

## **Ser docent en una societat democràtica en crisi**

### **PONENTS:**

Ferran Ruiz Tarragó, Anna Pagès Santacana, Eloïsa Valero Anton, Xavier Besalú Costa, Begoña Román Maestre i Ignasi Garcia Plata

### **RESPONENTS:**

Joan Rué Domingo, Assumpta Baig Torras

### **MODERADORA:**

Francina Martí Cartes



Una de les sessions de debat del Col·loqui.

S'inicia el debat amb la intervenció de la moderadora, Francina Martí, que agraeix l'acceptació per part de tots els ponents de participar en el debat i recorda les dues preguntes inicials que se'ls van formular en el moment de convidar-los al debat: quins són els reptes per a un docent en una societat democràtica en crisi?, com hauria de ser o què hauria de fer aquest docent per donar resposta a aquests reptes? A continuació va presentar els criteris d'organització de les diferents intervencions i el currículum de cadascun dels ponents d'acord amb l'ordre de les intervencions.

### ***Ferran Ruiz Tarragó***

*És llicenciat en ciències físiques i ha estat professor i director d'institut, director del Programa d'Informàtica Educativa de la Generalitat de Catalunya i president del Consell Escolar de Catalunya. La seva principal línia de treball i d'estudi ha estat l'aplicació educativa de les tecnologies de la informació i la comunicació i la recerca i divulgació en aquest àmbit com a responsable d'Avaluació i Prospectiva de les TIC del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya. Té diversos premis i publicacions, entre les quals destaquem La nueva educación, que és un assaig sobre l'aprenentatge i l'educació en la societat del coneixement.*

Walter Benjamin deia que com més informació hi ha i com més ràpidament es difon més gran és la perplexitat de viure. Benjamin estava preocupat per com la informació creixia a costa de la saviesa, per l'abisme creixent entre ambdues. Jo em confesso perplex i suposo que ell també ho estaria si veiés com n'arribem a estar d'arrossegats per allaus d'informacions i desinformacions, per riuades d'eslògans, dades i fets dispersos. Per això quan Mireia Montané i Carme Amorós em van proposar ja fa molts mesos de tenir una petita intervenció en aquest col·loqui vaig decidir no aportar informació, sinó centrar-me en algunes coses sobradament conegudes, a risc de dir trivialitats. Demano, doncs, la seva benvolença.

El programa del Col·loqui fa referència als itineraris personals i pedagògics de cinc grans pedagogs catalans i assenyalava que la seva personalitat i obra ajuda a entendre millor i a posar en valor tant la història com la seva vigència en el context contemporani. Els seus noms, Francesc Ferrer i Guàrdia, Rosa Sensat i Vilà, Alexandre Galí i Coll, Ramon Fuster i Rabés i Marta Mata i Garriga són prou coneguts i estimats. Em permeto afegir-ne alguns més: Josep Estalella i Graells, Pere Vergés i Farrés i Antoni Benaiges. A aquest darrer, mestre de l'escola rural de Bañuelos de Bureba (Burgos), l'hem conegut per una exposició recent a les Drassanes de Barcelona. El seu mestratge i la seva pedagogia activa li van valdre ser afusellat pels feixistes l'any 1936, als trenta-tres anys. Tanco la necessàriament limitada llista afegint-hi dues grans figures de la pedagogia europea: Maria Montessori i Célestin Freinet.

Amb les seves cares de rerefons, val la pena explicitar algunes característiques comunes, essencials, d'aquest modèlic estol de mestres. La primera era estimar els alumnes i treballar amb un altíssim nivell de compromís per al desenvolupament de la personalitat, valors, coneixements, visió del món, alegria, benestar i aspiracions de nens i nenes, de noies i nois. És meridianament clar que per aquests mestres treballar no volia dir limitar-se al que està manat o establert, sinó que volia dir pensar pel seu compte i actuar en conseqüència. No estaven conformes amb l'*statu quo* de l'educació. Tenien clar que calia canviar, millorar, descobrir, reinventar... potser n'hauríem de dir innovar, perquè, d'innovadors, certament, ho eren. Aspiraven a canvis profunds, substancials i sabien, tal com posteriorment enunciaria William Edwards Deming, gran guru del *management* empresarial del segle xx, que innovar és millorar la vida de tots.

Els nostres referents pedagògics no estaven disposats a esperar temps més favorables ni circumstàncies més propícies. Era gent d'arromangar-se i anar per feina, acceptant les implicacions personals i vitals del conflicte amb l'*statu quo* i la reacció. De fet, alguns ho van pagar amb la vida. Van aportar idees, van elaborar i implantar models, van reflexionar sobre les pràctiques. Van escriure, parlar, comunicar i, sobretot, van predicar amb l'exemple. Per tot això, per la seva manera de servir i d'entendre l'educació, per la integració de visió, acció, compromís, humilitat i altruisme, han perdurat en el temps i avui són referència cívica, pedagògica i moral.

Vistes aquestes característiques comunes, pot ser bo mirar aquestes personalitats a contrallum, és a dir, observar trets comuns relatius al que no eren. No eren professionals de la política ni estaven pendents dels mitjans de comunicació o de l'opinió publicada. Tampoc no es guanyaven la vida en administracions educatives ni aspiraven a carreres funcionaries o acadèmiques progressant dins els corresponents escalafons administratius o professionals. Dit en termes més actuals, no estaven pendents de relacions de llocs de treball, concursos, convocatòries, ajuts o trams de recerca, ni de publicar en revistes de referència. Ni tampoc no somniaven en quadrimestres sense docència. Mai no van aspirar estar lluny dels alumnes per tal de progressar en la seva carrera personal. A més, eren persones que estimaven i s'interessaven pel saber, però no eren teòrics del coneixement pedagògic *per se*. El seu interès per l'avenç de les idees pedagògiques no era abstracte, sinó en relació amb l'impacte tangible en la vida, l'aprenentatge i el desenvolupament d'infants i joves.

L'exemple d'aquests referents ajuda a posar de manifest que, seguint la formulació del professor Agustín Escolano,<sup>1</sup> en el «camp base», en la tela on es pinta

1. Agustín ESCOLANO (2006), «La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal», a Agustín ESCOLANO (coord.), *Historia ilustrada de la escuela en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 23-46.

diàriament l'educació, «hi treballen i coexisteixen tres cultures, tres perspectives, tres formes diferents d'entendre i practicar l'exercici professional. En una paraula, tres maneres diferents de guanyar-se la vida».

La primera és la cultura empiricoracional dels docents i ensenyants. L'ensenyament no és un servei prefabricat, no és l'aplicació d'una teoria o un mètode. En aquest sentit és una activitat empírica —tothom reconeix el valor de l'experiència— que es racionalitza i ajusta de manera contínua, tot fent el possible per compatibilitzar el coneixement teòric, el mandat legal, l'ordre institucional, la realitat de l'alumnat i les condicions de l'entorn. Per descomptat que no hi ha garanties que aquesta compatibilitat pugui ser òptima o perfecta. De fet, el procés educatiu està farcit de contradiccions.

Com que proporciona un servei de primera necessitat i gran demanda, la cultura docent està sota la lupa crítica de les famílies, l'entorn immediat i l'opinió pública. Més que lupa, també està sota el microscopi d'investigadors, inspectors i òrgans administratius i fiscalitzadors diversos. En un altre sentit també és en el punt de mira d'entitats com ara grups ideològics, consultories, empreses i organismes internacionals.

En segon lloc tenim la cultura legal administrativa, la dels polítics, administradors i supervisors varis. Reprenent novament Escolano, aquesta cultura prové dels discursos polítics i de les pràctiques normatives, financeres i administratives que configuren l'educació com a sistema i les escoles com a institucions. Les administracions educatives canalitzen la incorporació formal al sistema educatiu de criteris polítics i opcions ideològiques, de criteris de governabilitat i control social. També s'encarreguen del control de l'aparell humà, material i econòmic posat al servei de la tasca educativa.

La cultura legal administrativa parla el llenguatge de les normes, dels programes d'actuació i dels pressupostos. No veu el món en termes de persones sinó de finançament, d'indicadors i resultats, d'oportunitats i urgències, d'opinió pública i controvèrsia política, i, també, en termes de les seves pròpies conveniències i tacticismes. No debades un criteri sempre subjacent i prioritari de la seva actuació és ser al poder tant temps com sigui possible i, per tant, continuar disposant d'una determinada manera de guanyar-se la vida. A més, cap burocràcia mai no es planteja disminuir el seu poder i molt menys fer-se l'harakiri, proclamar que és innecessària o redundant.

I en tercer lloc existeix una cultura teoricoconceptual articulada al voltant del saber i el coneixement formal. És la cultura dels acadèmics i investigadors. El seu hàbitat és essencialment la universitat. Mitjançant el discurs reflexiu i científic s'ocupa del coneixement teòric (usualment especialitzat), de la creació, evolució i interrelació d'idees i conceptes, i també de la seva pervivència a través de l'ensenyament superior. El focus de la carrera professional en la cultura acadèmica és la recerca i la publicació en un entorn competitiu (ara ho és molt més que abans). La

pressió que això exerceix fa que la investigació universitària tendeixi a valorar més l'aportació individual teòrica especialitzada que no pas la contribució assossegada, laboriosa i pacient a la construcció de les solucions pràctiques i efectives que necessita la cultura docent. Allò que deia Stenhouse que l'investigador de l'educació i el docent han de compartir el mateix llenguatge avui sembla més irreal que mai. Mireia Montané, en presentar el professor Meirieu a l'inici del Col·loqui, ha remarcat que Meirieu, per veure realment què passava en l'ensenyament, va deixar la universitat i va anar a treballar a un institut.

En definitiva, aquestes tres cultures diem que tenen especificitat pròpia. Ser docent és estar actuant amb la interrelació d'aquestes tres cultures. És navegar, és resistir dintre de tot el que aporten aquestes cultures que són cultures molt pròpies, específiques i molt potents. I podríem dir que el *fracàs* de les reformes, és una paraula molt forta, però en tot cas, la insuficiència dels resultats de les reformes es deu a la falta de diàleg real profund i l'escissió en certa manera d'aquestes cultures que moltes vegades generen unes solucions que no tenen en compte ni l'hàbitat, ni la problemàtica, ni el context dels ensenyants.

Aleshores en aquest mosaic, i amb això acabo, de mil cares dels docents, tenim tres condicionants per ser docent avui que jo crec que són molt importants i que voldria d'alguna manera mostrar aquí.

Primer, els docents tenen una veu feble, desproporcionadament feble per la importància de la seva feina i la potència que cada dia posen en joc dins de la societat. Les seves associacions, les seves organitzacions, tenen baixa afiliació, tenen pocs recursos econòmics i a vegades senzillament juguen en terrenys que no són pròpiament dels interessos dels docents sinó que estan massa a cavall dels diàlegs que tenen lloc en les altres dues cultures. A vegades abandonen el seu propi camp de joc.

Aquesta feblesa es deu també a la falta de temps. El docent és aquella persona que no té agenda, l'agenda ja li donen feta i no té temps per pensar. Henning Mankell té una frase molt bona en la novel·la *Sabates italianes*, diu: «L'endemà estava sempre tan a prop que es feia impossible pensar en un horitzó situat més enllà del final del trimestre següent». Aquest és el problema principal dels docents i això els compromet a l'hora de tenir veu clara en els seus assumptes, i sense una més gran veu dels docents, difícilment els problemes educatius tindran el tractament que han de tenir.

El segon condicionant és la instrumentalització, al meu entendre excessiva, de les altres dues cultures. Moltes vegades, la recerca és una recerca que treu però que no retorna. Un investigador francès, Thomas Burelli, deia que «els investigadors són filibusters del coneixement, traiem però no tornem».<sup>2</sup> Però d'alguna manera hi ha

2. Thomas BURELLI (2014), «Les chercheurs, incorrigibles flibustiers de la connaissance ?», *Le Monde* (París) (6 gener), també disponible en línia a <[https://www.lemonde.fr/sciences/article/2014/01/06/les-chercheurs-incorrigibles-flibustiers-de-la-connaissance\\_4343568\\_1650684.html](https://www.lemonde.fr/sciences/article/2014/01/06/les-chercheurs-incorrigibles-flibustiers-de-la-connaissance_4343568_1650684.html)>.

molt de problema de retorn del que s'extreu del propi docent per què ells puguin aprofitar-ho. Diuen que els docents no llegeixen, i evidentment potser no llegim perquè la recerca no està prou afinada per què la puguin llegir i perquè no tenen temps.

I també hi ha la instrumentalització política, que bàsicament és el fet de decidir coses sense que els docents realment hi hagin tingut la seva veu. Aquest és potser el punt clau que ja he esmentat abans amb el programa de les reformes. Aquesta doble instrumentalització treu poder als docents i fa que la seva vida dia a dia sigui complicada.

I per últim, la falta d'una visió de futur. Jo crec que, col·lectivament com a societat, com a tres cultures, no hem progressat a tenir visió de futur de com ha d'anar l'educació. Fent referència a quan va sortir la Llei d'educació de Catalunya (LEC), jo personalment vaig tenir esperances que tindriem prospectiva educativa. Han passat nou o deu anys i continuem sense tenir això en marxa i estem d'alguna manera administrant el passat. Per exemple, en el tema de la lectura, jo tinc la sensació que la batalla de la lectura s'ha jugat en molts fronts i en alguns casos són batalles que s'han guanyat i en d'altres, s'han perdut. Però amb el que ha passat i està passant amb el tema de les xarxes els últims deu anys resulta que en aquests moments estem perdent la batalla de la lectura.

On és això dins de la visió de sistema educatiu i com s'hi ha de fer front? Jo penso que tenim dèficit d'opcions de futur que evidentment repercuteixen en el treball actual, present i sobretot en el treball futur dels docents. Què farien els nostres pensadors de referència, els nostres pedagogs de referència? Estic convençut que si fossin joves avui i estiguessin treballant reivindicarien l'essència de la cultura docent i demanarien una col·laboració lleial, real i efectiva de les altres dues cultures.

### **Anna Pagès Santacana**

*És doctora en filosofia i lletres per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i actualment és professora titular de la Facultat d'Educació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull (URL). És membre del Grup de Recerca Pedagogia Societat i Innovació amb el suport de les tecnologies de la mateixa universitat. I el seu camp de recerca és la filosofia de l'educació.*

Voldria tractar de dues qüestions: la primera, amb relació al concepte *crisi de la democràcia* i la segona, una breu referència al paper del mestre en aquest context.

L'antropòleg català Lluís Duch feia una anàlisi del moment actual i parlava d'una crisi gramatical. Per *crisi gramatical* o per *desemparaulament* del món es referia a una dificultat peculiar en l'ús del llenguatge per establir vincles amb els altres. Les paraules es banalitzen i comencen a ser utilitzades en forma d'eslògans o de manera fragmentària, que fan que la relació amb l'altre més aviat s'assembli a

un joc de ping-pong i no tant a un discurs construït en el sentit orientat a la construcció d'una perspectiva comuna. El que John Dewey a *Democracia y educación* anomenava «a common understanding», una comprensió comuna.

També el filòsof alemany Gadamer a *Verdad y método*, l'any 1960, deia que per poder situar-se històricament, també en les crisis, era necessari fer un treball d'apropiació «insight» de la tradició del que representa la història en la seva qualitat de passat.

Lluís Duch, en un dels llibres més bonics que va publicar, que es diu *La educación y la crisis de la modernidad*, també apunta a aquesta dificultat de l'apropiació de la història i, per tant, a una certa relació de perplexitat amb el passat. Això és una cosa que els darrers anys a la universitat, en formació de mestres, almenys pel que fa a la meva petita experiència, hem pogut constatar. Els alumnes es mouen més o menys bé, però també és veritat que amb una desorientació gran, moltes vegades, en l'arquitectura curricular de tasques, subtasques i formes d'avaluació, rúbriques, divisions i subdivisions pel que se suposa que s'ha de fer per nivells i per etapes, per reptes. Aleshores, hi ha moments en què costa de veure en aquests alumnes els joves universitaris. O bé estan totalment desorientats com si haguessin perdut la memòria immediata, una mena de modalitat de l'amnèsia i llavors no saben com et dius i ets la seva professora, no saben què van fer ahir, no saben... però no per una qüestió, diríem, cognitiva, que tinguin una dificultat cognitiva, sinó perquè la mateixa construcció de la transmissió del saber funciona d'una manera que fa que quedin com una mica amnèsics. Per dir-ho així. I sembla com si, aleshores, ensenyar història de l'educació, per exemple, que és una de les coses que intento fer a la universitat, fos molt difícil perquè la historització, en el sentit d'aquesta apropiació del passat o aquesta revitalització de la tradició es fa cada vegada més difícil. De manera que, per exemple, quan nosaltres demanem als alumnes que expliquin la seva història familiar, ells són capaços de construir una classificació en el sentit de la genealogia, però és complex i és molt més difícil que puguin situar una història que sigui un relat més o menys construït a propòsit del qual puguin identificar algunes preguntes o puguin formular algunes preguntes.

Llavors, jo crec que quan parlem de la crisi de la democràcia, sense fer valoracions de tipus polític perquè no és el que ens toca aquí, des de la perspectiva interna del que és l'experiència pedagògica contemporània, el que nosaltres, cadascú en el seu àmbit, als instituts, a les escoles i potser també a les universitats, anem veient és aquesta mena d'esquerda entre el present i el passat. El vincle amb el passat, igual que el vincle amb l'altre —perquè l'altre finalment és el diferent— es fa cada vegada més complex. Més aviat estem en l'esquerda o caiem en el sot que fa l'esquerda, però a l'hora d'establir lligams es fa difícil. Per això jo crec que, almenys pel que fa a la meva petita experiència, resulta molt més interessant obrir espais de conversa on puguem parlar. És a dir, que les converses es puguin recons-



truir en certa manera. Parlar tranquil·lament d'un text o senzillament tenir una conversa, d'això els anglesos en tenen una expressió que trobo divertida que és «to have a small talk», que vol dir 'una petita conversa'. Llavors, amb els alumnes, la possibilitat de parlar amb ells a propòsit d'alguna cosa que és possible d'estimar, com el fil que hem perdut, aquest fil que hem perdut per intentar recuperar-lo entre tots i fer possible que l'emparaulament del món, l'emparaulament comú del món, la possibilitat d'arribar a un punt de comprensió comuna, doncs, es pugui fer en certa manera efectiva amb l'experiència del fet d'aprendre junts.

Aquests dies, amb el meu grup de la facultat llegíem un text escrit per Bertrand Russell, l'any 1940, que es titula «Les funcions del mestre». Per tant, parlava amb els alumnes d'un text escrit abans que acabés la Segona Guerra Mundial, i Russell en aquest text diu algunes veritats que són molt contemporànies. La seva tesi és que en la crisi de la modernitat hem perdut la independència intel·lectual del mestre. És a dir, el mestre com algú que té quelcom a dir, té una idea i té un impuls creatiu intern que pot portar a la pràctica. És probable que la racionalitat tècnica instrumental que ens ha colonitzat absolutament (la psicologia també s'ha sumat a aquesta racionalització tècnica instrumental) fa que, al final, nosaltres ens movem bé en una arquitectura que està més o menys predeterminedada. Russell parla d'un «highly organized atmosphere», és a dir, d'un 'ambient altament organitzat'. Tanmateix, a l'hora de poder definir quines són les nostres idees o si tenim alguna cosa a dir més enllà del que hem preparat o del que hem planificat, en cert sentit quedar-se en blanc no va malament per veure què hi hauria, què quedaria del discurs dels mestres.

Russell diu que el gran problema dels mestres és haver-se convertit en funcionaris, dependre de les indicacions de persones que no han passat per l'experiència de la relació amb els joves. Evidentment ell és un lliurepensador, però defensa la independència intel·lectual del mestre i la possibilitat del factor de l'internacionalisme cultural. Avui dia els americans, per exemple, fan servir l'expressió «el mestre cosmopolita», que és una manera de dir el mestre obert, obert a idees diferents però sobretot obert a l'altre diferent, que sigui capaç de construir i inventar noves fórmules que no passin, diríem, per l'autopista del que està prèviament programat o per la idea que, al final, l'aprenentatge no és més que un encaix entre el que hem planificat i els resultats obtinguts. Hi ha moltes més coses que passen pel mig i que formen part de l'experiència del fet de compartir i del fet de parlar junts.

Llavors, és clar, si la democràcia té alguna cosa a veure amb el fet de parlar amb els altres i si la gran dificultat que tenim és justament aquest emparaular el món i establir un lligam que sigui constructiu, aquí tenim els dos grans problemes als quals hem de fer front. I acabo, Russell diu que la gravetat de la condició en la qual ell escriu aquest article, que es podria assemblar molt al moment en el qual vivim nosaltres avui, obliga els mestres a defensar el lliure pensament i a defensar les seves pròpies idees enfront del dogmatisme i de la propaganda.



**Eloïsa Valero Anton**

*És llicenciada en belles arts per la Universitat de Barcelona (UB), professora de secundària a l'Institut Antoni de Martí i Franquès de Tarragona i professora associada del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Forma part de la coordinació del projecte educatiu «L'artista va a l'escola», que crea sinergies entre els artistes del territori i els centres educatius de primària i secundària.*

Jo vinc de Tarragona i soc, sobretot, professora de secundària. També faig classes a la universitat, als futurs mestres, però vinc aquí sobretot a parlar de secundària. Quan vam rebre el correu electrònic per si volíem venir aquí a parlar d'una sèrie de coses, preguntaven pels reptes del docent, quins reptes tenim nosaltres. Parlaré sobretot de secundària, de les característiques que ha de tenir aquest docent i afegiré també les dificultats que pot trobar. Algunes qüestions ja s'han dit però les repetiré ràpidament.

S'ha esmentat durant tot el matí la necessitat de desenvolupar el pensament crític. En primer lloc, jo diria que no només el de l'alumnat, sinó també el del nostre professorat. El professorat ha de ser inquiet, curiós, en reciclatge continu, reivindicador de la personalitat pròpia enfront de les exigències curriculars. Trobo que això és molt important i també s'ha dit. He posat algunes frases que he sentit dels meus companys: «És que anem molt malament de temps, no podem donar tota la matèria...». Aquesta és l'ombra que es projecta sobre la personalitat del mestre o del professor. Llavors, el professor també pot qüestionar el sistema de valors establert, per exemple, les companyes que parlaven de la pedagogia feminista. Doncs, per què no parlem, per exemple, de dones impressionistes? És el que feia aquests dies parlant de la Mary Cassatt o la Berthe Morisot, tot i que no figuren al llibre del text. Podem qüestionar també el que es dona per vàlid. Les dificultats que ens trobaríem si féssim això és que hem d'estar preparats, si estem educant alumnes crítics, que ens qüestionin a nosaltres mateixos; i també al xoc entre el que pensem nosaltres i els equips docents. Per exemple, una altra frase que em ve al cap, que jo he rebut en la meua experiència: «No es pot desordenar la seqüenciació curricular», ja que si tu, en un moment donat, perquè tingui una relació amb l'entorn, vols desordenar els blocs de continguts, trobaràs algú que et dirà que no s'han de desordenar. Però potser tu dones un sentit a la desorganització del currículum dels alumnes en una matèria determinada.

En segon lloc, un repte del docent també seria connectar el currículum de la matèria que cal tractar amb la vida del seu alumnat. Trobo que és importantíssim l'entorn social i cultural en què es troba. Jo tenia un professor, que potser el coneixeu, que es diu Fernando Hernández. Ell pensa que l'aula és igual a vida. Jo hi estic

completament d'acord, i intento que així sigui. Em costa, però intento que l'aula sigui igual a vida. Art = vida. Estic segura que l'art és igual a vida però l'educació artística també és igual a vida... encara estem pel camí d'aconseguir-ho! Parlo des de les arts perquè jo soc professora d'arts. Característiques d'aquest docent que intenta relacionar l'aula amb la vida: que escolti el seu alumnat. Moltes vegades no escoltem els alumnes. Pensem que el que nosaltres hem de dir és molt important i no els escoltem. Connectar les activitats de classe amb la vida, tant de l'institut o de l'escola, amb els esdeveniments socials i culturals. L'altre dia vam anar a veure una exposició de retrats fotogràfics, no ens tocava aquest tema però hi vam anar perquè teníem l'oportunitat que ens guiés el fotògraf. Doncs aquesta oportunitat no s'ha d'ignorar perquè trobo que és una gran oportunitat per obrir les portes de la classe a nous convidats i per treure l'alumnat de classe. Dificultats? De vegades tenim grups massa nombrosos. Jo estic treballant amb quaranta alumnes per classe de cultura audiovisual.

L'educació lenta seria el repte que trobem en tercer lloc. Si nosaltres volem que l'educació porti una transformació social no podem anar donant blocs de continguts sense reflexionar sobre ells. Per tant, no hi haurà transformació social si el que fem és omplir el cap dels alumnes i que ells ho vomitin en un examen. Si volem una transformació social real hem de fer educació lenta. Donar peu a aquest diàleg que s'ha dit durant tot el dia, que hem d'obrir el debat, hem d'obrir el diàleg, perquè l'educació ha de ser lenta. Característiques del docent? Ha de tenir capacitat de síntesi per posar èmfasi en conceptes clau. Activitats relacionades entre si mateixes i temporitzacions flexibles. Dificultat? Els currículums són molt ambiciosos i les temporitzacions són poc realistes.

El quart punt seria passar de la teoria a l'acció o, viceversa, de l'acció a la teoria. Però fomentar sessions pràctiques: fer i crear. En el meu cas, superbé, perquè tenim les arts per crear. Perquè cal que l'estudiant sigui el protagonista de l'aprenentatge, fomentar el descobriment per sobre de l'aprenentatge memorístic. Generar coneixement propi en lloc d'engolir coneixements. Recordo que fa poc vam entrevistar els avis i les àvies perquè ens parlessin de la postguerra. Doncs vam fer uns descobriments a partir de les fonts orals... i, a més a més, era la nostra família. Per tant, vam enfortir vincles familiars i vam descobrir coses que no sabíem. Per aconseguir això s'ha de ser dinàmic, creatiu, s'ha de tolerar el caos (el jovent s'aixeca de les cadires i es mou d'un costat a l'altre perquè això fomenta el caos...). L'acció de fer servir el cos. Si hem d'anar a fer fotografies i hem d'anar a fer vídeos, aixecar-nos, fer coses, o si hem de pintar, fem-ho! La dificultat? Creiem que es perd el temps fent coses d'aquestes, quan realment pot ser que es guanyi, en lloc que es perdi, el temps.

Un cinquè punt seria l'aprenentatge col·laboratiu que també s'ha posat en qüestió durant el dia d'avui. En la meva opinió estimula la convivència, la cohesió social, la iniciativa i la presa de decisions. Com ha de ser el docent? Ha de ser humil i va-

lent, capaç de descentralitzar el discurs. Deixar pas al discurs de l'alumne, tolerar una classe participativa amb quaranta alumnes és difícil. Deixant de banda la cultura del silenci, que deia Paulo Freire. Com diu Henry Giroux, de la pedagogia crítica, l'autèntica alfabetització implica diàleg i unes relacions socials lliures d'estructures autoritàries que actuen de dalt a baix. Dificultats? Doncs, per exemple, l'estructura de les classes, perquè estan organitzades per impartir una classe magistral. I una altra dificultat és que sovint relacionem el respecte que mereix el professor amb la distància que podem marcar amb l'alumnat. Això també potser s'ha de qüestionar.

Un altre punt seria l'educació en valors. Jo crec que és un repte importantíssim. Crec que fins i tot és més important que l'acumulació de coneixements. Jo crec que és més important educar persones i no educar savis. Característiques? Que el docent sigui capaç de relacionar els coneixements amb l'ètica i el bé comú. Que tingui una visió històrica per no cometre els mateixos errors. Dificultats? La diversitat d'opinions sobre un mateix fet, que s'ha d'obrir el debat i que això pot endarrerir la temporització. Despertar l'interès per l'art contemporani, la gent d'aquesta sala a qui li agradi l'art contemporani sabrà que molts artistes contemporanis qüestionen molts problemes de la societat actual. Per tant, a part d'aquest exemple de diferents artistes contemporanis que es fan preguntes i que deixen el debat obert, també l'art té la capacitat d'aglutinar diferents llenguatges. Característiques que tindria el docent: ser capaç d'integrar els llenguatges artístics a la seva classe, perquè jo crec que poden ser supertransversals, fer un mapa conceptual, fer fotografies, fer vídeo, fer una *performance*, fer una instal·lació sobre qual-sevol qüestió filosòfica o científica o el que vulgueu. Dificultat? Les arts sempre han sigut les «maries». No considerem el seu potencial educatiu.

Només em queden dos reptes més, el primer, desenvolupar la creativitat del jovent. Un professor que sigui creatiu, que reconegui la creativitat com a eina per a repensar el món. A fi «que la desesperança resulti poc convincent i l'esperança, útil», això és de Giroux. Aquí hem parlat d'alegria fa un moment, un company de la taula parlava d'alegria. S'ha de tenir aquesta alegria, aquesta esperança en què el canvi és possible i fer-lo possible en la mesura que puguem, en l'educació, i, si pot ser en l'educació artística, millor que millor. Una dificultat? Que l'alumnat està acostumat a no pensar i fer el que se li demana.

I per últim, fer investigació educativa i pràctica reflexiva. Enregistrar una classe. Jo, per exemple, quan enregistro alguna classe m'adono que parlo molt i m'agradaria donar més la paraula als meus alumnes. Per tant, el fet d'enregistrar una classe em pot fer pensar de canviar les meves pràctiques. Comunicar i compartir com fem avui la nostra experiència docent com a intel·lectuals transformatius. Treballar en xarxa. Característiques? Doncs un docent a qui no faci mandra muntar una exposició, escriure un article, fer una xerrada, que animi els seus alumnes a compartir els treballs de classe a través de les xarxes, no només les *selfies*, sinó treballs de clas-

se que ells se sentin orgullosos de compartir i així vegin altres utilitats de les xarxes on poden compartir idees i pensaments. Per exemple, fer-los adonar del compromís que suposa el fet de comunicar idees, perquè fins i tot una *selfie* està comunicant idees. Normalment, la dificultat que s'hi troba seria que moltes vegades els exercicis que proposem són exercicis de classe i no exercicis de vida. Jo crec que seria important proposar exercicis de vida. Jo sempre els dic: «Què voleu, un 10?, doncs l'exercici l'heu de fer per a vosaltres, no per a mi. Llavors és un 10 segur».

### **Xavier Besalú Costa**

*Membre de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans. Doctor en pedagogia i professor de la Universitat de Girona (UdG). Vicepresident de l'Associació GRAMC (Grup de Recerca i Actuació amb Minories Culturals) i també és cap de publicacions i director de la revista Perspectiva Escolar de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Ha estat membre del Consell Escolar de Catalunya, forma part de la Societat Catalana de Pedagogia.*

En primer lloc, gràcies als organitzadors per convidar-me a assistir en aquesta taula tan plena. En segon lloc, gràcies també per aquest col·loqui que, com he comentat, és una autèntica celebració del coneixement. I en tercer lloc, voldria convidar els que esteu asseguts aquí davant a participar, perquè sembla que aquí sí que tindrem espai per al diàleg. Jo vull comunicar quatre idees i com que les comunicaré d'una manera sintètica amb pocs matisos, doncs, m'imagino que això donarà peu a diàleg o controvèrsia.

Primera idea: eduquem per fer persones obedients i conformistes? Sembla que sí. Fa quinze dies llegia en *El Diario de la Educación* un article de Guadalupe Jover, una professora de literatura a secundària en un institut de Madrid i explicava, en aquest article que us recomano (es diu «Programados para obedecer»), una experiència que ara us relataré breument, però que a mi em va impactar fortament. Explica que als seus estudiants els va fer llegir *Rebelión en la granja* d'Orwell, que el van estar comentant a classe i que al final els demanava amb quin dels animals de la granja s'identificaven i per què. I comenta en aquest article que més que amb quin animal s'identificaven, que ja és significatiu, el que la va impressionar (i també a mi) són les justificacions. Diu així:

[...] una abrumadora mayoría de estudiantes se inclinó por Boxer, un anciano caballo, tan bondadoso como trabajador. [...] Lo que me escalofrió fue la crudeza con que exponían las razones de su elección. «Me identifico con Boxer, porque prefiero no buscarme problemas y hacer lo que pueda» [...]. «Con Boxer, porque se centra en lo que tiene que hacer para estar bien con Napoleón [Napoleón era el dictador], estar a salvo y no tener problemas con nadie». «Yo personalmen-

te me identifico con Boxer ya que sinceramente a mí me da igual lo que ocurra, aunque me manifieste o me mate no me hacen caso, así que mejor no decir nada y cada uno a lo suyo». [...] «Dentro de un sistema totalitario me comportaría como Boxer, yo también por temor e ignorancia, pero a la vez inteligencia. Trabajaría y no provocaría problemas para guardar mis espaldas y que no me hicieran nada». [...] No me resisto a transcribir los argumentos de quienes optaron —prácticamente el tercio restante— por Benjamín, el burro. Es el animal más viejo de toda la granja, y el único que sabe leer. [...] Desde una distancia no exenta de cierto cinismo, evita hablar y actuar. «Me ha gustado mucho Benjamín. Creo que hubiera debido actuar, aunque hay que comprender que el miedo lo paralizaba» [...]. «Me identificaría con Benjamín, porque no hizo nada para oponerse y creo que yo tampoco lo haría, aunque hubiera estado bien un personaje más rebelde que se opusiera a Napoleón» [...]. «Yo creo que sería un poco el burro. Me daría un poco igual a quién seguir o qué hacer pero sin meterme en ningún problema. Intentaría complacer al líder que hubiese».<sup>3</sup>

No sé què us sembla, a mi em sembla terrorífic i us he de manifestar que parlant habitualment amb estudiants universitaris, perquè em dedico ara a això, a l'ensenyament universitari, noto aquesta actitud. No ho sé, jo crec que la culpa si algú la té la tenim els professors o l'estructura que hem muntat a la universitat, els instituts i les escoles. No sé si en nom de la convivència, de la cohesió social, de la pau, el que fem són persones conformistes i obedients. Aleshores, quan lleigeixo aquestes coses (els que em coneixeu sabeu que soc un admirador de l'Escola de Barbiana) em ve al cap immediatament la carta de Milani als jutges. Recordareu (no hi entraré gaire perquè tenim poc temps) que va ser denunciat per defensar, diguem-ho així, l'objecció de consciència. Va ser jutjat, es va defensar ell mateix i finalment va ser condemnat quan ja era mort i enterrat. Però va ser condemnat i en aquesta defensa davant dels jutges ell parla de Sòcrates, de Gandhi, del pilot d'Hiroshima i diu: «he educat uns joves admirables, òptims ciutadans i òptims cristians. Cap d'ells ha esdevingut anarquista». Ell tenia una concepció negativa de l'anarquisme. «Cap d'ells s'ha tornat conformista» i recordareu la trompada final que diu: «a Nuremberg i a Jerusalem han estat condemnats homes que havien obeït».

Si donem la raó als teòrics de l'obediència deguda, només Hitler hauria de respondre de l'assassinat de sis milions de jueus. Però Hitler no n'era responsable, perquè estava boig; per tant, aquell delictes mai va passar perquè no té autor.

Només hi ha una manera de sortir d'aquest macabre joc de paraules. Tenir el valor de dir als joves que tots són sobirans, que l'obediència ja no és una virtut, sinó la més subtil de les temptacions, que no es pensin que es podran escu-

3. Guadalupe JOVER (2019), «Programados para obedecer», *El Diario de la Educación* (Madrid) (23 gener), també disponible en línia a <<https://eldiariodelaeducacion.com/2019/01/23/programados-para-obedecer>>.

dar en ella ni davant dels homes ni davant de Déu, que tots i cadascun s'han de sentir els únics responsables de tot.<sup>4</sup>

Per tant, primera idea, ens hem d'interrogar si com a docents estem formant gent conformista, gent obediènt o gent lliure, gent independent.

Segona idea (i ara em ficaré en un sarau, perquè al costat tinc en Ferran): vull parlar d'alguns dels reptes que planteja la tecnologia digital. Per començar, ens diuen els que en saben que la tecnologia digital transforma no solament les maneres d'aprendre sinó també les maneres de pensar, de viure, de relacionar-nos i de conuiu. En tot cas, d'aquesta qüestió de l'impacte, cert, que tenen les tecnologies digitals en l'educació, en vull rescatar un parell o tres de coses. La primera, sobre la competència digital, que és una de les competències bàsiques, com sabeu. Li comentava ara al Josep Maria Puig que fa tres dies vaig acabar de llegir un llibre, de la Mar Esteve, que es va presentar ahir. Ella parla de la competència digital i diu un parell de coses que vaig considerar que havia de dir aquí. La competència digital com s'ha de preparar? La primera competència digital i la més important és saber llegir, perquè necessitem discernir, entendre, valorar, categoritzar, comparar i, per tant, allò que s'ha dit sempre en pedagogia i que deien els clàssics de la pedagogia i que s'ha dit fins i tot en els debats que hi ha hagut aquí a Catalunya, els mestres han de ser sobretot mestres de la paraula, de la paraula en el ple sentit del llenguatge. Deia Mar Esteve que la segona competència digital és la comprensió oral perquè els infants i els joves s'atipen de veure vídeos, de veure conferències, de veure tutorials, que hi ha tutorials de tot, i això, senzillament, vol dir tenir una bona comprensió oral. N'hi ha d'altres, de competències digitals, però és una competència bàsica imprescindible en el dia d'avui que ens remet a una competència, diguem-ho així, clàssica, de sempre, que és la competència lingüística.

Una segona qüestió que em plantegen els reptes de les tecnologies digitals és la crisi de les mediacions. Fer d'educador, fer de mestre, fer de professor és fer de mediador entre l'infant i l'adult, mediador entre l'infant i el coneixement, mediador entre la dependència gairebé absoluta de l'alumne d'infantil amb la independència, més o menys absoluta, del noi o noia universitària. Totes les mediacions estan en crisi. Comencem pels mitjans de comunicació, si voleu, i continuem pels partits polítics o pels sindicats o les religions. No necessitem capellans que mediïn, ho podem fer directament. Les tecnologies ens donen l'horitzontalitat, unes noves vies de participació, ens donen immediatesa, ens donen la possibilitat de participar sense intermediaris. Això posa en crisi, també, els pares amb relació als fills, naturalment.

4. Lorenzo MILANI (1995), *Dar la palabra a los pobres: Cartas de Lorenzo Milani*, Madrid, Acción Cultural Cristiana, p. 91-110.

Traslladat al camp educatiu, primera cosa, tenint en compte la no certesa de les informacions, la circulació d'informacions fàcils i infinites, informacions no jerarquitzaes ni categoritzades; d'aquestes informacions, no en pot esdevenir o és difícil que n'esdevingui espontàniament coneixement. Per tant, ens hem de plantejar com a educadors, com a docents, quin paper hem de tenir en aquest pas de les informacions al coneixement i com ha de ser aquesta mediació. I la segona cosa que em sembla que es planteja en les tecnologies es diu era digital. Aquesta demana aprenentatges d'ordre superior i divergent, aprenentatges terciaris que ajudin els individus a viure la incertesa, la complexitat i la conflictivitat. Es tracta, ens diuen, de formar subjectes autònoms crítics i independents. En fi, tot el que vulgueu. I això, com es fa? Doncs, hi ha una via que ja coneixem que és la via d'aquest capitalisme de la flexibilitat permanent. Necessitem fer individus flexibles, adaptables, líquids, individualistes, independents i indiferents, sense projectes a mitjà o llarg termini, sense passat perquè el passat no serveix per a res. Aquesta és una via i l'altra via, doncs, és plantejar-nos el que planteja la pedagogia, progressista com a mínim des de començaments del segle xx, que és que no es pot passar de la dependència absoluta (que és la que tenim els infants quan naixem) a la independència o l'autonomia (a la qual aspirem) sense mediacions. I, per tant, diguem-ho així, la socialització demana límits, autoritat, referents, hàbits, rutines, que és tot el contrari d'aquest ideal de fer persones terciàries, que passin directament de la dependència absoluta a la independència absoluta, al model de persona terciària autosuficient i autònoma. Senzillament xoca amb la naturalesa humana.

La tercera idea, aquest matí ja s'ha exposat i jo voldria emfatitzar-la també, és que no hi ha aprenentatge, no hi ha educació, sense projecte, sense finalitat, sense sentit. I en aquesta línia m'ha interessat molt el que deia l'Antoni Tort sobre la reinstitucionalització. Després del declivi de les institucions, de la crítica rotunda a la burocratització i a l'alienació de les institucions, comencem a veure algun valor en la institució. I a més, volia remarcar també, amb el tema de les finalitats, la funció dels referents. Deixeu-m'ho dir en paraules de Quim Franch, al qual també s'ha fet referència aquest matí: la funció dels referents no és pas la d'imposar sinó la de testimoniar, oferir.<sup>5</sup> Els models condicionen, òbviament, però donen la possibilitat de respondre i de fer emergir respostes personals perquè l'essencial dels models no és pas el seu valor intrínsec sinó la seva funció d'elements de contrast per al desenvolupament de la persona en formació.

I, finalment, la quarta idea, que aquest matí ha quedat molt ben exposada per part de Philippe Meirieu, és la idea de resistència, la idea de contrasocietat tal com ho diu ell en el seu darrer llibre en català, *Educar després dels atemptats*. I jo vull connectar amb el que diu també un pedagog italià que es diu Mantegazza, que fa

5. Joaquim FRANCH (2018), *El lleure com a projecte*, Vic, Eumo.



referència a la pedagogia de la resistència quan parla de com resistir en els camps d'extermini nazis. Diu Mantegazza que els camps d'extermini nazi eren vertaders dispositius pedagògics que tenien un projecte clar, la deshumanització.<sup>6</sup> I, a més a més, ho feien amb una eficàcia extraordinària perquè la majoria dels individus que vivien allà quedaven completament deshumanitzats. Aleshores podem pensar una pedagogia antideshumanització, una pedagogia de la resistència i algunes claus que ara no tenim temps de desenvolupar.

### ***Begoña Román Maestre***

*És professora a la Facultat de Filosofia de la Universitat de Barcelona. És membre d'APORIA - Grup de Recerca en Filosofia Contemporània, Ètica i Política. És presidenta del Comitè d'Ètica dels Serveis Socials de Catalunya i vocal del Comitè de Bioètica de Catalunya. El seu àmbit d'investigació és la bioètica i l'ètica aplicada a entorns professionals i organitzatius, i les seves principals línies de recerca són la bioètica i l'ètica en les organitzacions i l'ètica aplicada a la intervenció social.*

En la meua intervenció exposaré cinc idees i dues conclusions.

Primera idea. Ser docent és fonamentalment ser i, per tant, cal formar el caràcter dels mestres. Aquí tenim un deure com a professors universitaris, tenim el deure de no donar per suposat que l'alumne, a les facultats d'educació, de pedagogia, de magisteri, ja ens arriba de casa educat. Tenim el deure de formar el caràcter dels mestres i això implica, fonamentalment, per ara, dues coses: la primera, fer-los entendre que són per als altres, és a dir, la seva és una ètica de responsabilitat, de tenir cura de l'altre vulnerable que és l'alumne i, per tant, cal que accepti l'encàrrec, i, la segona, que ho farà perquè assumeix l'autoritat i el seu poder, però la responsabilitat és proporcional al poder. El seu poder no és un poder per sobre sinó per a l'altre, però caldrà repensar el poder, perquè la majoria de les persones tenen un concepte de poder com el que corromp inexorablement la raó. No hi ha responsabilitat sense poder. Per tant, caldrà formar les persones en l'ètica de la responsabilitat i no només la de la convicció, assumint l'autoritat que tenen davant de l'alumne, però sempre des d'un clima de fer-se càrrec de l'encàrrec i carregar amb la realitat (que deia Ellacuría), que és la persona específica, única i absolutament diferent d'una altra. La primera idea era sobre el ser.

La segona és sobre el context. Deia Ortega: «Yo soy yo y mi circunstancia». Bé, les nostres circumstàncies són, com a mínim, les d'una societat moralment plural,

6. Raffaele MANTEGAZZA (2006), *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogia del exterminio*, Rubí, Anthropos.

tecnològica, d'aldea global i molt accelerada. Ho tallaré aquí però podríem seguir. Una societat moralment plural implica que no podem donar per suposat que compartim supòsits bàsics. Ens obliga a fer explícites moltes més coses sobre què és la bona voluntat, la bona educació. En societats moralment plurals prendre decisions obliga a fer explícits els valors des dels quals estem parlant. I aquests valors, fonamentalment, haurien de ser des de l'ètica cívica i també des de l'ètica de l'organització escolar. És una societat tecnològica i, per tant, no puc viure d'esquenes a ella, ni maleir-la. És una societat d'aldea global i, per tant, de fluxos, d'entrades i sortides, una societat oberta molt dinàmica i vertiginosament canviant, és a dir, molt accelerada, que genera la sensació de perduts, de *Lost in translation*, perduts en la traducció, perduts en la translació. I no hauríem de caure en la nostàlgia patològica, com va dir Tocqueville, quan va escriure *La democràcia a Amèrica* en el segle XIX. Ell comenta a John Stuart Mill: estem en un nou règim, no podem quedar-nos amb una nostàlgia patològica d'aquell antic règim, ja no ens serveix com a referent, el passat. És un altre risc entrar-hi amb la nostàlgia patològica del passat però també ho és un oblidar el passat, oblidar la tradició i oblidar la comunitat i tot l'aprenentatge acumulat.

En aquest sentit, per tant, hem de prendre consciència que la nostra situació és la d'estar conduint un cotxe amb molta boira. Mirar pel retrovisor no em porta enlloc, quedar-se aturat quan la vida continua no és la solució. Ni puc estar aturat ni puc prémer l'accelerador i tirar a veure què passa, perquè hi ha boira. Per tant, he de fer tot el possible, precisament, per intentar mantenir un ritme d'anar avançant sense exigir una clarividència absoluta sobre el futur i mantenint la calma dels que estem en aquest moment presents al cotxe intentant orientar-nos.

Tercera idea, el context, trets d'una societat en crisi. Crec que és important, en moments de crisi, continuar tenint criteris. Hem d'educar en els drets humans des de la diferència a la diferència. La crisi és el ja no i encara tampoc. Molt bé, però tenim criteris, setanta anys de drets humans no són per desempallegarse'n, no estan tampoc per jubilar-los, però cal fer una reflexió profunda, potser els hem donat per suposat. Hem cregut que bastava amb el seu reconeixement jurídic o, fins i tot, que bastava d'aprendre'ns la Declaració Universal. Es tractava de pensar, millor, com traslladem aquests nous drets humans que vindran (perquè digues quin problema tens i et diré quin dret reivindicaràs). Educar en els drets humans avui en dia es concreta fonamentalment en la deferència a la diferència, però no en el relativisme. No tot val, ni tot val el mateix i l'única manera de saber-ho és tenir criteri. El relativisme és el moment en què estem. Tot val i tot val el mateix i no es pot, des del relativisme, generar pensament crític ni compromís ètic. Si tot val i tot val el mateix, no val res. És a dir, no hi ha criteri, no hi ha pensament crític i, per tant, no hi haurà compromís ètic. I tenim el ruc i els personatges que deia la Guadalupe Jover en aquell magnífic text.

A més a més, efectivament, educar en els drets humans implica sentir-se part d'un *demos*, no només prendre part d'unes votacions cada quatre anys o fer-se ressò de l'acreditació i desafecció de tot el que sigui *demos* i públic. Això és populisme. Es tracta de pensar sempre que la societat, el *demos*, està constituint-se i reconstituint-se sempre. Per tant, des de bon començament cal fer que els alumnes se sentin part, evidentment, prenent part. I això ho farà el professor des de l'exemplaritat professional (el caràcter del mestre) i organitzativa. Necessito que el mestre tingui clara la distinció entre ètica personal, de la seva vida íntima i privada, i ètica professional, com a mestre que treballa en aquesta ètica organitzativa, en aquesta demografia, en aquesta escola, i sempre sota el paraigua de l'ètica cívica, que parla de dignitat i justícia.

La quarta idea tracta de formar la ciutadania, però també, com diu Cèlia Amorós, «amb la ciutadania», és a dir, es tracta de crear un clima d'amor al saber i no de competitivitat per aprovar els exàmens i ser molt bo en tot i el primer; es tracta d'amor al saber en una serenor quotidiana perquè l'aula és vida però vida tranquil·la, vida assossegada i la joia de viure en un entorn que és complex. El mestre haurà de fer això entre altres mestres, amb altres professors, però també amb altres escoles, amb altres institucions del barri. És cabdal entendre que l'alegria de viure en l'etapa de serenor no és l'hedonisme vulgar, sinó que es tracta d'entendre el plaer de l'esforç i de la complexitat, que no la complicació, dels plantejaments de les preguntes. Per posar un exemple molt concret, efectivament, es tracta de fer que l'alumne participi més a l'aula, però no fent el debat de batre a l'enemic ni el debat d'entretenir-se perquè totes les opinions són vàlides i igualment vàlides, això genera interactivisme però per entreteniment. Em sembla que és cabdal generar un universalisme interactiu, universalisme és qualsevol persona que ha de pensar en clau d'humanitat en l'aldea global i de jugar amb la dialèctica, amb allò universal concret que és aquesta persona en particular.

I acabo, amb la cinquena idea: és complex i, per tant, comporta riscos. Aquí serà cabdal la dimensió institucional, ens toca reconstituir i desconstruir les nostres organitzacions i institucions. El mestre no pot sol. Ho ha de fer amb les relacions, amb la universitat quan s'està formant, amb tots els grups d'interès que configuren una escola que ha de ser oberta. No ho pot fer sense assumir els seus errors, perquè som humans i ens equivocarem, i més en entorns d'incertesa i complexitat. No hem de fomentar la cultura dels riscos penals sinó la cultura de la confiança. Això implica transparència, també, en dir m'he equivocat, demanar disculpes i, a temps, saber rectificar, que ja sabem que això és de savis. És una escola, per tant, relacional, és una escola transparent i és una escola fallible que s'equivoca i no té por de reconèixer els errors que ha fet i de gestionar-los.

La primera pregunta que ens fèieu: quins són els reptes en una societat democràtica en crisi? Doncs jo de tot el que he dit voldria subratllar-ne tres. Primer:

deixar de fer. Cal certa buidor, parar-se a pensar. Segon: arribar a ser. És a dir, ser, ser conscient que el que millor pots donar és una manera de ser, perquè jo no confio en qui no conec. No es tracta només de donar coneixements, es tracta també de donar-se a conèixer i, per tant, d'exposar-se públicament. I tercer: inter-ésser, és a dir, amb interessos i entre éssers i, per tant, presentant les consignes del que sé, de la meua perspectiva i també del que no sé però estic disposat a aprendre. Tinc interessos, això és inevitable; cal assumir que hi ha conflictes d'interessos i intentarem gestionar-los. Tot això, guanyant-se l'autoritat en una societat en què hi ha desafecte a tot el que sigui autoritat, hi ha descrèdit a tot aquell que cregui que en sap més que altres.

La segona pregunta que ens fèieu: com hauria de ser aquest docent per donar resposta a aquests reptes? Donaré vuit idees, que són com vuit virtuts, per citar el mestre Aristòtil.

La primera, ha de ser digne de la tradició i de l'encàrrec, que és educar en un entorn molt vulnerable però digne de la tradició i de l'encàrrec, és a dir, ell ha de sentir-se també part d'una comunitat educativa amb sentit de pertinença i orgull de pertinença. És una qüestió racional i emocional.

La segona, ser just, i això és bastant difícil. La justícia és sempre un diàleg per buscar quina és la millor manera d'atendre aquesta particularitat en aquest moment, entre allò que és genèric i allò que és concret.

La tercera, ser valent, perquè no tinc tot el temps del món per a pensar, no tinc tot el coneixement del món que hauria de tenir, però, malgrat això, he d'intervenir i ser valent.

La quarta, ser respectuós i curós, perquè tens persones en situació de vulnerabilitat per qüestió d'edat i de coneixements. Respectuós vol dir mirar atentament i escoltar activament. Malament està la cosa quan s'han de posar adjectius a la mirada i a l'escolta atenta i activa.

La cinquena, ser honest per assumir que ho vaig fer el millor que vaig saber però que, efectivament, les conseqüències són dolentes, per tant, assumeixo l'error i n'aprenc.

La sisena, ser humil, com Sòcrates.

La setena, ser alegre, perquè no es pot generar amor pel saber sense generar amor per la vida, perquè no estimem per saber, sabem per estimar, el que realment implica què és la vida, que és capacitat de desitjar.

I per últim, la vuitena, ser generós, perquè només el que dona, el que genera, és capaç d'acompanyar persones en moments de gènesi, de treure'n les millors possibilitats.

Tot això, per tant, té a veure amb raons, però no només raons cognitives, sinó també raons d'esperança. Acabo amb una frase de David Hume: «Reasons to live are reasons to believe», 'les raons per a viure són raons per a creure'. El mestre

s'ho ha de creure. Ha de creure que pot i ha de creure que les persones que té al davant poden encara més del que ell creu.

### ***Ignasi Garcia Plata***

*Mestre i llicenciat en filosofia i lletres. Ha exercit com a inspector del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya durant molts anys i ha tingut diversos càrrecs de responsabilitat en aquest departament. Actualment és director general de Professorat i Personal de Centres Públics. Una de les seves línies de treball són les polítiques educatives, l'autonomia dels centres i el lideratge educatiu.*

Parlar de l'educació en valors democràtics continua sent de rabiosa actualitat, fet que demostra que aquests valors s'han de conrear dia a dia i no són irreversibles. Fins i tot, en els temps que corren, hom pot tenir la percepció que hi ha aspectes importants de la democràcia que estan en risc. I que la llibertat d'expressió presenta més riscos ara que fa vint o trenta anys. També podem observar amb excessiva freqüència intervencions en mitjans de comunicació de persones amb alta responsabilitat que utilitzen un tipus de llenguatge molt aliè al d'una autèntica cultura democràtica. Per tant, vigència absoluta.

També voldria dir, aprofitant algunes de les intervencions que s'han fet anteriorment, que la necessitat de consolidar una cultura democràtica en els centres educatius no és un repte individual, sinó d'equip i, per tant, vull destacar la importància de l'equip docent. Crear cultura i valors democràtics sòlids significa definir pràctiques quotidianes, persistents i compartides amb l'alumnat, les famílies i entre el mateix professorat. No és possible consolidar pràctiques educatives als centres si no hi ha un equip docent que les consolidi, que tingui continuïtat i que pugui treballar al llarg del temps. És impossible consolidar res realment significatiu, aspectes tan subtils i que requereixen un treball constant entre els equips docents, si la mobilitat anual de professorat s'emporta una part important de la plantilla d'un centre. Així, per abordar reptes educatius complexos com aquest, l'Administració ha d'evitar, o almenys minimitzar, aquest risc.

Ara, voldria centrar la meua intervenció en els aspectes que en aquest moment haurien de ser prioritaris per aprofundir i potenciar el treball per una educació en valors democràtics. Em refereixo a reptes que molts centres ja aborden, però no encara de forma generalitzada. Sempre hi ha qui va obrint el camí.

L'educació en principis i valors democràtics ha de ser una prioritat de qualsevol sistema educatiu, però per fer-la efectiva necessàriament ha de tenir en compte els factors de context singulars de cada societat i, fins i tot, de cada centre educatiu: context socioeconòmic, diversitat lingüística i cultural, diversitat de creences religioses... No es tracta de sermonejar sobre els principis democràtics amb un

manual estàndard, sinó de fer viure en el dia a dia aquests valors a partir de la realitat pròpia. En el nostre context, la diversitat cultural i lingüística és un tret que caracteritza el sistema educatiu. Donar resposta a aquesta realitat és un objectiu imprescindible. De la mateixa manera que ho és garantir l'èxit escolar de tothom. Des del fracàs i la baixa autoestima no es pot construir una cultura democràtica sòlida i des de la segregació de l'alumnat, en funció de l'origen, la cultura o la situació socioeconòmica, tampoc. Això crea reptes importantíssims a l'Administració educativa. Un d'aquests reptes és el d'impulsar una política decidida contra la segregació escolar. És necessari, si volem tenir un sistema amb valors democràtics sòlids, que en aquest sistema educatiu els infants i adolescents convisquin amb la diversitat pròpia de l'entorn on viuen. Que tots els centres reflecteixin la diversitat del seu entorn. Aquest ha de ser un objectiu prioritari per a l'Administració educativa, les administracions locals i tota la comunitat educativa.

Tanmateix, la segregació escolar no es pot referir només a la presència desequilibrada de l'alumnat de condició social desfavorida o de la immigració en els centres d'un entorn educatiu. També ha d'atendre la segregació interna dins dels centres educatius quan s'agrupa l'alumnat per nivells de coneixements i es dificulta que comparteixin d'igual a igual les situacions d'ensenyament-aprenentatge.

També afecten la segregació les formes academicistes de treballar el currículum, que fan, entre altres coses, que molt d'alumnat, especialment el que no té un entorn amb un capital cultural acadèmic sòlid, desconnecti dels processos d'aprenentatge amb un risc molt alt de fracàs i d'abandonament prematur.

Abordar en profunditat els principis que requereix una educació amb valors democràtics és afrontar aquesta quotidianitat de com, en els nostres centres, amb els nostres alumnes, abordem el currículum. Un currículum basat metodològicament en la transmissió vertical potencia una actitud passiva en l'alumnat, i no consolida hàbits necessaris per a un aprenentatge significatiu i per a desenvolupar una cultura democràtica que, per principi, ha de ser participativa. L'argumentació: justificar els coneixements i les opinions, saber escoltar, treballar en col·laboració amb la resta de companys per aprendre junts són aspectes que afavoreixen un aprenentatge significatiu que porta implícit el desenvolupament de principis i valors democràtics.

L'educació en la convivència, aquest és un altre aspecte absolutament central per consolidar una cultura amb valors democràtics i que té un marge de millora molt important en els nostre sistema. No només la convivència entesa com l'establiment de regles de comportament, sinó com la necessitat de desenvolupar en l'alumnat una actitud que no toleri i normalitzi el malestar dels companys. En aquest moment, diria que el nostre sistema educatiu encara té una excessiva tolerància al patiment dels altres, de la mateixa manera que crec que encara tenim excessiva tolerància al fracàs escolar. Sembla que el fet que un percentatge d'alumnat fracassi és una cosa normal i, gairebé, inevitable. Treballar valors i cultura de-

mocràtica significa també rebel·lar-se contra aquestes percepcions que tenen una tradició important en el sistema i, en l'àmbit de la convivència, significa no acceptar el patiment de l'altre com una cosa assumible.

L'altre dia llegia una notícia sobre l'experiència d'un centre que té un percentatge d'immigració i entorn social desafavorit molt alt, i que desenvolupa un treball extraordinari de convivència. Llegia l'argumentació que feien algunes adolescents amb relació a la seva actitud davant del que elles consideraven i expressaven com a violència. No parlaven de l'assetjament. Parlaven de violència directament: insultar un company, marginar-lo, etcètera; i que no ho podien tolerar. Em sorprenia la maduresa amb què expressaven això i com les portava a una reflexió sobre la mateixa vida personal. Una de les nenes deia: «i, per tant, jo em pregunto si a casa quan em diuen que m'hauré de casar amb qui em diguin els pares és violència o no». L'altra deia: «no deu ser violència perquè els pares volen el millor per nosaltres, però jo crec que els demostraré que qui vulgui jo és el que ells han de voler». Era una reflexió madura. És evident que això no surt del no res, ni surt d'una actuació individual, diguem-ne d'un professor que fa una actuació puntual. Això surt d'un projecte educatiu. Aquesta actitud madura i reflexiva, en un centre de màxima complexitat, també respon a com el centre enfoca el currículum i l'educació en tots els àmbits, a quines expectatives té en relació amb l'èxit del seu alumnat i també a quina percepció tenen els mateixos alumnes sobre les seves expectatives d'èxit. No és estrany que l'actitud madura i reflexiva d'aquestes adolescents estigui relacionada amb l'autoestima, amb unes expectatives altes sobre les seves possibilitats que el centre, amb naturalitat, ha sabut projectar.

L'autonomia pedagògica dels centres crea un marc idoni per contextualitzar el treball curricular d'acord amb l'entorn d'aquell alumnat. El nou marc d'autonomia també afavoreix consolidar equips de professors compromesos a aplicar-lo. En aquest context, el projecte educatiu té un valor essencial perquè permet donar resposta a tots aquells reptes que tenen a veure amb l'aprenentatge, amb la inclusió, amb el fet que la convivència sigui un element central en la vida del centre, sobre com fer ho, quin paper es dona als alumnes en les assemblees de classe, en la vida quotidiana; quina dinàmica s'ha de crear perquè els equips docents siguin participatius, que prenguin decisions com a equip i no apliquin mecànicament un currículum. Per tant, crec que aprofundir en aquesta capacitat del centre de desenvolupar projectes educatius propis, mantenir equips estables i marcar-se fites que tenen a veure amb el benestar dels alumnes, desenvolupar pràctiques educatives que comportin paper actiu de l'alumnat i que es basin en la reflexió, el diàleg, la intolerància davant el fracàs i el patiment dels altres i en la col·laboració, són aspectes que poden ajudar i, de fet, ja ajuden i són una realitat en molts centres, però que encara tenen molt recorregut i marge de millora en el nostre sistema per consolidar una veritable cultura democràtica.



## DIÀLEG POSTERIOR

### *Joan Rué Domingo*

En relació amb el que s'ha dit i amb el marc en què estem, m'agradaria afegir tres idees respecte a la *pedagogia de resistència*.

La primera és que sovint entenem *resistir* contra allò que ve de fora. En canvi, jo voldria subratllar la necessitat de resistir contra allò que nosaltres fem, resistir cap a dintre, cap a la cultura que hem generat i transmetem. L'educació es basa en la confiança, però la nostra cultura és de desconfiança. No confiem en l'altre, en l'estudiant, en les seves possibilitats, en les seves capacitats, en les seves competències per créixer. Pensem que li hem de donar tot fet i establir els controls des de fora. Per tant, aquesta és una primera contradicció que ens invalida per a moltes altres coses i contra la qual ens hauríem de resistir.

La segona idea seria identificar el que estem fent. Sé que és polèmic, però el model escolar que hem creat ha anat derivant cap a una «indústria de la certificació».<sup>7</sup> No tenim un servei educatiu —entès com un servei formatiu que enforteixi i potencii les capacitats de tots els ciutadans, sinó que hem creat una indústria de la certificació. Per tant, no ens ha d'estranyar que la resposta més comuna de l'estudiant sigui adaptativa. Precisament, degut a l'evolució, els humans hem après a adaptar-nos als diversos ambients i mimetitzar-nos davant el risc, d'aquí les conductes escolars adaptatives que faciliten l'acreditació per sobre de la formació, a partir de les pròpies necessitats.

I en tercer lloc, no ens hem resistit a nosaltres mateixos, als poders que exercim com a professionals. El creixement exponencial del coneixement ens ha donat, als acadèmics sobretot, el poder de configurar i de decidir quin és aquell coneixement que caldrà aprendre, però això ens ha portat a competir entre àmbits acadèmics per a proposar més assignatures, més informació i sobre més aspectes, en una espècie d'espiral que ens porta, paradoxalment i des del punt de vista del receptor, cap a la banalitat. És a dir, si l'estudiant rep tants impactes, si se li diuen tantes coses i persones tan diverses el resultat de l'aprenentatge —per a molts— necessàriament ha de ser adaptatiu i superficial. L'estudiant, en conseqüència, pensa «tant em fa que em diguis *a* com *b*, jo m'adaptaré». I per què no ens hi hem resistit? Doncs perquè a nosaltres ja ens va bé.

### *Assumpta Baig Torras*

La dèria que en aquest moment jo tinc és que quan el Ferran Ruiz ha posat d'exemple la lectura, ràpidament m'ha vingut al cap la conversa, perquè de llegir

7. Joan RUÉ (2018), *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación*, Barcelona, Octaedro.

encara se n'ocupa l'escola, n'estem ensenyant i tots llegim, però de conversar, a partir d'aquesta societat tan global i virtual, n'hem perdut el costum.

I com que n'hem perdut el costum, doncs no ho fem o ja només sabem conversar de forma virtual o amb aquells que pensen igual. Perquè, també, la societat ens va portant a només conèixer allò que ens és igual, no des de la diferència. M'ha agradat que l'Anna Pagès sí que ha fet una aportació respecte al tema de la conversa, però m'agradaria que hi donéssiu alguna paraula més.

### *Intervenció d'una persona que no es va identificar*

A mi m'ha cridat l'atenció el text que ha explicat Xavier Besalú sobre els alumnes amb els animals de la granja i no sé gaire de què va. M'agradaria que em digués el títol per anotar-lo i llegir-lo, però m'agradaria que em digués també, si hagués de triar algun animal de la granja, quin triaria i per què, per saber una mica el seu punt de vista.

### *Xavier Besalú Costa*

Bé, jo no podré contestar fàcilment quin animal triaria perquè fa molts anys que vaig llegir el llibre i, per tant, l'hauria de tornar a llegir, però sí que et diré el nom de l'article. L'article es diu «Programados para obedecer». L'autora és Guadalupe Jover i això es va publicar a *El Diario de la Educación* el dia 23 de gener del 2019. I ja que tinc la paraula, aprofitaré per comentar les coses que ha dit en Joan Rué, que m'han semblat totes tres rellevants. Em vull quedar, però, amb una, que és aquesta que tens escrita en el teu darrer llibre:<sup>8</sup> hem creat una «indústria de la certificació».

És a dir, quan utilitzava l'article de Guadalupe Jover per dir si estem formant conformistes i obedients, el que vull és posar la càrrega de la culpa, de la responsabilitat, en els administradors d'una banda i, molt especialment, en els formadors universitaris i en els docents del sistema educatiu (per aquest ordre probablement), de l'altra, perquè hem creat una estructura, un llenguatge, uns condicionaments, tu ho has dit molt bé, els resultats dels quals senzillament són adaptatius. I, si no, deixa'm dir només un parell de paraules: la paraula *crèdit* vol dir el que vol dir i ve d'allà on ve i la paraula *percentatge*, també. I ara, amb la conya de les rúbriques i de les avaluacions percentuals, el que diem als estudiants és que comptin i que quan arribin allà on han d'arribar que llencin la resta a les escombraries.

El que vull dir és que, efectivament, la responsabilitat de fer ciutadans conformistes o la responsabilitat de fer ciutadans flexibles i adaptatius i, fins a cert punt,

8. Joan Rué (2018), *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación*, Barcelona, Octaedro.

indiferents, no és d'ells sinó que és dels adults i dels adults que en tenim responsabilitat, des del meu punt de vista.

### *Ignasi Garcia Plata*

Sobre la pregunta referida a la conversa, és un aspecte que considero clau. Dues coses molt ràpides. Que els alumnes sàpiguen dialogar, que argumentin, que escoltin a qui pensa diferent i que, per tant, argumentin amb respecte és un element bàsic de la cultura democràtica i de l'aprenentatge sòlid. I això s'educa. Evidentment, això ha de formar part de la manera de treballar el currículum ordinàriament i superar el model en què bàsicament parla el professor i l'alumne escolta.

Hi ha un altre aspecte relacionat amb la conversa que hem de considerar. Es tracta del fet que el que passa fora de l'escola, en el nostre entorn, però que impacta en l'alumnat, també ha de formar part de la reflexió i del treball dels alumnes a l'escola. S'ha de parlar del que passa a fora perquè tothom pugui argumentar i posar en valor que els criteris que es defensen siguin sempre de forma raonada, escoltant i respectant el punt de vista de l'altre. Educar en definitiva perquè l'alumnat aprengui a tenir criteri propi sobre els fets i les situacions presents en la vida quotidiana. És impossible que hi pugui haver una educació de qualitat, una educació en valors, amb un docent que tingui por de parlar d'allò que consideri convenient per a l'educació de l'alumnat.

### *Anna Pagès Santacana*

Arran de la conversa, aquests darrers anys a la universitat m'he vist confrontada amb un ambient d'infoxicació. És a dir, els alumnes, recuperant el que deia la Begoña abans sobre deixar de fer, els alumnes fan, fan, fan, fan i llavors diríem que l'activitat ho cobreix absolutament tot i, en certa manera, ells no hi són en aquest procés de fer constant. Per això vaig decidir crear espais per parlar. No sé si dialogar o argumentar, però sí parlar. Posar-nos en cercle, tenir un text de lectura prèvia. Tallers de lectura. Agafem el text i llavors el comentem. Els alumnes em pregunten: «què hem d'entregar al final?». I jo els dic: «res, és un taller de lectura per comentar una miqueta què heu entès del text, què no heu entès del text, qui l'ha escrit, quan, en quin moment... parlar-ne una mica». Però ells pregunten: «ens avaluaràs?». «No. Simplement és un espai per poder parlar». I llavors m'he trobat que ells responen molt bé, perquè en certa manera fem una cosa tan senzilla com això, i hi entren bé. I jo també em sentia menys angoixada d'haver de dissenyar no sé quantes activitats per dues hores i després avaluar-les, etc.

Aquesta desorientació general que ells tenen també passa amb els noms de pila. L'altre dia un estudiant va fer una intervenció i li vaig preguntar com es deia.

I llavors em va dir: «Joan». I jo li vaig dir: «doncs, Joan, has fet una bona observació». Es van posar a riure i els vaig demanar: «de què rieu?». «Li has preguntat el nom i ens pensàvem que el renyaries». Són universitaris. O sigui, no vol dir que tots hagin passat per la mateixa experiència a l'escola, però diríem que venen d'una herència que situa el nom de pila en l'etiquetatge i en la localització perquè hi pot haver represàlies després. El nom de pila és molt important perquè quan parles amb algú t'hi adreces pel seu nom i, per tant, també el fet de parlar implica l'ús dels noms de pila.

Tots ens coneixem i podem parlar. Hi ha qui argumenta més, hi ha qui argumenta menys. Pots preguntar: «això al text on ho diu?». I llavors els altres poden ajudar a localitzar-ho en el text, però l'objectiu no és arribar a un consens ni que hi hagi un resultat en el qual finalment hagin d'acabar negociant alguna cosa o que necessàriament s'hagi d'obtenir un resultat. La veritat és que és el segon any que ho faig i ells se senten molt còmodes i jo també perquè és una manera de trencar la dinàmica del fer, fer, fer i no aturar-nos a trobar-nos. És a dir, la possibilitat de poder dir alguna cosa, si tens alguna cosa a dir o no, i com els altres et poden ajudar a pensar aquesta cosa que potser tens a dir. Jo crec que aquesta és una funció fonamental i estem totalment distrets amb una multiplicitat de coses absurdes que no ens porten enlloc, els percentatges i les rúbriques en són un exemple. En un moment determinat, potser sí que hi ha una activitat que pot ser molt útil programada d'una determinada manera, però al final el que és la relació més intuïtiva amb els alumnes, aquesta capacitat d'utilitzar la paraula d'una manera diferent, veig que l'estem perdent i crec que des de la filosofia de l'educació cal que estudiem a fons aquesta qüestió, busquem situacions pràctiques en les quals això es pugui dur a terme i analitzem què està en joc.

### ***Ferran Ruiz Tarragó***

Amb relació a això darrer, el pes dels exàmens com a mesura de control, crec que ens hem d'alliberar d'aquesta herència, una herència molt llargament elaborada i treballada pel sistema educatiu. L'alumne sap que el que ell produeix intel·lectualment té com a missió essencial ser valorat, puntuat i llançat. A l'alumne pràcticament mai se li diu «guarda el que has fet perquè això després es continuarà treballant en un curs posterior o en un altre moment, etcètera, i servirà per progressar en el teu coneixement». La tradició del sistema educatiu existent és pèssima. Hem instrumentalitzat tota la creació de coneixement per part de l'alumne i quan es parla tan sovint de la centralitat de l'alumne no es concreta gaire i una manera de concretar-ho seria dir «la teva pròpia producció intel·lectual, per limitada que sigui, serà la base del teu propi treball posterior». Això és tenir l'alumne al centre de l'aprenentatge. Però això bàsicament també passa davant d'una esco-

la, quan s'acaba el curs i els contenidors estan plens de treballs llançats perquè ningú els vol. És a dir que, d'alguna manera, hi ha una tradició pèssima de depreciar el treball intel·lectual de l'alumne, per tant, no es poden demanar miracles a la universitat.

Voldria referir-me també al tema de la conversa i dir que estic totalment d'acord amb el que s'ha dit i crec que és un assumpte essencial. Jo mateix he escrit sobre això i no en parlaré ara, però sí que parlaré del tema de la lectura. Em refereixo a aquella lectura que no es fa per obligació sinó per interès. Potser a la nostra època per manca d'altres coses, hi anàvem espontàniament, com una manera de passar l'estona, com una manera, diguem-ne, de formar-nos, com una manera d'enriquir-nos. D'entre alumnes de quinze anys, davant del seu temps lliure, quants realment llegeixen?, o fan altres tipus d'activitats? És a dir, d'alguna manera, el que estem perdent és aquesta lectura generadora de coneixement, generadora de valors, generadora de visions de la vida, etcètera, i que té tant de sentit perquè s'ha treballat al llarg de l'escola en un temps que ara, per descomptat, no s'hi dedica. Les possibilitats probablement no hi són i això fa que l'alumne consideri que és natural de fer allò. I en aquest sentit, doncs, connectem amb l'ús de la tecnologia.

Estem en un moment en el qual aquesta tecnologia, que en aquests deu últims anys, podem dir, des de l'any 2007, ha tingut un desenvolupament superextraordinari, ha donat lloc a tot un nou capitalisme que és el capitalisme de la vigilància i de la manipulació. És el capitalisme en el qual tot el que s'anomena *smart* és simplement una cosa que et roba dades que són interpretades, modelitzades i que només serveixen per a presentar-te els estímuls perquè hi continuïs addicte. I aquesta addicció comporta vessants de consum, d'extremisme i després, clarament, la manipulació política. Tenim tanta informació donada a les xarxes que saben perfectament quins models de persones som i saben què se'ns ha de subministrar per influir en el nostre pensament.

Si la senyora Clinton perd les eleccions a Florida és perquè als votants dubtosos se'ls bombardeja amb milers i milions de missatges perquè es quedin a casa. No perquè canviïn el pensament. Els electors de França em sembla que està més que clar que ja són objecte d'unes intervencions que responen a determinats perfils que estan perfectament detectats a les xarxes. Jair Bolsonaro al Brasil, clarament, n'és un exemple. Sistemes de modelització que et coneixen millor que la teva pròpia parella. Llavors, d'alguna manera, sempre hi ha una intervenció brutal sobre els joves que els porta a ser addictes a les xarxes socials i, en aquest sentit, la guerra de la lectura alliberadora, de la lectura divertida, de la lectura de la novel·la, d'exploració, de curiositat intel·lectual, és una cosa que jo penso que s'està perdent i el sistema educatiu em sembla que està a les beceroles d'això, totalment. És una cosa que dic amb molta energia, potser m'equivoco molt. No ho puc demostrar de

cap manera. Jo opino, no tinc dades, però crec que realment el que ha passat en deu anys o dotze anys és realment molt dramàtic, que desesperança de mala manera i que d'aquí a poc temps trobarem que el fet que algú de quinze anys llegeixi una novel·la serà una autèntica raresa. I per això, alguna cosa s'hi ha de fer.

### ***Eloïsa Valero Anton***

Jo que parlo des de les arts, quan m'he referit a la teoria de l'acció o, viceversa, a l'acció de la teoria, em referia sobretot a projectes, no a exercicis. Sovint volem fer molts exercicis inconnexos, que els falta sentit, però, per exemple, nosaltres intentem fer un projecte per trimestre i aquest projecte és llarg en el temps. Us explico els dos últims que hem fet.

Un era sobre col·lectius vulnerables, els nois i les noies havien d'entrevistar algun col·lectiu vulnerable que tinguessin a prop. Havien de fer fotografies, no necessàriament del rostre. Ells reunien una informació i el resultat d'aquest treball, que molts han presentat en forma de llibre, ara mateix s'exposa a la biblioteca de l'Institut perquè és una activitat d'animació lectora. Podem llegir el resultat de les entrevistes i podem veure les fotografies. Entre els col·lectius analitzats, han sortit víctimes d'assetjament escolar, adolescents homosexuals, adolescents amb anorèxia. És una reflexió sobre la societat més propera al nostre centre educatiu i als alumnes que viuen en aquest centre educatiu.

I el que van fer en l'últim trimestre del curs passat era sobre la memòria històrica, que és aquell que us explicava dels avis i àvies, on van tractar diferents temes: els jocs dels nens durant la postguerra, la vida a les presons, les dones a l'època franquista... I tot això es va reunir en forma de documental. Els nois i les noies van recollir tot el que havien après en format documental i des d'aquí jo reivindicco les arts.

Reivindicco les arts perquè hem parlat també durant el dia del tema de les emocions. Jo crec que educar a través de l'art apella directament a les emocions i és una manera de motivar l'alumne perquè continuï aprenent després de classe. Hem d'intentar motivar des de l'emoció perquè l'aprenentatge continuï més enllà de les aules. I crec que l'art pot ser una bona manera de despertar inquietuds culturals. No només sobre artistes morts, sinó sobre artistes vius que qüestionen la contemporaneïtat.

### ***Begoña Román Maestre***

Molt breument, sobre el tema de la resistència. Molt recomanable el llibre del col·lega Josep Maria Esquirol, *La resistència íntima*. Jo crec que és molt important, precisament perquè són entorns molt vertiginosos i molt canviants en què l'alum-

ne, malgrat que he defensat l'alegria de viure i aquí citaré Espinosa, ha de prendre consciència que la vida és complexa. Per tant, també cal ensenyar-lo a resistir.

M'agrada molt la traducció de la cançó anglesa que va fer el Duo Dinámico, que en comptes de traduir «I will survive» per «sobreviuré» van traduir-ho per «resistiré». Guanya. Perquè no es tracta de sobreviure i adaptar-se, es tracta també de trobar recursos per a perseverar en l'ésser, perquè la vida és resistir cada dia a allò que és la corrosió del propi cos. Per mi, el tema de la resistència, efectivament, no és una resistència a les dificultats, sinó també és una resistència a la mort que cada dia ens està amenaçant i, per tant, jo he de fer cada dia la resistència. És un acte de vida, no només contra qui pensa sinó també per mi i per constituir-me com a tal. A més a més, hi ha el risc que si només m'adapto pot ser que jo no em reconegui amb tantes adaptacions. Per tant, es tracta d'aconseguir que, malgrat que «nosotros, los de entonces, no somos los mismos», que deia Neruda, jo em pugui reconèixer al llarg de totes les meves adaptacions, perquè hi ha una cosa en la qual vull perseverar i a la qual vull resistir i que resisteixi en mi.

I sobre la conversa, a mi m'agrada molt recordar aquella idea, i ho lligo amb el tema de l'art, que el diàleg és un art de buscar la veritat i la justícia en el punt de vista de l'altre, i com tot art es practica en una comunitat de gremis i d'aprenentatge. I com que fora no hi ha bons temps, perquè no hi ha converses sinó batre's i debatre's i interrompre's, crec que és important deixar molt clar que no podem convertir la conversa en puntuar la participació, perquè es participa sense res a dir, senzillament per tenir la quota de percentatge de la participació, però tampoc s'ha de monopolitzar la conversa perquè un té la veritat. No m'agrada la Lliga de Debat Universitari que va començar aquesta setmana, perquè allà no interessa el millor argument, interessa el sofista. El mestre continua sent el diàleg socràtic. En aquest sentit reivindico certes tradicions. Hi ha respostes adequades i respostes inadequades, però és molt important que l'alumne en la conversa entengui i senti la complexitat i que, al final, s'hagi de comprometre amb una opció. I tu, què faries? Amb criteris evidentment tècnics, cognitius, però també ètics del tipus: i si t'ho fessin a tu? I si se sabés? I això ho ha de poder fer tothom? I per quina raó dius que no i discrimines? I procurem no convertir l'ètica en una assignatura. Jo em prendria molt seriosament la conversa, no la convertiria en l'entreteniment en què es converteix la conversa fora de l'aula. Si la concebo seriosament, és un compromís de formar-se en el tema i de canviar d'opinió a la llum dels millors arguments que un altre m'ha donat.

### *Francina Martí Cartes*

Crec que ha estat una taula molt interessant. Jo em quedo amb moltes coses i suposo que continuarem i, agafant quatre idees de les que heu dit, començo el



meu comentari amb una que deia, em sembla, en Xavier Besalú: «què estem fent els mestres?, persones obedients?, persones conformistes?». Però, és clar, també s'ha dit aquí, si els docents també som obedients i conformistes no avançarem gaire. Una altra cosa que també s'ha dit és que els mestres no trebalem de manera individual, no hem de passar de llarg d'aquest treball col·lectiu perquè realment l'actuació docent tingui un futur i tingui un projecte. Hem de procurar que també sigui un projecte col·lectiu. I bé, dues paraules de les que ha dit ara al final la Begoña: una és *perseverança* per resistir i l'altra és *valentia*. I amb això tanco i connecto amb el que aquest matí Philippe Meirieu ha començat, amb tres fotografies de tres dones valentes, i diria que són un bon exemple per a tots nosaltres.