

Competència social i ciutadana

Agnès Boixader

Jordi Canelles

Ciudadans

*Jo vinc d'un temps més fred. Abans de l'alba,
camins gebrats duien callades ombres
als finestrals brutosos de les fàbriques.
Avui aquelles ombres del passat
que van ensordir el món amb els seus cants
miren des de dins meu. No entenen res.
Contemplen, opulenta, una misèria
que ni sap que és misèria.
És el final d'un somni. Ara toca
fer democràtic l'art. Cap arbre alt.
Espantosament rics i, per això,
espantosament pobres.*

Joan Margarit

Quin és el punt de partida?

Vivim ara i aquí, som “éssers situats”. No ens podem sostreure del món en el qual ens ha tocar viure. I el nostre és un món mutant i arriscat. Els nostres temps han posat de manifest el caràcter mutable, provisional, contingent de l'ordre modern. Tot i que al llarg de la història ha estat sempre així, mai s'havia evidenciat amb tanta força el que Lluís Duch anomena el caràcter adverbial de la persona, així com la necessitat constant de revisar, contextualitzar i reformular criteris, idees, lleis, veritats i en definitiva maneres de viure. La major part de les societats actuals, són múltiples, plurals, heterogènies, controvertides... Ja no es tracta, només, de les diferències en el color de la pell o en les llengües de comunicació. Avui les formes d'encarar les relacions entre les persones o les maneres d'orientar el propi projecte vital són, si més no en allò visible, molt distintes. Els sistemes de creences, les concepcions o les practiques de la religió, les escales de valors, les formes de fundar i entendre la família o les pràctiques sexuals... tot és complex i divers.

Com ho podem fer per governar aquesta complexitat? Com podem governar-la si allò que un dia és útil i és la clau per a resoldre un conflicte, l'endemà en genera un de pitjor? Com podem governar la complexitat si s'esdevé a ritmes de vertigen, sense pausa, sense espera, sense temps per a la reflexió serena?

Volem pensar que el que ja molts anomenen el “discurs de les competències” ens arriba amb la pretensió de desbrossar-nos el camí a seguir, amb la voluntat que puguem disposar d'una brúixola (no d'un remei miraculós) que ens permeti una certa orientació per navegar en un mar que se'ns dibuixa cada vegada més insegur.

És per tot plegat que ens plantejem quines competències ha de tenir o haurà d'haver assolit en acabar l'educació obligatòria el nostre alumnat per tal de poder ser ciutadans i ciutadanes plenament inserits en el seu món. Quines capacitats haurà de desplegar per actuar-hi i fer-ho de manera compromesa? Quines competències haurà de dominar per a tenir no només èxit professional sinó també personal, familiar, relacional...

És un acte de responsabilitat preguntar-nos quina mena de competències necessitaran els nostres infants i adolescents per a poder viure amb aquest 'cert èxit' i aconseguir sentir-se raonablement feliços en un món on prima la immediatesa i l'efímer, en el qual la creació i la participació en projectes i narracions d'una certa intensitat es fa difícil, on la credulitat en els missatges, cada vegada més simples i destinats a incitar el consum de modes de qualsevol tipus, és una característica destacada. Un món en el qual sembla més important l'adhesió que el compromís, on la ciutadania es delega de forma quasi absoluta a les institucions públiques, despullant a la persona de la seva responsabilitat política

Aquest acte de responsabilitat però, ens el podem plantejar des d'una altra perspectiva. Podem formular la pregunta a l'inrevés i pensar quina mena de persones, amb quines competències, necessita el nostre món per ser millor del que és. No oblidem que l'acte educatiu és també un acte d'esperança en les persones i en creure que el món pot ser millor del que és. És el vell repte de pensar que a través de l'educació fem un lloc en el nostre món als nouvinguts per tal que el puguin fer seu, és a dir perquè el puguin transformar (Meirieu).

Per tot això la competència social i ciutadana que necessita el nostre món és l'art de la crítica (o la *kritiké techne*, com en deien els antics grecs) i això és el que hem de mostrar al nostre alumnat. És a dir, es tracta de mostrar l'art de trobar criteris per a poder respondre amb eficiència intel·lectual i ètica el caràcter contingent de l'existència humana. Aquesta competència és la que necessitaran els ciutadans i ciutadanes que vulguin fer del seu món un món encara habitable.

Hem utilitzat la paraula *art* perquè ens agrada el seu caràcter de coneixement subjectiu, d'apropiació interpretativa de la realitat, però també pel que demana de domini d'una certa tècnica que pren sentit precisament quan la persona és capaç d'alliberar-se'n.

Possiblement avui més que mai la funció de l'escola és ensenyar a llegir. En el sentit profund de la paraula. No "ensenyar de lletra" com es deia fa anys, sinó d'ensenyar al nostre alumnat maneres d'interpretar el món que els ha tocat viure, per tal que puguin aprendre a fer-se'l seu. I aquesta forma d'ensenyar a llegir el món només es pot mostrar des de l'experiència i la vivència personal, i per tant des del compromís de la persona que viu amb intensitat. Per això aquest equilibri entre tècnica i art o entre coneixement i interpretació ha de ser present en les intencions pedagògiques dels educadors.

Joan Carles Mèlich, en el si del Grup d'Educació en valors de l'ICE de la UAB, proposa, seguint Hannah Arendt, fer una distinció entre l'educació entesa com una *acció* (*praxis*) o entesa com una *fabricació* (*poiesis*). La *fabricació* pretén transformar un objecte en un altre, convertir per exemple el fang en un cànir o bé en un plat. Demana tècnica, ser capaç de reproduir unes habilitats professionals adquirides possiblement amb l'experiència i amb la repetició. Cal saber aplicar una tàctica, és a dir una bona planificació dels temps, dels materials i de les estratègies per a aconseguir un resultat previst, premeditat i

predissenyat. El seu temps és el temps de la programació, els seu déu Kronos, el deu del temps lineal, repetitiu o seqüencial.

Pensar l'educació com una *acció* comporta també, com en el cas anterior, transformació, però en comptes de fer atenció a la tècnica, el que demana és la prudència, és a dir actuar no amb l'aplicació d'una tàctica. Si l'educació és acció requereix actuar amb tacte, sabent adaptar els recursos educatius a les situacions concretes, a cada circumstància, a cada context, a cada moment. Un moment que serà irrepetible, sempre diferent, singular. El seu déu ja no és Kronos, sinó Kairós, el deu de l'oportunitat, del moment just. Kairós és el temps en potència, el temps atemporal o etern i el temps és la durada d'un moviment, una creació, art.

L'educació, suggereix Mèlich, no pot ser *fabricació* ni tampoc pot ser, només, *acció*. L'educació és també *passió*, és dir és 'allò que em passa'. Perquè educar és educar-se, ja no podem pensar en transformar sinó pensem que ens transformem. Educar no és un acte només transitiu, és al mateix temps una acte reflexiu. Entendre l'educació des d'aquesta òptica demana compassió, la capacitat de patir amb l'altre, de vibrar amb l'altre, de commou-re's amb l'altre, deixant-se transformar per l'altre. Si dèiem que la tècnica demana tàctica i la prudència tacte, la compassió demana contacte. Estar freqüent a freqüent amb l'altre, reconèixer-li el rostre, compartir el gest. El temps de la compassió i del contacte, ja no és ni Kronos ni Kairós, és el temps de l'altre, amb el seu passat, amb el seu present, amb el seu futur. Perquè el temps de l'altre és memòria, és crítica i és esperança.

Repensar l'educació des de l'òptica de l'adquisició de la competència social suposa propiciar contextos perquè els infants i els adolescents puguin construir, desenvolupar i viure l'art de la crítica i demana al nostre entendre, posar l'accent més en l'acció, la prudència, el tacte, la passió, la compassió, el contacte, el reconeixement, que no pas centrar-nos en qüestions tècniques de programació, en la planificació, en la predicció i en la prescripció.

Com es forma esperit de ciutadania?

No hi ha una tècnica, no hi ha mètode infalible, no hi ha sistema taumatúrgic, perquè com hem anat dient l'educació no és fabricació. Els ciutadans i les ciutadanes no es fabriquen, es van fent tot fent-se, van transformant tot transformant-se. Mai hi haurà "bons ciutadans" pot haver-hi ciutadans o ciutadanes que facin accions de "bona ciutadania", però aquells que avui actuen com ciutadans i ciutadanes competents, pot ser que demà deixin de fer-ho i fins i tot atemptin contra tot esperit ciutadà. De manera que aquesta és una feina mai "del tot" acabada. Pot ser que allò que en un moment determinat entenem que són "bones accions" només tinguin sentit *ara i aquí*.

No obstant tots sabem que hi ha accions que afavoreixen una bona harmonia ciutadana i altres que l'entorpeixen. Com s'aprenen aquestes accions afavoridores de ciutadania? Dir que la ciutadania es forja fent camí al costat de ciutadans i ciutadanes que fan 'bones accions ciutadanes' us pot semblar una obvietat, però ens sembla que no ens ho podem estalviar. La ciutadania es construeix al costat de ciutadans i ciutadanes que se senten part activa d'una comunitat, que actuen de manera lliure i responsable, que coneixen els seus drets i els saben defensar, que aconsegueixen els seus deures, que fan

accions en favor del bé comú i no només de l'interès personal, que tenen capacitat d'adquirir compromisos envers la seva comunitat...

La història ens diu que la fabricació de models de ciutadania suposa adoctrinament. Si hi ha adoctrinament es poden fabricar models i establir un sistema de producció que s'asseguri els resultats previstos. D'aquí que vulguem fugir de la fabricació de "models de ciutadania". En canvi el que nosaltres suggerim suposa incertesa, imprevisió perquè l'acció és imprevisible i el seu resultat també, només podrem saber si ha estat encertada *a posteriori*. De manera que només ens atrevim a dir que la ciutadania es forma exercint-la, donant testimoni de ciutadania.

En Joan Carles Mèlich parla del testimoni com a categoria didàctica i ens recorda que el testimoni no es posa mai "de model", no diu mai "fes com jo". Qui és testimoni fa, acompanya, mostra, sempre troba el temps oportú, actua amb tacte. És "currículum en acció" "currículum viu". Qui és testimoni està disposat a transformar-se, a ser transformat.

Els infants i adolescents possiblement posseiran majors competències ciutadanes si estan en contacte amb educadors i educadores que siguin testimonis de "bona ciutadania". Si ho són tindran aquella capacitat d'influir en l'ànim dels seus educands, transformant-los. Lluís Duch¹ diu que "El testimoni no *demostra* res, sinó que es limita a *mostrar* exemplarment amb la seva pròpia vida allò que pensa, diu i fa no sols és interessant, sinó que a més satisfà les aspiracions més fondes i decisives de l'esperit humà " Entenent que la paraula 'exemplarment' aquí vol dir *ser exemple*, no *posar-se d'exemple*

Quines són les maneres de fer que a l'aula poden propiciar formació de ciutadania?

Partim del fet que l'aula és un espai de trobada, és un espai públic. En ser-ho és també un espai de construcció de memòria compartida, d'història col·lectiva. Les experiències, les vivències, que els nostres infants i els nostres adolescents tinguin a l'aula formaran part d'ells, en menor o major grau, per sempre. L'aula esdevindrà un espai de record. De manera que els adults que compartim aquest espai i aquest temps tenim una enorme responsabilitat, perquè els seus comportaments de futurs ciutadans i ciutadanes poden estar condicionats per aquests records, per aquestes experiències.

Quin són els bons records que desitgem que s'enduguin de l'escola? Aquesta és la pregunta per després poder emprendre accions que siguin coherents amb les possibles respostes.

Per començar, ens sembla que l'escola pot ser un bon lloc per recuperar la cortesia. La cortesia no és només evitar ser impertinent o groller, és també una forma de deferència, és una mena de compromís actiu amb l'optimisme i posa en funcionament una actitud de reconeixement i respecte vers les persones. Tenir cura de les "bones maneres", sense fer l'hipòcrita, sense cursileries, sense amaneraments, propicia climes de convivència més positius. I la convivència és indispensable per a la vida en comú.

L'escola pot ser també, un bon espai per aprendre a establir relacions socials satisfactòries, pot esdevenir un bon espai d'exercici de formes d'acollida, de comprensió, de convivència. Pot ser un bon territori per a la creativitat i la imaginació, que poden donar sortida a situacions problemàtiques i de conflicte

¹ A *La paraula trencada*, pàgina 52. La lletra inclinada de *demostrar* i *mostrar* és de l'autor, Lluís Duch

Totes aquelles maneres de fer a l'escola i a l'aula que afavoreixen les competències comunicatives ens podrien semblar benvingudes perquè ajuden a desenvolupar habilitats per a pensar, per a parlar i per a escriure. Però com dèiem més amunt, no es tracta només d'ensenyar a llegir sinó mostrar-ne el sentit profund d'aquest aprenentatge. Cal reservar un paper rellevant a la interpretació, a la mirada subjectiva i a la pròpia perspectiva, també per a saber reconèixer la de l'altre. Als adults ens pertoca mostrar les maneres de desxifrar els textos, els missatges, de mostrar els camins per saber-los llegir, contextualitzar, comprendre i criticar. Després cal que trobem la manera de crear climes de confiança, per tal que cada infant i cada adolescent tingui temps i formes de trobar-hi un sentit.

Si del que es tracta és de crear entorns per a la comunicació, espais de transmissió, i nosaltres pensem que aquest és el nucli de qualsevol trobada pedagògica, no podem anar amb presses, ni sentir-nos empresonats pel currículum. Cal ser valents, i si s'escau fer-nos insubmisos, i preparar cada trobada amb cura, fent de cuirassa, entre el món i l'alumnat, davant el ritme frenètic que prenen les accions dins l'escola. Cuirassa de temps! No diguem més que no tenim temps, diguem-nos cada dia, com preparem el temps que tenim per tal que la trobada s'esdevingui calmada.

Tots els enfocaments globalitzadors (centres d'interès, treball per projectes, mètodes de recerca del medi, etc.) els estudis de casos, plantejament de problemes, etc. són maneres de fer que, per si mateixes, ja permeten, i forcen suament, nivells de comunicació elevats, al mateix temps que afavoreixen situacions de col·laboració, participació i cooperació.

Si pensem que els nostres fills i filles es mereixen disposar, algun dia, d'un món millor, cal que els mostrem el camí de la imaginació, que els orientem en la recerca d'alternatives, que els suggerim que les conductes també es poden pensar abans de practicar-les, que les accions solen tenir conseqüències i que aquestes, en algunes ocasions es poden anticipar, que existeixen relacions de causa-efecte i que un ha de ser capaç de responsabilitzar d'allò que ha fet.

Si a l'aula la pràctica de l'assemblea esdevé habitual, els infants i adolescents podran desenvolupar aptituds que els permetin l'exercici d'una democràcia deliberativa. Si aprenen a fer debats, com una forma d'aprenentatge és possible que, algun dia, la ciutadania sigui més capaç de manifestar opinió, sense deixar-se guiar per les modes. I és que en el debat, ben preparat, hi ha recerca d'informació, selecció (que requereix comprensió, capacitat de crítica i reflexió) i organització de la informació per preparar la defensa; requereix formar-se opinió, capacitat d'argumentació, saber justificar les opinions amb fets comprovables; suposa capacitat per convèncer i per fer-ho cal tenir criteri; i sobretot afavoreix la principal característica de l'autèntic diàleg, que no deixa de ser la disposició de poder ser convençut, admetent, com deia Gadamer, que "pot ser que l'altre tingui raó".

En fi, ens sembla que si el que volem és que cada persona esdevingui responsable per tal de poder actuar amb llibertat, la millor manera és preparar escenaris escolars que permetin tots aquells processos que després es trobaran en la vida de ciutadans i ciutadanes adults. Potser cal que creem aquests escenaris amb el convenciment que els nostres infants i adolescents ja són ciutadans i ciutadanes a l'escola, encara que no puguin anar a votar, perquè l'autèntica ciutadania no és la de les urnes, és la de la convivència quotidiana.

On volem anar? Hi ha punt d'arribada?

Hi ha una constel·lació de punts d'arribada, però és una constel·lació. És a dir, pensem que, de cap de les maneres, es pot construir una mena de “retrat robot” del bon ciutadà i de la bona ciutadana, perquè si fos així estaríem imaginant sistemes absoluts, totalitaris. Però tampoc podem afirmar que tot és igual de correcte, que tot s’hi val. No hi ha dogmatismes i tampoc no hi ha relativisme absolut.

De manera que donar resposta a preguntes de l’estil d’aquesta: com ha d’actuar un ciutadà o una ciutadana per poder dir que ha assolit una “bona competència social i ciutadana”? no només no és fàcil, sinó que diríem que és impossible, vaja que nosaltres no podem fer-ho. És així perquè cada context, cada situació és diferent. Fent un símil culinari, podríem dir que si bé podríem arribar a disposar d’una recepta per a cuinar el plat de “sabor perfecte”, mai trobarem la fórmula per tal d’arribar-hi a aquesta perfecció, possiblement ni tan sols arribarem a aconseguir que aquell plat tingui el mateix sabor cada vegada que el cuinem. Per altra banda la percepció del gust pot ser diferent cada vegada simplement perquè comparteixes taula amb nous comensals.

De manera que, si bé els coneixements es poden transferir d’un camp del saber a un altre, la composició (la recepta) de bagatge competencial que caldrà activar en cada nova situació, serà diferent i probablement requerirà inventar una fórmula nova per a cada ocasió.

Per a qualsevol problema de convivència ciutadana que se’ns plantegi i entenent, com dèiem, que l’aula és un espai públic, un espai social compartit i per tant territori d’exercici de ciutadania, podem provar solucions diverses, creatives, imaginaries, però no sabrem si la solució que hem triat és la més adequada, la més útil, fins que no s’hagi aplicat. Si aquesta manera d’actuar s’aplica a la vida de cada dia, no en supòsits, simulacions o situacions més o menys artificioses amb major facilitat es convertirà en experiència de vida.

Això ens porta a dues reflexions. La primera ens fa pensar en la impossibilitat d’avaluar les competències i més especialment la competència ciutadana o la competència social. Si més no de fer-ne una avaluació de resultats i seguint els paràmetres d’un model educatiu que fa de la *raó tècnica i instrumental* la brúixola d’orientació. Si fóssim capaços de trobar models interpretatius i caminar vers una forma d’avaluar que fes ús de la *raó sensible*² podríem parlar-ne. Aquesta raó sensible potser ens permetria entendre l’avaluació com un procés d’acció-reflexió-acció i ens permetria acompanyar l’alumnat en un camí de llarg recorregut i que s’orientés vers un horitzó de sentit pròpiament humà, una mena d’éssers humans que volen ser humanament sensibles als patiments dels altres éssers humans.

Si afirmem que no som capaços (perquè creiem que no fóra bo fer-ho) de definir a priori quina és la conducta adequada a una situació si no coneixem la situació, no podem valorar, com dèiem a l’inici del capítol, sense estar situats, si la resposta que s’ha donat a la situació ha estat bona o no, ha estat adequada o no. En aquest sentit volem matisar que no ens sembla especialment greu no poder avaluar la competència social dels i les nostres alumnes. Podem ajudar-los a repensar les seves accions, els seus comportaments, les seves maneres de viure i conviure. És a dir podem contribuir a que els nostres infants

² Una raó que esta *tenyida* de sensibilitat, aquella sensibilitat que és fonamenta en l’ètica, que fa de la compassió una brúixola, que és capaç d’acollir i acompanyar la víctima, que se sent responsable de l’altre...

i adolescents vagin autocorregint la seva manera d'estar en el món, que en definitiva és la veritable intenció de qualsevol avaluació que es vulgui diferenciar de processos qualificadors.

La segona reflexió demana repensar les nostres aules i els nostres centres educatius no com a laboratoris de res, ni com a preparació per a un temps que vindrà, ni com espais de simulació de la realitat. Les nostres aules i els nostres centres educatius són espais reals de vida. El món no pot entrar, com moltes vegades s'ha dit, a les aules ni aquestes poden estar obertes al món, perquè les mateixes aules i les pròpies escoles són món. Això vol dir que hem de pensar (i actuar en conseqüència) quins espais reals de decisió, de responsabilitat i de llibertat, donem al nostre alumnat, no perquè assagin una futura competència social o ciutadana, sinó perquè l'exerceixin en el món que ja estan vivint, en el món de les aules i de les escoles. No podem continuar "fent veure que", no podem continuar pensant que els deixem construir coneixement, formar opinió, participar en espais socials si no som capaços de cedir espais de control, si no som capaços de crear veritables espais participatius i d'autèntic exercici de ciutadania a les nostres escoles i a les nostres aules. No volem dir amb això que l'adult hagi de deixar de fer d'adult, no qüestionem aspectes darrerament tan supèrfluament debatuts com l'autoritat. Parlem des del convenciment que la responsabilitat de l'acte educatiu és de l'educador i que la relació educativa mai és una relació de simetria, però també parlem des del convenciment que infants i adolescents són persones amb drets i deures que poden prendre decisions i actuar responsablement i per això mateix no els podem prendre a mitges i no s'hi val enganyar-los. L'educació és també un acte de confiança.

En definitiva, el que volem dir respecte a competències socials i ciutadanes és el que diríem referint-nos a qualsevol tema educatiu i és que mai hi ha res tancat del tot, mai hi ha res segur del tot. Allò que en educació és fonamental té a veure amb processos mai acabats i de final imprecís, amb la construcció permanent, amb la circumstància, el context. És així perquè la constitució de l'ésser humà demana d'aquest 'estar en procés constant' i el seu caràcter circumstancial. El punt d'arribada és sempre provisional.

Per afrontar aquest ser "ésser situats" ens cal sensibilitat, tacte, prudència i confiança; nosaltres, els adults, hem de ser testimonis d'esperança, sabent que no podem mostrar allò que no posseïm. Sabem que es poden ensenyar continguts, però que només des de la vivència i l'experiència es poden educar actituds, valors i maneres d'estar en el món. Per això només podem educar els nostres infants i adolescents en competència social *des del testimoni* de persones que vivim l'art de la crítica cap a un món que, malgrat tot, ens estimem i que volem que segueixi essent digne de ser estimat.

Bibliografia

Arendt, H., *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

Aristòtil, *Ètica a Nicòmac*. Barcelona. Bernat Metge

Duch, LL., *La paraula trencada*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Grup d'Educació en Valors de l'ICE de la UAB. *Escotar el rostre de l'altre: reflexions sobre l'educació en valors ètics*. Revista Catalana de Pedagogia, vol 3, 2004

Meirieu, Ph, *Frankenstein educador* Barcelona. Laertes

Mèlich, J.C. Palou, J Poch, C., Fons, M., *La veu de l'altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Barcelona ICE de la UAB.

Steiner, G., i Ladjali, C., *Elogio de la transmisión* . Madrid.Siruela.

Van Manen, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós