Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

La comunitat de recerca a l'escola: l'ètica del diàleg a l'aula

Alexandre López Español

JUNY 2000

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Propi

1281

LA COMUNITAT DE RECERCA A L'ESCOLA: L'ÈTICA DEL DIÀLEG A L'AULA

Cerdanyola,del Vallès Juny 2000

Alexandre López Español

0.- Introducció.....1

1.- El concepte de comunitat de recerca.....3

1.1. El pensament de Mead i la comunitat de recerca

1.1.1. El problema de la racionalitat.....7

1.1.2. El problema del canvi.....8

1.1.3. El problema institucional.....10

2.- La comunitat de recerca dins l'aula

2.1. L'aplicació de la comunitat de recerca a l'àmbit educatiu.....12

2.2. Una definició de la comunitat de recerca aplicada a l'aula.....14

2.2.1. La diversitat de persones que formen la comunitat.....17

2.2.2. L'àrea geogràfica i humana que envolta l'escola.....20

2.2.3. La divisió del treball: especialització i interdependència.....23

2.2.4. Compartir una cultura comú i un sistema social.....27

2.2.5. La consciència d'unitat i de pertinència a la comunitat.....31

2.3. Un exemple d'allò. que no és una comunitat de recerca.....33

2.3.1. Una tesi immobilista, les aportacions de Mead oblidades.....35

2.3.2. El problema de la reproducció i de la indefinició ideològica.....38

2.3.3. Reconeixements, malentesos i homenatges simbòlics.....40

2.3.4. Objectius, principis metodològics i organitzatius.....46

3. El precepte de la comunitat com a control social.....50

3.1. Les premises de la comunitat.....57

3.2. Cap a la construcció d'un ordre negocial dins l'aula.....62

4. Conclusions.....67

5. Bibliografia.....70

INTRODUCCIÓ

En començar aquest treball tenia la intenció de donar a conèixer un conjunt d'idees i de maneres de fer que ajudéssin als ensenyants a reflexionar sobre la seva pràctica; però hi havia una condició prèvia a aquesta reflexió que calia deixar ben clara: localitzar-la, contextualitzar-la en un temps, un espai i uns actors socials particulars. En aquest text es proposa que aquesta reflexió sigui feta en equip i amb els alumnes, començant des de l'aula.

La reflexió teòrica predomina en el treball per dues raons. La primera és que el concepte de comunitat de recerca és una formulació teòrica que he aplicat a l'àmbit educatiu, un àmbit per al qual no va ser pensat. La segona és que, si els propis docents valoren positivament les idees desenvolupades aqui, el plantejament d'aquest treball implica que siguin ells mateixos qui hagin de crear la manera de construir la comunitat de recerca.

En pretendre això últim vull deixar clara la meva posició: la plena confiança en la capacitat i les ganes dels professors per a fer de l'escola un espai dinàmic, viu i creatiu, tal i com manifesto al llarg del text. Els mestres no necessiten més receptes ni més preceptes, sinó propostes i iniciativa, perque de la confiança en la seva iniciativa que els hi transmet la societat, se'n deriva la confiança i el protagonisme que l'alumnat pugui tenir en la societat del futur.

Per altra banda, seria enganyós deixar d'esmentar que l'elaboració d'aquest document segueix lliurement, però també el més fidelment possible, unes escoles de pensament que recullen l'empenta d'uns autors preocupats per com millorar la democràcia, l'educació i la societat. Es tracta de l'anomenat interaccionisme simbòlic i el pragmatisme, corrents de pensament gairebé oblidades en l'actualitat.

Els problemes de l'escola comencen amb l'imperatiu de ser realistes i acaben fent quasi inalterables les inèrcies institucionals. Per aquest motiu, considero molt important revisar sistemàticament totes aquelles situacions i projectes que creiem, en general, que poden arribar a suposar un gran canvi per a la pràctica educativa quotidiana o es presenten així.

Aquesta darrera consideració és evidentment aplicable a aquest treball. Per la meva part, jo he intentat revisar-lo, des del plantejament inicial fins el mateix ordre dels diferents apartats. En qualsevol cas, crec que aquests apartats es poden llegir de forma independent sense perdre el sentit d'unitat i cohesió de tot el text. La paraula final la tenene els lectors.

La filosofia d'aquest treball vol establir una nova manera d'entendre l'escola que passa per aprendre a flexibilitzar i desdramatitzar la normativa, l'organització i la problemàtica escolar. Una tasca que s'ha de dur a terme sense complexos revolucionaris ni por a discursos apocaliptics de tota mena, des del respecte i l'atenció als alumnes per a qué, de diferents formes i en tot moment, puguin copsar el sentit de la seva formació.

En altres paraules, per a què mai deixin de veure la seva escolarització com una cosa "raonable" i, si així passa, ho puguin dir obertament. Només d'aquesta manera, amb l'expressió del malestar tant dels alumnes com dels professors, podrem arribar a saber quins són els problemes concrets de cada centre, i no gracies a l'esforç d'experts que creuen saber quines solucions necessita l'escola, en general, sense haver escoltat abans les persones implicades, els seus punts de vista, les seves circumstàncies...

En referència a aquest aspecte, he de dir que una de les principals preocupacions del treball ha estat la comunicació, concretament el sentit i la direcció d'aquest fenomen dintre de l'escola. Un fenomen que considero que no rep la suficient atenció perque sense una comunicació plena probablement podria haver transmissió de coneixements i dades, però no educació que és l'art d'ensenyar el significat que tenen o poden arribar a tenir aquests coneixements i aquestes dades.

1. El concepte de comunitat de recerca

El concepte de comunitat de recerca és un concepte filosòfic que podem inscriure dins el pragmatisme nord-americà. Aquest corrent de pensament es desenvolupa a la segona meitat del segle XIX i principis del segle XX. Els autors més representatius del pragmatisme clàssic són J. Stuart Mill, W. James i Ch. S. Peirce.

Més concretament, la comunitat de recerca sorgeix de la preocupació teòrica de Ch. S. Peirce per la clarificació dels significats i per com trobar el consens ideal últim. Peirce utilitza aquest consens ideal com a idea reguladora de la veritat, fent referència d'una banda als procediments mitjançant els quals es pot observar la recerca de la veritat en la pràxis dels científics i, de l'altra banda, als possibles resultats que es puguin esperar en el futur. Aquesta darrera consideració, el seguiment dels possibles resultats futurs, esdevé capital pel que fa a determinades línies d'investigació que s'arribaran a desenvolupar plenament al llarg del segle XXI, com per exemple, el projecte Genoma.

Per en Peirce, allò que podem arribar a entendre com a veritat és fruit de la intersubjectivitat i del consens. Així doncs, la característica fonamental del treball científic és que només és possible gracies al treball de generació en generació. La intenció principal de'n Peirce en formular el concepte de la comunitat de recerca va ser la de definir com desenvolupar el treball científic de la manera més profitosa possible per a la humanitat. La meva tasca serà la de reflexionar sobre com desenvolupar el treball educatiu a l'aula de manera més profitosa per a la comunitat d'estudiants i professors.

Aquest autor destaca tres aspectes importants per entendre el concepte de comunitat de recerca:

- La principal motivació del cienfífic no és altra que l'amor d'aprendre, i la intel.ligència científica és la capacitat d'aprendre per l'experiència.
- La comunitat de recerca es regeix idealment sense cap referència a qualsevol causa ulterior; és a dir, s'ha de desenvolupar de forma desinteressada.

- La provisionalitat del treball científic és quelcom inherent al seu desenvolupament, això justifica la necessitat del científic de distanciar-se de les aplicacions pràctiques dels seus descobriments.

L'objectiu de la comunitat de recerca és produir una verdadera representació de la realitat mitjançant el consens i el diàleg. Però cal tenir en compte que allò que és verdader és allò que resulta inteligible a una comunitat ilimitada de interpretació. En aquest sentit, llenguatge i investigació són inseparables.

La força d'aquesta argumentació no resideix en les seves possibilitats pràctiques, sino en les implicacions normatives que es deriven d'entendre el consens com a idea reguladora, tal com afirma Karl Otto Apel[1], que són les següents:

1. Qualsevol que formuli una afirmació amb pretensions de veritat, presuposa la capacitat intersubjectiva i ilimitada per al consens sobre aquesta afirmació.
2. Com a idea reguladora, l'exigència del consens demana que es cerquin tots els criteris possibles de veritat i que es ponderin mutuament per aconseguir un consens fàctic, però fal.lible i, per aquesta raó, provisional, tenint en compte el discurs argumentatiu de la comunitat real dels investigadors.
3. Per últim, és necessari qüestionar tot consens fàctic d'una comunitat finita i real d'investigadors mitjançant contraarguments derivats de la consideració de nous criteris de veritat i de la formació de nous "paradigmas", de la formació dels *jocs lingüístics* que acompanyen aquests nous criteris.

Per aclarir el significat del concepte de veritat, Peirce diu que no podem prendre com a context normatiu l'horitzó finit i la perspectiva subjectiva d'una vida humana amb les seves necessitats e interessos vitals, sino l'horitzó potencialment infinit del discurs argumentatitu de la comunitat ilimitada dels investigadors. Hem de prendre com a referència la comunitat.

---

[1] Vegeu l'interessant llibre de J.A. Nicolás i Mª. Jose Frápoli *Teorías de la verdad en el siglo XX.* (1997) Madrid: Tecnos. Les implicacions normatives de què faig esment es troben en el capítol setè, concretament l'article d'Apel: *¿Husserl, Tarski o Peirce?. Por una teoría semiótico-transcendental de la verdad como consenso.*

Així doncs, podríem afirmar que la posició del filòsof americà és un rebuig de les tesis del filòsof de La Haia, René Descartes, perque no és la raó individual sino la diversitat de raons del conjunt de la comunitat el punt de partida. El mateix Peirce va criticar les implicacions teòriques del racionalisme cartesià: l'empobriment de la recerca de nous criteris de veritat que suposava el dubte universal pres com a criteri absolut, no provisional, de veritat (el paradigma del dubte universal no admetia dubtes), i la manca de qualsevol tipus de referència a la intersubjectivitat (Jo penso, jo existeixo).

Quatre són els aspectes que van centrar aquesta crítica:

1. Descartes basa el seu mètode en el *dubte universal*, en l'il.limitat poder de la raó per trobar certeses, la qual cosa suposa desvincular la nostra capacitat de raonament dels nostres propis sentiments. En Peirce afirma que, en general, ens és impossible no introduïr emocions i sentiments per comprendre els pensaments que tenim. Penso, però també sento, i en conseqüència existeixo.
2. El racionalisme cartesià creu que la darrera prova de certesa[2] es troba a la *conciència individual*, com a negació de l'autoritat dels savis o de l'Esgèsia. Aquesta postura és defensable des del punt de vista que aquesta autoritat era quelcom inqüestionable. El més important és que el racionalisme ens deixa sense capacitat d'intuïció perque no admet que puguem comprendre una cosa que no sigui fonamentada en un pensament previ, que no segueixi un camí racional per entendre-la. Aquesta intolerància a allò irracional no és altra cosa que la por a confiar en les certeses de l'altre, la por al canvi que implica construïr certeses amb els altres, ensenyar i aprendre lliurement allò que donem per suposat cadascun de nosaltres.
3. En destacar de forma exclusiva *el paper de la inferència*, s'afirma que totes les nostres cognicions són determinades lògicament per pensaments previs. El mètode consisteix a cercar els efectes i les conseqüènceis d'aquests pensaments previs en la nostra argumentació, i no altres aspectes igual o més importants com, per exemple, el sentit de la nostra

[2] En contraposició, valoreu la màxima que defineix Peirce com el creador del pragmatisme: *"El significat d'una concepció resideix a la suma total de totes les conseqüències concebibles que l'objecte d'aquesta concepció pugui tenir en la conducta d'una comunitat il.limitada de investigadors"* Deia aquest autor que un concepte ha de capacitar-nos per a donar sentit de la nostra experiència; si aquests són adquirits per abstracció d'allò que podem percebre, podem arribar a concebre un estat de coses que superi la nostra capacitat de verificació, de trobar certeses.

argumentació, allò que ens ha mogut a formular aquell argument i no altre o la forma amb què presentem la nostra argumentació. Però, si totes les nostres cognicions són determinades per pensaments previs, com és possible que la percepció pugui ser font de nova informació?.

4. Per últim, la filosofia de Descartes deixar sense resposta certs fets tot *etiquetant-los com a absolutament inexplicables*, per por a enfrontar-se a l'autoritat dels savis de l'Església. Alguns fenòmens no es poden explicar amb certesa des de la conciència individual perque això seria una blasfèmia, una heretgia. Avui en dia, la blasfèmia consisteix a no considerar totes les vessants de l'home com a susceptibles d'un tractament racional, en perjudici d'altres tipus d'interpretacions d'aquestes mateixes vessants. I la heretgia esdevé formular una concepció de la societat que no es basi exclusivament en els dictats de la conciència individual i la seva llibertat.

Resumim la proposta de Peirce de manera pragmàtica:

- No podem deslligar el sentit d'una determinada proposició de les conseqüències pràctiques concebibles que el seu ús implica.
- No oblidem que qualsevol creença és falible, malgrat que tant el sentit comú com la ciència prenguin algunes proposicions com a irrefutables, si més no provisionalment.
- No podem deslligar la definició de les coses preses com a mitjans de les finalitats i valors que aquestes coses incorporen a l'experiència.

La comunitat de recerca tracta de "l'autèntic mètode que la inteligència humana ha après a utilitzar", segons G.H. Mead: la participació en l'experiència d'altres individus. Aquest mètode mai podrà basar-se en el dubte o en qualsevol tipus de contracte per fer front a la incertesa, si és que no volem acabar amb tot allò que fa possible la convivència quotidiana. Per acabar aquest apartat, considero que aquesta cita de Sòcrates sintetitza la filosofia de la comunitat de recerca.

"Desplegaré pues el argumento del modo que me parece correcto. Si a cualquiera de ustedes parece que concuerdo conmigo mismo en algo que no es verdad, deben interrumpirme y refutarme, pues no sostengo lo que sostengo como alguien que ya sabe. Estoy buscando junto con ustedes, de modo que si la persona que formula una objeción parece decir algo verdadero, seré el primero en reconocerlo".

1.1 El pensament de Mead i la comunitat de recerca

El pensament de G.H. Mead es centra en el caràcter interaccional de la experiència. Aquest autor va ser un dels primers que va situa la comunicació com a clau per a la comprensió de la interdependència que es manifesta quotidianament en qualsevol societat humana. Com en el cas d'Adela Cortina, per en Mead la comunicació representa l'excel.lència ètica per al desenvolupament de la societat humana, perque l'èsser humà ha accedit a la possibilitat de regular la seva conducta des de la intersubjectivitat, des de la formació del consens amb l'altre.

Segons el meu criteri, en Mead va problematitzar tres aspectes bàsics per a la fonamentació de la confiança, el reconeixement recíproc en paraules d'Adela Cortina, en què s'ha de basar el sentiment de interdependènca d'una comunitat humana concreta.

1.1.1. El problema de la racionalització

Per en Mead la societat humana és el regne de la continua emergència, de la constant producció i modificació del seu entorn. El problema que planteja Mead és com tracta aquesta emergència, com estudiar-la, com articular-la d'una manera respectuosa amb el medi. Mead creu que aquest problema és susceptible de ser guiat pel pensament científic, que amb l'ajut de la ciència podríem arribar a concebre un canvi social que fos fidel al potencial creatiu que ha demostrat l'home en transformar el seu entorn.

Però també reconeix que una forta tendència humana ens impedeix reconèixer els fenomens nous, els fenomens emergents. Aquesta tendència consisteix a racionalitzar qualsevol novetat un cop l'hem arribat a copsar. Mitjançant la racionalització cerquem en el passat les causes que ens expliquin l'aparició d'un nou fenòmen, amb la finalitat de trobar una relació directa entre les causes i els efectes. En racionalitzar abstraiem el temps de l'espai, descontextualitzem les nostres vivències, i aleshores, certs objectius deixen de ser coses en trànsit, aconteixements, deixen de passar com en realitat passen, i els atorguem una permanència que els converteix en condicions, en referències, per a la nostra acció.

En altres paraules, idealitzem uns determinats objectius de la nostra manera de fer, de la nostra conducta, fins l'extrem que allò que era abans un accident rep la condició de llei. La comoditat ens aboca al conformisme i a la negació de la creativitat[3].

Des de la crítica a la racionalització, Mead es posiciona en contra de qualsevol mena de determinisme històric perque afirma que no cal anar a buscar raons pretèrites, que les raons per explicar els nous fenòmens hanà de ser presents ara i aquí, perque els problemes pràctics de la vida social no poden deixar-se per demà ni són qüestions de poca importància.

Des de la perspectiva de la comunitat de recerca, hem de considerar que la racionalització malmet la nostra capacitat de sorpresa per descobrir i reconèixer el canvi i que esdevé una tasca fonamental que qualsevol persona conservi i desenvolupi aquesta capacitat, pel seu bé i pel bé de la comunitat en què viuen.

1.1.2. El problema del canvi

En Neil Postman diu en el seu llibre *La enseñanza como actividad crítica*: Des de l'escola, com també des d'altres institucions, la resposta habitual a qualsevol canvi es basa en donar per suposat que les condicions de vida d'una generació seran gairebé idèntiques a les de les generacions precedents. Aquest és un bon exemple d'exercici de racionalització que tira per terra tots els avenços realitzats per la psicologia de les organitzacions, però que es basa en una necessitat comuna per a qualsevol institució: la necessitat de planificar, d'establir un ordre en el seu creixement.

Però que entenem per planificació o per creixement?. És important clarificar aquests conceptes i escoltar l'opinió de dos grans científics socials com Peirce i H. G. Gadamer, que coincideixen a desenvolupar el seu pensament com una crítica de la filosofia cartesiana, des de la consideració de la provisionalitat del tot coneixement científic.

---

[3] Segons Mead, la creativitat és l'eïna que les persones tenen per a combinar les innovacions individuals i resoldre dialògicament els problemes. És la capacitat on rau l'ordre canviant de la societat humana.

En primer lloc, el concepte de creixement, segons Peirce, presenta diversos incidents, un dels quals és la reproducció; però el creixement no és simplement increment, sino que pot ser el trànsit d'allò homogeni a allò heterogeni o el trànsit d'allò desorganitzat a allò organizat. D'aquesta definició, se'n deriva una concepció del canvi més qualitativa, més oberta a la diversitat i més atenta a les formes d'organitzar la nostra vida en societat.

En segon lloc, respecte el concepte de planificació, diu Gadamer que és resultat de: "El ideal de verificación, la limitación del saber a lo comprobable culmina en el re-producir iterativo. Así, ha surgido de la legalidad progresiva de la ciencia moderna, el universo íntegro de la planificación y de la técnica". I tot seguit afegeix aquest autor: "El problema de nuestra civilización y de los males que trae su tecnificación no consiste en carecer de una instancia intermedia adecuada entre el conocimiento y la aplicación práctica. Precisamente el modo de conocimiento de la ciencia es tal que imposibilita esa instancia. Ella misma es técnica".

Hem parlat del canvi a nivell de les condicions de vida generacionals i de la resposta de les organitzacions socials en relació a la planificació del creixement social i la millora d'aquestes condicions. Però quina és la posició de l'individu en tot això?. La resposta és senzilla. Per en Mead el desenvolupament de l'individu (el self) depén de la seva conexió amb l'altre generalitzat, amb l'actitud de la comunitat.

Aquest autor creu que a les societat contemporànees occidentals hi ha una manca de comunicació - el principi bàsic de la societat humana- i que, per aquesta raó, no hi ha una traducció eficaç de les qüestions de política pública als problemes inmediats dels ciutadans. Així, en les seves paraules: "Hemos llegado a estar vinculados a una vasta sociedad, en la que todo es esencial para la existencia de cada cual, pero no hemos llegado a obtener la experiencia que este hecho implica".

Des de la perspectiva de la comunitat de recerca, és necessari canviar les nostres institucions si no tenen la capacitat de formular els problemes de tots en els termes dels problemes de cadascú. D'aquesta manera allò que ell anomena "valors de culte" de la democràcia passaran a ser valors funcionals.

Els valors funcionals són aquells valors que ens donen la possibilitat de reconeixer-nos a nosaltres mateixos mitjançant un constant trobar-se amb els altres, tot eixamplant el marc de referència dels nostres actes. El problema no és que els valors puguin estar en crisi, com s'ha dit tantes vegades, sino que idolatrem certs valors guardant-los per a les nostres pregàries privades i els retirem de la nostra vida comunitària.

Els valors funcionals de què parlà Mead poden aconseguir una renovació de la comunitat perque, segons la meva interpretació, fan possible:

- Creure en la creativitat de les persones per tal que la comunitat no deixi de reconstruir continuament els hàbits i l'organització social, i sigui conscient que les fonts del poder resideixen en allò que ha donat per suposat.
- Limitar la responsabilitat de cadascú a la resolució dels problemes concrets i pràctics amb què ens enfrontem diàriament, contrapesant les tendències i els valors subjectius amb les tendències i els valors dels altres.
- Reconèixer que tots formen part d'una mateixa comunitat i que, de diferents maneres, tots estem implicats en el seu creixement i en la seva organització.

1.1.3. El problema institucional

Segons Mead, el problema institucional consisteix en donar-se compte que una bona part de l'entramat institucional únicament serveix d'homenatge simbòlic per al manteniment ritual de la visibilitat dels valors de culte. El principal problema d'aquestes institucions és la manca de comunicació efectiva amb els ciutadans, que les allunya de la democràcia real i del seu ideal de participació.

Algunes institucions no arriben a provocar en nosaltres un sentiment de coincidència entre el projecte per a la pròpia perfecció personal i el projecte social que representen, perque interpreten que el control social és una cosa diferent a l'autocontrol del subjecte. Han oblidat el valor de l'experiència[4], han perdut la constància en l'exploració dels temes que preocupen als ciutadans

[4] Com deia Peirce: "Quan un és jove el món és fresc i semblem lliures; però les limitacions, els conflictes, els impediments i la alteritat en general constitueixen l'ensenyança de l'experiència" .

En deslligar la funció de control social de l'experiència dels ciutadans, aquestes institucions afebleixen la comunitat perque ataquen el seu projecte, l'existència del qual depén de que ho sigui eficaçment per a tots i cadascú dels membres que formen part de la comunitat. Mead rebutja reduïr allò social a un simple encreuament de projectes individuals.

Així, quan les institucions no tenen consciència de la interdependència que les uneix a aquesta comunitat, les seves pràctiques impedeixen l'aproximació al ideal de autogobern i saturen el caràcter de ritual per al manteniment dels valors de culte. Quan la confiança no és la guia per orientar la conducta entre els membres d'una comunitat qualsevol, creix la distànca entre mitjans i finalitats dins ella fins el punt que les persones ja no poden comunicar-se ni, en conseqüència, poden arribar a realitzar-se mitjançant la participació en el projecte de la seva comunitat.

Una de les claùsules d'aquest ideal d'autogovern hauria de ser el principi de subsidiaritat, tal com defensa Adela Cortina, que consisteix en l'esforç de la comunitat per no deixar en mans de l'Estat allò que pot ser resolt per instàncies més properes a ellat. Ben segur que en Mead estaria plenament d'acord amb la proposta de la nostra doctora.

Des de la perspectiva de la comunitat de recerca, és necessari analitzar les institucions de la nostra societat per saber si només serveixen d'homenatge simbòlic als valors de la democràcia o si, ben al contrari, fan coincidir el projecte per a la perfecció personal de cada membre de la comunitat i el projecte social que representen. En altres paraules, hem d'esbrinar si aquestes institucions treballen pel ciutadà escoltant-lo o negant-li la seva veu.

2. La comunitat de recerca dins l'aula

2.1 L'aplicació de la comunitat de recerca a l'àmbit educatiu

La necessitat d'una consideració del problemes que té plantejats l'escola des de la perspectiva de la comunitat de recerca es fa palesa si tenim en compte les reflexions del pensador G.H. Mead. Més encara si creiem que l'escola és una institució eminentment dedicada al canvi, però que té el costum d'evolucionar a cop de reforma, tret d'algunes excepcions representades per certs corrents de renovació pedagògica.

A un d'aquests corrents debem la "Llei de la trivialitat de Parkinson", citada per Postman en el llibre abans esmentat: *L'entusiasme que manifesten els dirigents d'una comunitat per una innovació pedagògica, és inversament proporcional a la seva importància respecte als processos d'aprenentatge.* Això, entre altres coses, vol dir que si només són els dirigents de la comunitat educativa els qui mostren entusiame per una innovació pedagògica anem errats o, també, si el seu entusiasme té com a principal raó de ser negar determinats problemes amb la finalitat de mantenir una façana acceptable.

La comunitat de recerca proposa que cal fomentar la creativitat dels nostres alumnes per saber trobar respostes als canvis futurs, cal ensenyar-los el valor que té la comunitat i el seu caràcter dinàmic, cal engrescar-los en el diàleg amb les institucions i en la participació i resolució dels problemes que afecten la seva comunitat. Hem de ser capaços de transmetre'ls, per exemple, que les assignatures formen part d'un mateix cos de coneixements, que constitueixen diferents maneres d' explicar-nos el món que ens envolta.

Davant la situació de competitivitat amb altres mitjans educatius i pseudoeducatius, l'escola com a institució ha de procurar que els joves assimilin la cultura, i no a l'inrevés. En conseqüència, és una tasca fonamental mostrar-los que allò que ha fet possible l'acumulació, l'establiment i l'evolució del saber humà ha estat el reconeixement que tots formen part d'una mateixa comunitat i que, també de diverses maneres, tots estem implicats en el seu creixement i en la seva organització.

En aquest sentit, hem d'acostumar els nostres alumnes a emprar criteris que els capacitin, un cop fora de l'escola, per a avaluar les institucions de les quals en formaren part com a ciutadans actius i com a receptors dels seus serveis i prestacions.

Aquesta avaluació hauria d'implicar:

- El qüestionament de qualsevol autoritat competent, tant dels criteris de competència atribuïts a una determinada autoritat com de l'autoritat que atribuïm a les persones reconegudes com a autoritats.
- El qüestionament de l'atribució d'una causa única a problemes complexos o nous.
- El reconeixement que, si no tenim clar qui som, podem arribar a convertir-nos en allò que els altres pensen que som.
- L'acceptació que certes situacions de la vida no tenen solució coneguda, situacions que podríem arribar a confondre amb una manca de capacitat, amb el fracàs personal, quan en realitat només es tracta d'aprendre a conviure amb aquest tipus de situacions, sense caure en el conformisme o la desesperació.

El paper que li es assignat a una persona dintre d'un ambient, allò que se li permet fer, és allò que aquesta persona aprèn. És un bon exemple d'aquesta reflexió una frase atribuïda al dramaturg anglès G. B. Shaw: 'L'escola va ser l'únic període de la meva vida en què vaig veure interrompuda la meva educació'. El primer cop que la vaig sentir, vaig somriure. És una frase enginyosa. Després, vaig sentir la necessitat de comunicar la seva càrrega d'ironia, i finalment, vaig decidir respondre per al.lusions aquest bon home, des dels nostres temps.

2.2 Una definició de comunitat de recerca aplicada a l'aula

Si busquéssim en un diccionari què significa la paraula 'comunitat' ens trobaríem la següent definició: agrupació local dintre de la qual les persones desenvolupen un cercle complet d'activitats vitals. Aquesta simple definició resumeix els dos trets principals de tota comunitat; d'una banda, el caràcter comprehensiu i integrador, i de l'altra, el caràcter dinàmic i pragmàtic. Però cal una definició més concreta del concepte de comunitat que ens ajudi a entendre com pot articular-se una comunitat de recerca dins l'aula.

Per a la fonamentació d'aquesta definició, prendré com a referència la síntesi que Adela Cortina fa de les idees que comparteixen els autors que han fet de la comunitat la bastida del seu pensament ètic, extretes d'un seguit de conferències que aquesta autora va donar a l'Aula Joan Maragall amb el títol *Ètica, Política i religió. De l'individualisme a la comunitat moral*, a Barcelona, el març de l'any passat.

Però abans, m'agradaria exposar clarament les meves intencions en proposar una definició de la comunitat que sigui vàlida per a ensenyar als nostres alumnes a:

- Criticar l'ús instrumental de les relacions socials, dominades per una actitud de resolució de problemes centrada en la immediatesa. Per això és fonamental aprendre a distingir entre reconeixement social i reconeixement recíproc; és a dir, entre prestigi i confiança.
- Censurar la creença que els drets humans estan relacionats amb drets burocràticament identificables, que forma part de la creença, molt més estesa, que els diversos elements de la nostra experiència poden organitzar-se en una estructura[5] taxonòmica regular i estable.
- Superar l'esclebxa entre l'esfera privada i l'esfera pública mitjançant el pluralisme, que ens enriqueix proporcionar-nos noves probabilitats per adquirir una perspectiva de la societat i una identitat. més riques.
- Aprendre a dir que no als imperatius institucionals, cada cop més burocratitzats, sobretot pel que fa a les maneres en què legitima l'ordre social.

[5] El filosof nord-americà A.North Whitehead va dir que la taxonomia és la mort de la ciència; com la memorització de les taxonomies és la mort de l'educació, afirmaria jo.

Per entendre què és una comunitat, considero que és molt important analitzar les següents característiques:

1. la diversitat de persones que la formen
2. l'àrea geogràfica i humana que l'envolta
3. la divisió del treball en funcions especialitzades e interdependents
4. compartir una cultura comú i un sistema social que organitza llurs activitats
5. la consciència d'unitat i de pertinència a la comunitat
6. poder actuar col.lectivament i de forma organitzada

Aquestes característiques de la comunitat es corresponen amb allò que Kelley creu que és important per a tota persona que aprén. Aquestes necessitats representen els drets socials i culturals de les persones que la comunitat educativa es compromet a protegir .

Necessitats de l'aprenent	Característiques de la comunitat
De les altres persones	La manifestació més comuna és la divisió del treball i la necessitat de coordinar esforços.
D'un autoconcepte vàlid d'un mateix	Impossible sense la conciència d'unitat i de pertinència a una determinada comunitat
D'una comunicació vàlida amb els altres	Basada en el respecte a la diversitat de persones que formen la comunitat
D'una relació amorosa amb altres persones	Basada en el reconeixement recíproc, pel fet de compartir una cultura i un sistema social
De llibertat	Actuar col.lectivament i de forma organitzada
De saber com aprendre	De l'àrea geogràfica i humana de referència que ens envolta..

En principi, aquest compromís de protecció pot basar-se en un contracte o en una aliança segons Adela Cortina, però de fet el primer s'ha estés per la societat etiquetant els compromisos basats en l'aliança -que simbolitza les relacions humanes basades en la confiança- com a utopia[6] i ha pretés fer-nos creure que era suficient un compromís políticament correcta.

[6] Alguns plantejaments teòrics, fets sobretot des de la sociologia de l'educació, han donat força al discurs del contracte -actuant com a una veritable quinta columna- en considerar l'escola com a una eina que pot realment suprimir les desigualtats socials: "En el camp dels canvis socials, les escoles s'han plantejat objetius utòpics; en consonància, allò concret és etiquetat d'utòpic i la utopia és defensada com una possibilitat pràctica". Cita extreta del llibre de Paul Watzlawick i altres *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. (1994), pp. 80, Herder: Barcelona.

En els compromisos basats en un contracte, diu aquesta autora, és menys important l'assoliment de determinats objectius que el comportament d'una forma adequada i estipulada. El manteniment de les formes és la clau d'aquests compromisos i no el fet que siguin políticament justos. La raó de ser dels contractes es troba en la necessitat que tota societat té de 'defensar-se' de les desviacions, d'enfrontar-se a aquelles persones que s'oposen o es qüestionen les seves normes i estructures.

Les desviacions respecte a les formes adequades de comportament social, sovint atribuïdes als nostres alumnes per la seva manca de maduresa, no són una cosa intrínsecament negativa. Ho poden arribar a ser quan, de debó, no hi ha algun tipus de reflexió darrera, o millor dit, quan no exigim -en el moment oportú i sense la coerció del càstig- que la reflexió acompanyi sempre el comportament individual, més enllà del manteniment de les formes.

Si només exigim als alumnes el manteniment de les formes, no trigarem gaire a caure en el pessimisme perque perdrem l'oportunitat d'ensenyar constructivament que la nostra vida en comú pot organitzar-se de moltes maneres diferents. Ens descuidarem que la capacitat d'aprendre està en funció de la capacitat de canviar les nostres percepcions. L'arrel de la qüestió pot ser que no som conscients que les normes només són regularitats necessàries per a organitzar la nostra vida en comú, com afirma Cortina[7].

La defensa de l'autonomia de l'individu des de la comunitat constitueix una prioritat de la comunitat de recerca, perque aquesta necessita la creativitat dels seus membres per a enfortir-se i no demanar la intervenció administrativa de l'Estat en afers que no han de ser sota el seu tutelatge. Quan les persones definim un problema més enllà dels límits de la comunitat és molt difícil que puguem recórrer a la comunitat un altre cop si les instàncies administratives no es donen la solució esperada. Així doncs, és la manera d'abordar els problemes, i no els problemes, allò que pot fer-los insuperables. Sense més preàmbuls, abordem ara les característiques de la comunitat.

---

[7] Aquesta autora subscriuria l'opinió que J.L. Aranguren va expressar en una de les darreres entrevistes de la seva vida, el desembre de 1995, a El País Semanal: "Los profesores de ética tenemos la obligación de ser optimistas. Siempre, siempre. Con el pasado y con el futuro".

2.2.1. La diversitat de persones que formen la comunitat

Començaré parlant de la famosa atenció a la diversitat, tema molt estimulant i estimat per alguns professors i molt avorrit per altres. Però en parlaré de manera indirecta perque, en primer lloc, quan es tracta aquest tema només es sol tenir en compte els alumnes i ens oblidem dels professors. En segon lloc, perque a l'escola hi ha una diversitat que ningú no gosar discutir: que uns ensenyen i uns altres aprenen, que uns fan de professors i uns altres fan d'alumnes. Em refereixo a la diversitat de rols que es representen a l'aula.

Aquest tipus de diversitat resta simplificada per la definició de què representa ser adult, perque dins la nostra societat la infantesa, l'adolescència i la joventut són definides en relació a allò que significa ser adult.. Vull qüestionar aquestes definicions, que reben un considerable recolzament i reconeixement social, perque encara que són pràctiques les relacions socials definides pel seu prestigi dins la societat acaben instrumentalitzant les persones en centrar-se en la resolució de problemes inmediats, i ocultant la diversitat de rols que són representats en aquella societat.

Per expresar-ho en termes menys teòrics, la representació que es desenvolupa a l'aula es basa en que els professors tractin als seus alumnes com si fossin adults, com si fossin capaços d'aprendre tot el que se'ls ensenya i com si fossin tots iguals. Però, malgrat que uns se'n surtin millor que altres, es tracta només d'una representació perque no els tracten com adults, no aprenen tot el que ells pretenen i, evidentment, no són iguals. Aquesta representació té una determinada finalitat que es manifesta mitjançant el curriculum ocult. Segons en Neil Postman, mitjançant aquest tipus de curriculum proposem als alumnes que::

- l'aceptació pasiva de les idees és millor que la crítica positiva
- els sentiments no tenen lloc en educació
- tota pregunta té sempre una resposta correcta, simple i clara
- s'ha de confiar i valorar més la veu de l'autoritat que el propi criteri
- les propies idees i les dels companys de classe són incongruents
- la memoria és la forma més alta de triomf intel.lectual
- la investigació es troba més enllà de l'abast dels estudiants i, en qualsevol cas, no és matèria de la seva competència.

Crec que en Postman no exagera. No sabria dir quina d'aquestes propostes és més perjudicial per a l'educació, ni seria el moment de tractar-les amb la profunditat que es mereixen. Tenint en compte el tema d'aquest treball, només mencionaré la darrera qüestió. Abans de començar, m'agradaria que tothom reflexionés si algunes d'aquestes propostes són presents en el món laboral i si són exigides, encara que presentades amb diferents noms, als treballadors adults d'una o altra manera per part de les empreses.

La qüestió és que si els joves aprenen a acceptar que la investigació és quelcom que té el *dret d'admisió reservat*, aleshores sempre mostraran la seva dependència respecte l'autoritat d'algú i, en conseqüència, mai arribaran a ser autònoms, ni lliures. Per aquesta raó, no tindran l'oportunitat d'explorar i conèixer els seus propis sentiments, ni la suficient confiança amb ningú per poder arribar a treballar en equip, perque tendiran a no donar crèdit a les seves pròpies opinions en qüestions per a les quals no hi hagi una resposta correcta i senzilla al seu abast. A més a més, tindran por d'equivocar-se i es capficaran en un passat perfecte, que ja no tornarà, on tot tenia el seu lloc a la memòria fins a l'extrem d'oblidar-se que han crescut i que mai més ningú els tornarà a tractar com a nens. Com a conseqüencia de tot això, aquella etapa idil.lica i sovint idealitzada que anomenem infància, esdevindrà per a ells quelcom maleït, perversament innocent, molest i estèril.

Fixem-nos ara en el professorat. El meu parer és que es situen, professionalment parlant i sense voler generalitzar, entre dues figures que delimiten la seva pròpia comprensió del fenomen educatiu. En un extrem tenim la figura del representant o docent-funcionari que, preferentment, identifica la seva tasca amb la necessitat d'una preparació professional i acadèmica exigida per la societat, el sistema educatiu i els pares. Aquest docent autolimita les seves competències professionals a les que li són atribuïdes per part de l'aparell burocràtico-administratiu. Són el grup majoritari en la representació social però no solen tenir consciència d'estar actuant.

En l'altre extrem, hi ha la figura del voluntari, de caire més idealista. Aquest tipus de professor identifica el seu rol amb una continua tasca d'adaptació de la seva pròpia feina a les necessitats dels seus alumnes. S'esforçen a prepara les classes per fer-les interessants i divertides amb la

finalitat d'aconseguir la motivació dels alumnes. Són ben capaços d'adoptar el punt de vista dels alumnes però ho fan amb la intenció instrumental de desenvolupar millor el rol professional que han interioritzat. Per altra banda, tenen la sospita d'estar actuant en una gran representació social però no veuen que, amb l'adopció del paper d'agents socialitzadors, actuen com a para-xocs dels sistema educatiu.

Com diu J. C. Pablos contribueixen a mantenir les disfuncions del sistema educatiu que, amb el temps i l'experiència, o bé poden arribar a acceptar malaltísament com a pròpies del seu paper o bé atribueixen a una societat que no té el dret de demanar-los res més que una preparació professional i acadèmica, acostant-se a la figura del docent-funcionari.

No pretenc simplificar la qüestió de les maneres d'entendre el rol professional del col.lecitu de professors i mestres, ni de les seves maneres de fer, perque encara tinc present la meva pròpia educació i perque confio plenament en el professorat, sobretot en aquell sector que afirma que són mestres, no que fan de mestres, quan se'ls pregunta què són. Per aquest motiu, he de denunciar un seriós problema que afecta a aquest col.lectiu i que consisteix en que també els professors són tractats com a infants pel sistema educatiu. Els problemes amb què s'enfronten els professors no tenen una fàcil solució perque, en general, no tenen la suficient autonomia d'actuació i han de fer de mainaderes, de germans grans, d'àngels de la guarda, de vigilants i de pallassos de la tele, encara que no vulguin.

Els professors han de reivindicar el seu dret a desenvolupar la iniciativa i la creativitat personals dins l'aula, a compartir aquesta experiència amb els seus companys, a aprendre dels seus alumnes lliçons fresques que no figuren en cap manual de pedagogia ni en cap llibre de text i coses que ja havien oblidat, a desencongir la seva capacitat d'adaptació i a perdre la por a improvitsar de tant en tant, retrobant-se amb el joc. En resum, el professor té dret a disfrutar de la seva professió, a sentir-se realitzat professionalment, perque la diversitat no és patrimoni exclusiu dels alumnes, és un dels drets fonamentals de les persones que tots tenim l'obligació de respectar i que, des de l'escola, hem de fomentar. Tant en els alumnes com en els professors.

2.2.2. L'àrea geogràfica i humana que envolta l'escola

L'escola no està aïllada de la comunitat cívica que la sosté, encara que de vegades ho pot semblar. L'àrea humana més propera a l'escola és la família però, sovint, la comprensió que les famílies tenen del fet educatiu és molt instrumental perque la democratització i extensió de l'ensenyament obligatori no ha comportat un abandonament de la perspectiva credencialista, tot i com tothom sap, un títol ja no és sinònim de treball inmediat.

Per altra banda, l'escola com a institució s'ha allunyat de la comunitat perque tradicionalment -això significa fins fa no gaire- ha girat l'esquena a les necessitats derivades de la inserció dels joves en el món laboral, al foment d'actituds i valors de la cultura del treball i no tant del mercat laboral i de les sortides professionals.

Fruit de la conjunció d'aquests dos factors els pares es situen, com en el cas dels professors, entre dues posicions que delimiten la seva comprensió del fenòmen educatiu. Dels pares que, pels motius que sigui, no es preocupen per l'educació dels seus fills no cal parlar.

D'una banda tenim aquelles persones que només es preocupen dels estudis dels seus fills quan no van bé o quan són a punt d'acabar, tant si van bé com si van malament. Els professors són per ells unes persones gairebé desconegudes. Ni els coneixen ni, per tant, poden criticar la seva feina, a no que ho facin des de la interpretació que en fan els seus fills. Valoren l'educació però creuen que quan s'acaba l'escola és quan comença la vida de debó. Per a aquests pares, l'escola és la sala d'espera del treball.

A l'altre extrem, hi ha els pares que es preocupen tant dels estudis dels seus fills que, per exemple, cada cop que els examinen tenen la sensació que ells també són examinats. Amb la seva actitud de vigilants del futur dels seus fills, poden arribar a angoixar-los amb les seves expectatives abandonant altres aspectes que mereixen igual o més atenció. Consideren que ells, com a pares, són els responsables últims de l'educació del seus fills i no volen compartir totalment aquesta responsabilitat amb els professors més enllà del respecte pel seus criteris i per la seva feina.

Sigui com sigui, darrera del posicionament de les famílies que he exagerat i simplificat expressament, hi ha una preocupació pel futur. Si l'escola vol apropar-se a la comunitat li ha de fer veure que el valor de l'educació no pot quedar amagat per la importància del valor que es atorgat al treball dins la nostra societat. Per tant, l'escola faria bé de considerar que el món del treball és el futur dels seus alumnes i que, avui en dia, tothom és massa enfeinat en pensar el present:: els alumnes fent els deures i realitzant exàmens, els mestres preparant els seus deures (classes, reunions, avaluacions) i els pares planificant la vida dels seus fills.

La preocupació pel futur des de la comunitat de recerca implica també revaloritzar l'escola com a sistema d'interacció i de socialització, com a allò que ha estat al llarg de la història. Sense historia no té cap sentit explicar ficcions, contes o faules (comunicació, sentit del humor, literatura), ni aprendre a analitzar i emprar informació (ciència, lògica i filosofia), ni parlar en públic (política, dret), ni fer coses que fan història (tecnologia, manifestacions estètiques i ètiques). Sense història no hi ha identitat ni comunitat possible, i tampoc convivència.

Una bona integració de l'escola dins la comunitat hauria de plantejar-se els següents objectius:

- Identificar els problemes de la comunitat
- Idear diverses solucions a diferents nivells
- Traçar un pla que produeixi un alleujament inmediat d'aquests problemes.

Aquesta integració passa per preocupar-se pels serveis i productes que la comunitat necessita; és a dir, hauria de prendre la comunitat com a pla d'estudis, problematitzant la realitat que envolta els alumnes segons els seus interessos i la seva curiositat, i conectant-los amb les perspectives tecnològica, socio-històrica, psicològica i humanística dels professors d'una manera pragmàtica i multidisciplinar. A les classes es desenvoluparien les solucions proposades pels estudiants als diferents problemes amb la sistematicitat i 'assessorament dels professors. El que proposo és la recuperació d'allò que passa fora de l'institut per tal de comprendre els nostres alumnes, i després ensenyar-los. El primer que cal fer és deixar-los expressar. amb llibertat.

Malgrat que es pugui pensar en un creixent infantilisme i despreocupació general per part del joves, hem d'esforçar-nos per entendre quina lectura fan de la comunitat que els envolta, com s'hi senten, quines expectatives tenen respecte a ella. Amb una mica de voluntat, descobrirem que nosaltres tampoc comprenem les coses que ells no arriben a explicar-se. La diferència és que ells encara no s'han acostumat al fet de no entendre, tenen el dret de preguntar-se perquè les coses són com són i de fer-nos responsables de viure en una comunitat en què podrien canviar moltes coses: podrien humanitzar-se més les relacions, podria organitzar-se millor la nostra vida en comú. Per què no podríem confiar més els uns en els altres?.

Com és possible que arribem a pensar que no els interessen ni els commouen aquells fets i situacions que encara no entenen o no els hi intentem ensenyar a entendre? Algú creu de debò que no tenen interés per l'amor i les relacions de parella, o per l'economia domèstica, o per les manifestacions artístiques, per opinar del que fan o deixen de fer els adults, per aprendre i arribar a ser com ells?. I es clar que en tenen!.

Però i nosaltres?. Més o menys ja hem fet la nostra via. Ja no ens recordem dels dubtes, de les preguntes que no gosàvem fer, de la por a la llibertat com deia Erick Fromm. Ni tampoc d'aquelles persones en què confiàvem, que ens intentàvem ajudar i que ens ensenyàvem com enfrontar-nos als dubtes, com formular aquelles preguntes que semblàven tontes, inútils. En definitiva, com no tenir por a prendre decisions.

2.2.3. La divisió del treball: especialització i interdependència

Hi ha un aspecte de la comunitat de recerca que s'ha d'analitzar de manera especial. Es tracta de definir com podria ser la seva organització, la distribució de tasques i funcions. L'estructuració del treball a l'escola és actualment responsabilitat dels professors, tant dins l'aula com fora d'ella. Una estructuració que intenten fer superant la relativitat, la contingència, la incertesa, la incongruència i altres conceptes semblants que formaven part de la vida quotidiana de les escoles en altres temps.

Des de la reforma el treball del professorat és contemplat com una tasca en equip que comporta una gran feina de coordinació i exigeix una actitud de diàleg constant amb els companys per a la resolució dels conflictes i per a la planificació i organització de les activitats educatives. No obstant això. el treball més estimat pels professors, allò que dona sentit a la seva identitat professional, és el treball a l'aula, cara a cara, amb els seus alumnes.

La concepció d'aquesta important tasca encara es basa en el model individualita de gestió de l'aula, que és la tendència habitual a la institució educativa actual. Des del punt de vista d'aquesta concepció és comprensible que el professor només parli d'allò que toca, dels coneixements de la seva especialitat i no faci referència, dins la mateixa aula, al treball desenvolupat pels seus companys en àrees que poden estar conectades i que enriquirien la comprensió de les matèries implicades.

Amb molt bon criteri i millors intencions creuen que aquest treball de coordinació amb els altres, que comporta el seguiment de pautes comunes i la discusió dels diferents punts de vista sobre els temes que els preocupen, no té cap sentit si no és el de millorar la seva pràctica docent, de millorar la seva pròpia competència com a docent, com a professors individuals, com a individus. Quants d'aquests professors es preocupen veritable i solidariament per la feina dels seus companys, pels problemes que tenen a classe o per la seva concepció de l'educació i pel fet que, com a col.lectiu, haurien de donar una imatge d'unitat i coherència a la seva feina, una emprenta de responsabilitat compartida més enllà de la conveniència de 'coordinar-se'?.

Des del seu santuari, l'aula entesa com a reducte de realització i esforç tant professional com personal, els professors no manifesten la suficient confiança ni curiositat per saber com és la feina dels seus col.legues a aquest nivell. Sí, és ben cert que alguns recorren als companys per trobar consell i ajuda, però sigui com sigui, no comparteixen ni reconeixen plenament els èxits i fracassos professionals perque ningú els ha dit que això forma part de la seva identitat professional.

En N. Postman diu que el problema més usual entre els professors es troba en el fet que, en molts casos, s'han limitat a passar d'un cantó del pupitre a l'altre i, per aquesta raó, no han tingut massa contacte amb la realitat de les coses que són fora de les aules. Aquest autor sembla voler dir que el problema dels professors és que no toquen de peus a terra (en el bon sentit de l'expressió), que són immersos en un ball de conceptes i vivències relatives a l'organització escolar, que els allunya de la realitat dels seus alumnes.

No negaré que aquest autor té una bona part de raó, però oblida que molts educadors saben que sense conèixer els gustos, les aficions i els interessos de les persones que aprenen, no els hi podran fer entendre la passió per un determinat tema ni l'interès per aprendre, aprofundir i relacionar-lo amb altres. El problema és que hi ha d'altres que no saben això o no ho volen saber. L'esforç que els hi demanen dia a dia als seus alumnes hauria de correspondre's amb un estudi seriós d'allò que els importa i els preocupa, més enllà de les portes de l'escola, que hauria de combinar-se amb l'assoliment d'uns continguts bàsics per a tothom, en funció de les capacitats de cadascú.

Com pretenc demostrar en un altre apartat, els professors no són impermeables als models ètics que predominen en la nostra societat, ni l'educació per sí sola és una vacuna per a resistir l'atractiu que aquells models poden tenir tant en l'alumnat com en el professorat. Els professors, com tothom, tendeixen a no qüestionar-se els diferents convencionalismes de la seva pràctica docent, que afecten directament les capacitats d'aprenentatge dels alumnes. Fixem-nos sinó en una pregunta retòrica, més aviat una queixa, que els professors es solen fer, perque pot fer-nos entendre quina concepció de l'interacció educativa pot haver darrera: em segueixen o no em segueixen?.

Aquesta pregunta equipara l'educació al famós conte "El flautista de Hamelin". No és aquesta la manera més adequada de concebre la tasca que desenvolupen dins la classe. Al contrari, farien bé de preguntar-se seriosamenti: segueixo jo, com a professor, els meus alumnes?.

Un altre important convencionalisme que afecta directament el treball dels professors dins l'aula és el no qüestionament de la dicotomia entre contingut i mètode, que té una gran tradició pedagògica però que és profundament anti-pedagògica perque estableix que aquests dos conceptes són coses separades, quan en realitat qualsevol disciplina és un mijtà per a conèixer una cosa, un métode.

La distribució del treball a l'escola es pensada des de la separació de disciplines i no des de la comunitat de mètode, i la comunitat de recerca dins l'aula és un métode. No es tracta que tots els professors hagin de seguir un mateix mètode, sino que el mètode sigui matèria de discussió i de diàleg entre el professorat. En l'actualitat, el més semblant a allò que proposo és la discussió sobre la línia pedagògica i l'ideari de centre i, de forma indirecta i només en certs centres, el treball de la comissió per a l'atenció a la diversitat.

Aquest diàleg podria estructurar-se en reunions que tractessin problemes comuns, independentment de l'especialitat de cada educador, respecte les maneres que tenen de presentar i tractar tot tipus de continguts dins l'aula. Amb la finalitat de no desvirtuar l'utilitat d'aquestes reunions com a referent per a la pràctica, considero que cal tenir en compte el següent:

- La parcel.lització del coneixement en disciplines comporta que els professors, en la majoria de casos, només estiguin interessats per com afecten la pràctica de la seva parcel.la les discussions sobre la línia pedagògica, l'ideari de centre o la comissió d'atenció a la diversistat:
- L'estabilitat del personal o què fer amb els professors incompetents, que també hi ha, i com aconseguir una bona integració dels professors interins, substitus temporals i altres figures itinerants.

  Una direcció alhora flexible i justa, que no discrimini cap matèria en prioritzar-ne d'altres, ni cap necessitat dels alumnes en satisfer les demandes del professorat.

- La irreflexiva dependència dels llibres de text per part del professorat que, d'una banda els hi comporta seguretat i comoditat, però de l'altra sovint no és res més que una mostra de la por a reconèixer mancances professionals o a fer valer els seus propis coneixements per a organitzar les classes.

Per últim, vull assenyalar que l'actual divisió del treball a l'escola prescriu una única manera de fer arribar les demandes i les opinions dels estudiants a les instàncies de presa de decisions de l'escola. Es tracta de la figura del delegat de classe (i també de l'assemblea de delegats). Aquesta figura està desaprofitada perque no se li concedeix la responsabilitat i poder de representativitat que podria tenir.

Sovint els alumnes que fan de delegats es preocupen d'afavorir els interessos dels amics o coneguts, d'aquells que els cauen bé. Si els delegats tenen una gran acceptació per part de la majoria de la classe, la seva funció de representant pot ser més o menys acceptable; però si no la tenen, la seva tasca es limita a fer de relacions públiques entre aquells companys que l'accepten en qualitat de representant i els mestres. Però, i els alumnes que, pel motiu que sigui, no el reconeixen com a representant?.

De la mateixa manera que hi ha un espai amb la finalitat que tots els professors puguin dir la seva, les reunions d'equip docent; també hauria de promoure's un espai pels alumnes on poguessin parlar, d'igual a igual, de les coses que els amoïnen com a grup que compateix una mateixa classe: Un espai i un temps per a reflexionar com a col.lectiu sobre l'entorn escolar que els envolta i per manifestar tot allò que no comprenen d'aquest entorn de forma raonada i responsable.

Sembla agosarat donar als alumnes una eïna que organitzi les seves propostes i inquietuds comunes; però més m'ho sembla fer veure que no en tenen o que la figura del delegat és suficient. La finalitat d'aquesta proposta és que els alumnes passin de formular-se en la intimitat totes aquelles preguntes que poden tenir un gran valor per a tots ells, a formular aquestes mateixes preguntes en públic, dins la classe i amb els seus companys. Però per a fer això, abans cal ensenyar-los a no tenir por de parlar en públic.

2.2.4. Compartir una cultura comú i un sistema social

L'escolarització obligatòria i gratuïta es consolida en el món occidental durant el segle XX. Amb la industrialització, l'escolarització va ser una eïna per a mantenir l'ordre, en ensenyar als nens el respecte als valors socials, i per a formar-los per a la seva incorporació al món del treball. Abans de la industrialitzció, les primeres escoles tenien una relació molt estreta amb la comunitat. Els representants de l'Església i els pares controlaven el curriculum acadèmic, contractaven als mestres i establien el calendari i la duració de la jornada escolar. Església, escola i pares compartien els mateixos objectius respecte a la socialització i integració dels individus dins la comunitat. Però en anar especialitzant-se la tasca pedagògica, els mestres van començar a ensenyar matèries i utilitzar mètodes allunyats de l'experiència dels pares.

Aquest fet va suposar l'aceptació de la consideració que les responsabilitats de la familia i de l'escola eren diferents pel que fa als objectius esmentats. Des d'aleshores, malgrat justificar-se didàcticament la necessitat d'unes relacions de col.laboració entre família i escola i criticar la influència negativa pel desenvolupament dels alumnes d'unes relacions escola-família basades en el conflicte, aquestes relacions no s'han fonamentat plenament en la confiança i sí en el reconeixement social que l'escola és qui ha de responsabilitzar-se de la socialització i integració social dels alumnes.

Aquesta actitud ofega l'escola en reduïr-la a la condició d'un instrument sense conexió amb la comunitat, que la societat utilitza per al manteniment de l'ordre i per a la formació i posterior incorporació dels joves al món del treball.

Respecte a la darrera qüestió, el món laboral ha experimentat un conjunt de canvis que desdibuixen els esforços de l'escola en aquest tema. El fet que més ens hauria de fer reflexionar és la gran oferta existent en el sector de la formació que es presenta com a alternativa a l'escola. Una gran part de la creixent massa d'acadèmies i centres de tot tipus es troba en competència directa amb l'escola en oferir 'una segona oportunitat' quan aquesta ja ha fet la seva tasca. Allà on ha fracassat l'escola, hi trobem aquesta filosofia de la segona oportunitat que cerca retrobar el temps perdut.

Hi ha un segon grup d'entitats que oferten la possibilitat de rebre una formació el més propera possible a les necessitats demandades per l'estat actual del 'mercat laboral'. La formació d'aquests centres es basa en la filosofia de l'oportunitat programada, i fa referència a coneixements que es consideren comuns per a la realització de qualsevol mena de treball tècnic, com per exemple el coneixenemt d'idiomes o els coneixements informàtics. No es troben en competència directa amb l'escola però donen per suposat que tothom creu que el tractament d'aquests coneixements a l'escola és molt precari, si tenim en compte les exigències de les empreses.

Respecte a la qüestió del manteniment de l'ordre social, l'escola es troba en crisi. Si bé se'n surt força ben parada en la lluita diària per a l'assolir un cert grau d'estabilitat i adaptació dels alumnes a l'organització de les activitats que té programades, el tema de l'odre no rep l'adequada consideració per part dels pares en comparació a la qüestió de la incorporació al món laboral, i el pitjor és que aquesta desconsideració dels pares és transmesa al fills, com he fet notar en un apartat anterior.

Dintre de la mateixa escola, els alumnes fàcilment poden trobar justificació a les opinions dels seus progenitors en qualsevol cosa que no comprenguin per ells mateixos, que se'ls prohibeixi qüestionar i que no trobin oberta al diàleg. Però, cal tenir en compte que és necessari tenir una mínima motivació per a buscar raons a la justificació dels pares que, per petita que sigui, és una mostra d'implicació. Aquesta valoració ens ha de fer reconsiderar les situacions conflictives dins l'aula per a no interpretar-les automàticament com a manifestació d'actituds infantils i rebels per part dels nostres alumnes.

Fora millor que comencéssim a tractar alguns pares d'infantils, rebels, exigents i egoistes. L'actitud d'aquests pares ens mostra un grau d'implicació amb la comunitat educativa inexistent, que relativitza aquella altra actitud de vigilància i preocupació per l'educació dels seus fills, i que deixar de ser raonable quan consideren el desenvolupament psicosocial dels seus fills com una qüestió fixa i programable, quan consideren més important la consecució dels objectius pactats a nivell familiar, que el procés global que segueixen els alumnes en desenvolupar les aptituds i actituds necessàries per a assolir-los.

D'aquesta actitud dels pares és responsable l'escola com a institució burocràtico-administrativa. Fixem-nos, per exemple, en el discurs de la diversitat. Tot i ser un element clau per a comprendre l'avaluació del procés educatiu dels alumnes, dubto que hagi arribat a la família perque aquesta qüestió es considera un tema massa complicat per a persones no implicades directament en el món educatiu, molt difícil d'explicar i de fer entendre. Però, és que ni tan sols el tractament de la família a l'escola recull la diversitat de formes familiars que han anant sorgint dins la societat els últims temps!.

Tota l'exposició anterior ens indica que l'escola dona una visió del món als membres que formen el seu reduït, artificial i relativament estable sistema social. Aquesta visió del món es troba en diàleg constant amb les interpretacions de les institucions i organitzacions socials amb què es relaciona. D'aquesta situació són conscients a diferents nivells els professors, els pares i els alumnes i, igualment, tots ells haurien de ser conscients que la manera de compartir una cultura i un sistema social depèn d'ells mateixos. Cal una reflexió oberta i plural respecte les contradiccions i els conflictes que es deriven del necessari diàleg entre escola i societat civil.

En aquest sentit, l'escola ha suspès l'assignatura de relacions públiques. La cultura comú que es comparteix dins l'escola ha donat una gran importància als drets i deures derivats de les directrius administratives que l'afecten directament, però no ha sabut comunicar-se amb la familia per tal de fer participar els pares en l'educació. Aquestes dues institucions, profundament lligades en altres temps, parlen avui dia llenguatges diferents.

Els pares semblen més preocupats a castigar l'escola pel daltabaix dels sistema educatiu que ells mateixos anuncien i promouen mitjançant determinades actituds, que a escoltar-la i trobar una sol.lució conjunta. No obstant això, l'escola sempre ha tingut al seu abast l'oportunitat d'arribar als pares mitjançant els fills, intentant recuperar la seva confiança mentre els ensenya que el valor de l'educació és més enllà de l'obsessió, fins a cert punt raonable, de saber com es guanyaran la vida els seus descendents. Amb la finalitat de refonamentar el diàleg amb la societat, proposo que fora bò per a l'escola analitzar els següents aspectes del seu bagatge cultural i institucional:

1. Dins la cultura escolar, deia Dewey, hi ha una gran preponderància del coneixement verbal, un coneixement inútil per a la vida en el sentit que substitueix la curiositat per saber com funciona un determinat fenómen, procés o concepte per la pregunta sobre com s'anomena. L'escola no fa sinó reflectir la tendència, estesa per tota la societat, de rebutjar qualsevol idea pel procediment de posar-li un nom. En altres paraules, creiem que dominem qualsevol tema quan en realitat només sabem el seu nom, sense saber com funciona: dominen els conceptes però no tenim en compte com es relacionen aquests conceptes i quins processos hi ha darrera d'aquestes relacions.

2. A més a més de l'etiquetatge de les idees, l'escola pateix la síndrome del retrovisor que consisteix a innovar la pràctica docent mirant tot el que s'ha fet abans i assimilant les noves perspectives a imitacions dels antics mitjans educatius. Des d'aquest punt de vista les reformes proposades no són altra cosa que una manera tradicional de pretendre canvis i, en conseqüència, no suposen cap canvi real. Un efecte d'aquesta síndrome és la negació dels problemes i els atacs a aquells que els denuncien. També ho és la formulació d'objectius utòpics i l'adopció de rols dins l'aula sense negociació, com a resultat de contractes tàcits que, per aquesta raó, arriben a ser inaplicables. Com deia Mead, mitjançant la interpretació present de les experiències passades, donem al passat una gran poder d'influència sobre el present que pot fer-nos perdre de vista com volem que sigui el nostre futur comú.

3. Hem d'afegir l'esforç de la comunitat docent per posar en marxa la nova ordenació del sistema educatiu i atribuir un nou significat a la seva pràctica. Allò que promou el canvi és la desviació respecte a una norma, amb la LOGSE, les normes han canviat i les desviacions també. És l'hora de preguntar-nos quines solucions proposades per aquesta llei són maneres equivocades de plantar cara als problemes, constitueixen fonts de formació de problemes reals on abans només havien simples dificultats. En aquest sentit, considero que cal potenciar l'autonomia dels docents, la manifestació del seu sentit comú, de les seves opinions i del seu pluralisme, i que no es concedeix la suficient atenció a la manera com resolen els problemes quotidians: sense l'ajuda dels coneixements d'experts, ni teories sofisticades se'n sorten prou bé; dubto molt que ho facin sense el recolzament i confiança de la societat.

2.2.5. La consciència d'unitat i de pertinència a la comunitat

La gran importància d'aquest aspecte per a la la comunitat de recerca, es troba en què la consciència d'unitat i pertinència a la comunitat és el fonament d'un concepte vàlid d'un mateix: d'una identitat ferma, sense esquerdes. Si no acceptem això, ens enfrontem a la inseguretat, la rebel.lia, la marginació i tots els valors ètics i estètics que comporten la construcció de l'acceptació d'un mateix en lluita constant amb aquesta comunitat. Sigui com sigui la comunitat sempre és el punt de referència; o bé es construeix amb i des de la comunitat, o bé es construeix en contra i fora de la comunitat.

La tasca socialitzadora de l'escola fracassarà si perd de vista aquesta consideració. També fracassarà la societat, en el seu conjunt i sense culpables ni bocs expiatoris, si no recolza l'escola en tant que agent socialitzador conectant-la amb altres instàncies socialitzadores. En aquest sentit, el primer que cal fer és definir el paper socialitzador de l'escola com a institució dedicada eminentment al canvi, per evitar allò que en Neil Postman anomenava el "shock del futur", que apareix quan l'individu s'enfronta al fet que el món per al qual ha estat educat[8], ha deixat d'existir.

Un concept vàlid d'un mateix, l'autoestima, no és res més que saber-se estimat i valorat malgrat el fracàs, malgrat ser diferent, malgrat estar equivocat. Els esforços dels professors han anat adreçats a valorar i tractar la diversitat -de la qual es tenia consciència però no ciència- i a corregir les percepcions errònies, com allò que majoritariament els professors consideren més definitori de la seva tasca professional. Però, em pregunto si l'escola ensenya als nostres alumnes a superar la frustració davant el fracàs de forma constructiva. Tant el tractament del fracàs com de l'èxit dels alumnes dins la classe, tenen una gran influència en el desenvolupament de l'autoestima. No obstant això, normalment, ningú els toca expressament i sistemàticament si no és per justificar aquells aspectes que afecten negativament la convivència escolar.

---

[8] A més a més de la contundència de les paraules de'n Postman, vull destacar la forma verbal utilitzada perque dona més força al seu missatge. La veu passiva és reveladora que aquest "shock del futur" ha de ser patit amb angoixa, inseguretat i dolor perque equival a dir que la confiança dipositada en l'escola, els esforços de professors i alumnes, el temps invertit no ha tingut el servei que s'esperava.

Pel que fa a l'autoestima dels professors, estic d'acord amb Salvador Cardús que és prioritari fomentar el prestigi social del professorat, com sosté en el seu darrer llibre 'El desconcert de l'educació'. Però, des del meu punt de vista, cal anar més enllà fomentant la nostra confiança en ells perque, com a col.lectiu, té tendència a caure en l'escepticisme, el pragmatisme i la comoditat enfront les gairebé ilimitades exigències de l'entorn social.

Respecte la interpretació d'aquesta tendència, cal preguntar-nos si la seva possible manca d'autoestima és conseqüència de la impotència a l'hora de redefinir el seu paper amb plena autonomia i iniciativa dins la societat actual (la tesi que proposa Salvador Cardús), de la por a d'obrir un debat sobre els diferents aspectes de la comunitat en què desenvolupen la seva tasca, com proposo amb l'adopció de la comunitat de recerca com a guia per a la seva pràctica. Una por que els empeny a racionalitzar totes les exigències provinents de l'entorn social com una imposició dictada pel sentit comú.

No vull parlar de reciclatge ni de formació del professorat, però si que vull fer notar als responsables que planifiquen el reciclatge i la formació dels docents que, malgrat que sempre hi ha hagut sèries de televisió -més o menys serioses, perque normalment han estat comèdies de situació- que tenien com motiu central el món escolar i els problemes de convivència entre professors i alumnes, em fa l'efecte que cada cop n'hi ha més.

No he vist cap informe dels directors i guionistes d'aquests tipus de programes sobre la justificació de la seva realització. Així i tot no em cridaria l'atenció que, entre els seus objectius més *"altruistes i inconfesables"*, poguéssim trobar la preocupació per la poca consideració i estima que rep el treball dels professors per part d'una societat que continuar creient en la importància de l'educació, però no trobar el moment per dedicar-li el temps que es mereix, que és de justícia. I aquestes sèries les miren els adolescents.

Sembla com si fos previsible que en un futur no molt llunyà hagués una manca generalitzada de professionals dedicats a l'ensenyament i que, en conseqüència, aquesta professió necessités un gran recolzament mediàtic per a reconciliar-se amb la societat Sembla com si la mateixa educació s'hagués convertit en un valor de culte, en els termes que va fer servir Mead.

2.3. Un exemple d'allò que no és una comunitat de recerca

Les reflexions que venen a continuació són extretes d'un programa real que va ser presentat al concurs de subvencions creat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per a fomentar l'educació en valors en els institus d'arreu del país. Aquest programa va rebre una subvenció i va ser aplicat en un institut de la comarca del Vallès Occidental.

En primer lloc, vull donar fe del meu profund respecte vers els professionals que van idear, consensuar, definir, aplicar i avaluar aquest programa, i el vull fer extensiu a tots aquells que van comprometre's en la seva realització amb la seva implicació i participació, des del Consell Escolar fins als alumnes, des del Consell de delegats fins a l'associació de mares i pares d'alumnes (AMPA).

A efectes pràctics per a la meva analisi, no té cap importància conèixer el nom real del programa, ni el seu àmbit concret d'apliació, ni com es va aplicar finalment. Fins i tot, podria no ser important que es tractés d'un programa sobre educació en valors, si no fos que allò que m'interessa és la filosofia amb què va ser concebut. Per motius didàctics, vull començar pel tractament dels continguts del programa; després analitzaré com aquest tractament incideix en la definició de la seva justificació i dels seus objectius.

El primer que calia fer era veure com eren definits els continguts del programa, els valors:

- Aquests criteris que orienten les accions i, en conseqüència, la nostra realització com a persones van ser definits pel seu caràcter permanent, general i finalista per poder diferenciar-los de les actituds i les normes.
- Els valors que el programa tractaria havien d'estar recollits pel Projecte Educatiu, amb la finalitat d'evitar la reproducció dels valors dominants a la societat i la indefinició ideològica.
- Es reconeixia que l'educació en valors és responsabilitat de tota la societat, que l'insitut no podia girar-se-li d'esquena i que el model que representa el sistema educatiu es trobava en situació de desigualtat respecte a la capacitat d'influència que altres models tenien sobre l'alumnat.

- Es feia referència als valors del camp de la individualitat i als del camp de la sociabilitat, que serien tractats interrelacionadament i que formaven globalment un model ètic diferent al dominant a la societat catalana actual.
- Els valors d'aquest model ètic positiu feien referència als temes inclosos a les prescripcions explicitades pel Departament d'Ensenyament, de caràcter transversal, per als diferents currícula; i a més a més eren fonamentals per a la integració socio-laboral de l'alumnat.

A primera vista, els valors rebien un tractament precís, acurat i correcte, el tractament que és habitual quan es parla d'aquest assumpte en els mitjans educatius. En estudiar el text, vaig arribar a la conclusió que darrera d'aquella comunicació hi havia una tesi immobilista, un problema ideològic de rerafons i una barreja de reconeixements autèntics i sentits, de malentesos i de rituals simbòlics que 'feien l'ullet' als poders establerts.

2.3.1 Una tesi immòbilista, les aportacions de Mead oblidades

La definició de valors proposada pel programa feia referència al seu caràcter permanent, general i finalista. La definició d'aquests adjectius que dona el Diccionari General de la Llengua Catalana és la següent:

1. Permanent: Que es manté en el mateix estat, sense canvi, sense moure's; que roman; que no es provisori.
2. General: Que concerneix la totalitat d'un cos, societat, organització, etc.; que abraça la gran majoria de casos, freqüent, usual..
3. Finalista: El qui explilca les coses amb relació a llur finalitat.

Així doncs, aquesta definició proposava que el projecte treballés amb uns valors que es mantenen sense canvi, que abracen la gran majoria de casos i que s'expliquen per llur finalitat. En el suposat caràcter permanent dels valors, en Mead hi trobaria la raó que explicaria perque la societat té una comprensió de determinats valors com a valors de culte, que són aquells valors que retirem de nostra vida comunitària i guardem, continuant amb la metàfora religiosa, per a les nostres pregàries privades.

Si considerem els valors des de la perspectiva de la permanència serà difícil que poguem superar l'esclietxa entre l'esfera privada i l'esfera pública, una de les meves intencions en formular el concepte de comunitat de recerca. La superació d'aquesta escletxa ens proporcionaria noves probabilitats d'adquirir una perspectiva de la societat i una identitat. més riques, i això no serà possible si no ens enfrontem al problema meadià del canvi a què feia referència en el capítol anterior.

En aquell capítol apuntava dues situacions, estretament relacionades, que incidien en la nostra percepció del canvi. La primera era donar per suposat que les condicions de vida d'una generació seran gairebé idèntiques a les de les generacions precedents; és a dir, la permanència de les condicions de vida i, per extensió, dels valors en què es fonamenta la nostra convivència. La segona era no formular els problemes de tots en els termes dels problemes de cadascú o, dit d'una altra manera, no traduïr eficaçment les qüestions de política pública als problemes inmediats dels ciutadans; és a dir, la permanència d'un discurs públic que no és comprensible pels ciutadans.

Fixem-nos ara en el suposat caràcter general dels valors. No hi ha dubte que els valors concerneixen la totalitat d'una societat i que no només pretenen ser vàlids per a la gran majoria de casos, sinó per a tothom Les encarregades d'articular el caràcter omnicomprensiu dels valors democràtics, de forma eficient, a la nostra societat, són les organitzacions i institucions democràtiques.

Recordem un altre cop Mead i la seva afirmació que bona part d'aquelles insitucions no fan altra cosa que servir d'homenatge simbòlic i mantenir ritualment la visibilitat dels valors ideals irrenunciables de la democràcia. En aquesta afirmació troben sentit dos objectius del meu treball.

En primer lloc, l'objectiu que postulava rotundament que no podíem donar per suposat que els drets humans estan relacionats amb drets burocràticament identificables, perque és la comunitat qui empeny l'avanç en la jurisprudència, en la identificació raonable dels drets humans per part de totes les institucions, qui demana el reconeixement oficial de nous drets i el compliment real de noves lleis. La comunitat no vol símbols ni papers mullats, vol i demana respecte i no cerimònies.

En segon lloc, hi ha l'objectiu d'aprendre a dir no als imperatius institucionals respecte a les maneres de legitimar l'ordre social, perque sovint el legitimen des d'una interpretació de la seva funció de control social com una negació de la capacitat d'autocontrol dels ciutadans i, per aquesta raó, no copsen els temes que els preocupen i no tenen en compte ni la seva opinió, ni la seva diversitat, ni les circumstàncies que els envolten.

Per últim, si concedim als valors un caràcter finalista, teleològic, no trigarem gaire a topar-nos amb el problema meadià de la racionalització, amb la tendència a racionalitzar qualsevol novetat un cop l'hem arribat a copsar i a cercar en el passat les causes explicatives de l'aparició d'un nou fenomen. El problema de la racionalització és fonamental per entendre dues qüestions de la comunitat de recerca que considero de gran importància .

Primer, parem atenció al fet que Mead es posiciona en contra de qualsevol mena de determinisme històric. Per a ell, la societat humana és el

regne de la contínua emergència, de la constant producció i modificació de l'entorn i, sobretot, de la creativitat [9].

D'una banda, la racionalització i la perspectiva teleològica dels valors ens porta a pensar que podem utilitzar les relacions socials com a un instrument per explicar-nos els nous fenòmens, si tenim el suficient reconeixement social per fer-ho -discursos dels experts de tot tipus i tendència- o la suficient confiança en els altres per proposar, defensar i discutir les nostres idees amb ells.

Però, allò característic de la racionalització és una actitud de resolució de problemes centrada en la immediatesa; és a dir, en allò que es produeix sense intermediaris, sense els altres ni les seves aportacions. Aquesta immediatesa ens fa oblida que les experiències de qualsevol persona són mediatitzades per les maneres de pensar i sentir dels altres, i aquestes li són transmeses mitjançant les seves relacions socials.

D'altra banda, una versió finalista dels valors es basa en la creença que els diversos elements de la nostra experiència poden organitzar-se en una estructura taxonòmica, en una classificació, regular i estable. Aquest és el cànon de la identitat aïllada, fixa i immutable; que nega a les persones la capacitat d'aprendre, de atribuïr nous significats a les seves experiències.

L'us instrumental de les relacions socials descarrega de tensió el xoc entre dues necessitats humanes primordials per a la comprensió del món: la necessitat de crear una realitat que sigui compartida per tots i la necessitat de fer prevaler la visió individual de les coses. El motor de les relacions socials és la relació de tensió entre la tendència a la uniformització social, dins la qual la les lleis i principis de la taxonomia fan de la nostra experiència una cosa permanent i invariable, i el respecte a la visió individual de la realitat.

[9] Les persones, dela Schütz, són animals que es plantegen problemes i que resolen problemes, donen per suposades algunes coses i es proposen canviar unes altres segons els seus desitjos..

2.3.2. El problema de la reproducció i de la indefinició ideològica

Els creadors del programa eren conscients que tenien una finalitat pràctica important: aconseguir la subvenció. Aquesta finalitat exigia una adequada justificació de la necessitat d'un projecte d'aquelles característiques, per a la qual cosa era imprescindible l'adopció del rol professional del docent-funcionari. Així doncs, calia identificar la procedència dels valors escollits: els recollits explícitament pel Projecte Educatiu.

La referència al Projecte Educatiu suposava el reconeixement que, d'una banda, el desenvolupament del projecte formava part de les seves competències professionals i que, de l'altra banda, aquestes no eren altres que les atribuïdes pel Departament d'Ensenyament. Però, les característiques del programa requerien alguna cosa més. Exactament, afirmar que els valors que es treballarien en el projecte evitarien la reproducció d'aquells altres que eren dominants dins la societat, per la senzilla i única raó de ser presents en el Projecte Educatiu.

Aquest posicionament suposava per se evitar la temuda indefinició ideològica, el relativisme. Més que una justificació, això era una raonable i honorable declaració de principis feta des d'un rol professional diferent a l'anterior. Aquesta declaració de principis no tenia res a veure amb el rol de docent-funcionari, sino amb el rol del professor com a voluntari, com ja he comentat de caire idealista.

Recordem que aquest tipus de professor era aquell que considerava la seva professió com a una contínua tasca d'adaptació de la seva feina a les necessitats dels seus alumnes, amb la finalitat d'aconseguir la seva motivació. El canvi de rol en la justificació era decissiu per encarar-se a dos fets que es troben més enllà de les exigències burocràtico-administratives.

En primer lloc, la por a donar-se compte que no coneixen de debò els seus alumnes ni els seus valors, que els professors equiparaven als valors dominants dins la societat, sense més preàmbuls. Per fugir del fantasma de la indefinició ideològica no van tenir cap problema en atribuír-la als seus propis alumnes que, evidentment, no sabrien què fer amb ella.

En segon lloc, la convicció que aquesta societat no havia transmès als alumnes els valors positius que considerava fonamentals i que la família es veia superada per l'entorn i els mitjans de comunicació. En aquesta situació, era prioritari que la tasca educativa concentrés les seves forces en la transmisió de valors, i que les actituds del professorat fossin mostra d'una creença personal i autèntica en aquells valors. El rebuig del relativisme forma part del temari d'ingrés al cos de professors d'ensenyament secundari.

Potser sigui excessivament crític i irònic en aquest punt, però cal analitzar profundament tots aquells projectes que "fan escola", no pel fet de recolzar-se legitimament en els criteris del Departament d'Ensenyament i obtenir-ne així un benefici mutu, sinó pel fet que sigui molt més *senzill i pràctic* atenir-se a aquests criteris que no a altres que puguin ser més específics i adients a la problemàtica concreta de cada centre. En altres paraules, cal adaptar els criteris i els projectes a cada centre particular i no que els centres s'adaptin als criteris i projectes proposats per l'administració.

En el darrer apartat d'aquest treball analitzaré les implicacions entre les maneres oficials de fer escola i el fenomen de l'escolarització com a forma de control social.

2.3.3. Reconeixements, malentesos i homenatges simbòlics

Amb molt bon criteri, els responsables del programa asseguraven que la institució educativa a la qual pertanyien havia d'obrir-se a la societat, perque l'educació en valors era una qüestió que afectava tota la societat, i evidentment l'escola forma part de la societat. Aquest raonament semblava desestimar la denúncia que la societat no havia transmès als alumnes aquells valors positius que reconeix públicament mijantçant els principis democràtics. Per altra banda, en el projecte no hi havia cap referència a com s'havia de produïr l'acostament mutu entre la institució educativa i la societat.

Darrera del discurs de l'acostament, considero que hi havia la sospita inconfesable dels responsables del projecte que la societat i el sistema educatiu tenen diferents models per oferir als alumnes i, fins i tot, que aquests models són incompatibles perque defensen valors obertament confrontats. Així, no es estrany que el projecte evidenciés que el model representat pel sistema educatiu no tenia la mateixa capacitat d'influència sobre l'alumnat que el model del consumisme i l'individualisme, el model dominant.

En aquest sentit, la relació de tensió entre societat i sistema educatiu acabava d'entortolligar-se quan es reconeixia en el projecte que la societat exigia la manifestació de la posició crítica de l'escola respecte els fets socials que representaven una negació dels valors democràtics fonamentals.

Però, siguem justos, posats a demanar, no hauria d'exigir alguna cosa l'escola a la societat?. Perque, si només s'implica l'escola en la trasmisió de valors als joves, aquesta relació de tensió acabarà per establir definitivament el paper de l'escola com a vigilant i el de la societat com a sancionadora de les infraccions i les actituds conflictives que l'escola no ha sabut vigilar ni castigar. Fins aquí, els reconeixements.

Hi havia en aquest projecte un malentès que vull destacar de manera especial perque és molt estès dins l'àmbit educatiu i comporta una visió fragmentària, taxonòmica, superficial i fràgil de l'educació en valors: l'obstinació de parlar d'uns valors que pertanyen al camp de la individualitat i d'uns altres que són patrimoni del camp de la sociabilitat.

No obstant això, es donava per suposat que eren les dues cares d"un mateix model ètic, diferent al dominant, i per tant serien tractats interrelacionadament. Si la intenció dels conductors del programa era tractar de forma global aquests valors, perquè es capficaven en reproduïr una divisió tan poc pedagògica dels valors?.

És raonable i èticament saludable parar atenció a la qüestió que domina aquest divorci: el model del consumisme i de l'individualisme es basa en l'autonomia personal, la llibertat, la responsabilitat, l'autoestima, la pròpia identitat i la creativitat de l'individu malenteses. Malenteses en el sentit que aquest model defensa l'autonomia personal per a definir *lliurement* el propi perfil com a consumidor, la llibertat per a poder assolir l'èxit social i econòmic 'peti qui peti', la responsabilitat entesa com a un preocupar-se per un mateix egocèntric i malaltís, l'autoestima com al culte a la imatge, la pròpia identitat com a indiferència pels problemes dels altres i la creativitat de l'individu com a mitjà per a 'buscar-se la vida'.

Se'm fa inevitable no pensar que la divisió entre els valors del camp de la individualitat i els valors del camp de la relació social és una potent influència del model del consumisme i l'individualisme, del model que la comunitat educativa tendeix a considerar dominant a la nostra societat. La filosofia d'aquest model ètic es basa en la concepció d'un individu que desconfia de la comunitat, que considera que valors com la solidaritat, el pluralisme, la justícia, la participació, la igualtat o només són romanços o formen part d'un àmbit diferent al de la seva realitat com a persona.

Des del moment en què no es creu necessari qüestionar aquesta separació, els valors malentesos de l'individualisme s'autolegitimen i la tasca d'estimar els valors de l'individualisme, que són valuosos per se, d'una altra manera esdevé feixuga. Crec que els mateixos responsables del programa d'educació en valors sentien la necessitat de centrar-se en valors com la tolerància, la igualtat, la solidaritat o d'altres semblants, perque no gosaven reconèixer que el tractament de l'autoestima, la creativitat o la responsabilitat per part de l'escola no és suficient. En el tractament global de l'educació en valors, s'acostuma a deixar de banda els valors de la individualitat.

Aquests valors no són patrimoni de cap model ètic dominant, però serà molt difícil canviar la nostra comprensió dels mateixos si no repensem l'individu des de la perpectiva de la comunitat. Això significa considerar els valors com una realització personal de l'individu en diàleg permanent amb la comunitat, amb les realitzacions personals dels membres de la comunitat.

Des d'aquesta perspectiva, difícilment es pot entendre que parlem de solidaritat si no parlem alhora d'autonomia, o de fer entendre què és el pluralisme si no esmentem el valor de la pròpia identitat; o com es pot comprendre la llibertat sense parlar de tolerància i de respecte, o la creativitat si s'omet el concepte de participació, etc... Algú em podria acusar de fer demagogia. Simplement demano que considereu el meu discurs des del punt de vista de'n Neil Postman, per a qui era indispensable una nova tasca educativa: fer que el grup desaprengui els conceptes irrelevants, com a condició prèvia a l'aprenentatge.

A continuació arribem al punt on van a parar tots els reconeixements i malentesos dels quals he parlat fins ara: els homenatges simbòlics, aquelles accions institucionals la finalitat de les quals és mantenir ritualment la visibilitat d'uns determinats valors de caire universal. Com afirma el projecte, aquests valors conformen un model ètic que inclou els temes que prescriu el Departament d'Ensenyament explícitament i transversalment per als currícula de l'alumnat, que són:

- l'educació per la pau,
- l'educació per a la igualtat entre homes i dones,
- l'educació ambiental,
- l'educació per a la salut,
- l'educació sexual,
- l'educació per al consum
- l'educació per a la interculturalitat.

Aquestes 'temes' són importants perque, d'una banda, representen els grans reptes que, des de l'educació, es planteja la societat actual per a encarar-se al seu futur immediat, i de l'altra, són els temes que sempre han estats presents en els idearis educatius, d'una o altra manera, al llarg de la històricament recent relació entre institució educativa i democràcia

Malgrat la seva importància, considero que el tractament d'aquests temes per part de l'escola senzillament recull una preocupació pel futur dels alumnes, però no gaire cosa més perque:

- hauria de ser fruït d'un treball sistemàtic i consensuat per part del professorat, més enllà dels tòpics recurrents del Projecte Educatiu de Centre i dels comentaris informals als passadissos arran dels conflictes reals;
- un tractament responsable i profund exigeix un temps i un espai de coordinació constant que avui en dia no existeix i que, a més a més, demanaria un replantejament de les prioritats establertes, una tasca que no cal fer perque,
- aquests temes ja són tractats pel projecte educatiu de centre d'una manera reivindicativa (transversal), pel professor d'ètica.o de religió, d'una manera puntual (crèdits de lliure elecció), per les propostes dels crèdits variables (de caire testimonial i estrictament personal).

Si considerem que aquesta argumentació és vàlida des d'algun punt de vista, hem de ser capaços d'admetre que l'ocupació de l'escola, ara per ara, no és la de formar els joves desenvolupant i dirigint les seves facultats físiques, morals i intel.lectuals. Així, si volem ser conseqüents, també hauríem d'afirmar que aquests temes no són altra cosa que *pre-ocupacions*, maldecaps, que ens fan perdre de vista allò que, de debò, sigui el que sigui i com es justifiqui, demana l'atenció i la dedicació dels nostres professors i alumnes. I el seu temps.

(En tot cas, permeteu-me aquesta digressió, que l'educació en valors sigui matèria de subvenció ja ens dona suficients elements de reflexió per descobrir un homenatge simbòlic -en el mateix sentit en què, des de l'interaccionisme simbòlic, ho deia Mead- en el tractament programàtic i políticament correcte dels valors. Per altra banda, aquests tipus de projectes són útils per fer reflexionar els professors sobre la seva pràctica docent, de la mateixa manera que ho eren els treballs que fèiem a la universitat per aprovar les assignatures, que guardàvem amb il.lusió per casa, que descobríem un dissabte de neteja, entre anyorança i pols, i que llançàvem a les escombraries després de fullejar-lo i fer l'esforç de guardar, almenys, la il.lusió amb què l'havíem realitzat).

Resta una darrera concessió, sense la qual l'homenatge simbòlic esdevindria incomplert. Resta una llicència que consisteix a dir que el model ètic proposat en el projecte, a més a més d'incloure aquells temes transversals, ha de ser coherent respecte a l'orientacio per a la integració socio-laboral dels alumnes.

És comprensible. Aquesta hauria de ser la principal fita no ja de qualsevol programa d'educació en valors, sinó de l'educació en general; però si l'educació per a la pau, per la igualtat entre home i dona, per al consum, per a la salut, per a la interculturalitat, l'educació viària, l'ambiental i la sexual responen només a una preocupació en el sentit abans esmentat, quina serà la disposició dels alumnes, independentment de les condicions del mercat laboral i de les seves expectatives vitals, respecte a llur inserció laboral i llur integració social?.

La justificació del programa prenia com a punt de referència la Declaració Universal del Drets Humans, la Constitució i l'Estatut de Catalunya, d'on la comissió d'educació en valors va extreure la legitimitat per a dur-lo a terme. Aquesta comissió va voler conèixer l'opinió del professorat mitjançant una enquesta sobre les seves preocupacions, mancances i prioritats.

Els professors consideraven prioritàries l'educació per a la diversitat i la tolerància, l'orientació acadèmica i professional, l'aprenentatge de les tècniques d'estudi, l'educació cívica i política i l'educació sexua; com a menys prioritàries van esmentar l'educació religiosa, la preparació per l'oci, l'educació per al consum, per a la inserció laboral i la formació en noves tecnologies. Els temes treballts en el projecte van ser la tolerància i la igualtat de drets.

Un altre punt que vull destacar és la percepció que els professors tenen d'allò que les famílies valoraven més en el seu treball amb els alumnes. Els professors creien majoritariament que a les famílies els interessava la transmissió de coneixements, i valoraven poc el respecte per l'ordre i la disciplina. També afirmaven que les famílies, en general, no fomentaven en els seus alumnes la tolerància i el respecte als altres, l'autocontrol, la responsabilitat, la solidaritat, l'autoestima o el gust pel treball ben fet.

També es demanava als professors que, segons el seu criteri professional, diguessin quins eren els valors que transmetien conscientment als alumnes amb més intensitat. Del camp de la individualitat, destacaven valors com la responsabilitat, la racionalitat, l'autocontrol i la disciplina, però no creien transmetre d'altres com la llibertat, la felicitat, la creativitat, la honestedat o l'autonomia. Del camp de la sociabilitat, creien que eren bons transmissors de valors com la tolerància, la participació i l'educació cívica, i que ho eren menys respecte a la pau o el respecte a la natura.

Aquestes eren, de forma resumida i a tall d'exemple, les opinions que expressaven els professors del centre sobre les qüestions que se'ls van plantejar. No tinc prou elements de judici per estar segur que allò que ells expressaven eren realment les seves opinions, però tampoc en tinc per a dubtar, tret de les meves pròpies reserves vers l'instrument amb què van ser recollits els diversos parers. En qualsevol cas, són opinions respectables sobre qüestions molt compromeses, tant si són respostes a nivell professional com si es responen a nivell personal. El fet que es tracti d'una manifestació del sentit comú del col.lectiu docent és motiu suficient per a mostrar el meu respecte i, precisament per això, també la meva crítica.

2.3.4 Objectius, principis metodològics i organitzatius

La intenció general del projecte era ésser un eix vertebrador i definidor de totes les activitats del centre[10], amb la finalitat de facilitar els següents objectius:

1. Modelar tot el currículum del centre i la manera de fer del professorat, reflectint els valors dels exemples de consens democràtics citats a la jusitificació del programa.
2. Promoure accions de tot tipus per fer reflexionar a mares i pares, alumnat i professorat sobre els valors de la nostra manera habitual de comportar-nos.
3. Establir acords i propostes concretes amb la finalitat de produïr un canvi d'actituds i comportaments.

En correspondència amb aquests tres objectius, van ser proposats tres àmbits d'actuació del projecte:

1. Un àmbit general amb mesures de foment de determinats valors en la pràctica normal de totes les activitats del centre.
2. Uns àmbits específics de reflexió, debat i accions que es centrarien en activitats d'empatia i anàlisi de casos.
3. Un àmbit voluntari en el qual grups mixtos formats per l'alumnat, el professorat i les mares i pares poguessin exercir amb accions positives els valors que la institució educativa promovia.

Aquests eren els principis metodològics del projecte:

- Promoure la participació de l'alumnat en les organitzacions de la ciutat i l'exercici dels continguts i els objectius del projecte dins l'àmbit familiar, perque l'aprenentatge dels valors havia de fer-se de forma oberta i cooperativa amb altres institucions de la societat.
- Amb l'ajut de metodologies de tipus actiu, aconseguir que les conclusions teòriques s'encaminessin a accions concretes, assumibles, programables en el temps, avaluables pel Consell Escolar i amb algú responsable de coordinar-les.

---

[10] La institució educativa només adopta el caràcter omnicomprensiu per a presentar-se formalment com a la més indicada per a transmetre els valors democràtics; és a dir, per a ser identificada com a una institució a la qual animen aquests valors; però no hem d'oblidar que els espais de participació són estrets en la pràctica i que el sistema educatiu és molt jeràrquic.

- Parar atenció al currículum ocult, per a la qual cosa els professors havien de criticar raonadament les actituds i accions negatives i destacar i incentivar les positives.

Respecte a l'organització del projecte, es va crear una comissió coordinadora (un representant de l'AMPA, un de l'alumnat i dos del professorat) que tenia un seguit de funcions considerable. El projecte es desenvoluparia en plans trimestrals, dins d'un calendari anual, compost per un seguit d'accions que els òrgans competents -equips docents, equips de tutors i departaments- dissenyarien i durien a terme.

També podrien proposar accions el consell de delegats dels alumnes, l'AMPA, l'equip directiu i el Consell Escolar, però aquestes accions havien de tenir com a punt de referència un dels següents àmbits: els crèdits comuns, els crèdits variables, les sessions de tutoria de grup, les sessions extraescolars o la totalitat de l'activitat del centre.

Defensaré a continuació que aquest projecte, elaborat, dirigit i articulat pels docents del centre amb la intenció de fer participar tothom i obrir-se a la comunitat i les seves institucions, ni tans sols va demanar la paraula als suposats destinataris del mateix, els alumnes. Si ho va fer, va ser de manera purament simbòlica, entenent implícitament que el programa en qüestió era la resposta més adequada a una demanda extraordinària que la societat feia a l'institut com a institució educativa de caire democràtic i no com a l'àmbit de socialització i de convivència que representa la comunitat de recerca.

Vet aquí un seguit de consideracions que justifiquen que aquest programa és un exemple d'allò que no ha de ser una comunitat de recerca:

- És una bona iniciativa saber quines són les opinions dels professors sobre allò que consideren prioritari respecte l'educació en valors, sobre allò que creuen que és prioritari per a les famílies respecte l'educació dels seus fills, sobre quins valors fomenta la família en l'alumnat, sobre quins valors hi ha darrera dels comportaments que manifesten els seus alumnes a l'institut, o sobre quins són els valors que consideren que transmeten més conscientment i intensament als mateixos.

Però, posats a fer enquestes, per què no demanar també l'opinió a pares i alumnes?. És que són massa influenciables pels valors dominants del model ètic del consumisme i l'individualisme?. No crec que ho siguin més que els mateixos professors. Malgrat que normalment treballen en equip o, millor dit, de forma coordinada (no és exactament el mateix), en aquesta ocasió i com a col.lectiu, van treballar individualment. La totalitat de les accions van ser pensades i organitzades, en primer lloc, pels diferents departaments del centre i, en segon lloc, pels equips docents i de tutors. De forma testimonial també van idear activitats el Consell Escolar i l'equip directiu.

Recordem que els professors imputaven a les famílies, en general, una manca de foment de valors com el respecte als altres, l'autocontrol, la responsabilitat, la solidaritat, l'autoestima o el gust pel treball ben fet. Amb una comprensió de la institució familiar d'aquestes característiques -dura però suposo que fonamentada en l'experiència quotidiana de les relacions entre el professorat i les famílies- és coherent que el programa d'accions fos dut a terme amb la seva col.laboració però sense la seva participació.

- Els professors van treballar des de la responsabilitat, la racionalitat, l'autocontrol i la disciplina professionals (els valors que ells mateixos creien que transmetien més intensament als seus alumnes). Van treballar els valors des de la professionalitat i des de l'academicisme, des d'una visió del seu propi treball que queda sotmesa a l'organització burocràtica de la institució educativa i que gira l'esquena a la comunitat.

Des d'aquesta perspectiva de treball, s'enten que consideressin prioritàries l'educació per a l'atenció a la diversitat (hi ha una comissió permanent a cada centre), l'orientació acadèmica i professional (a cada centre hi ha un departament que treballa aquest aspecte), l'aprenentatge de les tècniques d'estudi (un dels crèdits-variables-estrella), l'educació cívica i política (la mateixa raó de ser del projecte) i l'educació sexual (coses de les enquestes!); i que, d'altra banda i posant entre parèntesi l'educació religiosa, la preparació per l'oci, l'educació per al consum (el model ètic dominant no era el consumisme?), la formació en noves tecnologies i l'educació per a la inserció laboral (la qüestió del futur) fossin considerades en segon terme.

- No és sorprenent que la seva percepció d'allò que les famílies valoraven més en el seu treball amb els alumnes fos la transmissió de coneixements. Si això és així, els principals responsables d'aquesta valoració de la familia respecte al treball quotidià del docents, són els mateixos professors, perque el noranta per cent de la seva pràctica habitual dins l'aula no és actualment una altra que aquesta. Un fet que transmeten al seus alumnes i que, al seu torn, els alumnes acaben transferint a llurs famílies.

Parlo de responsabilitat, no de culpabilitat. No hauríem de buscar culpables d'aquesta situació, hauríem de parlar de responsabilitat; així ho he aprés en la meva experiència docent dins el camp de la formació d'adults. Trobar culpables és una feina que l'han de fer els jutges de forma desapassionada. En el meu cas, ni sóc jutge ni l'educació em desapassiona. En el cas que algú considerés que la finalitat oculta d'aquest treball fos trobar un culpable i em demanés un judici, per estima a les persones que formen el col.lectiu de professors i mestre, només els hi demanria una cosa: que abandonessin la rigidesa profesional i renovessin la seva autoestima, tan ferida per exigències reformistes institucionals malenteses.

3. El precepte de la comunitat com a control social

L'Estat i altres entitats administratives amb competències educatives exerceixen una funció de control social sobre el procés d'escolarització que es desenvolupa a les escoles, sobre les regles del joc del sistema educatiu, que delimiten el seu ventall d'accions socio-educatives. En tant que institucions socials, les escoles són subjectes a aquesta funció mitjançant el seguiment de les polítiques educatives que aquelles entitats proposen.

El plantejament i aplicació de les polítiques educatives es conformat i determinat, en bona part, per la qüestió del rendiment acadèmic, dels resultats escolars o, en termes eufemístics, de la qualitat de l'ensenyament. En la fonamentació discursiva d'aquestes politiques, la millora dels resultats escolars es presenta, de forma gairebé exclussiva, com el factor determinant de la transformació i renovació de l'escola.

Aquesta preocupació per la qualitat de l'ensenyament ha portat les autoritats competents a elaborar un discurs que pren com a referència la comunitat, en un sentit diferent al que jo proposo en parlar de la comunitat de recerca dins l'aula. Com veurem a l'últim capítol d'aquest treball, l'aplicació d'aquest concepte a la classe implica un conjunt de decisions i pràctiques que, tot i tenir en compte els resultats escolars, no constitueixen una de les seves preocupacions fonamentals ni una finalitat intrínseca.

Un dels eixos bàsics de la política educativa dels darrers anys ha estat la promoció de la participació[11] de la comunitat en la institució escolar, la qual cosa havia de comportar una reordenació dels quadres administratius.i del propi aparell autonòmic. Per en Fernando González Placer, aquest interés polític per transformar l'escola en una comunitat no es presenta només com un concepte, sino com un precepte, la qual cosa redueix el debat entorn aquest tema a la qüestió pragmàtica de com aconseguir unes comunitats educatives que millorin el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'escola.

---

[11] Recordeu la prescripció facultativa del programa d'educació en valors analitzat anteriorment: l'escola s'ha d'obrir a la societat. Malgrat que no sigui un medicament, podria afegir-se: aquest anunci és d'un precepte educatiu, llegiu les instruccions d'aplicació a l'escola i, en cas de dubte, consulteu les disposicions del Departament.

Segons Cohen, la ideologia de la comunitat ha dominat el discurs del control social a Occident en les últimes dècades, entenent per ideologia la renovació i transformació de les modalitats pràctiques i discursives de control social. Aquest domini es va iniciar arran de les crítiques i les corresponents intencions de reforma de les institucions de tancament, i encara que l'escola no és una institució d'aquest tipus, cal obrir-la a la societat. Per què?

L'Estat s'enfronta a uns problemes bàsics que delimiten la seva actuació política respecte el sistema d'ensenyament i que reflexen de forma significativa com aquests sistemes són institucions de control social. Segons Roger Dale, aquests problemes són:

1. El suport al procés d'acumulació capitalista en el qual, en un futur immediat, el factor determinant serà la gestió del coneixement, que ja està canviant el concepte de comunitat, d'educació, de control social o d'Estat .
2. La garantia d'un context per a la continua reproducció d'aquest procés, on podem situar les polítiques i els discursos de la competitivitat, el tutelatge de la formació ocupacional i la sacralització de les noves tecnologies..
3. La legitimació i justificació tant del mode de producció capitalista com del propi Estat, que hauria de limitar la seva preocupació per regular l'economia a la garantia dels drets fonamentals dels ciutadans i ciutadanes.

Pel que fa al sistema d'ensenyament, l'acció de l'Estat es concentra a afavorir el context de reproducció del sistema capitalista. Per aquesta raó, diu Dale, l'Estat està més interessat a eliminar les possibles amenaces a aquest context que a la provisió específica d'una formació adequada al lloc de treball. En altres paraules, prefereix aïllar les iniciatives crítiques que s'allunyin de les normes afavoridores de la reproducció i mantenir la motivació dels joves per a la seva pròpia assalarització. Aquest autor proposa copsar el control social que exerceix el sistema d'ensenyament mitjançant l'anàlisi de:

- Les polítiques públiques de definició de la nova oferta formativa
- Els canvis en la desregularització, administració i finançament del sistema escolar.
- Els canvis en l'èmfasi discursiu (de la defensa de l'igualtat d'oportunitats a la defensa de la qualitat de l'ensenyament, l'èmfasi en la comunitat i en l'atenció a la diversitat).

A tall d'exemple, tractaré el tema de la nova oferta formativa relacionant-lo amb la resta dels aspectes. En una de les resolucions del Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament per al curs 1999-00, apareix una nova matèria anomenada Tecnologia de la informació. Concretament, estic parlant de la resolució del 21 de juny de 1999, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'ensenyament secundari de Catalunya (pg. 1411).

Aquest document diu que la Tecnologia de la Informació -a partir d'ara T.I.- comprèn el conjunt de tecnologies basades en la informàtica i les telecomunicacions relacionades amb el processament i la comunicació d'informació, com a instrument de treball intel.lectual. Entesa com un eix transversal del curriculum, de caire interdisciplinar, servirà per a què els alumnes coneguin i comprenguin els seus conceptes fonamentals; l'apliquin amb habilitat a les diverses àrees curriculars; i adquireixin una visió dels seus efectes sobre les persones, les organitzacions i la societat.

Hi haurà almenys una aula informàtica multimèdia conectada a Internet a cada I.E.S., que haurà de recollir en el seu Projecte Curricular la definició dels objectius i l'estrategia del centre per integrar la T.I. en les diverses Àrees; la garantia que l'alumnat adquireixi els procediments de tractament de la informació amb eines tecnològiques en finalitzar l'escolarització al centre; i l'estimulació del seu ús especialment en el crèdits de síntesi i en els projectes de recerca (batxillerat).

Per altra banda, la direcció del centre prendrà mesures per a:

- Potenciar l'accés als recursos informàtics, per al treball individual i en grup.
- Vetllar per la no discriminació dels alumnes en relació amb la tecnologia, la desigualtat d'oportunitats d'accés per raons socioeconòmiques.
- Garantir la seguretat i operativitat dels recursos informàtics i telemàtics.

Es crearà una comissió d'informàtica, formada per un membre de l'equip directiu designat pel director, el coordinador d'Informàtica, fins a tres representants dels diferents departaments designats pel director i un alumne designat pels representants de l'alumnat.

Aquesta comissió vetllarà per un ús òptim de la T.I. i assessorarà l'equip directiu en les següents tasques:

1. Coordinació de la integració de la T.I. en el disseny de les programacions i en l'avaluació de l'alumnat.
2. Promoció de l'us educatiu de la T.I. i de la formació interna del professorat.
3. Supervisió i optimització de l'ús dels recursos informàtics i telemàtics.
4. Distribució del pressupost per a inversions i manteniment de la infraestructura informàtica i telemàtica del centre.
5. Animació d'accions de difusió de les aplicacions formatives de la T.I. per a la comunitat educativa.

En aquest petit resum podem trobar un conjunt d'elements que ens mostren, a petita escala, els reajustaments i modificacions que contínuament es donen en el sistema escolar en relació a l'oferta educativa, l'administració dels centres i l'èmfasi en determinats discursos.

En primer lloc, s'introdueix una organització i configuració específiques de la Tecnologia de la Informació, que arriba en l'últim tram de l'escolarització, pedagògicament parlant massa tard. Es defensa l'opció de presentar-la com un eix transversal i de crear una comissió per a integrar-la a la programació del centre, com si la importància de la nova disciplina escolar (només es tracta d'un instrument de treball intel.lectual) fos equiparable, per exemple, a la comissió d'atenció a la diversitat.

Des d'una visió crítica d'aquest tipus d'opció, podria afirmar-se que l'unió d'un tractament transversal i la creació d'una comissió s'explica mitjançant la conjunció de l'atribució al professorat d'una manca de competència respecte la matèria, realitzada pels experts del Departament, i a una manca de recursos i de decisió política per part del mateix.

Un altre tema és la composició d'aquesta comissió. Sembla increible que no s'hagi tingut en compte que, sobretot a nivell de secundària, és molt freqüent trobar alumnes que, per iniciativa pròpia, poden poseir uns coneixements informàtics superiors als suposats a tots i cadacun dels professors del centre, i fins i tot a la mateixa comissió com a conjunt. La redefinició de competències educatives afecta al professorat, no a l'alumnat.

La nova matèria també demana modificacions en el funcionament intern: com distribuir el temps en una aula informàtica multimèdia conectada a Internet, què i com es farà. Al principi i per la seva condició d'eïna, serà tema de debat i de disputa entre els diferents departaments del centre, que haurà de sacrificar periodicament una quantitat dels seus pressupostos per al manteniment d'una infraestructura molt costosa. Aleshores, quines companyes de curriculum, quines matèries en sortiran malparades?.

L'existència d'aquest tipus d'aules ofereix unes grans possiblitats pedagògiques, és evident. També ho és que l'administració educativa havia de mostrar una sensibilitat especial per aquest tema des del seu paper de defensora de l'educació com a instrument de justícia social, com a inversió rendible o qualsevol altre discurs que procuri legitimar el control social que exerceix el sistema educatiu, i per tant havia de renovar el valor d'ús i de canvi de les credencials escolars d'una manera adequada.

El valor d'ús de les credencials escolars es troba qüestionat perque no garanteix suficientment el conjunt de destreses instrumentals, d'utilitat immediata per al desenvolupament d'una feina determinada. Mitjançant la nova oferta educativa, la tecnologia de la informació, es canviaria aquesta situació afavorint les destreses més valuoses per aconseguir feina i, en conseqüència, més ofertades dins l'àmbit de la formació ocupacional.

El valor de canvi està qüestionat perque les credencials escolars han perdut el seu efecte com a clau d'accés a les posicions més prestigioses del sistema laboral, per fenòmens com l'atur, les constants i recents innovacions tecnològiques i les transformacions de la pròpia institució escolar. La T.I. té la intenció de fer possible la reidentificació de l'escola com a una porta d'accés a la vida activa[2] lliure de l'amenaça de l'atur per la seva 'sensibilitat' tecnològica, un canvi en l'èmfasi discursiu que s'ha combinat amb la necessitat de fer participar la comunitat educativa en aquesta nova oferta educativa.

---

[2] Crec que hauríem de repensar-nos aquesta expressió que, des del meu punt de vista, discrimina i estigmatitza les persones que no treballen. Un ampli col.lectiu format per estudiants (infants, joves o adults), dones, persones amb discapacitats de qualsevol tipus i persones jubilades. En general, persones que sembla que només puguin aportar la seva pròpia experiència d'allò que és important per a ells, que en termes laborals no rep la mateixa consideració que allò que és productiu per a la societat.

Sintetitzant tots el que he dit fins ara, l'anàlisi d'una nova oferta formativa com la que acabem de veure implica canvis en els següents nivells:

- Organització i configuració de la nova oferta
- Composició dels agents directament afectats per l'oferta
- Funcionament de l'oferta i ajustament al funcionament del centre
- Presentació de l'oferta des de la legitimitat del sistema escolar
- Redefinició dels valors de les credencials escolars.

Retornem al tema de la política educativa. De vegades, l'Estat també integra estratègicament algunes veus dissidents en el seu aparell, tot disfressant-les de l'ànim democràtic que inspira el seu funcionament i que desprenen les seves polítiques. El poder pot apropiar-se de la veu de la contestació i adaptar el seu propi lleguatge en un sentit que neutralitza les propostes alternatives, com sosté Fernando González que s'està fent amb el generós gest d'apel.lar la comunitat com a precepte del sistema educatiu -una estrategia de l'Estat (o d'Estat)-, amb el qual es pretén:.

- desmarcialitzar l'escola
- despertar-la del seu somni monacal i aïllacionista
- ventilar-la, obrint-la al seu entorn geogràfic, cultural i humà més immediat
- humanitzar-la recomponent potestats i jerarquies
- relaxar-la en les seves rígides formes de transmissió i avaluació.

Aquestes intencions responen clarament al postulat d'una atenció a la diversitat acrítica, sense cap mena de sospita de la connexió entre escolarització i control social, sense cap referència al concepte d'immersió en la cultura escolar, perque qualsevol forma de resistència o rebuig d'aquesta cultura per part de l'alumnat es legitimament interpretada pels psicopedagogs com a "handicap" de l'alumne, com a violència infantil, gratuïta i inútil.

Sigui quina sigui la comunitat de pertinença dels alumnes, l'escola és la resposta al dret a l'educació dels menors. D'aquesta manera, l'escola fa abstracció de les comunitats reals i crea una comunitat fictícia, quasi perfecta, en què no existeix l'etnocentrisme, ni la discriminació de la dona, ni la xenofòbia, ni les inèrcies institucionals. Aquesta és la justificació on s'inscriu la retòrica del que és comunitari i del respecte a la diversitat.

Sota aquesta retòrica s'amaga el patiment dels grups socials i de les persones més febles, exposats a la violència física i simbòlica d'una cultura escolar que no és ni la dels professors ni la dels alumnes, sinó la de l'Estat, la Generalitat de Catalunya i el Departament d'Ensenyament. És important no oblidar la perspectiva històrica del que va suposar l'escolarització.

Malgrat els seus efectes positius com ara la democratització de l'accés a l'educació per a la totalitat de la població, l'escolarització també va comportar la desautorització, la sanció i la persecució d'altres formes de transmissió cultural, menys academicistes (gremis d'arts i oficis, col.legis professionals, seminaris, acadèmies militars, etc.), i el desmantellament de les diferents pràctiques educatives comunitàries (des de la figura dels aprenents dins l'estructura gremial i l'ensenyament i aprenentatge d'arts i oficis dins la nissaga familiar; fins a l'adquisició dels coneixements bàsics en l'àmbit de la petita i mitjana empresa en associacions professionals i sindicats).

L'escolarització va suposar l'homogenització d'aquella diversitat de formes de transmissió cultural i de pràctiques educatives comunitàries, una part de les quals seran implícitament recuperades i institucionalment potenciades a l'ESO el curs vinent, mitjançant el foment de la creació -dintre i fora dels centres- d'aules-taller, de caràcter menys teòric, més manipulatiu i amb un enfoc globalitzador del currículum, per a l'adaptació dels alumnes amb dificultats. Això tècnicament suposa una aposta per l'extensió de les Unitats d'Adaptació Curricular (UAC) i de les Unitats d'Escolarització Externa (UEE), coordinades pels Equips d'Atenció Psicopedagògica (EAP) amb el recolzament dels Departaments d'Orientació i dels Equips Directius de centre.

Aquesta iniciativa forma part d'un conjunt de mesures amb què el Departament d'Ensenyament pretén assegurar un ensenyament de qualitat que comporti una davallada del fracàs escolar. L'objectiu del Departament és assegurar que els alumnes aconsegueixin les competències curriculars bàsiques, descartant la promoció automàtica (no delimitar les repeticions de curs), fixant les hores setmanals de les matèries bàsiques al currículum comú i al variable (una reorganització jeràrquica de les disciplines escolars) i impulsant les tutories individuals que segueixin l'alumne durant tota la secundària (una vigilància constant a l'autonomia dels alumnes).

3.1. Les premises de la comunitat

En aquesta secció aprofundiré l'anàlisi d'aquesta crida del sistema educatiu a la comunitat educativa. Com diu M. Taylor, hem de tenir en compte que la reivindicació de la comunitat ha estat tradicionalment un mitjà d'escapar o, com a mínim, de reduïr progressivament la intervenció estatal. Comunitat i Estat semblen tenir formes d'organització, participació i regulació excloents, afirma aquest autor, perque només podem parlar de comunitat quan coincideixen certa absència d'especialització política i una relativa absència de qualsevol concentració de força.

En el cas del nostre sistema educatiu, és fácil veure el creixent grau d'especialització política de l'ensenyament. El podem copsar en la gran proliferació de sigles que representen un conjunt d'instruments pedagògics i/o de projectes ideològics, que esdevenen inintel.ligibles per a bona part de la comunitat educativa (PEC, PCC, EAP, UAC, UEE, entre d'altres). Tot ells signifiquen una més gran delegació dels drets i deures dels membres de la comunitat educativa, i de les responsabilitats de cada centre docent.

Com a conseqüència d'aquesta especialització burocràtica, els centres tenen i tindran cada cop més, menys grau d'autonomia, més grau de dispersió de la funció del professorat (docents, tutors, membres de comissions, departaments, etc.) i més mostres de rebuig de l'alumnat, cada cop menys motivat per la seva educació, malgrat el rendiment escolar sigui avaluat positivament

Pel que fa a la qüestió de la concentració de força, fixem-nos en la cultura escolar i en la violència simbòlica exercida pels professors, que com he dit abans també la pateixen en forma de depressions i crisis nervioses; pels gestors d'aquesta cultura, els equips directius, i pels psicopedagogs, als qui afectuosament considero els ideòlegs del nou sistema educatiu, de la Reforma, perque la llei d'ordenació general del sistema educatiu ha pretés institucionalitzar (una altra cosa és que ho hagi aconseguit) la figura dels intel.lectuals orgànics en la tasca que aquests professionals han de desenvolupar en els centres docents, en contra d'un recolzament dels professors com a intel.lectuals transformadors.

Així doncs, les premises de la comunitat no es compleixen actualment en el cas de l'escola. No és la meva intenció suggerir el desmanegament de l'actual sistema educatiu, ni tampoc la seva reforma, ja n'hi ha prou amb deu anys de LOGSE. Només proposo començar a crear comunitat des d'avall, des de l'aula, i no donar per suposat que ja hi ha una comunitat educativa ferma fora de l'escola, a la qual els centres docents tenen el deure d'obrir-se.

Per a poder parlar del que significa una comunitat, abans hauríem de tenir molt en compte quin és el grau de fluidesa de la comunicació[13] en els nostres centres, quins són els canals de comunicació i de quina manera són emprats. Per exemple, si aquests canals són utilitzats majoritariament per a la defensa de posicionaments sectorials i d'interessos corporativistes, aleshores hauríem de desqualificar les agrupacions des de les quals pot donar-se aquest ús a aquests canals (sindicats de mestres, associacions d'alumnes i associacions de pares i mares d'alumnes), perque els seus interessos *en* la qüestió educativa desdibuixen i simplifiquen el que hauria de ser el seu interés fonamental, l'interés *per* l'educació.

Defugint posicionaments essencialistes i fonametalistes, el funcionament de l'escola, la seva organització, els seus objectius i els seus efectes haurien de dependre, en major mesura que en l'actualitat, dels seus propis autors, sota la responsabilitat dels quals també recau la tasca de trobar la manera d'interpretar i adoptar el concepte de comunitat de recerca dins l'aula. Un concepte que comporta el projecte de qüestionar el valor dels procediments de transmissió i producció cultural, sense la pressió de ser presentada com una exigència reformista més de l'administració educativa, sense la limitació de fer de la comunitat educativa una clàusula més del contracte entre l'administració educativa i l'escola.

Des d'aquesta perspectiva, segons Fernando Placer, allò que es considera d'interés per les autoritats educatives competents, podria ben bé no tenir cap valor pels participants, com passa bastant sovint tant a la banda dels professors com a la banda dels alumnes, perque la desmotivació no és patrimoni de cap dels dos col.lectius.

---

[13] Com va dir l'escriptor Paulo Coelho, recollint el seu propi testimoni com a intern en una institució psiquiàtrica: "La locura es la incapacidad de comunicarse".

En aquest sentit, aquest autor proposa que:

- les credencials oficials concedides per les autoritats siguin invalidades perque tenen la poca gràcia de jerarquitzar tant el treball dels professors com el dels alumnes;
- les modalitats de relació i aproximació als sabers siguin discutides i, si cal, invertides perque normalment s'estableixen unes relacions de poder entre els diferents sabers i entres els transmissors i els adquirents, que limiten i condicionen els drets fonamentals de tota persona que aprén;
- les formes d'aprenentatge i l'organització espacio-temporal siguin molt més flexibles, sense la limitació d'haver de donar compte del rendiment escolar a les autoritats i el seguiment dels calendaris establerts per aquelles autoritats, respectivament;
- l'èmfasi en la tradició local, inherent a l'establiment de la comunitat com a precepte i substitiu del coneixement de les tradicions universals[14], sigui abandonat perque el problema no és la localitat o la universalitat de la tradició, sinó la tradició entesa com adoctrinament; és a dir, quan ensenyar la tradició esdevé una manera d'ensenyar a pensar tradicionalment.

Totes aquestes consideracions han de fer-nos repensar l'escola des de dintre, des de la seva pròpia psicologia de l'organització, des de les peculiars i complexes característiques de l'organització i del funcionament de cada centre educatiu. La proposta de la comunitat de recerca dins l'aula comparteix aquestes consideracions perque tenen la finalitat d'indicar, i no determinar, allò que exigiria el projecte d'una educació comunitària mitjançant tres actituds radicals dirigides, sobretot, al professorat:

1. Desescolartizar-nos política, física i, en primer lloc, mentalment.
2. Plantar cara a tot tipus d'autoritat, a les ofertes i les invitacions de tots aquells experts amb llicència per a establir què és l'educació i fer actuar el professorat segons les seves prescripcions facultatives.
3. Abandonar tots aquells instruments, artilugis, relacions i sabers amb què han ofegat el sentit comú i la creativitat del professorat; en altres paraules, renunciar a la lògica escolar, a les maneres "políticament correctes" de pensar, sentir i fer escola.

[14] L'ús del plural és purament retòric. A les nostres institucions educatives només hi ha una tradició universal: l'occidental. L'etnocentrisme és present tant als llibres de text com a les grans concentracions d'immigrants no comunitaris en determinades escoles.

Respectivament, les dues darreres actituds polemitzen l'autoritat dels experts i les maneres políticament correctes de fer escola disposades per l'administració educativa, perque es basen en el prestigi, en el reconeixement social, i no en la confiança, en el reconeixement recíproc. Es basen en el prestigi dels coneixements dels experts i en el prestigi de les ordres del Departament d'Ensenyament, i no en la confiança en aquells experts i en aquella administració educativa. Si manca aquesta confiança és per carència de coneixement recíproc, de diàleg, entre la comunitat educativa, els experts i el De-part-(i)-ment[5] d'Ensenyament.

D'altra banda, aquestes dues actituds que acabem de tocar, poden entendre's com a concrecions de la disposició fonamental: l'actitud de desescolaritzar-nos. Així doncs, és necessari explicar amb més detall què significa aquesta disposició.

El clam per la desescolarització és fruit de la preocupació pels efectes no desitjats de la Reforma, per les seves exigències abstractes de modificació del sistema escolar, a nivell de l'organització dels centres docents i l'homogeneïtzació dels mateixos. El concepte de desescolarització inclou l'anàlisi de tres importants factors, segons Fernando González::

- En primer lloc, la definició, ordenació i jerarquització de coneixements, sabers i cultures que estructura l'organització de l'escola a nivell de continguts, implica una qualificació i desqualificació d'ethos (de formes d'aprenentatge, parentiu, consum, oci, etc.).
- En segon lloc, la redefinició d'aptituds, habilitats i destreses professionals i cíviques que regula l'organització de l'escola a nivell procedimental, comporta una consagració dels criteris de selecció, distinció i exclusió presents a la nostra societat.
- En tercer lloc, la regulació de les formes de participació, reivindicació i protesta que estructura l'organització de l'escola a nivell d'actituds, implica una legitimació i/o recondiseració de noves i velles modalitats de desigualtat, explotació i dominació.

[5] Departiment és sinònim de partença, separació, aïllament. Per altra banda, semblar ser que la nova consellera del Departament d'Ensenyament té la intenció de no separar les polítiques educatives de la comunitat educativa, i té una actitud molt més dialogant que els seus antecessors en el càrrec.

Com es pot deduir d'aquesta anàlisi, el potencial ideològic de l'escola, la seva capacitat per produir i/o reproduir l'ordre social és notable. Una part considerable de la comunitat educativa és conscient d'aquest potencial, i és la responsable de la introducció en el món educatiu de formes de fer escola que es basen en la defensa del pluralisme, la no discriminació i la igualtat.

Des del pluralisme es pretén lluitar contra l'establiment de rígides jerarquies entre coneixements i cultures. La defensa de la no discriminació cerca que la comunitat educativa s'enfronti a la institució d'unes determinades aptituds i habilitats per al conjunt de professors i alumnes. La defensa de la igualtat implica desregularitzar les formes de participació, fent-les més flexibles, més democràtiques i més sensibles als problemes de cada centre.

Des de l'apreciació de la comunitat com a eïna conceptual, i no com a instrument preceptiu, els participants en el fet educatiu (professors i alumnes) haurien de preguntar-se si a les aules hi ha les condicions necessàries per a l'expressió de les opinions, emocions i vivències de tots i cadascú dels membres del grup. Haurien de fer un esforç per establir quina és l'organització del diàleg en el grup, quines formes de participació en la dinàmica del grup tenen a l'abast els participants i quines utilitzen; per saber com resolen els conflictes i com prenen decisions en grup.

També caldria trobar un moment per a la detecció de prejudicis, per a la discusió sobre tot tipus de normes, per a la distinció d'aspectes descriptius, afectius i valoratius en els mitjans de comunicació de masses, per al reconeixement en el grup de models i estereotips, o per a la distinció, en situacions de conflicte, entre fets i valoracions i entre persones i problemes.

A més d'un professor li resultarà familiar tot el que acabo d'esmentar, però el més segur és que no sàpiga on es troba tota aquesta informació. Aquestes idees formen part del continguts procedimentals d'un crèdit variable de secundària que porta per nom "Els valors de la convivència". És imprescindible que el món educatiu redescobreixi la necessitat de fer de l'escola, en primer lloc, un espai i un temps de convivència obert i sincer, on regni la confiança. Després podrà obrir-se a la societat de què forma part.

3.2. Cap a la construcció d'un ordre negociat dins l'aula

Tímidos, iracundos, silenciosos, cruzan a nuestro lado
algunos muchachos. Podríamos conocerlos por un signo,
una cifra, o una estrella en la piel.
Ana Mª Matute

La comunitat de recerca dins l'aula es concreta en grups. Dewey va ser el primer a parar atenció als problemes interns de l'acció del grup. Parlar de grups implica parlar de cultura de grup, de la cultura creada entre tots els companys que fan el recorregut escolar junts, durant un llarg període de temps. També implica parlar d'homogeneïtzació, de les coses que comparteix el grup (creences, valors, conviccions, gustos i aficions) i de les característiques que el fan durador: el fet d'actuar com a filtre selectiu d'informació, seguir unes determinades normes recolzades per sancions formals i informals, i constituir una gran pressió emocional contra la lliure expressió d'opinions i comportaments contraris a aquelles normes.

Totes aquestes característiques tenen l'objectiu de crear conformitat, consens, en els membres del grup, perque la disconformitat origina tensió i aquesta tensió impedeix assolir els objectius assignats al grup. Així, les normes formals de l'organització educativa pretenen fer front a les tensions pròpies del grup, per tal de desenvolupar les finalitats psicopedagògiques que les autoritats educatives han encarregat als centres docents.

Les característiques que cerquen crear un consens en els diferents grups topen amb el fet que els grups manifesten una gran heterogeneïtat per la pluralitat de persones que els formen. Aquesta heterogeneïtat es concreta en l'estructura del grup, on les diferències entre els seus membres estableixen unes jerarquies informals però ben visibles, que es recolzen en un seguit de normes no escrites però ben conegudes per tots ells.

D'una banda, tenim una versió políticament correcta de l'estructura del grup-classe entesa com assignació formal de les posicions dels membres; de l'altra banda, el propi grup elabora una interpretació pròpia d'aquella versió oficial. Aquestes dues versions poden o no estar en conflicte.

És important que els professionals de l'ensenyament analitzin seriosament la possible presència d'aquest conflicte dins les seves aules. Un dels principals motius per fer-ho és que la interpretació que els seus alumnes facin de l'assignació formal de les posicions dels companys dins el grup, es basarà més en la valoració dels companys com a persones, en la confiança, que en la valoració de les posicions que aquells ocupen dins el grup (prestigi)

La següent taula mostra la dualitat normativa en què s'inscriu la dinàmica del grup-classe, des de la perspectiva de la comunitat de recerca.

NORMES FORMALS	NORMES INFORMALS
Els grups no són selectius (*NO DISCRIMINACIÓ*); potser ho poden ser respecte l'avaluació de l'assoliment de les finalitats educatives, de caire *homogeneïtzant*.	Els grups són selectius (*DISCRIMINACIÓ INTRÍNSECA)*, rebutgen els membres "impopulars"[16] del grup-classe, des d'una clara tendència *homogeneïtzant*.
Control social i sancions per a la resolució de conflictes, fixades en els drets i deures dels alumnes (Eïna de *CONSENS*).	Formes de control social i sancions enteses com a formes alternatives de comunicació (Eïna d'*EXPRESSIVITAT*)
Estructura del grup: assignació formal de les posicions dels membres del grup (*IGUALTAT/ATENCIÓ A LA DIVERSITAT*)	Interpretació de l'estructura del grup segons les persones, i no les seves posicions formals (*HETEROGENEÏTAT*)
Pressió institucional, basada en el **prestigi**, contra la lliure expressió d'opinions i comportaments mitjançant el currículum ocult (*ADOCTRINAMENT*)	Pressió de caire emocional, basada en la **confiança**, contra la lliure expressió d'opinions i comportaments dins el grup (*SOCIALITZACIÓ ENTRE IGUALS*)

Més enllà d'una concepció moralitzant d'aquest tipus d'anàlisi, basada en el potencial humanitzador de l'ensenyament que suposa considerar els membres de la classe com a persones abans que com a alumnes, la meva intenció és proposar una manera de resoldre els conflictes dins l'aula que es fonamenti en la visió que les pròpies persones implicades en ells puguin tenir, respectant i valorant, no només tolerant, la seva interpretació, la seva veu. És per aquesta raó que abans he parlat de desescolaritzar-nos mentalment.

[16] Hi ha tres tipus de persones impopulars: els recessius (indiferents, que no mostren interès per ningú ni per cap activitat); els socialment indiferents (tímids, tranquils i aficionats a l'aïllament); i els socialment ineficaços (ruidosos i rebels, persones a qui els hi manquen les aptituts imprescindibles per a fer satisfactòries les relacions).

Els conflictes manifesten la dependència d'unes persones respecte a d'altres (el poder social o influència), la lluita per aconseguir un prestigi, una posició dins el grup i també, perquè no, per guanyar-se la confiança dels companys. Aquesta dependència pot aparèixer de diverses maneres. En primer lloc, hi ha els tipus d'influència més visibles a l'escola i que tradicionalment han estat considerats patrimoni del col.lectiu docent: el d'atorgar recompenses i premis (remunerador), el de castigar (coercitiu) i el de d'estar autoritzat per a dir com s'han de fer les coses (expert).

En segon lloc, hi ha els tipus d'influència que des de fa temps són considerats en crisi, dins el sistema educatiu, per algunes veus apocalíptiques El professorat, diuen aquestes veus, ha perdut la capacitat d'establir relacions de dependència o semblança entre ells i els seus alumnes (poder referent) i la seva tasca ha esdevingut no vàlida perquè no era conforme als principis acceptats (legitimitat); un dels quals, potser el més important, era aquella capacitat per a actuar com a referent de les joves generacions.

Tant el poder referent com el poder de la legitimitat han estat donats per suposats de forma indirecta, amagats sota l'ombra de les formes d'influència més tradicionals i visibles dels docents sobre els alumnes, per una concepció educativa que suposa que el poder social és sempre del costat dels mestres, que els alumnes en reben la seva influència, l'interioritzen i no la poden emprar a les seves relacions convencionals amb els membres de la classe, els seus companys.

Una concepció educativa que no es basa en la mútua confiança entre professors i alumnes, sino en una forta dependència entre ells que ofega qualsevol iniciativa i expressió d'autonomia, tant si aquesta intenta ser expressada pels docents com si ho pretén ser pels alumnes. Un ordre del procés d'ensenyament-aprenentatge que no és negociable i que té moltes analogies amb els criteris racionalitzadors predominants en el món laboral, les seves jerarquies, la seva planificació de l'espai i del temps, els seus ritus i els seus homenatges simbòlics... D'aquesta manera, l'escola s'ha preocupat fonamentalment del tema de les obligacions i ha deixat les expectatives dels alumnes en segon pla; en altres paraules, no ha tingut cura de fer-los competents en la interacció social de forma integral.

Malgrat les intencions de les autoritats educatives, l'escola com a institució no podrà mai manifestar cap sistema de valors integral si no ho fa de forma obertament negociable. L'estructura ocupacional que la sosté només en aparença es deriva de les imposicions "objectives" d'aquelles autoritats, de les seves regles normatives unívoques. Aquesta és la interpretació que fa l'enfoc de l'ordre negociat, hereu de la filosofia pragmàtica nord-americana i de l'Escola de Xicago.

A les diferents ocupacions, enteses com a models de activitat especialitzades segons una determinada divisió del treball, es manifesten interessos diversos, correlacions de forces i processos de negociació que incideixen a la dinàmica de la institució. Qualsevol anàlisi sociològica de l'escola ha de prendre consciència que l'ordre social que hi ha al seu darrera, serà malinterpretat si no es té en compte la funció dels processos de negociació.

En conseqüència, l'organització escolar s'hauria d'entendre com un sistema de negociació contínua, en el qual la pràctica de la professió de mestre no està determinada ni tecnològicament, ni econòmicament, ni normativament. Ben al contrari, és la pròpia activitat dels actors que la materialitzen diàriament allò que la va determinant.

Així doncs, cal estudiar sociològicament i amb profunditat quines ideologies manifesten els professors a cada centre particular, perque l'anàlisi del conjunt d'idees predominant en l'organització del centre -que alguns educadors ingènuament creuen que és diferent del conjunt d'idees predominant a la societat pel simple fet de haver consensuat un ideari de centre- podria ser un mitjà d'alliberar-se del control que l'administració educativa imposa sobre la seva activitat acadèmica i, al mateix temps, els ajudaria a mantenir una identitat professional amb la dignitat i l'estatus necessaris per a continuar realitzant la seva tasca amb il.lusió.

Molt relacionat amb la qüestió ideològica, hi ha un altre aspecte que es necessari prendre en consideració: el conjunt de tècniques i estratègies que els professors utilitzen per evitar tasques que no volen realitzar i per amagar els errors als companys, a les autoritats educatives o als mateixos alumnes.

A les escoles, malgrat les més o menys rígides pautes normatives implantades per les autoritats educatives, el cert és que cada professor es veu obligat a executar-les des de la creació del seu propi rol professional. Aquesta situació no vol dir que no hi hagi unitat de criteri normatiu, més aviat vol dir que la unitat de criteri no és una cosa que es pugui establir sense respectar les maneres de desenvolupar el rol professional de mestre dins l'aula. En altres paraules, l'organització i el funcionament ordenat de qualsevol centre escolar es va configurant gracies a les aportacions de tots i cadascun dels professionals en el quefer quotidià, independentment del reconeixement que aquest fet tingui per part del col.lectiu de professors.

Des de la perspectiva de l'organització escolar entesa com a sistema de negociació contínua, cal parar atenció als següents factors:

1. La reflexió conjunta i el diàleg que són necessaris per la transformació de les regles i normes de l'organitzacio i, segons el cas i les situacions concretes, per al seu manteniment i reproducció.
2. L'existència de les organitzacions depén de la seva contínua reconstitució en l'acció: es reprodueixen en i mitjançant les accions. Els seus objectius i estratègies són matèria de controvèrsia perque és molt difícil, per no dir impossible, la seva interpretacó unívoca.
3. Els propis actors, membres de l'organització i/o persones implicades en ella, tenen teories sobre la natura, l'abast i el resultat probable dels processos de negociació. Aquestes teories tenen una gran influència tant en la natura i l'abast de la negociació, com en el seu resultat i caràcter.

D'una cosa podem estar segurs, a l'escola qualsevol acord hauria de tenir un caràcter condicional i transitori. Si això fos realment respectat a la pràctica, ens acostaríem a l'assoliment de les premises de la comunitat i ens allunyaríem definitivament de la comprensió de la comunitat com un altre precepte de l'administració educativa. La filosofia del retorn a la comunitat és bona, potser no ho sigui -i seria una pena- si hem de tornar a la comunitat passant abans per les disposicions dictades pels organismes administratitus amb competències educatives; perque aleshores cauríem en un greu error: *escolaritzar la comunitat.*

4. Conclusions

¿De qué le sirve poder dudar
a quien no puede decidirse?
Puede actuar equivocadamente
quien se contente con razones demasiado escasas,
pero quedará inactivo ante el peligro
quien necesite demasiadas.
Tú, que eres un dirigente, no olvides
que lo eres porque has dudado de los dirigentes.
Permite, por lo tanto, a los dirigidos
dudar.

Bertold Bretch

(extracte del poema Lloança del dubte)

No és molt freqüent que les conclusions d'un treball d'aquestes característiques comencin amb un poema. La raó d'aquesta opció té a veure, d'una banda, amb la frescor del seu sentit comú i, de l'altra banda, i potser sigui això el més important d'aquest document, la força amb què transmet la necessitat de tenir una actitud possibilista i dialogant en relació al coneixement i al futur, en relació a l'educació.

La comunitat de recerca dins l'aula pretén dues coses ben senzilles de formular, però ben difícils d'assolir: ensenyar als alumnes a ser autònoms i a valorar positivament la diversitat. Aquestes dues vessants del procés d'ensenyament-aprenentatge descansen en el reconeixement recíproc, la base de les nostres relacions socials, de la nostra sociabilitat.

En aquesta tasca, pot ser de gran utilitat prendre com a punt de referència allò que té de fals la nostra societat: el consumisme, l'individualisme, la passivitat, la violència,... i no perque no siguin ben reals, sinó perque falsegen la nostra relació amb l'altre i també la nostra pròpia identitat. Hem d'aprendre a dubtar dels "suposats valors dominants de la nostra societat". Per això el primer pas és no fer un ús instrumental de les relacions socials que, en directa oposició amb el reconexiement recíproc, es basa en el reconeixement social. Cal prendre consciència que el camí per a poder arribar a coneixer qui és un mateix passa pels altres i per buscar solucions en les iniciatives del propi grup abans que a l'exterior.

Un gran obstacle per a la comunitat de recerca serà el mateix funcionament de l'escola com a institució subjecta a unes demandes burocràtico-administratives (normativa, organització, calendari, etc.), que són presents en qualsevol organització formal per a resoldre els problemes que puguin sorgir. La comunitat de recerca no comparteix aquesta filosofia preventiva de l'ensenyament perque aquestes demandes acaben per reduïr els problemes a uns termes establerts abans d'analitzar-los, a unes solucions concretes i ben conegudes per tothom. Per exemple, no és políticament correcte vetar el dret dels pares a escollir escola encara que els immigrants vagin a parar a unes determinades escoles, i la seva integració social sigui una d'aquelles falsedats de què parlava anteriorment. .

Ben al contrari, la filosofia de la comunitat de recerca no és la d'oferir solucions sinó la de donar la possibilitat de buscar-ne. Ben segur que algunes d'aquestes solucions les podrien trobar els propis alumnes si els professors els encoretgessin a fer-ho i simplement se'ls escoltessin. Això enfortiria els lligams entre les dues parts, la confiança i el respecte mutu entre professors i alumnes i, en principi, també en sortiria beneficiada la democràcia i la societat civil.

La comunitat de recerca defensa que la cultura es construeix de baix a dalt. Aquesta concepció també és la que proposa la reforma, però en la seva interpretació certes veus continuen tenint més força i prestigi que altres. Són aquelles veus que pretenen un estatus de generalitat per a la seva visió del món, que creuen que les teories poden resoldre problemes socials i que la pràctica investigadora s'ha de desenvolupar lliure de qualsevol identificació amb l'objecte d'estudi.

Des de la perspectiva de la comunitat de recerca, no hi pot haver cultura si aquesta no és compartida, de la mateixa manera que no hi pot haver educació si els alumnes no es responsabilitzin del seu propi procés d'aprenentatge. L'escola proposa uns models per a la consecució d'aquest objectiu però la tasca és, en última instància, un treball que ha de fer cada alumne dins el marc d'aquelles activitats que li són proposades. Cada un d'ells haurà de trobar un paper més o menys estable per a poder definir la seva identitat i, al mateix temps, per a poder fonamentar les seves relacions socials.

Cal retornar a la comunitat davant el reconeixement social de la importància de l'esfera privada com a principal àmbit de desenvolupament i creixement personal. Des de l'escola la consciència i el sentiment de pertinència a la comunitat poden ser proposats, però mai imposats. Si els intenta imposar, l'escola no trigarà a ser viscuda com una forma cultural que anorrea les identitats que són exposades a la seva influència, perque dubtar de la capacitat dels alumnes per conviure d'una forma que no sigui repressiva.

Un altre obstacle de la comunitat de recerca és la tendència autodestructiva dins el col.lectiu de professors al victimisme, davant la gran quantitat de tasques que són reclamades a l'escola des de la societat: masses, inapropiades, contradictòries i amb un caire exculpatori que les fa encara més inapropiades i contradictòries. L'escola ha anat carregant sobre la seva pròpia responsabilitat una serie de tasques que, en altres temps, eren realitzades per altres institucions i que avui en dia haurien de realitzar-se també des d'altres institucions. Només diré tres paraules: escoles de pares.

La comunitat de recerca, com la mateixa educació, és inimaginable sense comunicació i també ho és si no facilita l'expressió i el reconeixement de les necessitats dels seus membres. De la mateixa manera que parlem d'atenció a les necessitas educatives especials, es podria parlar d'atenció a les necessitats educatives comunitàries o les necessitats no expressades de la comunitat escolar. Tristament allò que ha fet especials algunes necessitats educatives és que no han estat expressades o reconegudes, senzillament han estat ignorades històricament, i fins fa no gaire.

L'escola, com a institució i com a comunitat que esdevé educativa per a tots els seus membres, no es pot permetre el luxe de no escoltar aquestes demandes i necessitats i, encara menys, de no donar-los resposta. L'escola ha de superar la seva por a no saber fer front als nous reptes, però primer ha de tenir molt clar quines són les seves prioritats. Quan redescobreixi que primer cal comprendre als alumnes i després ensenyar-los, podrà exigir a la comunitat a la qual pertany tota l'atenció i el respecte necessaris per al desenvolupament digne de la seva insustituible tasca, i podrà establir un diàleg sense complexos amb la societat.

5. Bibliografia

- Apel, K. (1995) *¿Husserl, Tarski o Peirce?. Por una teoría semiótico-transcendental de la verdad como consenso*, en Nicolás, J.A. y Frápoli, Mª. J. (1997) Teorías de la verdad en el siglo XX. Madrid: Tecnos.
- Ainlay, S. & Davison, J. (1986) Making sense of modern times. Peter Berger and the vision of interpretative sociology New York: Routledge.
- Berger, P. & Luckmann, Th. (1988) La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement. Barcelona: Herder.
- Bonal, X. (1993) "Teorías recientes en sociología de la educación: la orientación anglosajona", en García de León et altris (eds.) Sociología de la educación. Barcelona: Barcanova.
- Cortina, A. & Martínez, E. (1996) Ética. Madrid: Akal.
- Dewey, J. (1989) Democràcia i escola. Barcelona: Eumo.
- González, F. (1997) Control i escolarització: el fetitxisme de la comunitat, en Temps d'Educació nº 17. Barcelona.
- Hookway, Ch. (1992) Peirce. New York: Routledge.
- Joas, H. (1990) El interaccionismo simbólico, en A. Giddens y J. Turner La teoría social, hoy. Madrid: Alianza Editorial.
- Pablos, J.C. (1997) El papel del profesor en una sociedad en cambio. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Peirce, Charles. S. (1997) Escritos filosóficos. México: El Colegio de Michoacán
- Postman, Neil (1968) La enseñanza como actividad crítica. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1993) La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidos.
- Taylor, M. (1982) Community, anarchy and liberty. Londres: Cambridge Press.
- Tabernier, José (1997) Teoría sociológica y educación. Córdoba: S. P. U. Córdoba.
- Watzlawick, Paul et altri (1994) Cambio. Formación y solución de problemas humanos. Barcelona: Herder.