

**CONÈIXER PER
EDUCAR, EDUCAR PER
HUMANITZAR**

© del text: l'autor, 1998

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears, 1998

Coberta: Jaume Falconer

Edició: Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic.
Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07071 Palma (Balears)

Impressió: JORVICH, SL. Carrer de Francesc de Borja Moll, 22. 07003 Palma

DL: PM 1778-1998

CONÈIXER PER EDUCAR, EDUCAR PER HUMANITZAR

L'educació és el punt en el qual es decideix si estimam prou el món per assumir la responsabilitat del món.

Hanna Arendt, *La crisi de la cultura*

Aprofitant la naturalesa d'aquest acte, i en l'opinió que tant dins la nostra comunitat universitària com a la nostra societat existeix un profund desconeixement sobre allò que centra la preocupació de les diverses àrees del coneixement, intentaré explicar-vos quines són les inquietuds i quins són els problemes amb els quals ens enfrontam des de la nostra particular talaia del coneixement i quin és l'interès que ofereixen per al conjunt de la societat.

A la pel·lícula *Smoke* de Wayne Wang, al meu entendre una de les més delitoses creacions que ha produït la cinematografia els darrers deu anys, Will —un dels personatges centrals de l'obra— mostra al seu amic Paul el producte de la seva afició: la fotografia. Will, diàriament, sens falta, fa una fotografia del cantó del seu estanc des de l'altra banda del carrer. Ja té acaramullades més de quatre mil fotos del mateix lloc, a la mateixa hora, les vuit del matí. No se'n va de vacances perquè cada dia ha de ser allà, al mateix lloc i a la mateixa hora. Paul no se'n pot avenir i manifesta no acabar d'entendre-ho, alhora que va passant amb celeritat les pàgines dels àlbums en què Will té ordenades les fotografies. Will li diu que si no fa més poca via, no les entendrà. Paul li respon que què vol dir, si totes les fotos són iguals. «Totes són iguals, però cada una és distinta de les altres —li respon Will—, hi tens dies ennuvolats i dies amb sol, llum d'estiu i llum de tardor, dies feiners i dies festius, hi tens gent amb abric i botes d'aigua i gent amb camiseta i amb calçons curts; de vegades la mateixa gent, de vegades una de diferent, de vegades les persones diferents esdevenen les mateixes i les mateixes desapareixen. La terra gira al voltant del sol i cada dia la seva llum il·lumina la terra des d'un angle distint.» Seguint la recomanació de l'amic, Paul comença a mirar les fotografies parant-hi esment; al cap d'una estona resta com petrificat i exclama: «Déu meu!» En una de les fotografies hi ha trobat la seva dona, morta fa dos anys.

En l'aparent indiferència del pas del temps acaba de descobrir quelcom essencial, qualitativament distint, subtil, i sovint intangible. Aquests canvis, que a llarg termini poden ser molt evidents, però que de dia en dia poden arribar a ser molt subtils, són allò en què se centra la Psicologia del Desenvolupament. Estudiam la naturalesa, la regulació i l'explicació dels canvis significatius que es manifesten en les persones al llarg del cicle vital: des de la concepció fins a la

mort, i en contínua evolució com si d'una edificació en contínua construcció es tractàs. La Psicologia del Desenvolupament creu que és en aquest estudi detallat del desenvolupament de la persona on podem trobar les claus del comportament i de la ment humans.

Aquest estudi del desenvolupament psicològic humà no es proposa com a finalitat única el mateix coneixement de la realitat, sinó també la seva optimització. Ens interessa conèixer el desenvolupament per millorar-lo. D'ací que conèixer el desenvolupament de la persona vagi unit a educar i orientar la persona. Psicologia del Desenvolupament i Psicologia de l'Educació són dues facetes del mateix afany.

És aquest un tipus particular de coneixement —com ho són tots en gran part. N'hi ha a qui interessa la condició del cosmos, a nosaltres ens interessa la condició humana. A alguns els interessa com s'obre pas un projectil en travessar l'aire i quines resistències hi troba, a nosaltres ens interessa més com una dona s'obre pas en la vida i les dificultats amb què s'ha d'enfrontar. Uns i altres ens trobam, això no obstant, en el mateix esforç, tots som en una illa de coneixement enrevoltats d'un oceà il·limitat d'inexplicabilitat i la tasca de cada generació és anar engrandint el tros de terra que li han llegat les generacions anteriors. En aquest esforç cadascú s'apunta al que més l'apassiona, i a nosaltres ens interessa més com viu i mor un home que com viu i mor un estel.

La ciència, en el doble vessant de teoria i pràctica tècnica, és l'instrument per mitjà del qual anirem recobrant zones d'inexplicabilitat per convertir-les en terra de coneixement. Tanmateix, no tota la terra recobrada es construeix del mateix material ni sobre els mateixos fonaments. Hi ha àrees del coneixement que construeixen sobre roca ferma i amb sòlids blocs de formigó; mentre que altres ens hem d'acontentar de guanyar terra a la mar, tot dipositant fràgils

argiles en fons marins molt inestables. Davant un problema determinat, hi ha àrees del coneixement que poden treballar amb algorismes, és a dir, amb procediments que garanteixen la consecució d'allò que es tracta d'aconseguir, mentre que altres ens hem de conformar amb procediments heurístics, que constitueixen una bona aposta, procediments que creiem que ens ofereixen una probabilitat raonable de solució, o almenys, d'aproximació a la solució, però que no la garanteixen.

Si us donen el càlcul exacte de la trajectòria d'un projectil, estigueu segurs que serà exacte, fins i tot us indicaran les desviacions possibles en funció de x factors: força de propulsió, resistència de l'aire, llei de la gravitació, etc. En canvi, ningú no us podrà indicar, ni ara ni mai, quina serà la trajectòria psicològica d'una vida humana. Si educau un infant seguint els principis del millor manual de Psicologia del Desenvolupament, aquest fet no us garanteix un resultat idoni, simplement augmenta les probabilitats d'èxit en l'educació d'aquell infant. Ja n'hi ha prou, no és ver? Tots sabem el que hem de fer per no tenir accidents a la carretera. Tanmateix, conduir prudentment no ens garanteix no tenir-ne, i conduir sistemàticament de forma temerària no ens garanteix el contrari. No obstant això, les autoritats han de continuar recomanant no conduir a gran velocitat, no conduir sota els efectes de l'alcohol..., encara que amb el compliment d'aquestes normes ningú no pretén que li assegurin la integritat física a la carretera. Encara que, evidentment, augmentarem les probabilitats d'aconseguir-la.

Quan des de la Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació es recomanen pautes i criteris educatius de tot tipus, no s'ofereixen fórmules matemàtiques, sinó principis necessaris per minvar les probabilitats de risc i augmentar les probabilitats d'èxit en l'apassionant tasca que constitueix acompanyar les persones en llur procés de desenvolupament i educació. La

mateixa complexitat del desenvolupament humà és una de les raons fonamentals que impossibiliten que puguem oferir receptes infal·libles, que és el que sovint la societat demana. És molt difícil estudiar aspectes com el pensament, les emocions, les intencions, els desigs..., i tot això en una persona que en darrer terme és lliure fins a l'extrem d'actuar contra tota lògica, en oposició a tots els factors condicionants que podrien fer-ne previsible l'actuació i fins i tot en contra dels propis interessos. L'entramat de factors biològics, ambientals i de pròpia elaboració mental que s'hi entrecreuen, matisen, es compensen els uns amb els altres al llarg del desenvolupament, és d'un nivell de complexitat gairebé infinit i en el qual intervenen àdhuc sovint circumstàncies imprevisibles o atzaroses. Com s'ha repetit sovint, la ment humana respon més a la metàfora del núvol (pluriforme i imprevisible) que a la del rellotge (exacte i previsible). L'home «és un conjunt indivisible de complexitat summa», deia un premi Nobel de medicina a principis de segle, A. Carrell.

Aquesta manca d'«exactitud» ha estat, en part, una de les causes de la falta de confiança de la societat envers el coneixement que ha generat la Psicologia. Una altra raó no menyspreable és la quantitat d'«idees preconcebudes» que els humans tenim sobre nosaltres mateixos. Si jo us suggeresc que dialoguem sobre el comportament agressiu de les formigues, exceptuat el cas de qualche zoòleg professional o aficionat que pugui trobar-se a la sala, la majoria de vosaltres em direu que no en sabeu res i reconeixereu que, abans de manifestar l'opinió, hi ha d'haver un estudi previ del tema. Però, què passaria si us demanàs sobre l'agressivitat en els infants i joves d'avui? Senzillament, que cadascú defensaria una opinió i fins i tot n'hi hauria que la defensarien amb vehemència, assegurant que llur anàlisi és la correcta; i això sense haver estudiat mai per a res l'agressivitat humana. Per què? Perquè sou humans i sou

capaços d'analitzar la pròpia conducta agressiva, perquè interaccionau diàriament amb persones que tenen comportaments agressius, etc. Al mateix investigador li passa que emprèn el seu treball amb una filosofia prèvia sobre el desenvolupament humà.

Aquests condicionaments previs han estat durant massa temps la causa fonamental de la manca de rigor de les conclusions i afirmacions que la Psicologia del Desenvolupament i l'Educació ha presentat a la societat. Al llarg de la història de la Psicologia els consells que els especialistes han donat als pares, als educadors i als polítics per educar els fills, els alumnes o els ciutadans han canviat de forma substancial no tan sols d'una època a l'altra, sinó també en un mateix moment històric, i això ha produït una lògica desconfiança per part de la societat.

A l'origen de tot aquest problema hi ha la joventut d'una ciència excessivament marcada per una doble tradició filosòfica reduccionista; d'una banda, la tradició empírica, que descrivia la ment humana com una «*tabula rasa*» en què no hi ha res escrit en néixer l'individu i que defensava que un individu no és sinó el que és la història dels seus aprenentatges i experiències. Enfront d'aquesta tradició, trobam els plantejaments de l'idealisme o naturalisme: a la idea roussoniana de la «bondat natural de l'infant» o a les «categories innates» del pensament kantian, trobam l'origen d'aquesta posició.

Aquesta diferenciació filosòfica ha condicionat els enfocaments de la psicologia del desenvolupament i les seves aplicacions a l'educació. Simplificant: el plantejament empirista originà una psicologia mecanicista, representada pel conductisme, i, posteriorment, per la teoria del processament de la informació. Aquesta postura descriu els humans com a passius subjectes de succeïts ambientals, impulsos interiors o

motivacions (Craig 1997). El plantejament idealista, al contrari, ha originat una psicologia organísmica, que defensa unes característiques innates en l'ésser humà. Creuen que els humans són organismes que participen activament en el procés de desenvolupament i emfasitzen sobretot els processos de desenvolupament amb un caràcter universal.

Quan ha predominat el model mecanicista, hom ha defensat una casta d'educació conforme als seus plantejaments teòrics. Si el subjecte és una *tabula rasa* i serà el que l'ambient en faci (ja que és bàsicament passiu), preconitzarem una educació de maneig impersonal, severitat, regularitat, establiment d'hàbits, etc.; és a dir, una educació absolutament guiada, el que en diríem popularment *de branca o corretjades*. Durant molt de temps i des d'aquests plantejaments s'ha dit als pares i als educadors que havien de ser rígids amb els infants i que la disciplina era el medicament ideal per a una bona educació. Recordau la metàfora de l'arbre jove que creix: si el deixam créixer tort, hi quedarà sempre.

Allà on ha predominat un model més idealista s'ha defensat una educació basada en la idea que l'espontaneïtat dels processos de maduració i l'autoregulació del propi desenvolupament garantirien un bon resultat. No es tracta d'una idea preformacionista (tot està marcat prèviament), sinó de deixar que el mateix curs del desenvolupament permeti que el subjecte mateix contribueixi al seu desenvolupament. Això originà una posició radicalment distinta a l'anterior: educació espontània; cal tenir en compte els desigs, les necessitats i els interessos de l'infant, la seva espontaneïtat ha de servir de guia per a l'educació, que ha de ser una educació amb molt poques estructures i sense coercions. Cal exercir poc control, no hem de frustrar l'infant, etc. Si trobam l'exemple social més extrem del plantejament mecanicista en les rígides i inhumanes disciplines dels antics reformatoris anglesos, un clar exemple de

laissez faire el podem situar en els plantejaments radicals de les escoles Sommerhill i en certs plantejaments educatius en voga els anys seixanta.

Quina serietat científica podem atorgar a una disciplina que a una generació li diu que ha d'educar els fills en la disciplina, l'autoritat i la distància afectiva que això implica, i a la generació següent li diu que no, que es tracta que no imposin res als fills, que la disciplina és frustrant i que l'essencial és la llibertat, que l'arbre ha de créixer com bonament li sembli? El problema era que l'antiga Psicologia del Desenvolupament es basava molt en pressupòsits filosòfics reduccionistes i poc en observacions objectives. El que l'investigador pensava que era el desenvolupament humà abans de començar a estudiar-lo, condicionava totalment els resultats de la investigació.

Avui dia, com ha dit el prestigiós psicòleg David Perkins, director del famós projecte Harvard Zero, «sabem molt sobre la manera d'educar bé, el problema rau en el fet que no aplicam el coneixement [...] el que ens falta, en quantitats colossals, no és el coneixement, sinó l'ús del coneixement» (Perkins 1992).

La Psicologia del Desenvolupament actual es compromet clarament amb l'objectivitat, malgrat que encara ha de lluitar contra molts de plantejaments reduccionistes. En aquest sentit, les conclusions de les més serioses i rigoroses investigacions sobre el desenvolupament ens van demostrant que és precisament espolsant-se els «pre-supòsits» reduccionistes del tipus empirisme-idealisme com s'assoleixen les explicacions més correctes del desenvolupament humà i hom n'extreu les conclusions educatives més adients. Perquè el mal no és que darrere existeixi una reflexió filosòfica, que sempre hi és, ja sigui de forma manifesta o implícita (a qui ho dubti li recoman la lectura de l'interessant llibre *La realitat*

mental de Galen Strawson), el problema rau en la falta de compromís amb l'objectivitat que impliquen els reduccionismes.

Certament un dels mals de la Psicologia del Desenvolupament i l'Educació ha estat intentar avançar des de plantejaments dualistes de caràcter reduccionista. Posem-ne un exemple: la discussió herència-ambient. N'hi havia que treballaven partint del fet que l'herència és el factor determinant principal del desenvolupament, mentre que uns altres partien de la idea absoluta que els aspectes ambientals i culturals són els que determinen la persona. Durant molt de temps ha existit la tendència a aquest reduccionisme radical, és a dir, és l'herència i «no hi ha res més que» l'herència, o és l'ambient i «no hi ha res més que» l'ambient. En aquests reduccionismes veia el psicòleg Victor Frankl (1982) una clara manifestació de nihilisme, en la mesura que es redueix el que hom cerca a un plantejament prèviament reduccionista que impedeix trobar més enllà del que hom cerca. El mateix Frankl ens conta l'acudit d'aquell jutge al qual s'adreçaren dos ciutadans perquè decidís un plet: un acusava l'altre que el seu gat s'havia menjat tres quilograms de peix, mentre que el darrer sostenia que el seu moix no menjava peix. El jutge estava convençut que el moix era el culpable. Féu que li portassin una balança i pesà l'animal; sorprenentment pesava tres quilograms. Llavors el jutge digué: «Aquí tenim el peix, ara només ens manca trobar el gat.»

Els plantejaments reduccionistes s'assemblen als d'aquest jutge. Per sort ens trobam en una època en la qual aquest tipus d'enfocaments comença a ser sistemàticament rebutjat en l'àmbit de la Psicologia. Jerome Bruner, un dels més prestigiosos psicòlegs del desenvolupament, ha afirmat (Bruner 1997, 203): «Llevar d'enmig les restriccions biològiques sobre el funcionament humà és cometre un excés

d'arrogància. Menysprear el poder de la cultura per conformar la ment humana i abandonar els nostres esforços per posar aquest poder sota control humà és cometre un suïcidi moral.»

Únicament fugint dels dualismes reduccionistes podem entendre la naturalesa del desenvolupament humà en les seves múltiples facetes. Un exemple, aplicat a l'educació a la llar. Avui sabem que la correcta posició educativa en les relacions entre pares i fills és la més complexa i difícil de totes, és a dir, la que troba l'equilibri entre la llibertat i el control dins un ambient afectiu. És dolent el control excessiu i és dolenta la falta de control. La manca de calidesa afectiva sempre és dolenta. Els pares han de tenir «autoritat», ser moderadament controladors i, al mateix temps, càlids i afectuosos amb els fills. Tot això sota un mecanisme de regulació contínua: han de saber quan el control ha d'esdevenir més estret i quan s'ha d'amollar, replantejant-se les accions i estratègies en funció del desenvolupament mateix de l'infant.

Un exemple aplicat a l'escola. Tot ha d'estar controlat o cal deixar-ho tot a l'espontaneïtat? No es tracta de deixar-ho tot a l'espontaneïtat ni de deixar-hi res. Que hom hagi dit que cal procurar que l'alumne ho passi bé a l'escola no vol dir que l'aprenentatge hagi de ser únicament una diversió. L'infant ha d'entendre que l'aprenentatge també exigeix esforç i voluntat, que els hàbits de treball són essencials i que si bé els seus professors han d'intentar fer-li l'accés al coneixement tan motivador i agradable com sigui possible, ell, per part seva, hi haurà de posar importants dosis de constància i esforç.

Tot està, doncs, bastant allunyat dels plantejaments reduccionistes simplificadors de la casta: disciplina *versus* afecte, control *versus* llibertat.

Trobam un altre dualisme reduccionista, per exemple, en la tendència a veure la persona com un ésser amb un desenvolupament totalment condicionat, per factors ja

siguin biològics o ambientals, oblidant la capacitat de la ment humana per autoregular el propi desenvolupament. El nostre futur està *condicionat* per factors genètics i ambientals, però en cap cas *determinat* per aquests. Els processos educatius i de formació han de servir precisament perquè la persona, amb el seu pensament, sigui capaç d'autoregular el propi desenvolupament, de prendre decisions per si mateixa, lliurement, per molt forts que siguin els condicionaments externs als quals s'enfronti.

L'educació i el desenvolupament comporten una important dimensió d'internalització. A través d'un procés en què el subjecte participa activament, ell mateix ha d'internalitzar, apropiant-se, fer seus habilitats, coneixements, actituds i valors, que inicialment són de la societat en la qual es desenvolupa. Es tracta d'introduir en nosaltres el que primer era defora a través d'un procés constructiu en el qual participam activament aportant-hi elements propis; es tracta, en definitiva, de passar de l'heteronomia i la dependència a l'autonomia i la independència mitjançant un procés de socialització, és a dir, mitjançant un procés que es realitza gràcies a les interaccions socials.

La pregunta, i aquesta va dirigida al conjunt de la societat, és: què volem que les persones internalitzin durant el procés de desenvolupament i educació? Ens queixam que els joves són d'aqueixa o d'aquella manera, oblidant que els processos educatius que nosaltres posam en marxa, a la llar, a l'escola i a través del mateix comportament de la societat tenen molt a veure amb aquest resultat que sovint tant ens desplaça.

Hem de trobar l'equilibri entre la capacitat d'autodirecció i construcció de si mateix que hi ha en l'infant, el jove i la persona en general, i l'ajuda sistemàtica que hem d'exercir des de fora. Un equilibri entre els interessos de la cultura i l'infant.

L'autodisciplina, l'autocontrol, l'autonomia, la responsabilitat són adquisicions essencials en el procés de desenvolupament; hem de ser capaços de guiar i dirigir la pròpia conducta, però és molt difícil aconseguir-ho sense ajuda. El professor, els pares no són aregadors, però tampoc simples assessors: l'educació implica sovint exigir, dir que no, i això no és fàcil ni còmode, però cal fer-ho perquè tenim l'obligació d'actuar pensant en el futur dels que educam.

Hem de tenir en compte, doncs, els interessos de la cultura i de la humanitat en general, perquè el que fem en termes educatius repercuteix en la societat futura i en la humanitat. Com ha dit Donaldson (1992), no podem centrar-nos exclusivament en l'infant o el jove, perquè podríem fer malbé els objectius humanitzadors de la col·lectivitat, ni centrar-nos exclusivament en la cultura, car sobrevaloraríem en excés la conformitat i la mera transmissió, en detriment de la iniciativa, la imaginació i la creativitat.

Si la societat, la cultura, afirma Donaldson, considera com a molt important que els joves adoptin determinades actituds i valors i adquireixin determinats coneixements i habilitats, no pot deixar-se a l'atzar. Aquests propòsits han de ser proposats de forma sistemàtica i cal fer-los comprensibles per a les noves generacions.

Si ens centram en la dimensió de les actituds i els valors, sembla evident que el nostre objectiu fonamental és educar per humanitzar: en aquest sentit, la internalització dels principis bàsics que inspiren els drets humans seria l'objectiu essencial des d'una perspectiva social. Això implica una aposta per l'educació, en tots els àmbits, en un esforç que ha de ser fonamentalment preventiu i no pal·liatiu, com ocorre sovint. Tot quant fem ara per la millora de l'educació, no haurem de fer-ho llavors per pal·liar errors i omissions anteriors. Com afirma el psicòleg de les emocions Stanley Greenspan, la

qüestió és: invertim en aules o en cel·les, en treballadors socials o en guardes de presó? Consideram segments amples de la població com un potencial que cal descobrir, o els deixam de banda qualificant-los de biològicament inferiors? Intentam desenvolupar ja les habilitats ocultes dels nostres infants menys afavorits o ens limitam a intentar contenir-ne les conductes més problemàtiques? (Greenspan 1997).

Un punt essencial que ens ha demostrat la moderna Psicologia del Desenvolupament és que la prevenció és essencial, que no podem deixar per demà el que podem fer avui en matèria d'educació: perquè llavors serà molt més difícil de solucionar i deu vegades més car quantitativament i qualitativament per a la societat. Negar les realitats actuals és summament perillós per al demà. Deia Ortega y Gasset que «tota realitat que s'ignora prepara la seva venjança», i la veritat és que, quan ignoram els problemes educatius dels infants i joves, la venjança d'una societat futura més injusta es prepara. Quan no afrontam els problemes i els tancam la porta, més tard acaben entrant per la finestra. Sovint, la societat s'assembla a Irving Thalberg, el famós productor cinematogràfic, quan, davant la insistència d'un ajudant que li deia que al guió no podia figurar una escena d'amor, situada a París, sobre un fons en què hom veïés l'oceà banyat pel clar de lluna, tot mostrant-li mapes i fotos per demostrar-li que París no era prop de cap oceà, Thalberg respongué: «No tenim per què doblegar-nos al gust de la minoria que coneix París» (situació narrada per O. Friedrich 1986).

De la mateixa manera negam sovint realitats com la de la *complexitat de la responsabilitat del fenomen educatiu*. És un error i una injustícia reduir l'educació a l'escola, la família, o a la societat de manera parcial. Quan les coses no funcionen des del punt de vista del comportament de la joventut, de la formació dels professionals, etc., totes les mirades dels

ciutadans i les institucions es giren cap a l'escola i la família. Des de l'escola es mira culpabilitzadorament cap a les famílies i les institucions de govern, i des de la família es culpabilitzen l'escola i les institucions.

Si res sabem avui dia, és que l'educació és quelcom molt complex i molt difícil. Que els àmbits essencials d'actuació són a la família i a l'escola, però no únicament aquí. La tasca correspon al conjunt de la societat. Si a l'alumne li transmeten unes actituds o valors a l'escola, però es veuen negades en la realitat de la família, de poc serviran. Ja pot la família establir patrons evolutius, que si l'escola i la societat no van per la mateixa línia, la tasca es veurà enormement dificultada.

Transmetre, per exemple, valors de solidaritat i no violència implica actituds i comportaments en la mateixa direcció a la família, l'escola, les institucions, els mitjans de comunicació, etc. Transmetre actituds i valors de respecte a la naturalesa i el medi ambient implica qüestions com aprendre a valorar i cuidar les joguetes quan hom és petit, mentalitzar l'infant que no es pot tenir tot de tot, que la propaganda que enrevolta els béns de consum no sempre té raó, que ha de tenir cura dels llibres, que no han de fer burots als pupitres de l'escola perquè són béns col·lectius, etc. Ara bé, si llavors els adults embrutam els carrers, fem que els llibres de text canviïn cada any, no utilitzam amb intel·ligència els béns escassos, destruïm el paisatge o ens conduïm per un model de malbaratament..., de poc serviran els altres esforços realitzats. La qual cosa no ha de dur a deixar de fer-los.

L'optimització del desenvolupament humà a través de l'educació és, doncs, una tasca col·lectiva en què les autoritats polítiques i les institucions educatives i socials i els mitjans de comunicació tenen una responsabilitat de primer ordre, no tan sols contribuint a millorar la qualitat del sistema

educatiu, l'educació de les famílies, i potenciant la investigació en aquest camp, sinó també, i de manera molt important, amb l'exemple de llurs actuacions.

Què pot fer prioritàriament la nostra societat? Des del punt de vista de l'educació familiar, potenciar la formació i orientació dels pares en relació amb l'educació dels fills. A les dues darreres dècades detectam una bossa de famílies de cada vegada major que abandona la responsabilitat en les dimensions més incòmodes de l'educació dels fills, com si creguessin que no és necessari educar-los, com si tot estigués marcat als gens o com si la responsabilitat correspongués a l'escola i no als pares. Aquest desistiment és provocat en la major part de casos per un problema d'ignorància. És important dirigir esforços per crear serveis d'orientació on els pares puguin cercar consell professional davant els problemes que els puguin sorgir en l'educació dels fills. Els mitjans de comunicació hi tenen també una important tasca educadora a emprendre.

Han d'atorgar-se facilitats laborals als pares en relació amb l'atenció dels fills. Sovint des de la societat hem trastocat els objectius humanitzadors preconitzant models d'actuació en els quals triomfar professionalment és incompatible amb el fet de triomfar en el desenvolupament de les relacions familiars i socials. El dualisme (un altre cop) intel·lecte *versus* emoció ha produït el miratge de creure que l'emoció i l'intel·lecte es desenvolupen de forma independent, tot portant-ne molts a restar importància a les relacions afectives a la llar o a l'escola. Molts de pares han cregut que el millor obsequi que poden fer als fills és una bona formació, sofisticades joguetes, viatges acadèmics i colònies d'estiu, quan sabem que llur eficàcia en el procés d'humanització és molt petita si no van acompanyats d'afectes, temps compartit, comunicació i mútua confiança; en definitiva, interacció

qualitativament significativa en la relació pares-fills. La societat ha de tendir a un model de relacions laborals que permeti als pares triomfar alhora en l'àmbit professional i en el privat.

Cal fer un esforç especial als barris de població econòmicament i culturalment més desafavorida. Moltes vegades s'han eliminat de forma suïcida les activitats escolars al capvespre sense implicar els infants i joves en activitats complementàries. Els pares amb recursos resolen el problema amb certa facilitat, però els que no en tenen contempen impotents els infants rodant pel carrer durant tot el capvespre. De cada vegada veiem més el que els americans anomenen infants clau, és a dir, aquells que, sovint molt joves, duen la clau de casa a la butxaca, hi entren i han d'esperar hores que arribin els adults. Mentre no arriba una societat que racionalitzi millor l'activitat laboral, cal fer esforços per omplir els barris més problemàtics d'educadors que dinamitzin activitats educatives per als infants i joves.

Des del punt de vista de l'escola, s'ha de fer altra volta un esforç qualitatiu especial amb les escoles més conflictives. L'especial distribució urbana de la població tendeix a crear barris on viuen les persones més afavorides i altres on viuen les menys afavorides econòmicament. Com que la distribució d'alumnes és de tipus sectorial, en resulten escoles d'un i altre tipus. Molts de pares del segon grup són conscients del fet i fan esforços importants per sortir d'aquells barris o, com a mínim, matricular els fills a escoles de les zones més afavorides. Això va convertint un determinat nombre d'escoles en centres molt problemàtics. Són aquests centres els que requereixen un esforç en mitjans humans i materials molt importants, per intentar que puguin convertir-se en centres modèlics des del punt de vista pedagògic. En aquesta línia apareix com una urgència la vitalització de la figura del professor tutor, el qual ha de ser ajudat tant en la formació com

en un horari de cada vegada més ample per a la dedicació tutorial.

En general em sembla molt important que l'Administració i els sindicats puguin arribar a acords a través dels quals els centres educatius puguin esdevenir institucions amb una línia pedagògica a la qual faci costat tota la comunitat educativa. Per a això és necessari que tendim vers un model de gran estabilitat del professional al centre, i d'adscripció dels professionals als centres en funció de llur grau d'identificació amb el projecte pedagògic respectiu. També pens, encara que sé que sovint no ho comparteixen gaire educadors, que caldria potenciar la figura del director del centre educatiu, més en la línia del model francès.

El sistema educatiu ha de fer també un esforç per atendre les diverses necessitats educatives dels subjectes. Es tracta d'afavorir que tots els infants tinguin oportunitats per usar plenament les capacitats que posseeixen. Un sistema que pugui respondre tant a les necessitats dels menys dotats com a les dels més capaços intel·lectualment. Com afirma Sternberg (1996), sovint hem creat la ficció que igualtat d'oportunitats significa instrucció idèntica per a tots, i collim el que hem sembrat: sistemes educatius que no beneficien plenament ningú. El sistema educatiu, doncs, ha de fer els esforços necessaris per respondre adequadament a la diversitat.

Per finalitzar em referiré breument a un punt de gran transcendència per al desenvolupament dels joves; em referesc a la urgent necessitat de potenciar les polítiques d'actuació present i de planificació a llarg termini en relació amb l'orientació dirigida al món professional: Formació Professional i Universitària. Els joves han de poder comptar amb bons programes d'orientació professional que els permetin triar amb encert i realisme el propi futur. En el pla de la formació professional, crec que ha de fer-se un especial esforç per

implantar un nombre important quantitativament i selecte qualitativament d'estudis de formació professional de grau superior. L'oferta a la nostra comunitat encara és molt pobra. Es tracta d'estudis de gran futur al mercat laboral. Si no formam els nostres joves en aquests àmbits, cobriran els llocs de treball joves procedents d'altres països europeus que fan de molts d'anys ençà esforços en aquesta línia.

Respecte de la formació universitària, les polítiques han de dirigir-se, a parer meu, a una major diversificació de l'oferta d'estudis. En aquests moments, oferim el que tothom ofereix: pràcticament la totalitat dels estudis d'aquesta universitat, els ofereixen pràcticament la totalitat d'universitats. D'altra banda, tenim importants carències en l'àrea sanitària i, especialment, en els estudis politècnics. Ha arribat l'hora de triar amb compte els nous estudis. Aquesta política de planificació de futurs estudis (ho diem de passada, molt urgent) no s'ha de moure en funció d'interessos extrauniversitaris espuris, ni ha de respondre a polítiques universitàries de reproducció sota les quals únicament s'amaguin interessos de creixement de grups departamentals. Cal fer un esforç de racionalitat i objectivitat, cercant allò que millor s'adigui amb les necessitats reals futures de la nostra col·lectivitat. D'aquesta manera contribuïrem de forma decisiva a la consecució d'un futur millor per als nostres joves.

Eduard Rigo Carratalà
Catedràtic de Psicologia
Evolutiva i de l'Educació

Bibliografía

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona. Paidós.
- Craig, G. J. (1996). *Human Development*. 7a. ed. Nova York. Prentice-Hall, Inc. [*Desarrollo psicológico*. México. Prentice-Hall. 1997.]
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and intervention*. Nova York. Harper Collins Pub. [*Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Paidós. 1998.]
- Donaldson, M. (1992). *Human Minds. An exploration*. Londres. Allen Lane, Penguin Press.
- Frankl, V. E. (1982). *Der Wille zum Sinn*. Berna. Verlag Hans Huber. [*La voluntad de sentido*. Barcelona. Herder. 1991.]
- Friedrich, O. (1986). *City of Nets*. Nova York. Harper & Row Pub. [*La ciudad de las redes*. Barcelona. Tusquets. 1991.]
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. Nova York. Harper Collins Pub.
- Greenspan, S. I.; Benderly, B. L. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, Mass, Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Lesourne, J. (1988). *Éducation et Société. Les défis de l'an 2000*. París. La Découverte et journal Le Monde. [*Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona. Gedisa. 1993.]
- Perkins, D. (1992). *Smart schools. From training memories to educating minds*. Nova York. The Free Press.

- Sternberg, R. J.; Lubart, T. I. (1995). *Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. Nova York. The Free Press. [*La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona. Paidós.]
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful Intelligence: How Practical and creative Intelligence Determine Success in Life*. New York. [*Inteligencia exitosa*. Barcelona. Paidós. 1997.]
- Strawson, G. (1994). *Mental Reality*. The Massachusetts Institute of Technology. [*La realidad mental*. Barcelona. Editorial Prensa Ibérica. 1997.]
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Ediciones Unesco. Santillana.