

La cruïlla: velles i noves formes d'entendre l'educació

Obdulia Domínguez



La cruïlla: velles i noves formes d'entendre l'educació

Obdulia Domínguez Torrecillas

Sociòloga, consultora d'Edas (Espai d'anàlisi social)

"¿Cómo podemos crear una escuela que no quite al niño su alegría natural de vivir, su curiosidad, la seguridad en sí mismo, su individualidad y el sentido de su propio valor y el valor de los demás? ¿Cómo podemos conseguir una escuela que no obligue al niño a bloquear las aguas libres de sus sentimientos, que deje su vida intacta y, más tarde, no tenga que ir recogiendo con esfuerzo los pedazos de su propia identidad para poder reencontrarse a sí mismo? ¿Existía una escuela que dejara la iniciativa para aprender en manos del propio niño y que no la depositara sistemáticamente en los adultos?"

Rebecca Wild

LA VIOLÈNCIA COM A PARADIGMA SOCIAL

Els humans som éssers socials i necessitem viure plegats i interaccionar. La convivència es basa fonamentalment en la comunicació i les normes de què ens dotem socialment per convida i gestionar el conflicte derivat de les interaccions i les accions individuals i col·lectives.

Els reptes que presenta la convivència a la comunitat educativa de l'Hospitalet de Llobregat són similars als existents a tot l'àmbit educatiu català, espanyol i, en general, a l'esfera dels països industrialitzats. Des d'aquesta perspectiva, aquests reptes no són només locals, com tampoc ho són els processos que han generat una major complexitat de la convivència en les societats actuals.

La discussió teòrica sobre la convivència a l'escola —m'estimo més parlar de comunitat educativa— pivota especialment sobre la violència i els mecanismes que tenim a l'abast per contrarestar-la. La violència a la comunitat educativa sovint és l'agressivitat que el cos docent observa a les aules envers la feina que intenta desenvolupar en el procés d'ensenyament, interrupció, i envers els infants i jovent entre si. Tot i que aquesta és la violència més visible, no és l'única violència observable. Així mateix, cal

no oblidar que els infants i el jovent són la darrera baula d'una cadena i que, sens dubte, són també els més vulnerables.

La violència està instal·lada socialment, és la violència cultural i estructural. És una violència subtil, simbòlica, que sovint està en la clau dels problemes que es manifesten a l'aula. Els infants i el jovent són, si més no, receptors d'unes vivències i situacions que els vénen donades, i a les quals responen amb els mateixos mecanismes que observen que funcionen socialment (a la família, la feina dels progenitors, els mitjans de comunicació, l'escola, etc.).

La violència cultural, a la nostra societat, anteposa l'economicisme, l'afany de lucre i la competitivitat davant la solidaritat, la justícia, el respecte i la fraternitat (J. E. Palomero, 2002). Existeix un doble discurs institucional, aquell que parla de la igualtat, la justícia social, els drets humans, la lluita contra la pobresa... I un altre que es materialitza en el dèficit de polítiques socials que realment lluitin contra l'exclusió social i l'increment de l'escletxa social, que permetin l'enfortiment de la democràcia i l'apoderament de la població, que s'impliquin en la lluita per la pobresa al tercer món, que actuïn d'equilibri entre el poder econòmic i el seu discurs monolític i autoritari i la població que pateix les conseqüències de les polítiques econòmiques de les grans corporacions, el tancament de fronteres a la immigració i l'establiment de lleis restrictives a drets fonamentals com el treball o l'educació per a persones que, per exemple han estat reagrupades i que fins fa molt poc, al nostre país, han patit una discriminació de facto que ha posat en perill la seva integració social, ha reduït les seves oportunitats socials i, en alguns casos, els ha arrossegat a l'exclusió social (O. Domínguez, 2008), i tantes altres.

La institució educativa també actua de transmissora de la violència cultural sobre *"el papel que de facto se asigna a la cultura y a las instituciones docentes, en tanto que legitimadoras y reproductoras de la violencia política, jurídica, económica, social... la escuela es violenta en cuanto registra relaciones sexistas en su seno. Que los componentes didácticos de los modelos docentes devienen en una práctica violenta cuando los objetivos educativos se subordinan a los valores económicos; o cuando los contenidos curriculares son seleccionados en función de pragmatismos utilitaristas. Que en muchas ocasiones la metodología es violentamente autoritaria, y que los recursos didácticos pueden favorecer frecuentemente la agresividad negativa ¿Quién podría pensar, por ejemplo, que se puede enseñar la paz o educar en la no-violencia siendo autoritario, usando métodos coactivos o evaluando antidemocráticamente? Que la institución escolar discrimina al alumno diferente, al socialmente desfavorecido, o al enfermo de sida... O que el currículum se refiere exclusivamente a la cultura imperante, olvidándose del resto de culturas presentes en las aulas, para las que solo queda el silencio del 'currículum ausente': ... destacar que vivimos en un mundo que prefiere el elitismo a la igualdad..."*(J. E. Palomero, 2002: 44-45).

La violència estructural és exercida des de la institució educativa a través de diversos mecanismes i potser un dels més reconeguts és el currículum ocult, *"en función del cual se transmiten las expectativas asociadas al papel del alumno (sumisión, obediencia...) que entran en contradicción con los objetivos del currículo explícito (autonomía, capacidad crítica)"* (M. J. Díaz Aguado, 2002: 57). Segons R. Wild és un *"plan tripe que no admite ninguna protesta: la escuela educa a nuestros hijos para la obediencia (sepa que hay alguien que sabe mejor que tú qué, cómo, cuando y cuánto tienes que aprender), educa para la puntualidad y para el trabajo rutinario. Para las lagunas de conocimiento se pueden hallar soluciones: clases de refuerzo o tal vez la posibilidad de hacer un examen oral para mejorar la mala nota de un examen escrito"* (R. Wild, 2007: 34).

La violència també està present a les famílies. La situació de la família en l'estructura social, a partir de la situació dels progenitors en el mercat de treball, el seu nivell educatiu, etc., implicarà disposar de més o menys recursos per afrontar les necessitats familiars i evitar l'exclusió social.

CANVI SOCIAL I ECONÒMIC

En les darreres dècades, la competitivitat s'ha introduït amb molta força a l'imaginari de les famílies i de l'escola i marca la seva agenda lectiva i d'interessos. Una competitivitat construïda des dels poders econòmics, que suposa que l'infant hagi d'integrar valors de lluita per ser el millor *"idea del guanyador i del perdedor"* amb la perspectiva de ser el millor de la classe amb l'objectiu d'un futur professional i poder ser competitiu en el mercat de treball escàs" (M. J. Díaz Aguado, 2002).

La competitivitat s'ha construït a partir de profunds canvis entorn a l'àmbit del treball i el seu impacte com a valor subjacent s'ha consolidat encara més, especialment des dels anys 70 del s. XX. La crisi econòmica dels anys setanta coincideix amb l'esgotament del sistema de producció fordista. Les formes de producció fordista estan associades a una forma d'organització i entendre el treball basada en la producció en sèrie i la cadena de muntatge d'un producte tipificat sota una forma d'organització específica, en què la gran empresa s'estructura a partir de principis d'integració vertical i la divisió del treball social i tècnica institucionalitzada (M. Castells, 1997), cosa que comportava la necessitat de mantenir uns llocs de treball estables, en què l'empresa estava associada a tota la vida laboral del treballador. A partir dels anys 80, la situació canvia, la demanda es diversifica en quantitat i qualitat i el mercat es torna global, s'introdueixen les tecnologies de la informació, que permeten un major control de la producció, de la seva organització així com la possibilitat de gestionar-la des de qualsevol lloc del món en temps real. L'estructura productiva i industrial experimenta un canvi en la concepció i l'organització. Les grans empreses industrials desvinculen part dels seus processos productius i subcontracten parts determinades de la producció a empreses més petites, esdevé el que s'anomenarà *l'empresa xarxa*, que suposarà aprofundir en els processos de flexibilització de la producció (M. Castells, 1997).

Les noves formes de producció, el procés de deslocalització i internacionalització i l'aparició de nous sectors econòmics emergents, entre d'altres, fa que es produeixi una diversificació de les ocupacions i una reestructuració del món del treball. Aquesta reestructuració va estar molt influïda per períodes d'atur elevat, sobretot a finals dels anys 70 i els anys vuitanta, que van legitimar polítiques de flexibilització de les condicions laborals i una pèrdua de drets de les persones treballadores en comparació amb dècades anteriors. Tot i que els canvis estructurals s'estaven produint en l'àmbit mundial, a Catalunya i Espanya s'hi havien de sumar una sèrie de canvis que es produïen com a conseqüència de la política econòmica proteccionista que va existir durant el règim franquista.

La incidència de l'atur va servir de corol·lari per legitimar la intervenció institucional en el mercat laboral, amb el saldo de la precarització del mercat laboral i abaratiment de la mà d'obra, pèrdua de capacitat negociadora i poder social per part de l'assalariat i un increment del poder discrecional de l'empresariat en el control de la força de treball (Martín, 1999).

En aquest context, el nivell educatiu deixa de ser garantia d'èxit en el mercat laboral, en general, s'observa com el jovent disposa de major nivell educatiu del que el mercat reclama. De fet, la major part dels llocs de treball que es generen són de baixa qualificació i, per tant, apareix un desajustament per la sobrequalificació del jovent, cosa que genera insatisfacció laboral.

Producte dels canvis econòmics i demogràfics, envelliment de la població, disminució de la taxa de natalitat, incorporació massiva de la dona al mercat laboral, etc., donen com a resultat el fenomen de la immigració extracomunitària. L. Cachón (2003: 44:45) distingeix tres etapes migratòries a l'Estat espanyol. Una primera etapa, que arriba fins al 1985, caracteritzada pel reduït nombre de persones immigrades i pel tipus d'immigració, fonamentalment europea i llatinoamericana, aquesta última, fugint de les dictadures que s'havien establert al llarg dels 70 en aquests països. Una segona etapa, que arriba fins al 1999, es caracteritza per ser una etapa on la immigració és fonamentalment econòmica, creix en nombre i la seva procedència és diversa: Àfrica, Amèrica Llatina, Europa de l'Est. En aquest període, s'inicia un procés important de reagrupament familiar i, per tant, l'aparició d'immigració infantil i de segona generació. La tercera etapa s'inicia al 2000, es caracteritza per un increment de la diversitat i del nombre, en un context de desenvolupament de la globalització econòmica, es produeixen processos de regularització que consolidaran el procés de reagrupament familiar. Així, ens trobem amb una reestructuració del sector productiu, la deslocalització de la indústria a països amb mà d'obra més barata, l'increment de sectors vinculats als serveis a les persones, com a conseqüència dels processos de canvi social —incorporació massiva de la dona al mercat de treball remunerat, envelliment de la població i augment de la dependència, etc. Tot això fa que determinats sectors d'activitat no puguin ser internacionalitzats i caldrà internacionalitzar el mercat de treball intern amb persones treballadores immigrades i amb baixa qualificació.

El fenomen del reagrupament familiar, especialment a partir del 2000, implicarà la consolidació dels projectes migratoris de les persones immigrades a Catalunya. És també com a conseqüència d'aquest procés que l'increment d'aquesta població és exponencial. L'Hospitalet de Llobregat no és aliè a aquest fenomen i la ciutat també veu incrementada la població immigrada, de tal forma que es passa d'un 2,43 % de població estrangera l'any 2000 a un 22,78 % al 2009, un increment del 20,35 % en nou anys. A aquestes dades s'ha de sumar el nombre de població que, després dels anys reglamentaris, s'ha naturalitzat com a població espanyola i, tot i no formar part ja de les estadístiques com a persones estrangeres, sí que es manté com a tal en l'imaginari col·lectiu de la població autòctona.

L'increment de població té un impacte sobre els serveis públics i un dels més visibles és el sistema educatiu. Sobretot si tenim en compte que ens trobem en la tercera etapa migratòria descrita per Cachón, caracteritzada pel reagrupament familiar i, per tant, per l'arribada de població infantil i en edat d'escolarització, la qual cosa suposa una major diversitat cultural i social en els centres educatius.

ANÀLISI DE LA RECERCA: LA CONVIVÈNCIA A LA COMUNITAT EDUCATIVA DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT, 2001

En aquest context de canvi social i econòmic, EDAS, consultora d'estudis sociològics, realitza, al 2001, amb el suport econòmic de la Fundació Jaume Bofill i el suport logístic de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat, una recerca sobre la convivència a la comunitat educativa al municipi. Vam proposar l'Hospitalet de Llobregat perquè presenta uns elements que feien que fos especialment interessant conèixer què estava passant a la ciutat en aquest àmbit. El fet d'haver estat ja centre d'arribada de processos migratoris anteriors, especialment entre els anys 50 i 70, la construcció de nous barris que havien de donar cabuda a la nova població, els dèficits de serveis públics existents en aquell moment han caracteritzat un dels municipis més densament poblats de Catalunya. El fenomen de la immigració extracomunitària no havia de deixar indiferent a la ciutat, i novament ha esdevingut nucli d'atracció de la nova immigració.

L'objecte de l'estudi del 2001 era conèixer la possible relació entre els problemes de convivència detectats als instituts de secundària al municipi i un possible afebliment dels valors de respecte i tolerància, cosa que coincidia en un moment d'arribada de persones d'origen extracomunitari i les seves famílies a la ciutat. Davant la complexitat i diversitat de la nova realitat social a l'Hospitalet de Llobregat, es planteja el cos teòric de l'estudi. Aquest se sustenta en la idea que la construcció de la convivència s'ha de basar en tres aspectes fonamentals que han d'anar correlacionats: I) **valors de respecte i tolerància**, com a base d'una actitud oberta de l'individu en relació amb els grups que són diferents al propi; II) **contacte integrador** entre els grups diferents; III) **coneixement de l'altre**. A partir d'aquests pilars es va plantejar la hipòtesi de treball segons la qual: **la convivència intercultural, junt amb l'assi-**

milació de valors de respecte a la diferència adquirits a través de la formació, dilueixen el conflicte potencial entre cultures.

La recerca es va organitzar d'acord amb la realització de dues fases diferenciades. La primera, de caràcter exploratori i realitzada mitjançant tècniques qualitatives de recollida i anàlisi de la informació. Cercava recollir la percepció de les persones responsables dels centres d'ensenyament secundari respecte a la convivència a les aules i l'existència d'actituds i manifestacions intolerants de l'alumnat envers la diferència. En aquesta primera fase, ens vam adreçar a totes les persones responsables de tots els centres d'ensenyament secundari del municipi per tal de realitzar una primera aproximació a la realitat objecte d'estudi des de la perspectiva del professorat. D'aquesta manera, es van realitzar entrevistes semiestructurades al personal directiu i/o caps d'estudi dels 27 centres, del total de 36 centres d'Ensenyament Secundari Obligatori inclosos a les cinc zones educatives de l'Hospitalet de Llobregat que, en primera instància, van acceptar col·laborar en la recerca. En aquesta primera fase, van participar la totalitat dels 15 centres de titularitat pública (IES), mentre que del total de 21 centres privats que hi ha al municipi, només van accedir a col·laborar-hi 12 centres. Aquesta relació, però, no es mantindria en la segona fase de la recerca, ja que dos dels centres privats que van col·laborar a la primera fase no ho van fer a la segona.

La segona fase s'inicià amb la realització de dos grups de discussió al voltant de la situació a les aules amb alumnes de 1r, 2n, 3r i 4t curs d'ESO de centres educatius de la ciutat. A partir de l'anàlisi de la seva percepció respecte la situació als centres, més l'anàlisi de la percepció de les persones responsables dels centres, es va dissenyar el qüestionari necessari per recollir la percepció de l'alumnat al voltant de la mateixa qüestió.

La població a la qual finalment es va tenir accés estava formada pels alumnes matriculats en els 25 centres que van accedir a participar finalment en la segona fase de la recerca. Aquesta subpoblació representava un 69,2 % del total de 8.882 alumnes matriculats en els centres d'ESO de l'Hospitalet de Llobregat el curs 2000-2001. Cal apuntar que la totalitat dels 15 centres públics van accedir a participar en aquesta recerca, mentre que dels centres privats, tan sols hi van participar 10 centres. La grandària de la mostra va ser estimada, doncs, a partir del nombre total d'alumnes matriculats en els 25 centres que van accedir a participar en la recerca que, per al curs 2001-2002, era de **6.149 alumnes**. El càlcul de la mostra representativa de la subpoblació objecte d'estudi es va establir per a un grau de confiança del 95,5 % (2σ), $P=Q$ i un error màxim de ± 5 % per al conjunt de la mostra. Així, doncs, la grandària mostral estimada va ser de 380 efectius.

Amb la finalitat d'assegurar una millor representativitat de la mostra escollida, es va optar per fer la selecció de la mostra a partir d'un disseny probabilístic aleatori estratificat. Segons això, la mostra representativa, que es va estimar prèviament en 380 individus, es va distribuir en diferents estrats segons la seva proporció respecte de la població general. La població total es va dividir en funció de les següents variables:

centre en el qual s'estava matriculat, curs en el qual s'estava matriculat, grup al qual pertanyia i, finalment, el sexe de l'individu.

Tal com s'ha assenyalat, l'estudi es va dividir en dues fases. En la primera fase, es va analitzar quina era la percepció del cos docent i directiu i el de l'alumnat. En aquest sentit, el cos docent i directiu va posar èmfasi en les següents qüestions:

- a) Reconeixement, per part dels equips directius dels centres, que es fa un tractament transversal dels valors de respecte i tolerància que apareix en el programa educatiu i els plans d'acció tutorial dels centres. Un tractament més específic es dona en els centres més sensibilitzats, és a dir, en aquells que la seva realitat està més esquitxada per la immigració.
- b) Els equips directius destaquen l'egoisme, la intransigència, la falta de solidaritat del jovent adolescent que es reflecteix en els conflictes existents a les aules per aquells/ que els motiven i per aquells que, des de fora del conflicte, no actuen per solucionar-ho i "callen".
- c) Existència d'actituds de rebuig de l'alumnat a la institució escolar i cap a tot allò que representa. Es dona el que anomenen la *impermeabilització*, un comportament d'aïllament de l'alumnat respecte de la institució escolar i el professorat. El rebuig comporta un conflicte acadèmic, que troba les seves causes en la manca de respecte i el rebuig a estudiar, que es manifesta en aquell alumnat que es veu obligat a fer-ho.

La major part de l'alumnat va qualificar com a normal la convivència a les aules, tot i que una tercera part, un 20,5%, manifestava que hi havia un manca de respecte explícit envers el professorat. Aquesta situació es reconeixia que suposava una dificultat important en la tasca docent i afectava el rendiment i la formació de l'alumnat. En la línia de la hipòtesi plantejada per la recerca, es van observar diferències significatives entre les respostes d'aquell alumnat que manifestava haver treballat a tutoria qüestions com el treball en grup o aprendre a comprendre els problemes dels altres, i els que no tenen consciència d'haver treballat aquestes temàtiques relacionades amb l'enfortiment de valors de respecte i d'acceptació de les diferències. En aquest sentit, els primers indiquen, més sovint, l'existència d'un ambient tranquil a les aules, mentre que els que manifesten no haver treballat aquests temes, responen més sovint en el sentit de trobar-se en grups-classe conflictius. En relació amb això, cal recordar que, proporcionalment, l'alumnat dels centres privats manifestaven tenir una major consciència d'haver tractat temes relacionats amb valors de respecte i tolerància que els seus homòlegs dels centres públics.

Durant la recerca, es va posar de manifest que el tipus d'agressió més habitual era **l'agressió verbal**, mitjançant insults i/o amenaces. Així, un 68,5% va sentir-se almenys agredit verbalment. La resposta més habitual de l'alumnat agredit verbalment era la resposta verbal (en un 54,1% del casos), cosa que significa que es tendeix a imitar el comportament en resposta a l'agressió. El segon tipus d'agressió més habitual que es va posar de manifest que l'alumnat havia rebut és **l'agressió física**, ja que un 39,3%

de l'alumnat que va ser agredit va manifestar haver-ho estat almenys d'aquesta manera. La resposta davant d'aquest tipus d'agressió es divideix entre haver comunicat el fet a l'autoritat representada pels adults (40%) i respondre amb violència física (37,1%). El tercer tipus d'agressió patida, per importància, és un altre tipus d'agressió verbal, **les burles**, rebudes per part dels companys. Un 16,85% de l'alumnat agredit ho van ser al menys d'aquesta manera. La resta d'agressions patides per l'alumnat (**exclusions, agressions a objectes personals o robatoris**) es donen en molta menor freqüència, sense arribar en cap cas al 6 % de les agressions patides.

Pel que fa al motiu de l'agressió rebuda, la causa més assenyalada es referia a **discussions sense importància**, a baralles pròpies dels infants. Una quarta part de les agressions (25,8%) s'havien originat, doncs, a partir de conflictes més o menys trivials. La resta d'agressions, però, sí que tenien un origen més seriós. Segons l'alumnat enquestat, un 15,7% de les agressions van ser dutes a terme per **persones que es volien divertir** i un 11,2% per **persones que gaudeixen fent mal**. Gairebé un 27% de les agressions patides tenen el seu origen en persones que gaudeixen fent patir d'altres persones. Un altre tipus d'agressions detectades van ser aquelles que tenen el seu origen en **actituds de discriminació envers persones que són diferents a la resta**. Un 12,4% de l'alumnat agredit considerava que ho va estar per ser persones fenotípicament diferents, o bé que expressen un comportament diferent a la resta, i en funció d'aquesta diferència van esdevenir objectiu d'actituds violentes. Cal destacar, per altra banda, que un 22,5% de l'alumnat que es va sentir agredit no va respondre o van manifestar no conèixer la raó per la qual van ser agredits. Aquesta dada pot respondre a la intenció de voler amagar la veritable raó de l'agressió, o bé a l'existència d'actituds agressives que no tenen motivació aparent.

També es va voler analitzar la possible existència d'actituds discriminatòries i de rebuig basades en la diferència, en les quals la possible víctima era un altre alumne. En aquest sentit, tant sols un **16,3%** dels enquestats van manifestar **no haver presenciat mai un acte de discriminació o rebuig** cap a un company o companya per tenir alguna de les següents característiques: **ser molt estudiós, ser d'una altra ètnia, ser diferent físicament, ser disminuït psíquic, ser homosexual o per raó del seu gènere**. És a dir, que un **83,7%** de l'alumnat va **presenciar a menys un tipus d'agressió cap a un company o companya** per tenir alguna d'aquestes característiques. El motiu més assenyalat per haver estat agredit era ser diferent físicament (un 61,5% de l'alumnat entrevistat va afirmar haver presenciat que un company o companya era molestat per ser **diferent físicament**), el fet de **ser molt estudiós** (48,8%) i el fet de **pertànyer a una ètnia diferent** (31,1%). En la recerca es van constatar diferències en relació amb el fet d'haver tractat a tutoria temes relacionats amb l'acceptació de diferències. La lectura que es va fer d'aquest fet reforçava la teoria que **el treball en valors de respecte i d'acceptació de les diferències resulta positiu per tal d'incidir en l'eradicació d'actituds discriminatòries, ja que a partir d'aquest treball es comprova com l'alumnat se sensibilitza, es torna més crític amb aquestes accions i és més fàcil que les denunciïn**.

Les diferències que provocaven major rebuig eren: en primer lloc, el fet de **tenir un caràcter diferent** a la resta. En aquesta categoria s'inclouien totes les accions de rebuig o de discriminació que pateixen persones que són més retretes que la resta i que moltes vegades són qualificades pels seus companys com a *tontos*, babaus o ximplés. Així doncs, es va comprovar que hi havia un especial acarnissament envers persones d'aparença dèbil, a causa de tenir un caràcter més apocat. Segons l'alumnat enquestat, un 39 % de les actituds de rebuig eren motivades per aquesta diferència.

En segon lloc, se situaven les actituds de rebuig motivades per una **característica física** de la persona rebutjada i per la qual era objecte de discriminació. Un 30,5 % de les actituds de rebuig van semblar estar provocades per aquest tipus de diferència.

En tercer lloc, apareix la **diferència ètnica** com la causant del rebuig. Un 13,4 % del casos de rebuig estaven motivats per diferències ètniques. Altres tipus de diferència que motivaven el rebuig eren el fet de ser molt estudiós (perdura la figura estigmatitzada de "*el empollón*"), o el fet de pensar de manera diferent a la resta.

A diferència de la percepció de l'equip directiu dels centres, captada a la primera fase de l'estudi, l'alumnat va expressar que les manifestacions de rebuig i d'exclusió a les aules eren majoritàriament de caràcter col·lectiu, i que en ocasions tot el grup classe arribava a estar implicat en aquests fets discriminatoris. Tot i que també apareixen casos individuals, habitualment es tractava de grups d'alumnes que victimitzaven un o diversos companys o companyes de classe, a partir d'un fet o d'una característica que els diferenciava de la resta, i que, per tant, eren fàcilment identificables per aquella característica. L'equip directiu dels centres considerava que aquestes manifestacions discriminatòries responien a situacions puntuals i que estaven basades en prejudicis envers la diferència. En canvi, segons la percepció de l'alumnat, tot i que la majoria eren manifestacions puntuals, cal apuntar que en un 27 % dels casos eren percebudes com a accions sistemàtiques. La lectura positiva que fèiem d'aquesta situació és que semblava existir una relació directa entre haver estat format en valors de solidaritat, respecte i acceptació de les diferències i el fet de denunciar en major proporció actituds discriminatòries. És a dir, que la formació en valors de tolerància davant la diferència dóna lloc a una sensibilització més gran de l'alumnat, i això millora la convivència a les aules.

ORIGEN DE LES ACTITUDS INDIFERENTS ENVERS LA DIFERÈNCIA

Segons els equips directius dels centres, són diverses les causes que porten a l'existència d'aquest tipus de comportaments discriminatoris i que afecten la convivència a les aules. Entre aquests s'apuntaven: una creixent manca de valors de respecte, l'existència de prejudicis alimentats directament per l'entorn familiar i social de l'alumnat i la reproducció d'una sèrie de patrons de rebuig que es troben subjacents socialment. Des de la perspectiva de l'alumnat, l'estudi es va centrar a analitzar la seva actitud davant el fet migratori per l'impacte que té en la convivència i la gestió

de la diversitat en el sistema educatiu. Per això, l'acostament es va fer d'acord amb dues qüestions. En primer lloc, comprovar l'existència de prejudicis; i, en segon lloc, conèixer el grau d'influència de la família i d'altres factors de l'entorn (escola, mitjans de comunicació i amics). Els resultats demostraren que gairebé la meitat (49,3 %) pensaven que era un fenomen negatiu i positiu per igual, i una tercera part (31,9 %) el van qualificar com un fenomen negatiu. Així, doncs, la seva valoració majoritària es barrejava d'aspectes positius i de negatius. Les raons que fan pensar que la immigració és un fenomen positiu es troben en dues postures diferents: una postura més economicista, que veu els aspectes positius que poden comportar la presència de les persones immigrades per a la societat d'acollida, i una altra postura, més humanista, que destaca una suposada millora de la qualitat de vida de les persones immigrades en integrar-se a la nova societat, i també la seva aportació cultural a la nostra societat. D'altra banda, les raons que, segons el jovent, fa pensar que la immigració és un fenomen negatiu reflecteixen prejudicis i estereotips, com el fet que les persones immigrades són una font de problemes, que treuen llocs de treball a les persones autòctones o que tan sols es dediquen a robar.

Tot i la imatge més aviat negativa de la immigració, el jovent, *a priori*, opinava majoritàriament que les persones immigrades han de tenir els mateixos drets que les persones autòctones. D'altra banda, es van trobar novament relacions significatives entre l'opinió de l'alumnat respecte a la qüestió dels drets de les persones immigrades i el fet d'haver treballat o no de manera específica a classe temes relacionats amb l'acceptació de les diferències culturals. Segons això, l'alumnat que hi ha treballat pensava que les persones immigrades i autòctones han de tenir els mateixos drets en l'accés al treball. En relació amb la influència de l'entorn en la concepció que l'alumnat tenia del fet migratori, es va concloure que la primera font d'informació sobre la immigració per a la major part de l'alumnat eren els mitjans de comunicació, seguit dels progenitors, l'escola i, en últim lloc, el grup d'iguals. En canvi, les fonts de significat principals respecte al mateix tema eren els progenitors i l'escola, seguides de prop pel grup d'iguals i, en darrer lloc, els mitjans de comunicació. Així, coincidint amb el que van manifestar els equips directius dels centres, les respostes de l'alumnat identificaven una manifesta postura de rebuig a la diferència en una part important dels progenitors.¹

LES RELACIONS INTERCULTURALS A LES AULES

Les relacions d'amistat entre l'alumnat de diferents grups ètnics es va constatar com una realitat i el contacte intercultural no comportava conflicte; tot al contrari, facilitava que es poguessin establir relacions personals d'amistat. Es va observar com el grau d'amistat de l'alumnat amb persones de grups ètnics diferents segueix certa proporcionalitat amb la seva presència a les aules, excepte amb el grup d'ètnia gitana, per a la qual no es mantenia aquesta proporcionalitat. Així, l'alumnat que assistia a

¹ No es van observar diferències estadísticament significatives entre l'alumnat en funció de la seva presència a centres públics o privats.

centres públics van manifestar en major proporció tenir amics o amigues d'altres orígens que l'alumnat dels centres concertats. La principal causa d'aquesta diferència és la desigual distribució de la població dels fills i filles de persones immigrades en els centres d'educació segons si aquests eren de titularitat pública o privada. Les dades elaborades pel Servei d'Estadística i Documentació del Departament d'Ensenyament, relatives a l'alumnat immigrant matriculat a l'Hospitalet de Llobregat el curs 2000-2001,² segons zona d'origen, mostraven com, mentre l'escola privada tan sols acollia un 10,64 % del total d'aquest alumnat, l'escola pública rebia el 89,36 % restant. Per altra banda, les dades facilitades per l'alumnat entrevistat, relatives a aquest curs, corroboren aquesta hipòtesi. Es comprova que hi havia una gran diferència entre centres públics i privats, pel que fa a la presència d'alumnat de gairebé tots els grups que s'han comentat abans (europeus, gitanos, sud-americans, magribins...), els quals tenien una mínima presència en els centres privats concertats.

Es va observar com, tot i l'existència d'actituds discriminatòries i/o de rebuig envers el col·lectiu magribí, el fet era que aquestes minvaven a mesura que la relació quotidiana va ajudar a conèixer aquell que és *diferent*, i hom arriba a acceptar-lo.

En una altra línia d'elements que vam poder destacar de la recerca, hi ha el fet que les diferències detectades entre la perspectiva dels equips directius dels centres i la de l'alumnat podien estar motivades en part per l'existència d'actituds de rebuig de l'alumnat envers la institució escolar. En aquest sentit, cal destacar el fenomen de la *impermeabilització*, ja plantejat anteriorment. Aquest és un procés d'aïllament de l'alumnat respecte a la institució escolar i l'equip docent: l'alumnat impermeabilitza el seu món davant el món que representa la institució i es fa gairebé impossible de conèixer què és el que realment pensa. Aquesta situació provoca l'existència d'una *majoria silenciosa* de la qual només se sap que actua de manera políticament correcta, seguint les normes de la institució, però no se'n coneix si ha fet seus els valors que l'escola vol transmetre. En aquesta línia, també cal destacar l'existència a les aules d'un tipus de conflicte, el conflicte acadèmic, que troba les seves causes en la manca de respecte i el rebuig a estudiar que es manifesta en aquell alumnat que es veu obligat a fer-ho.

ALGUNES CONTRADICCIONS

Rellegint l'estudi del 2001, destacaria algunes qüestions que en aquests moments em porten a la reflexió. Per una banda, està àmpliament acceptat que la institució escolar és la institució responsable socialment per transmetre coneixements, entre els quals s'inclouen l'educació en valors. L'educació en valors, i a l'estudi es posa de manifest, era treballada pels centres educatius de forma transversal, en alguns; en l'acció tutorial, de forma més habitual, i de forma específica, en els més avançats.

² Font: Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'Ensenyament.

La queixa manifestada pels equips directius entrevistats en la recerca del 2001 és per dues qüestions. Per una banda, la creixent manca de valors de respecte observada entre el jovent, que s'atribueix a l'existència de prejudicis alimentats directament per l'entorn familiar i social de l'alumnat, així com la reproducció d'una sèrie de patrons de rebuig que es troben subjacents socialment. D'altra banda, es denuncia la passivitat del jovent, la seva manca d'iniciativa, tant pel que fa a la poca implicació observada en la resolució de conflictes com la seva intervenció general a l'aula, la qual s'interpretava com un comportament força general, "la impermeabilització", i l'existència d'una majoria silenciosa.

Al meu entendre, existeix una contradicció de la qual la institució escolar és víctima, generadora i alimentadora. Així, per una banda, reclamem obertament la necessitat d'educar en valors democràtics, igualitaris, de tolerància, respecte, etc. infants i joves; però, en un context educatiu no democràtic, que perpetua i reproduïx les desigualtats socials, amb poc respecte pels processos de desenvolupament infantil, on la prioritat és l'assimilació de conceptes, sense tenir en compte l'individu, les seves necessitats, biografia, ritmes. És a dir, es reclama que l'infant i el jovent es mostri actiu, que intervingui, quan les dinàmiques escolars fomenten un comportament passiu. Per tant, en un context on la passivitat de l'alumnat és observat com una virtut i és fomentat, és possible que ens sorprenguem quan l'alumnat no intervé, es retrau, especialment en moments tan delicats com el del conflicte? Podem demanar als infants i joves que parlin davant de conflictes interpersonals, quan se li demana constantment que calli?

L'EVOLUCIÓ DE L'ESCOLA I EL SEU PAPER

L'esser humà és social per naturalesa. Necessita relacionar-se amb iguals, crear vincles socials i culturals. Vincles que han estat la clau de la seva supervivència durant milers d'anys. El conflicte és inherent a les relacions humanes i la seva gestió, la clau del clima en el qual es produirà la convivència. La gestió del conflicte i la convivència a la comunitat educativa ha evolucionat al llarg del temps. S'ha passat de règims disciplinaris indiscutibles, on l'autoritat del cos docent es basava en la força —a partir del càstig físic—, l'autoritat intel·lectual, com a posseïdor del saber i el responsable de la seva transmissió i l'autoritat moral, el professorat era qui determinava què estava bé i malament, tant a l'aula com fora, en la comunitat, a una democratització de la comunitat educativa on la gestió del conflicte intenta passar pel diàleg, el coneixement del context social en el qual es troba l'alumnat, i la intervenció de les famílies i el mateix alumnat en la institució escolar a través dels consells escolars.³ L'intent de democratització de la institució escolar ha permès abordar el conflicte des d'altres perspectives, més igualitàries i comprensives. També la posició social del professorat

³ Caldria analitzar detingudament, tot i que aquest no és el lloc, si aquests òrgans realment han significat una democratització real de la institució escolar i si permeten intervenir realment a tots els actors presents (professorat, famílies i alumnat) en el mateix nivell.

ha canviat i la implicació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles. En aquest sentit, han estat múltiples els factors socials i les perspectives que han induït a un canvi en l'abordatge del conflicte.

En les darreres dècades, el canvi social no té precedents, per la velocitat dels canvis i la seva globalitat. S'ha estès el concepte de democràcia com el sistema polític més desitjable. Amb les seves deficiències i virtuts, és el sistema polític més respectuós. L'extensió de les tecnologies de la informació, tot i la famosa fractura digital, està arribant a bona part dels estrats socials. La biomedicina i la genètica ens obre camins i coneixements insospitats. La ciència envaeix tots els àmbits del saber, l'economia, la política. Però, i l'escola?, què ha canviat a l'escola? Cal fer una revisió de quina ha estat l'evolució de l'escola per entendre en quin punt ens trobem ara, quina és l'arrel real dels conflictes que aclaparen la realitat de les escoles i amb conseqüència actuar o no.

Per entendre l'evolució de l'escola, cal conèixer quines funcions li han estat assignades pels discursos dominants. Les principals funcions assignades són quatre: a) una **d'econòmica**: que serveix per preparar les persones per al món del treball; b) un altra **d'i-deològica**: per preparar la ciutadania per participar en l'organització social; c) una tercera **de socialització**: per aprendre a conviure amb els altres, i d) una quarta **de reproducció social** (M. Llorente, 2005): que permet mantenir l'ordre social i econòmic dominant sense canvis importants i legitimar-lo. Els moviments de renovació pedagògica han estat claus per qüestionar les funcions assignades a l'escola i posar en evidència què, per què i com es fan els processos educatius des del context social, econòmic i polític en el qual sorgeixen.

L'educació ha estat històricament en mans de les elits, a l'abast dels fills i filles de l'aristocràcia i, posteriorment, de la burgesia. L'escola actual neix, a meitat del segle XIX, en plena revolució industrial i en part n'és la conseqüència. Calia ensinistrar els obrers per als nous oficis i per a les noves formes de producció, però també era l'encarregada de socialitzar, educar i disciplinar la classe treballadora. A principis del segle XX, l'avenç industrial, el creixement de les administracions públiques i el desenvolupament de tasques amb perfil comercial fa que hi hagi una major demanda de mà d'obra qualificada i, per tant, l'escola té una funció eminentment econòmica. Després de la Segona Guerra Mundial, el creixement econòmic i la innovació tecnològica fa necessari elevar el nivell educatiu de la població i és en aquest context en el qual es produeix una incorporació massiva dels fills i filles de les persones treballadores a l'escola primària, però, sobretot, la seva incorporació a l'educació secundària i superior. És en aquest moment en què apareix la noció de fracàs escolar, i esdevé una forma de selecció i de reproducció de les desigualtats socials (M. Llorente, 2005).

Així, les funcions de l'escola s'han mantingut invariables, amb un cert canvi en el pes que se li ha atorgat a una o altra funció. És indubtable el paper que el sistema educatiu té com a braç al servei de la producció econòmica, i és en aquests moments on aquesta funció té més pes que mai.

Tot i que l'escola té una funció eminentment de reproducció social i està al servei de les necessitats econòmiques i productives, en el seu si s'han produït canvis que han permès introduir elements d'igualtat d'oportunitats, i que han estat el trampolí d'una nova funció, l'emancipadora. A la funció emancipadora de l'escola se li atorga el paper fonamental de la construcció de la pròpia identitat, qui som i d'on venim per no oblidar quines són les arrels i contrarestar les dinàmiques del neoliberalisme (M. Llorente, 2005).

Els moviments de renovació pedagògica apareixen en l'esfera educativa amb certa força. Tenen un caràcter global, amb presència a totes les societats occidentals, sent molt important el llegat deixat a Catalunya, especialment a través de l'Escola Nova. Els moviments de renovació pedagògica apareixen en un context en què *"La crisi o les crisis que tancaven el segle XIX van abonar els anhels de regeneració social i van atorgar a l'educació i a l'escola un paper determinant en la construcció d'una nova societat per a un nou segle. En aquell context, d'una extraordinària complexitat, la renovació pedagògica era l'expressió que sintetitzava i, de fet, encara sintetitza el projecte que vol donar resposta, des de l'educació, als nous canvis i les noves necessitats. La renovació de l'escola conferia a la mateixa institució un caràcter plenament modern en lligar l'educació al progrés social i cultural. Renovar l'escola i renovar l'educació volien dir modernitzar, dinamitzar i, en algun moment, fins i tot vivificar (donar vida) per saber captar els batecs del temps que transcorria a fora i per saltar els murs que s'havien anat bastint per aïllar la institució escolar tradicional"* (J. Soler, 2010: 1). Joan Soler parla de renovacions pedagògiques perquè aquest fenomen ha estat circular i producte de multiplicitat d'actors i posicions socials, polítiques i econòmiques, i el seu objectiu era trobar solucions a conflictes o problemàtiques introduint nous elements a la pràctica educativa, tenint una *"intencionalitat més radical, d'introduir-se dintre d'un procés, d'una estructura o institució, per transformar-la de soca-rel, possiblement amb una actitud de respecte per la tasca ja feta, però generant un procés constant de recerca de noves idees, propostes i aportacions per a la solució de les situacions problemàtiques educatives i socials, procés que hauria de comportar un canvi essencial en la teoria i en la pràctica educativa. (...) Per tant, la renovació pedagògica és un procés complex que no és de caràcter únicament tècnic, sinó ideològic, la qual cosa ens hauria d'ajudar a plantejar un qüestionament constant del què, el per què i el com es fan les coses, segons la voluntat de canviar, si més no, els processos socials i educatius"* (F. Imbernon, 1995 a J. Soler, 2010: 3).

"La renovació actua de revulsiu davant l'immobilisme de la institució escolar i dels agents escolars, i tracta d'alterar les concepcions i les pràctiques escolars. En aquest sentit, implica un procés de reflexió i compromís, així com una actitud de canvi permanent. Tot procés de renovació pedagògica, al nostre parer, hauria de comportar, alhora, un procés de millora de la qualitat d'ensenyament, una transformació de l'escola en una línia més integradora i democràtica i una professionalització docent més crítica, autònoma i compromesa" (J. Carbonell, 1996 a J. Soler, 2010: 4).

El moviment de renovació pedagògica desenvolupat en el darrer quart de segle passat està estretament inspirat en els plantejaments de l'Escola Nova. *"En todas partes*

se buscaban nuevas formas de educación que preparasen mejor a los niños para la vida, procurando que fuese el mismo niño el eje de la escuela y el motor de su propia educación. Esto dio origen a lo que se llamó escuela activa, escuela nueva, escuela serena” (A. Martorell, 1964 a J. Soler, 2010: 6).

En qualsevol cas, amb el franquisme es va perdre no només gran part dels centres educatius que la república, amb gran esforç, va aixecar, sinó també la seva memòria i el seu esperit. Un esperit d'emancipació, de culturització de les classes més desfavorides, des del respecte per les criatures més vulnerables, els infants. Un llegat perdut que va tenir una gran influència a Catalunya va ser el de Maria Montessori que, vetllant per la salut física i mental dels infants, va ser una gran impulsora de la pedagogia des d'una perspectiva científica. Maria Montessori va ser la primera dona que es va doctorar en medicina a Itàlia al 1896. Va treballar en el tractament d'infants discapacitats psíquics i va arribar a l'educació dels infants normals després de la seva pràctica en la reeducació dels primers. Així, al 1907, era inaugurada la primera "Casa dei Bambini" al barri obrer de Sant Llorenç, a Roma. Al 1913, M. Montessori inicia una sèrie de viatges a Europa i els Estats Units per difondre les seves idees i pràctiques educatives. Al 1915, arriba a Barcelona, on fixarà la seva residència habitual tres anys després. Als Estats Units, la repercussió del mètode Montessori va tenir un gran seguiment i també a casa nostra. Joan Palau i Vera és considerat l'introduïdor del mètode a Catalunya. La metodologia pedagògica que va introduir a les escoles que va impulsar estava mil·limètricament estudiada i es fonamentava en tres principis revolucionaris, segons André Michelet: la llibertat de l'infant, la recerca del seu interès i el desenvolupament de les seves facultats dinàmiques, en una cerca constant de l'equilibri amb les necessitats de desenvolupament físic, cognitiu i emocional dels infants.

A partir dels anys 50, comencen a aparèixer de nou a Catalunya projectes educatius amb una intenció de canviar l'escola. Més endavant, amb la restauració democràtica, es posa en marxa un procés de renovació pedagògica molt parcial que no obtindrà els resultats esperats. *"Malgrat que en general la nostra escola ha incorporat procediments de l'Escola Activa, aquests s'apliquen sense sistema estructurat, a vegades amb contradiccions internes i seguint tendències majoritàries, que són les que es repeteixen a les diferents publicacions de divulgació pedagògica"* (Societat Catalana de Pedagogia: 3). Des de la meua perspectiva, les contradiccions evidents entre l'escola convencional i l'escola activa, en els mètodes, ha portat al fet que les expectatives no s'hagin assolit i hagi comportat un desprestigi per l'enfocament pedagògic de l'escola activa, com a poc efectiva des d'una perspectiva de memorització de continguts —prescindint de la importància que per al desenvolupament cognitiu i emocional té la comprensió real que en pot tenir l'infant—, sense que es produís un debat profund del que s'estava produint.

En aquests moments, en un context de canvis socials, el sistema educatiu és dels pocs àmbits on es mantenen les velles formes de transmetre coneixements. S'introdueixen canvis més de forma que de fons. Les noves tecnologies a l'aula substi-

tueixen el llibre, la participació de les famílies en la institució escolar s'ha organitzat a través de les AMPA i els consells escolars, tot i que la seva funcionalitat és purament testimonial i orientada a cobrir els buits que l'Administració pública i la mateixa escola no volen assumir (menjador, extraescolars...). Però, no han canviat qüestions de fons que afecten l'educació com: la consideració dels infants respecte dels adults, professorat i progenitors, i les formes d'aprendre, és a dir, el què, el com i el per què. El sistema escolar no ha introduït els avenços científics i les innovacions pedagògiques que es van produir, especialment entre finals del s. XIX i principis del s. XX, sinó de forma molt tímida i, com hem comentat anteriorment, sense estructura. No s'han introduït en les formes d'aprenentatge els avenços derivats d'un major coneixement en matèria neurològica i de la psicologia evolutiva. Així, en un context d'avenç científic sense precedents, tenim un sistema escolar que no ha canviat en l'essencial, en la base del que fa i del que ensenya des del s. XIX.

La falta de canvis educatius es reflecteixen actualment de dues formes. D'una banda, en el deteriorament del clima en els centres educatius, que és més o menys generalitzable, però especialment alarmant en els centres educatius ubicats a les perifèries i centres de grans ciutats, on es concentra la població més desafavorida socialment. D'altra banda, un elevat fracàs escolar en què un terç de la població infantil es veu abocada a abandonar l'educació obligatòria abans d'acabar. Aquestes són les factures que socialment i individualment estem pagant i que, se'ns dubte, no es resoldran amb reformes de lleis, si aquestes no passen per la renovació pedagògica de debò, amb majúscules. L'aposta ha d'anar per canviar la filosofia de l'escola, que permeti als infants trobar espais de desenvolupament i creixement en harmonia amb el seu equilibri interior. En el context actual, aquesta necessitat és més imperiosa que mai. L'equilibri dels nostres infants ha de ser resguardat en entorns saludables i de qualitat, només així seran capaços d'enfrontar-se a la dura realitat futura.

EL MALESTAR INFANTIL I JUVENIL, UN TOC D'ALARMA

Carlos González, prestigiós pediatra, en una entrevista a un mitjà de comunicació escrit va dir que els infants actuals són els menys estimats de la història (*Noticias de Guipúzcoa*, 2006:1). Aquesta afirmació d'entrada sorprèn perquè mai a la història de la humanitat els individus han tingut tant de benestar material, però cal preguntar-se, a quin cost?

El malestar infantil es concreta en la creixent prevalença de malalties mentals presents, amb especial virulència, a les societats industrials, com a conseqüència de les problemàtiques socials viscudes a les famílies i a l'escola en conflictes que porten elevats graus de violència. En les darreres dècades, han aparegut malalties com la hiperactivitat, el dèficit de concentració i la depressió, i el seu creixement és exponencial. Com en el cas de les persones adultes, la prevalença de la depressió també té una progressió ascendent entre la població infantil i juvenil. "L'explicació que donava l'OMS d'aquest increment eren els canvis socials radicals que hi ha hagut en el món en pocs

anys, que han portat a la humanitat a un tipus de societat tecnològica amb canvis importants dins de les famílies, acompanyats de la desaparició de molts suports familiars i socials i a una comercialització de l'existència" (E. Domènech, 2009: 24).

Són diverses i complexes les arrels d'aquest malestar i de les quals alguns autors i autores ja fa temps que parlen. L'organització social reclama llargues jornades laborals a les persones en edat laboral i, quan aquestes persones decideixen tenir fills i filles, gairebé des que neixen, ja pensen en l'escola bressol a la qual els portaran, iniciant-se així un procés d'institucionalització precoç. A Catalunya, a diferència d'altres països i de la resta d'Espanya, les jornades lectives obligatòries ja són de 6 hores diàries i l'escolarització, igual per a tot l'Estat espanyol, s'inicia als 3 anys, la més prematura del món, a la qual cosa s'ha de sumar l'àmplia oferta d'activitats extraescolars que els infants han de realitzar (anglès, reforç, música, esports, etc.), activitats que en molts casos ja s'imparteixen a l'escola. Per tant, cada cop més s'igualen els horaris escolars als laborals, perquè els fills i filles no suposin un entrebanc en la incorporació laboral dels progenitors.

Tot i que l'escolarització dels 3 als 5 anys d'edat no és obligatòria, malgrat els esforços del govern català perquè ho sigui, gairebé la totalitat dels infants són escolaritzats a partir d'aquesta edat, seguint una tendència inversa a l'observada en altres països europeus, que debaten retardar l'edat d'escolarització. Donada la curta edat d'aquests infants, el sistema educatiu va dotar-se de recursos extraordinaris amb la introducció del personal tècnic d'educació infantil que dona suport a les aules d'educació infantil. També va considerar aquesta etapa com no avaluable en el currículum. La realitat és, però, que els infants, a la primerenca edat de 3 anys, es veuen institucionalitzats durant jornades mínimes de sis hores. Així, tot i que es reconeix l'especificitat d'aquest període, la seva incorporació als centres escolars fa que se'ls acabi tractant "*com si fossin estudiants, fent obligatòria la seva escolarització*" (Associació de Mestres Rosa Sensat, 2008: 4) Per tant, parlem de tenir tancats els infants durant 6 hores al dia durant 13 anys. La major part del temps, el passen rebent de forma passiva continguts que no els interessin, que els resulten aliens, que no comprenen, asseguts als pupitres, en silenci i rebent premis i càstigs en funció de la seva docilitat.

Aquesta política educativa té efectes positius per la disponibilitat que el mercat laboral pot fer dels pares i mares, de fet es va idear i es legitima sota aquest paraigües, però no es té en compte les necessitats de desenvolupament dels infants, amb greus conseqüències sobre un nombre important. Així, tot i l'escolarització precoç dels infants, també som dels països on el rendiment escolar és més baix i el fracàs escolar més elevat (F. Ferrer, 2006). Tot i que són múltiples els factors que afecten el rendiment escolar, n'hi ha dos de fonamentals: "*d'una banda, de manera clara i universal els estudiants tenen ambicions altes, i de l'altra, les escoles tenen accés a les millors pràctiques i al desenvolupament professional, de manera que s'ajuda els mestres a eixamplar el seu repertori d'estratègies pedagògiques, a personalitzar l'aprenentatge de tots els estudiants i a adoptar mètodes innovadors de programació i ús de models de dotació de personal cada vegada més diferenciats*" (A. Schleicher, 2005: 16).

El temps de vida familiar es redueix, s'afebleixen els llaços afectius que han d'unir les relacions entre els progenitors i els seus fills i filles, així com també es redueix el temps que l'infant té per jugar, una activitat que, dissortadament, s'ha trivialitzat, com si fos una activitat supèrflua i sense valor en si mateixa. La creixent competitivitat, en nom d'un bon futur professional, ha comportat la banalització de les necessitats emocionals i dels processos de desenvolupament infantil.

En aquest context, l'escola té un paper fonamental i és, a la vegada, víctima i causa de moltes d'aquestes problemàtiques. És víctima en la mesura que rep els infants i joves amb una història personal de desajustament; però, és responsable en la mesura que no és capaç de generar un clima adequat per a l'aprenentatge, per no ser una illa de tranquil·litat, de comprensió dels processos de desenvolupament; perquè, al cap i a la fi, ens agradi o no, és l'espai on els infants i joves passen més temps i hauria de preocupar-nos seriosament que aquest fos de qualitat, sota la mirada atenta i dedicada del personal docent, des de tota la seva comprensió científica, pedagògica i humana. L'escola és l'espai on conflueix el total de la població infantil i juvenil amb tota la seva diversitat i realitats. En aquest context, el sistema educatiu no es pot mantenir aliè al que passa fora dels seus murs. Ha d'adaptar-se, renovar-se, regenerar-se i adoptar les eines, els coneixements i els mecanismes que té al seu abast per poder afrontar els reptes socials que es presenten. Contràriament, es tracta els infants i joves com a adults i el sistema educatiu també està edificat sobre "*el error de creer que el niño de entre seis y catorce años habla el 'mismo lenguaje' que nosotros*" (R. Wild, 2007:111). El desconeixement que el sistema educatiu i el cos docent té de les necessitats, capacitats i processos de desenvolupament i madurats dels infants provoca innumerables conflictes a les aules, problemes psicològics i conductuals que comportaran fracassos i frustracions.

Fins ara, l'ensenyament pressuposa que l'alumnat ha d'aprendre el que el programa indica, independentment de la seva curiositat. En canvi, els processos naturals d'aprenentatge tenen les seves pròpies seqüències. La curiositat incita a l'observació, promou la retenció, estimula la capacitat de memorització, afina la motricitat fina, desenvolupa la grossa, i ho unifica tot en un sol feix i en un mateix afany de coneixement. Conèixer un objecte és, per tant, operar-hi i transformar-lo per captar els mecanismes d'aquesta transformació en relació amb les accions transformadores (Piaget, 1981). L'objectiu del sistema educatiu no ha de ser només inculcar i fer aprendre de memòria conceptes de dubtosa utilitat; hauria d'anar més enllà i poder acompanyar en el procés de creixement i desenvolupament humà, però per a això cal que el sistema respecti i adapti les formes d'ensenyament per afavorir els processos de desenvolupament infantil, en comptes que sigui l'infant qui s'adapti a un sistema que no s'avé a les seves necessitats primeres.

El malestar de la infància i l'adolescència és profund i és símptoma de les disfuncions del sistema. Els infants i adolescents necessiten vies d'escapament que es manifesten amb violència, la mateixa que reben. La repressió de les seves necessitats vitals esdevé una bomba de rellotgeria. La creixent violència social i la manca d'una mirada

comprehensiva no augura una sortida. L'escola es troba en una situació privilegiada per iniciar un procés de canvi en relació amb l'actitud de la societat envers la infància, per promoure un canvi de paradigma.

PER UNA PEDAGOGIA CIENTÍFICA

En ple segle XXI, en què la investigació científica és el paradigma dominant i el centre del desenvolupament social i econòmic, les formes d'aprendre al sistema educatiu segueixen ancorades en formes anacròniques. Existeix un desfasament entre l'empirisme de la pedagogia amb els avanços en la psicologia. Així, la ciència de l'educació ha avançat molt poc en comparació amb les renovacions profundes de la psicologia infantil i la sociologia (Piaget, 1984). Cal preguntar-se com és possible que no existeixin grups d'investigació pedagògica, com existeix en altres disciplines que facin de la pedagogia una disciplina viva. En aquest cas, intervenen factors sociològics en relació amb la posició de l'educador o educadora en el conjunt de la vida social. Així, la professió de l'educador o educadora no ha assolit l'estatus al qual tenen dret en l'escala de valors intel·lectuals. El professional docent no és considerat ni socialment, ni per ell mateix, com a especialista de tècniques científiques i pedagògiques sinó que actua com a simple transmissor d'un saber que està a l'abast de tothom (Piaget, 1984). Amb això s'oblida que l'ensenyament, en totes les seves formes, implica tres qüestions: a) quina és la fi de l'ensenyament: acumular coneixements útils?, i amb quin sentit?, aprendre a aprendre?, aprendre a innovar, a produir coses noves, a repetir, a verificar?; b) escollits els fins, s'ha de determinar quines són les branques de cultura, raonament i, especialment, el que queda fora dels programes, les branques d'experimentació, formadores d'un esperit d'exploració i control actiu; finalment, c) s'han de conèixer les lleis del desenvolupament mental per trobar els mètodes adequats al tipus de formació educativa desitjada (Piaget, 1984).

La manca de seguiment de procediments científics a l'escola fa que no hi hagi mecanismes per valorar els resultats de les tècniques educatives, és a dir, no existeix un ventall de tècniques, experiències i documentació sistemàtica de les activitats dutes a terme en el procés educatiu amb els infants, amb l'objectiu de, posteriorment, realitzar una anàlisi de quines són les formes, els recursos, les pràctiques, etc., que més s'adeqüen a les necessitats de desenvolupament cognitiu i emocional dels infants, per tal d'integrar millores en el procés educatiu. El mecanisme més extensament utilitzat per conèixer com les pràctiques i experiències docents repercuteixen en l'alumnat és a través de mesurar-ne els coneixements i rendiment a través dels exàmens. Però, què queda després de tants exàmens superats, què es coneix, què queda integrat? L'escolarització, cada cop més, posa l'èmfasi del seu èxit en els exàmens, però la seva superació acaba deformant i desenfocant-ne els continguts per aquesta preocupació dominant.

La posició del docent respecte de les qüestions plantejades sobre la investigació científica presenta importants obstacles de caràcter professional, però també social. Per



En aquesta escola d'infantil i primària cada un dels espais-aula disposa de material diferent. Hi ha unes hores a la setmana on tots els espais estan oberts a tots els infants, que poden triar qualsevol espai en funció dels seus interessos, de tota l'oferta existent a l'escola

una banda, no està socialment reconegut que la pedagogia sigui una ciència de gran complexitat, tot i el que hi ha en joc. D'altra banda, el personal docent també es troba amb límits institucionals, en què ha d'atenir-se a un programa establert per l'Estat, el qual no està elaborat per educadors o educadores, és a dir, no existeix autonomia intel·lectual dels instituts de pedagogia i dels professionals de la pedagogia, en comparació amb altres professions liberals. Per últim, el personal docent es forma des del punt de vista de les matèries a ensenyar i amb preparació pedagògica mínima o nul·la (Piaget, 1981), tal com es posa de manifest si observem els crèdits de la carrera de magisteri o dels professionals que arriben a la docència a partir d'altres disciplines.

Cal determinar els fins de l'educació per determinar els mètodes. Segons Piaget, el problema en l'elecció dels mètodes prové del tipus de matèria, si han estat creades per l'adult (història, ortografia, etc.) o són matèries la veritat de les quals no depèn dels esdeveniments o decisions particulars, sinó de "*una investigación y de descubrimientos en el curso de los cuales la inteligencia humana se afirma con sus propiedades de universalidad y autonomía: una verdad matemática no surge de las contingencias de la sociedad adulta, sino de una construcción racional accesible a toda inteligencia sana*" (J. Piaget, 1981:35). La qüestió de la transmissió i el mètode és si "*una verdad no es asimilada en forma real, en tanto que verdad, sino en la medida en que ha estado reconstruida o redescubierta por una actividad suficiente*" (J. Piaget, 1981:35)

En aquest sentit, és important plantejar-se què volem obtenir en el procés educatiu. Si volem individus amb capacitats d'innovació, creativitat, iniciativa, mentalment deserts i sans o limitar-nos a fixar voluntats ja formades, mitjançant veritats simplement acceptades del que s'ha de saber, i assumir que una gran part dels infants i jovent no s'adaptarà a un procés d'aprenentatge que els agredeix en la base mateixa de la seva intel·ligència i emocionalitat.

L'EDUCACIÓ QUE TENIM, L'EDUCACIÓ POSSIBLE

L'educació de masses va posar-se com a objectiu que tots els infants s'escolaritzessin. En les darreres dècades, fins i tot fills i filles de les classes més desfavorides han arribat a la universitat de forma massiva. No obstant això, l'esforç quantitatiu no s'ha correspost amb la millora qualitativa. En aquest sentit, Carbonell interpreta com Dewey ja va diagnosticar que *"hi ha un divorci important entre els canvis econòmics i tecnològics i la presa de consciència social d'aquests canvis, a causa sobretot del pes de la moral tradicional i d'uns hàbits i valors arcaïtzants... I aquest divorci només es pot superar amb la consolidació de la democràcia a través de la nova estratègia educativa, aplicant el mètode del coneixement científic a tots els àmbits de la vida individual i social i ensinistrant els futurs ciutadans en els hàbits indispensables per a participar en una societat democràtica"* (J. Carbonell a J. Dewey, 1985:XXXIII).

Actualment, existeix una dissociació/contradicció entre els valors que es volen transmetre al sistema educatiu, especialment pel que fa a l'esperit democràtic, de tolerància, de respecte, etc. i la metodologia que s'utilitza perquè els infants i el jovent els integrin.

L'ésser humà té un interès innat per conèixer, experimentar i això ha permès l'evolució i el progrés humà a totes les societats. L'ensenyament programat i directiu, en canvi, obvia aquesta realitat i organitza la dinàmica escolar negant les necessitats humanes bàsiques, necessitat de conèixer, de manipular. Es nega constantment el pla humà que tots portem gravat als gens. L'objectiu i la prioritat del sistema educatiu, en canvi, és un altre: homogeneïtzar els coneixements, fugir d'interpretacions i experiències personals que allunyin els individus del que està preestablert. Cisco Cornelles analitza de forma molt clara com està organitzada la transmissió del saber i ens adonem de les deficiències: a) la majoria dels continguts són impossibles d'entendre a les edats per a les quals estan programats, cosa que genera frustració i fastigueig, perquè es parteix que els infants tenen les mateixes capacitats cognitives que els adults, sense tenir en compte l'aspecte maduratiu; b) la fragmentació del coneixement i la temporalització, desconnectat de la realitat i impartits en espais de temps que resulten estressants; c) es pretén que tothom aprengui el mateix i al mateix temps, sense tenir en compte les individualitats, els aspectes maduratius personals i les realitats socials i emocionals que afecten els ritmes; d) la directivitat, dir contínuament què han de fer i com, mata la creativitat, la iniciativa i l'interès per aprendre; e) només es té en compte el nivell cognitiu, deixant de banda les sensacions i les emocions.

Adaptar-se a una dinàmica monòtona i desmotivadora no és possible per a tots els infants i joves i és especialment destructiva entre els més febles, els més vulnerables socialment, els estrats socials més baixos, els nouvinguts, els més sensibles, els més sincers... En aquests moments, el sistema escolar és còmplice de les desigualtats socials. Una mostra: un terç de la població infantil abandona prematurament el sistema escolar i queda exposada al fracàs de per vida. Això vol dir que el sistema no funciona, i no ho fa en el més profund de la seva essència. Cal preguntar-se, doncs, per què al sistema educatiu se li permeten aquets nivells d'error i ineficiència. Si l'objectiu final de l'escola és la reproducció social, la legitimació del sistema econòmic i productiu dominant, esdevenint, per tant, un instrument per al manteniment de les desigualtats socials, el model educatiu dominant és el correcte i haurem d'acceptar els costos socials: exclusió social, conflictivitat, etc. Si l'objectiu del sistema educatiu és contribuir al desenvolupament de persones autònomes, amb capacitat crítica, amb capacitat innovadora i creativa, amb recursos personals per integrar-se en una societat de canvis ràpids, les formes, el mètode està profundament equivocats.

El funcionament del sistema educatiu es basa en les formes de producció fordista. El sistema educatiu produeix individus en sèrie, sense tenir en compte les seves emocions, sensibilitats, ritmes, necessitats, només és important que assimilïn conceptes i que els puguin reproduir quan els ho demanem. Com va dir Claudio Naranjo en una entrevista: *"La educación actual solo se ocupa de la mente racional, práctica, instrumental, como si fuéramos solo eso. Se crean seres egoístas y prácticos que no tienen una dimensión del goce de la vida. No parece legítimo educar para la felicidad. Si se calculara el precio de la infelicidad que se crea, se vería lo antieconómica que es nuestra educación. Crea gente infeliz, que desarrolla neurosis y enfermedades psicósomáticas, que no funciona bien en el trabajo"* (C. Naranjo, 2007:1).

Segons Dewey el procés educatiu té dues vessants: una de psicològica i una altra de sociològica. La primera és fonamental. Les capacitats dels infants donen el material i el punt de partida de tota educació. Sense una comprensió de l'estructura psicològica i de les activitats de l'individu el procés educatiu serà fortuït i arbitrari i pot produir desavinences, desintegracions o una aturada en la natura de l'infant.

La millora de la convivència a la comunitat educativa va lligada a la integració en l'organització del sistema, en el seu funcionament, en una filosofia de respecte envers el pla humà, és a dir, del desenvolupament de dins a fora i no com una imposició de fora a dins (Dewey, 1985). La nova perspectiva educativa s'ha de basar en una pedagogia funcional, perquè es proposa desenvolupar els processos mentals, tenint en compte la significació biològica, la missió vital, la utilitat per a l'acció present i futura. Ha de ser una pedagogia social, perquè es proposa preparar l'individu per a una funció social útil (Dewey, 1985) i, per això, cal tenir un pla d'activitats flexible, d'acord amb els interessos dels infants i joves. Cal superar els programes rutinaris per centres vius d'interès i per la lliure curiositat de l'infant. L'escola ha d'estar al servei de l'infant i donar-li les eines, els espais, les possibilitats perquè trobi respostes.



En cada un dels espais coincideixen infants de diferents edats i poden moures'hi lliurement per l'espai, accedir a les diferents possibilitats que ofereix i sense intervenció de l'educadora

L'actual societat, on els canvis són ràpids, el desconcert habitual i la incertesa és el nou paradigma, no pot preparar l'infant i el jovent com es feia fa 200 anys. Preparar-lo per a la vida futura significa donar-li el domini d'ell mateix, significa, doncs, entrenar-lo perquè tingui demà un ús complet i prompte de les seves capacitats. L'educació, per tant, ha de començar per una comprensió psicològica de les capacitats, els interessos i els costums de l'infant.

Els infants i el jovent necessiten les normes i els límits en un entorn que estigui en harmonia amb les seves necessitats vitals. Això, difícilment es donarà en entorns on la repressió de les necessitats, prohibicions, les amenaces i requeriments per respectar els drets dels altres són cridades al nostre "jo millor" (R. Wild, 2006). Els límits i les normes han de ser la base per al gaudi de la pròpia llibertat, només quan aquesta llibertat sigui real l'infant l'adoptarà com a part d'ell mateix.

Tot i l'immobilisme dominant, comencen a aparèixer il·les crítiques, especialment entre famílies i mestres que qüestionen el funcionament del sistema educatiu imperant. És una revolució silenciosa que aposta per un canvi del model educatiu tradicional. La crisi es posa en evidència: els infants es rebel·len en contra del que se'ls intenta inculcar sense tenir en compte les seves necessitats i interessos, cada cop més famílies busquen alternatives educatives més integradores i respectuoses amb els processos de desenvolupament cognitiu i emocional dels seus fills i filles. També mestres que entren en contradicció per la forma dominant de fer del sistema educatiu i la seva pro-

funda concepció del que és l'ésser humà i el tractament que ha de rebre, especialment a la infància. Així, s'inicien petits projectes educatius amb vocació de ser projectes integrals i respectuosos amb els processos de desenvolupament i aprenentatge des d'una perspectiva no directiva. També, però, des del sistema educatiu, comencen a aparèixer iniciatives cada vegada més nombroses, fruit de les inquietuds i el malestar creixent entre el col·lectiu docent, que veu com a les escoles molts infants pateixen estrès i avorriment. Així, comencen a aparèixer apostes arriscades i valentes per canviar la forma d'ensenyar, donant-li un gir, per passar de l'adoctrinament a l'acompanyament en els processos de desenvolupament humà, des d'una perspectiva ecològica.

Cada cop està més estesa la idea que l'edifici dels sabers fonamentals i fiables cauran a mesura que vagin produint-se noves investigacions. Allò que es vàlid avui deixarà de ser-ho demà. Segons Toffler "*l'analfabet de demà no serà aquell que no sàpiga llegir, sinó aquell que no hagi après a aprendre*" (R. Wild, 2007:156).

Les noves recerques sobre la convivència a la comunitat educativa, per tant, haurien d'anar més enllà d'analitzar quin és el currículum del centres educatius pel que fa al tractament de l'educació en valors en forma d'assignatures o tutories. Hauria de conèixer l'esperit dels centres educatius, les seves metodologies, la seva perspectiva en relació mb les necessitats dels infants, la seva realitat social de l'entorn. En aquest sentit, cal recerques més ecològiques, integradores i crítiques.

Fem una educació democràtica en comptes d'ensenyar valors democràtics, fem una escola respectuosa dels processos de desenvolupament individuals, en comptes d'ensenyar el respecte. Eduquem ciutadans lliures des de la llibertat.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT. "Unes primeres consideracions de l'Associació de Mestres Rosa Sensat sobre el document: bases per a la llei d'educació de Catalunya". Disponible a:
<http://www.rosasensat.org/documentos/7/> (Consulta: 18 d'octubre 2010)

CACHÓN, Lorenzo. *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2003.

CARBONELL, Francesc (coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2000.

CORNELLES, C. "Alternativas a la educación convencional". Disponible a: <http://madelen.files.wordpress.com/2009/10/alternativasalaeducacinconvencional.pdf> (Consulta: 29 maig 2010)

CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Vol. I La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

DANIEL IANNI, Norberto. "La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja". (en línea) a: *Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, núm. 2. Disponible a: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm> (Consulta: 15 maig 2010)

DEWEY, J. *Democràcia i escola*. Vic: Eumo Editorial, 1985.

DÍAZ-AGUADO, M. José. "Por una cultura de la convivencia democrática". (en línea) a: *Ponencias del X congreso de formación del profesorado: la formación el profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escuela*. Disponible a: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27404513.pdf> (Consulta el 15 maig 2010)

DOMENECH, Edelmira. "El futur de la recerca en psicopatologia infantil", a/en *Quaderns de Psicologia*, N. 1/2, 1979, p. 17-29. Disponible a: <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/623> (Consulta: 29 maig 2010)

DOMÍNGUEZ TORRECILLAS, Obdulía. *Trajectòries laborals del jovent immigrant reagrupat: marroquí i equatori*. Pendent de publicació, Secretaria de Joventut. Observatori de la Joventut. Generalitat de Catalunya, 2008.

FERRER, Ferran; FERRER, Gerard i CASTEL, José Luis. *Les desigualtats educatives a Catalunya*. PISA 2003. Barcelona: Informes Breus 1 Educació. Fundació Jaume Bofill, 2006.

GIL LÓPEZ, Manel. "La convivència a la comunitat Educativa de l'Hospitalet de Llobregat". A: *Revista Catalana de Sociologia*, núm.19, 2003, p. 55-71.

LLORENTE, M. Ángeles. "El futuro de la renovación pedagógica en la escuela y de los MRPs desde la perspectiva de una educación comprometida". Disponible a: http://www.miescuelayelmundo.org/article.php3?id_article=143 (Consulta: 31 maig 2010)

MARTÍN, E. "El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución". A: CACHÓN, L. *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. València: Colección DEPASO, 7 i mig, 1999.

MONTESSORI, Maria. *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo Editorial, 2001.

NARANJO, Claudio. "La escuela se usa para domesticar" (en línea) a: *El Periódico de Catalunya*. Disponible a: http://www.claudionaranjo.net/pdf_files/nav_bar/press/periodico_catalunya_21_11_2007_spanish.pdf (Consulta: 31 maig 2010)

NOTICIAS DE GUIPÚZKOA. "Los chavales de hoy dia son los que menos afecto reciben de toda la historia" (en línea) a: Grup de suport a la criança de Girona. Dona'm la

mà. Disponible a: <http://www.grupdesuportcreixement.blogspot.com/> (Consulta: 10 maig de 2010)

PALOMERO PESCADOR, José Emilio. "La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar" (en línia) a: *Ponencias del X congreso de formación del profesorado: la formación el profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escola.* Disponible a: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27404513.pdf> (Consulta el 15 maig 2010)

PIAGET, Jean. *Psicologia i Pedagogia*. Barcelona: Ariel, 1981.

SCHLEICHER, Andreas. "És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional". Barcelona: *Debats d'Educació/5*. Fundació Jaume Bofill. 2006.

SOCIETAT CATALNA DE SOCIOLOGIA. "Contribució de la Societat Catalana de Pedagogia al debat del Pacte Nacional per a l'Educació obert pel Departament d'Educació". Disponible a: http://scmus.iec.cat/filial/digitalAssets/892_DocPacteNacionalEducacio.pdf (Consulta: 1 juny 2010)

SOLER MATA, Joan. "La Renovació Pedagògica a Catalunya: Aproximació a una anàlisi conceptual" (en línia) a: *Papers d'Educació* Número 11. Febrer 2010 Disponible a: http://papers.uvic.cat/files/2010/03/r-j_soler.pdf (Consulta: 31 maig 2010)

WILD, Rebeca. *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder, 2006.

WILD, Rebeca. *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder, 2007.