Nador que se senten diferents)... Catalans d'origen amb identitat pròpia i oberts a la diversitat cultural del món, especialment sensibles als drets dels pobles, dels pobles minoritaris també.

L'escola ha de funcionar com a sistema pedagògic amb iniciativa pròpia. Els professionals han d'organitzar-se en equip, amb autonomia per donar respostes a les necessitats i els projectes, i també donant compte dels processos i els resultats analitzats en el seu context. Una acció específica respecte als continguts de comunicació de masses és assumir la corresponent funció mediatora racional i emotiva alhora.

Pedagogia necessària a la família, nucli primordial d'educació. La tradició de pares a fills garantia en gran part l'adequada educació i la seva mateixa preparació per ser pares competents. Hom havia de fer amb els seus fills allò que havien fet amb ell els seus pares. Això ja no és així. La societat de masses i consum actual fa que els actuals pares hagin de prendre moltes decisions noves que una generació abans no s'havien ni plantejat. Caldria bastir algunes tradicions que facilitessin als pares l'educació en assumptes habituals i que poguessin centrar l'atenció en les decisions importants per a les noves necessitats. La societat postmoderna ha accentuat a l'extrem la identitat generacional fins al punt que els fills avui, des dels Beatles i la música dels anys seixanta, expressen les diferències de manera extrema en la música, en el tallat del cabell, en la manera de vestir, en marques d'identitat sobre l'únic que tenen com a propi, el seu cos. Tot això està molt ben orquestrat per la societat de masses i consum. Els pares-mares necessiten comprendre què és l'important i què és secundari en l'educació dels fills, i saber que a ells els correspon la dimensió més emocional de l'educació, la que ha de donar més seguretat, sense per això deixar de banda una fonamentació cognitiva.

Com ho aprendran, això, els pares-mares si ells mateixos no van ser educats amb aquesta orientació? No cal pensar ja en una pedagogia familiar que es pugui explicar de manera consistent? Una pedagogia familiar que doni resposta a les preguntes i les decisions que es plantegen en el dia a dia i que les fonamenti amb rigor, de manera comprensiva. No es tracta de donar receptes, sinó de formar a partir de receptes que es poden modificar segons iniciatives i adaptar segons necessitats. S'obre un nou camp als professionals de la pedagogia si som capaços de donar respostes clares que donin seguretat als pares-mares i els ajudin a prendre les seves decisions.

La família ha de garantir la seguretat emocional de l'infant i el jove en un clima de comunicació, que no s'ha de trencar mai malgrat que a l'adolescència apareixen tensions necessàries. La participació progressiva dels fills en àmbits de decisió (activitats de lleure, selecció de programes de televisió...) s'ha de donar també avui a la família. També la família ha d'exercir la funció de mediació educadora estant al costat dels infants en l'ús dels mitjans de comunicació.

Pedagogia necessària a la societat i als mitjans de comunicació. L'ambient educador que abans tenia la seva expressió al carrer, en els hàbits de la gent, avui es fa present a totes les llars amb la televisió, finestra que aproxima determinats comportaments socials i hi dóna relleu. Els mitjans de comunicació de massa en general però molt particularment els d'imatge fan modelatge educatiu, estableixen patrons de conducta, normalitzen determinades actituds i posen al descobert que allò que fem no es correspon moltes vegades amb el que diem. Indubtablement, han estat un instrument per al progrés de la llibertat d'expressió, però això ha de ser compatible amb la necessària protecció de la infància. No se la pot exposar de manera tan freqüent, i a vegades tan frívola en la ficció, a les contradiccions humanes. Cal esperar que s'hagi desenvolupat una certa capacitat de discerniment. Abocar els infants precoçment a un excés de contradiccions afecta la seva seguretat.

Com assenyala el darrer informe del Consell de l'Audiovisual de Catalunya: «Davant aquest fenomen, el professorat es veu desconcertat i abandonat, enfrontat amb una tasca pròpia de Penèlope: generar un teixit ètic i conceptual durant les hores escolars que la televisió que miren cada dia els seus alumnes s'encarrega de desfer en horari de vespre i nit («Llibre blanc: L'educació en l'entorn audiovisual», *Quaderns del CAC*, 2003, p. 52).

Això no tindrà més importància a les llars on la família fa la necessària mediació educadora respecte als continguts de la televisió però, en vista del comportament dels infants a les escoles, sabem que són molts els infants que reproduïxen models vistos a la televisió. Tenim dret a demanar un pacte social per a la protecció de la infància i no és desmesurat afirmar que alguns mitjans emeten programes que són clars maltractaments infantils. El pacte social ha de comprometre els mitjans a no emetre determinats continguts en determinades franges horàries per respecte i protecció als infants petits, a no abusar dels programes hiperactius com, en efecte, es fa per captar més audiència, i a oferir també programes que atenguin la dimensió contempladora. Les dimensions humanes d'acció i contemplació es complementen.

Als pedagogs ens correspon aportar elements de comprensió i anàlisi per tal que els mateixos mitjans de comunicació puguin orientar la seva producció respecte a la infància o bé que els òrgans polítics puguin fer les regulacions neces-

sàries mínimes. Respecte a l'escola, cal aportar orientacions que facilitin als docents incorporar l'actualitat dels mitjans de comunicació, ja siguin d'informació, ja siguin de ficció, en el desenvolupament dels continguts d'ensenyament-aprenentatge introduint la necessària alfabetització verboicònica.

Els mitjans de comunicació de massa s'han de comprometre en el pacte social per a la infància i l'educació. Han d'entendre que han d'exercir una autoregulació de la programació de televisió i publicitat emesa en horaris oberts als infants. Els mateixos mitjans poden exercir la mediació educadora promovent una audiència de qualitat creixent.

La necessitat de donar una orientació coherent a l'educació dels infants i els joves ha fet parar esment a la necessitat d'impulsar la *comunitat d'aprenentatge* que integri en un projecte comú la institució escolar, les famílies i la comunitat local amb els seus recursos. La iniciativa es pren quan s'arriba a comprendre que les escoles més convencionals no funcionen per a una important part dels alumnes. És tot el model escolar de la societat occidental desenvolupada que evidencia una falta d'eficàcia i està en crisi. Quan trobem algunes escoles que reixen, fins i tot en entorns socialment desfavorits, trobem al seu redós un conjunt de persones que hi confien, que hi col·laboren, que hi donen suport directe i personal. Això ja va ser un dels valors de determinades escoles de renovació pedagògica del nostre país que es van crear en barris obrers, amb l'ajut de pares o de grups parroquials, i ho hem trobat en algunes comunitats rurals de l'Índia o de països centreamericans. Aquest fet posa en evidència que, malgrat la fonamentació científica i la instrumentació tècnica, la pedagogia exigeix un cert compromís deontològic i que solament així desvetlla la implicació social necessària. Hi ha tot un corrent, el *community learning centers*, sorgit a Minnesota, als Estats Units, que és present a diversos països i és impulsat aquí pel Centre de Recerca Social i Educativa (CREA), de la Universitat de Barcelona.

Quan parlem de pedagogia com a ciència normativa, volem referir-nos a normes d'intervenció educativa científicament fonamentades i que hagin mostrat la seva aplicabilitat. Però mentre la pedagogia s'ha inhibit davant la complexitat de l'educació en una societat plural caracteritzada per la diversitat, l'Administració educativa ha volgut suplir-ho amb normativa legal, normativa que regula de manera uniforme per a tots els centres en totes les circumstàncies atès el seu caràcter prescriptiu. L'Administració educativa com a executiu de la legitimitat política ha de regular l'educació però ho ha de fer de manera mínima, impulsant que siguin els col·lectius professionals els que exigeixin una millora de la pràctica professional docent i un funcionament eficaç de les institucions escolars. L'excés normatiu en educació que dóna per normativa legal criteris pedagògics ha dut a situacions erràtiques que han enfrontat els professionals i han desorientat la ciutadania.

El cas que encara ens afecta de qualificació acadèmica i de promoció de nivell d'aprenentatge és un clar exemple que ha ocupat moltes tertúlies a la ràdio. La normativa legal ha de ser clara, positiva, i no pot reflectir la complexitat de l'avaluació. Inevitablement, l'avaluació com està regulada actualment s'interpreta com a promoció automàtica o, en l'extrem oposat, sistema selectiu de repetició. L'avaluació és una acció complexa de l'equip professional que, en vista dels assoliments d'aprenentatge (eficàcia), ha de considerar el rendiment personal de l'alumne (eficiència) i comprendre les causes, entre les quals, la motivació (funcionalitat) i prendre una decisió personalitzada. Per fer-ho correctament, calen docents experts que ajudin a analitzar cada cas i la pràctica regular d'analitzar en equip l'adequació de les decisions passades preses per afinar més en el futur.

Hem de veure que hi ha un excés de normativa legal que genera inseguretat, dependència. Les instruccions d'inici de curs s'han convertit en una mena de pseudotractat de pedagogia i un bon nombre de docents no arriben a comprendre la raonable fonamentació de la majoria d'aquestes normes. En canvi, pensem que hi ha un àmbit desatès on l'Administració podria emprendre accions.

Ateses les necessitats de les famílies, caldrà promoure accions de formació i orientació a pares i mares. La promoció d'escoles de pares i mares és una possibilitat sempre oberta, però ens preguntem per què encara avui no s'ha fet ús de manera regular dels mitjans públics. Un programa setmanal de trenta minuts a la televisió pública, «Tots eduquem», amb enregistraments de situacions educatives comentades i el desenvolupament d'un programa de pedagogia familiar, està al nostre abast i contribuiria a donar pautes d'actuació amb els infants als pares-mares i als ciutadans en general. Així mateix, l'Administració educativa, a través d'un organisme independent com és el Consell de l'Audiovisual de Catalunya, hauria d'incidir sobre l'autoregulació necessària que han de fer els mitjans per a la necessària protecció de la infància. Aquest consell, bàsicament integrat per periodistes experts de la comunicació, també hauria d'incorporar pedagogs experts d'educació.

PER CLOURE

Aquesta presentació té la intenció de lligar tots els esforços que es fan per al bon funcionament de la institució escolar i l'ensenyament però que sovint no veiem reeixits i ens neguitegen. A mi mateix, un mestre d'escola que ha pogut anar desenvolupant diferents oficis de l'ensenyament i que ha pogut acomplir les seves aspiracions professionals en un recorregut de trenta-sis anys, em desplaia no haver vist encara el conjunt d'escoles i instituts amb un funcionament

eficaç i segur, que engresqui els alumnes, que doni confiança als pares i les mares, i on els professors se sentin gratificats per la seva funció intel·lectual i social. Ja ha passat el temps de les reformes de paper, d'aprovar lleis que es queden al paper, ja siguin millors o nefastes. El que hem de fer és la reforma escola per escola, institut per institut.

La desprofessionalització pedagògica de la tasca educativa ha estat assenyada per Juan-Carlos Tedesco, director de l'Oficina Internacional d'Educació (1995), que és un bon observatori dels sistemes escolars. Demana la inversió de criteri en una política educativa democràtica: «La formació bàsica és la que demana majors nivells de professionalitat específicament pedagògica. Ensenyar a llegir i escriure, per exemple [...]», i també una mesura política ben concreta: «Col·locar els millors docents en aquests llocs hauria de ser, en conseqüència, una de les demandes democràtiques més importants. Per a això, a més de la formació professionalitzadora, serà necessari definir els incentius que tradueixin la prioritat política en una imatge social» (Tedesco, 1994, p. 173).

La pràctica pedagògica és la que, efectivament, pot millorar les nostres escoles. Com declarava el mestre i pedagog, potser el millor pedagog del segle XX, Célestin Freinet: «I això és perquè les nostres recerques mai no s'han desviat del seu objectiu per consideracions extraescolars, perquè nosaltres hem sabut aplegar la col·laboració efectiva i permanent de centenars d'escoles públiques, així que hem aconseguit una conjunció que potser sigui única en la història pedagògica: la de la tècnica escolar i de la teoria pedagògica, l'una justificant l'altra» (Freinet, 1994, p. 42).

Així doncs, la pedagogia és necessària per al funcionament de l'educació i la política pot crear les condicions perquè els docents puguin actuar amb pedagogia a tota institució escolar. Cal afrontar urgentment la formació pedagògica dels docents d'educació secundària, tantes vegades ajornada, i garantir la direcció pedagògica dels centres.

Confio que els professionals de l'educació puguem compartir aquesta orientació i impulsar una important millora a les nostres escoles i instituts.

SEQÜÈNCIES D'IMATGES DE TELEVISIÓ PROJECTADES PER MOSTRAR EVIDÈNCIES

- *Resident Evil*, videojoc anunciat a Canal Plus. Això atrau els joves.
- Fira i web dels joves, 3xl.net, de Canal 33. Així es presenta als joves.
- *Pantalla Batalla*, votació a 3xl.net, de Canal 33. Es presenten models de dona.

- *Shin Chan i el nou mestre*, K3, de Canal 33. Un modelatge continu de nen. Producció importada que els nostres nens no poden entendre però sí imitar.
- Els nens es riuen de la mestra, que surt derrotada. K3, de Canal 33. Imatge de mestra donada als nens.
- *Les tres bessones i Don Quijote*, a TVE2. Mostra de simpatia i de poder compaginar gratificació amb cultura. Producció catalana exportada a altres llengües i països.

BIBLIOGRAFIA

- BERLINER, David C. «Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments». A: *De la teoria... a l'aula*. Bellaterra: UAB, 2004. [Ponència presentada al III Simposi de l'Ensenyament de les Ciències Socials]
- CONSELL DE L'AUDIOVISUAL DE CATALUNYA [CAC]. «Llibre blanc: L'educació en l'entorn audiovisual» [en línia]. *Quaderns del CAC* (novembre 2003). <<http://www.audiovisualcat.net>>
- COMPAYRÉ, Gabriel. *Pedagogía*. Mèxic: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1916. [Edició en llengua castellana de Sucesores de Hernando]
- CORTINA, Adela. *Alianza y contrato: Política, ética y religión*. Madrid: Trotta, 2001.
- COSTA PAU, Josep. *Súnon: Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: Eumo 1988.
- CENTRE DE RECERCA SOCIAL I EDUCATIVA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA [CREA]. <<http://www.pcb.ub.es/crea/>>
- DEWEY, John. *My pedagogic creed*. Vic: Eumo, 1985. (Textos Pedagògics; 3)
- FERNÁNDEZ HUERTA, José. «Didáctica». A: *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: Diagonal; Santillana, 1983.
- FREINET, Célestin. *Oeuvres pédagogiques*. Vol. 2. París: Éditions du Seuil, 1994.
- HERBART, Johann-Friedrich. *Pedagogia general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas, 1983.
- KOMENSKÝ, Jan Amos (Comenius). *Didáctica magna*. Madrid: Instituto Editorial Reus, 1971. [Versió en espanyol de Saturnino López Peces]
- POSTMAN, Neil. *La desaparició de la infantesa*. Vic: Eumo, 1990. [Original anglès de 1982]
- TEDESCO, Juan-Carlos. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya, 1994.
- UNESCO. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996. [Ponència presentada a la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI, presidida per Jacques Delors]
- VIRILIO, Paul. *La bomba informàtica*. Madrid: Cátedra, 1999.

