

col·lecció **Antines** [13]



Cossetània Edicions



## **Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable**

▶ Jordi Riera i Enric Roca (coord.)

• Col·lecció Antines – 13 •

# Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable

JORDI RIERA I ROMANÍ  
I ENRIC ROCA I CASAS (COORD.)

Jordi Garriga i Andreu  
Maria González i Davies  
Jordi Longàs i Mayayo  
Miquel Àngel Prats i Fernández  
Jordi Riera i Romaní  
Enric Roca i Casas

2007



**Cossetània**  
EDICIONS



Primera edició: octubre del 2007

© dels textos: els autors

© d'aquesta edició: Cossetània Edicions i Edu21

Editen:

Cossetània Edicions

Carrer de la Violeta, 6 • 43800 Valls

Tel. 977 602 591 • fax 977 614 357

cossetania@cossetania.com • www.cossetania.com

Edu21

Passeig de Gràcia, 8, 2n 1a A • 08007 Barcelona

Tel. 933 428 535 • fax 933 428 964

info@edu21.cat • www.edu21.cat

Disseny gràfic: Imatge-9, SL

Impressió: Romanyà-Valls, SA

ISBN: 978-84-9791-312-6

Dipòsit legal: B-47.899-2007

# Índex

INTRODUCCIÓ	
<i>Jordi Riera i Romaní i Enric Roca i Casas</i> .....	7
REFLEXIÓ ENTORN DE LES CORESPONSABILITATS SOCIOEDUCATIVES	
Per a un nou marc de relacions entre la família, l'escola i la societat	
<i>Jordi Riera i Romaní</i> .....	13
REFLEXIONS PEDAGÒGIQUES ENTORN A L'AULA	
L'escola de la identitat, la diversitat, la inclusió i l'excel·lència	
<i>Enric Roca i Casas</i> .....	31
De l'escola analògica a l'escola digital: noves formes d'ensenyar i aprendre	
<i>Miquel Àngel Prats i Fernández</i> .....	57
L'aprenentatge de l'anglès: decalatges i reptes	
<i>Maria González i Davies</i> .....	79
REFLEXIONS PEDAGÒGIQUES ENTORN DEL SISTEMA I L'ORGANITZACIÓ	
L'escola com a organització que aprèn i s'avalua	
<i>Jordi Garriga i Andreu</i> .....	99
Són els docents els recursos humans de l'escola? Reflexions per a la revisió de la gestió de personal en el sistema educatiu	
<i>Jordi Longàs i Mayayo</i> .....	123

# Introducció

El Centre d'Estudis Jordi Pujol (CEJP), fundació que té la finalitat d'elaborar un pensament amb criteri renovador en diferents àmbits d'interès, per tal de contribuir a reforçar els valors bàsics de Catalunya i d'Europa, i a donar un impuls d'exigència, d'ambició, de qualitat i densitat humanes a la nostra societat, va decidir organitzar, l'any 2005, una trobada de mestres de tot Catalunya, per tal de conèixer de primera mà la situació dels professionals de l'ensenyament a casa nostra a partir de la seva realitat i experiència.

Així doncs, el 19 de juliol de 2005 el CEJP organitzà, al Museu de la Ciència i la Tecnologia de Terrassa, una jornada a la qual assistiren un grup de quasi 100 mestres del nostre país. Aquest col·lectiu, de procedència diversa quant a titularitat de centre i etapes formatives, respongueren activament i positivament a la crida formulada i, en finalitzar la jornada, demanaren de manera majoritària la continuïtat en el desplegament dels objectius d'aquesta, que, entre altres coses, de manera explícita, sobretot es proposava escoltar la veu del mestre de manera directa i transparent entorn de les seves vivències, preocupacions i inquietuds professionals, i sempre amb l'horitzó de la millora de la qualitat de l'ensenyament al nostre país.

Arran d'aquesta demanda, el CEJP decidí impulsar el Projecte Edu21 ([www.edu21.cat](http://www.edu21.cat)), amb la idea de desenvolupar instruments per afavorir el debat i la participació col·lectiva dels diferents agents educatius, fomentar la reflexió i el pensament i generar un discurs social cohesionador entorn de l'educació.

Per aconseguir aquestes fites, el Projecte Edu21 desenvolupà al llarg de l'any 2006 uns programes d'actuació entorn de l'eix temàtic de l'ensenyament al nostre país i al món.

Aquests programes, intrínsecament relacionats i de suport mutu entorn del mateix eix de reflexió-acció, foren els següents:

- tribuna de l'educació a la Catalunya del segle XXI
- jornades locals de participació: els professionals de l'educació tenen la paraula
- premi a la recerca en educació
- xats sobre temes d'educació
- butlletí electrònic d'educació

Els tres factors comuns o principals de tots els programes desenvolupats constitueixen:

a) Promoció de la participació directa dels agents educatius

Ha estat voluntat explícita del Projecte Edu21 afavorir un clima de màxima participació i de “veu directa” dels agents implicats (sense el conegut efecte de les mediacions conscients o inconscients del llenguatge “políticament correcte”), entorn dels eixos de reflexió que es proposen entorn del fet educatiu, tant pel que fa al sector clàssicament considerat com de l'ensenyament reglat o formal, com pel que fa al sector de l'educació “no formal” i, fins i tot, la “informal”, en els quals trobem agents tan importants o decisius com és ara la funció educativa familiar o l'impacte educatiu dels mitjans de la comunicació i de les noves tecnologies.

En tots aquests casos s'ha pretès obrir les portes de l'expressió lliure i fonamentada entorn de la vivència i la reflexió dels agents implicats professionals —o no— de l'educació.

b) Promoció de la reflexió-acció, com a força renovadora

Des del Projecte Edu21 s'ha volgut afavorir al màxim processos reflexius i autoreflexius per part de professors, pares i mares, agents socials, etc. sobre la seva pròpia acció quotidiana. No han estat, per tant, programes unidireccionals en què el paper dels receptors és passiu i merament de consum, sinó que s'ha pretès la participació directa dels assistents en dinàmiques diverses (i diferents en cada programa) que incitessin la reflexió-investigació entorn de la pròpia pràctica. Preteníem entrar, doncs, en l'anàlisi dels discursos i les pràctiques vigents, moltes de les quals, encara que locals o poc conegudes, probablement amaguen diversos camins de replantejament global i de desenvolupament educatiu del sistema de gran força renovadora i innovadora.

c) Promoció dels valors, com a discurs entorn de l'educació

Finalment, i com a tercer eix transversal comú en els programes d'acció del Projecte Edu21, volem subratllar que en tots ha estat present el debat i l'aprofundiment en la qüestió dels “valors” socials i de l'educació. És reconegut per part de tots els especialistes i no especialistes que al final i al principi de tota acció educativa es desprèn una fonamentació de valor (explicitada o no) que acaba marcant totes les dinàmiques i els progressos o

regressions que se'n deriven. És per aquesta raó que s'ha posat un especial èmfasi en aquesta dimensió, bo i analitzant-ne diferents díades com ara: “família-escola”, “esforç-facilitació”, “servei públic: de titularitat pública i privada”, “excel·lència-inclusió”, “gestió escolar - lideratge”, “model educatiu primària - model educatiu ESO”, “local-global”...

En aquest marc de treball, mitjançant diferents programes, i a partir de les díades anteriors, es treballà durant tot l'any 2006, entre altres, entorn dels següents eixos que configuren finalment l'índex del llibre que teniu a les mans:

1. Un nou marc de relacions entre la família, l'escola i la societat. Les noves xarxes de coresponsabilitat socioeducativa
2. L'escola de la identitat, la diversitat, la inclusió i l'excel·lència
3. De l'escola analògica a l'escola digital: noves formes d'ensenyar i aprendre
4. L'aprenentatge de l'anglès: decalatges i reptes
5. L'escola com a organització que aprèn i s'avalua
6. Recursos humans a l'escola. Reflexions per a la revisió de la gestió de personal en el sistema educatiu

És, doncs, a partir dels programes desenvolupats i de les finalitats compartides apuntades que volem difondre les conclusions que s'han anat derivant de cadascun.

Per aquest motiu, el consell consultor del Projecte Edu21, amb la col·laboració també d'experts externs de suport vinculats al programa, ha elaborat aquest text de síntesi (analític i de propostes) entorn d'algunes de les diferents temàtiques tractades al llarg de l'any 2006 —que no pas totes. Temes, però, com l'avaluació (de l'aprenentatge, dels recursos humans, de l'organització, del sistema...), l'actualització dels models d'aprenentatge, la formació del professorat, la convivència a l'aula i al centre, etc. —o molts altres que s'han apuntat al llarg del primer període del Projecte Edu21—, resten pendents per a futures reflexions i publicacions de la segona fase d'Edu21. Fins i tot, els temes tractats en aquestes pàgines s'han de llegir com a una primera aproximació als fenòmens que tracten —bàsicament dels seus respectius autors, ajudats, això sí, per les referències a les activitats realitzades pel Projecte Edu21. La complexitat del fenomen educatiu ens obliga a la prudència i ens convida a una reflexió que constantment ha de ser renovada.

Més enllà del treball realitzat, doncs, entorn de cada temàtica tractada i reflectida en aquest text que teniu a les mans, hem optat finalment per proposar el redactat final d'alguns capítols a diferents autors “convidats” que desenvolupen la seva pròpia reflexió. Ens ha semblat una nova manera d'enriquir amb nous matisos determinades conclusions generals d'Edu21. En tots els casos, però, els diferents autors han conegut i viscut de prop l'itinerari d'activitats i reflexions del conjunt del Projecte Edu21, així com

les conclusions conjuntes que s'han anat donant en el marc de les diferents activitats desenvolupades, i per tant, estan globalment d'acord en els grans principis transversals que hi podreu trobar reflectits, més enllà de les posicions més específiques que es desenvolupen en cada temàtica tractada i que són, per raons òbvies, pròpies de l'autor que signa el capítol.

Finalment, volem deixar clar que aquesta publicació no és cap punt d'arribada final; més aviat, el contrari. Representa una aturada reflexiva en el camí d'Edu21, el fet d'asseure's a recuperar l'alè per continuar caminant i avançant. En aquest sentit, els textos aquí publicats constitueixen una base sòlida des d'on reprendre una nova fase d'Edu21, tant o més apassionant que la primera. I la nostra intenció és fer-ho amb la pretensió de servir d'ajut a la comunitat educativa catalana i, també, amb l'ambició que Edu21 esdevingui un clar referent de l'educació a Catalunya.

JORDI RIERA I ROMANÍ  
*jordi.riera@edu21.cat*

ENRIC ROCA I CASAS  
*enric.roca@edu21.cat*

**REFLEXIÓ ENTORN DE LES CORESPONSABILITATS  
SOCIOEDUCATIVES**

# Per a un nou marc de relacions entre la família, l'escola i la societat

JORDI RIERA I ROMANÍ

*Mestre i pedagog*

*jordi.riera@edu21.cat*

## *Sumari*

1. Introducció
2. La relació família-escola
3. La relació família-societat
4. La relació escola-societat
5. Per a una nova xarxa de coresponsabilitats socioeducatives
6. Referències bibliogràfiques

## **1. INTRODUCCIÓ**

En aquest capítol aprofundim en una de les qüestions més recurrents i debatudes en el marc de les diferents activitats d'Edu21. Sovint, molts dels debats oberts en les diferents tribunes o jornades realitzades ens han portat a reflexionar directament o indirectament entorn de la importància que en la tasca socioeducativa de les noves generacions té l'impacte del tipus de relació o de "no-relació" que s'estableix entre els tres vèrtexs socialitzadors fonamentals de l'individu: la família, l'escola i la societat en general, local i global.

S'ha apuntat reiteradament en aquest sentit que o som capaços de reconstruir —o en alguns casos, fins i tot, reinventar— la relació entre aquests diferents nivells de comunitat educativa, o podem fracassar en la voluntat de la millora de la qualitat educativa de la nostra societat, en termes globals. Tant pel que fa a l'esfera de la raó com de les emocions, igual com pel que fa a la dimensió ètica i a la del desenvolupament moral de la persona, ens trobem davant d'un repte col·lectiu que no es resoldrà pas amb èxit en el

creixent desordre o desresponsabilització dels diferents col·lectius davant del mateix repte educatiu. Entre altres coses, perquè els processos de desresponsabilització porten a la successiva posició defensiva i culpabilitzadora de les parts implicades (família, escola i societat) respecte a cadascuna de les altres parts. I si no, observem al nostre entorn els diferents símptomes que evidencien aquest fet. Els pares acusen l'escola de no complir amb les seves obligacions o amb la qualitat esperable. Els mestres es defensen i es manifesten tot denunciant que pateixen assetjament. I finalment la societat respon bàsicament i mediàticament entorn a aquestes polèmiques entre parts, de manera que s'imposa i s'estén una determinada visió socioeconomicista del repte educatiu, que exigiria essencialment al sistema educatiu allò que és esperable de qualsevol altre bé de consum (mínim cost, màxim rendiment), o fins i tot, encara pitjor, de qualsevol altre servei merament assistencial, objecte de totes les delegacions, queixes i reclamacions.

És manifest que no estem pas, doncs, en el punt àlgid d'aquestes relacions, tan importants i necessàries en el context social postmodern, i bona cosa fóra el seu replantejament, en un nou marc de relacions que en forma de xarxes de coresponsabilitat educativa —malgrat les asimetries naturals— puguin afrontar més decididament el repte de l'educació integral de les noves generacions. En aquest sentit, diferents autors de referència, nacionals i internacionals, han afirmat reiteradament en aquests últims anys aquesta necessària i progressiva tasca de reinterpretació i reconstrucció d'aquestes relacions. Relacions malmeses pels canvis globals i locals entorn de les mateixes institucions familiar i escolar, en un context social postmodern, on el “jo” tendeix a la saturació, dispersió i pèrdua d'identitat (Gergen, 2003). En aquest context, doncs, caldrà aixecar nous i compromesos projectes socioeducatius que s'impregnin de coresponsabilitat i “de l'esperit de la tribu”, tal i com diu Marina en la seva obra *Aprender a vivir* (2004), bo i recordant-nos el conegut aforisme africà que, anys abans, ja citava també el filòsof escocès Alasclair en la seva obra *After virtue*, tot apel·lant a la necessitat de retrobar en un marc de diversitat, i per a l'educació d'avui, el sentit de pertinença, “sentit de pertinença a les comunitats com la família, el veïnat, la ciutat i la tribu”.

Analitzem una mica més a fons el contingut actual d'aquestes relacions, les quals tenen una dinàmica pròpia de relacions duals, així com una dinàmica global, ara per ara, del tot sorollosa i molt contradictòria en qüestió de valors i complicitats educatives.

## 2. LA RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA

En el marc de l'activitat de l'Edu21 desenvolupada durant l'abril del 2006, fou molt interessant l'aportació que va fer el Dr. Francesc Torralba remarcant tres constatacions clau entorn de la problemàtica de la relació família-escola que aquí recuperem.

a) Vivim en una societat en *transformació*, on escola i família, família i escola són dues instàncies que es troben formant part de la gran xarxa social, del sistema global de la societat, i, en conseqüència, allò que afecta el tot també afecta les parts. Són dues esferes que es troben embolcallades per un sistema social, polític, educatiu més ampli i això les afecta d'una manera decisiva. D'aquest fet es dedueix que no poden ser estudiades al marge del tot, sinó en íntima interdependència amb aquest tot.

b) La responsabilitat d'educar és *asimètrica*. La responsabilitat que tenen els pares i l'escola en l'educació és, en l'ordre natural de les coses, de caràcter asimètric. La institució familiar, a partir dels vincles socioafectius que genera entre els seus membres, té un important i decisiu paper educatiu en la formació bàsica dels infants en hàbits, comportaments, actituds i valors. En canvi, massa sovint a l'escola se li reclama ésser la principal instància educativa, de manera que paradoxalment la família adopta un paper molt relatiu i subsidiari. Aquesta asimetria no és, segons el nostre punt de vista, la desitjable, encara que és cada vegada més freqüent. És, més aviat, la conseqüència d'una constel·lació de factors que desemboquen en aquesta situació. I aquesta situació d'asimetria no és desitjada per l'escola i, generalment, quan es dona aquesta situació té males conseqüències en la relació família-escola. L'escola experimenta un excés de responsabilitat, ja que es posen moltes expectatives en la seva funció que, naturalment, no pot satisfer.

En aquest sentit, doncs, nosaltres defensem una coresponsabilitat asimètrica, en la qual la família adopta el paper més rellevant i l'escola un paper més secundari, però igualment decisiu. El fet és que el model de coresponsabilitat asimètrica és encara lluny del nostre moment present i que cal fer esforços perquè acabi fent-se realitat i que els pares puguin exercir la seva responsabilitat d'educar que contrauen en decidir ser pares i mares.

Aquests esforços impliquen canvis de gran magnitud que afecten l'organització social i laboral del temps i que no es resolen tan sols amb la bona voluntat. Tampoc no és just que, per poder fer correctament aquesta funció, un dels dos progenitors hagi de cedir en les seves expectatives professionals per poder atendre correctament la mainada i seguir el seu procés formatiu. Hi ha un problema de fons que no tenim resolt que és el de la conciliació entre la vida laboral i la vida familiar.

No es pot imputar el mateix grau de responsabilitat a una esfera i l'altra, sinó que els principals responsables de l'educació —però no únics— són els pares. Ells són els qui prenen, en un moment donat, la decisió de tenir cura d'un fill i de formar-lo com a persona. L'escola hi té una responsabilitat secundària i pel principi de subsidiarietat, cal respectar aquesta responsabilitat que té i els pares no poden usurpar-la, però tampoc no poden atribuir a aquesta esfera una responsabilitat que li és excessiva.

c) Cal superar *recels mutus entre família i escola*. Entre família i escola hi ha recels i, en ocasions, tensions manifestes. Aquestes tensions no són una casualitat, sinó que són el resultat d'una mala interacció d'origen que

té conseqüències posteriors. Els pares, d'una banda, no poden exercir correctament la responsabilitat d'educar i esperen que l'escola els substitueixi parcialment o totalment. L'escola, d'altra banda, tampoc no té els recursos suficients i, a més a més, es troba molt sola en la tasca educativa, de tal manera que recela de la família.

Els mestres consideren que hi ha una sèrie d'hàbits fonamentals que s'haurien d'haver adquirit a casa, perquè així és com passava en altre temps; però els pares es troben que, molt sovint, no disposen ni de temps, ni de la destresa pedagògica, per transmetre aquests hàbits. Davant d'això, el mestre se sent una espècie de vassall dels pares, en la mesura que ha de fer una feina que no respon a la seva lliure iniciativa, a la seva llibertat d'ensenyar, sinó que es veu obligat a suplir feines que no s'han fet en l'espai on tradicionalment es feien.

Cal superar aquests recels mutus i aquestes reiterades acusacions i exigències fora de mida. Ens preguntem sovint on el mestre va perdre aquella autoritat moral i tècnica que li era atorgada dècades enrere per definició de la seva funció i rol professional. És cert que la democratització del coneixement i de la formació universalitzada ha situat el mestre en un altre rol funcional, que més enllà de ser el referent de coneixement i d'aprenentatges bàsics és un mediador del procés educatiu, del qual n'hauria de ser el referent moral i tècnic. Però això últim no l'hauria hagut de situar en un context de progressiva manca de reconeixement i descrèdit social. I el que és cert és que de la mateixa manera que poca gent s'atreveix a indicar a un cirurgià com ha d'operar o a un advocat com ha de defensar un cas, sembla com si tothom pogués opinar i judicar en el què i el com de la tasca professional del mestre.

Potser és cert que, autocríticament, en determinades circumstàncies tampoc els mestres no han tingut les respostes proactives o d'innovació adequades a les noves circumstàncies, però això no treu que la professió educativa tingui avui també uns reptes diferents i més complexos que al segle passat. Malament anem, doncs, si, enfront d'aquests nou reptes, la reacció social passa pel continu intrusisme i la crítica familiar o sociomediàtica, que no fa res més que devaluar la tasca educativa professional, igual que passa en general a la majoria de professions humanosocials —entre les quals, la política.

Hem de pensar que tant l'escola com la família ja no tenen part de les seves funcions tradicionals sinó que estan adquirint un altre paper en el món. Constatem que els antics models han caigut, però encara no tenim clar quin ha de ser el nou model de cadascú. No podem esperar que l'escola assumeixi les conseqüències d'una mala interacció entre la vida familiar i la vida laboral. No podem exigir als mestres que facin de pares i mares de substitució. Cal respectar la seva autonomia, competència i el seu sentit de la professionalitat, de la mateixa manera que els mestres han de respectar els criteris i els valors dels pares a l'hora d'educar els seus respectius fills.

Per tot això, caldrà repensar les relacions, recuperar les complicitats i recercar la molt sovint perduda confiança mútua entre escola i famílies. Ambdues realitats institucionals esdevenen interdependents dels seus respectius potencials educatius, i no podran seguir gaire temps en la dinàmica de la mútua desacreditació. Sens dubte, la diversificació de les estructures familiars, la incorporació progressiva de la dona al mercat de treball i les disfuncions entre els temps laboral i el temps per al desenvolupament de les funcions primàries del nucli familiar (entre les quals, l'educativa), no ajuden gens a la recuperació d'aquesta relació i han modificat sensiblement "el marc socioeducatiu en què els infants i joves construeixen la seva experiència quotidiana" (Subirats i Albaigés, 2006).

Però malgrat això, i justament a causa de tot això, caldran dues coses:

1. Que la família assumeixi de ple que una posició "laxa" o "subrogada" davant l'educació dels seus fills, on la concessió "material" com a recurs fàcil de reforç de la relació parental-filial,<sup>1</sup> o el que potser és pitjor, la concessió de "valor" per l'absència de referents socioculturals bàsics o negligència en el moment de formar els fills en pautes de conducta bàsica, de normes o de judici moral (en el marc de l'ètica de mínims) ens pot abocar a l'augment del fracàs educatiu familiar i com a conseqüència del fracàs escolar, en la mesura que aquestes dues coordenades de fracàs van sovint també molt lligades.

2. Que l'escola assumeixi altres maneres i fórmules d'establir la relació amb les famílies, a partir d'una renovada manera de proposar la participació dels pares a l'escola no lligada exclusivament a la participació dels pares en el consell escolar o a les AMPA de l'escola, que, per cert, tot sigui dit de passada, no gaudeixen d'una àmplia participació ni en el moment d'escollir els seus representants, ni en el moment de concretar la participació quotidiana. De fet, va ser molt important per al nostre país el procés de democratització de l'escola amb la restauració en progressives lleis de la nostra jove democràcia de la participació dels pares en diferents òrgans, com és el cas del consell escolar, així com el reforçament de les AMPA, però és clar que això avui no és la clau de volta de la implicació de les famílies en l'educació dels seus fills, i en particular pel que fa referència a la tasca que aquestes han de desenvolupar en el si de la llar familiar.

Certament són dos nivells de reflexió i participació diferent, però el més "orgànic" ha pogut tapar en molts moments la negligència que s'estava generant en l'àmbit més quotidià. Precisament, en aquest sentit, cal remarcar que hi ha espais "relacionals" entre l'escola i la família que hauriem de millorar molt més i aprofundir en les seves potencialitats, com per exemple el de les

<sup>1</sup> Segons el filòsof Lipovetsky, "molt propi de la nostra societat hipermoderna, on el consum s'esdevé teràpia".

clàssiques “entrevistes” de seguiment entre els tutors i els pares o les reunions de curs anuals. Ens preguntem aquí, d’una banda, si els mestres surten de les facultats degudament formats en tècniques d’entrevista i relacionals per afrontar aquest espai “vital” per a la millora de les relacions escola-família, ja que en molts casos sembla que uns i altres afronten aquests espais de relació-participació amb una cert pànic escènic o amb dificultats tècniques manifestes per tal de generar espais d’autèntica oportunitat relacional. D’altra banda, ens preguntem també per la manera i mitjà de transmetre la informació i comunicació objectiva que s’intenta fer arribar en aquests espais de caire hipotèticament bidireccional, així com si per part de les famílies es té en compte la importància d’un moment com aquest, en el qual, en molts casos detectats, hi acaben assistint diferents representants-tutors del nen, no pas els seus pares, i fins i tot “cangurs”. Són els pares conscients, en aquests casos, de la seva negligència? Es pot donar el cas que alguns d’aquests pares mantinguin llavors una veu crítica respecte a l’educació dels seus fills a l’escola en els espais orgànics de participació?

Pensem, doncs, que la participació dels pares en el projecte educatiu del centre (PEC) hauria de fonamentar-se en dues línies estratègiques fonamentals: la formal, fruit de la seva participació activa en el reconeixement i la millora d’aquest, i la informal, lligada a com els principis bàsics d’aquest s’estenen a casa i a l’entorn de la quotidianitat familiar. De fet, ens podríem preguntar quantes famílies reconeixen i estenen a l’entorn de casa el PEC de l’escola dels seus fills, en els principis i valors fonamentals. Pensem que l’escola hauria d’intensificar aquestes accions comunicatives i orientatives, i no confondre la participació dels pares en l’educació dels fills, només —com ja hem expressat més amunt— des d’una perspectiva de la participació en els òrgans formals dels centres. Per un moment imaginem, per exemple, que els pares participessin de ple en el que en el terreny educatiu entenem per l’avaluació formativa i de procés. Aquí també es necessita la doble informació-comunicació per tal de fer un seguiment continu del procés d’aprenentatge i desenvolupament integrals dels nois i noies i poder implementar accions educatives de tipus més preventiu que reactiu amb la complicitat necessària de la família per haver participat, també, en la tasca de detecció precoç dels problemes. Si es fes això, cap família no es podria sorprendre de cap avaluació sumativa i final, atès que seria coresponsable de l’avaluació formativa que portaria a la sumativa. Una gran línia que cal explorar més en profunditat.

Ben segur, doncs, que escola i família tenen en tot això molt camí a recórrer, si no es queden mútuament instal·lades en els propis recels i dèficits actuals. No cal insistir en la transcendència de la millora o recuperació d’aquesta relació, partint de les pròpies dificultats i reptes mutus, molt diferents, i segur que més complexos, als de cinquanta anys enrere.

### 3. LA RELACIÓ FAMÍLIA-SOCIETAT

El repte de l'educació dels fills, per tot el que hem dit anteriorment, no comença ni acaba amb la seva relació amb l'escola. Ja anteriorment hem fet referència a la impossibilitat de segregat l'impacte de l'educació familiar de l'impacte educatiu que genera el mateix context social en diferents formats relacionals i on la família s'integra. En concret, parlarem bàsicament aquí de tres elements "de context social" que situen clarament la família davant el repte d'educar i, sobretot, davant la necessitat de prendre posició. Hem seleccionat aquests precisament no només per la seva rellevància des d'una perspectiva educativa, sinó també per la seva rellevància social, en la mesura que és tota la societat que hi està compromesa:

- a) La hipermodernitat i l'hiperconsumisme imperant
  - b) La progressiva tecnològització de l'oci i de les relacions
  - c) La infantilització dels adults, o l'adultització prematura dels menors
- a) La hipermodernitat i l'hiperconsumisme imperant

Pel que fa a la hipermodernitat i l'hiperconsumisme referenciem a grans trets algunes paradoxes pròpies de la hipermodernitat i de l'hiperconsumisme.

D'una banda, autors com Lipovetsky (2006) ens dibuixen un context social hipermodern i màximament individualitzat on la recerca de la màxima llibertat per a l'individu coincideix paradoxalment en el temps amb un moment psicosocial on sembla que creixen els símptomes psicossomàtics i de trastorns compulsius, depressions, ansietats, per no parlar de la sensació d'impotència i d'infravaloració d'un mateix. En realitat i probablement, en aquest context social, molts dels autors experts en aquestes anàlisis, indiquen que el que més ens hauria d'inquietar no és la "dictadura" del plaer, sinó la progressiva fragilització de la personalitat. La cultura hipermoderna vindria, doncs, caracteritzada per l'afebliment del poder educatiu i regulador de les institucions col·lectives com són la família, la religió, els partits polítics, l'escola... D'on l'individu semblaria cada vegada més allunyat, més autònom, més mòbil, fluid i independent. Però paradoxalment, segons Lipovetsky, tindriem un individu més vulnerable psicològicament, on la desregularització institucional generalitzada estaria generant molta inseguretat, perturbacions de l'ànima, una creixent desorganització de la personalitat i una preocupant multiplicació dels discursos de la cultura de la queixa.

D'altra banda, ens trobaríem també en un context de màxima penetració consumista on la societat i, sens dubte, els nostres joves no se n'escapen, reforça dia rere dia el valor del consum com a quelcom que ajuda a viure i que proporciona plaer. "Si ho vols ho tens", segons resen alguns titulars publicitaris de diverses entitats financeres. Els diners ja no són el problema. L'hiperconsum s'instal·la al nostre voltant d'una manera silenciosa i conti-

nuada, imparable. Un hiperconsum que ja no reflecteix una manera de “lluir” el que l’altre no té, sinó que expressa una penetració del consumisme com a realització personal, com a resposta a les nostres mancances i, fins i tot, com a teràpia pels sentits.

I és en aquest context d’“hiperconsum”, que cala en el fons de la “fragilitat” que comentàvem en l’anterior punt, que les famílies tenen el repte d’educar. El gran repte de respondre constructivament (que no reactivament) a les noves coordenades del consum. Díficil repte, sens dubte, però que no podem afrontar sense proteccions i sense capacitat de resistència. Educar els nostres fills en aquest àmbit suposa i suposarà cada vegada més, a les famílies, de forma dialogada però sense pors, un dels grans reptes de present i futur. El valor de l’esforç, de la singularització, i de la mateixa formació del caràcter i la voluntat, estan en joc en aquest àmbit. Una família que no posi límits raonables, que confongui el diàleg amb el *laissez faire*, o que en un context d’hipotètica responsabilització esdevingui un entorn de permissivitat i/o abandonament educatiu, no genera cap bona expectativa ni als seus fills ni a la societat que pertanyen. Si afegim en aquest context el fenomen creixent de separacions o divorcis, que sovint suposa una divisió de criteris en aquest sentit del consum, on a vegades actua, fins i tot, de compensació afectiva d’un o altre cònjuge respecte dels fills, encara ho compliquem més. El context familiar, per tant, i l’educació compromesa, pot fer-hi molt per no deixar-se arrossegat per aquest riu desbocat. El consum responsable dels béns, i les polítiques intrafamiliars respecte a aquest àmbit, marcaran l’esdevenidor.

Certament el context social que hem apuntat no ho posa fàcil a ningú, però caldrà preguntar-se cada vegada més críticament per les raons que ens porten a l’aposta familiar.

Des d’aquí, i referint-nos a aquest repte en el present social que ens envolta, som però optimistes. Entre altres raons perquè tampoc mai no s’havia escrit tant sobre aquestes qüestions, i en molts casos, tampoc en el passat els pares dedicaven tant de temps als seus fills (paradoxalment) i tampoc mai la preocupació per a la millora de les nostres relacions havia estat tan accentuada com ara. De fet, estudis recents demostren<sup>2</sup> que a més alt nivell de formació dels pares (tant homes com dones, però especialment pel que fa referència als pares) més temps i de més qualitat es dedica als fills, la qual cosa trenca alguns esquemes preconcebuts que la proporció del temps

<sup>2</sup> Gual, J. (2006). Aportació a la taula rodona “Canvi demogràfic, envelliment de la població i polítiques de dependència”. Seminari “Canvi demogràfic i estat del benestar”(14-12-2006), organitzat pel Centre d’Estudis Jordi Pujol. Recerca del Servei d’Estudis de La Caixa, basada en les dades de l’*Encuesta de empleo del tiempo*, de l’INE 2002-2003.

dedicat als fills té a veure simplement amb el temps “disponible”. Per aquí tenim també molt camí a recórrer i no tot és lineal.

b) La progressiva tecnològització de l'oci i de les relacions

En aquesta segona dimensió sociotecnològica tenim també un repte molt important a tenir en compte des de l'educació familiar. Avui per avui, i de manera quasi genèrica i transversal (socialment parlant) a la gran majoria de les llars catalanes hi podem trobar una diversa tipologia d'eines TIC, que van des de la TV interactiva, fins a les videoconsoles, els reproductors MP3 i MP4, els mòbils de 4a generació i PDA, i per descomptat, més d'un ordinador connectat a la WWW, amb amples de banda cada vegada més importants. En síntesi, també s'aprecia una marcada tendència a la “integració digital” de totes aquestes eines en altres màquines que progressivament concentraran les diferents funcionalitats en màquines totals, versàtils i cada vegada més integrades en la vida domèstica, fins al punt que tendiran a fer-se invisibles.

Aquesta progressiva integració total de les necessitats d'oci, informació, aprenentatge, relació social, etc. en poques màquines digitals interactives, cada vegada menys voluminoses i més atractives per la seva versatilitat i fàcil operativitat, pot també portar-nos a la invisibilització dels infants, que, integrats en les mateixes màquines, tinguin una certa tendència a desaparèixer de l'espai comú familiar, en cas que encara existeixi. I el que és pitjor, la seva progressiva invisibilització (la dels infants) aniria associada a la invisibilització progressiva de les seves relacions quotidianes, dels seus neguits, de les seves afeccions, dificultats o emocions.

De fet, no estem parlant pas de ciència-ficció, ja que avui ja és freqüent trobar en moltes llars catalanes la progressiva conformació de l'habitació dormitori del nen com una autèntic fortí tecnològic, on el noi o la noia hi dedica molta part del seu temps restant i de continuïtat de la seva vida escolar o extraescolar. Sovint, a més a més, en aquests fortins, hi podem trobar una activitat frenètica tecnològica integrada, ja que no és infreqüent comprovar com poden estar-hi escoltant música MP3 directa a l'orella, mentre es fan (o intenten) fer els deures, jugar a un videojoc, mirant la TDT a l'ordinador o parlar simultàniament i privadament amb vuit o deu amics en el Messenger, o agrupant-los en autèntiques videoconferències domèstiques, amb les càmeres web. I enmig de tot plegat, hauran arribat uns quants missatges al mòbil en el format SMS.

I ens preocupa, a més a més, que tot això anterior esdevingui en un marc de progressiva “solitud” real dins d'aquest fortí, ja que la progressiva reducció de la natalitat al nostre país, ha reduït també el “soroll” relacional —del tot beneficiós a efectes educatius— entre els germans d'una hipotètica família... nombrosa? El noi/noia que, per terme mitjà, a tot estirar té un germà o germana més a “l'altra habitació”, no es veu obligat a negociar usos, activitats, hàbits o conductes... amb qui compartir dormitori, per exemple.

Tot això passa, doncs, en la solitud del propi reialme. Habitacions tanca-des, plenes d'autarquia decisòria i experiencial, d'una cada vegada més alta connexió amb el món global i amb el ludisme més interactiu i absorbent carregat d'imaginari fascinants, però paradoxalment amb una cada vegada més baixa connexió amb les persones properes de la família, les quals estan a poques passes del fortí.

I això, que en podríem dir el nou fenomen del “fill tecnoabsent”, aniria agafat de la mà del fenomen ja més conegut dels “pares absents”, que estant o no fora de casa, viuen avui molt més pendents de la seva pròpia realització personal, o de la seva feina, en aquest món tan carregat de necessitats diverses on el consumisme afecta també la manera de veure, entendre i conduir la família. Els nens “absents”, i si ens permeten la ironia, també deixen més tranquils els pares perquè aquests puguin també desaparèixer, o fins i tot, trobar els seus moments tecnologicodigitals de connexió al món global (que no amb la parella) a l'habitació del costat, unes passes més enllà, en altres reialmes d'individus adults, sovint també sols, i en tot cas no pas parentals.

I tot això anterior, podria anar passant de manera progressiva i instal·lant-se de manera ben poc sorollosa i quasi invisible. Malgrat que se'ns pugui endevinar un to no del tot optimista al respecte, però, lluny de “dimonitzar-ho” *per se*, voldríem trencar una llança, en aquest context, a favor de l'acció proactiva de la família en tot plegat. A favor de “no deixar-se” portar pels esdeveniments.

Aquest és el segon repte que plantegem aquí. La família, amb l'escola al seu costat, pot evitar ben segur que l'escenari que hem dibuixat més amunt no es precipiti de manera definitiva. Cal consciència i capacitat de reacció davant aquest escenari. Trobar moments i maneres de jugar plegats, a la TV interactiva del menjador de casa, regulant espais i temps, seleccionant jocs i coneixent (bo i acostant-se als fills) el fenomen d'Internet i el Messenger. Un pare que es dona d'alta a l'MSN, també pot conèixer el món del seu fill i parlar el seu llenguatge. L'aproximació és l'estratègia cabdal de la pedagogia de la quotidianitat.

No cal conèixer-ho tot dels nostres fills (tampoc no ho sabien l'antiga generació), però sí acostar-nos a aquest nou món, visibilitzar-lo i evitar, en la mesura del possible, que la construcció dels “fortins” sigui la solució als nostres problemes intrafamiliars, o una mala manera d'expiar la culpa o la mala consciència que com a pares puguem experimentar per altres raons de dedicació o absència. La família, amb les seves estratègies fonamentals i elementals de comunicació i diàleg entre pares i fills, hauria de recuperar la “conversa” perduda (la de l'oci compartit o la reparadora) com a antídoto elemental davant d'aquesta invasió tecnolúdica i tecnorelacional. Sembla elemental, però no per això fàcil de “reprogramar” en les nostres agitadaes vides professionals i socials. Valdria del tot la pena, però.

c) La infantilització dels adults o l'adultització prematura dels menors

Finalment, i en part com a derivació de moltes de les situacions descrites anteriorment, voldríem posar l'accent en un tercer i últim punt. Es tracta de l'evidència —que es va fent palesa en la nostra societat— que el paper de l'adult sembla infantilitzar-se per diversos mecanismes de reacció davant les seves responsabilitats educadores o de referència moral.

Sembla com si la figura de l'adult regressioni cap a models de comportament infantil quan es desresponsabilitza de determinades funcions adultes (entre les quals, l'educadora) i en lloc d'actuar en conseqüència, necessita que alguna tercera instància prengui les decisions per ell. És un adult que demana la presència de la Supernanny, perquè no sap com assumir les responsabilitats parentals ni les estratègies educatives elementals dels seus fills.

És un adult que necessita que l'Administració li recordi les pautes de comportament bàsic a nivell cívic o professional. És un adult que lluita per tornar a ser "lliure", com abans d'esdevenir pare, i així recuperar l'eterna joventut. És un adult que tendeix a la culpabilització dels altres, en lloc d'assumir les pròpies responsabilitats autocríticament. És un adult que prefereix tractar de "col·lega" el seu fill que fer de "pare", perquè això primer li dóna més expectatives de "bon rotllo" amb els seus fills, que no pas si ha d'actuar com a referent moral o de "límits" comportamentals.

A l'altre costat de la balança, complica més la situació el fet que es tendeixi a demanar als menors comportaments més esperables dels adults, tant pel que fa a les relacions afectives, com a l'assumpció de responsabilitats prematures (on queda el dret a ser infant, a vegades?), a l'autoregulació d'hàbits, comportaments i normes o al mateix rol "adultitzat" que desenvolupen els menors en determinades dinàmiques sociofamiliars. No és bona cosa que nens de 10-12 anys semblin adolescents en els seus hàbits o comportaments habituals, ni tampoc —en el pol oposat— veure els pares actuant de "protectors" dels menors lliurant-los de qualsevol responsabilitat. No és estrany que això últim pugui generar una mena d'adolescència perllongada, fins i tot més enllà de la mateixa parentalitat, en processos que, a la manera de dir de Javier Elzo, són autèntiques "adulescències".

Una cosa i l'altra posen en qüestió la "capacitat" d'educar de la família en aquests contextos i, sens dubte, demanen avui en dia una gran capacitat d'autoregeneració familiar i de renovació intensa de les coresponsabilitats educatives, per tal de retornar el rol adult a l'adult i el d'infant a l'infant.

En aquest sentit, també la societat hauria de veure en aquest repte una qüestió fonamental, i facilitar al màxim processos com els de la conciliació de la vida familiar-laboral, facilitació dels rols parentals i les seves obligacions derivades, així com el suport diversificat d'indole administrativa, econòmica, social, sanitària... Per a les famílies amb fills. Els països nòrdics saben què vol dir això.

#### 4. LA RELACIÓ ESCOLA-SOCIETAT

Finalment, cal fer referència també, en el marc d'aquest triangle (escola-família-societat), a la creixent importància que té la necessitat que l'escola d'avui es relacioni amb la societat que l'envolta, deixant a banda els models clàssics d'aïllament de l'aprenentatge en el reduït de les aules, o de l'escola. L'escola "coresponsable" és una escola en xarxa, sistemàticament vinculada al seu entorn local, nacional i planetari. No pot continuar sent una escola que s'aïlli de la societat per crear un "microcosmos" on les parets o els límits de l'escola marquen un "dins" i un "fora" de determinats valors, actituds o normes.

En el nostre context català i europeu es comencen a consolidar diverses i variades experiències de relació quotidiana i sistemàtica entre les escoles i el barri, el poble, la ciutat, el país... i, sense dubte, com més "teixit" de continuïtat hi ha entre l'escola i la societat que l'envolta, més possibilitats educatives s'esbossen a l'horitzó socioeducatiu.

El present i el futur de l'educació està demanant a crits que l'escola obri les seves portes al context i que, conjuntament amb les famílies, es puguin arribar a formular nous projectes educatius on, pel que fa a determinats valors transversals, es responsabilitzin tots els agents educatius, de l'educació de les noves generacions. L'escola podria amb això, d'una banda, descarregar-se de la pressió que rep pel que fa a l'educació en determinades dimensions de l'educació de la persona (sovint vinculades a valors elementals), i compartir-ne així i clarament la responsabilitat educativa. D'altra banda, una escola que és capaç de vincular-se als recursos de l'entorn, a la realitat sociocultural del nostre país i a les potencialitats educatives de molts dels nostres projectes socioculturals propis —situats més enllà de l'escola habitualment pobra en recursos—, és una escola que es posiciona amb molta més potencialitat educativa, a banda de representar per als infants una escola amb més "sentit".

Una escola d'avui, si vol ser "responsable", ha d'abandonar el discurs "reclamatiu" vers la resta del món (no sigui que l'escola també s'infantilitzi) i ha de fer un esforç extraordinari —però ple de sentit— per recuperar la cultura i el sentit més clàssic de la *paideia*. Fer de mediadora entre els educands i el coneixement; fer de mediadora entre els infants i la seva maduració emocional; fer de mediadora entre el passat i el futur generacional. Aquesta és l'escola que pot exigir als seus alumnes, moralment, l'esforç necessari que cal en tot procés d'aprenentatge. Justament perquè és una escola que s'haurà esforçat també per situar-se en el món, i per ser exemple de coresponsabilitat amb la comunitat on s'insereix.

Per tot això, l'escola hauria d'abandonar els vells models de compartimentació de la seva realitat educativa i començar a travar noves relacions que facilitin (i ara amb el suport de les noves tecnologies això és més fàcil) la comprensió per part de l'alumne del fet que el que li passa a l'aula és

quelcom comú arreu del país i del món, la qual cosa li permetrà entendre el repte educatiu com a quelcom no solitari i sense sentit. Sovint, la crisi de sentit per part de l'alumne és la que el porta a la manca d'esforç per continuar lluitant per ell mateix i els seus processos d'aprenentatge.

Estem convençuts que l'esforç de qualsevol persona o educand davant una tasca difícil sorgeix sempre quan s'esdevenen dues circumstàncies en paral·lel. D'una banda, quan l'entorn propositiu de l'esforç està carregat d'autoritat moral per exigir als educands allò que de bo i millor puguin donar cadascun d'ells mateixos i diferencialment; i de l'altra quan la proposta que interpel·la l'esforç està carregada de sentit, d'horitzó, a curt o llarg termini.

En aquesta última línia defensem que l'escola del segle XXI té el gran repte de consolidar amb l'entorn el seu propi projecte educatiu, per compartir responsabilitats, ensems que per poder exercir amb més qualitat i competència la seva especificitat original, sense sobrecàrrega de funcions i deures.

Al mateix temps, també estem convençuts que aquest plantejament "tribal" (en el sentit de xarxa comunitària) del repte de l'educació permetrà ben aviat comprometre altres agents de gran impacte educatiu, malgrat que sovint no apareixen en aquesta "xarxa" educativa, com ara són, per exemple, els mitjans de comunicació, l'oferta d'oci (inclosa l'esportiva), l'educació no formal, les ofertes culturals per als joves (per exemple: la música), etc. o altres agents socials importants no específicament educatius, dels quals caldria conèixer el posicionament entorn de l'educació, així com exigir-ne la seva implicació.

Només un projecte sòlid de la xarxa bàsica que aquí hem descrit pot permetre un acostament a aquests sectors amb mínimes garanties de provocar una implicació real en el repte socioeducatiu. Sens dubte, això seria un gran pas en el camí d'una nova societat educadora, real, i no només teòrica o fictícia.

## **5. PER A UNA NOVA XARXA DE CORESPONSABILITATS SOCIOEDUCATIVES**

Cal establir, doncs, un nou marc de relacions que superi aquests recels i aquestes tensions entre l'esfera escolar i la familiar. Aquest nou marc de relacions, però, no depèn únicament de la bona voluntat dels agents educatius, dels mestres i dels pares. Aquesta bona voluntat es pressuposa, però, a més a més, calen recursos, mitjans i temps per poder fer efectives noves formes de relació. Caldrà ser valents, doncs, en diversos aspectes:

a) Millorar i ampliar les mesures que permetin articular i perfeccionar l'organització del temps laboral per tal que sigui mínimament compatible amb el temps escolar i facilitar així la trobada, trobada que és del tot necessària per poder educar. Encara som lluny d'aquesta conciliació d'horaris, però en altres països és una realitat i cal tendir cap a aquest model, perquè