

Diversos però no desiguals*

José Gimeno Sacristan

Resum: En aquesta conferència inaugural del 1r Congrés sobre Educació Inclusiva, José Gimeno situa els diferents significats i usos que s'han fet del concepte de diversitat. A partir d'una anàlisi de com es mostra en la naturalesa ens va introduint en l'ús i interpretació que s'ha fet del concepte en diferents moments de la història de la pedagogia. En aquest recorregut relaciona les reflexions amb algunes postures que les polítiques educatives conservadores i progressistes han fet del terme. Analitza la incomoditat que a l'escola produeix la diversitat i fa veure que aquesta dificultat no es pot aïllar del context social on l'escola educa. En l'última part entra en alguns aspectes, com els continguts, l'horari, entre altres, que mostren com l'escola té en compte la diversitat. Acaba fent una apel·lació a considerar l'escola una eina, encara que no l'única, per tal que la diversitat no esdevingui desigualtat.

Abstract: In this inaugural lecture of the 1st Conference about inclusive education, Jose Gimeno puts on their place the different meanings and uses done about the concept of diversity. Analysing how this concept is shown in the nature he introduces us into the use and interpretation of the term made in different times of the history of Pedagogy. In this process he relates his reflections to some positions about the term made by some conservative and progressive educative policies. He analyses the incommodity that diversity produces to school, and how this difficulty can not be isolated from the social context of the school. In the last part of the lecture he explains how the school takes into account diversity from the contents and the timetable. He finishes claiming that the school can be a tool, although it must not be the only one, so that diversity does not become inequality.

Descriptors: Diversitat. Desigualtats escolars. Atenció a la diversitat. Polítiques educatives.

Començaré parlant del llenguatge de la diversitat perquè és molt interessant, almenys des del meu punt de vista, fer una anàlisi hermenèutica dels termes i conceptes que utilitzem ja que són les lents amb les quals veiem la realitat.

Als meus amics d'aquesta guerra incruenta de la diversitat els dic que han elegit un terme molt confús, perquè tot és divers en el món, i s'ha de precisar de «quina» diversitat parlem, ja que, si no, no se sap què hi ha darrere del terme.

L'univers físic, biològic, espiritual, social, etc., es caracteritza per actes de creació quotidiana que són singulars, encara que es repeteixin sota les institucions o els costums.

Acostumo a dir que la diversitat és una bandera que sovint, en les societats d'esquerres, camufla les posicions sobre la igualtat, de la mateixa manera que la dreta ha elegit la qualitat com a bandera per ocultar la selecció, la jerarquització i les polítiques d'altres rangs. I és molt curiós que, sota aquesta bandera de la diversitat, s'amaguin problemes relacionats amb dificultats de l'escola normal, amb la integració de minories culturals o la immigració i, encara, amb infants o persones amb discapacitats.

Això ens dona una idea que estem parlant d'un univers molt divers i que, per tant, s'ha d'anar en compte amb els termes que triem per dotar de sentit el discurs que desenvolupem. Tinc la impressió que el discurs so-

* Aquest text és la conferència del I Congrés sobre Educació Inclusiva celebrat a la Universitat de Vic entre l'11 i el 13 de novembre de 2004. Traducció de Toni Casals.

bre la diversitat és un potent terratrèmol per remoure l'escolaritat. I jo parlaré de les diversitats.

Vaig llegir fa molts anys un llibre de Valentín titulat *Las anormalidades del niño normal*, i jo em dedicaré a parlar de les normalitats anormals del normal nen anormal. Perquè parlaré del sistema educatiu en si mateix, que és una forma de treballar amb la diversitat. Encara que no ho cregueu, no cal plantejar-se polítiques de diversitat perquè el sistema ja en té, però passa que són d'una mena que volem canviar i hem de canviar.

Amb uns quants elements químics la naturalesa ha fet meravelles i ens ha presentat un món de variació absolutament increïble; és a dir, cadascun de nosaltres, cadascun dels éssers vius és divers: un vegetal dona fruits que són semblants però cadascun és diferent dels altres, un tomàquet és igual que molts tomàquets però és un tomàquet singular. I, amb perdó per la comparació, un alumne és un alumne, però és un alumne singular. És un alumne singular respecte als altres, i és singular respecte a si mateix perquè som diversos internament cada u en cada moment i som diversos al llarg de la vida.

És a dir, la diversitat és la normalitat. El que hem fet uniforme és anormal i ara la nostra batalla és tornar a la naturalesa, diguem-ho així, que és acceptar el sentit d'allò divers. Tot és divers, tot és desigual, però nosaltres ho hem uniformat i, a més, ho volem fer igual.

I aquí és on ve la primera disquisició amb aquests termes: també anomenem diversitat allò que no és divers sinó que és desigual. És a dir, nosaltres tenim categories per les quals establim, com deia Norberto Bobbio, diferències horitzontals que són equivalents, però també anomenem diversitat les diferències verticals de capacitat, de poder, de tenir possibilitats, de tenir disponibilitats, etc.

I, així com a les concepcions de la diversitat com a manifestació de la creativitat universal se'ls han de contraposar idees pedagògiques del tipus de la tolerància, l'obertura, la comprensió, l'acostament, davant les diferències que són desigualtats, s'han d'aplicar les polítiques d'igualació, de compensació, etc. I aquest és un problema d'un rang molt distint. Planteja uns requisits per al debat i la pràctica molt distint, i sobretot per a les polítiques.

Els éssers humans som diversos però els categoritzem de tal manera que els valorem de forma diferent d'acord amb les necessitats que compleixen per al sis-

tema, per a les relacions de poder, econòmiques, i per a nosaltres mateixos.

A l'escola, els nois i noies són distints, però són també desiguals, i moltes de les desigualtats les veiem nosaltres, les posem nosaltres sobre ells, sobre aquestes qualitats, i a partir de llavors ells assumeixen el rol de ser diferents quan es tracta, només, d'un problema de percepcions socials.

La pedagogia, a parer meu, ha de fer en molt bona mesura un procés de deconstrucció del que l'alumne ha elaborat. En el procés històric de la creació de l'escola, la pedagogia s'ha encarregat dels esquemes de racionalització del currículum, de l'organització de les aules, de la selecció dels alumnes, de la fabricació de materials; s'ha encarregat d'uniformitzar. I ara el que hem de fer és diversificar. És per això que plantejo el problema en unes dimensions en les quals no puc mostrar-me gaire optimista, no pas en el sentit que no es pugui fer, perquè sí que es pot fer, sinó en el sentit que són moltes les coses que s'han de moure per canviar realment la pràctica. Però, alhora, és tant el que tenim per fer i tan poc el que tenim fet, que és molt fàcil progressar.

Una primera actitud davant la diversitat és categoritzar-la, i en la nostra cultura he trobat una referència respecte a això en la frase del Gènesi que explica que Jahvè, després de formar el món i d'omplir de bèsties el camp i d'aus el cel, va cridar Adam per fer-li dir com els anomenaria, i la manera com Adam va anomenar els animals vivents va ser el seu nom.

I la primera forma de distingir les diferències és posar-los nom, i la primera forma de combatre les polítiques homogeneïtzadores és canviar el nom de les coses.

I el que fem constantment a l'escola és posar noms, posar etiquetes, etiquetes relatives a les persones, als seus comportaments, als seus rendiments. I no ens adonem que ha estat el Jahvè particular nostre qui ha posat els noms a les coses, i aquests noms són arbitraris tot i que han persistit per sempre segons el mandat.

En la pedagogia primer va ser l'oralitat; després es va ensenyar amb imatges; les imatges van ser substituïdes per les paraules; i al cap i a la fi les imatges van haver de tornar a dulcificar les paraules, que havien perdut el significat en allò que anomenem *verbalisme*. Ara les imatges perden valor novament com a conseqüència de la seva hiperabundància, i les paraules tornen altre cop a cobrar la funció d'expressar el que és

real i el que no és real. Aquests jocs de llenguatge són molt interessants.

Això vol dir que el primer exercici per treballar en pro de la diversitat a les escoles és reconvertir el llenguatge, que és el mateix que reconvertir els esquemes perceptius i els pensaments dels professors.

La tàctica primera, la més important i decisiva per fer avançar aquestes qüestions de major pluralitat, atenció als individus, a l'expressió de cadascú, a l'autonomia a la qual tenen dret, etc., és reconvertir el llenguatge dels professors en el sentit ampli del terme en tant que el llenguatge és instrument del pensament.

Molt sovint, en la institució escolar la diversitat l'entendem com una simple mostra de jerarquització, i per això s'ha d'anomenar cada cosa pel seu nom.

I la idea me la va donar, seguint la metàfora zoològica, el canvi d'actitud que suposa en el segle XVIII la visió estratificada del món, en la qual els éssers vius ja no són simplement distints, sinó que estan graduats per una mena de fil conductor: la complexitat biològica, però una complexitat que s'acosta cada cop més a l'home com a ésser summe, com a ésser privilegiat de la creació, que resumeix totes les seves perfeccions i també, crec jo, bona part de tots els seus defectes.

L'escola ha assimilat metafòricament aquesta idea perquè és un aparell jerarquitzador des del primer dia fins a l'últim, des de la primera assignatura fins a l'última, des dels centres desiguals, des dels professors desigualment dedicats... A les escoles la diferència implica jerarquitzar, posar en ordre, perquè l'escola és un aparell selectiu i, encara que en l'ensenyament obligatori no ho hauria de ser, la fem funcionar de fet com si ho fos. I aquí hi ha el gran problema que tenim al país, en totes les comunitats autònomes que d'una manera o altra s'han plantejat la creença de si l'educació secundària ha de ser el que els professors exigents, entre cometes, diuen que ha de ser, o els que creiem que els éssers que tenen dret a l'educació han de poder arribar a ser, independentment que no compleixin els mínims. Els mínims que estableixen les jerarquies, que són els que estableixen les normes del que és correcte i del que és incorrecte, del que és normal i del que és anormal, del que és l'èxit i del que és el fracàs.

A aquesta naturalització de la jerarquia hi han contribuït molt els pensaments i els plantejaments teòrics relacionats amb l'estudi de les capacitats humanes i de la seva mesura: les figures de Dalton, els plantejaments estadístic, ens han ensenyat a veure la normalitat com

un fet quasi matemàtic o simplement matemàtic, en el sentit que expliquen el món com una distribució en corbes, pretesament universals, que són les que explicarien que uns són poc, molts són mitjanies, i uns quants són excel·lències.

Això requereix revisar tots els aparells diagnòstics de tipus pseudocientífic que les ciències socials, i especialment la psicologia i la pedagogia, han acumulat en el saber dels professionals, és a dir, pensar que la normalitat que nosaltres busquem no és una corba normal sinó una corba en jota, és una corba asimètrica perquè la idea de l'educació en l'etapa obligatòria és la idea que tots superin uns mínims que nosaltres hem convertit en referència.

Amb aquesta naturalització les diferències es converteixen en desigualtats; perdó, les desigualtats, amb la naturalització que fan aquests aparells matemàtics, converteixen el que és *desigual* en una mostra natural de la vida, de l'expressió de les relacions socials productives... És a dir, hem incorporat científicament l'aparell normalitzador. I jo a vegades faig reflexionar els meus companys sobre la incongruència que en els títols de la nostra especialitat de diversitat hi hagi tres o quatre assignatures d'estadística, de càlcul, de disseny paramètric.

Aquests últims anys hi ha hagut un reverdiment de pensament conseqüent, que ha naturalitzat, matematitzat i psicologitzat la desigualtat.

Us recordo que en la presentació de la LOCE, en el primer preàmbul o en l'esborrany primer, hi havia un paràgraf que acabava si fa no fa així: «No ens enganem, cadascú és el que és i té el que té, i tampoc canviarem el món.»

I fa escassos mesos una alta autoritat de la política educativa de Madrid deia que respectava el dret de no aprendre dels immigrants, perquè era natural, és clar, que vinguessin a treballar i no pas a aprendre, i el que explicava no eren els drets sinó la realitat mateixa.

El gran avenç de la genètica en biologia està introduint els darrers anys un discurs conservador que s'expressa en els termes d'un nou innatisme que creu que les capacitats vénen determinades pels codis genètics que cadascú té com a dotació.

El tema de la corba, el problema de la corba normal, de la campana, s'ha convertit en un best-seller els darrers deu anys als Estats Units. Aquí, afortunadament, no s'ha produït, que jo sàpiga, però no fa falta

perquè els estadístics ja estan a l'ordre del dia i dominen a tot arreu, en el nostre pensament i en els nostres pensaments. Perquè al capdavant és molt més prestigiós i té molta més autoritat acudir a aquests arguments que veure la realitat dels fets en els quals es basen.

Recordo un llibre que vaig llegir fa anys que es titulava *Coficiente intelectual* —em sembla que traduït per Siglo XXI— que deia que la intel·ligència es mesurés per la capacitat de sobreviure en el desert buscant els ous de les aus que poden viure en aquest medi, el 99% dels declarats intel·ligents pels tests d'intel·ligència que fan els psicòlegs serien qualificats d'*idiotes*, i un alt percentatge dels que són qualificats com a inútils pels tests d'intel·ligència serien els que sobreviurien. Allò va ser per a mi tan impactant que de llavors ençà veig amb una terrible prevenció tot intent de reduir la gran riquesa de les qualitats humanes a nombres, a expressions curtes, o a decimals, com ara m'obliguen a mi, per exemple, a la universitat: ja no puc qualificar solament amb les notes d'aprobat, suspens, excel·lent, sinó que he de posar 4,9.

Acostumo a dir que les categories de percepció humana no van més enllà que per distingir els éssers semblants: molt bona persona, mala persona, fatal, una mala bèstia; és a dir, actuem amb categories una mica macro però, tot i això, molt significatives.

La científicació, la naturalització i la matematització de les diferències ha portat a una espècie d'aparell ideològic que dona per suposat que el que detecten aquests instruments que estan compostos per proves és el que dona el nom d'intel·ligència, és el que dona el nom d'expert, el que dona qualitat de bon alumne, perquè al cap i a la fi els exàmens no són gaire més rics ni complicats que aquest tipus de proves.

El pensament innatista sol cobrir la seva falta de valor per descobrir els arguments socials que encobreix. L'innatisme és una invitació a donar el món per fet i acceptar el món que ve desigualment distribuït. L'innatisme no és una forma filosòfica avui essencial de concebre la naturalesa humana i les relacions, sinó una pura excusa per justificar la falta d'inversions en les polítiques compensatòries dedicades als més dèbils.

Les polítiques reaganistes i tatcherianes el van posar de moda —això de moda és un dir—, i els polítics conservadors espanyols el van acceptar, però per altres raons i sense mirar tan prim a l'hora de justificar les seves polítiques regressives. Al cap i a la fi, si la gent és com és, per què invertir més?

Però a Occident hem tingut un altre pensament que ha quallat menys (aquests són els Pinzones de Darwin) quan les diferències es van entroncar en un sistema evolutiu. Llavors, ser distint no és ser totalment algú desenganxat dels altres, sinó algú que està relacionat amb els altres o amb si mateix perquè es deu a un procés evolutiu. I prenent-me la metàfora en un sentit molt ampli, es pot evolucionar cap endavant o cap enrere: plantejar la realitat com a viva i dinàmica dona l'oportunitat de poder intervenir en el sistema.

Les formes jeràrquiques de concebre les diferències no permeten cap esclatxa. Les formes tan autoritàries com les de Jahvè —tot i que suposo que Jahvè no pretenia ser autoritari— d'anomenar definitivament les diferències són un sistema molt més estabilitzat de pensament. El pensament evolutiu no ha quallat, en un sentit metafòric, perquè portar el darwinisme a extrems pedagògics sota plantejaments socials seria un altre tema.

Però no ha quallat la idea que a l'escola s'hi transforma, a pesar que tots volem transformar. Hi ha qui concep que s'ha de transformar, però a favor dels seus interessos, i aquesta transformació, en tot cas, és una transformació del propi subjecte.

L'escola —i tota generalització és injusta— té molt poca capacitat de tolerància. En el fons creu que els subjectes arriben tal com són i són tal com arriben, i acaben tal com van arribar, i surten tal com van entrar.

Les anàlisis de la sociologia dels últims decennis ho han demostrat feiaentment: l'escola no iguala sinó que reproduïx les desigualtats externes. No perquè inexorablement estigui cridada a fer-ho, sinó perquè, atesa la forma com opera, opera per fer això i perquè faci una altra cosa s'han de desmuntar els horaris de l'escola, els seus espais, les dedicacions dels seus professors, la seva concepció de la naturalesa de l'estudiant, l'esperança de transformació que té cada professor respecte als seus alumnes, la idea que l'ésser que té al davant pot progressar i no està destinat a la fatalitat, que tot canviar i pot canviar cap a millor o cap a pitjor segons el que fem.

I el primer que pot canviar és el tipus d'exigència amb el qual determinem, com els tests, que un sigui més millor alumne i l'altre, menys millor alumne.

Quan en la societat espanyola es planteja avui la qüestió de si amb dues assignatures es passa curs o no, un hauria de preguntar: però de què parlem?, de què esteu parlant? Perquè, veient el contingut de les assigna-

tures, podríem deixar passar tranquil·lament amb cinc o sis assignatures suspeses.

Gran part de les diferències desiguals canviarien, a l'escola, si canviéssim el contingut del que avui posem com a exigència per decidir que un alumne és bo o un alumne és pitjor: preneu-vos la feina d'analitzar el que exigim, comproveu com és de fàcil aprendre en la vida de manera alegre i voluntària, i vegeu el que obliguem a aprendre a les aules i com són de reticents els nostres estudiants.

En una enquesta que va fer l'UNICEF fa dos anys en diferents llocs del món, hi ha un apartat dedicat als països de la península Ibèrica i a Amèrica Llatina i el Carib, i només el 8% de la població de nens i joves de 8 a 18 anys manifesta que va a l'escola pel gust d'aprendre.

Un company nostre, Pepe Estévez, col·laborador de *Cuadernos de Pedagogia*, l'any passat o fa dos anys va fer aquesta prova, que d'altra banda és ben banal, d'absolut «perogrullo»... (Em permetro una anècdota: en un examen de fa dos cursos, em van posar «un tal Pere Grillo ha dicho», i jo no sabia qui era el tal Pere Grillo fins que no vaig deduir que era la interpretació que feia l'alumne del mot «perogrullo».) Doncs bé, Estévez va examinar uns quants alumnes, pel setembre, amb els mateixos exàmens que havien aprovat pel juny. El suspens em sembla que va arribar al 80 o 90%. La qual cosa fa veritat allò que es deia en pedagogia («L'educació és allò que queda després d'haver oblidat tot el que s'ha après»), tot i que aquesta frase suposava que quedava alguna cosa i, en canvi, l'anàlisi de Pepe Estévez demostrava que no quedava res.

Quan la llengua és l'anàlisi de les figures retòriques o dels estils literaris i, per contra, no és parlar, escriure, escoltar, utilitzar la paraula, llavors els suspensos estan relacionats amb aquest tipus d'exigència: elevem aquesta exigència a categoria suprema i, amb aquest patró, decidim qui és més i qui és menys. D'altra banda, jo mai m'oblidaré de què és una fanerògama i una no fanerògama. La majoria de vosaltres no ho sabreu, però jo ho recordo perfectament i no sé què significa.

Tracto d'ironitzar sobre una realitat que és molt seriosa, i és que el contingut implícit que els adults hem elaborat com a categoria de coneixement oficial és el que serveix per determinar qui és distint, qui és més i qui és menys. I aquest contingut ha canviat històricament, canviarà perquè la història no ha acabat, i per descomptat és perfectament substituïble per un altre.

En una referència que tinc feta en un treball publicat —no dic quin per no fer publicitat de mi mateix—, em vaig prendre la molèstia de veure el que els llibres de text, des del primer curs fins a l'últim de l'ensenyament obligatori, diuen de l'alimentació: els continguts són del tipus «Els aliments són proteïnes, vitamines, hidrats de carboni» i res més. Hi apareix una altra al·lusió a la digestió, a quina cosa és l'estómac, l'esòfag... Jo veia, en contraposició, allò que els aliments representen en la vida: representen les lluites contra la fam, l'especulació, el domini de l'aigua, l'expressió festiva entorn de la matança del porc, per no dir la importància econòmica i cultural que ha tingut l'alimentació en la història, el que significa en el creixement de les persones, en la salut..., i tot això quedava fora de la contemplació d'una determinada editorial que té qualitat de multinacional a l'Estat espanyol i a l'Amèrica Llatina. Allò no formava part dels aspectes relatius als aliments.

Amb un problema afegit, a més: que no s'hi deia si l'aigua era aliment o no, i llavors vaig tenir una discussió sobre això amb els estudiants emmarcada en una altra situació, i la veritat és que l'esquema que la frase els proposava els causava un embolic. Tot plegat per saber si l'aigua és aliment, i si és aliment d'origen animal o vegetal —ja que no és ni d'una mena ni de l'altra; és d'origen mineral, sembla.

Però molt bona part de tot l'aparell jerarquitzador, de distinció, selectiu, està muntat sobre la capacitat de tolerar el coneixement no rellevant, el coneixement absurd, el coneixement arbitràriament seleccionat. Molt bona part dels problemes que plantegen les desigualtats i les diferències en el sentit didàctic se suprimien si canviéssim en concepte de contingut, el tipus de contingut, sense —atenció!— rebaixar-ne la qualitat sinó justament augmentant-la.

Perquè el que s'ha esgrimit últimament en el debat de les lleis i contral·leis —que els socialistes rebaixaven la qualitat i els populars l'augmentaven— és un llenguatge que, com comprendreu, no em serveix, perquè ni els uns rebaixaven ni els altres augmentaven; i encara que els uns haguessin volgut rebaixar-la, no la rebaixaven, i encara que els altres haguessin volgut augmentar-la, no l'augmentaven, perquè això depèn de mecanismes que tenen una altra regulació, no es deuen a polítiques culturals. A l'escola estem realitzant una de les polítiques de jerarquització més importants que se sol sumar a altres que vénen donades per la vi-

da. I llavors el que hem de fer amb les diferències són les dues coses següents que proposo —per si encara no ho heu notat—: de primer, descodificar el llenguatge per destruir la forma de percebre; i segon, canviar els continguts com una via de donar sortida a la vertadera diversitat, la diversitat cultural.

Espanya edita 66.000 llibres, les escoles només en veuen un i encara no pas sencer, el veuen a trossos i a dies. Fins fa poc —ara ja no ho sé perquè cada comunitat autònoma té la seva legislació—, en l'ensenyament estaven fixats els autors que s'havien de llegir, interessessin o no a l'estudiant. La gran quantitat de requisits fan de l'educació la productora d'aquestes jerarquies i d'aquestes desigualtats; i llavors, en aquest món, el millor és passar desapercebut com un peix dins d'un banc, perquè és l'única manera d'evitar que el tauró et distingeixi; i l'escola fa d'aparell normalitzador perquè tot hom passi desapercebut tallat pel mateix patró. I el qui no passa desapercebut és etiquetat amb alguna mena d'irregularitat, com deia Boumar: «Davant d'allò divers la modernitat ha respost de dues maneres: o bé classificant-ho per tractar-ho de forma distinta, o bé laminant-ho i expulsant-ho del sistema.»

Aquesta declaració d'un filòsof o pensador, com vulgueu dir-ne, té una expressió autènticament certa en el cas de l'educació: a l'escola el que és divers ha de ser homogeni i el que no és homogeni s'emmotlla als motlles escolars, valgui la redundància. De manera que, en efecte, o és classificat o és expulsat.

I s'ha produït una terrible confusió, o l'hem patida, i hem propagat i se segueix propagant una terrible confusió: el problema de què és l'important: l'exercici o l'arribada a meta, expressant-ho en termes gràfics. En l'educació obligatòria ha d'importar la filosofia segons la qual el que importa és l'exercici; en l'educació no obligatòria el que ha de predominar és el valor de qui arriba a les metes.

Aquest tall epistèmic, sociològic, organitzatiu i polític és absolutament substancial i hauria de formar part d'una de les categories mentals més afermades en tot el professorat: els paràmetres per jutjar la qualitat, les diferències, les polítiques d'igualació en l'ensenyament obligatori són radicalment distintes de les que ens permet exercir l'ensenyament no obligatori.

L'ensenyament obligatori és un dret d'un estudiant que el professor interpreta com a una obligació per tal d'imposar, però el dret de l'estudiant implica que es tingui en compte d'on parteix, qui és, què pensa, què

sent, cap on vol anar, què li dificulta anar-hi, què l'afavoreix... És a dir, implica una pedagogia humanista, una pedagogia solidària, una pedagogia atenta a l'estudiant. L'educació no obligatòria, en canvi, implica la pretensió d'assolir les formacions elitistes, en el bon sentit de qualitat per a la millora de la societat, aquelles que requereixen una competència. Però l'obligatorietat no forma part d'aquest aparell ideològic. Ara bé, el sistema educatiu que hem dissenyat reflecteix les pràctiques de l'esmentat aparell selectiu en l'obligatorietat.

Així és que hi ha hagut una confusió: tenim un sistema educatiu que històricament ha crescut de dalt a baix i de baix a dalt; a mesura que la universitat s'ha anat estenent al batxillerat, la primària ha anat creixent cap amunt; i —en allò que jo anomeno la falla de San Andrés del sistema pedagògic— s'han ajuntat les cultures de la primària generalista obligatòria i les cultures de l'educació selectiva d'elits academicistes.

Quan l'educació s'entén com un dret, o si l'entenguéssim com un dret, no veuríem el subjecte com a desigual per tractar-lo d'una manera diferent, sinó que el veuríem diferent per tractar-lo d'una manera desigual quantitativament, és a dir, pel que fa a recursos esmerçats. O sigui que l'educació obligatòria implica, en primer lloc, el reconeixement del dèficit com a dret de l'estudiant. Expressat d'una forma més gràfica: al poble l'última cosa que podeu fer-li és dir-li diferent.

I, com diu el meu amic Manuel Delgado (professor de la Universitat de Barcelona), el sùmmum d'un marroquí que travessa l'estret en pastera és anomenar-lo diferent quan trepitja la península, és a dir que no podem realitzar una tàctica de dissimulació d'aquest tipus. Qui té dèficit, té dret que li sigui reconegut com a dèficit, però no per tal de ser classificat sinó per tal de ser recompensat, perquè el principi de l'educació obligatòria funciona amb el criteri de justícia mínima, que consisteix a fer que tots arribin a uns nivells i ajudar els qui més ho necessitin.

Això sona molt cristià, però un tal Karl Marx també ho va dir en un moment de lucidesa i, com acostumo a dir en termes metafòrics perquè es compregui el que vull dir: compareu el funcionament d'un hospital amb l'organització d'un centre educatiu. L'hospital públic no elegeix mai el malalt, no l'elegeix en funció del color de la pell, almenys aquí, perquè els hospitals obeeixen a un plantejament de política sanitària pública universalitzada i gratuïta, i de vegades no sabem el que tenim. L'hospital dedica més atenció mèdica a qui entra

greument malalt que a qui entra amb una afecció lleu: el qui té una afecció lleu surt molt content quan li diuen que és molt lleu i no es molesta perquè a l'altre —al greument malalt— li dispensin més energia, tot al contrari, es considera feliç de no haver-la haguda de rebre ell. Els millors metges, els mitjans tècnics més complicats i més costosos es destinen a qui més necessita la salut a la UCI. A les escoles fem just al revés: «Què, molt malalt?», preguntem a qui entra, «doncs au, more't, fill!». A qui entra amb una mica de dèficit de salut, en canvi, li diem: «Bé, passa, endavant i de pressa, perquè tu ets molt valuós.» De manera que, sense que es pugui comparar del tot el dèficit de salut i el d'educació, sí que això ens pot il·luminar sobre com es pot organitzar un servei social que atengui la diferència desigual amb polítiques desiguals i diferents.

He de dir que el nou document que el ministeri ha posat en circulació conté una música —la lletra encara no hi és descrita—, una tonada, un so, que va en la direcció de ser més compensatòria i, en aquesta mateixa mesura, més social. I us recordo de passada que Espanya és el país que menys despesa social fa dins la Unió Europea; és la novena potència econòmica del món —jo no ho veig però m'ho crec— i, no obstant això, ocupa el nivell 23 en els indicadors de benestar social, i el 23 o el 25 —no ho recordo exactament però és igual— en les avaluacions de rendiment internacionals, que tampoc no me les crec gaire però, com que són les úniques que existeixen i diuen coses molt gruixudes, alguna cosa deu passar...

Polítiques compensatòries són el que necessita aquest país per igualar aquells qui més ho necessiten i precisament en l'educació obligatòria.

I això, com comprendreu, requereix la reconversió absoluta de la mentalitat del professorat davant les diferències desiguals, les desigualtats que porten els alumnes a les aules: ¿a què treu cap, fer exercici i sortir tots en cursa pedestre prenent el sol o que uns quants arribin a la meta, si els que són diferents a la sortida, si disposen dels mateixos recursos i se'ls dedica el mateix temps, arribaran molt més tard a l'arribada? L'escola haurà comprovat que els lletjos, quan se'ls fotografia —perdó, els no intel·ligents i els no espavilats—, surten, a més, mal vestits, perquè les desigualtats estan correlacionades sociològicament i econòmica.

Us invito a fixar-vos en tot això —i sé que aquestes coses són molt elementals, però s'han de dir, s'han de

continuar dient perquè, si no es repeteixen, la gent les oblida. I, així com hi ha coses que persisteixen en la seva materialitat simplement com a forma d'existir, com ara una cadira, les veritats d'ordre ètic s'han de repetir constantment. Altrament, desapareixen de l'horitzó de la consciència. I una d'aquestes veritats és que, si a la gent desigual no se la compensa, continuarà sent desigual.

L'informe de La Caixa de Catalunya sobre el benestar social en aquest país jerarquitzava les comunitats autònomes segons diversos índexs. Si jerarquitzau la renda per càpita de cada comunitat, amb l'èxit o el fracàs escolar en termes de percentatge d'idoneïtat, arribareu a una perfecció que ni els millors estadistes podrien esperar. És a dir, el problema de la diferència, del fracàs, és un problema de desigualtats, d'uns i no d'altres, d'uns més que no pas d'altres, perquè amb l'absurd dels continguts els qui esperen metes més llargues poden esperar, però els qui esperen metes curtes o no en tenen cap no es mostren pacients en aquest exercici que se'ls demana.

Hi ha un lligam entre tres aspectes que han hipotecat contundentment l'escola per molt de temps:

La cultura és molt àmplia, molt diversa, n'hi ha de molt interessant, n'hi ha de molt dura, n'hi ha de més tova, n'hi ha de més atractiva, etc., però nosaltres hem fet un exercici de parcel·lar-la en camps artificials que considerem divisions territorials naturals: les assignatures. Hem dividit el currículum o hem tayloritzat el currículum en elements creient que, sumant-los entre si, componen un projecte cultural. Doncs bé, el qui sumi el que contenen els llibres de text i ho faci equivaler al projecte cultural, està summament equivocada. És a dir, aquests sumands d'elements culturals que exigim, uns cops més que altres, no són representatius del que anomenem cultura o són representatius d'un sector cultural de no gaire valor. I la prova la teniu en el fet que fins i tot els empresaris no es fien dels expedients acadèmics, entre altres anècdotes que es podrien explicar.

Aquesta taylorització, que ens fa veure com a normals coses com ara que un professor sigui professor i responsable d'una assignatura i no pas d'altres que s'hi relacionen; o que ho sigui d'una assignatura però no de les activitats culturals; o que ho sigui d'una assignatura i no tingui res a veure amb alternatives de treball que no siguin del seu marc disciplinar; aquesta tayloritza-

ció, doncs, ha fet interioritzar al professorat la idea que cultura és el que es dona, i el que es dona en assignatures que se sumen i s'apiloten en l'expedient, i això forma el lligam de la cultura adquirida.

A això s'hi ha afegit un altre procés que avui sembla natural, però que en el nostre país té una història que alguns hem arribat a veure: l'edat és el concepte que matemàticament es correspon amb la graduació, que és la millor manera d'entendre el procés de l'estudiant en l'escolaritat.

Podem estar junts, aquí, i no preguntaré l'edat de ningú, però veig gent molt jove i gent que també ho va ser però en altre temps. Segur, a més, que hi ha gent de colors distints, de pells, de procedències, de països, de religions, d'actituds polítiques diferents, i podem estar junts i no passa res. En política hem après, després de molts segles, la veritat. I, a costa d'alguns tirans que han hagut de desaparèixer, hem après que es poden alternar les posicions ideològiques que impliquen concepcions del món, de la vida, del futur, i fer-ho ordenadament. De tant en tant algú es rebel·la contra els resultats i tracta d'organitzar una mentida per explicar el que és de tots, evidentment. Però en política hem après a viure. En religió les coses van pitjor, i encara poden anar pitjor perquè aquí parlem de déus veraders i, quan hi ha déus veraders, és molt difícil posar-hi veritat, la veritat que cadascú posseeix, i molt més ara que la ministra ha dit que a l'escola hi seran presents totes les religions. Quan alguns surtin amb Al·là al pati, i altres amb Jahvè, i altres amb..., no sé què passarà en aquest país.

Però a Espanya hem après a conviure en família, la qual s'ha tornat tolerant. Ahir veia una enquesta —realitzada per INJUVER, l'Institut de la Joventut Espanyola, fa un parell d'anys però que s'està elaborant ara— segons la qual els joves espanyols estan molt de gust a casa, molt de gust amb els amics, molt de gust al carrer, però molt poc de gust al col·legi. Els durs de la pedagogia creuen que això és normal perquè l'educació implica esforç —deia Pilar del Castillo— i sense esforç no hi ha educació. El que passa és que hi ha esforç per treballar la pedra i hi ha esforços per alçar el vol, i jo treballo amb molt esforç però treballo molt de gust, i el gust no s'ha pas de fer sinònim de facilitat i de rebaixa de la qualitat, i fer el disgust tolerable en el digne nom de l'esforç ascètic, que és d'origen ignasià. Però últimament a Espanya s'han posat de moda les doctrines ig-

nasianes i de mortificació, com tots sabreu per altres variables de tipus ideològic general.

Des del moment que la taylorització partida del currículum es va fer correspondre amb el sistema de graus, la jerarquització ja no té escapatori perquè pensar que l'evolució del nen, de l'adolescent, del jove, es pot mesurar en termes d'anys... Em sembla que fins i tot la psicologia evolutiva ha deixat de parlar del nen de 6 anys, del nen de 7, de 8, que feia la classificació amb procediments estadístics. No podem pensar que els cicles que organitzem siguin la forma natural de regular el temps. És veritat que el sol tarda 12 mesos a fer la volta —bé, perdó, ja sabeu que és al revés, és l'òrbita de la terra que tarda 12 mesos a fer-la—, i l'any té un caràcter mític, litúrgic i cultural molt important... Hi va haver un ministre, per cert, que va intentar alterar això, la majoria de vosaltres no el va conèixer. Però el fet va ser molt divertit. El meu expedient acadèmic com a professor no comença pel setembre, comença l'u de gener, perquè aquell curs va començar l'u de gener i es va acabar el 31 de desembre. El ministre va entendre que el curs havia de seguir el mateix curs que l'any natural del calendari i va ordenar aquesta revolució. Es deia Julio Rodríguez, el ministre, i diuen que Carrero Blanco el va nomenar per equivocació, i la veritat és la mostra d'actuació que ens va oferir, que va ser molt breu perquè no va arribar a acabar el curs, inclinava certament a pensar en una equivocació. Aquell any, doncs, els estudiants van acabar molt contents, perquè van començar les classes l'u de gener i les van acabar com Déu mana, és a dir, com s'han acabat sempre: a principis d'estiu.

Quan el cicle de l'escolaritat és l'any, fer creure que els ritmes de desenvolupament s'acomoden als cicles temporals és una presumpció destinada a trobar atipicitats a tot arreu. Tothom té una noció vaga que les noies, diuen, van més avançades que els nois; que a un xicot li fa una mica de vergonya ser petit i portar pantalons curts quan els companys de classe l'esperen en el creixement igual. Si aquestes manifestacions d'atipicitat del cos es traslladen a la ment, als afectes, a la maduresa, als projectes de vida, a la capacitat de renunciar a allò proper per béns llunyans, les diversitats resulten absolutament inclassificables en calaixos de diferent tipus i resulta impossible establir un tipus de calaix diferent per a cada diversitat.

Dir que els estudiants o ho superen tot en un curs o van de dret a la repetició de curs és creure que el temps

psicològic és el mateix que el temps físic, i això mai no és així. Treballar en l'educació obligatòria vol dir que la consideració del temps físic no val perquè s'ha de comptar el temps psicològic i social que cadascú té i que cadascú necessita per cobrir precisament això: el dret a l'educació.

Quan ja hem unit la temporalització de la vida acadèmica en cursos, semestres, setmanes, anys, dies i jornades, amb la divisió curricular i amb la divisió de l'edat, hem configurat una presó nosaltres mateixos de la qual és difícil de sortir.

Perquè estudiar l'assignatura en el temps tal, amb el llibre tal, com ve amb la quantitat X, en els moments que marca el calendari, etc., és una cosa que un grup no pot complir, tingui el nombre d'alumnes que tingui. És a dir, l'heterogeneïtat és normal, però el plantejament del tot tayloritzat, burocratitzat i fragmentat que fa el sistema educatiu del que és la pràctica d'aprendre no està sinó destinat a produir atipicitats.

Espanya és el país —i perdoneu les al·lusions, col·legues— on els professors de secundària fan menys hores lectives de tot Europa. Són els qui més cobren amb relació a la renda per càpita del país i els qui més deures encarreguen per fer a casa de tota la Unió Europea, segons els informes sobre la qüestió. Doncs bé, en aquests deures per fer a casa el que normalment es fa és el que no es fa a les aules, el que no cap a les aules. I, tal com ahir els deia a unes col·legues tot sopant, mentre no canviem l'horari d'una hora tot està destinat a no cabre-hi, en una hora. Mentre no tinguem períodes distints d'escolaritat per als qui tenen necessitats desiguals, no tindrem possibilitat de manejar l'heterogeneïtat. Mentre el calendari sigui igual per a tots independentment de les seves possibilitats, no podrem igualar aquestes diferències. Mentre els anys d'escolaritat siguin els mateixos per assolir un títol, no tindrem possibilitat d'igualar —llevat que siguis a la universitat, on es permet assolir el títol en 10 o 20 anys, i en més, si cal, tot i que normalment el professor s'avorreix i aprova, i deixa passar el riu perquè corri.

Mossèn Milani, aquell que va fer l'experiència que aquí es va conèixer mitjançant una traducció titulada *Cartas a una maestra* i que molts deuen haver llegit, deia als pobres que la solució és precisament aquesta: més escola. I aquest «més escola», el sistema el realitza però extraescolarment, pagant classes particulars, tenint atencions extraordinàries, complements de docència, classes de repàs, assistència a acadèmies... I

amb això el que fa l'escola no és precisament igualar sinó desigualar en temps de desigualació. Si el que es fa a fora no ho governa, l'escola només pot igualar durant el temps que té l'alumnat.

És clar, si tenim un alumne tipus i un ensenyament estandarditzat, en què tots porten una sola font en un món de fluïdesa impressionant d'informacions, en un món impressionantment ric; si els qui som rics —que tots nosaltres ho som— per poder accedir a llibres, a il·lustracions, a material filmat, portem tots tanmateix el mateix llibre de text, la mateixa editorial, per estudiar la mateixa lliçó el mateix dia a la mateixa hora, i a més ens obliguen a tots a fer la mateixa activitat; comprendreu que si això, a més, ho exigim en el mateix temps horari i en la mateixa època és una font de producció d'heterogeneïtat absolutament increïble.

L'escola no maneja l'heterogeneïtat enriquidora però produeix heterogeneïtat desigualadora a causa de la seva mateixa estructura organitzativa, de la pròpia rigidesa dels mecanismes de tipus temporal, cíclic, curricular o metodològic. Sense la flexibilitat d'horaris, sense la idea que un alumne necessitarà un temps diferent que un altre per aprendre un contingut encara que l'apregui no totalment igual, l'escola no pot abastar, no pot complir l'objectiu de la igualació. És a dir, en aquest moment s'està pensant la necessitat de trencar els esquemes. Jo crec que aquesta reforma podria ser molt interessant si ens fes arribar a una conclusió: que si volem fer disminuir el fracàs no ho aconseguirem buscant fórmules màgiques, sinó simplement nodrint millor els desnodrims. (Fixeu-vos en quina coincidència tan fatal: és més alt a Galícia que a Catalunya, és molt més alt a les Canàries que a Madrid, i molt més alt a Múrcia que a la Rioja.) Quina maledicció divina deuen tenir els estudiants de les Canàries o de Múrcia per arribar a aquest fatal desenllaç? Simplement s'ha de dir que, quan les desigualtats arriben a una escola tan igualadora, surten reproduïdes i potenciades enormement. Combatre la diversitat, fer cos a la diversitat és donar oportunitats per a la igualtat, i el que no podem confondre són les polítiques de tolerància envers allò que és distint i les polítiques que han de ser igualadores per ser iguals.

Jo solc dir, en una frase una mica rebuscada i elaborada, que el que s'ha de fer és provocar la igualació perquè siguem igualment diferents o puguem ser igualment diferents.

S'ha d'aconseguir una escola que superi la paranoia aquella que reproduïa Charles Chaplin: la ma-

quinària terrible que es mostra a *Temps moderns* que arriba a devorar l'individu incapaç de seguir el ritme dels cargols, d'enroscar cada femella al corresponent cargol que li presenta la cinta de la màquina tayloritzada. El que passa és que, en un exercici d'ironia, l'individu arriba a dominar la màquina i, llavors, la màquina l'obeeix a ell. Aquesta metàfora il·lusionant, no la veig possible en l'escolaritat tal com avui funciona.

M'agradaria dir-vos simplement —perquè amb això entrem en un altre terreny i el deixariem a mitges, cosa que seria pitjor per comprendre exactament el que vull dir, si és que m'he explicat— que, en una situació de gran grup, és difícil aventurar-se a l'heterogeneïtat, però que la possibilitat que cadascú interpreti les coses no és un defecte pedagògic sinó una virtut humana.

Els grups homogenis mai són possibles, l'heterogeneïtat existent s'ha d'abordar amb fórmules complexes que absorbeixin l'heterogeneïtat no pas classificant, creient que hem assolit una cadena de producció del tipus de la de *Temps moderns*; és a dir, classificant no destruïm la desigualtat, perdó, la diferència desigual; classificant el que fem és separar els millors dels pitjors, i aquesta és la pràctica que s'havia encetat amb la LOCE, i aquesta és la pràctica que ara s'hauria de destruir.

Curiosament, els mateixos personatges que als anys 70, molt llunyans per a la majoria de vosaltres,

van manejar els conceptes de grups grans, grups mitjans, grups petits, ensenyament individualitzat, grups flexibles, etc., han aparegut aquests darrers anys com a paladins de l'homogeneïtat. No ens enganyem, l'homogeneïtat dels grups, el que farà és dissimular l'heterogeneïtat de la gent i millorarà, sí, els millors. Però farà empitjorar els pitjors.

La investigació existent en el món organitzatiu pedagògic no ha pogut demostrar mai, i ho dic amb accent fort, que classificant la gent millori el conjunt. El que sí que és clar és que desapareixen els modestos, que van a les barriades del sistema, i que els de l'elit es queden resplendents a l'altar. Ho dic per no haver de tenir la decepció que va tenir Viridiana quan els pobres invitats a sopar van esparracar-li el vestit i van tractar de violar-la en comptes de ser agraïts amb ella, la mestressa que els havia donat aquella oportunitat.

Moltes gràcies, i que la paràbola us hagi servit per pensar.

José Gimeno Sacristan és doctor en Pedagogia i professor al Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València.
