

## **Esperances i neguits, creació i sofriment a l'ESO.**

### **Reflexions al voltant d'algunes vivències del professorat i alumnat de Secundària.**

**Pau López**

*La implantació de la reforma educativa a Secundària ha submergit, professors i alumnes, en noves situacions que han fet aflorar sentiments ambivalents teixits d'esperances i neguits. Al llarg de l'article s'expliciten aquestes vivències de creació i sofriment que experimenten els nois i les noies de Secundària, el professorat i els centres, tot apuntant algunes alternatives que poden contribuir a una percepció més equilibrada d'aquesta aparent contradicció entre els dos pols.*

M'han convidat a fer unes reflexions sobre el sentit i les vivències del *sofriment i la creació* que experimenten els alumnes i els professors de Secundària. Aprofitant l'ambigüïtat d'aquests dos termes, em permetré fer interpretacions diverses sobre el seu sentit i, alguns cops, assimilar-los a *neguits i esperances*.

Els anys de transició cap a la reforma educativa han estat generosos en oferta d'aquestes noves sensacions per a estudiants i docents. El canvi de plantejaments i les noves exigències curriculars i estructurals han fet surar sentiments i pors amagades en el llot d'un riu que fluïa, sense grans qüestionaments, per la força de la inèrcia acumulada al llarg de més de dues dècades. És just recordar que un nombre reduït, però significatiu, d'escoles ha estat en un procés continu de renovació i que les propostes de la reforma han donat "legalitat" a l'acció que ja estaven desenvolupant en el seu afany per l'actualització i pel seu compromís sense esclatxes en la formació dels nois i noies del nostre país.

Intentaré expressar i interpretar, atrapat en les paraules, algunes subtileses i vivències reals, alguns *neguits i esperances* de molts centres, que s'escapen del discurs descriptiu que dona seguretat i objectivitat a les afirmacions. Les propostes de la reforma, les noves necessitats d'organització i estructura dels centres, les reaccions del professorat i l'experiència dels alumnes seran els quatre ingredients bàsics d'aquesta reflexió.

## Els nois i les noies de Secundària

Podríem considerar la millora del "grau de satisfacció personal" com un indicador d'èxit de la posada en marxa de la reforma educativa. Potser no sembla un indicador massa seriós, però conté alguns dels elements bàsics que fan possible qualsevol procés educatiu. Podem parlar de motivació, d'il·lusió, d'autoestima, de repte estimulant, d'esforç esperonador i altres suggeriments que ens podria fer Maslow. Tots els plantejaments teòrics i metodològics al voltant del constructivisme i de l'aprenentatge significatiu incideixen, entre molts d'altres elements, en una percepció diferent i més gratificant del propi procés de creixement. L'aprenentatge ja no s'associa a una mena de condemna a l'emmagatzematge d'informacions cada cop més complexes, més que menys incomprensibles. L'aprenentatge es planteja i es percep (?) com una construcció progressiva i estimulant que possibilita l'explicació d'un món on intervenen i s'interaccionen, en una complexa xarxa d'interdependència, factors humans personals, afectius, socials, geogràfics, històrics, científics, religiosos, etc. L'aprenentatge integra la predisposició positiva i l'acció creativa.

La imatge de la contemplació de l'univers podria apropar-nos a la sensació de qui aprèn. A ull nu, en una nit estelada d'agost, podem veure prop de dos mil estels, o, més ben dit, dues mil llumetes que contrasten en un firmament fosc i desconegut. El comentari informal amb un aficionat a l'astronomia ens fa descobrir relacions entre estels, identificar constel·lacions, diferenciar planetes, donar nom i personalitat a Júpiter, a Casiopea, a Cigne, a Vega... Aprofitant la tecnologia que va idear Galileu, no només ens sorprendrem contemplant els cràters de la Lluna; el telescopi ens apropa a realitats que quedaven més enllà del nostre abast, darrere les fronteres de la nostra miopia natural. Potser veurem quatre satèl·lits de Júpiter, o la nebulosa d'Orió, quina meravella!, o la galàxia d'Andròmeda, o... el Petit Príncep.

Estem parlant dels nois i les noies d'ESO, però també, inevitablement, dels educadors i les educadores que intenten provocar els processos d'aprenentatge. D'ells i d'elles, del professorat, en parlarem més endavant. A primer cop d'ull, aquesta imatge de la persona descobrint l'univers, pot semblar metafòrica o poètica i molt allunyada de la realitat del que realment aprèn o ha d'aprendre un noi de Secundària. El cert és que es tracta d'un tema desenvolupat en una unitat de Ciències Socials i Naturals de primer cicle d'ESO, a més d'explicitar-se en la proposta de crèdits variables tipificats de segon cicle. Evidentment trobarem el tema formulat en termes d'objectius i continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. El que no especifica, ni pot fer-ho, és la metodologia i l'estil de l'educador que ha d'impartir les classes. Sempre queden clars i ben escrits els "perquè" i els "què", però els "coms" només els trobem en la màgia de l'art d'educar. Els "coms" són la garantia de l'èxit.

El noi i la noia d'ESO demanen ser provocats, qüestionats, reptats. La provocació generarà la dissonància cognitiva necessària per alimentar actituds de curiositat

i estimular la posada en joc d'estratègies de recerca per resoldre contradiccions o buscar respostes convincents per a les preguntes més senzilles i per a les més complexes.

Podem constatar alguns elements que formen part integrant "d'allò que provoca", elements facilitadors d'aprenentatge, de creació: **la sorpresa, el present esquitxat amb futuribles, l'espectacularitat i el sentiment.**

Quan parlem del primer element fem referència a la **sorpresa** d'un plantejament, d'una afirmació, d'una imatge, d'una actitud de l'educador o d'un fet. La sorpresa lligada a petites subtileses que les formes acadèmiques tradicionals menyspreen, obliden o passen per alt. És correcte, per exemple, explicar les parts del sistema digestiu seguint un esquema perfecte amb noms i fletxes impresos sobre un acetat especial de la casa Staedtler, però és sorprenent fer un viatge a peu penetrant per la boca com la gran cova de les sorpreses, imaginar-se caminant per una llengua esponjosa, suau i tova, contemplar la volta del paladar, les papil·les..., per esmunyir-se i lliscar per l'esòfag com un màgic *tobogan...*, etc. I només estem parlant de paraules, d'explicacions orals del professor. És evident que molts elements: audiovisuals del mercat, pràctiques de laboratori, fitxes, dinàmiques de treball diverses, etc., podran completar la comprensió, però la sorpresa inicial ha estat una senzilla, però emocionant, explicació. És tan sols un exemple, però també podem caminar per l'interior del nucli de l'àtom, pujar pels vasos llenyosos de la tija d'un lliri, "posar-nos dintre" d'una equació de segon grau, etc.

El **present esquitxat amb futuribles** pot ser un altre element de provocació. Els nois i les noies d'ESO manifesten interès per futurs propers, per presents ampliats amb les possibilitats definides per deduccions, desitjos o per la imaginació. Els orígens, la història, les causes, el passat no són temes gaire provocadors, tot i que nosaltres, els educadors, considerem que són indefugibles. Haurem de pensar en una seqüència que ens hi porti. Potser haurem de començar a parlar del futur per provocar l'interès pel passat. Potser haurem d'esperar a donar respostes quan ells, els alumnes, ens formulin les preguntes. Potser haurem d'utilitzar metodologies que ajudin a assolir el "grau òptim de temperatura" que converteix les inquietuds en preguntes. Quan *donem respostes a preguntes que ningú no ens formula*, malgastem veu i saliva i desaprofitem oportunitats precioses d'aprenentatge. La saturació a base de continguts excessius i incomprensibles per la seva poca significativitat esdevé un fre per a nous possibles aprenentatges.

Ens podem imaginar un exemple senzill. Quan es difon per la premsa el tema de la clonació, ens trobem amb la provocació servida en safata d'argent. Els nois i les noies de Secundària se senten colpits per aquest present esquitxat de futuribles. L'alumne es pregunta:

-Què pot passar si ho fan amb persones? - I si barregen homes i animals? - I si... - Però això és possible? - De fet, què és la clonació?... - I què

és exactament això de “material genètic”? - I com pot ser que una cadena d'ADN tingui tants àtoms? - Aquests àtoms també tenen electrons com els àtoms que explicaven a Física?...

La formulació de preguntes es desferma, i més si es fa en petits grups. Els *futurs possibles* han estat l'espurna que ha engegat el camí de la reflexió cap a l'origen, cap a les bases de coneixement, estimulants l'interès per entendre. La seqüència “lògica” d'ensenyar potser no és la que realment estimula. Quina utilitzem? Del tot a les parts o de les parts al tot? Del món proper al món llunyà o a l'inrevés? Segurament que hi ha altres esquemes de funcionament que connecten millor amb la realitat de “com aprèn el nen”, esquemes molt flexibles, estructures elàstiques, seqüències que no poden ser atrapades des d'estrets paràmetres lògics o des de síntesis organigràmiques que han estat el final de recerques i processos que han durat moltes dècades i que s'han formulat des d'un pensament adult.

El tercer element que esmentàvem com a font de provocació és l'**espectacularitat**, o l'exigència de l'espectacularitat. Es tracta d'una conseqüència de la creixent utilització dels mitjans audiovisuals en la comunicació quotidiana i la superació constant de la seva qualitat i “prestacions”. Les imatges que ens mostren unes tanques publicitàries són espectaculars; l'anunci d'un producte per la TV és més espectacular que una pel·lícula de ciència-ficció (*Expediente X* té molts elements d'espò publicitari i les seves cotes d'audiència són especialment destacables); la cloenda de la festa major de la ciutat a base de castells de focs, de música i d'imatges de làser està fregant “altres límits” per aconseguir una audiència rècord cada any.

No es pot comparar ni lluitar amb igualtat de condicions des de les escoles. No es poden fer classes a base de làsers i màgia electrònica diversa. Però potser podem parlar d'una altra espectacularitat que no pot oferir la indústria dels somnis de llums i colors. Subtileses, sempre subtileses: un entorn agradable, un to adequat, unes preguntes ben formulades i properes a la seva realitat, als seus interessos i als seus interrogants més íntims. També pot ser un espectacle una classe de matemàtiques amb euros i polinomis, o una classe de filosofia amb les preguntes que formula el nen de la pel·lícula *Mira qui parla*.

El quart element provocador que hem formulat és el **sentiment**. Aprenem i ensenyem “des de fora”? Es tracta de captar i entendre realitats exteriors al propi ésser? Coneixem molts autors que afirmen que no hi ha realitat objectiva; que la realitat la construeix cada persona; que la realitat que anomenem objectiva és indissociable de la percepció i la vivència de cada individu. Bé, no és cap novetat teòrica però la praxi educativa la contradia molt sovint. Potser aquí es fa palesa una fuga important. Novak ens diu que l'experiència humana implica *actuació, pensament i afectivitat*, i afirma que només considerant els tres factors conjuntament es capacita l'individu per enriquir el significat de la seva experiència. Montessori i Freinet ja emfatitzaven la presència necessària d'aquests tres factors en els proces-

sos d'ensenyament-aprenentatge. L'element provocador que esmentàvem fa referència al factor més oblidat: l'afecte, el sentiment. Fins a quin punt es fa intervenir el sentiment en els processos educatius de l'escola? Fer conscient el que se sent, parlar sobre el que se sent, sobre les emocions que desperta la situació d'aprenentatge, és una provocació directa: poder explicitar el sentiment sobre el propi èxit o fracàs. Podem exemplificar el tema amb el concepte de l'autoeficàcia definida com la creença que les persones tenen sobre les seves habilitats. Bandura ens dirà que les persones que se *sent* eficaces es recuperen fàcilment dels seus fracassos. Provocar, potenciar, fer créixer uns determinats sentiments afavorirà el procés d'aprenentatge, facilitarà la creació i l'assumpció del sofriment.

Des d'aquest plantejament del trinomi *provocació-sofriment-creació*, la creació pren un sentit de construcció personal, de configuració de noves realitats, de descoberta de noves sensibilitats, de noves perspectives sobre els fets i les relacions. La creació esdevé un camí sempre obert cap a la comprensió, cap aquell coneixement que implica la immersió de tot l'ésser en la realitat, la fusió, l'inter-ésser. Com aquella sensació que experimenta la *nina de sal* que s'introdueix en el mar per comprendre la seva essència i es fa mar amb el mar. El conte fa més o menys així:

*Diuen que en un país molt llunyà, hi vivia un artesà que fabricava unes nines tan precioses que eren l'admiració de grans i petits. Una vegada va fabricar una nina de sal tan perfecta que fins i tot parlava i caminava. Tant era així, que al cap de pocs dies de la seva acabada d'estrenar vida, la nina va demanar al seu creador que l'autoritzés a deixar la llar per recórrer i conèixer món.*

*La nina caminava, observava i experimentava totes les sensacions dels humans. I aprenia, sobretot aprenia. Volia comprendre què eren les muntanyes, els paisatges, les tempestes i els estels de la nit. Formulava preguntes i buscava respostes. Ho volia conèixer tot, saber-ho tot, entendre-ho tot. Raonar-ho tot. Després de molt de temps caminant i recorrent tot tipus de paratges sòlids va arribar a un territori nou i desconegut. Era una nova realitat que gens s'assemblava amb la terra ferma que fins aquells moments havia trepitjat. Era un territori inestable, fluid, sorprenent, incomprensible.*

*La nina va preguntar:*

*-I tu qui ets?*

*-Sóc el mar - va respondre l'onada esclatant contra les roques.*

*-No ho entenc -respongué la nina. -Què és el mar?*

*El mar la convidà a introduir la punta del peu a l'aigua.*

*Immediatament el retirà i contemplà esfereïda que mig peu havia desaparegut.*

*-No ho entenc -repetí la nina exaltada. -Què és el mar?*

*El mar l'invità a introduir l'altre peu, després la mà..., i la nina, a poc a poc, anava perdent parts del cos i entenent aquella nova realitat, mentre el mar la convidava a perdre la por.*

*Finalment, una onada l'arrossegà i la nina de sal es fongué amb l'aigua.*

*-Ara ho comprenc, el mar sóc jo! -exclamà emocionada la nina.*

Així de senzill. La comprensió esdevé simplicitat, i la simplicitat és el resultat d'una llarga peregrinació per la complexitat. Però la comprensió demana immersió i pèrdua, per tal com la creació és conseqüència de dubtes, nits de foscor i esforç de superació.

Davant l'expansió imparable i inabastable d'informacions que caracteritza la situació actual, l'evolució en la comprensió té molt a veure amb l'intent de retorn a la simplicitat. Intentem trobar allò que veritablement importa. El que mou. El que empeny a viure. Intentem destriar els petits trossos d'or barrejats entre tones de ganga d'escàs valor. Intentem trobar la simplicitat amagada entre embolcalls més o menys translúcids de quantitats excessives de papers de cel·lofana seductors. Intentem trobar aquell moment de silenci entre el brogit de la quotidianitat. Aquell moment en terra de ningú entre les esperances i els neguits. Aquell moment d'equilibri que ens permet repensar les situacions i donar el pes just a cada cosa.

### **El professorat de Secundària**

Hi ha qui diu que l'estudiant de Secundària es troba més desorientat que abans, perdut entre molts crèdits de matèries i temes diversos. És obvi que són els professors o els pares els qui interpreten que l'alumne se sent dispers, confós o des-semparat. Només ells tenen la possibilitat de comparar el que passa ara amb un *abans* més concret, delimitat o controlat. Potser només es tracta d'una inevitable i molt comprensible projecció més o menys explícita del seu sentiment d'inseguretat davant la innovació, l'adaptació, el canvi i l'actitud d'obertura que exigeix la realitat que no és *cosmos* sinó *caos*. Viure amb propostes precàries i amb sospites de caducitat a molt curt termini pot ser la causa d'actituds d'oposició a canvis necessaris i imprescindibles, àmpliament justificats.

El professorat de Secundària perd seguretats i comoditats. Ha de posar fi a inèrcies profundament arrelades. S'ha de replantejar allò que ja sabia: l'èmfasi en els continguts conceptuals o procedimentals, més o menys mecànics, ja no és suficient. Les creences i veritats *per se* han de ser superades amb la comprensió. Aprovar no és sinònim de saber. Avaluar no és corregir exàmens que reproduïen conceptes o estratègies concretes a partir de models explicats a classe. L'actitud de submissió al saber i a l'autoritat de l'expert ja no es considera com una qualitat bàsica del bon estudiant. La capacitat de reflexió i d'argumentació, l'esperit crític i d'iniciativa, prenen el protagonisme. En aquest context aflora el neguit del professor. I no parlem d'un sofriment gratuït i estèril. Parlem del sofriment com a base del creixement i de la creació que suposa canvis, dubtes i passos indecisos. De la creació que comporta capacitat de risc i d'assumpció d'inseguretats, de pèrdua de parts del propi cos o de parts de les pròpies veritats. El dolor i la pèrdua, juntament amb la creació i la satisfacció formen part de l'evolució personal, són cares d'una mateixa moneda. Un dolor que a vegades bloqueja, que pot provocar posicions an-

corades, o que pot esperonar cap a una actitud de descoberta i d'iniciativa. La convicció íntima del "jo només sé que no sé res" projecta cap a la renovació, cap a nous aprenentatges, fent conscient la necessitat de desaprendre per tornar a aprendre.

Prenent la imatge dels quadrants de Covey, podríem dir que som en uns moments especialment intensos de treball en la posició *no urgent-important*. Recordem que Covey ens proposa un quadre de doble entrada amb quatre variables. A l'eix d'abscisses podem situar les variables *urgent* i *no urgent*. A l'eix d'ordenades, les variables *important* i *no important*. D'aquesta manera se'ns dibuixen quatre zones definides per l'encreuament de variables.

En el primer quadrant tindrem la zona *urgent-important*. Es tracta d'una zona d'urgència. El que s'ha de fer, s'ha de fer ràpid, i a més a més té molta importància. No hi ha temps per a la reflexió. Aquesta ha estat la sensació de molts docents de Secundària. No importava fer una modulació ben pensada dels continguts i un disseny de crèdits amb cara i ulls. La urgència no deixa temps per a plantejaments amplis i raonats. Així podem constatar la bona acollida del material editorial per part del professorat, que ha estat un salvavides esperat com aigua de maig. En molt casos s'han substituït els antics llibres d'EGB i de BUP pels nous llibres d'ESO i BAT, sense temps suficient per a la reflexió. El neguit s'ha disparat en veure que no es poden seguir els temaris dels llibres amb la reducció horària que han experimentat moltes àrees. Molt sofriment i poca creació.

En el segon quadrant, hi trobem la zona *no urgent-important*. Aquest és el quadrant de la qualitat: la reflexió, el treball de contrast en equip, la planificació, l'avaluació continuada del procés, sense urgències, com la pluja suau que amara i fertilitza. Tots aquests trets definitoris de la zona *no urgent-important* tenen la creació com a denominador comú. Com en el cas anterior, també podem trobar algunes escoles que han viscut el procés de la reforma d'aquesta manera. El sofriment i la creació han estat compensats. L'esforç ha estat útil i gratificant i, a més a més, ha provocat noves iniciatives, noves creacions.

En el tercer quadrant es defineix la zona *urgent-no important* i en el quart la zona *no urgent-no important*. També s'han donat repetides situacions angoixants que podríem adjudicar al tercer i al quart quadrants. Entre d'altres, podem remarcar l'exigència burocràtica que comporta l'aplicació de la reforma, l'elaboració excessivament detallada i, a vegades, repetitiva dels programes, la justificació minuciosa d'horaris destinats a cada activitat, la distribució dels crèdits per cursos amb uns requisits que no encaixen amb la realitat de la vida d'un centre, pensades sobre el paper i des d'un despatx, etc.

Si ens situem a la zona *no urgent-important* descobrim la percepció del sofriment com a element inherent al progrés, però constatant i assaborint el progrés.

En aquesta zona serà possible l'adopció d'una actitud oberta i una disposició a submergir-se sense por en el mar de les complexitats que s'escapen del nostre control. En aquesta zona es donaran les condicions per a la creació.

Dèiem abans que només els pares i els professors poden fer comparacions entre el sistema educatiu actual i l'anterior. En canvi, l'estudiant que comença Secundària no fa, ni en pot fer, de comparacions. El complex vocabulari de crèdits comuns, variables de reforç, d'iniciació o d'ampliació, de síntesi, els desdoblaments, els percentatges de procediments, conceptes i actituds adjudicats a cada crèdit, els canvis d'horaris trimestrals, etc., formen part del seu viure diari. Cap problema! És el que hi ha i ràpidament s'assumeix amb normalitat. Ens adonem amb satisfacció que l'estudiant de Secundària es troba més ocupat en el treball i menys *pre-ocupat* per aprovar. Aquesta constatació és estimulante. Professors i alumnes, conjuntament, prenen consciència del que és aprendre i dels sentiments i sensacions que provoca la dinàmica quotidiana de l'ensenyament-aprenentatge. Es dona una reflexió sobre l'educació com mai no s'havia donat, i això també és altament estimulante.

Sí, també hi ha sofriment, és clar. Un sofriment associat a la intuïció de la meravella inabastable, a la percepció de la immensitat d'un saber que no es pot assolir, a la vivència d'una complexitat que excedeix els límits de les possibilitats personals. Un sofriment provocat per l'ampliació del coneixement que ha generat la reflexió en equip dels educadors i els nous objectius que s'han fixat. Un sofriment que acompanya l'autoexigència d'engegar processos d'ensenyament-aprenentatge més rics, més creatius, més rigorosos, més planificats, més flexibles, més adequats per atendre la diversitat. Un sofriment que empeny cap a la creació constant.

Prenent la imatge de les crisis d'Erikson, podem imaginar un camí entre dos pols: sofriment i creació.

Per el recorregut suposa aprofitar la força de les bandes, com una bola de billar colpeja un costat i un altre impulsant-se cap endavant. Tots dos pols es necessiten i es potencien mútuament, però no es poden prendre camins intermedis per avançar.

### **Els centres de Secundària**

Aquestes vivències de professors i alumnes es donen en un context social preocupat i dubtós de l'èxit de la reforma, si fem cas dels escrits que sovintegen a la premsa. És més escandalós, més colpidor i més *periodístic* un article apocalíptic o un titular com "*Nadie está de acuerdo con la Reforma*" (aparegut en un diari molt conegut el passat mes d'octubre), que una informació clara sobre els objectius i l'opció ideològica i de futur que guia els plantejaments educatius. Tot i que podem constatar una evolució favorable en l'opinió manifesta dels diversos àmbits socials,



qualsevol fet negatiu o situació puntual de fracàs d'un centre s'aprofita per desfermar els dots literaris dels qui asseguren que "ja ho dèiem nosaltres que això no podia funcionar". Són els qui afirmen que la seva crítica és un exercici de responsabilitat que tot ciutadà té i que la lliure expressió és un dret democràtic bàsic. La focalització de les crítiques i la generalització dels conflictes emmarcats en entorns molt concrets són les fal·làcies més recurrents. Però també hi ha sectors, grups de treball, associacions professionals, fundacions i persones amb nom i cognoms que, amb tota la capacitat d'anàlisi i crítica, i amb tota la responsabilitat social que comporta, recolzen i generen processos positius perquè l'aplicació de la reforma educativa sigui realment una construcció atenta i reflexiva, per atendre les necessitats que es van identificant i els conflictes que, inevitablement, es produeixen. Reconèixer que el got és mig ple sense oblidar que l'altra meitat encara l'hem d'omplir, posant-hi imaginació i esforç, compromís i rigor, és una posició molt més difícil, seriosa i realista que aprofitar les situacions conflictives o els buits curriculars constatables per caricaturitzar tot un plantejament educatiu de qualitat amb discursos apocalíptics i derrotistes.

Els centres de Secundària es troben en el punt de mira més incòmode. Els equips de professors dels centres pateixen aquesta dolorosa metamorfosi amb vivències desiguals. Alguns, pocs, es van avançar en la implantació assumint principis i reflexions psicopedagògiques que donen suport, credibilitat, fonament i convicció al seu discurs i a la seva tasca. Han estat els veritables difusors de la reforma col·laborant en sessions i cursos adreçats a tots els professionals implicats. Altres centres, molts, han rebut la reforma com un imperatiu legal que cal acceptar (quin sofriment!), tot esperant la jubilació o una decisió política que els torni a la situació homeostàtica del passat. Els uns i els altres centres han patit les complicades exigències de l'Administració: l'adequació d'infraestructures, d'espais, de materials, l'elaboració del PCC, dels mòduls, dels crèdits, la definició de criteris avaluatius, de criteris de promoció, de metodologies, etc. Uns més que altres n'han informat bé les famílies, explicant la bondat dels nous plantejaments educatius i el compromís del centre per una educació de qualitat i amb reptes de futur. Uns menys que altres han venut la reforma com una pesada llosa que ens ha caigut a sobre i que farà que els nens aprenguin menys i més tard.

Aquests dos *estats purs* de tipologia d'equips de centre han coincidit amb altres situacions, potser les més nombroses, on s'ha produït una fractura de claustre amb sectors "anti" i amb sectors "pro" que ha enverinat el clima de treball en equip. També, en aquest cas, és remarcable l'evolució positiva de molts centres que, progressivament, han entomat un compromís decidit assumint *sofriments i creacions*.

Potser la capacitat d'avançar passa per una disposició prèvia a deixar-se seduir per un *cosmos* que ara reconeixem com a *caos*; per la identificació de les pròpies pors i la voluntat de perdre-les; pel reconeixement de la interrelació de les forces desconegudes que configuren el món físic, el món dels sentits i el món dels senti-

ments que flueixen amb dubtoses i relatives possibilitats de domini o control des de la persona concreta. Però el fet de no conformar-se, l'esforç per la superació, l'autodomini i també l'obertura i l'afinament de la sensibilitat formaran part de la dinàmica de sofriment-creació que defineix aquest subtil camí entre els dos pols inseparables. I és clar, no tot anirà com una seda. No estem parlant de contes de fades sinó de realitats que comporten ambivalències, alegries i frustracions.

Això sí, per "sentir-se bé" caldrà "donar-se permís a no sentir-se bé". No és obligatori ni possible ser més feliç en abstracte, però podem aprendre a percebre la felicitat de cada situació, el dolor destructiu i el dolor que acompanya, el color delicat de cada mot i les paraules destenyides de la indiferència, la música de la nit i la foscor dels sons que expressen la ràbia. La vorera del sofriment que els occidentals volem esquivar des de plantejaments maniqueus tan fermament arrelats, aquesta vorera, dèiem, també forma part del "sentir-se bé", de la felicitat i de la creació, sense poder evitar un llarg llistat de components, aparentment contradictoris.

Fruit de la negociació entre el *sí* i el *no* emergeix un nou concepte reconciliador que no nega els extrems: els integra. Entre el *sí* i el *no* apareix el *po*, ens dirà E. De Bono. *Po* vol dir *possible, per què no?, podem, potser. Po* vol dir *posar-s'hi*.

Professors i alumnes, des de la seva particular i diferent perspectiva, experimenten la complementarietat dels colors oposats del cercle cromàtic, el valor de la diversitat i l'encís del repte. La vivència del *po* es fa evident en la tasca del dia a dia. Potser només són subtileses i frases boniques, però són d'aquelles subtileses sobre concepcions, percepcions i reflexions que esdevenen bàsiques a l'hora d'abordar aquesta situació de canvi que genera reaccions tan polaritzades. Són una invitació, sense més pretensions, a *adonar-se'n*.

*Adonar-nos* dels mil detalls que configuren la teranyina que lluu amb la primera llum de l'albada i també del crit emmudit del mosquit atrapat.

*Adonar-nos* de la immensitat de les galàxies en el seu constant fluir en el temps i l'espai d'un univers que se'ns presenta més enllà dels nostres petits esquemes de comprensió.

*Adonar-nos* de la bellesa d'una molècula d'ADN amb tants gens com estels sospitem que hi ha en el nostre braç de la Via Làctia.

*Adonar-nos* del complex recorregut de cada àtom d'oxigen que ens entra als pulmons, i en un complicat itinerari a través dels vasos sanguinis arriba al nucli de cada neurona del cervell que ens permet *adonar-nos* que ens *n'adonem*.

*Adonar-nos* que hem inventat l'horitzó per no perdre'ns en una realitat sense límits definits, d'una realitat que és meravella i també angoixa.

*Adonar-nos* de la petitesa i de la grandesa de cada gest, de cada mot...

*Adonar-se'n...*

## Bibliografía:

- CAWOOD, D.(1993). *Técnicas asertivas de dirección de personal*. Bilbao: Deusto
- CORBÍ, M. (1992). *Proyectar la sociedad*. Barcelona: Herder.
- COVEY , S.R.(1995). *Primero lo primero*. Barcelona: Paidós
- DE BONO, E. (1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós
- DE BONO, E. (1987). *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza & Janes
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Barcelona: Paidós.
- NOVAK, J. I GOWIN, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SMITH, M.J. (1991). *Sí, puedo decir no. Enseñe a sus hijos a ser asertivos*. Barcelona: Grijalbo.

## ABSTRACT

*La implantación de la reforma educativa en Secundaria ha sumido a profesores y a alumnos en nuevas situaciones que han hecho aflorar sentimientos ambivalentes tejidos de esperanzas e inquietudes. A lo largo del artículo se explican las vivencias de creación y sufrimiento que experimentan los chicos y las chicas de Secundaria, el profesorado y los centros, apuntando algunas alternativas que pueden contribuir a una percepción más equilibrada de esta aparente contradicción entre los dos polos.*



*The implementation of educational reform in Secondary Education has plunged teachers and pupils into new situations that have caused some ambivalent feelings pervaded with hopes and worries to appear. Throughout this article, those experiences of creation and suffering that pupils in Secondary Education, teaching staff and centres go through are made explicit, as well as some alternatives that may contribute to a more balanced perception of this apparent contradiction between the two extremes.*



*L'implantation de la réforme de l'éducation dans le Secondaire a plongé , professeurs et élèves, dans de nouvelles situations qui ont fait apparaître des sentiments ambivalents parsemés d'espoirs et d'inquiétudes. Tout au long de cet article on explique ces expériences de création et de souffrance que vivent les garçons et les filles du Secondaire, les professeurs et les établissements, tout en indiquant certaines alternatives qui peuvent contribuer à une perception plus équilibrée de cette apparente contradiction entre les deux pôles.*

