

Cultura escolar, educació, família i entorn

Ramon Casares

La crisi de l'educació actual, o almenys allò que es percep com a crisi, sembla centrada en dos elements, l'escola i la família.¹ Pel que fa a la institució escolar, hi ha interrogants en relació amb la seva raó de ser, amb el seu paper i amb les seves funcions en una societat en canvi accelerat. N'hi ha també pel que fa a la seva metodologia, les seves tradicions i la seva organització. El resultat d'aquestes vacil·lacions, tant si es refereixen allò que és l'escola com a les seves pràctiques educatives, acostuma a abocar les persones dedicades a l'educació escolar a una certa angoixa, a un *malestar*, un símptoma característic del que podríem anomenar crisi d'identitat de l'escola. Expressió d'aquesta angoixa és la sensació que l'escola «no arriba» a complir les funcions educatives que li són tradicionalment atribuïdes.

Pel que fa a la família, el seu paper educatiu s'ha palesat en un primer moment justament en relació amb l'educació escolar. Les dimensions del fracàs escolar en l'educació obligatòria han portat a buscar-ne les causes no solament dins de l'escola, sinó també fora. L'evidència de la influència del capital cultural de les famílies en l'èxit escolar, paradoxalment, ha palesat no solament les dificultats de l'escola a l'hora de situar la ciutadania en igualtat de condicions pel que fa a l'accés al coneixement, sinó també les limitacions de les famílies a l'hora d'educar en uns valors coherents amb la cultura escolar. Però aquesta limitació ha il·lustrat sobre la crisi de valors, sobre

les dificultats d'atorgar «sentit» a la sociabilitat en el context de la societat global, de l'anomenada societat de la informació i del coneixement.

Altrament, en la societat actual infants, adolescents i joves han adquirit un nou paper, han afirmat la seva autonomia i les seves identitats, sense, però, poder —o haver de— exercir responsabilitats socials. Aquest és un factor que rarament es valora. Quan es fa, s'insisteix en els seus aspectes més negatius sense mesurar-ne l'abast pel que fa al món educatiu.

Fins i tot semblaria en alguns casos que cal fer marxa enrere: tornar a les velles i bones famílies d'abans, a les velles i bones escoles d'abans, als *vells* i *bons* nens i nenes d'abans.

L'autor creu que aquest punt de vista ni és possible, ni és desitjable. La intenció d'aquest article és assenyalar els límits educatius de l'escola i de la família, assenyalar les dificultats que l'Estat —i la «nació» que vol representar— constitueixi un context de socialització significatiu per a aquests adolescents i joves, i la conveniència d'articular l'entorn proper com a context educatiu per educar aquestes responsabilitats i proporcionar significació a l'activitat educativa de la família i l'escola.

Cultura escolar i educació

Abans d'endinsar-nos en els viaranyos que anuncia el títol, em sembla interessant fer una precisió terminològica sobre allò que entenc com a «cultura escolar». Utilitzaré aquest concepte en

el sentit de la barreja de tradicions, valoracions i punts de vista que es desprenen del funcionament de la institució i que, alhora, són la base d'aquest funcionament. La cultura escolar seria compartida pels diferents agents en relació amb les finalitats educatives escolars i els mitjans per assolir-les, i s'expressaria en un llenguatge particular. D'altra banda, la cultura escolar s'orientaria en dues dimensions, una d'interna, en la qual cada centre escolar emmotllaria una «cultura de centre», i una altra d'externa que seria la mirada projectada des de l'escola cap enfora en la qual la societat i el món són vistos «escolarment».²

Això pel que fa al que neix dins de l'escola. Però hi ha també molts aspectes de l'educació escolar, i de la percepció del seu estat de crisi, que neixen «fora» de l'escola. Alguns d'aquests aspectes tenen relació amb les raons de ser de la mateixa escola i amb la seva organització, amb la mateixa cultura escolar des del punt de vista d'allò que

1. Parlaré indistintament d'«escola» i d'«institució escolar» en un sentit genèric. Quan es tracti de distingir segons els nivells educatius parlaré de CEI (col·legi d'educació infantil) o d'IES (institut d'educació secundària).

2. El fet que des de l'escola es jutgi l'evolució social d'acord amb la cultura escolar té molta importància perquè pot convertir l'escola en una institució reactiva, aclaparada pels canvis socials i incapaç d'educar —o sigui, de propiciar processos d'aprenentatge—. Tanmateix, la visió «escolar» també pot ser un punt de partida crític, capaç de garantir l'autonomia imprescindible per exercir la seva funció educativa.

n'esperen els diferents agents socials situats «fora» de l'escola. El primer d'aquests agents és la família, però n'hi ha d'altres, començant per les administracions educatives i seguint pels agents de l'educació no formal i altres agents sense propòsits educatius explícits, que dirigeixen a l'escola demandes constants en relació amb allò que es creu que són les seves finalitats. Podríem dir que la crisi de l'educació escolar és un símptoma de la crisi mateixa de l'educació en general

Per respondre a aquesta qüestió, cal tornar a les precisions terminològiques. Definir l'educació en general és difícil. Tan difícil com que el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans ens remet a l'«acció d'educar» i la defineix com «ajudar (algú) a desenvolupar les seves facultats físiques, morals i intel·lectuals». El que discutim avui requereix segurament una definició més àmplia i més precisa, ja que les facultats que s'esmenten (físiques, morals i intel·lectuals) ho són en relació amb unes tasques, uns codis i uns coneixements. I, ¿aquestes tasques, aquests codis i aquests coneixements no són, en última instància, coneixements d'una o altra mena? I encara més: ¿estem parlant de quelcom que es fa des de fora de la persona educada —com alimentar-la, o vestir-la— o que també du a terme el propi educand? ¿Ens referim a les ajudes que reben una per una les persones educades, o bé al conjunt social d'esforços educatius? Així podríem multiplicar les preguntes

fins a difuminar els límits d'allò que és educació. Però bé ens hem de guiar per un o altre concepte, i goso avançar-ne un més aviat pragmàtic, restringit a allò que en podríem anomenar pràctiques educatives. *Les pràctiques educatives són fonamentalment pràctiques socials amb una funció de socialització que tendeix a aconseguir que els membres d'una comunitat s'apropiïn del conjunt de sabers organitzats culturalment que són valorats en un moment històric concret.*

Des d'aquest punt de vista, la crisi de l'educació en general —i la crisi de l'educació escolar en concret— s'han de relacionar amb els canvis socials que s'han esdevingut en les dues darreres dècades. No solament es troba en procés de transformació el «conjunt de sabers organitzats culturalment» —la cultura— sinó que els procediments (tècnics i d'accessibilitat) per apropiarse'n també es troben en mutació. I no solament això, sinó que el mateix concepte de comunitat («local», «nacional», «global»?) i de «membres» també es transforma.

Escola i família: responsabilitats distintes

Aterrem; tornem a l'escola. Voldria justificar d'antuvi la divisió aparentment cada cop més arbitrària entre allò que és «dintre» i allò que és «fora» de l'escola. Arbitrària perquè, d'una manera o altra, tant la família com les administracions tenen una influència important sobre l'educació escolar, una influència que, a més està fortament institucionalitzada. Arbitrària, igual-

ment, perquè en la societat actual una bona part de la informació i un cabal immens de coneixements —que també es treballen a l'escola— s'obtenen o es poden obtenir «fora» de l'escola.

Tanmateix, crec que és convenient fixar-nos en el fet que, malgrat tot, l'escola segueix essent —almenys en teoria— l'àmbit d'una relació específica, *la relació d'ensenyament-aprenentatge*. Això no vol dir que fora de l'escola no es produeixin altres aprenentatges, ni que no hi hagi d'altres relacions igualment fructíferes pel que fa al coneixement. Tot això és innegable i no solament irreversible, sinó positiu. Aleshores, ¿si ja hi ha internet i els mitjans audiovisuals, si ja existeix la família, perquè insistir en el caràcter específic de l'escola? ¿No morirà sepultada, l'escola, precisament, per la necessitat, o per la incapacitat, d'absorbir els canvis que es produeixen en el seu entorn?

A parer meu aquestes preguntes poden tenir respostes positives encara que semblin contradictòries. Efectivament, cal diferenciar allò que passa dins de l'escola, allò que és escolar, d'allò que no ho és. El nucli central de les pràctiques educatives escolars es troba en una relació: la relació d'ensenyament-aprenentatge protagonitzada per l'alumnat i el professorat. A partir d'aquí comença allò que no és pròpiament escolar. I la família, tot i la seva influència educativa decisiva, no pertany a l'àmbit escolar. La insistència a vincular l'èxit escolar amb l'estructura, els valors i fins i tot el capital social de

la família, tot i la seva capacitat explicativa, pot amagar la importància dels aprenentatges escolars —o, més ben dit, la capacitat de l'escola de propiciar determinats aprenentatges socialment significatius.

Però això no s'ha de llegir com una invitació que l'escola es tanqui en ella mateixa. Ben al contrari, es tracta que s'obri a l'entorn, i no solament que s'hi obri, sinó que hi intervingui activament, que hi esdevingui una institució significativa i, més encara, que l'entorn sigui significatiu per a l'escola.

Ara no entrarem a delimitar què entenem per «entorn», però és evident que el primer element d'aquest entorn són les famílies. Tanmateix, no estem parlant únicament de la relació escola-família, ni de qualsevol tipus de relació amb l'entorn, sinó d'aquella relació entre escoles, famílies i entorn que potencii els objectius educatius en general i els escolars en concret.

La idea que *l'educació escolar* és una tasca comuna de l'escola i les famílies és enganyosa, com ho és la idea que l'educació en general és principalment una tasca de les famílies. En el món actual l'educació és una comesa social, pública, que té escenaris i protagonistes molt diversos i, com ha estat sempre, es veu afavorida per la cooperació dels diferents agents. Però perquè aquesta cooperació es produeixi sense equívocs cal que les responsabilitats, capacitats i limitacions de cada agent siguin clares. I una de les característiques de la crisi educativa actual és que el caràcter

comú s'ha posat per davant d'allò que és específic dels uns i dels altres. D'aquí la confusió, els retrets mutus i l'intent de «passar el mort» als altres. Per aclarir aquesta confusió cal partir de la idea que l'èxit escolar és responsabilitat de l'escola, mentre que l'educació en general no pot ser considerada raonablement una responsabilitat exclusiva de la família. En altres termes, l'escola no és un «instrument» educatiu de la família, ni la família tampoc no és l'escambell sense el qual l'educació en general i l'educació escolar en particular no puguin reeixir. L'educació és una empresa social que va més enllà de l'escola i la família, que es perllonga al llarg de la vida dels ciutadans i ciutadanes i que es duu a terme en una gran diversitat de situacions: ens eduquem a l'escola i a la família; ens formem a la feina; aprenem en els mitjans de comunicació; rebem informacions d'arreu; i fins i tot hi ha un «oci» educatiu.³

La potència del que és escolar i les responsabilitats específiques de l'escola

Podríem abordar aquest punt fent un esment a la curta història de la institució escolar moderna. Però em sembla preferible enfocar-lo des d'una perspectiva sincrònica. El primer problema que ens surt al pas és *com s'aprèn*. El constructivisme psicològic i darrerament la psicologia cultural (Brunner, 1997) han posat l'èmfasi en el fet que els aprenentatges són un tipus de processos que es donen en contextos determinats en els

quals l'aprenent ha de conferir significat a determinats conceptes. Aquest procés té un format essencialment verbal, ja que l'aprenentatge requereix interacció amb l'adult, o sigui que alhora és un procés d'ensenyament. En el procés d'ensenyament-aprenentatge, aprenent i mestre negocien els significats dels conceptes. No es tracta només d'una interacció individual: els aprenentatges escolars són alhora individuals i col·lectius: permeten adquirir competències socials que després resultaran altament necessàries. Per a la psicologia cultural, a més, aquest procés, que utilitza les eines de la narració i el diàleg, té com a resultat un aprofundiment de la individuació de l'aprenent. Ara bé, aquesta individuació és alhora una socialització, perquè suposa apropiar-se de conceptes que són a la ment de l'altre. I aquest altre no és solament un «altre» individual, sinó que és, de fet, tota una visió del món, una cultura.

Fins ara no hem dit res que situï obligatòriament aquests processos a les escoles. Efectivament, en el passat hi ha hagut processos d'aprenentatge eficaç, per exemple, per aprendre un ofici en els tallers dels gremis. Tanmateix, l'escola posseeix una potència especial,

3. Paradoxalment, el terme grec *skole*, del qual es deriva a través del llatí el terme català modern «escola», feia referència al «temps lliure», a un temps «d'oci». Això podria fer reflexionar sobre algunes apel·lacions apocalíptiques a la «cultura de l'esforç». ¿Des de quan aprendre, amb l'esforç que calgui, no ha estat un plaer?

perquè és una institució que concentra i depura l'aprenentatge d'un ofici especialment necessari en la societat actual: aquest ofici és *l'ofici d'aprendre*.⁴ Certament no es pot aprendre a aprendre en abstracte: cal fer-ho sobre uns continguts en concret. Per tant, allò bàsic dels aprenentatges escolars són les capacitats o competències que es desenvolupen en relació amb continguts concrets. Però aquestes competències no neixen espontàniament, ni són fruit de tal o tal determinació genètica, ni apareixen com a fruit espontani del contacte amb el saber o de l'esforç per memoritzar-lo, sinó que també s'aprenen. *L'«ofici d'aprendre» s'aprèn aprenent* —i perdó pel joc de paraules—. Ara bé, la potència del mètode escolar rau en el fet que per adquirir aquestes competències, l'escola *se separa* de l'objecte de coneixement i optimitza al màxim la naturalesa simbòlica del llenguatge, tot *estipulant* que l'objecte, encara que no hi sigui, pertany a un món que té l'estatut de *possible*. El segle xx es va obrir amb la crisi del positivisme. Aquesta crisi ens ha permès comprendre millor la naturalesa del coneixement humà, de la seva relació amb allò que anomenem realitat, i ha resituat la noció de veritat. Inevitablement, la psicopedagogia s'ha hagut de posar en sintonia amb aquesta revolució epistemològica, amb aquesta revolució cognitiva. I el resultat d'aquest esforç ha repercutit inevitablement sobre la institució escolar.

Fins aquí les raons essencials de l'existència i l'evolució de la institució

escolar i de la seva separació de la societat. Ara bé, hi ha dos aspectes decisius en la identitat de la institució escolar que no es poden comprendre sense fer al·lusió al seu paper social. Aquests aspectes tenen relació mútua, però ens portaran a considerar la relació entre l'escola, les famílies i l'entorn des del punt de vista de l'acompliment dels objectius educatius de l'escola.⁵

L'escola i la socialització

L'ofici d'aprendre és molt antic. En el passat ha estat reservat a determinades elits que dominaven els instruments simbòlics per fer-ho: clergues i nobles. El coneixement, tanmateix, s'entenia com la transmissió d'una revelació. Els mètodes escolars basats en el registre de la paraula del mestre i en la seva memorització van néixer d'aquesta concepció del coneixement. L'humanisme i el Renaixement van separar les nocions de coneixement i fe revelada, i encara que en l'edat moderna es van fer intents prou reeixits per basar la fe en la raó, la Il·lustració va separar-les definitivament tot relegant la religió a l'esfera d'allò privat. Així, l'escola de la Il·lustració va haver de plantejar-se seriosament com agermanar el coneixement amb la virtut pública, amb aquells valors compartits en què es basava la república. L'escola republicana va néixer, doncs, amb l'ambició de separar la religió —en el sentit d'allò que manté unida la societat— i la fe —entesa com a creença particular, personal—. L'escola republicana pretenia identifi-

car coneixement i virtut —tal com el racionalisme, i més tard el positivisme, creien— i es concebia com un poderós instrument de socialització, o més ben dit, de construcció d'una societat nova. L'extensió de l'escolarització a tota la població pretenia *alliberar* els individus del pes mort de la religió i convertir-los en ciutadans de la mateixa nació i, alhora, proporcionava una escala de mèrit social diferent que el mèrit per naixement. L'escola per a tothom es concebia, doncs, en el marc d'un projecte de societat nacional jerarquitzada segons un concepte de «mèrit» que naixia en la mateixa escola.

Per sort o per desgràcia, el període en què el maridatge entre el coneixement i la virtut va semblar vigent va ser molt breu.⁶ Per la seva natura el conei-

4. Sovint s'ha presentat la «metacognició» o la capacitat d'«aprendre a aprendre», o també el «pensament abstracte», que s'entenen com a instruments per a aprenentatges concrets, però, pel que fa a l'escola, el plantejament és justament a l'inrevés: l'important és desenvolupar la metacognició a partir dels aprenentatges més concrets.

5. Aquells i aquelles que culpen els «experts» o les lleis dels mals de l'escola, farien bé a considerar aquests aspectes: no podem continuar educant amb les mateixes concepcions que al principi del segle xx, entremig han passat massa coses.

6. Cal que ens entenguem: l'ordre capitalista no és l'ordre del mèrit ni del coneixement. Més aviat és el desordre de l'apropiació de la riquesa i del coneixement, especialment l'aplicat. Ara bé, els intents d'instaurar ordres socials basats teòricament en el mèrit del coneixement han tingut derives totalitàries que no es poden separar d'una concepció teleològica del desenvolupament humà i d'una apropiació del «sentit» de la història.

xement científic és molt més lliure que el coneixement revelat, però a canvi és un coneixement molt més mudable, més canviant. La visió teleològica del coneixement, en el sentit almenys d'ampliar les zones desconegudes i fosques, tal com pretenia el positivisme, podia alimentar una idea ingènua de progrés humà. Tanmateix, la història del segle xx no va deixar cap mena de dubte sobre el fet que la ciència i la bondat no són la mateixa cosa, i que la història no avança sempre pel costat bo. Sortosament, en les societats occidentals secularitzades del segle xx, l'escola va romandre com una de les bases de la socialització juntament amb la família i el treball. Les raons per les quals això es va esdevenir es troben en el fet que la necessitat de formació de mà d'obra, de capital humà, i el pacte social de la postguerra mundial, que va donar lloc a l'estat del benestar, van estendre l'escolarització a tota la població.

La socialització i l'escola

El valor del coneixement en les societats industrials, relativament homogènies, de la segona part del segle xx era molt gran. El desenvolupament econòmic unia tecnologia i capital. La capacitació científica i tècnica tenia una importància tant individual com nacional. L'escola es va considerar una institució igualadora en la mesura que esdevenia no solament un instrument de difusió del coneixement, sinó que situava tota la població en igualtat de condicions per accedir-hi. En aquest punt, tanmateix, es

va fer palès que l'escola podia reproduir i ampliar les diferències socials davant del coneixement, cosa gens estranya si tenim en compte la potència del mètode escolar. Després de l'horror nazi, les desigualtats que anaven més enllà del ventall de les diferències cognitives individuals ja no es podien considerar «naturals» i ser atribuïdes exclusivament a factors genètics.

A aquest problema es va afegir de manera decisiva la transformació accelerada del final del segle passat. En les societats desenvolupades el pes de la indústria va decaure. El tractament, la difusió i l'ús de la informació i del coneixement van esdevenir el factor central de producció de riquesa, i gràcies a l'extensió dels mitjans de comunicació i internet aquest nou sistema de producció de riquesa va abraçar tot el món, superant les fronteres nacionals (o estatals). Ara bé, aquest procés de globalització ha establert unes noves fronteres: zones senceres n'han quedat excloses. I les fronteres també han esdevingut interiors: dins de cada país o societat nacional, grups socials sencers resten fora de la nova organització econòmica (Castells, 1997). Les societats es polaritzen entre una minoria exclosa i una majoria integrada dins de la qual, tanmateix, les diferències econòmiques creixen: fins i tot entre les classes mitjanes s'incrementen les inseguretats i desapareix la confiança en les institucions. Als països menys desenvolupats la situació és inversa: hi ha una minoria integrada i una gran majoria

exclosa. Gups sencers de població que no volen restar exclosos emigren a les zones incloses en la globalització. Aquests grups no són els més «pobres». Més aviat al contrari, es tracta de grups que esperen trobar en les societats d'acollida la possibilitat d'actualitzar un capital social que en les societats d'origen els és impossible d'actualitzar.

¿Quin paper té l'escola en aquest tombant civilitzatori? L'escola fa papers diversos segons el projecte social que es consideri. Per exemple, durant tota la segona meitat del segle xx s'ha intentat formular una perspectiva neoliberal pel que fa a l'educació escolar (Hayek, 1960). Aquesta perspectiva neoliberal es fonamenta en dues bases ideològiques. La primera, genèrica, i a parer meu compartible, segons la qual és important que l'estat, els poders polítics, intervinguin el mínim possible en l'educació. La segona, molt més discutible, segons la qual l'educació escolar és una perllongació de l'educació familiar. Aquest segon punt de vista em sembla particularment discutible. En primer lloc pel seu fonament antropològic: l'individu és considerat com una mera extensió de la família. No adduiré l'evolució de la institució familiar en els darrers anys, però crec que la premissa d'aquesta idea és que l'estatut jurídic de la família reposa en un principi «natural». La família com a nucli bàsic i primigeni de la societat, com a extensió de l'individu. En aquesta perspectiva, l'única possibilitat d'igualació es trobaria en la voluntat de les famílies de

fer un esforç en l'educació escolar dels seus fills i filles. Per igualar les oportunitats de què disposa aquesta voluntat, s'instituiria el xec escolar (Pérez Díaz, 2001). Més enllà d'això, només hi hauria les diferències biològiques o morals. La manca de voluntat o d'esforç, o l'escassa resposta als estímuls escolars respondrien a una realitat moral «natural». Amb aquesta base «natural», les diferències i les desigualtats davant de la cultura esdevindrien irreductibles.

Així, algunes argumentacions en favor del dret a escollir centre docent han identificat aquesta tria amb la millora del capital social familiar, entenent que aquest respon més a la pregunta «qui conec (*who I know*)?» que no pas a la pregunta «què sé (*what I know*)?».⁷

El paper educatiu de la família

Darrerament hem sentit parlar del paper decisiu de les famílies en l'educació escolar dels seus fills i filles. I, al mateix temps, hem sentit a dir que les famílies abandonen les seves responsabilitats educatives en general en mans de les escoles. Això produeix una mena de cercle neuròtic: des de les escoles s'insisteix en la responsabilitat de les famílies en el fracàs escolar, com si l'escola per ella mateixa hagués perdut tot el potencial educatiu. I al mateix temps, des de les famílies molt sovint es demana de l'escola que compleixi tasques educatives que abans complia la família.

Citaré per sobre els canvis que ha experimentat la família: incorporació de les dones al món del treball, desapa-

rició de la família àmplia amb la seva xarxa de solidaritats i suports, crisi de l'autoritat parental... Tots aquest trets mereixen una gran atenció, però em voldria aturar en un, en els nens i nenes i la població adolescent. ¿Què tenen en comú família i escola? En primer lloc, indubtablement, els nens i nenes i els adolescents, que en la institució escolar són l'alumnat. La infància i l'adolescència també s'han mogut. Sovint imaginem infants i adolescents des de la perspectiva preconstructivista de subjectes passius totalment emmotllables i, en conseqüència, «producte» de la família o de l'escola. Però potser és convenient imaginar-los també com a subjectes proveïts de finalitats pròpies, a la recerca d'una identitat específica. En contra, es pot aduir la seva dependència de la família. Però és molt important fixar-se en el fet que el seu estatus específic s'ha reconegut no solament jurídicament —en forma de drets—, sinó que han esdevingut subjectes específics de consum. En la nostra societat el consum mou l'economia i defineix identitats, de tal manera que podríem dir que, almenys pel que fa a la seva vida, adolescents i joves tenen una capacitat de decisió, una autonomia impensable fa pocs anys. L'autonomia s'estén en part fins a la mateixa educació: moltes famílies reconeixen que el factor essencial en la tria del centre de secundària és la decisió del propi fill/a, que habitualment s'inclina pel centre on va la colla dels amics i amigues, els anomenats iguals. Justa-

ment, la importància dels iguals en la socialització ha crescut fins a ocupar el paper de la família extensa pel que fa a qüestions tan importants com les aficions, certs aspectes de la ideologia política, la formalització de relacions de parella i, fins i tot, l'orientació professional.

¿Quin és, doncs, el paper de la família en relació amb l'educació en general? Respondre aquesta qüestió seria prou complicat. Però hi ha un cert acord a situar *l'educació en valors* com un dels aspectes «propis» de les responsabilitats familiars. Al mateix temps, com vèiem a l'inici d'aquest apartat moltes famílies semblen voler transferir també a l'escola l'educació en valors.

De moment no entraré a definir allò que entenem per «valors», però assenyalaré que tenen una relació indubtable amb allò que entenem per «sentit»: sentit de la vida en societat, sentit de la vida humana, sense més. Sembla que el desacord entre escola i família —ocasionat en bona mesura en la ignorància de la creixent autonomia d'infants, adolescents i joves— abocaria escola i família a una col·laboració en l'educació en valors, a fer una proposta comuna de «sentit». Ara bé, ¿com fer aquesta proposta de manera inclusiva, de manera que tingui «sentit» per als mateixos adolescents i joves?

7. ¿No hi ha, tal vegada, una analogia sinistra entre la idea que la finalitat educativa de la família és acumular «capital humà» de la mateixa manera que la selecció «natural» acumula capital genètic en determinats individus?

Escola, família i «sentit»

Com han palesat multitud d'estudis, el paper de la família en l'educació escolar és molt important. La cultura escolar, efectivament, està en sintonia amb valors propis de les classes mitjanes cultes del segle xx. Aquest fet ha rebut el nom de «currículum ocult». Per als nens i nenes procedents d'aquest àmbit social les pràctiques educatives escolars resulten molt més significatives, carregades de sentit, que per a l'alumnat procedent d'altres grups socials, com per exemple les noves classes mitjanes o els grups exclosos. En tot cas aquesta «sintonia» no és una realitat metafísica, sinó que es correspon a un conjunt de pràctiques i valors que faciliten l'èxit escolar del noi o noia. Des de presència de la lectura, el debat, o l'associació entre oci i cultura en l'entorn familiar, fins a la disposició de determinats recursos o relacions (Bordieu, 1977).

Per a aquelles polítiques que no s'han resignat a aquestes diferències, la resposta ha estat limitar el currículum ocult, o, en altres termes, adaptar l'escola a la diversitat per tal de fer més accessible el currículum. L'ensenyament comprensiu ha topat, tanmateix, amb els límits propis de la institució escolar: d'una banda, la cultura escolar presenta un tipus de rigideses que fan molt difícil combinar aquesta adaptació amb l'èxit acadèmic. En segon lloc hi ha el problema vist des de l'altra banda: per més esforç que faci el centre escolar, l'educació escolar ha de carregar-se de «sentit» per ser fructífera i obtenir èxit.

Sovint, quan es parla de «sentit» es dóna per descomptada una qualitat humana com és la curiositat, l'afany de saber. Però s'oblida que aquesta curiositat, aquest afany de saber, té igualment un marc moral amb un biaix pràctic. En un marc moral la pregunta «això (el coneixement) per a què serveix?» es formula com «això a qui vull que serveixi?», i més àmpliament, «a qui vull servir jo?» (Tedesco, 2005).

L'escola republicana tenia una resposta clara a aquestes preguntes: els valors «cívics». Educar tenia un destinatari directe —el futur ciutadà— i un d'indirecte que era la societat en forma de «nació». De fet l'escola es podia considerar la matriu de la nació, perquè a l'escola no solament s'aprenien uns coneixements, sinó que s'aprenia al servei de qui es posaven aquests coneixements. En la societat actual aquest marc referencial és molt més complex. L'entorn ja no té únicament com a horitzó la nació, sinó que s'ha globalitzat. Alhora, les referències més properes com la família extensa s'han afeblit i, en allò més immediat, compten altres realitats com els grups d'iguals —on no intervenen els adults— o el consum.

Altrament, l'autonomia en determinats apartats de la vida s'assoleix més aviat, de tal manera que, per exemple, l'adolescent «tria» la seva manera de ser, els seus valors. És una manera de ser protagonista de la pròpia educació (Casares, 2008) però a partir d'un concepte força passiu: el del consumim-

dor. S'adopten identitats disponibles, però per la mateixa causa més làbils o fràgils.

L'escola i també la família es troben en la cruïlla entre allò que és global i allò que és local, entre les identitats triades i les identitats imposades. El futur de l'escola no es dirimeix en la transmissió d'informació, ni tan sols en la transmissió de coneixements, la seva utilitat es posa a prova quant a la seva capacitat de seguir ensenyant l'«ofici d'aprendre». Però ja sabem que no hi ha aprenentatges —fins i tot els que es relacionen amb els mateixos aprenentatges— sense un context que els atorgui significativitat. La crisi escolar és més una crisi de «sentit» que no pas, o solament, una crisi metodològica o institucional. Al mateix temps, el paper educatiu de la família es veu debilitat per la dificultat a atorgar «sentit» a la vida en societat, a la socialització i a la mateixa escolarització.

L'entorn com a àmbit de valors i d'aprenentatges

L'escola republicana creava un àmbit de «sentit» en situar-se entre la família, que constituïa l'entorn immediat, i la nació, l'horitzó màxim. No cal dir que en aquesta tasca rebia el suport de les famílies. En l'actualitat hi ha un buit de sentit. En efecte, els nois i noies no poden respondre fàcilment la pregunta «a qui serviré?». I l'escola i la família no poden donar respostes tan senzilles i tan potents com «la nació» o «la pàtria». Així doncs, l'escola i la família necessiten redefinir el seu entorn significatiu

(Marí-Klose, 2007). Avui l'entorn proper d'un adolescent es troba en una família molt reduïda, mentre que l'horitzó màxim és en un món globalitzat. En aquest camp immens, a més, la identitat nacional s'ha afeblit forçosament, mentre que les identitats triades es multipliquen i s'encreuen. Els valors cívics, les respostes a la pregunta «a qui serviré?», que constitueixen el seu camp de sentit, han d'incorporar aquestes variacions perquè si les respostes són simplement individuals, familiars o grupals la sociabilitat es veurà molt afeblida. L'escola, en canvi, és un dels únics contextos on és possible donar a aquestes preguntes una resposta col·lectiva, el que en podríem dir «aprendre a viure junts» (Tedesco, 2000, 2005). Per fer-ho, l'escola necessita un concepte potent i posat a prova de ciutadania en què basar la seva funció cohesionadora. Certament, això no és fàcil: no solament cal saber quina concepció de «cohesió social» és desitjable, sinó que cal pensar seriosament en el fet que molts intents d'atorgar «sentit» a la vida social encobreixen una secreta ambició totalitària. D'aquí la necessitat de basar aquest «viure junts» en una apreciació positiva de la pluralitat i de la llibertat individual, en una recuperació de la tradició liberal.

Aquí és on intervé la redefinició de l'entorn que ja fa temps que ha començat però que encara és lluny de ser estable. La redefinició es va iniciar com una aproximació a la diversitat de l'alumnat escolar i a la de les seves famílies. L'esco-

la republicana era cega a les diferències perquè el seu valor era l'homogeneïtat. Això senzillament s'ha acabat: les demandes educatives individuals i familiars, sigui per la via del mercat, sigui per l'atenció a la diversitat, tenen un pes que abans no tenien. Lògicament, una escola amb vocació de servei públic no pot adaptar-se a aquestes demandes sense més, ha d'oferir una proposta d'educació escolar amb personalitat i coherència, amb «sentit» per al seu alumnat en conjunt, que sintonitzi, a més, amb allò que té sentit per a les famílies. Però ja no podem esperar que l'Estat, o altres agents com abans l'Església, com a representants de la comunitat nacional o religiosa, creïn per ells mateixos aquest camp de «sentit». Potser això significa una pluralitat d'ofertes escolars, a més del pluralisme dins dels mateixos centres, de la mateixa manera que la pluralitat s'ha instaurat entre els models familiars.

D'altra banda, l'emergència del jove o adolescent requereix que la conquesta del sentit —i de la responsabilitat— es faci en un espai creïble, on exerceixi la seva autonomia en un sentit ampli, més enllà de l'escola o la família. L'entorn proper (Vintró, 2001) constituït pel barri, els grups d'iguals, la família pròpia i la mateixa escola, però també l'accés al món globalitzat a través d'internet o els mitjans de comunicació, constitueix un conjunt d'interessos a partir dels quals es pot edificar aquest camp de sentit capaç de dotar de significat la vida social.

Ara bé, aquest entorn no constitueix per ell mateix un objecte de coneixement. Necessita esdevenir un aprenentatge «estipulatiu», i constituir-se d'aquesta manera no solament en un objecte de coneixement concret, sinó en allò que permet també un coneixement abstracte, transferible a altres objectes de coneixement. Això, naturalment, es pot aplicar igualment als valors. En d'altres termes, si avui un noi o una noia pot estar informat d'allò que passa en un punt molt llunyà, segurament només la possibilitat de confrontar-ho amb allò que s'esdevé en el seu entorn més immediat li podrà fer comprensibles i plenes de sentit una i altra cosa. Estem parlant, doncs, d'una ciutadania global que té els fonaments en allò més proper, en allò local, allí on, més enllà dels murs de les aules, o de les portes de la llar, es pot aprendre a viure en societat.

L'entorn proper, tanmateix, no és quelcom donat. A la vista de molts professors i professores —i en certa mesura de molts i moltes alumnes— l'entorn es presenta com a quelcom indiferenciat. Per dibuixar-se, necessita un acord entre l'escola, les famílies i l'entorn mateix segons el qual el que es proposa com a objecte de coneixement té interès. Això suposa, és clar, una revisió dels continguts escolars. No podem seguir acumulant enciclopèdicament continguts als continguts (Coll, 2007) fins a fer currículums impossibles d'assolir. Igualment l'entorn, començant per les famílies, ha d'ad-

quirir una mirada educativa més enllà de l'escola. Això implica els serveis presents en l'entorn escolar, però també exigeix una planificació específica, una mirada educativa sobre aspectes com l'urbanisme o l'economia. I pot interessar també els agents no implicats directament en l'educació escolar

com ara les associacions veïnals, els grups esportius, les entitats d'oci, empreses, comerços, etc.

«Ciutats educadores», «projectes educatius de ciutat», «plans d'entorn» han començat a explorar aquesta nova via per a l'educació (Subirats, 2008). El seu fonament és seriós, i en ells hi ha

una nova perspectiva educativa en general i un lloc renovat per a l'escola en particular, perquè assagen un concepte d'educació escolar vinculat a una perspectiva de llibertat i de canvi social. Heus ací quelcom interessant tant per a les famílies com per a les escoles. 🔑

Bibliografia

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977.

BRUNER, J. S. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.

CASARES ROMEVA, R.; VILLÀ, R. «Recelo y confianza: relaciones entre el alumnado, el profesorado y las familias en la enseñanza secundaria». *Malestares: infancia, adolescencia y familias*. Barcelona: Graó: CIIMU, 2008: 87-125.

CASTELLS, M. *La era de la información*. Vol. I: *La sociedad red*. Madrid: Alianza, 1997.

COLL, C. «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio». *Aula de Innovación Educativa*, 161 (2007): 34-39.

HAYEK, F. *The Constitution of Liberty*. Chicago: The Chicago University Press, 1960.

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS. *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: Edicions 62: Enciclopèdia Catalana, 2007.

MARÍ-KLOSE, P.; GÓMEZ-GRANELL, C.; BRULLET, C.; ESCAPA, S. *Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos del temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Pànel de Famílies i Infància*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya, 2008.

PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C.; SÁNCHEZ, L. *La família espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona: Fundació La Caixa, 2001.

SUBIRATS, J. «Gobernanza y educación». A: *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras*. Madrid: Santillana, 2008: 237-250.

TEDESCO, J. C. «Actuales tendencias en el cambio educativo». Conferència en el Taller: Lineamientos para una política de desarrollo profesional de la docencia. Santiago, Xile, 29 de maig de 2000.

VILA, I. «Identidad y cohesión social». A: ESTEBAN, M. [ed.]; RIBAS, J. [ed.]. *Reflexiones en torno a la psicología*. Girona: Universitat de Girona, 2006: 113-124.

VINTRÓ, E. «Educación, escuela, ciudad: el proyecto educativo de la ciudad de Barcelona». A: GÓMEZ-GRANELL, C. [ed.]; VILA, I. [ed.]. *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro, 2001: 33-52.

— «Els pilars de l'educació». *Debats d'Educació*, 1 (2005): 5-22.