Pedagogia, instituts d'educació secundària i orientació educativa

Xavier Besalú*

Resum

L'article és un intent d'acotar, descriure i realçar les funcions dels pedagogs i les pedagogues en els instituts d'educació secundària: uns professionals competents en l'assessorament psicopedagògic; en la convivència i humanització de l'ensenyament; en l'atenció a la diversitat d'alumnes; en l'orientació i la tutoria; en la formació permanent, la innovació educativa, la coordinació i el lideratge, i en la participació democràtica de tota la comunitat educativa. També fa referència a la formació professional i, més específicament, a les funcions que podrien desenvolupar en la família professional de Serveis Socioculturals i a la Comunitat, i en el mòdul de Formació i Orientació laboral.

Paraules clau

pedagogia, orientació educativa, formació professional, convivència, tutoria, lideratge, democràcia, instituts d'educació secundària

Recepció de l'original: 30 de novembre de 2012
Acceptació de l'article: 20 de desembre de 2012

Introducció[1]

He de confessar una triple sensació d'estranyesa en la meva relació amb els instituts d'educació secundària: com a mestre d'escola, com a pedagog professional, com a professor universitari..., i m'ha semblat trobar una mena de vel invisible que em deia que el lloc dels mestres eren les escoles i no els Instituts; que la pedagogia és o bé inútil, per retòrica, o bé letal, en tant que culpable de tots els mals que ens afligeixen; i que la universitat, ja se sap, és lluny de la realitat, a l'Olimp de la teoria insignificant i de la recerca estèril, sempre disposada a dictar el que s'hauria de fer, això sí, sense embrutir-se mai les mans. Per això vaig experimentar una certa alegria íntima quan, arran d'una recerca sobre famílies i èxit escolar, vaig poder conversar de tu a tu amb quatre claustres de professorat de quatre instituts diferents de les comarques de Girona, on em vaig sentir molt ben acollit i on vaig trobar professionals preocupats, sí, però disposats a dialogar, persones crítiques amb elles mateixes i amb l'administració, però amb ganes de fer bé les coses, de millorar.

Fa uns quants anys, advocava per un *retorn de la pedagogia* al debat públic amb plantejaments com aquest:

> La mirada pedagògica sap que el món escolar és un món estrany, hostil i desconegut per a moltes persones, les procedents de contextos familiars i socials pobres, deprimits, analfabets. Però aquesta és la preocupació de la millor pedagogia: com aconseguir que aquestes persones, abocades a l'exclusió social i al fracàs escolar, puguin invertir aquest destí fatal i assolir la cultura pública, científica, sense abdicar de les seves arrels familiars i socials. (Besalú, 2002, p. 20)

(*) Professor titular de Didàctica i Organització escolar del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Adreça electrònica: xavier.besalu@udg.edu

(1) Aquest text, amb algunes modificacions, correspon a la intervenció de l'autor en la Jornada «Què pot aportar la pedagogia als reptes que tenen els instituts?», organitzada pel Departament de Pedagogia i els Estudis de Pedagogia de la Universitat de Girona (UdG), el 29 de novembre de 2012.

Temps d'Educació, 43, p. 281-292 (2012) Universitat de Barcelona

Avui, em sembla oportú de reprendre i concretar algunes d'aquelles reflexions només esbossades. I ho faré a l'empara d'un pedagog francès, Philippe Meirieu, que ha passat per totes les etapes del sistema educatiu (primària, secundària, batxillerat i universitat), ha dirigit diversos centres educatius i l'Institut de Recerca Pedagògica francès. En un llibre senzill i planer, com tots els seus, traduït i publicat per Rosa Sensat, escrivia el següent:

> La pedagogia designa la reflexió sobre les condicions de possibilitat de l'educació i es caracteritza pel seu esforç per fer que persones, considerades ineducables i abocades a l'exclusió, accedeixin a la cultura i a la llibertat. La pedagogia s'esforça a remuntar les contradiccions inevitables entre el principi d'educabilitat (que diu que tots els individus poden aprendre i desenvolupar-se) i el principi de llibertat (que afirma que ningú no pot aprendre en el lloc d'un altre, ni ser obligat a desenvolupar-se).
>
> La pedagogia està convençuda de la necessitat del compromís de cadascú en el seu aprenentatge, però tanmateix s'obstina, sense baixar mai els braços, a ajudar tothom a aconseguir-ho. Està determinada a l'educabilitat de tots, però rebutja la utilització de qualsevol tipus de mitjà per aconseguir-ho. (Meirieu, 2009, p. 42 i 75)

Responsabilitat individual, només faltaria!, també pel que fa als adolescents i joves; però al costat de la disponibilitat permanent, la presència irrenunciable dels educadors i educadores. Percepció optimista de l'alumnat, en la mesura que tots ells són susceptibles de millorar, de progressar, d'aprendre, de fer-se grans, però sense ingenuïtats impostades, sense falses camaraderies, sense renúncies hipòcrites; i amb la lliçó apresa que cap finalitat, per desitjable que sigui, justifica mitjans inadequats, per eficaços que puguin resultar.

Formació professional

La primera concreció d'aquesta mirada pedagògica que proposo és cap a la formació professional, fins avui (almenys des de la universitat) molt oblidada per part de la pedagogia. Primer perquè lliga molt bé amb l'orientació teoricopràctica de la pedagogia, amb la seva dimensió normativa i aplicada; segonament, perquè la formació professional és l'alternativa més a l'abast de les capes de població menys afavorides i amb menys oportunitats acadèmiques i socials; i, en tercer lloc, perquè la seva estructura i tradició ofereixen les màximes oportunitats per a la innovació educativa i per reduir la distància entre la cultura acadèmica i la vida de les famílies i els alumnes més allunyats de la gramàtica escolar (Bonal, 2003).

Diu la Llei Orgànica d'Educació (2006) que la formació professional té per finalitat preparar l'alumnat per a l'activitat en un camp professional, així com contribuir al seu desenvolupament personal i a l'exercici d'una ciutadania democràtica. Totes tres finalitats ens interessen com a pedagogs!

Un primer ancoratge seria tota la família professional dels Serveis Socioculturals i a la Comunitat, amb un cicle formatiu de grau mitjà (Atenció a les persones en situació de dependència) i cinc cicles formatius de grau superior (Animació sociocultural i turística; Educació infantil; Integració social; Integració social, perfil professional d'intervenció sociosanitària; i Interpretació de la llengua de signes). Es tracta d'una família professional que ens impacta de ple, tant perquè s'adreça a les persones, sigui quina sigui la seva edat i la seva circumstància, com perquè fa referència a la transmissió i a la vivència de la cultura, en el seu sentit més ple i menys cenyit a l'àmbit estrictament escolar.

La cosa queda perfectament clara quan es repassen els diferents mòduls que omplen de contingut aquest cicles: Destreses socials; Habilitats socials; Habilitats d'autonomia personal i social; Autonomia personal i salut infantil; Activitats de lleure i temps

lliure; Contextos d'animació sociocultural; Dinàmica de grups; Animació i gestió cultural; Metodologia de la intervenció social; El joc infantil i la seva metodologia; Didàctica de l'educació infantil; Desenvolupament comunitari; Inserció ocupacional; Intervenció socioeducativa i joves; Intervenció amb famílies i atenció a menors en risc social; Estratègies d'intervenció educativa; Projecte d'animació sociocultural i turística; Projecte d'atenció a la infantesa, etc.

Fixem-nos encara, a tall d'exemple i per mostrar ben clarament el seu vincle amb la pedagogia, en els continguts proposats per a alguns d'ells:

Dinàmica de grups: Fonaments de psicologia i sociologia aplicats a l'animació; Processos i mètodes d'intervenció; Dinàmica i dinamització de grups; L'animació com a educació no formal; Conflictes; Presa de decisions; Lideratge; Direcció de grups; Motivació.

Metodologia de la intervenció social: Models i programes d'intervenció social en els diferents àmbits nacionals i internacionals; La programació; L'avaluació; Altres instruments de la intervenció: investigació-acció; Valors dels professionals de la intervenció social; El tractament informàtic de la informació.

Inserció ocupacional: Inserció ocupacional (característiques del món laboral i marc legislatiu); Desenvolupament de projectes d'inserció ocupacional; Els recursos de la inserció ocupacional.

Un segon ancoratge seria el mòdul de *Formació i Orientació laboral*, present en tots els cicles tant de grau mitjà com de grau superior, convertit en molts casos en una nova «maria» destinada a acabar d'omplir l'horari del professorat, però tan necessari, de tan valor estratègic, democràtic i ciutadà. Només cal fer una ullada als seus blocs de contingut: Salut laboral (seguretat i higiene, factors de risc en el treball, tècniques de prevenció...); Legislació i relacions laborals (drets i deures, modalitats del contracte, convenis col·lectius...); Orientació i inserció laboral (interessos i capacitats, autoocupació...); Principis d'economia; Economia i organització de l'empresa, etc. Si bé és cert que hi ha una part molt vinculada a l'economia, també ho és que n'hi ha una altra absolutament lligada a l'orientació, a la professionalització i a l'exercici de la ciutadania en la vida laboral[2].

Orientació educativa

Però la identitat més visible, més assentada, dels pedagogs i les pedagogues en els Instituts apareix sota l'etiqueta de *l'orientació educativa*. Més enllà de les funcions concretes que les administracions educatives assignen a aquests professionals, quins són els pilars que justifiquen i atorguen sentit als orientadors i orientadores en els centres d'educació secundària?

Una primera resposta la trobem en la LOE, en el Títol II sobre *equitat en l'educació* que estableix el compromís dels poders públics d'abocar tots els mitjans necessaris *perquè tot l'alumnat assoleixi el màxim desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional... i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat;* i identifica l'alumnat que requereix una atenció educativa diferent a l'ordinària: els que

(2) De fet, pedagogs i pedagogues ja tenen reconegut el seu accés tant al mòdul de Formació i Orientació Laboral com als diversos mòduls de la família professional dels Serveis Socioculturals i a la Comunitat. No ha estat un reconeixement fàcil com es pot comprovar al web del Col·legi de Pedagogs de Catalunya: www.pedagogs.cat.

presenten necessitats educatives especials derivades de discapacitat o de trastorns greus de conducta; els que tenen dificultats específiques d'aprenentatge; els que presenten altes capacitats intel·lectuals; els que s'incorporen tardanament al sistema educatiu, en general per procedir d'altres països; i els que es troben en situacions de desigualtat derivades de factors socials, econòmics, culturals o geogràfics. Els orientadors són, doncs, els zeladors de l'equitat en els instituts, els autèntics garants de la igualtat d'oportunitats.

No és poca cosa, sobretot quan comprovem que veus molt escoltades a Catalunya escriuen coses com aquesta:

> El problema de fons és que els polítics progressistes persegueixen dos objectius contradictoris: igualtat i universalitat en l'educació. Això és un problema, perquè l'única manera d'aconseguir que tots els nens tinguin una educació secundària i que tots siguin iguals és impedir que els bons sobresurtin, obligant-los a convergir en la mediocritat. En termes matemàtics: en qüestions de sistema educatiu, universal + igual = mediocre. (Sala i Martín, 2008, p. 21)

Un altre punt de referència significatiu per acotar les funcions de la pedagogia als instituts podria ser el temari per opositar a l'especialitat d'Orientació Educativa (Ordre 3138/2011, de 15 de novembre). Els 79 temes que consta dibuixen un professional competent en l'assessorament psicopedagògic; en la convivència i la humanització de l'ensenyament; en l'atenció a la diversitat; en l'orientació i la tutoria; en la formació permanent, la innovació, la coordinació i el lideratge; i en la participació democràtica de la comunitat educativa (famílies, alumnat, professorat i entorn). Un dibuix polièdric que mostra a la perfecció la complexitat, el valor estratègic, l'exigència i la responsabilitat de la feina dels pedagogs i pedagogues en els instituts del nostre país.

Assessorament psicopedagògic

Enmig d'un professorat que, no pas per incapacitat o malvolença, sinó per una formació inicial mal plantejada i mal resolta, almenys pel que fa a l'Educació Secundària Obligatòria (que forma part de l'educació bàsica), el/la pedagog/a és l'única que s'ha preparat teòricament i pràcticament per a exercir l'ofici d'ensenyar, que va més enllà de les matèries concretes i de l'insostenible i ineficaç procediment de preparar la lliçó, explicar-la amb claredat, posar els exercicis corresponents, corregir-los, examinar i qualificar l'alumnat, que en això, desgraciadament, es concreta per a molts la docència. Ofici en el sentit artesanal del terme.

Tal i com ha explicat Sennett (2009), l'artesania és l'habilitat de fer les coses bé, pel simple fet de fer-les bé; és una pràctica ensinistrada, que no és fruit ni del talent congènit, ni de la inspiració sobtada, sinó de la formació, de l'entrenament ben organitzat i de la motivació. Que considera que un treball és ben fet no tant perquè sigui perfecte, sinó perquè és útil a les persones. L'artesà evitaria el perfeccionisme justament per donar tot el protagonisme a l'objecte del seu treball (igualment que el docent en relació al discent). I quan el material es resisteix més del que és habitual, la solució no és pas llençar-lo o encolomar-lo a un altre col·lega més distret o de rang inferior, sinó assumir el repte com una oportunitat per aprendre i per renovar la consciència de les limitacions de l'ofici. El bon artesà està disposat a conviure amb l'ambigüitat inherent a l'ésser humà (Chillón, 2010), fins i tot amb una certa sensació de frustració, i activa diverses estratègies per fer front a aquestes situacions de resistència: a vegades reconfigura el problema en uns altres termes; d'altres, readapta la pròpia conducta, reorienta les seves expectatives i es carrega de paciència; o bé comença a treballar pels aspectes que ofereixen menys dificultats per abordar posteriorment el problema principal... L'artesania

expressaria una connexió molt estreta entre la mà i el cap, entre habilitats i coneixement reflexiu, i això és el que donaria sentit a l'acció.

Doncs bé, el/la pedagog/a és la professional que ha dedicat temps a la ciència de l'ensenyament i l'aprenentatge –la Didàctica–, que ha analitzat amb deteniment els diversos elements que intervenen en l'acte didàctic i en les resistències inevitables amb què es trobarà; que descobreix en la planificació l'oportunitat d'aclarir les idees i de preveure les distintes alternatives que pot fer servir en una aula viva; que ha reflexionat a fons sobre el valor i les implicacions ètiques de l'avaluació, aquest judici informat que ens retorna la pertinença i l'eficàcia de la nostra intervenció i que, com tot judici, exigeix sensibilitat, raons i ganes d'ajudar; que sap que només s'aprèn allò que s'experimenta i es viu, que només incorporem allò que connecta amb les pròpies veritats i certeses i que, per aquest motiu, prepara activitats i recursos estimulants, variats, reptadors, útils i actuals. Que sap que el currículum no és una cotilla, sinó un punt de partida, i que les competències, més enllà de nominalismes i burocràcies, són una oportunitat per fer un ensenyament més integral, més pràctic i més atent als interessos i necessitats de l'alumnat. Que els adolescents i joves estan vivint un extraordinari procés de canvi, de maduració, d'individualització, que els allunya dels pares i els vincula estretament al grup d'amics, però que segueixen necessitant, potser més que mai, la referència adulta, l'acompanyament proper, per donar sentit a totes les contradiccions que experimenten i per afrontar els dilemes que se'ls presenten: fer-se gran en la societat complexa, plural i lliure que tenim la sort de viure no és pas una empresa fàcil.

Convivència i humanització de l'ensenyament

Aprendre a viure junts és un dels reptes fonamentals de l'educació, sobretot perquè aquest és un aprenentatge que, en les societats industrials, es donava gairebé per osmosi i, en canvi avui, no. La primera condició per a aquest aprenentatge és la de compartir espais i temps, el contacte físic (vet aquí un dels valors dels instituts públics en contraposició als centres privats, connotats per les seves adscripcions religioses, lingüístiques, de classe, de gènere, pel seu ideari o fins i tot per la seva ubicació geogràfica). Però la convivència demana, a més, coneixement i reconeixement, relació i confiança, i això només es pot aconseguir si es fan coses junts, si es col·labora, si es dialoga, si s'estableixen vincles personals, si s'evita i es combat tant la indiferència com l'aïllament. Conviure, en societats democràtiques i pluralistes, curulles de diferències personals i culturals de tota mena i travessades per desigualtats cada cop més grans i insostenibles, implica que ens haurem de posar d'acord en quins són els límits d'aquelles diferències per tal que tothom pugui fer la vida que desitgi sense posar en risc el bon veïnatge, i implica també la garantia d'uns drets bàsics, d'un benestar mínim per a tots, si volem evitar l'escàndol de l'exclusió i la marginació, del malbaratament i l'ostentació.

La millora de la convivència –i els projectes de convivència– s'acaba concretant en tres grans capítols: el reconeixement ple i incondicional de la dignitat de totes les persones (no així de totes les seves pràctiques), del que se n'hauria de seguir la seva acollida, seguretat i benestar, la seva participació activa i una autoestima raonable; els procediments per prevenir, afrontar, gestionar i resoldre, si és el cas, els conflictes, que poden anar des de l'absentisme o la marginació, a les conductes disruptives o violentes, a l'assetjament i les agressions; i la conformació d'un clima escolar agradable, estimulant, saludable i respectuós tant a les aules com als espais compartits, que té a veure no només amb el tipus de relacions que s'estableixen sinó també amb la composició dels

grups, amb l'adscripció de professorat, amb les metodologies didàctiques i amb les estructures i possibilitats de participació democràtica.

El conflicte és inherent a la vida, l'exercici de la llibertat el convoca, les relacions entre les persones estan inevitablement impregnades del poder que ostenta cadascuna d'elles: les tensions i els conflictes són, doncs, normals i, fins a cert punt, necessaris. Per això, més que contenir-los o sublimar-los, el que hauríem de fer els educadors és fer-los aflorar per tal de preparar els nois i noies perquè facin front a les situacions difícils, a valorar les coses i a prendre partit. Perquè l'adversari no és l'agressivitat, ni el conflicte, el mal més estès és el del conformisme, el pensament acrític, l'adaptació a les modes, la resignació, la passivitat, el gregarisme, la deshumanització (desposseir les persones dels seus trets humans i, doncs, tractar-los com a quasi-humans o no-humans). Tal i com ens ha ensenyat Milani (Novara, 1988), més que una educació per a la pau retòrica i mel·líflua, el que hem de treballar en els centres és la manera d'oposar-nos al company prepotent i autoritari, com posar-nos en la pell de la víctima i, si cal, donar la cara per ella. Igualment a escala mundial: més que no pas discursos sobre els avantatges de la negociació i el respecte, el que hauríem de treballar, potser, és què fer quan fallen, com actuar per tal de restablir la justícia...

L'atenció a la diversitat

Dicta el Departament d'Ensenyament (2012):

> Els professors de l'especialitat d'orientació educativa s'han de dedicar, prioritàriament, als alumnes que presenten més dificultats en l'aprenentatge i, molt particularment, a aquells que necessiten suports educatius específics per progressar en els seus aprenentatges i per participar en les activitats ordinàries del centre... Per tant, els alumnes amb necessitats educatives especials vinculades a discapacitats i els alumnes amb greus dificultats d'aprenentatge són els primers que s'han de beneficiar de la intervenció d'aquests especialistes... En matèria d'atenció directa als alumnes els correspon, prioritàriament dins de l'aula ordinària: docència, prioritzant els alumnes amb més dificultats, orientant l'actuació a l'assoliment de les competències bàsiques; atenció individualitzada a alumnes amb necessitats educatives especials i alumnes que, per situacions personals o socials, requereixen una atenció específica... I, en matèria de suport tècnic al conjunt de professors: participar en l'elaboració i el seguiment dels Plans Individualitzats; col·laborar en la planificació i seguiment de mesures d'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials, dins de la comissió d'atenció a la diversitat; col·laborar en les actuacions dels serveis externs que intervenen en l'atenció als alumnes...

Sembla prou evident que la raó de la presència d'orientadors educatius als instituts rau fonamentalment en la presència als centres del cent per cent de la població escolar, també, per tant, els cinc tipus d'alumnat que, segons la llei, demanen una atenció especialitzada perquè tenen unes necessitats educatives que escapen a la norma estadística majoritària, però que les administracions educatives, en nom de la societat, es comprometen a atendre amb els recursos que facin falta per tal que puguin assolir les competències bàsiques, que són aquells coneixements i habilitats que es consideren imprescindibles per anar pel món amb garanties. És un punt de partida discutible, perquè situa el problema exclusivament en aquestes persones i en cap moment es planteja la pertinença de modificar la gramàtica escolar per fer-la realment inclusiva –més que no pas integradora–, de manera que totes les persones, en la seva singularitat, trobin el seu lloc i la resposta a les seves necessitats puntuals, temporals o permanents i puguin desenvolupar-se sense etiquetatges específics, modelant el que després s'hauria d'esdevenir en la vida quotidiana i adulta. Però és el lloc on ens trobem i des del que hem de posar-nos a treballar: el punt de partida no el triem nosaltres; el que sí que podem decidir és l'horitzó que ha d'il·luminar el nostre camí.

En aquesta línia, una de les tasques principals de les pedagogues als instituts és la de desangoixar la resta de docents quan es troben, a començament de curs, amb un alumne amb discapacitat cognitiva o sensorial, amb dèficit visual, auditiu o motor, amb un trastorn per dèficit d'atenció o per hiperactivitat, amb un comportament asocial, o amb un alumne autista (aquest és el llistat que apareix en el temari de les oposicions). Tranquil·litzar el professorat vol dir informar-lo, més enllà dels diagnòstics i dels estereotips a l'ús; informar-lo no tant de la patologia en si, sinó de l'alumne concret que és molt més que el seu problema específic, de les seves capacitats i possibilitats, i de tots els ajuts que ha rebut i rep del seu entorn familiar i social. Significa també posar-se a disposició, tant personalment i professionalment com amb els recursos materials, personals i tecnològics de què es disposa per ajudar l'alumne i el professorat; no només de paraula, sinó acompanyant-lo durant el període que faci falta, preparant materials concrets i activitats personalitzades, dissenyant els plans individualitzats (despullant-los, si pot ser, de la seva càrrega burocràtica i atorgant-los el sentit operatiu i educatiu que podrien tenir), assumint responsabilitats. I també utilitzant críticament els dispositius específics permanents sense renunciar a l'atenció individualitzada, al suport necessari, a l'ajuda especialitzada.

El plantejament ha de ser diferent per a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge centrades específicament en les matèries instrumentals (llengua i matemàtiques). En aquests casos es tracta de fer una bona avaluació diagnòstica, de preparar un bon material per superar aquestes dificultats, de fer-ne un seguiment acurat i continuat, de cercar la complicitat dels mateixos alumnes i del professorat per tal de sumar les oportunitats que ofereix el grup classe per aprendre dels mateixos companys i el complement que suposa aquest tractament individualitzat. Semblantment hauria de ser el treball amb l'alumnat que presenta altes capacitats per tal de no posar en joc el seu desenvolupament integral, i amb l'alumnat que desconeix la llengua vehicular de l'ensenyament a Catalunya.

El treball amb l'alumnat en risc de marginació social o de famílies pobres o fortament desestructurades cal afrontar-lo des de paràmetres més encaminats a corregir les desigualtats més flagrants (llibres, material escolar, activitats curriculars o extraescolars, àpats, higiene, etc.) i a reforçar l'autoestima i les expectatives d'aquest alumnat i del seu professorat, tot i sabent que problemàtiques d'aquesta índole difícilment es resoldran només des del sistema educatiu, però tenint clar que el centre forma part intrínseca i central de la vida d'aquests adolescents i joves.

És interessant, finalment, comprovar com també s'assigna als orientadors educatius la responsabilitat de vetllar per l'educació per a la salut dels nois i noies: més enllà de la discutible presència als instituts de mossos d'esquadra, infermeres, metges i ONG especialitzades, hi ha una feina a fer, segurament imbricada amb l'acció tutorial, en relació a la sexualitat, la salut corporal i alimentària, les emocions i les dependències, etc.

Orientació i tutoria

L'orientació, des de fa pocs anys, ha esdevingut l'apel·latiu que designa l'antic professorat de psicologia i pedagogia. Orientar, en sentit ampli, és ajudar, és acompanyar, és oferir-se per fer el camí plegats..., verbs tots ells inherents a la docència. Tradicionalment hem convingut a diferenciar entre l'orientació escolar (guiar l'aprenentatge, conèixer cadascun dels alumnes, les seves possibilitats i les seves dificultats en l'aprenentatge de les diverses matèries); l'orientació professional (prendre consciència de les pròpies aptituds i interessos, conèixer el món laboral i el món acadèmic, decidir respon-

sablement en relació al propi itinerari educatiu, professional i vital), i l'orientació personal (ajudar els nois i noies a fer-se grans, a construir una identitat madura, cosa que inclou –òbviament– dimensions i aspectes que van molt més enllà de les parets de l'institut i de les matèries del currículum). En tots tres tipus d'orientació, el professorat d'orientació educativa hi té un paper de planificació, de suport tècnic, de col·laboració amb la resta de professors i d'actuació directa quan calgui.

La traducció més concreta de la funció orientadora de l'educació és l'acció tutorial, definida com el conjunt d'activitats que duen a terme els centres educatius i tots els seus professionals per tal d'afavorir la formació integral de l'alumnat i la seva inclusió social, i que es desenvolupa en tres àmbits diferents: l'alumnat (individualment i col·lectivament), l'equip docent (coordinació del professorat i seguiment i avaluació de l'alumnat) i les famílies (informació mútua, col·laboració i orientació). Però per poder-la dur a terme de manera eficaç s'han de donar dos ingredients ineludibles: la confiança, imprescindible per poder establir una relació personal des de la maduresa adulta i el saber expert; i la proximitat, que es tradueix en disponibilitat, capacitat d'escoltar i de *patir amb* (de simpatitzar). L'acció tutorial és el lloc per excel·lència de l'educació emocional, que descansa justament en la qualitat de les relacions i en un clima social saludable, segur i estimulant.

Aquesta funció apareix poc en les ja abundants novel·les i relats escrits per professors de secundària (gairebé no hi ha professores que escriguin i vegin editades aquest tipus d'històries –gairebé un gènere–). Casualment me n'ha caigut a les mans una de particularment versemblant pel que fa a les reflexions i els comportaments del personal docent:

> ...I ser tutor és una cosa que tots eviten. Preocupar-se per la vida dels alumnes, parlar amb els pares, fer-se càrrec de problemes que gairebé mai no es podran resoldre amb els mitjans miserables –i el temps igualment ridícul– del que disposem... Massa obligacions mal remunerades com per barallar-se per realitzar-les...
>
> ...Però el que odio realment és ser tutora. No suporto saber que, acadèmicament, se'm fa responsable de trenta-i-tants alumnes que no conec i que pertanyen a altres trenta-i-tantes famílies de les que no en sé res. Quina se suposa que és la meva funció? Ningú no ho sap. Cadascú ho fa com li sembla i el grau d'implicació depèn, normalment del propi tutor. Jo he escollit el mètode fugisser, evitant les reunions amb els pares i reduint-les a la mínima expressió. Què volen que els digui quan vénen a parlar sobre els seus fills? A demanar-me consell? No tinc res per oferir-los. Absolutament res per dir-los. I ells insisteixen, i demanen solucions, i fins i tot arriben a creure que tu pots resoldre els seus problemes de convivència a casa, quan ets només una estranya que amb prou feines els coneix. Cinquanta minuts de classe? Suficient per fer un judici de valor? Per tutelar-los? Tot és una mentida. Una gran mentida que ens hem de creure, però que, per descomptat, no funciona. (López, 2011, p. 57 i 206)

Formació permanent, innovació, coordinació i lideratge

Aquests són quatre aspectes que afecten el centre com a institució i que tenen molt a veure amb la funció directiva. Mai no he dubtat que la direcció dels centres educatius és alhora un instrument poderós que condiciona i marca la seva vida, alhora que constitueix un símbol que sintetitza els seus defectes i les seves virtuts. Però avui que les pressions per professionalitzar les direccions i allunyar-les de la pedagogia són persistents, val la pena tornar a dir que l'educació és una empresa col·lectiva, que compromet moralment els qui l'exerceixen, i que els projectes educatius reals demanen complicitat, ajustaments continuats, treball en equip i responsabilitat compartida.

Tot plegat queda, doncs, lluny dels contractes per objectius que han dut a les irregularitats que s'han vist obligats a fer la majoria dels treballadors de banca d'aquest país, lluny també de determinats plans de millora que enarboren, per exemple en

l'àmbit sanitari, indicadors d'eficiència (percentatge de defuncions, dies de permanència, etc.), com a mínim discutibles. La direcció ha de ser sinònim de lideratge, d'autoritat guanyada a base de treball ben fet, d'esperit innovador i emprenedor, i de servei, i no d'afanys de protagonisme, d'aversió a les aules, d'ànsia de poder, de servilisme envers l'administració, de gerencialismes buits i burocratismes paralitzadors. Necessitem equips directius potents, justament perquè parlem de centres educatius, però amb una mirada profundament pedagògica.

Quan parlem del govern dels centres, lògicament ens referim en primer lloc als equips directius: tant els directors, com els caps d'estudis, com els coordinadors pedagògics tenen un perfil que encaixa fil per randa amb la formació i el saber fer dels pedagogs. Fixem-nos només en la coordinació pedagògica, resseguint les orientacions oficials: correspon al/la coordinador/a pedagògic/a fer la planificació, el seguiment i l'avaluació de les accions educatives que es desenvolupen en el centre, així com la coordinació de les tutories i dels respectius equips docents (coordinar el desplegament, la concreció i actualització del currículum de les diverses matèries i cursos; coordinar les accions formatives i de tutoria al llarg dels diferents cicles; vetllar per l'avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumnat; coordinar l'acció tutorial, etc.). No dic que aquesta funció hagi d'estar reservada als pedagogs i pedagogues... però gairebé!

També hi ha els òrgans de coordinació, entre els que voldria destacar les coordinacions d'ESO (fer el seguiment dels eixos transversals; preparar els crèdits de síntesi; col·laborar en els temes d'orientació, etc.); la coordinació d'activitats i serveis escolars (elaborar la programació d'activitats complementàries i les extraescolars; o coordinar les activitats culturals i esportives); coordinació de llengua i interculturalitat –LIC– (tot el relacionat amb el projecte lingüístic i el tractament de les llengües al centre, amb la interculturalitat dins del currículum i en els aspectes organitzatius, amb la cohesió social i amb l'entorn), etc.

Un dels reptes més significatius de la vida professional dels docents és el seu desenvolupament, la seva actualització, la seva formació permanent, tant o més important que la formació inicial. Aquesta és una responsabilitat individual, per descomptat, que es pot vehicular de múltiples maneres, però sabem també que la formació més eficient, la que té una traducció pràctica més evident, és la que es fa en l'àmbit del centre educatiu, a partir de les necessitats o de les mancances detectades, o bé en sintonia amb els canvis o desafiaments que es volen abordar. En la detecció d'aquestes necessitats, en el plantejament d'alternatives possibles de progrés i fins i tot en la gestió específica d'aquesta formació, els orientadors educatius hi haurien de tenir un paper de primer ordre.

Finalment: l'experimentació, la innovació i la recerca haurien de formar part també de la vida quotidiana dels centres educatius, probablement en col·laboració amb altres agents externs. Hi ha consciència clara de la distància entre la teoria de l'educació i la pràctica, entre les conclusions de la recerca educativa i la realitat organitzativa i metodològica del que s'esdevé en els centres, etc. Les responsabilitats són probablement compartides, però ja seria hora de deixar de banda els greuges i els retrets i de donar un nou sentit a la feina dels professionals de l'educació.

Democràcia i comunitat educativa

El discurs dominant (Collet i Tort, 2012) entre els docents en relació a les famílies afirma que *les famílies no són una part essencial de l'escola, no en formen part perquè estan vincu-*

lades a l'escola incidentalment, però resulta que el centre educatiu és un sistema interdependent, format intrínsecament per quatre parts: les famílies i els seus fills, que en són el fonament, uns docents i un entorn social i cultural concret. Les relacions entre docents i famílies, a més, solen funcionar segons el model d'expertesa (semblant a la del metge-pacient) o segons el model de transplantament (que demana a les famílies que trasplantin el model educatiu del centre a casa seva) i gairebé mai sobre el model de responsabilitat compartida (que tracta els pares com a éssers competents i no com a persones que cal tutoritzar).

Per altra banda, coneixem la correlació, demostrada a bastament, entre les condicions socioeconòmiques i culturals dels progenitors i els resultats escolars dels seus fills, igualment que tenim prou evidència del pes que tenen les continuïtats educatives, és a dir, les possibilitats d'allargassar el temps educatiu més enllà de les hores lectives, tant a través del lleure educatiu, com de les activitats culturals i esportives, com del consum cultural en la pròpia llar o en els períodes de vacances, etc. Dit d'una altra manera: tenim plena consciència que els objectius educatius primers, aquells que donen sentit a l'obligatorietat del sistema educatiu, són pràcticament impossibles d'assolir sense la col·laboració de les famílies i les oportunitats i possibilitats de l'entorn. Per contra, els centres educatius tradicionalment s'han construït i percebut com a illes dins del territori, com a mons separats i diferents de la vida que porta l'alumnat un cop traspassa les seves portes. A sargir aquesta escissió hi ha de contribuir tot el claustre de professorat, que és el que acaba configurant el clima i l'ànima dels centres i, en aquest repte, semblaria clar que les pedagogues hi haurien de jugar un paper determinant.

L'institut, per altra banda, és també una escola de ciutadania per als nois i noies, un espai i un temps per a l'exercici dels drets i deures reconeguts en la Declaració Universal dels Drets Humans, una possibilitat per entrenar-se, sota la tutela del professorat, en la presa de decisions responsables, en els compromisos amb un mateix i amb els altres, en la lluita per la justícia i la reducció de les desigualtats, però molt especialment en la gestió i la participació en la vida del propi centre educatiu. Ningú ens impedeix que, més enllà de les estructures oficials de participació (els consells escolars) no es puguin crear noves estructures més àgils i menys encotillades per estimular i visualitzar de manera més clara la veu, les propostes, les crítiques i les decisions de l'alumnat. No es tracta pas d'inventar la sopa d'all, sinó de fer avinent que la formació bàsica inclou també l'exercici i la responsabilitat de la ciutadania.

Per acabar

Avui l'antipedagogisme triomfa en els instituts i ven en el mercat de les tertúlies radiofòniques, però els antipedagogs ignoren tot allò que desconeixen (els hauria de fer reflexionar que els pensadors clàssics més reconeguts, tots ells, hagin dedicat parts rellevants de la seva obra a l'educació, començant per Plató i Aristòtil, i acabant per Bauman, Chomsky o Habermas), i desconfien i desqualifiquen qualsevol tipus de reflexió pedagògica que manifesti la voluntat d'arribar a totes les persones i de garantir l'assoliment d'unes competències mínimes per a tothom, perquè aquesta aspiració no està pas renyida amb l'estimulació de les capacitats de cadascú, sense límits a priori, perquè l'avorriment és senzillament un pecat pedagògic intolerable.

Els pedagogs i pedagogues no som pas innocents: la substitució del llegat de la pedagogia progressista per una tecnocràcia galopant; la reducció insostenible de l'empremta ètica que ha d'impregnar l'educació per succedanis inconsistents; la implantació d'una enginyeria curricular i organitzativa calcada del món empresarial i mercantil,

etc.; tot plegat, i més, ens hauria de moure a una profunda autocrítica. Però el que sembla fora de tota evidència és que les lleis educatives o les pedagogies siguin les culpables de tots els mals que ens afecten com a educadors i com a societat. La identificació que es fa entre els corrents pedagògics contemporanis, la manca d'exigència i la seva influència en la crisi de les nostres aules no resisteix una anàlisi mínimament seriosa (Tort, 2002).

Acabaré, tal i com he començat, a l'empara novament de Philippe Meirieu:

> Crec que ningú no pot ensenyar, ningú no pot transmetre si no manté personalment una relació forta amb les obres, amb les produccions de l'esperit humà en l'àmbit literari, tecnològic, científic, històric i geogràfic...
>
> Igualment necessari i indispensable és la formació en ciències humanes. Crec que avui un mestre no pot ensenyar a aprendre sense tenir una formació en psicologia, en sociologia, en antropologia.
>
> Però les ciències humanes sempre tenen tendència a insistir en el determinisme. En el fons, el que mostren constantment és allò en què no som lliures... I, insistir massa comporta el risc de desanimar els mestres, o si més no de fer que es remetin a una mena de pedagogia d'a prioris... És aquí on, penso, cal introduir un element de complexitat: el que ens diu la pedagogia, en la seva exigència ètica, és que no podem caure ni en l'estigmatització dels culpables, ni en la compassió per les víctimes, sinó que hem d'interpel·lar la llibertat de l'altre, hem d'oferir-li escenaris alternatius...
>
> No hi som per rendir-nos al determinisme; hi som per, a partir del que és l'infant, anticipar el que podria ser i explorar amb ell les seves zones de progrés... Aquesta dimensió ètica constitueix l'especificitat de la pedagogia. (Meirieu, 2012, p. 81-84)

Referències

Besalú, X. (2002) «Perplexitats, miratges i resistències (el retorn de la pedagogia)». *Temps d'Educació,* 26, p. 213-235.

Bonal, X. (2003) *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona, Octaedro.

Chillón, A. (2010) *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch.* Barcelona, Herder.

Collet, J.; Tort, A. (2012) *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats.* Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Departament d'Ensenyament (2012) *Document per a l'organització i el funcionament dels centres públics d'educació secundària*. Barcelona, Departament d'Ensenyament.

López, F.L. (2011) *La edad de la ira*. Madrid, Espasa.

Meirieu, Ph. (2009) *Pedagogia: el deure de resistir.* Barcelona, Rosa Sensat.

— (2012) «Aprendre a ensenyar a aprendre» a: *Escola d'Estiu 2011*. Barcelona, Rosa Sensat, p. 75-87.

Novara, D. (1988) «La agresividad de Don Milani como aportación a la definición de lo "específico" de la educación para la paz». *Boletín del MEM (Movimiento de Educadores Milanianos)*, 25, p. 11-18.

Sala i Martín, X. (2008) «Universal + igual = mediocre». *La Vanguardia,* 10 de novembre.

Sennett, R. (2009) *El artesano*. Barcelona, Anagrama.

Tort, A. (2002) «Els escenaris de l'educació i de la pedagogia». *Revista Catalana de Pedagogia*, Volum 1, p. 199-213.

Pedagogía, institutos de educación secundaria y orientación educativa

Resumen: El artículo es un intento de acotar, describir y realzar las funciones de los pedagogos y las pedagogas en los institutos de educación secundaria: unos profesionales competentes en el asesoramiento psicopedagógico, en la convivencia y humanización de la enseñanza, en la atención a la diversidad de alumnos, en la orientación y la tutoría, en la formación permanente, la innovación educativa, la coordinación y el liderazgo, y en la participación democrática de toda la comunidad educativa. También hace referencia a la formación profesional y, más específicamente, a las funciones que podrían desarrollar en la familia profesional de Servicios Socioculturales y en la Comunidad y en el módulo de Formación y Orientación laboral.

Palabras clave: pedagogía, orientación educativa, formación profesional, convivencia, tutoría, liderazgo, democracia, institutos de educación secundaria, orientación educativa

Pédagogie, instituts d'éducation secondaire et orientation éducative

Résumé: Cet article est une tentative de définition, de description et de renforcement des fonctions des pédagogues dans les instituts d'éducation secondaire: des professionnels compétents dans le conseil et le suivi psychopédagogiques en cohabitation et humanisation de l'enseignement, en attention à la diversité des élèves, en orientation et tutorat, en formation permanente, en innovation éducative, en coordination et en *leadership*, et en participation démocratique de toute la communauté éducative. Il fait aussi référence à la formation professionnelle et, plus spécifiquement, aux fonctions qu'ils pourraient développer dans la famille professionnelle des services socioculturels ainsi que dans la communauté et le module de formation et d'orientation professionnelle.

Mots clés: pédagogie, orientation éducative, formation professionnelle, cohabitation, tutorat, leadership, démocratie, institut d'éducation secondaire, orientation éducative

Pedagogy, secondary education institutes and educational guidance

Abstract: In this article, we aim to define, describe and highlight the functions of teachers in secondary education institutions. These professionals are skilled in psychological and pedagogical assessment, coexistence and humanization in education, the consideration of student diversity, guidance and tutorship, lifelong learning, educational innovation, coordination and leadership and the democratic participation of the entire educational community. In addition, we refer to professional training and specifically to the functions that could be carried out in social and cultural services professions, in the community, and in the module of vocational training and career guidance.

Key words: pedagogy, educational guidance, professional training, coexistence, tutorship, leadership, democracy, secondary education institutes