

Lliçó inaugural

El professorat en el laberint educatiu

ANTONI TORT I BARDOLET

«Hom hauria de poder pronunciar una lliçó, àdhuc inaugural, sense preguntar-se amb quin dret la pronuncia: la institució és ací per descartar tant aquest interrogant com l'angoixa lligada a l'arbitrarietat del fet que apareix en aquests moments inicials». Les paraules amb què el sociòleg Pierre Bourdieu iniciava la seva lliçó d'ingrés al College de France sota el títol «Lliçó sobre la lliçó»¹ em permeten d'engegar, també a mi, fent al·lusió als motius que em col·loquen en aquesta estrada dirigint unes paraules a tots vostès. En aquesta ocasió, la legitimitat delegada per la institució en la meua persona per tal de pronunciar la lliçó inaugural del curs 1997-98 a la Universitat de Vic pot justificar-se per raons afegides: aquests dies s'escau el vintè aniversari de l'inici de l'activitat acadèmica a l'Escola Universitària de Mestres «Balmes», l'any 1977. Un aniversari que coincideix amb la transformació de l'Escola en Facultat d'Educació en el primer any de la Universitat de Vic. Aquestes raons han provocat que, per la meua condició de Degà de l'esmentada Facultat, sigui avui aquí iniciant el parlament inaugural del curs 1997-98. Voldria, doncs, agrair aquest honor que accepto en nom de la Facultat d'Educació i apel·lo a la benvolença de vostès i a la comprensió dels meus col·legues, tot esperant que el text que ara llegiré no formi part del gènere més trist dels escrits que, segons Lichtenberg, són «aquells que no contenen el raonament suficient per a convèncer ni l'enginy suficient per a delectar».²

La brevetat d'una lliçó inaugural impossibilita una revisió detallada del que s'ha esdevingut els darrers anys en matèria de formació del professorat; però d'ací a un mes, en aquesta mateixa Universitat, investigadors, especialistes, estudiants i professors reunits en les XIII Jornades d'Història de l'Educació, debatran i faran aportacions sobre l'evolució recent i no tan recent de la formació del professorat. Per la meua part, prefereixo dedicar els minuts de la lliçó a reflexionar amb veu alta sobre la funció docent i l'educació contemporànies.

Però abans de prosseguir també vull recordar que els vint anys de l'Escola Universitària de Mestres «Balmes», convertida ara en Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, coincideixen amb un altre aniversari: els vint-i-cinc anys de la transformació de les antigues Escoles Normals en

1. BOURDIEU, P. *Leçon sur la leçon*. París: Les Editions de Minuit, 1982. Lliçó pronunciada al College de France el 23 d'abril de 1982.

2. Fragment d'un dels coneguts aforismes de Lichtenberg, dirigit a un seu contemporani. LICHTENBERG, G. CH., *Aforismos*. Barcelona: Edhasa, 1990. Quadern G., núm. 114, p. 185.

Escoles Universitàries. És a dir, l'adquisició de rang universitari per part dels estudis de formació del professorat de l'ensenyament bàsic. Val a dir que, malgrat els anys transcorreguts, som lluny d'una concepció global de la funció docent: l'intercanvi entre docents dels diferents nivells del sistema educatiu és poc estable, sincopat i molt instrumental. Ens queda molt camí per recórrer per tal de reforçar els lligams entre els formadors de professorat i la resta de la comunitat universitària i per tal de modificar les concepcions que durant dècades el món acadèmic ha tingut sobre la formació del professorat d'ensenyament bàsic. Hom desitjaria que la Universitat de Vic, pel fet que és una universitat nascuda precisament a partir d'una Escola de Mestres, fes realitat aquella màxima que Joaquim Xirau manifestava els anys trenta, en el moment que s'oferí als mestres sortits de les Normals la possibilitat d'accedir a llicenciatura de pedagogia i que formulava de la següent manera: «Que la universitat recuperi i mantingui la dignitat de l'escola que tan sovint tendeix a perdre, i que en l'escola penetri i aleni l'ànima autèntica de la universitat.»³

Avui per avui, els estudis sobre el pensament del professorat, i sobre els processos d'elaboració del coneixement professional, insisteixen en el fet que la formació dels docents no es pot fonamentar en una concepció prescriptiva que redueixi aquesta formació a la simple recepció correcta de les instruccions d'un expert; una concepció que equipara la pràctica a l'aplicació. De la mateixa manera, el professorat en exercici no pot avui limitar-se a aplicar el coneixement per a l'obtenció d'algun objectiu o finalitat sobre la base de la major eficàcia. Una concepció utilitarista i normativista com aquesta és insuficient per a resoldre els problemes de l'aula. Els fenòmens que hi succeeixen deixen d'explicar-se en termes d'una causalitat lineal; la complexitat, la incertesa, la inestabilitat, la singularitat i el conflicte de valors són característiques de tota relació educativa⁴ i exigeixen del professorat l'explicitació i clarificació dels supòsits i de les idees preconcebudes subjacents en l'activitat pràctica. Aquelles característiques també exigeixen que el professorat valori les conseqüències educatives que es deriven de la seva acció. I finalment comprometen el docent en el sentit que el discurs del pensament educatiu i de l'acció pràctica ha de completar-se amb consideracions sobre criteris morals i ètics.⁵

És evident que assumir i combinar aquests diferents nivells d'actuació implica una dosi considerable de capacitat per a tolerar la incertesa. Això pot portar problemes a una part del professorat per la pèrdua d'algunes de les comoditats de la vida acadèmica ordinària. Per això també en aquests darrers vint anys, els estudis sobre l'evolució de les professions en general i de la professió docent en particular han insistit en el fet que aquesta no s'adquireix de cop sinó que es desplega progressivament mitjançant una formació que s'ha d'integrar en l'itinerari biogràfic de la persona i vincular-se més a una evolució global de la professionalitat que no pas a una simple millora de determinades competències.

Per les mateixes raons, l'al·lusió a unes qualitats ideals de mestre, a unes característiques que el docent ha de tenir (amplitud de coneixements, capacitat d'observació, de reflexió i d'anàlisi,

3. XIRAU, J. *Pedagogia i vida*. Vic: Eumo Editorial, 1986, p. 152. Col. Textos pedagògic», núm. 7.

4. PÉREZ GOMEZ, A. «*El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*». Dins VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Ed. Narcea-II Congreso Nacional Vasco, 1988.

5. VAN MANNEN, M. «Linking ways of knowing ways of being practical». *Curriculum Inquiry*, 6205-6228, 1977.

destresa metodològica, equilibri personal, capacitat de diàleg, preocupació pel treball intel·lectual, sentit crític) no té gaire sentit si aquestes qualitats no se situen en el marc de la problemàtica professional i en el context específic de la pràctica educativa en tant que pràctica social. Cal recordar, davant d'enfocs massa idealistes i/o acrítics sobre la funció docent, que la tasca d'ensenyar s'ubica dins el procés social de l'escolarització. L'ensenyament s'explica històricament pel fet que va lligat d'una manera molt estreta a les polítiques culturals d'institucionalització educativa. Sempre hi ha uns mestratges singulars que es poden donar dins i fora del sistema educatiu. Però des d'una perspectiva de conjunt, és ben clar que tant la formació del professorat com el propi desenvolupament de la professionalitat docent no poden separar-se del conjunt de principis i criteris sobre els sistemes d'ensenyament que es van generant i reelaborant en funció de l'evolució social. Els problemes de racionalitat dels nostres establiments educatius no poden explicar-se només per raons de caràcter estrictament pedagògicodidàctic.

La construcció del coneixement acadèmic en pot ser un exemple. Malgrat totes les directrius que des de dins del sistema educatiu es formulen a l'hora de definir un currículum, no hi ha, culturalment parlant, cap consens que serveixi de referent. La traducció de la cultura en programes escolars es desenvolupa en un terreny de conflicte més que no pas en un àmbit estable de relacions perquè això va lligat a la manera com es distribueixen els béns i els serveis dins d'una societat. És una qüestió que té a veure amb els processos històrics de legitimació cultural, científica i social. I, en conseqüència, tan aviat es pot demanar a l'escola, des d'un determinat sector, que esdevingui el darrer baluard en la conservació del llegat del passat, com que, des d'una altra banda s'insisteixi en el fet que els centres educatius han d'acollir indiscriminadament tota novetat que sigui significativa mediàticament. De fet, hi ha una pèrdua de visibilitat a l'hora de precisar l'horitzó de les finalitats educatives i a l'hora de delimitar el coneixement bàsic que cal transmetre. Entre altres coses, perquè assistim a una ruptura fonamental en les relacions entre qui coneix i allò conegut, a una desarticulació que permet la creació de dos mercats independents: un del saber i un altre dels qui saben. Així com en el període medieval se subordinava el discurs instructiu sobre el món fenomènic (*quadrivium*) al discurs regulador interior (*trivium*), ara, com escriu Basil Bernstein, «el saber es divorcia de les persones, dels seus compromisos, de la seva dedicació personal, perquè es converteixen en obstacles, limitacions al seu flux i introdueixen deformacions en el mercat de treball. El saber ha de fluir com el diner, cap a on pugui produir avantatges i profit. En realitat, el saber no és com el diner: és diner».⁶ Això té conseqüències en totes les etapes i prioritats educatives. I en la mesura que la cultura esdevé només un bé de mercat o de consum deixen de tenir sentit certs principis educatius; i, en conseqüència, els centres educatius corren el risc de convertir-se en un més de tants espais de mercadeig d'objectes de consum efímers.

Un altre exemple de canvis globals que condicionen l'acció docent és el fet que moltes necessitats de formació poden ser ateses, avui, també per instàncies no escolars. El mapa de les fonts educatives es mou amb una gran rapidesa i l'aparent fortalesa institucional dels centres d'educació

6. BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Vol. IV. Madrid: Morata, 1993. p. 155 i s. Afirmacions semblants podem trobar en autors tan diversos com H. Arendt o F. Lyotard.

formal –escoles, instituts– no impedeix d'interrogar-nos sobre llur debilitat estratègica. Els podria passar com a aquelles fortificacions inexpugnables que en un moment donat es tornen obsoletes per l'aparició d'una nova tecnologia bèl·lica. Podrien ser com una línia Maginot invencible que és sobrepassada de cop i volta. Efectivament, l'evolució cap a una societat en la qual predominaran les xarxes d'interacció de diversa índole, que canalitzaran i distribuïran els fluxos comunicatius i els intercanvis en detriment de la centralitat i el protagonisme que fins ara tenien les institucions,⁷ posa en qüestió algunes de les estructures i funcions de les institucions educatives.

No és estrany, pel que he dit fins ara, que el títol de la lliçó incorpori la paraula laberint. Les múltiples variables que envolten l'educació fan que parlem de laberint educatiu fins i tot per a qui se n'ocupa professionalment. A les portes del segle XXI no és possible de creure que es pot millorar l'educació amb la modificació d'un únic factor de tots els que intervenen en la configuració dels nostres sistemes educatius: ja es tracti de l'actuació del professorat, de l'estructura dels establiments educatius, de l'administració dels recursos. Plantejar una solució unilateral per a resoldre els problemes de l'ensenyament és, en el millor dels casos, una ingenuïtat. En el pitjor, una acció interessada des del punt vista polític, burocràtic o corporatiu.

I d'altra banda, des de l'àmbit de la ciència pedagògica, avui ens trobem amb la impossibilitat d'establir una acció educativa fonamentada en estratègies que funcionin universalment. La ruptura de les narratives que havien determinat les disciplines clàssiques ha portat a una mena de «desregulació científica»:⁸ les idees sobre el coneixement pedagògic pertinent esdevenen problemàtiques i, en conseqüència, es complica la tasca docent i es fa difícil el consens social al voltant de l'educació.

Tanmateix, la complexitat no ha de ser cap pretext per a la inacció, el cinisme professional, el conservadorisme.⁹ L'expressió «el repte de la complexitat», apareguda per primera vegada en textos dels psicòlegs culturals i dels estudiosos dels mecanismes de la cognició, constata les formes polièdriques en què es desenvolupa el coneixement. Analògicament, la constatació de la complexitat educativa no ha de ser cap impediment per a l'acció, sinó que indica una riquesa, un avenç en el coneixement de la realitat, encara que impliqui la presa en consideració de més factors. L'adopció d'una necessària perspectiva globalitzadora i contextualitzadora no significa construir un escut protector que eximeixi els educadors de llur responsabilitat. Malgrat l'existència evident de condicionants poderosíssims, no és menys cert que en la tasca del professorat hi ha un marge d'actuació que depèn d'ell mateix i de la seva professionalitat: «L'educador no necessita vincular el sentit de la pròpia activitat a l'èxit o al fracàs de les reformes. També pot, en major o menor mesura, sostreure's a les idees sorgides de l'«establishment». Ell mateix està capacitat per a observar allò que fa, i pot, en

7. CASTELLS, M. «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional». Dins DIVERSOS AUTORS. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994.

8. GIMENO SACRISTAN, J. «Esquemas de racionalización en una práctica compartida». Dins DIVERSOS AUTORS. *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid: Morata/Fundación Paideia, 1995.

9. PORTA, J. «Compromís polític i cultura política». Dins EQUIP CETC. *Els valor dels professionals de la cultura a Catalunya*. Barcelona: Proa, 1995.

qualsevol circumstància, fer una cosa més bé i una altra no tan bé.»¹⁰ I com ha escrit encertadament el professor Gimeno Sacristán tots plegats ens hem acostumat a preguntar-nos com el professorat s'ha d'adaptar a unes realitats ja definides socialment, econòmicament, etc. en comptes de preguntar-nos com el nou professorat que s'incorpora a la professió pot transferir les seves potencialitats de canvi pedagògic al sistema.¹¹ En conseqüència, una de les primeres tasques del professorat és la d'educar-se en les condicions en què ha d'educar. Interessar-se per entendre el context. I no solament desitjar que les condicions que impedeixen el desenvolupament de la tasca docent desapareguin, sinó procurar tant com es pugui que desapareguin. Es parla sovint del professorat com a col·lectiu resistent al canvi. Potser cal insistir en el paper del professorat com a agent de canvi. Un canvi que no pot quedar exclusivament en mans dels anomenats «experts».¹²

La necessitat que el professorat assumeixi una major autonomia, doncs, es fa indispensable. Parlem d'autonomia i no d'aïllament per tal que l'acció individual sigui compartida amb els col·legues en una construcció progressiva de cultura professional, encara feble en l'àmbit docent. I també parlem d'una autonomia oberta i visible que impedeixi tant el camuflatge de la incompetència com la manca de reconeixement de la competència, dos tumors que amenacen els sistemes educatius, dos símptomes de la seva progressiva corporativització. I parlem d'autonomia professional com a autonomia recíproca amb la comunitat que l'envolta.¹³ I això significa que el docent dirigeix un aprenentatge contextualitzat en funció d'unes tasques acadèmiques, però també d'un clima de diàleg obert a l'exterior; no com una estratègia per al pseudoconsens o com una política del «quedar bé» o de les relacions públiques, sinó com un intent avançat de vincular l'ensenyament a la vida de la gent que hi està implicada.¹⁴

En comptes, doncs, de difuminar el paper del docent crec que convé reforçar-lo en base a aquesta professionalitat autònoma. I pel que fa a les institucions educatives, sense les quals es fa difícil continuar parlant de professorat, aquestes canviaran i han de canviar en força aspectes. Però contra el que es podria suposar dels comentaris que feia anteriorment sobre la seva creixent debilitat estratègica, crec que les institucions educatives tenen un paper rellevant en allò que s'anomena l'adquisició del coneixement compartit. No podem negligir el caràcter comunitari de l'educació institucionalitzada. No podem deixar perdre un dels àmbits públics en què infants i joves es troben junts per a aprendre. Uns àmbits de creació de discursos propis que es poden connectar o confrontar, si cal, amb els discursos socials hegemònics. Uns espais «on poder ensenyar i practicar una racionalitat basada en el diàleg».¹⁵ Institucions definitivament educatives on els que hi conviuen produeixen pràctiques culturals pròpies. Institucions autònomes i diversificades on es diversifiquen també les formes d'excel·lència d'acord amb allò que anomenem «intel·ligència múltiple».

10. APPLE, M.W. *Maestros y textos*. Madrid: Paidós/MEC, 1989. Col. «Temas de Educación», núm. 17, 1986.

11. GIMENO SACRISTAN, J. «Esquemas de racionalización».

12. FULLAN, M. «La gestión basada en el centro. El olvido de lo fundamental». *Revista de Educación*, núm. 304. p. 158-160.

13. CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

14. APPLE, O. «Educación y formación de movimientos conservadores». *Revista de Educación*, núm. 308. p. 193.

15. PUIG, J. M. «Escola i valors», *Temas de Renovación Pedagógica*, núm. 8, p. 17.

Tant l'acció professional dels docents com l'estructura institucional dels establiments educatius i la seva millora tenen sentit, però, si estan al servei de l'alumnat. Sembla una obvietat però potser convé remarcar que per damunt dels deures té envers les famílies, envers la institució escolar, envers la pròpia professió, envers el saber, envers la societat, el professorat té uns deures envers l'alumnat. Si hi ha un client –fent servir retòricament aquest llenguatge mercantil tan apreciat pels administradors educatius–, aquest és, per sobre de tot, l'alumnat, individual i col·lectiu. Un alumnat que molt sovint no té les mateixes expectatives socials i culturals de formació i de participació en la vida cívica que el seu professorat o que incorpora realitats severes des del punt de vista de l'existència de dèficits culturals i socials. Però aquest és l'alumnat d'avui i no pot ser negat en l'estèril espera que s'adapti a uns dissenys de normalitat preconcebuts. Més que mai l'educació contemporània necessita una pedagogia del reconeixement de les biografies personals, que es proposi ensenyar amb tanta exigència com comprensió. Aquest continua essent l'autèntic nucli dur del fet d'ensenyar, que no és altra cosa que la pedagogia. La funció docent es fonamenta en la pedagogia. I no val a confondre la pedagogia amb directrius ministerials, amb legislacions o normatives en matèria educativa, amb reformes conjunturals o estructurals. La pedagogia en el sentit més profund significa la capacitat d'acompanyar l'alumne. La paraula pedagog prové d'aquell vell esclau grec que acompanyava els nois a l'acadèmia on ensenyava l'anomenat didacta. De fet, la pedagogia ha anat lligada sempre al moviment: de Comenius a Korczack –que acompanyà els seus orfes del gueto de Varsòvia en un viatge sense retorn–, de Vives a Freire, de Rosa Sensat a Pau Vila. Avui, el professorat que ens cal és, probablement, una síntesi de les dues figures: del pedagog i del didacta, perquè es tracta d'acompanyar l'alumnat pels camins del saber, de l'estudi, de la cultura. Una definició que apareix en el *Llibre del Regiment dels Prínceps*, d'Eiximenis (1411), i que ens proporciona el gran Joan Coromines en el seu *Diccionari etimològic*, ja apunta a aquest doble paper: «pedagoch és appellat aquell mestre qui mena e nudrex l'infant en estudi».¹⁶

Aquest viatge educatiu en què l'ensenyant acompanya l'alumne pels universos del saber, no es pot veure només com un trajecte que mira enrere, com un procés d'acomodar el present al llegat del passat; ni com un simple recurs per a impulsar el desenvolupament futur. Tal com va deixar dit els anys trenta John Dewey, l'educació és un procés de reconstrucció continuada de l'experiència. En conseqüència, l'eix central de la pedagogia i la didàctica contemporànies se situa en la construcció i el desenvolupament de processos d'anada i tornada entre allò conegut i allò desconegut; una oscil·lació entre estabilitat i precarietat dels propis coneixements, un trajecte que passa per la intuïció, la reflexió, la formalització i l'estudi compartit; amb la implementació de tècniques didàctiques que es fonamentin en procediments científics tan lluny del «nacionisme» com del coneixement episòdic.

Aquest viatge, que paradoxalment es desenvolupa en part entre les parets d'una institució, es pot fer amb mestres i professors que ajudin l'alumnat a triar entre competències massa banals o massa especialitzades, que acompanyin l'alumne enmig de creences no consensuades en el seu en-

16. COROMINES, J. *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*. Vol. VI. Barcelona: Curial, 1986, p. 361.

torn social, i enmig de contradiccions culturals evidents, per tal d'avançar més enllà del que dicta el sentit comú; un professorat que ajudi el jove internauta a destil·lar, categoritzar, prioritzar entre informacions pertinents, no pertinents o impertinents; un professorat que acompanyi per l'univers de la ciència fins i tot aquell que aparentment no es vol deixar acompanyar.

La càtedra de l'educador, doncs, no és un seient còmode, no és un lloc confortable. La seva importància no prové de l'estabilitat de la seva posició sinó de la mobilitat que exigeix l'acompanyament de l'alumnat. Malauradament, aquesta dosi de precarietat vinculada a la pròpia professió docent sovint augmenta a causa de la manca d'incentius professionals i d'un «sentiment social fluxiu de la dignitat de l'ofici d'ensenyar»,¹⁷ un fet gens estrany si tenim en compte la instrumentalització del saber que esmentava fa uns minuts, i el fet que, malgrat la retòrica tan en voga, l'educació no és pas la primera prioritat mundial; per posar només un exemple: segons dades de 1990, el pressupost de la investigació per a la defensa de la primera potència mundial, els Estats Units d'Amèrica, era 290 vegades més alt que el de la investigació educativa.¹⁸

Acabo: tota lliçó inaugural evoca la represa d'aquest viatge educatiu concretat en l'etapa d'un curs acadèmic; i tota lliçó inaugural incorpora, també, el desig que s'acompleixin les expectatives del professorat i de l'alumnat que hauran de compartir, durant el nou curs que s'inaugura, alguna cosa més que uns temps i uns espais: hauran de compartir un trajecte ple de cruïlles científiques, de dilemes ètics, d'opcions estètiques dins del laberint de l'educació i la cultura contemporànies.

Fins no fa gaires anys parlàvem d'un futur ben llunyà, quan el datàvem a l'any 2000 o al 2001. Aquestes dates són presents avui en aquesta inauguració de curs: els alumnes que comencen enguany els estudis a la Universitat de Vic obtindran els títols i diplomes a l'entrada del segle XXI. I el professorat del primer terç d'aquest nou segle és el que ja exerceix actualment, o bé és el que estem formant a les nostres aules universitàries.

En qualsevol cas, desitjaríem que el professorat del futur no s'assemblés a aquella «estranya minoria que crida pels boscos, vagabunds per fora, biblioteques per dins», que transmet oralment els llibres apresos de memòria, perquè han estat cremats i destruïts.¹⁹ Ni tampoc voldríem que el professorat del futur s'acostés a la idea d'una inacabable filera de buròcrates del Ministeri de la Veritat que censuren i modifiquen el llenguatge, les informacions i la cultura educativa i del lleure segons les consignes d'un Gran Germà.²⁰ Cap de les imatges de dues de les novel·les d'anticipació més conegudes del segle que ja s'acaba, *Fahrenheit 451* i *Mil nou-cents vuitanta-quatre*, poden respondre al que desitgem per als educadors del futur: ni herois clandestins, ni buròcrates alienats.

17. INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS. «L'ensenyament als Països Catalans. Debat sobre alguns problemes actuals de l'ensenyament als PP CC». *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, núm. 82 (1992).

18. Vegi's LISTON, Z. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata/Fundación Paideia, 1993.

19. BRADBURY, R. *Fahrenheit, 451*. Barcelona: Proa, 1996.

20. ORWELL, G. *Mil nou-cents vuitanta-quatre*. Barcelona: Vergara, 1964.

El que preveiem i esperem per al futur del professorat depèn, com ja s'ha dit, de moltes variables, algunes de les quals encara desconeixem; però ni que sigui en una petitíssima però significativa i insubstituïble part, no és menys cert que també depèn del que fem o deixem de fer demà mateix a les aules.

Moltes gràcies i bon curs a tothom.