

Indignacions educatives: del fons a la forma

Jordi Collet

Professor titular de Sociologia de l'Educació a la Universitat de Vic.

1. Introducció: breu anàlisi del moviment dels indignats. La centralitat del *com*

QUI RECORDA QUÈ VA PASAR EL 14 DE MAIG DE 2011? Doncs va haver-hi una important manifestació de sindicats i partits polítics d'esquerres en contra de les retallades en el pressupost i els serveis a l'ensenyament, la sanitat, etc. I qui recorda què va passar el 15 de maig de 2011? Aquí pràcticament tothom recorda les acampades, les assemblees, les propostes... Quina és la diferència fonamental entre el que va passar el 14 de maig i el que va passar el 15? Les reivindicacions i propostes d'uns i altres són gaire diferents? A parer meu, i coincidint amb la interessant anàlisi de Raimundo Viejo a *Les raons dels indignats*, la gran innovació que aporta el moviment «Democràcia real ja 15M» és en la manera d'organitzar-se, de comunicar-se i de voler fer (i no fer) les coses. Segons aquest sociòleg, amb qui coincideixo plenament, i deixant de banda per llur complexitat els debats sobre la magnitud, els impactes i la continuïtat del moviment, podem veure aquesta centralitat de la manera *com* fer altrament les coses pels indignats a partir de quatre eixos:

a) *El 15M busca trencar la forma encara dominant basada en la representativitat, i que divideix les persones en representats i representants.* Aquesta significativa mutació en la *forma* d'organització és la que l'allunya dels partits (d'esquerres), dels sindicats i de les ONG, amb els quals, val a

dir, comparteix en major o menor manera una bona part de l'ideari i de les propostes substantives.

b) *La centralitat de les xarxes socials.* O, com s'esmenta en el llibre de Viejo, «l'assemblea és Twitter». Altra vegada, el canvi fonamental no és l'ús de l'assemblea, de la comissió o del grup de treball, sinó la incorporació de diverses *formes* de participació al moviment (Twitter, Facebook, blocs, etc.) que, d'una banda, trenquen la idea dicotòmica de dins-fora, de membre-no-membre tan típica dels moviments socials i polítics tradicionals, i, de l'altra, aconseguen oferir una gradació de la participació de la gent al moviment, del qual és difícil quedar-se «fora». Així, només amb una piulada al Twitter, un «m'agrada» al Facebook o una visita al bloc hom ja es pot sentir «part» del moviment, encara que visquis als antípodes.

c) *La militància és contrarevolucionària.* Aquest és un dels canvis en la forma que, derivat de l'anterior, més toca de ple la línia de flotació dels moviments socials, polítics i eclesials, especialment d'esquerres. A parer meu, aquesta innovació en la forma de «fer política» qüestiona una figura bàsica per a tota la tradició progressista dels darrers dos-cents anys: el/la militant. Segons l'anàlisi de Hibai Arbide dins del llibre de Viejo, la militància es basa en dos elements: el dins-fora (tu ets del moviment, grup, partit o sindicat *versus* tu no n'ets) i a tenir uns axiomes i dogmes a defensar com a primera tasca. Per a Arbide, els debats dels militants són, en massa ocasions, essencialistes i nominalistes, és a dir, centrats a defensar la identitat del grup i els seus postulats en contra dels detractors. Al contrari, el 15M proposa una nova *forma* de vinculació persona-grup en què allò que és important no són tant els termes, les idees i els supòsits, sinó qui els diu i des d'on els diu. Situa la força i l'accent del debat no en els arguments en si mateixos, sinó en les persones que els defensen, llur trajectòria i les relacions de poder i de vincle des de les quals els proposen. Altra vegada, el punt d'unió i de distinció del moviment dels indignats és, compartint l'opinió de Viejo i els altres autors/res del llibre, la *forma* com es fan i no es fan les coses.

d) *Promoure canvis «en» el sistema i «de» sistema: cap a una democràcia 2.0.* Finalment, aquesta demanda de canviar les formes arriba al moll de l'os del sistema democràtic, respecte al qual el moviment dels indig-



La gran innovació que aporta el moviment «Democràcia real ja 15M» és en la manera d'organitzar-se, de comunicar-se i de voler fer (i no fer) les coses.

nats proposa dos elements: modificar coses en aquest sistema per fer-lo millor (curt termini) per, a llarg termini, proposar l'avenç d'una democràcia representativa a una altra de participativa. Altra vegada, el moviment dels indignats posa l'accent en el canvi de *formes*, per damunt del debat substantiu, en què, a grans trets, coincideix amb les posicions de partits, moviments i sindicats d'esquerres.

Aquesta breu introducció busca dos objectius. En primer lloc, presentar allò que, segons l'opinió de diversos analistes, entre els quals em compto, el moviment dels indignats aporta de nou, de suggeridor, d'innovador i de qüestionador. I, en segon terme, justificar la manera com presentaré l'article al voltant de les que jo crec que són algunes de les grans indignacions educatives del nostre temps. En abordar un tema tan complex i vast, a més de les evidents llacunes de les quals em disculpo de bell antuvi, he pensat que seria més clar fer-ho des de la perspectiva de la *forma* que no pas del contingut, seguint la proposta dels indignats. Així, l'article està articulat en tres formes d'indignació educativa (sociològiques, polítiques i pedagògiques) i se centra sobretot en aquells elements de *forma* que, a parer meu, impedeixen que a Catalunya puguem disposar d'una educació (entesa en el sentit ampli del terme, incloent-hi educació formal, no formal i informal al llarg de tot el cicle vital) més justa, inclusiva i de qualitat.

2. Les indignacions sociològiques en educació

a) *La reproducció de desigualtats en el sistema reglat*

Després dels trenta «anys gloriosos» (1945-1975) de l'escola per a tothom en el marc de la construcció dels estats de benestar europeus

(quelcom que a Catalunya vam arribar a assolir a la dècada dels vuitanta), la sociologia de l'educació va poder constatar la que, segons el meu parer, és encara la principal de les indignacions al voltant del sistema educatiu formal: la reproducció i àdhuc ampliació, per l'ensenyament obligatori, de les desigualtats socials preexistents. S'havia aconseguit una fita que els il·lustrats del xviii havien somiat: una escolarització digna i homogènia per a tothom, fos quina fos la condició social de partida. Però ara que, a escala europea, s'havia arribat a la «igualtat formal o d'entrada», la sociologia de l'educació, amb Coleman, Bourdieu i Passeron, Plowden, etc., constata el manteniment o fins i tot l'augment de les desigualtats socials de partida en el tracte, en els resultats acadèmics finals i en llur traducció al món laboral (allò que Demeuse i Baye anomenem «desigualtats de tracte, de resultats interns i externs»). Respecte d'això, en primer lloc es va constatar aquesta reproducció de les desigualtats en l'eix de classe social, una reproducció ben present encara avui a Catalunya. Vegem-ho amb algunes breus dades.

Analitzant les dades PISA de 2009, Ferran Ferrer constata que entre els adolescents de quinze anys de classes socials mitjanes-altes i baixes, en els resultats en competència lectora, apareixen gairebé setanta punts de distància. Per a fer-nos-en una idea, aproximadament cada quaranta punts de la prova PISA podrien correspondre a un curs escolar. Això implica que, en acabar l'educació obligatòria de tretze cursos (que per a la gran majoria ha estat de P3 a 4t d'ESO), en virtut de la classe social, el grup d'alumnes de classes mitjanes i altes en porta gairebé dos d'avantatge respecte a les classes populars i immigrades. Si veiem els resultats de les proves de competències de la Generalitat a 6è curs de primària (2011), dels infants provinents d'entorns socioeconòmics baixos, només el 18% assolien bona puntuació (més de 90 sobre 100) en català; el 40%, puntuació mitjana (entre 70 i 89 punts), i el 41% treien puntuació baixa (menys de 70 punts). Quelcom semblant passava en castellà, matemàtiques (tot i que una mica millor per a les classes treballadores) i anglès, en què les desigualtats a favor de les classes benestants eren molt exagerades. Finalment, si ens centrem en el fracàs i l'abandonament escolars, segons el darrer informe de Mariano Fernández Enguita a escala de l'Estat espanyol, podem veure que la distri-

bució continua essent molt desigual en virtut de les classes socials. Si els progenitors tenen estudis primaris o nuls, els fills/es tenen tres vegades més de risc de no superar els estudis obligatoris que no pas els descendents de mares i pares amb estudis superiors. Així, doncs, i malgrat els evidents avenços del sistema d'ensenyament obligatori en els darrers trenta anys a Catalunya, els reptes, pel que fa a l'equitat en relació amb la classe social de partida, encara són majúsculs aquí i arreu.

El cas dels gèneres és paradoxal. De manera sistemàtica, des de fa anys, totes les dades ens diuen que les nenes/noies són les que obtenen millors resultats escolars i, des de l'any 2000, ja hi ha més dones estudiant a la universitat que no pas homes. Alhora, però, quan aquestes dones surten al mercat laboral, amb els anys, acaben cobrant menys que llurs companys homes, malgrat que aquests tinguin un nivell educatiu inferior. Les causes d'aquestes desigualtats són diverses, però sembla evident que tenen a veure (encara!) amb processos de socialització, de construcció d'identitats i de currículums ocults (aquells «continguts» que oficialment no s'expliquen però que de manera implícita es presenten de manera evident) diferenciats per gèneres. Alguns autors han suggerit que el vincle entre èxit i fracàs escolar i identitat de gènere és fort i que, per tal d'assolir un èxit acadèmic per a tothom o una educació més igualitària, caldria aprofundir i treballar molt més en el vincle entre aquests dos elements dins el marc escolar.

Finalment, l'eix d'ètnia ha entrat amb força al debat de la reproducció de les desigualtats educatives en els darrers anys. Aquí, a més dels evidents vincles amb elements de classe social i de gènere, s'hi afegeixen els factors lingüístics i culturals per situar algunes de les ètnies presents a Catalunya a dalt de tot del rànquing del fracàs escolar i la reproducció de desigualtats. Així, a l'anàlisi de PISA 2009, els nois d'origen nouvingut, que no parlen ni català ni castellà a casa, de família amb estatus socioeconòmic baix, i que, a més, són en un centre educatiu amb un percentatge d'infants d'origen estranger superior al 25%, obtenen una valoració més de cent punts inferior que la mitjana catalana (és a dir, gairebé més de dos cursos i mig!) a quinze anys. Realment el decalatge entre uns i altres és un element de preocupació central en el sistema educatiu català.

La conclusió d'aquest apartat centrat en el sistema educatiu reglat és paradoxal. Durant decennis, es va voler construir un sistema educatiu que fos homogeni per a tothom, per tal d'evitar allò que havia estat una dinàmica clàssica durant els segles XVIII, XIX i bona part del XX: una (bona) escola per a les classes benestants i una (mala) escola per a les classes populars. Finalment, especialment a partir dels anys vuitanta, Catalunya té una proposta de sistema educatiu de servei públic que no distingeix entre classes socials i que acull tothom, *de facto*, des de tres anys fins a setze. Aquest ha estat un assoliment democràtic fet amb l'esforç de molts professionals que, segons la meva opinió, cal reconèixer i agrair. Ara bé, on resta la reproducció de les desigualtats?: en un sistema educatiu la *forma* del qual encara està pensada, escrita, dita i practicada com si només hi anessin persones de classes mitjanes i benestants. Així, i seguint la proposta dels teòrics de la segona modernitat (Ulrich Beck, Zygmunt Bauman, etc.), crec que l'escola té els problemes exposats amb l'equitat de classe, gènere i ètnia, no perquè hagi fracassat en l'envit de ser un sistema educatiu per a tothom, sinó, precisament, per l'èxit en aquesta tasca. Una vegada assolida la igualtat d'accés, cal que tot el sistema educatiu, especialment a les etapes primària i secundària obligatòries, es plantegi molt seriosament com canviar la forma de parlar, de fer, de socialitzar, de relacionar-se amb infants, famílies i entorn..., per tal de no deixar fora *de facto* tots aquells infants que, per origen familiar, per gènere o ètnia, no comparteixen la forma i els continguts d'una institució que treballa, formalment, des dels presupòsits lingüístics, culturals, de continguts, de relació, d'objectius de socialització, etc., de les classes mitjanes.

És a dir, crec que el gran repte per al sistema educatiu reglat i obligatori és que sigui també el lloc de l'equitat, no solament en l'accés, sinó en el tracte i en els resultats per a tots els infants i joves. Que posi l'accent i l'interès especial en aquell alumnat que, per origen, disposa de menys proximitat simbòlica, lingüística i cultural amb les formes escolars. I això implica modificar elements essencials de quina és la forma de «fer de mestre/a» i del que vol dir «ser escola», com ara els espais, els temps, els vincles, els continguts, les formes docents, etc. Unes quantes desenes de centres educatius d'infantil, primària i, dar-



El gran repte per al sistema educatiu reglat i obligatori és que sigui també el lloc de l'equitat, no solament en l'accés, sinó en el tracte i en els resultats per a tots els infants i joves.

rerament, també de secundària ja s'hi han posat, i els processos i resultats són més que esperançadors. La revolució de la nova forma d'educació equitativa i de qualitat, que havien somiat els clàssics de la pedagogia, la psicologia i la sociologia a final del XIX i bona part del XX, ha arrencat amb força a casa nostra els darrers deu anys.

b) *La reproducció de desigualtats socials en els àmbits educatius no formals*

Avui en dia, en la cerca d'un lloc i d'una feina en aquesta societat del capitalisme financer desbocat, les persones ja no en tenen prou d'haver obtingut un diploma oficial que en garanteixi i certifiqui les capacitats. Cada dia, el mercat laboral ens sorprèn amb alguna nova paraula que ens indica una nova competència requerida: talent, treball en equip, innovació, creativitat, empatia... Així, ens trobem amb un nou eix de desigualtats que se suma a les desigualtats tradicionals vinculades al sistema educatiu reglat, i hi interacciona. Des de fa alguns anys, no solament es (re)produeixen desigualtats socials dins el sistema educatiu formal, sinó que se'n presenten amb força en els àmbits de l'educació no formal. Unes noves desigualtats «no formals» que tenen una repercussió creixent a l'hora de distingir i discriminar persones en el nostre mercat laboral. Aquí apareix amb força el concepte de «continuitats educatives» al llarg de tots els temps i tots els espais socialitzadors que ajudin a prevenir, per als que parteixen de pitjors condicions, les desigualtats que s'hi donen.

Tal com s'exposa a la recerca de la Fundació Jaume Bofill coordinada per Rafael Torrubia i Eduardo Doval (2009), les desigualtats són tan flagrants en aquests altres espais educatius no formals com a l'escola, o encara més. Per exemple, els infants els progenitors dels

quals han cursat estudis universitaris, faran, de mitjana, entre sis i set activitats extraescolars al llarg de l'etapa obligatòria. Entre les quals podem comptar la música, l'anglès, l'esplai o l'agrupament, l'esport o la informàtica. És a dir, activitats que contribueixen a construir habilitats com el treball en equip, la gestió i l'organització del temps i les tasques o els coneixements instrumentals que l'escola valora enormement (i sovint no ensenya!). Per contra, si els progenitors no disposen de cap estudi obligatori acabat o només els primaris, els infants faran de mitjana al voltant d'una sola activitat extraescolar, amb la càrrega d'inequitat que això comporta. Com deien els alumnes del mestre i capellà Lorenzo Milani a la interessant «Carta a una mestra», la càrrega familiar en relació amb l'educació és molt forta. I cal tenir-la molt en compte si volem avançar cap a l'equitat.

Un àmbit d'educació no formal en què les desigualtats agafen un to dramàtic és en les beques de menjador. L'actual crisi de model econòmic, d'una banda, i la prioritització política que els diferents nivells administratius van fent en aquest context, tot plegat ha dut a una rebaixa de les beques en general i de les de menjador en particular. Com revelen els estudis del Consorci Infància i Món Urbà (CIIMU) i UNESCO Catalunya, aproximadament un 25% dels menors al nostre país viuen per sota del llindar de la pobresa. Aquesta realitat té un impacte molt significatiu a escala de fracàs escolar, de reproducció de les desigualtats i de manca d'oportunitats per a determinats col·lectius, i l'actuació que s'hi fa és, a parer meu, molt tèbia. Alguns dels indicadors d'aquesta manca d'actuació sobre aquesta hipoteca tan significativa sobre el futur dels infants, com és la pobresa familiar, els podem veure en la davallada de beques de menjador, la no acceptació de nous PIRMIS o la manca de transferències directes de renda a aquest tipus de família.

Hi hauria altres àmbits a destacar sobre la manera com la manca d'intervenció pública potent en l'àmbit de l'educació no formal afecta directament la reproducció de desigualtat i la manca d'igualtat d'oportunitats. Per exemple, la reducció dels pressupostos en els Plans Educatius d'Entorn i llurs activitats com els tallers de famílies o el suport escolar i personal als infants i joves amb més dificultats. O l'augment de taxes en l'etapa 0-3 (i la manca de suport a altres serveis



No solament es (re)produeixen desigualtats socials dins el sistema educatiu formal, sinó que se'n presenten amb força en els àmbits de l'educació no formal.

com els Espais Familiars), una etapa que, com ha destacat el sociòleg Gosta Esping-Andersen, té un gran potencial a l'hora de reduir la reproducció de desigualtats. Sense oblidar les històricament baixes inversió i atenció en l'educació de persones adultes en aquest país, quelcom que ha esdevingut crònic, malgrat haver-se revelat com un dels eixos clau per a millorar els resultats acadèmics dels fill/es de les persones adultes que es formen.

c) *Conclusió: amagar els processos o situar el fracàs educatiu com a «dany col·laterab»*

En el darrer llibre de Zygmunt Bauman, anomenat *Daños colaterales*, el sociòleg d'origen polonès assenyala la que, a parer meu, és la pitjor de les indignacions educatives que vivim els darrers anys. L'ocultació dels mecanismes estructurals que (re)produeixen les desigualtats socials i educatives, amb què se situa l'individu i les seves «ganes de triomfar» com l'única causa que fa que alguns/es tinguin unes feines (més o menys) estables i (més o menys) ben remunerades, i d'altres visquin al llindar, o ben endinsats, de l'exclusió social permanent. Des de fa anys, una certa ideologia situa el fracàs escolar i la reproducció de desigualtats socials en l'àmbit educatiu com a «dany col·lateral», com a «conseqüència no prevista», com a «casualitat» accidental o com a «manca de ganes individuals d'estudiar i triomfar». Seria com posar-nos a la línia d'arribada de la cursa del sistema educatiu amb la bandera per marcar de manera «objectiva» els guanyadors, oblidant que a la línia de sortida hi havia infants i joves ben equipats i calçats amb vambes amb càmera d'aire, i d'altres que eren coixos. Com indica Bauman, aquesta atribució «causal-individual» a

les desiguals distribucions de títols educatius i rendes oculta els mecanismes i els processos socials i educatius de reproducció de posicions desiguals i, damunt, culpabilitza la persona de la seva (bona o mala) sort. És allò que els anglesos anomenen *blame de victim*, és a dir, culpabilitzar la víctima del «seu» fracàs.

És evident que cada persona al llarg de la seva vida fa tries que li condicionen els resultats educatius i socials, i que les persones són agents actius de llurs vides, però no és menys cert que aquestes tries sempre són condicionades, en positiu o en negatiu, per les capacitats i els recursos que cadascú porta a la motxilla. I aquests recursos són donats per l'entorn familiar. Així, doncs, cal visibilitzar les desigualtats i llurs mecanismes i evitar, com ja comencem a sentir a casa nostra, que algú (qui ho diu?) acusi les persones que no reïxen en l'àmbit educatiu (o laboral, o amorós, o de salut, o...) de no sortir-se'n perquè no han desitjat amb prou força «ser uns guanyadors». Si no fos per les conseqüències dramàtiques, faria la broma amb Freud que aquesta ideologia del «pensament guanyador» aplicat a escala educativa i social no és més que una mala superació d'alguns del sentiment infantil d'omnipotència. Així, doncs, crec que és molt important modificar la perspectiva, la manera i la *forma* des de les quals observem i analitzem l'educació, per tal de no contribuir a amagar i «naturalitzar» les desigualtats existents i llur reproducció. Ans al contrari: treballar per visibilitzar els mecanismes, els processos, els itineraris i les formes a través dels quals les institucions d'educació formal i no formal neguen, més enllà de la bona voluntat dels i de les professionals, una igualtat d'oportunitats i de resultats real a tots els infants i joves. Un procés amb greus conseqüències a escala personal, familiar i de país que sovint no calibrem, a parer meu, amb prou rigor.

3. Les indignacions en polítiques públiques educatives

Si, a escala d'anàlisi sociològica, les formes dels diferents institucions i espais educatius són clau per a comprendre les indignacions en aquest camp, a escala d'anàlisi de les polítiques públiques educatives

el blanc de la indignació és, segons la meva opinió, la forma i els criteris a partir dels qual es dissenyen, implementen i avaluen aquestes polítiques. Les persones que no formen part de les administracions públiques sovint se sorprenen quan, en el procés de debat al voltant d'alguna actuació, es viu en directe la manera com es prenen algunes de les decisions en termes de polítiques públiques. Expressions com ara «són dels nostres o no», «que no ens facin un gol, marcar un gol», «no hi estic d'acord però ho farem per...», etc., han deixat sorprès el més bregat quan es tractava de decidir en què invertir els recursos que són de tothom.

Només des d'aquesta realitat, conjuntament amb l'habitual poc (re)coneixement de la recerca i els seus resultats i recomanacions que es té a casa nostra, com han denunciat diversos científics/ques catalans de renom internacional en diverses branques, es pot entendre determinats buits i opcions en aquestes polítiques, per exemple, en el camp educatiu. Un primer àmbit. Des de fa molts anys, tota la recerca en psicologia de l'educació ens diu que els primers anys de vida són clau per al desenvolupament del cervell i de les seves potencialitats. Per contra, la poca atenció a l'etapa 0-3 ha estat notòria fins fa alguns anys. Actualment, es tornen a presentar els serveis educatius i familiars, els permisos, les excedències..., en tot aquest camp, com un «lux», quan l'impacte de cada euro en aquesta etapa, sigui en recursos educatius, sigui en baixes de maternitat/paternitat pertinents (d'un mínim de sis mesos), etc., en relació amb la reducció de desigualtats i oportunitats vitals, és molt gran. Un segon àmbit. Cada any, a Catalunya, milers de joves no es graduen ni certifiquen l'ESO i no obtenen plaça als interessants Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI) —antics Plans de Garantia Social – PGS. Són els anomenats ni-ni. Per a aquests joves, que ja fa molts anys que no reben cap bona notícia del sistema educatiu i que hi han passat per molts recursos especialitzats, aquests tipus de plans representen, en alguns casos, la darrera oportunitat per a «estar dins del sistema» amb alguna proposta que els atregui. Per contra, es va dedicant menys recursos a tot el reguitzell de projectes de transició escola-treball, que han donat bons resultats (escoles-taller, tastet d'oficis, PQPI, etc.), amb l'ar-

gument que «són cars». Allò que és realment car és tenir joves que no treballen, que no estudien i que tota la vida estaran pendents de Serveis Socials, si no, en alguns casos, de serveis penitenciaris. Per la recerca sabem que cada euro en prevenció educativa i social n'estalvia molts en mesures reactives, però, malgrat això, es continua apostant per la reacció en lloc de la prevenció, l'acompanyament personal i el treball comunitari en el camp dels joves amb fracàs escolar.

Un tercer exemple al voltant de la forma de l'organització escolar. Aquí, l'anàlisi de la segregació escolar permet veure com a Catalunya encara queda molt camí per recórrer contra l'homogeneïtat de l'alumnat a les escoles, malgrat les bones experiències. Així, encara és massa freqüent trobar centres educatius amb percentatges molt alts d'infants provinents «d'un sol estatus social»: classes treballadores, nouvinguts o de classes altes. Aquesta manca de diversitat no ens ajuda a construir la convivència del futur i, a més, la recerca ens diu que, pel que fa a resultats, molta homogeneïtat no genera valor afegit als infants de classes mitjanes i altes, que no milloren significativament el rendiment quan estan junts, però sí que perjudica els infants de famílies més vulnerables.

Un quart exemple per a veure com, en massa casos, no es duen a terme polítiques «basades en evidències de la recerca», sinó sota altres criteris difícils de discernir. Des de fa anys, es parla de la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida. Però, com hem esmentat abans, la inversió i el foment de l'educació de persones adultes i el suport, per exemple, a la formació de les persones grans són, en línies generals, força baixos. Sabem que, a Catalunya, la població adulta té un nivell de formació baix en comparació amb la resta de països europeus. L'element formatiu de les persones adultes té repercussions directes en la manera com la població emprà els serveis sanitaris, en el nombre d'accidents de trànsit, en el tipus d'alimentació que fa, en l'esperança de vida, etc. Una població adulta més i millor educada es relaciona de manera més positiva amb aquests àmbits i amb molts més. Així, sembla clar que aquest, com els altres dos exemples plantejats, haurien de ser àmbits d'actuació prioritària per a les polítiques públiques d'educació del país. Per contra, la manera com s'empren els



Cada euro en prevenció educativa i social n'estalvia molts en mesures reactives, però, malgrat això, es continua apostant per la reacció en lloc de la prevenció.

critèris a l'hora de triar on es destinen els recursos sembla seguir una altra lògica que, per a molts, és poc comprensible. Segons la meua opinió, aquest és sens dubte, un important motiu per a la indignació en l'àmbit de l'educació de moltes persones a Catalunya.

4. Les indignacions pedagògiques

En aquest apartat, voldria destacar dues formes educatives que generen, a parer meu, força indignacions: la forma de la «cultura escolar» actual i la manera com els centres educatius es relacionen amb les famílies i la comunitat. En primer lloc sabem, per la recerca nacional i internacional, que canviar la cultura, l'organització, les mentalitats i les pràctiques de qualsevol institució és un envit complex d'escometre. Els canvis de nomenclatura, de lleis o d'etapes són molt més senzilles d'implementar que les autèntiques transformacions culturals que canviïn des de les mentalitats fins a les petites pràctiques quotidianes. En això, el sistema educatiu reglat no n'és cap excepció. Ara bé, la complexitat del canvi estructural no implica que la forma actual dels espais, dels temps, dels vincles... dels centres educatius sigui prou satisfactòria. Així, per posar alguns exemples, sembla curiós que, a principi del segle XXI, encara sigui el temps el que determini els continguts i llur forma a l'aula. Així, es divideix la jornada lectiva en franges d'una hora o cinquanta-cinc minuts i totes les matèries s'han d'adaptar a aquesta faixa: tant hi fa si és una sessió al laboratori, com unes pràctiques d'educació física, com una estona de lectura personal i/o compartida. Els continguts (que són allò que és clau) s'han d'adaptar a un temps estàndard (que hauria de ser secundari) només per un criteri: la facilitat a l'hora de fer horaris. Per contra, quan visites esco-

les i instituts en què és el temps el que s'adapta sense problemes als requeriments didàctics, t'adones de l'absurditat d'una forma temporal que no respon a cap criteri pedagògic.

Els exemples sobre la manca de qualsevol lògica en certes parts de la forma organitzativa escolar serien molts més. Algun, a tall de mostra, podria ser l'obligació d'agrupar els infants per any de naixement i les dificultats de treballar en grups interedats. O la continuïtat d'una forma d'ensenyament-aprenentatge basada (només) en l'explicació de continguts (que en força casos d'aquí a alguns anys seran obsolets!) pel/la docent, que després avaluarà segons el grau d'exactitud amb què l'alumne/a hagi estat capaç de reproduir en un examen aquests continguts. Una forma d'ensenyar i de voler que els alumnes aprenguin (que sovint són dues coses amb poc a veure) que és poc interessant i efectiva, en lloc d'entendre la necessitat de contextos i processos d'aprenentatge rics, potents i diversos que promouguin la passió, l'esforç i l'actitud activa de l'infant i el jove per a aprendre continguts i cultivar formes pròpies d'aprendre. (Nota: He vinculat estretament passió i esforç, en lloc de contraposar-los. Si analitzem les nostres vides de persones adultes, només en allò en què hi ha passió i ganes hem fet un autèntic esforç. Això és el que fan els nostres menors: esforçar-se, i molt, en allò que els sembla motivador, interessant, estimulante i vital. L'esforç sense sentit, per si mateix, i si pot ser vinculat al patiment, em sembla una absurditat pedagògica i existencial.)

Una altra forma d'organització escolar que destacaria seria la necessitat de repensar l'actual moda absurda de parcel·lar en moltes matèries i especialistes l'aprenentatge dels infants des de ben petits (hi ha infants que a tercer de primària tenen set mestres diferents!), seguint la «lògica de la matèria i la disciplina», en lloc de comprendre que l'important és l'aprenentatge de l'alumne i no la parcel·lació dels sabers que hem adquirit a les universitats. Així, em sembla important poder entendre que les formes educatives actuals són les que generen, en molts casos, un allunyament o una proximitat dels infants als sabers i aprenentatges que els centres educatius volen transmetre. I, per tant, que la transformació d'aquestes formes, d'aquesta cultura esco-



Les famílies i la comunitat no són «el problema», poden ser el camí de la solució de moltes de les dificultats que alguns docents no podran resoldre de manera aïllada.

lar, hauria de ser el motor, com ja s'esdevé en desenes d'escoles, d'un canvi profund, tranquil i des de la voluntat d'avançar cap a un altra manera de «fer de mestre/a-professor/a» i una altra forma de «ser i practicar l'escolaritat i el ser escola», en què tots els infants tinguin un (bon) lloc.

En segon terme, em vull referir a la indignació que en molts casos provoca la forma de relació que força centres educatius construeixen amb les famílies i l'entorn. El punt de partida és clar: el lloc de les famílies i la comunitat als centres d'educació obligatòria (i postobligatòria, com les universitats!) no ha estat pensat ni estructurat de manera clara. Això, certament, dificulta la consolidació d'un bon vincle entre docents i famílies i facilita, com a l'actualitat, una ambigüitat i una diversitat de relacions immenses. Segons que ens mostra la recerca internacional i també recerques pròpies, el bon vincle entre docents i famílies és clau per a un bon clima d'aula, un bon clima de centre i per a uns millors resultats acadèmics de tot l'alumnat. Així, doncs, crec que cal que els centres educatius deixin de pensar en les famílies i la comunitat com un «problema», com una «càrrega», i en la relació amb ells com una tasca que «no em pertoca i em treu temps». La relació amb les famílies i la comunitat és clau per al bon funcionament de l'educació i és tasca dels docents menar-la bé i treballar-hi a fons. És més, les famílies i la comunitat no són «el problema», poden ser el camí de la solució de moltes de les dificultats que alguns docents, en llur enclaustrament a l'aula i els continguts, no podran resoldre de manera aïllada. Així, cal pensar quin és el lloc de les famílies i la comunitat en les entrades i sortides, en les reunions, en el web, en els aprenentatges (deures, continguts...), en els espais de govern del centre, etc. Sembla evident que aquesta tasca no es pot fer en un dia, ni en un curs. Ara bé, si no s'afronten els temes

de fons com aquest i es resolen de manera positiva, relacional i en xarxa, l'escola del futur s'assemblarà més a un búnquer (a l'estil d'altres països) que no pas a un espai d'aprenentatges i coneixements per compartir.

5. Conclusions

Les conclusions d'aquest article que voldria destacar són dues. La primera és la invitació que es fa, des de la introducció, agafant l'envit del moviment del 15M a repensar molts dels debats actuals des de la perspectiva de la forma. L'accent social, educatiu, econòmic, polític, eclesial..., en els continguts, en el *què*, crec que ens ha fet oblidar la dimensió de la manera *com* es fan les coses. I, amb els indignats, comparteixo la necessitat de pensar i practicar uns *com* educatius, econòmics, socials, polítics... molt més humans, ètics i equitatius. La segona conclusió és que, si apliquem la perspectiva de la *forma* a l'educació en el seu sentit ample i extens, hi ha motius per a la indignació, com motius per a l'esperança i les ganes de continuar treballant. Crec, sincerament, que la forma, les maneres, els vincles, els espais, els temps... de la nostra educació són millorables. I que l'atenció a aquest tipus d'elements formals, més que no pas als continguts en si, ens pot permetre construir un projecte educatiu global (formal, no formal i informal al llarg de la vida) molt més inclusiu, equitatiu i agradable tant per als professionals que hi treballen com per als que hi aprenen, llurs famílies i comunitats. Per la meva pròpia vivència i pel coneixement d'experiències en centres educatius formals, de lleure, esportius, d'adults, de gent gran..., aquest canvi ja està en marxa i els seus resultats són tan interessants com potents i extrapolables. Molts moviments educatius, socials, polítics, eclesials..., ens conviden a avançar en aquesta direcció, i el repte de construir una educació més inclusiva, interessant, agradable i equitativa és, crec, de tota la societat catalana.