

LA RESPONSTA EDUCATIVA DE BARCELONA: RESPONSABILITAT

Joan Manuel del Pozo
Professor de Filosofia (UdG)

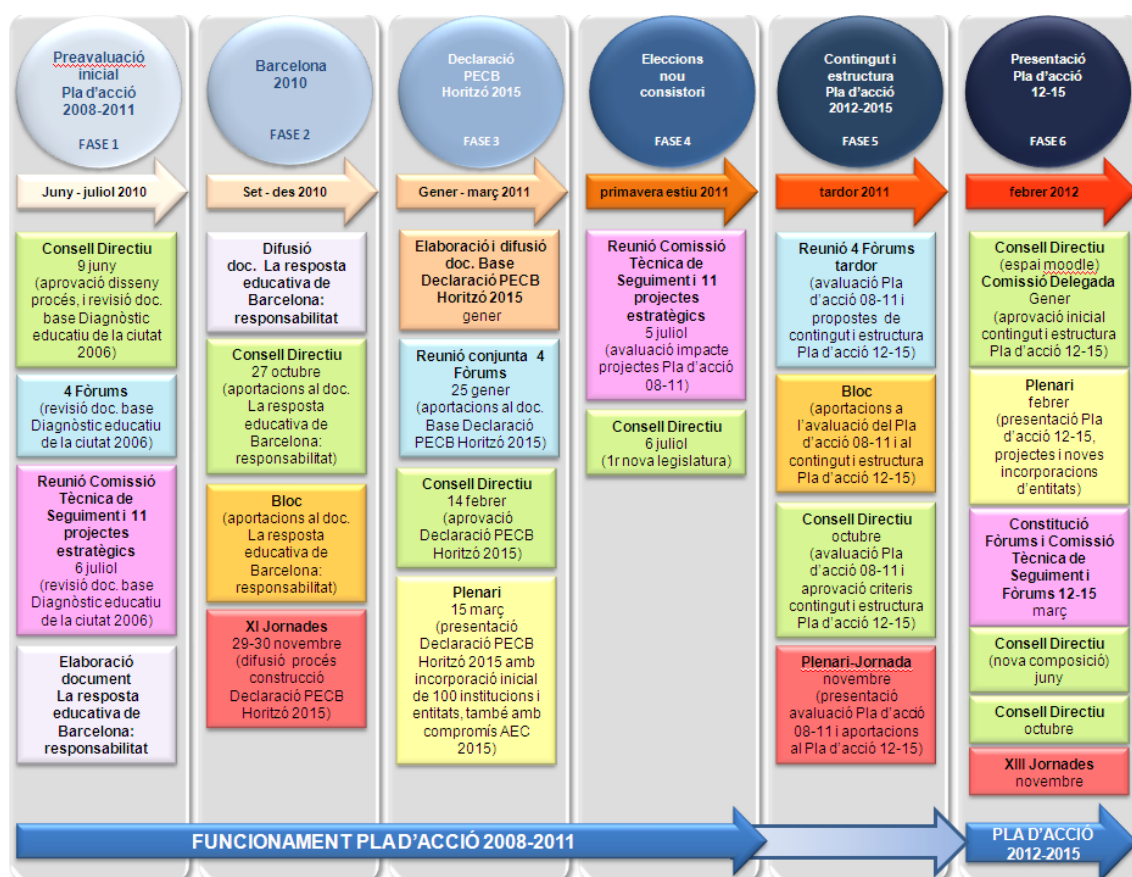
Octubre del 2010

**DOCUMENT BASE PER A LA CONSTRUCCIÓ DEL PLA D'ACCIÓ
2012-2015 DEL PROJECTE EDUCATIU DE CIUTAT DE BARCELONA**

PRESENTACIÓ

Aquest document, d'autor, té la finalitat de donar un marc de reflexió qualificat a partir del qual la comunitat educativa compromesa amb el Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona (PECB) pugui elaborar el diagnòstic educatiu de la ciutat, des dels projectes en funcionament, els fòrums, el Consell Directiu, els diàlegs, les jornades i altres espais de participació. Aquest procés ha de servir per definir els nous reptes i propostes d'actuació del PECB per a l'etapa 2012-2015. Això es concretarà en la Declaració Horitzó 2015, que es presentarà per a la seva aprovació en un Plenari del PECB, el 15 de març del 2011.

La construcció del Pla d'acció 2012-2015 del PECB



Més informació:

Oficina Tècnica del PEC de Barcelona
Pl. d'Espanya, 5 - 08014 Barcelona
Tel. 93 402 3578
pec@bcn.cat
www.bcn.cat/educacio/pec

ÍNDEX

1. A grans preguntes, grans respostes	1
2. Responsabilitat i educació	2
3. Dues formes bàsiques d'entendre la responsabilitat	3
4. Noció educativa de responsabilitat: entre la llibertat i els valors	4
5. Educar en valors: simplement educar	5
6. Ciutat educadora, ciutat responsable	7
7. Responsabilitat educativa: coresponsabilitat	8
8. Subjectes de la coresponsabilitat	9
9. Camins de la coresponsabilitat	12
10. Desplegament d'objectius i articulació de coresponsabilitats	14
11. Síntesi final	20

LA RESPOSTA EDUCATIVA DE BARCELONA: RESPONSABILITAT

1. A grans preguntes, grans respostes

La invocació de la responsabilitat té especial interès en un moment històric de globalització i complexitat creixents que han generat inèrcies mentals i socials que posen en risc precisament l'exercici suficient i generalitzat de la responsabilitat.

La resposta a la gran pregunta «quina és la millor educació que pot oferir la nostra ciutat?» s'orienta vers un concepte que, d'una banda, per massa important i massa evident que sembla, es dona sempre per descomptat, amb el risc de ser finalment oblidat o menystingut; d'altra banda, és un concepte que no ha tingut la fortuna de ser en temps recents a l'*aparador del prestigi social automàtic*, com d'altres que —sense gaires més raons que unes modes simpàtiques— circulen fàcilment i sovint banalment de boca en boca. La gran resposta és: responsabilitat.

Aquest document es construeix entorn d'aquest concepte, amb la voluntat de desvetllar en diversos espais i registres la riquesa educadora que pot generar la reflexió i, especialment, el *compromís* amb la idea i la pràctica de la responsabilitat. Sobretot, és clar, en el context d'una ciutat que vol ser, com a líder del moviment internacional d'aquest nom, *ciutat educadora*. I que, a més, literalment encapçala la seva Carta de ciutadania amb aquestes idees en què ens basarem: «Barcelona és una ciutat de convivència que **es fonamenta en la responsabilitat** [...] i la promoció de les condicions per a la **lliure i plena realització de la persona**».¹

La invocació de la responsabilitat té especial interès en un moment històric de globalització i complexitat creixents —induïdes per molts factors que no és moment de detallar— que han generat inèrcies mentals i socials que posen en risc precisament l'exercici suficient i generalitzat de la responsabilitat. Ens diu Zygmunt Bauman, un dels analistes més fins del moment present: «Provar de fugir quan les coses es compliquen de valent no és pas nou; la gent ho ha fet sempre. El que no té precedents és somiar que *ens evadim de nosaltres mateixos*, ni la certesa que la realització d'aquest somni és al nostre abast».² És un diagnòstic pessimista, certament, sobre la capacitat humana per a la responsabilitat, especialment «quan les coses es compliquen», és a dir, en la nostra època justament tinguda com a especialment complexa, quan les persones, immerses en la cultura que ell ha qualificat de *líquida*, tendeixen fortament a l'evasió —fins i tot *d'elles mateixes*, com a novetat— en una mena de permanent fugida endavant enfront dels reptes que la realitat ens planteja diàriament, entre els quals hi ha, de manera significativa i per al nostre interès, els reptes educatius.

Mai com ara no havíem percebut en les més diverses formes i situacions socials el funcionament del mecanisme anomenat *transferència de responsabilitat*, del qual un dels pensadors més brillants del segle proppassat, Isaiah Berlin, deia: «El pes de la responsabilitat, per a tota acció humana, es transfereix (de vegades amb un alleujament mal dissimulat) als amples fons d'aquestes vastes forces impersonals —institucions o tendències històriques— més ben fets per suportar aquestes càrregues que un dèbil jonc pensant com l'home».³ Les *vastes forces*, que havia esmentat unes ratlles més amunt, eren: «aquesta classe o aquella altra, o aquesta nació, o aquella raça, Església, lloc en la societat, tradició, època, cultura».⁴ Justament allò que Bauman, posteriorment, va declarar com a referents de la vida esdevinguts *líquids*, o menys segurs que els que Berlin encara podia ponderar com a sòlidament establerts. La seva solidesa més gran o més petita, però, no és ara mateix la nostra preocupació,

sinó que ens interessa sobretot la constatació de l'existència i la difusió del *mecanisme transferidor* que era conegut de sempre, però que ara no ha fet més que generalitzar-se i accentuar-se, entre els individus i aquestes forces impersonals; o d'uns individus i grups socials a uns altres, podem afegir-hi: l'exemple clàssic en l'àmbit educatiu és la denúncia de la *transferència de responsabilitat* entre mestres i famílies, que fa que mentre molts mestres denuncien la inhibició educativa suposadament general de les famílies, moltes famílies denunciïn el reduccionisme *didacticista* de molts mestres, suposadament indiferents a les necessitats emocionals i les dinàmiques socials de la mainada i el jovent.

2. Responsabilitat i educació

Cal reivindicar un cop més, per damunt dels diversos reduccionismes imperants, l'objectiu final de l'educació de les persones com un objectiu de capacitació per a la plena autonomia personal, és a dir, precisament per al ple exercici de la llibertat i la responsabilitat.

El fet que l'exercici de la responsabilitat tendeixi a ser eludit té, per a l'educació, dues conseqüències negatives: d'una banda, la inhibició de l'energia educadora d'alguns agents —alguns professionals i, sobretot, molts no professionals— de l'educació; d'altra banda, sobretot —i molt important—, el resultat migrat, pobre, definitivament insatisfactori, d'una educació que no transmeti, justament per la feblesa de les fonts que l'han de fornir, el suficient sentit i la bona pràctica de la responsabilitat, aquest requisit indispensable de la llibertat, és a dir, de la vida humana en plenitud. Cal reivindicar un cop més, per damunt dels diversos reduccionismes imperants, l'objectiu final de l'educació de les persones com un objectiu de capacitació per a la plena autonomia personal, és a dir, precisament per al ple exercici de la llibertat i la responsabilitat.

L'home que ha reflexionat més extensament i profunda sobre la responsabilitat, Hans Jonas, motivat sobretot per l'amenaça d'un cert progrés científicotècnic contra el planeta, és qui ens recorda, en el capítol sobre «la maduresa com a meta de la criança» del seu llibre⁵ que «l'educació té [...] una fita **determinada**: la **independència** de l'individu, que comprèn **essencialment** la capacitat de **responsabilitat**».⁶ Si es pot considerar cert que la generalització del mecanisme transferidor de responsabilitat s'ha instal·lat en la nostra època —la de la *hipermodernitat*, la *postmodernitat* o la *modernitat líquida*, tant se val—, ens trobaríem, doncs, com acabàvem d'observar, sota una amenaça per a l'educació que, segons Jonas, hauríem de tenir ni més ni menys que per *essencial*, és a dir, decisiva o greu. La raó és simple: sense responsabilitat, no hi ha llibertat; sense llibertat no té cap sentit el concepte d'*independència* o d'*autonomia* de l'individu. Ras i curt, no té sentit aquest individu que en diem *persona humana*.

Entre les inèrcies mentals de la nostra època que semblen no qüestionades, hi destaca la que entén l'educació com la preparació excel·lent, per mitjà del coneixement, per a la competència i la competitivitat professional i econòmica dels individus. No hi ha dubte que la societat necessita les persones ben formades per produir valor econòmic i seria precisament *irresponsable* girar l'esquena a aquesta necessitat. Però cal reflexionar sobre el fet que la producció competitiva de valor econòmic és certament un mitjà imprescindible, però no sembla que sigui un objectiu *últim* o *suprem* de la vida, ni de la individual ni tan sols de la col·lectiva; i que ha de ser, o s'ha de fer, possible articular aquest indiscutible objectiu funcional o instrumental amb objectius que tinguin un net caràcter d'objectiu final o suprem, com ho és precisament la llibertat personal, l'autonomia de l'individu: no sembla difícil d'entendre i assumir que les persones lliures i responsables poden ser també competents —i segur que, justament perquè són responsables, més competents que les menys lliures—,

mentre que persones formades *només* per ser competents en sentit productiu serien persones mancades de la seva *plenitud* humana que, d'altra banda, és l'única que els asseguraria encara més competència —també productiva. D'altra banda, la nova Llei d'educació de Catalunya (LEC), en el seu primer article substantiu dedicat als «Principis rectors del sistema educatiu», diu que aquest sistema és regit per —a més del respecte als drets i deures que es deriven de la Constitució, l'Estatut i la resta de legislació vigent— «la transmissió i la consolidació dels valors propis d'una societat democràtica: la **llibertat** personal, la **responsabilitat**, la solidaritat, el respecte i la igualtat».⁷ No podem tenir millor suport per a la defensa de la nostra proposta, que vol posar en valor la transcendència de la responsabilitat en l'educació. Si es llegeix amb atenció la llei, veurem que parla d'aquests valors com a «propis de la societat democràtica» i no tan sols com a propis del sistema educatiu en el seu sentit institucional, escolar o acadèmic. És una manera de reclamar que **tota** la societat, a més dels educadors professionals entesos com a docents del sistema, s'impliquin en aquest objectiu mitjançant la gran diversitat dels agents socials, que són els que principalment fan el teixit anomenat *societat democràtica*: començant per la família —en les seves diverses formes legítimament reconegudes en un règim de llibertats—, que té, com veurem, un paper decisiu, però continuant, al costat de l'escola, amb entitats educadores no formals, com ara les d'educació en el lleure i del lleure —que és més lleure com més lliure—, les agrupacions diverses que constitueixen el Tercer Sector —no públic, però tampoc mercantilista, com ara les cooperatives—, les empreses públiques i privades, les organitzacions socials, sindicals, les ONG, tota la rica diversitat d'espais i fórmules organitzatives dels interessos i els projectes que una societat oberta genera constantment.

L'educació per a la llibertat té un camí, entre d'altres, necessari: el camí del contacte efectiu de cada persona, sobretot dels joves, amb l'ampli ventall de formes de viure la llibertat enmig de la complexitat de la societat democràtica. La possibilitat de tenir contacte amb les diferents vivències de la llibertat i de la responsabilitat és, pel fet mateix que siguin tan diverses, una lliçó bàsica de creixement en la llibertat i la responsabilitat. I això, a més, ha de ser pensat, projectat i viscut en el marc que el nostre temps ens ha construït, el marc de la «ciutadania global» on la llibertat i la responsabilitat educadora de cada persona no pot desatendre la interpel·lació diària dels reptes dels grans desequilibris econòmics entre països rics i països empobrits, entre unes forces financeres incontrolades de dimensió global i uns sistemes laborals cada cop més durs -i alguns d'ells simplement intolerables-, entre unes grans oportunitats personals de formació i benestar al nord i uns horitzons cada dia més tancats al sud.

3. Dues formes bàsiques d'entendre la responsabilitat

La noció més exigent, més plena, no limitada a «donar explicacions», que inclou l'obligació de fer-nos garants de les conseqüències de la nostra conducta és la noció eticojurídica, que inclou i pressuposa la racional, però que arriba fins a l'obligació de compensar —fins i tot penalment— els altres per les conseqüències que es puguin derivar de qualsevol acció nostra.

En aquest punt, justament, és on cal mirar les formes ordinàries, conegudes i fins i tot rutinàries, d'entendre la responsabilitat per passar després a aquella que vagi més enllà d'aquestes —no pas falses, però sí insuficients— per tal d'obtenir-ne tot el rendiment educatiu, que és el que ens motiva. Advertim, de passada, que cal rebutjar i oblidar aquella antiga forma d'invocar la responsabilitat, associada a èpoques autoritàries, en què l'expressió *sigues responsable* equivalia sense cap mena de dubte a *sigues obedient*. Encara podria trobar-se algú, per desgràcia, que pensés que aquest és el sentit últim de la responsabilitat.

La forma més genèrica d'entendre la responsabilitat es limita a veure-la com la capacitat de *retre comptes*, de donar explicació de les raons que mouen la nostra conducta —la capacitat de *respondre* a la pregunta «per què has fet això?». Seria una noció de signe molt racional, justament perquè consisteix a tenir i donar *raons* del nostre capteniment. És, però, una noció evidentment molt limitada, encara que no és falsa. És la *responsabilitat* màxima que assumeixen, descaradament com és normal en elles, les persones instal·lades en el cinisme.

Derivada d'ella, trobem la noció més exigent, més plena, no limitada a *donar explicacions*, que inclou l'obligació de fer-nos *garants de les conseqüències* de la nostra conducta. Seria la noció eticojurídica, que inclou i pressuposa la racional, però que arriba fins a l'obligació de compensar —fins i tot penalment— els altres per les conseqüències que es puguin derivar de qualsevol acció nostra.

La perspectiva racional i l'eticojurídica no són negades, però són *superades* —és a dir, incloses i millorades— per la perspectiva educativa sobre la noció de responsabilitat. Aquesta perspectiva educativa parteix d'un supòsit ja avançat: eduquem necessàriament per a la plenitud de la persona, que s'expressa essencialment en la seva llibertat. Educar per a la llibertat és complex, no depèn només d'un agent educador, sinó de molts, i és un procés gairebé impossible d'avaluar. D'altra banda, la filosofia, l'antropologia, la psicologia, ens han allionat prou sobre la inacabable tasca, al llarg de la vida, de créixer com a éssers lliures; però també sobre la indefugible necessitat de *saber ser* tan lliures com puguem. Altrament, ens negaríem a nosaltres mateixos com a éssers humans. No hi ha alternativa; com digué l'oblidat Jean-Paul Sartre, «estem condemnats a ser lliures». Com a persones amb voluntat educadora, tenim l'objectiu indefugible de *saber ser* lliures i d'*educar-hi* els nostres fills o alumnes, de fer que la paradoxal *condemna* sartriana no esdevingui tragèdia.

4. Noció educativa de responsabilitat: entre la llibertat i els valors

*Ara ja enfocada educativament, la responsabilitat la podem entendre com la **capacitat d'articular el valor radical de la llibertat amb la resta dels valors de la vida**. És una capacitat que, per descomptat, resulta difícil, perquè la llibertat tendiria per si mateixa a acceptar els mínims vincles i realitzar valors significa acceptar alguns vincles.*

El marc en el qual es pot fixar una noció educativa de la responsabilitat és el marc de la teoria de valors. Sense entrar en definicions alambinades de valor, acceptem com a punt de partida elemental que és valor tot allò que apreciem com a bo per a la nostra vida; especialment, però, allò que —més enllà del bon moment, del fet positiu o de l'anècdota simpàtica— és bo com a *constituent* de la nostra persona, en la mesura que un valor constituent, o definidor de la personalitat, serà font de molts altres valors, derivats o complementaris o funcionals, al llarg de la vida. Donem per descomptat que l'anàlisi d'allò que és bo per a la nostra vida és inacabable com a procés, i absolutament oberta i variable com a resultat. Si acceptem que això és el que ens diu una mirada a la història del pensament humà, hi descobrim de seguida que és així precisament perquè *som lliures ja en la mateixa tria de valors*; perquè podem decidir nosaltres mateixos què és bo i què no ho és, què ens *val* la pena d'incorporar a la nostra vida i què no, i perquè uns humans en una època i uns altres en una altra poden triar valors diferents i fins i tot uns humans i uns altres de la mateixa època també. Llibertat, però també diversitat cultural, o pluralisme ideològic i religiós són noms que escauen a aquest fenomen humà. Des d'aquest punt de vista, podem dir que la llibertat és el primer valor, una mena de *metavalor* —valor de valors— o valor *radical*: l'ésser que no sigui lliure viurà una vida *aliena*, una vida constituïda per valors que no li seran propis, sinó imposats per altri i, per tant, una vida *d'altri*, una vida *impròpia*. La llibertat seria el valor *primer* o *radical* perquè seria el primer dels béns, el

més irrenunciable —tant com la vida mateixa— de la condició humana i perquè garantiria, amb el seu bon funcionament —ni més ni menys que *sabent triar*— tot el procés, tant el constituent de tota vida personal com el de la incorporació progressiva de tota mena de valors a cadascuna de les vides.

La qüestió que immediatament ens cal plantejar és si el fet que la llibertat sigui el primer o el més radical dels valors pot significar que és un valor absolut o únic. Evidentment, no: hi ha una gran diferència entre ser el primer i ser l'únic o entre ser radical i ser absolut. L'exclusió de la vida humana de tot altre valor que no fos la llibertat es contradiu frontalment amb la història humana, que ens ha ensenyat sense cap mena de dubte que, a més de la llibertat, els humans estimem altres béns, volem practicar altres valors, alguns dels quals anunciem ja com a principals, molt propers a la dimensió mateixa del valor llibertat: el coneixement, la dignitat, la bondat o la bellesa. I és en aquest moment, precisament, quan emergeix la noció —ara ja enfocada educativament— de la responsabilitat, que podem entendre com la **capacitat d'articular el valor radical de la llibertat amb la resta dels valors de la vida**. És una capacitat que, per descomptat, resulta difícil, perquè la llibertat tendiria per si mateixa a acceptar els mínims vincles i realitzar valors significa acceptar alguns vincles —per positius que siguin, però vincles—; i per això mateix necessita ser educada, perquè ens hi juguem una dimensió *essencial* de la vida, com ja hem vist abans, necessitada d'un equilibri delicat, una tensió indefugible, com ja ens havia ensenyat Fromm,⁸ que es pot formular en les dues direccions: guanyar-nos la màxima llibertat amb els mínims vincles, però omplint-la de valors necessàriament vinculants, i realitzar el màxim de valors que ens vinculen constructivament tot preservant la llibertat amb el mínim de vincles. Naturalment, un dels aprenentatges essencials del procés educatiu de la llibertat responsable o de la responsabilitat lliure és precisament l'anàlisi dels *vincles acceptables* —perquè són constructius de valor i de personalitat— i *inacceptables* —limitadors arbitraris, autoritaris, buits de valor o plens de contravalors.

La llibertat, sense la responsabilitat, pot esdevenir destructora d'altres valors principals; seria, aquesta, una suposada llibertat que, sense atendre altres raons que la seva pròpia decisió arbitrària, no podria, per això, *donar raó* de la seva conducta: aniria així contra la primera noció que havíem considerat, la racional, de la responsabilitat; i, encara menys, no podria assumir les conseqüències dels seus actes, justament perquè assumir-les seria contradir la condició *absoluta* —o deslligada i desvinculada— de la seva capacitat de decisió i subordinar-se —no ser lliure, doncs— a una exigència externa a ella mateixa: és a dir, aniria també frontalment contra la segona noció, l'eticojurídica.

5. Educar en valors: simplement educar

Hem de tenir clar que els valors són essencials, fonamentals i determinants de la noció general d'educació i no tan sols una matèria o una activitat més que l'enriqueix o la complementa i que, per tant, no és lògicament aconsellable distingir entre educació i educació en valors.

Des de la perspectiva educativa, doncs, tenim un marc o objectiu global decididament important: assolir a través de l'educació —com, si no?— els valors constituents d'una vida humana plena, entre els quals resulten ser principals alhora la llibertat i la responsabilitat; la llibertat com a característica essencial de la vida humana —la capacitat de decidir racionalment i sense imposicions externes al subjecte— i la responsabilitat com a garantia de l'articulació d'aquesta capacitat de decidir —o valor radical llibertat— amb tots els altres valors —especialment els *constituents*— que els humans hem anat destil·lant històricament com a béns més desitjables per viure.

Convé advertir contra el reduccionisme o l'empobriment que representa l'encapsulament d'aquesta noció global d'educació en l'activitat específica anomenada *educació en valors* —d'altra banda, respectable i mereixedora de tota atenció—; no perquè no tingui importància i sentit —si justament estem dient que és central!—, sinó perquè, paradoxalment i involuntàriament, pot acabar tapant el fet clau, el fet principal: el fet que l'educació, *tota* l'educació, l'educació sense additius, és fonamentalment, essencialment i sempre, transmissió i estímul de *valors* més enllà i més endins de la noció *especialitzada* d'*educació en valors*: no es pot *especialitzar* allò que és general i essencial, perquè empobrim el fet principal i convertim en anècdota la categoria. Seria com si, en un altre ordre, algú defensés que una cosa és la democràcia —en general— i una altra, més concreta i *especialitzada*, és la *democràcia en llibertat*: de la mateixa manera que tenim clar que la noció de *llibertat* és fonamental, essencial i determinant de la noció general de *democràcia* —i que, per tant, no es pot distingir entre *democràcia* i *democràcia en llibertat*—, hem de tenir clar que els valors són essencials, fonamentals i determinants de la noció general d'educació i no solament una matèria o una activitat més que l'*enriqueix* o la *complementa* —i que, per tant, no és lògicament aconsellable distingir entre *educació* i *educació en valors*: amb tot, cal acceptar que per circumstàncies diverses l'especialització *educació en valors* realitza de manera respectable i positiva funcions compensadores de determinades deficiències generals.

Una de les moltes definicions interessants d'educació és la del filòsof i psicòleg Eduard Spranger —del corrent historicista, hermenèutic i vitalista de Dilthey—, que estableix que «educar és transferir a un altre, amb abnegat amor, la resolució de desenvolupar de dins enfora tota la seva capacitat de rebre i forjar valors». ⁹ La definició conté molts aspectes atractius en què no podem aturar-nos ara, però ens interessa sobretot perquè posa el centre, el nucli, el cim del fet educatiu en el desplegament de la «capacitat de rebre i forjar valors» que té tota persona pel sol fet de ser-ho.

L'observació fàcil de dir que això pot ser filosòficament interessant, però educativament poc concret i operatiu mereix una consideració. Un cèlebre *dictum* que s'atribueix a un dels grans savis de la història recent, Albert Einstein, estableix que «mai com ara la humanitat no havia disposat de tants i tan bons mitjans al servei de finalitats tan confuses». Molts altres autors —Habermas, per exemple— ens han advertit també sobre la manca de reflexió derivada de l'embadaliment que ens provoquen les meravelles del progrés tècnic en tots els ordres de la vida, també en l'educatiu. La qüestió és sempre la mateixa: saber distingir entre *mitjans* i *finalitats* de la vida i saber respectar l'ordre de prioritats entre si. Seria improcedent demanar que defugíssim els aspectes pràctics i operatius en cap terreny de la vida, perquè la vida és pràctica i operativa, però és almenys tan improcedent com això fugir de la reflexió que il·lumina i orienta la nostra pràctica, que ens enorgullem de pensar que és precisament una pràctica *racional*, no pas mecànica ni instintiva i que, per tant, hauria de ser reflexiva. La pràctica sense teoria és cega, la teoria sense pràctica és buida, i sembla evident que no hem de voler la buidor —teoria sense pràctica— però potser hauríem de rebutjar igualment la ceguesa —pràctica sense teoria. O, si fem servir altres termes, no podem pretendre que la guia de la nostra vida —o de la nostra activitat educativa— siguin els *manuals d'instruccions* dels elements instrumentals a la nostra disposició: els nostres fills i filles, els nostres alumnes, el jovent dels esplais o de grups musicals o culturals, de les pràctiques en empreses, de la participació en associacions esportives, solidàries o cooperatives, mereixen molt més. Mereixen, ni més ni menys, que reflexionem i dialoguem, també amb ells, sobre les *finalitats valuoses de la vida* i sobre la *condició humana*, sobre el sentit del que fem, sobre els *valors que busquem*. Perquè només d'aquesta manera el procés serà comprensible i es farà creïble i per això —finalment i precisament— serà *practicable* de manera autèntica i seriosa, que és el que se suposa que volem quan critiquem amb raó les produccions —suposadament— teòriques merament especulatives.

La recerca dels valors és tan important i alhora tan complexa que el més recomanable és mirar modestament la història i sumar-se al procés col·lectiu que, en múltiples diàlegs i debats al llarg de segles, ha anat decantant, tot deixant un pòsit respectable, alguns valors com a nuclears, centrals, *constituents*, dèiem, de la millor vida humana possible.

La proposta que aquí només enunciem i que veurem desplegada al final, per descomptat, és només indicativa i necessàriament imperfecta, però intenta registrar aquell pòsit de la manera més clara possible. Són valors que realitzen o omplen els eixos que estructuren la personalitat humana, l'eix racional o intel·lectual, l'eix ètic, l'eix social i l'eix estètic, i expressen el bé més alt que en cada un d'ells pot realitzar —que de fet *necessita* realitzar— cada persona. Ja els hem anticipat, però reiterem-los: són el coneixement, la dignitat, la bondat i la bellesa.

6. Ciutat educadora, ciutat responsable

*La ciutat educadora, que té la voluntat de reconèixer els molts i molt diversos valors que tothom, dins i fora de l'escola, pot activar per a gaudi d'uns i altres, exerceix amb la seva actuació d'acord amb els vint principis de la seva carta una tasca essencialment **responsable**, que és tant com dir essencialment **educadora**.*

El fet que una ciutat, amb el lideratge i la permanent implicació dels seus legítims representants, però amb un actiu compromís d'una gran diversitat d'actors socials, a més de molts professionals de l'educació, es declari *ciutat educadora* és sobretot un acte de responsabilitat. Ho és perquè, tot ultrapassant concepcions merament cognitivistes —i, en el fons, tristament productivistes— de l'educació, s'esforça a descobrir i activar totes les potencialitats de valor que conté en ella mateixa i que poden trobar, més enllà de l'escola, els infants i els joves, en entorns oberts i plurals de formació en el lleure, en les arts musicals o plàstiques, en l'esport, en la solidaritat, en les xarxes telemàtiques i socials; i que, molt remarcablement, també la resta de persones adultes i les més grans que conviuen a la ciutat poden incorporar lliurement a les seves vides. Articular valors i llibertat —o llibertat i valors— és, com hem vist, la gran tasca de la responsabilitat; i la ciutat educadora, que té la voluntat de reconèixer els molts i molt diversos valors que tothom, dins i fora de l'escola, pot activar per a gaudi d'uns i altres, exerceix amb la seva actuació d'acord amb els vint principis de la seva carta una tasca essencialment *responsable*, que és tant com dir essencialment *educadora* perquè a través de la responsabilitat s'aconsegueix la més valuosa —rica en valors— i la més gran llibertat de les persones, que és l'objectiu últim de l'educació entesa sense cap mena de reduccionismes.

La ciutat educadora es reconeix responsable integral de l'educació dels seus ciutadans de tota edat i condició i ho fa amb la voluntat d'aplicar els vint principis que, com diuen dos dels epígrafs que els ordenen, *la comprometen al servei integral de les persones*.¹⁰

Encara que, òbviament, el que compta és l'esperit conjunt —inclòs el preàmbul— de la Carta, és interessant registrar la presència explícita de conceptes que, directament o indirecta, estem fent servir aquí i que expressen el seu esperit responsable, que —com veïem— és tant com dir educador. Es dona el cas que la primera de les paraules amb contingut fort que apareix al primer principi és *llibertat*,¹¹ i una de les darreres, *responsabilitat*.¹² elles obren i tanquen, amb coherència, un discurs educador i cívic, d'exigent qualitat democràtica, on tenen el seu paper molts altres conceptes i idees que no és possible de desplegar ara. Però sí que és convenient remarcar que, com un fil conductor entre les dues nocions bàsiques —a més de les múltiples presències previsibles de conceptes com ara *educació* i *formació*

i derivats— trobem aquests altres conceptes: *diversitat*,¹³ com una de les expressions i les conseqüències de la condició lliure dels humans; *diàleg*,¹⁴ del qual hem de dir que, per descomptat, només és possible i autèntic quan les persones es *responen* de manera compromesa entre elles, és a dir, *parlen responsablement*, de manera que, com ho dèiem de l'educació, hem de dir que el diàleg és sobretot un exercici de responsabilitat; *participació crítica i coresponsable*,¹⁵ que ens anticipa un dels desenvolupaments de la idea de responsabilitat en educació que és, precisament, la responsabilitat compartida o coresponsabilitat, i més endavant apareix també un dels conceptes associats al valor nuclear de la llibertat, la idea d'*autonomia*,¹⁶ expressió de la plenitud de la persona, que, com deia Kant, és i ha de voler ser i s'ha d'educar perquè sigui *autolegisladora*, és a dir, autònoma, capaç de governar amb criteri propi la seva existència.

7. Responsabilitat educativa: coresponsabilitat

Ningú que s'identifiqui —o que l'identifiquin— com a educador no pot sostreure's a la interpel·lació de la responsabilitat: o és que una persona individual raonable, o una institució pública o privada en un context democràtic, podrien, en ser-ne conscients, menystenir i burlar-se de la repercussió educativa de la seva activitat? No ens referim, òbviament, a repercussions educatives de les anomenades formals.

De la mateixa manera que és un reduccionisme inacceptable, per poc rigorós, fer de l'educació només un instrument al servei del coneixement —on quedarien els altres valors tan *constituents* de la personalitat com ell mateix?—, és inacceptable reduir la responsabilitat educativa a la responsabilitat dels professionals de l'educació. Aquesta, sens dubte, és entre les primeres i, en un cert sentit, la primera —com a institucional, pot haver d'assumir obligatòriament deficiències de la família, que és l'altra primera responsable—, però mai no se la pot considerar exclusiva. La raó no és altra que, si acceptem que l'educació és transmissió de valors —i impuls cap aquests valors—, hem de mirar quines són les *fonts* de valors i constatar-ne una pluralitat i una heterogeneïtat que només poden ser negades des de la ignorància més lamentable. Està fora de lloc suposar que els valors només els tenen i els transmeten els professionals de l'educació, com ho és, d'altra banda, pensar que les persones *educables* només són els infants de les escoles i els joves dels instituts.

Si acceptem, com veurem tot seguit, aquesta pluralitat de fonts de valor educadores, la primera invocació que els hem d'adreçar és la invocació a la responsabilitat. Ningú que s'identifiqui —o que l'identifiquin— com a educador no pot sostreure's a la interpel·lació de la responsabilitat: o és que una persona individual raonable, o una institució pública o privada en un context democràtic, podria, en ser-ne conscient, menystenir i burlar-se de la repercussió educativa de la seva activitat? No ens referim, òbviament, a repercussions educatives de les anomenades *formals* o vinculades a un currículum docent. És obvi que el botiguer ha de comptar bé els articles de la compra i tornar bé el canvi, malgrat que no s'ha de sentir responsable d'ensenyar matemàtiques, però està bé que reconegui que, en responsabilitzar-se dels bons comptes, està *educant* en alguna cosa almenys tan important com les matemàtiques, que és l'honradesa i el foment de la *confiança* —grans valors humans i socials— sobre la base dels *comptes clars*. Cap acte humà no és educativament indiferent, perquè cada acte humà porta associat un valor o un altre —o contravalor— que és perceptible pels altres i els modifica tot convidant-los a ser millors —si és un valor— o pitjors —si és un contravalor, i aleshores parlem de *deseducació*. L'honradesa comptable del botiguer, la diligència del guàrdia de trànsit, la prudència i el compromís positiu del polític ens conviden a ser més honorats, més diligents o més prudents i compromesos. O a l'inrevés, quan s'actua irresponsablement: i aleshores ells mateixos contribueixen a fer ciutadans tramposos, ineficaços, destralers i individualistes. Tothom té, davant dels altres, la *responsabilitat* de pensar els *efectes*

educadors —i, si no, *deseducadors*— de la seva acció, que són efectes de millora per a les persones, però també per a la ciutat com a conjunt.

Si les coses són, o s'acosten a ser, així, aleshores hem de dir que la responsabilitat tan *repartida* en dimensions i registres ben diferents és també *compartida* gràcies a l'únic i últim objectiu igual per a tots —la millora de les persones i de la ciutat— i constitueix una invitació a la *coresponsabilitat*: perquè no és només que la respectiva responsabilitat educadora s'hagi d'exercir en una mena d'autoexigència ascètica individual, sinó que també podem gaudir literalment de la interacció educadora d'uns i altres, i dels uns *amb* els altres, perquè l'objectiu global és precisament *compartit*, o almenys *compartible*, si es fa un procés cívic d'explicitació d'aquesta realitat de l'educació de la qual podríem molt ben dir, com afirmava Epicur de l'amistat, que «ronda pertot arreu i, com un pregoner, ens convoca tots a desvetllar-nos per col·laborar en la mútua felicitat»¹⁷ o, en termes nostres, a ser no tan sols responsables sinó també *coresponsables* de l'educació a la nostra ciutat. I, el que no és un tema menor, a gaudir-ne, tant de l'educació com de la ciutat que, en una ciutat educadora, tendeixen a identificar-se.

8. Subjectes de la coresponsabilitat

Els agents educatius de la ciutat es poden ordenar en quatre grups genèrics: els professionals, les famílies, l'Administració i els agents cívics. La responsabilitat de cada grup no és la mateixa, però tots comparteixen la coresponsabilitat esmentada més amunt.

Qui és coresponsable educatiu i de què, en concret? Una manera fàcil de respondre, però inútil per genèrica, és que tothom és coresponsable de tot. Més enllà del fet que sembli una lleugeresa —tot i que, en el fons, no és falsa— hem d'intentar concretar més per no acabar eludint responsabilitats amb l'excusa d'una responsabilitat generalitzada i *diluída* i, per tant, no identificable amb ningú. Aleshores semblaria que no tan sols convidàvem a la criticada transferència de responsabilitat, sinó a la pura evasió.

Els agents educatius de la ciutat es poden ordenar en quatre grups genèrics: els professionals en sentit ampli, les famílies, l'Administració i els agents cívics. La responsabilitat de cada grup no és la mateixa, però tots comparteixen la coresponsabilitat esmentada més amunt.

Les persones del grup dels professionals, que, com dèiem, s'han d'entendre en sentit ampli —no solament docents del sistema escolar, sinó també educadors socials, del lleure, responsables culturals diversos (museus, auditoris, etc.), coordinadors de pràctiques professionals en empreses, etc.—, tenen la responsabilitat més identificable socialment, la que es deriva justament de la seva feina, altament coneguda, codificada, pública i controlable de moltes maneres. Justament perquè és una responsabilitat professional, aquí no hi dedicarem especial atenció, atès que les seves obligacions són perfectament conegudes, i la seva feina, sotmesa a una anàlisi permanent. Amb tot, per coherència, cal que recordem l'interès, a més de la responsabilitat professional, de la *coresponsabilitat* tal com l'hem presentada: si una crida d'atenció es pot fer al grup dels professionals és precisament la del perill de tancament en la seva exclusiva professionalitat entesa com un exercici merament tècnic, com si l'exercici de l'educació formal eximís del reconeixement de la necessària concurrència d'altres fonts educatives en els resultats *de la seva pròpia feina*. Altres professions com, per exemple, la d'agent d'assegurances o mecànic de cotxes, comencen i acaben en la pura execució, individual o de molt petit equip, de processos d'una determinada dificultat tècnica que donen uns resultats fàcilment controlables; en canvi, el fet educatiu, que opera sobre persones que són susceptibles de múltiples influències que

poden cooperar o contrarestar-se entre si i influir en els resultats professionalment buscats d'una manera complexa, demana una sensibilitat especial justament per fomentar la cooperació, per exercir, a més de la responsabilitat professional estricta, una coresponsabilitat compartida amb els altres agents, que s'incorpori a la pròpia feina per millorar-ne l'eficàcia. Això és interpretat per alguns com una sobreexigència, que altres professions no tenen —però n'hi ha que sí: per exemple, la medicina, o les professions d'acció social en general—; si es mira bé, però, allò que pot ser vist com una sobreexigència també pot entendre's com un *sobreestímul* i fins i tot com una *ajuda*, perquè són professions que poden trobar —i troben sovint— en la cooperació externa un impuls de gran valor precisament *professional*. Ara bé, segurament cal molta reflexió i un procés de serena mentalització i bona elaboració.

El segon grup d'agents coresponsables és clarament el de les famílies. En certa manera, però, és *un altre primer* grup: tanta és la seva importància i capacitat d'influència en els resultats educatius —entès el terme *resultats* en un sentit ampli. La invitació a la coresponsabilitat de les famílies és fàcil d'argumentar, si acceptem que, per la seva condició *natural*, són la font inicial de tot valor humà, que comença per la cura, per la criança —sentit bàsic i genèric de l'ètim llatí *educare*, «péixer, criar»— i que només acaba —en termes legals o formals— amb la majoria d'edat de fills i filles; per descomptat, no és la mateixa cura la que la família té com a obligació absoluta sobre el noutat que la que té, necessàriament més distant, sobre l'adolescent, però, al llarg de la vida, i en formes diferents, la família —en qualsevol de les múltiples formes que avui la nostra societat li reconeix més enllà de la tradicional o convencional— és un referent per a la creixença en condicions de confiança, seguretat i assimilació de valors elementals i hàbits bàsics per a la vida. Ho referma la nostra llei: «Les mares, els pares o els tutors tenen [...] el dret i el deure de participar activament en l'educació de llurs fills».¹⁸

La coresponsabilitat de les famílies, però, a més de l'aspecte bàsic d'una bona criança, sol veure's reduïda —un reduccionisme més dels que afecten l'educació— a una interpretació mínima de la lletra de la llei, consistent a mostrar interès per les qualificacions dels nens i assistir a les crides de tutoria quan es produeixen. En un context de ciutat educadora, però, les famílies són alguna cosa més: constitueixen, com dèiem, pel sol fet d'haver-hi nascut i criar-s'hi, una referència principal de valor per als infants i els joves; per posar només un exemple, l'escola, o el centre cívic del barri, o l'agrupament escolta, entre d'altres, poden ensenyar i practicar els valors del diàleg i de la pau i fer-ho bé; però un clima familiar autoritari i violent és una *contralligó* diària que, en el millor dels casos, *només* desorienta per contrast amb el *discurs oficial*, però en el pitjor cas anul·la el treball de l'escola i reforça, per imitació de la *vida real* —no de l'espai inevitablement vist com a *oficial* de la institució docent—, el caràcter insolidari i potencialment violent de la mainada. El contravalor d'origen familiar pot vèncer, especialment en ordres molt fonamentals de la vida, el valor d'origen escolar. Per això és imprescindible fer el camí de la coresponsabilitat i demanar a les famílies que, a més de l'interès per les avaluacions i l'assistència a la crida de l'escola, busquin camins i formes d'intercanvi, d'harmonització, de coherència amb els seus valors; que siguin obertes a l'intercanvi ple —a més de les formalitats mínimes— amb l'escola i entre si —AMPA o similar, participació en el Consell Escolar— i amb l'entorn —barri, associacions de tota mena, expressions culturals i socials diverses.

Un tercer grup amb perfil propi i responsabilitat que necessàriament ha de compartir és l'Administració en general i, dins, l'anomenada *Administració educativa*. La societat els fa responsables de les dotacions econòmiques per a totes les necessitats generals i, pel que fa a l'educació formal, de les inversions, de l'organització, de la selecció del professorat i les seves condicions laborals, de la distribució de l'alumnat, de tot el que normalment es defineix com a *sistema* educatiu. El fil que estem seguint a favor d'una educació multipolar, que busca justament anar més enllà del sistema, seria absurd que ens portés a fer-ho al marge del sistema o

contra el sistema; se suposa que la societat diposita en el sistema i espera dels seus administradors l'obtenció i l'ordenació dels millors recursos materials, humans i legislatius per educar bé els infants i els joves. Això, educar bé, estem dient que és una tasca profundament cooperativa entre moltes fonts de valor, de les quals l'Administració ha de ser coneixedora, i amb les quals s'ha d'esperar que col·labori; perquè si bé és cert que la societat, o una ciutat educadora, de cap manera no pot anar al marge del seu propi sistema educatiu o contra d'aquest sistema, també és cert que el sistema i els qui l'administren han de tenir una sensibilitat afinada, un coneixement i una disposició activa envers totes les potencialitats exteriors a ell mateix que el poden ajudar a obtenir —del mateix sistema— una riquesa educativa molt més àmplia que aquella que es redueix a resultats acadèmics, econòmics i similars, recollits en les severes estadístiques de consuetud. En primer lloc, totes les àrees de l'Administració general han de reconèixer la dimensió educativa de la seva tasca: el disseny urbà, la fiscalitat, o els serveis mediambientals —per esmentar-ne algunes— tenen un component d'influència educadora de primer ordre i, en el context d'una ciutat educadora, són especialment convidades a pensar i construir amb *sentit educatiu* les seves polítiques i les seves accions administratives. L'Administració educativa, per la seva banda i molt singularment, no pot limitar-se a ser administració, ha de ser també educadora: necessita tenir —tant o més que les altres àrees— una *ànima educadora* perquè faci possible la multiplicació de valor que s'obté en la coresponsabilitat amb els altres agents. No és imaginable que una societat, una ciutat, activi la seva força educadora —normalment oculta o ignorada— si l'Administració general i especialment l'Administració educativa s'hi gira d'esquena, ignora o menysprea la força dels agents socials —sobretot, a més dels professionals— que ella té l'obligació de conèixer i, derivadament, d'activar i fer rendir al servei de l'objectiu general d'una bona educació. El discurs de la ciutat educadora necessita específicament uns responsables municipals —alcaldes, regidors i tècnics de totes les àrees— veritablement conscients de les possibilitats educadores pròpies —internes a l'ajuntament mateix— i externes que pot activar perquè les seves escoles i instituts entrin en sinergia riquíssima amb tota la ciutat.

El quart grup són els agents cívics o socials, és a dir, tota la resta de persones, associacions i institucions de la ciutat. També aquí la generalització sembla que descarrega d'identificació i compromís. Però cal dir-ho: ningú no s'hauria de sentir exempt d'un cert compromís o coresponsabilitat educativa, per la raó esmentada fa poc, i és que cap acte humà, no diguem ja si és en condició de professional d'un o altre ofici, o de membre actiu d'una associació, o de representant d'alguna institució, no és educativament indiferent o neutral i, per tant, ens reclama un *plus* de responsabilitat. La responsabilitat entesa d'aquesta manera pot entendre's inicialment com una simple *perspectiva* nova sobre la responsabilitat bàsica que tots ja tenim com a professionals d'un ofici o com a membres d'una entitat de qualsevol signe; però aquesta perspectiva no és innocent, sinó que porta una càrrega d'interpel·lació per a la millora de la pròpia executòria, atès que no tan sols s'espera que fem bé el que ens toca, com a principi general, sinó que ho fem *perquè* altres persones —i especialment les que estan en període de creixement— ens veuen com a referent i generem processos positius d'identificació i emulació; o, en cas que ho fem malament, processos negatius d'inèrcies irresponsables. És a dir, eduquem o deseduquem.

Hi ha, encara, alguna cosa més en la ponderació d'aquesta coresponsabilitat: en les més diverses associacions, entitats, grups i institucions hi ha dipòsits objectius de valors ben diversos i de potencialitats educadores: siguin mediambientals, culturals, esportives, solidàries, econòmiques, tècniques, o tantes altres com bateguen o respiren diàriament a la ciutat. Tots aquests valors mereixen ser aprofitats *també* en la dimensió educativa, tot articulant-los entre ells, amb l'Administració i amb els centres escolars i centres cívics o espais socials diversos per fer possible que l'educació formal trobi ancoratges en la realitat diària no estrictament escolar, i convertint l'espai urbà i humà en un gran recurs educatiu a la disposició permanent de tots, tant dels

centres educatius com dels ciutadans, cada dia més conscients que es poden i s'han d'educar al llarg de la vida i poden xuclar la seva formació de mil fonts a la seva disposició.

9. Camins de la coresponsabilitat

*Hi ha un camí per recórrer per als **professionals**, el camí de la connexió o articulació amb l'entorn de l'escola: el barri, el districte i la seva administració, les associacions i les seves activitats. [...] Pel que fa a les **famílies**, el camí no pot ser altre que la formació en la seva responsabilitat específica. [...] Com a **administració democràtica**, vol exigir-se un sobrepuig, un increment fort, de responsabilitat compromesa amb uns valors socials que es poden resumir en dos mots, cohesió i inclusió social i escolar. [...] La pedagogia social del compromís educatiu de la **ciutadania**, les associacions, les entitats, les empreses i les institucions té un llarg camí per recórrer.*

Sabem qui és coresponsable, però ens queda saber de què i per quins camins. També aquí necessitem evitar la generalització excessiva i intentar una descripció el més concreta possible; però potser és bo de recordar que ja hem anticipat la part bàsica de la resposta: en efecte, hem parlat de valors i hem enunciat —i desplegarem— especialment valors *constituents*, és a dir, aquells que tenen caràcter de força personalitzadora, d'element nuclear de la condició humana. Per tant, proposem, com a marc, els quatre *valors constituents* enunciat: el coneixement, la dignitat, la bondat i la bellesa. A partir d'aquí, o cap aquí, hem d'intentar trobar camins i formes de realització efectiva d'aquests valors.

Sabent que aquest és el *marc* o els grans objectius, que desplegarem després, i parlant de camins, aturem-nos ara en consideracions de mètode —etimològicament, «a través d'un camí». No es tracta d'un mètode en sentit fort, sinó de propostes de procediments necessaris per fer que els subjectes coresponsables assoleixin els objectius.

Primer, el camí dels professionals. Sense entrar en aspectes metòdics o de procediments propis de l'ensenyament formal, que donem per coneguts i practicats sense reserves, hi ha un camí per recórrer pels professionals, el camí de la *connexió* o articulació amb l'entorn de l'escola: el barri, el districte i la seva administració, les associacions i les seves activitats. L'autonomia de centre no hauria de servir només per a un projecte d'autoconsum intern —i eventual *bona imatge* externa—, sinó per a un projecte de relació amb l'entorn que multipliqui la riquesa docent formal amb vectors educatius no formals i informals: igual que una persona autònoma valora la força que li dóna —i que no li pren cap autonomia— la relació interpersonal, l'afecte i l'intercanvi amb altres persones, un centre educatiu autònom, tal com vol la nova Llei d'educació,¹⁹ amb un fonament real derivat de les bones pràctiques de molts centres anteriors a la mateixa llei, ha d'intentar ser un *centre de relacions*, un nus d'intercanvi amb l'entorn, precisament per omplir el mateix centre de les potencialitats socials i també educatives que l'envolten i per difondre en el seu entorn la riquesa de la vida escolar i els seus valors, com un actiu més de ciutadania. Sense que sigui una proposta en sentit formal, es pot suggerir que l'equip directiu de cada centre assumeixi *expressament* la funció —si cal, amb una persona encarregada— d'identificar possibilitats i de promoure i realitzar *processos de connexió socioeducativa* amb l'entorn; no pas, òbviament, per tenir una obligació *administrativa* més, sinó per donar operativitat a l'objectiu esmentat.

Una de les derivacions positives que ha de tenir l'autonomia més gran de cada centre és també la capacitat de definir millor la seva pròpia *personalitat* o perfil i, evidentment, aquest perfil o *caràcter propi* —en terminologia de la llei—²⁰ es defineix precisament de manera òptima pel procés d'identificació i diàleg real amb l'entorn. Un

centre autònom obté la seva singularitat, és a dir, la seva manera pròpia o autònoma de ser —encara que pugui semblar una obvietat— de la singularitat mateixa o manera pròpia de ser del seu entorn, encara que no exclusivament d'aquesta singularitat: també les idees i els mètodes pedagògics dels docents poden i han de contribuir decisivament a la configuració del caràcter propi. Però si l'entorn no hi aportés la marca de la seva singularitat, estariem postulant una *distància* incomprensible i injustificable entre barri i escola, que només tindria efectes negatius sobre el procés educatiu del seu *propi* jovent. També, doncs, per aquesta raó cal esperar dels equips directius i docents dels centres que obtinguin energia per al seu procés autònom de les energies cíviques —i educatives no formals i informals— del barri, del districte.

Pel que fa a les famílies, el camí no pot ser altre que la formació en la seva responsabilitat específica, però també en la seva capacitat de coresponsabilitat civicoeducadora tal com l'hem descrita abans. Moltes famílies expressen i lamenten el seu dèficit de formació per a aquesta funció i molts estudis ratifiquen el baix nivell mitjà d'aquesta formació per a un compromís educatiu suficient; sobretot, és clar, si a més el plantejem en termes de ciutat educadora; precisament un dels seus principis es dedica de manera directa a aquesta necessitat.²¹ Aquest és un compromís que troba a favor seu un manament de la nova llei que parla de manera expressa i formal del «suport formatiu a les famílies» que ha d'impulsar el Govern²² per afavorir la implicació de les famílies en l'educació dels fills; des de la perspectiva de la ciutat educadora, també per millorar decisivament el potencial educador i coresponsable de les famílies en el teixit del barri i la ciutat; de fet, el mateix article especifica tot seguit²³ que el Govern ha de promoure l'intercanvi d'experiències sobre les estratègies amb què les famílies eduquen llurs fills i estableix que s'hi impliquin, entre altres, «els ens locals i altres àmbits i institucions socials», en feliç coincidència amb la línia esmentada. Entre els punts clau d'aquest procés formatiu, caldria posar l'accent en almenys aquests aspectes: el concepte mateix d'*educació* i la diversitat dels seus significats; les possibilitats i les responsabilitats educadores de la família en les diferents edats; la relació família-escola-barri-ciutat i els beneficis educatius de la seva cooperació; la necessitat i les condicions pragmàtiques del diàleg intrafamiliar permanent; l'educació de les emocions i els sentiments dins de la família; l'educació de la llibertat i per a la llibertat; la relació constructiva entre responsabilitat i valors a favor de la llibertat, etc.

I el camí de l'Administració? Tal com ja hem anticipat, convé recordar aquí que l'Administració l'entendem en dues dimensions igualment rellevants, la de l'administració general amb la rica diversitat de totes les seves àrees presidides per l'alcaldia i l'administració de l'àrea educativa específicament, on es produeix un encreuament important, que és tot un repte, en la figura del Consorci d'Educació de Barcelona. Per la seva naturalesa institucional, altament *codificada*, és la qui ho té alhora més fàcil i més difícil; més fàcil perquè, en rigor, si fa un compliment literal de la legalitat no pot ser obligada a més, i el compliment de la legalitat és relativament practicable amb una disposició de *mínima* responsabilitat; però alhora és més difícil, justament perquè la legalitat ja li imposa uns deures de notable dificultat i l'ocupa en aquests deures —des d'infraestructures materials fins a construir, plantilles de personal per gestionar, processos de matriculació...—, però sobretot perquè el marc que hem proposat —i amb els objectius que busquem— només es pot assolir si, com a administració democràtica, *vol exigir-se* un sobrepuig, un increment fort, de responsabilitat compromesa amb uns valors socials que es poden resumir en dos mots, cohesió i inclusió escolar i social, tan breus com complexos i difícils, que són també literalment al frontispici de la nostra llei²⁴ ni més ni menys que com a *principis rectors* del sistema educatiu. A més, tota la Carta de ciutats educadores pot ser llegida, principalment, com un esforç per garantir aquests principis mitjançant el conjunt o l'esperit dels seus vint articles, a més d'algunes mencions específiques o expresses.²⁵ Com és natural, el compromís d'una administració municipal amb la Carta desborda en molts punts els mínims legals que una administració ha de complir —òbviament sense contradir-los. I és aquí on cal obrir un camí, que té dues línies simultànies i

desitjablement interconnectades: la via interna de la pràctica de la coordinació i l'intercanvi real —la cèlebre transversalitat— entre les regidories i els serveis de l'ajuntament, que necessita lideratge polític fort i, entre altres, un alt rendiment de la Comissió Barcelona Ciutat Educadora, i la via externa, que no pot ser altra que la de la participació real, encreuada entre ajuntament i ciutadania per mitjà de les fórmules més diverses possible, per poder activar, d'una banda, totes les potencialitats educatives internes de la mateixa administració i, de l'altra, totes les de la ciutat per acabar fonent-les en una xarxa única de gran valor civicoeducatiu.

Per als agents socials el camí és més imprecís, perquè també el *grup* és obert, -i en rigor no és un *grup*- i plural en extrem. En principi, és el sector més allunyat d'una expectativa educadora de signe formalment professional, però no per això deixa de tenir la seva part de responsabilitat. Segurament, el mètode per desplegar la seva responsabilitat demana altes dosis de nova informació, participació i mentalització que, al seu temps, requereixen la implicació activa d'una administració educativa compromesa amb els plantejaments que aquí se sostenen. La *pedagogia social* del compromís educatiu de la ciutadania, les associacions, les entitats, les empreses i les institucions té un llarg camí per recórrer. Amb tot, el camí ja està començat i, gràcies als esforços generats, entre d'altres, a l'entorn del Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona d'anar constituint una xarxa cooperativa a favor de la posada en valor educatiu de les potencialitats múltiples que la vida de la ciutat ofereix, ja es configura la possibilitat d'una interrelació que consolidi una xarxa global de ciutat feta de diverses xarxes específiques on vagin confluint els estils i els continguts de diversos sectors associatius, culturals, econòmics, esportius, de lleure i de compromisos cívics diversos.

10. Desplegament d'objectius i articulació de coresponsabilitats

Proposem dos grans grups d'objectius per a l'exercici concret de la coresponsabilitat educativa: els que han aparegut enunciats ja com a marc, per la seva condició de *valors constituents* de la persona i els que, en el context present, es poden considerar objectius vinculats a la cohesió social i la inclusió escolar.

L'ordenació expositiva dels quatre primers no expressa preferència de qualitat o d'importància del valor: justament és bo considerar que, entre ells, la importància és la mateixa perquè tots quatre responen a eixos constitutius de la personalitat humana amb la mateixa força.

10.1. El coneixement

El pensament crític és el que la persona construeix sobre criteris més que sobre informacions, és autocorrectiu —analitza constantment la validesa dels seus propis procediments—, és contextualitzador —entén cada realitat, cada teoria, per relació amb d'altres, no aïlladament— i és processualista —accepta la condició evolutiva del fet humà i de totes les realitats.

El coneixement, valor constituent de l'eix racional o intel·lectual de la personalitat, és avui un dels valors que requereixen revisió i replantejament. La tradició del positivisme decimonònic i l'actual context d'avenç en la informació i la tecnologia —a més de l'interès productivista dels grans corrents econòmics— tendeixen a veure'l com a acumulació d'informació i com a eina d'aplicació utilitària, professional i merament tècnica. Ni la informació ni la utilitat tècnica no són dolentes, per descomptat, però són una versió reduïda d'aquell coneixement que impulsa la persona cap a la seva plenitud; en línia amb el que hem estat dient, el coneixement és una condició de la llibertat —*per poder triar*, has de conèixer bé les opcions— i alhora de la

responsabilitat —per *poder vincular raonablement* la llibertat amb valors. Aquest coneixement que ens cal promoure es pot resumir en la idea de *pensament crític*, que és el que la persona construeix sobre *criteris* més que sobre informacions, que és *autocorrectiu* —analitza constantment la validesa dels seus propis procediments—, que és *contextualitzador* —entén cada realitat, cada teoria, per relació amb d'altres, no aïlladament— i que és *processualista* accepta la condició evolutiva del fet humà i de totes les realitats.

Qui es coresponsabilitza de promoure aquesta forma de coneixement? Naturalment, en primer lloc, els centres educatius i els seus professionals, que ho tenen com a objectiu propi legalment i socialment assumit. El problema pot ser la formació dels professionals, de tradició academicista en general poc crítica i, especialment, un context general que espera sobretot coneixement entès com a informació, domini tècnic i utilitats materials. Aquí pot entrar en joc coresponsable, encara que sembli que queda lluny de les seves *primeres* obligacions, la mateixa Administració educativa que, formada per polítics i tècnics amb sensibilitat social, pot —per mitjà del desplegament d'una normativa que ja hi apunta— estimular processos de formació dels professionals i d'experimentació als centres de la millora del coneixement en la direcció del pensament crític. A la LEC s'estableixen les bases per a això, encara que sigui amb termes més convencionals, en parlar dels principis del sistema educatiu: «la formació integral de les capacitats intel·lectuals [...] amb un ensenyament **de base científica**», «la vinculació entre pensament, emoció i acció que contribueixi a un bon aprenentatge i condueixi els alumnes a **la maduresa** [...]» o «la competència per a l'anàlisi i la **contrastació** de tota la informació»²⁶ apunten en la bona direcció. En un ordre més difús, però, els agents cívics de signe econòmic haurien de començar a transmetre als centres educatius el que amb tota seguretat també necessiten, perquè no tan sols els calen joves ben formats tècnicament, sinó també persones *madures* —com diu la llei—, que vol dir persones amb capacitat d'anàlisi crítica dels processos productius i persones sobretot responsables, és a dir, capaces de pensar i actuar en termes de valor i vincular-s'hi lliurement. També entre els agents socials de signe més social i cultural hi ha un potencial de col·laboració per impulsar processos de debat cívic que estimulin la formació de criteris sobre la vida pública. La coresponsabilitat de la família és en aquest punt menys identificable en termes operatius, però no hi ha dubte que un factor essencial de la vida familiar, com és la pràctica del diàleg, resulta ser un eficaç cooperador del pensament crític i, alhora, beneficiari d'aquest pensament.

10.2. La dignitat

*L'educació en el **reconeixement efectiu de la igual dignitat de totes les persones, la pròpia i la dels altres**, té una repercussió directa en el conjunt de la vida personal i social: el vincle del respecte associat a la dignitat és la base de la millor convivència.*

La dignitat, valor constituent de l'eix ètic de la persona, és el màxim reclam del respecte, del *re-coneixement* de la vàlua singular i màxima de cada individu de l'espècie humana, independentment de qualsevol dels molts trets diferenciadors que hi ha entre els uns i els altres, siguin d'origen biològic o sociocultural. Una de les formulacions de la llei fonamental de la raó pràctica —de la moral— de Kant ens diu que mai no s'ha de tractar una persona humana com un mitjà, sinó sempre com un fi en si mateix,²⁷ que és la manera més *pràctica* d'entendre el que representa el valor de la dignitat, com a defensa contra la manipulació, el maltractament, el menyspreu o la degradació. A més de la importància per si mateixa, l'educació en el *reconeixement efectiu de la igual dignitat de totes les persones, la pròpia i la dels altres*, té una repercussió directa en el conjunt de la vida personal i social: el vincle del respecte associat a la dignitat és la base de la millor convivència, que fa menys necessaris els aparells normatius i coercitius habituals, la qual cosa vol dir que crea millors climes de

llibertat, puix que és una de les expressions més altes del sentit de la responsabilitat, que n'és la seva millor garantia.

Tothom és convocat de manera directa a la coresponsabilitat per a l'educació de la dignitat i el respecte. Específicament la família, on el respecte real, directe i sentit entre els seus components és una *lliçó* pràctica diària de les més efectives perquè és espontània i constitueix amb el temps un hàbit profund per a la vida sencera. Mestres i professors tenen una coresponsabilitat també rellevant en aquest objectiu: no solament per l'indispensable respecte real a cada un dels seus alumnes, fet de professionalitat però també de simple humanitat, sinó també per la necessària elaboració verbal amb una discreta però constant referència a la centralitat ètica, o simplement humana, d'aquest valor. Administració i agents socials hi queden més difuminats, però sobretot l'Administració ha de pensar en processos formatius tant de famílies com de professionals que ajudin a la necessària assumpció teòrica i pràctica d'aquest valor.

10.3. La bondat

*No tan sols s'ha de fer i sostenir el discurs de la bondat entre les persones, sinó també de la creació de contextos generadors de benestar, el que coneixem com a **contextos de cohesió social i d'inclusió**.*

La bondat, de manera gairebé redundant —perquè la defensem com un *bé*—, constitueix el valor propi de l'eix social de la persona; la disposició a *fer el bé als altres*, que ha gaudit d'aquell nom tan bell com actualment menystingut, expressa l'òptima *actitud social*: cooperativa, dialogant, que genera confiança i teixeix comunitat humana, teixeix societat. El context de l'època no afavoreix el conreu d'aquest valor, puix que —excitada per prèdiques ultraindividualistes, anomenades lamentablement *liberals*— instal·la en el cor de la gent el temor als altres i la lluita contra ells i, en comptes que cadascú vegi en l'altra persona un probable amic, ens hi fa veure un llop segur —en record de la trista fórmula hobbesiana de l'*homo homini lupus*. La pràctica de la bondat és deutora, tant o més que la del respecte per la dignitat, de l'elemental mecanisme de la imitació; des d'aquest punt de vista, tots els contextos on especialment la gent jove circula i observa —escola, família, carrer, espais de lleure— són cridats a la coresponsabilitat educadora; de l'escola se n'ha d'esperar, com per al respecte, una pràctica general però sobretot un *discurs* dels docents que, en contrapès amb la imatge dominant a l'exterior, posi en valor la importància del fet social i de la seva millor base, la pràctica de la bondat entre les persones. Però, i això és molt important, no solament s'ha de fer i sostenir el discurs de la bondat entre les persones, sinó també de la creació de contextos generadors de benestar, el que coneixem com a *contextos de cohesió social i d'inclusió* inspirats en els principis essencials de justícia i solidaritat.

Dit d'una altra manera, el recurs a la bondat entre individus com a única bondat possible en contextos que menystenen la construcció de polítiques de cohesió és una simple estafa —que promou la bondat conjuntural i no l'estructural—: i aquí és on la responsabilitat específica de l'Administració és decisiva; és d'ella que els ciutadans, siguin mestres o no, han de reclamar les condicions de contextos de bondat —estat del benestar, polítiques socials, equilibri territorial, multicentralitats urbanes, cohesió social, interculturalitat real. Si s'assegura aquesta *bondat estructural*, aleshores la bondat personal ja no és buscada com a compensació per deficiències generals, sinó que val per si mateixa com a intercanvi de sentiment i ajuda humana sense manipulacions dissimuladores d'injustícies. No cal dir que els agents socials —sobretot els econòmics, els sindicals, els associatius de barri, etc.— tenen un paper també decisiu de pactar i compartir amb l'Administració aquestes polítiques de bondat estructural, òptim escenari per a la bondat interpersonal. Òptim escenari perquè

l'educació en la bondat que es promogui a les escoles i les famílies no sigui cínica i sigui, doncs, simplement creïble. D'altra banda, i com a cercle virtuós, l'educació personal en la bondat del màxim nombre de persones és una garantia a mitjà i llarg termini de la consolidació d'actituds cíviques o socials favorables a la bondat estructural o sistema de benestar, justícia i cohesió social.

10.4. La bellesa

*Gràcies a l'educació de la sensibilitat, que ja val prou per si mateixa, multipliquem les opcions del coneixement, del respecte a la dignitat i de l'estímul per a la bondat. La persona de sensibilitat educada **coneix** millor els matisos i **pràctica** més sincerament i fàcilment tant el respecte a la dignitat com la disposició a la bondat.*

La bellesa és el valor que correspon a l'eix sensible de la personalitat; aquest eix per a molts és irrellevant, secundari o, a tot estirar, complementari dels altres. Crec, honestament, que és un error, i precisament un error *educatiu*, no situar la bellesa entre els eixos bàsics i, per tant, entre els valors constituents. Avui tothom reconeix allò de la *intel·ligència emocional* com a millor versió de la racionalitat humana, segurament perquè un americà n'ha fet un llibre de grans vendes, però fa molt temps —des de Plató, com a mínim— que sabem que la percepció de la bellesa és una de les formes més altes d'*accés* a la realitat —o una altra forma de *coneixement* de la realitat; en tot cas, és una forma qualitativament diferent, eventualment millor i tot que el coneixement habitual. Som éssers no tan sols racionals, sinó també sensibles i emotius, capaços de tenir per la via emocional grans vivències i ampliacions de perspectiva i una nova comprensió de les coses. Com diu María Zambrano dels efectes de la lectura d'un bon poema, «de ahí ese temblor que queda tras de todo buen poema y esa perspectiva ilimitada, estela que deja toda buena poesía tras de sí y que nos lleva tras ella; ese espacio abierto que rodea toda poesía».²⁸ Sense l'educació del valor sensible —la bellesa— restem molt clarament i molt greument mancats. Si ho volem dir en positiu, gràcies a l'educació de la sensibilitat, que ja val prou per si mateixa, multipliquem les opcions del coneixement, del respecte a la dignitat i de l'estímul per a la bondat. La persona de sensibilitat educada *coneix* millor els matisos i *pràctica* més sincerament i fàcilment tant el respecte a la dignitat com la disposició a la bondat.

La responsabilitat principal de l'educació de la sensibilitat torna a ser per als centres educatius, aquí especialment entesos en sentit ampli: a més dels centres escolars, tots aquells altres espais on les arts plàstiques, musicals, escèniques, etc., permetessin la formació de la capacitat perceptiva i creativa de les persones joves. I els centres educatius formals necessitarien anar fins i tot més enllà de l'aportació d'activitats complementàries i extraescolars i incorporar als currículums l'educació estètica com un element rellevant: només com a indicacions o exemples, l'educació en la percepció del paisatge en l'àmbit del coneixement geogràfic, en l'apreciació de la bellesa del patrimoni artístic relacionat amb la història, i molt singularment l'educació en el goig de la riquesa estètica de la llengua, tot requalificant d'aquesta manera l'estudi de la literatura i recuperant l'atractiu de l'oralitat amb l'explicació de contes, recitació de poemes, elaboració de discursos, etc. I, atès el context de l'època amb la seva passió per la imatge, educar-ne alguna cosa més que el simple consum, procurant estimular-ne la creativitat amb criteris de qualitat estètica. La coresponsabilitat de la família pot cobrir millor un aspecte de l'educació de la sensibilitat que, essent també un principi important per a l'escola com vol la LEC,²⁹ és decididament bàsic en la vida familiar: cal protegir i cuidar l'expressió de les emocions, l'educació en el seu respecte, l'intercanvi d'experiències i la gestió dels estats emotius delicats i complexos amb què sovint es troben infants i adolescents, necessitats de coordinar degudament els moviments singulars i sovint extrems de l'emoció i les exigències escolars i socials d'una determinada conducta. La responsabilitat de l'Administració s'hauria de concentrar sobretot en el desplegament dels principis o les

previsions generals de la LEC en aquest terreny, que són especialment innovadores. Pel que fa a responsabilitat d'agents socials, aquí emergeix amb força la possibilitat d'intervenció escolar, o complementària o extraescolar —però també social per a adults i gent gran— de grups d'educació en el lleure, especialment els que porten a terme activitats relacionades amb l'amplíssim camp de l'expressió artística —teatre, poesia, música, ball, arts plàstiques, etc. La LEC també incorpora de manera expressa el reconeixement d'aquest vessant educatiu, i l'*incorpora* directament al *sistema*: «El sistema educatiu reconeix i incorpora el caràcter educatiu de les activitats de lleure, especialment el compromís i la transmissió de valors [...]».³⁰

10.5. El treball

El treball no és només un mitjà de vida —una eina o instrument—, sinó que és un valor en si mateix, molt proper a la naturalesa constituent dels valors que hem vist, perquè és decisiu a l'hora de conformar la personalitat.

Si enriqueim la reflexió sobre els valors constituents de la personalitat amb la necessària mirada a alguns elements clau del context present i de l'immediat futur, ens trobem en primer lloc amb un element principal del context social i econòmic, que és també un valor central de la vida humana poc sovint presentat com a tal; als anys seixanta, un dels intel·lectuals més llegits i rebels, Wilhelm Reich, va sentenciar, al frontispici d'un dels seus llibres, que les tres columnes que sostenien la vida de les persones eren «el coneixement, l'amor i el treball». Hem parlat del coneixement, hem parlat d'emocions i sentiments entre els quals sens dubte destaca l'amor, i només ens quedaria, per completar la proposta reichiana —encara que no ho fem per això, ben segur, només és una il·lustració— el treball. No cal ponderar la seva importància econòmica i social; potser cal insistir, després dels processos de canvi i degradació del treball de les persones que tan durament va començar a criticar Richard Sennett fa alguns anys³¹ i que tendeixen a consolidar-se, que treballar és imprescindible per a les persones no tan sols per la seva subsistència —font d'ingressos— sinó pel seu equilibri i la plenitud de la seva vida humana, de manera que podem establir que el treball no és només un *mitjà* de vida —una eina o instrument—, sinó que és un *valor* en si mateix, molt proper a la naturalesa *constituent* dels valors que hem vist, perquè és decisiu a l'hora de conformar la personalitat. En altres moments s'havia mixtificat la relació de la persona amb el seu treball donant-li dimensió de *vocació* —literalment, «crida»: se suposa que d'origen superior, diví—, especialment a les professions considerades més importants, com ara la medicina, l'ensenyament, el sacerdoci. No es parlava de la *vocació de paleta*, però fins i tot per a la feina de modest paleta hi havia una consideració social i un respecte que ara es troba a faltar per a gairebé tots els llocs de treball. El treball probablement no cal que sigui tingut per una vocació, però sí que hauria de ser considerat realment —i no tan sols formalment, com s'hi considera— un dret dels més importants. Perquè és la forma com l'ésser humà aporta valor a la societat i contribueix al benestar general i com es forma a si mateix com a persona preparada i responsable, i perquè només es pot fer bon treball si es donen condicions jurídiques i socials de seguretat i suficiència econòmica i estabilitat raonable: la responsabilitat exigible al treballador té una correlació necessària en la responsabilitat de la societat, de l'empresa, de les institucions, de no degradar el treballador a la condició instrumental —contrària, com hem vist, a la seva dignitat— de simple productor material.

Però, bé, hi ha un procés previ a l'arribada al lloc de treball, que rep el nom genèric de *formació* i l'específic de *formació professional*. Entorn d'aquest concepte, podem convocar les diverses coresponsabilitats. És literalment principal, perquè és decisiva, la dels anomenats *agents socials*, empreses i sindicats, però també la de l'Administració. Mentre es redacta aquest document, s'ha aprovat l'anomenada *reforma laboral*. La crisi omnipresent justifica mesures de tota mena, algunes menys

bones que altres, però no és moment de ponderar-les. Des d'un punt de vista educatiu i social, però, segurament cal una reforma molt més fonda que la que pot fer una llei: la reforma de la *mentalitat* social respecte al treball, la seva *dignificació*, per resumir-ho en una paraula. Un camí principal és el legislatiu, però un altre és social, empresarial i, finalment, pròpiament formatiu: i aquí probablement es necessita, a més de la tòpica —però certa— necessitat d'encaixar degudament l'oferta formativa amb les necessitats empresarials de l'entorn, una concentració especial en el foment de valors formatius genèrics, però de gran interès per a tothom: el primer, el de la formació en el sentit de la responsabilitat, sobre el qual ja s'han fet prou explicacions; el segon, el de la insistència en un coneixement que, a més de la competència tècnica, habiliti les persones per a la funció analítica i crítica, no solament per a la repetició mecànica d'accions productives; el tercer, el domini de tècniques de la informació i la comunicació, que no tan sols són les de tecnologies informàtiques —que tenen tota la importància del món, però no deixen de ser instrumentals—, sinó també les de conceptualització, discurs i argumentació —i idiomes—, indispensables per tenir un país de treballadors que no siguin estrictament *maquinals*, sinó personals. La responsabilitat, que, com és lògic, també demanen els empresaris, només pot anar associada a un coneixement crític; altrament, estariem invocant aquella vella —i inacceptable per falsa— responsabilitat que era sinònim d'obediència pura i dura.

10.6. Cohesió social i territorial davant el fet immigratori

Qui no educa des de l'equitat, deseduca, perquè l'equitat és la forma social de la bondat, que hem vist que és un valor constituent de l'existència humana. I l'educació, com hem vist, es deu sobretot al cultiu d'aquests valors constituents de la nostra modesta, però radicalment digna, condició.

La ciutat de Barcelona, en el marc dels drets de la seva Carta de ciutadania i pel seu lideratge com a ciutat educadora, ha optat fermament per un model de cohesió i inclusió social i territorial —l'una demana l'altra, de fet—, que té en l'educació un nexa principal: «L'Ajuntament estimularà la innovació i consolidarà les pràctiques que afavoreixen l'equitat, la qualitat i més inclusió social en els contextos dels barris i de la ciutat, i promourà compromisos educatius de barri entre tots els centres i els agents educatius».³²

Si la ciutat, com tot el país que encapçala, ha tingut i té un repte decisiu d'ordre social, amb la seva més rellevant repercussió en l'àmbit educatiu, aquest repte és el fenomen de la immigració procedent de països empobrits. Recollim algunes dades del Departament d'Estadística de l'Ajuntament,³³ que confirmen un repartiment gradual de la població estrangera entre tots els districtes de la ciutat, que en el seu conjunt en té una proporció del 17,6 %, en xifra absoluta 284.632; el descens respecte a l'any 2009, el de més presència de població estrangera, és de poc més de 10.000 persones, però tots els districtes en perden —en conjunt, el 3,5 %— i, per exemple, Ciutat Vella ha passat de tenir el 21 % de tots els residents estrangers l'any 2001 al 14,5 % el 2010. Però Nou Barris, Sant Martí i Sant Andreu han tingut creixements molt per sobre de la mitjana de tota la ciutat. En un altre aspecte, el 28 % dels matrimonis que se celebren a Barcelona són entre parelles mixtes i el 9 % entre persones estrangeres; el 32,3 % dels naixements té com a mínim el pare o la mare d'origen estranger i el naixement de fills on tots dos, pare i mare, són estrangers representa el 20,08 %, i, tot i que les sol·licituds de reagrupament familiar experimenten un fort descens del 26,2 % entre el 2008 i el 2009, arribaven el darrer any a 4.603. Això dona només una idea aproximada de l'impacte sociodemogràfic del procés immigratori a la ciutat, amb gran repercussió en el sistema educatiu. Però segurament la dada de més importància específicament *educativa* és que no tot el sistema educatiu ha acollit de manera equilibrada i equitativa els nens i nenes procedents de la immigració; la dada, d'abril del 2010, de repartiment d'infants entre escoles segons la titularitat dels centres és aquesta: el

77,7 % és en centres de titularitat pública. I, pel que fa a concentració en centres, hi ha hagut una petita millora: 90 centres —abans 97— tenen el 30 % o més d'alumnat estranger; d'aquests, 31 (abans 34) en tenien més del 50 %. Els districtes amb un percentatge d'alumnat estranger més alt continuen essent Ciutat Vella, amb el 36,8 %; Nou Barris, amb el 21,1 %, i Sants-Montjuïc, amb el 17,9 %. Cal destacar que en tots tres casos el percentatge ha baixat respecte del curs anterior, i en el cas de Ciutat Vella ho ha fet per tercer any consecutiu.

Què ens demana la (co)responsabilitat a la qual ens devem? Sense que sembli fugir d'estudi, primer de tot cal reconèixer que l'esforç d'acollida que ha fet la ciutat, gràcies a una discreta però eficaç tasca de xarxa social de moltes associacions, institucions i entitats, i les seves escoles —tenint en compte l'espectacular magnitud i acceleració del procés— ha estat, en conjunt, molt acceptable, tant en l'ordre quantitatiu —places escolars— com en l'ordre qualitatiu —programació específica d'atenció social, lingüística, de suport escolar, de plans d'entorn, etc. Si s'estabilitza la situació, ben segur que per raons de la crisi econòmica, serà el moment de reflexionar sobre el manteniment d'esforços de cohesió i inclusió social i escolar, que no es poden perdre si no és en clara contradicció amb l'esperit de la Carta de ciutadania, i de reprendre l'acció —molt específica de l'Administració educativa, ara ja del Consorci d'Educació— de compartir l'esforç escolaritzador entre tot tipus d'escoles amb una distribució que, sense transgredir legítimes aspiracions de la mateixa població immigrada, ajudin a assolir el que podem anomenar *equitat de condicions d'escolarització*. La coresponsabilitat dels centres escolars, dels seus diferents titulars i de l'Administració no pot deixar de tenir aquest objectiu com un dels principals *valors del teixit social* de la ciutat. Amb equitat, el teixit té cohesió; sense equitat, el teixit presenta forats incompatibles no solament amb un sentit general de justícia sinó també amb un sentit específic de la responsabilitat educadora. Aquesta equitat, però, no la podem limitar a un simple exercici de càlcul distributiu de places escolars, que en tot cas seria derivació o extensió d'un sentit i una pràctica de l'equitat que arribés a aspectes bàsics de la vida com ara el treball, l'habitatge o la interculturalitat efectiva, entre d'altres.

Qui no viu i educa des de l'equitat, deseduca, perquè l'equitat és la forma social de la bondat, que hem vist que és un valor constituent de l'existència humana. I l'educació, com hem vist, es deu sobretot al cultiu d'aquests valors constituents de la nostra modesta, però radicalment digna, condició.

11. Síntesi final

La nostra època, dita de *cultura líquida*, fomenta i generalitza unes actituds personals tendents a la transferència i l'elusió de responsabilitats, amb uns efectes especialment negatius en el terreny de l'educació. La raó és que l'educació, sobretot, és impuls i capacitació per a la llibertat o autonomia de cada persona i que la responsabilitat n'és una condició essencial, perquè només la responsabilitat garanteix la vivència constructiva i personalitzadora de la llibertat. En la mesura que es defugen responsabilitats, s'afebleix la comprensió del seu sentit i importància i sobretot la seva pràctica per part dels educands amb el risc, doncs, de la seva *deseducació* com a persones lliures i de valors. La noció educativa de responsabilitat —articulació de la llibertat i de la resta de valors indispensables de la vida humana— supera i millora les nocions més conegudes, la racional i l'eticojurídica, de responsabilitat. Alhora, cal conrear una noció d'educació que, d'una banda, posi l'accent en la transmissió d'estímul per viure els valors, de manera que no sigui reduccionista i es limiti a aspectes merament instrumentals de capacitació per a la competitivitat, i de l'altra, que reconegui que les fonts educatives són diverses, a més de la formal o escolar, i que

cada una té responsabilitats pròpies des de les quals és possible i necessari cooperar per educar integralment.

Barcelona, que lidera la idea de *ciutat educadora*, ha de tenir com a tal la voluntat de reconèixer els molts i diversos valors educatius que els agents més diversos, dins i fora de l'escola, poden activar des de les respectives responsabilitats per a gaudi d'uns i altres. Tothom està cridat a descobrir i reconèixer la seva condició de coresponsable de l'educació de tothom, entesa en el seu sentit més ampli. La coresponsabilitat és el resultat desitjable de l'encreuament de les responsabilitats específiques que tenen els grups següents: els educadors professionals —no solament docents escolars—, les famílies, l'Administració —no tan sols la pròpiament educativa— i tota la varietat d'agents socials que constitueixen la ciutat. Cada un d'aquests grups té o practica valors que donen contingut a la seva responsabilitat i cada un té també camins propis, o mètodes, per fer-la viable i efectiva. Els educadors professionals, docents formals o no, tenen un camí important per recórrer tot obrint-se i connectant amb l'entorn, especialment famílies, barri, associacions. Les famílies necessiten avançar en el descobriment, mitjançant la formació, de les seves potencialitats educadores. L'Administració, la general i l'educativa, ha de garantir el marc de cohesió i inclusió social i escolar amb una actitud de coordinació transversal al seu interior i de cooperació amb els centres, amb les famílies i amb els agents socials. I els agents socials, en la seva gran diversitat, cal que s'orientin cap a processos d'informació, intercanvi i participació per descobrir-se com a educadors i multiplicar les sinergies educatives amb la resta de grups.

Totes aquestes (co)responsabilitats ho són perquè són plenes de valors que poden i han de transferir —transferir valor: simplement, educar. Quins són els valors bàsics que estructurin un procés de personalització i d'autonomia per a cada individu, sigui o no escolar? Essencialment quatre: el coneixement, que no pot ser reduït a simple informació, sinó a la capacitat de pensar críticament; la dignitat, que expressa la vàlua finalista o absoluta de cada persona i exigeix respecte i evitació de tota manipulació instrumentalitzadora; la bondat, no solament la personal sinó també l'estructural, que crea contextos de cohesió i equitat inspirats en els principis essencials de justícia i solidaritat, i la bellesa, que forma la sensibilitat o el món emocional per tenir perspectives més àmplies de l'existència i facilita la pràctica dels altres valors (el coneixement, el respecte i la bondat). Al costat d'aquests quatre valors nuclears, són importantíssims dos altres valors de la vida: el treball, que no es pot entendre només com un *mitjà* de vida, sinó com un valor en si mateix, perquè és decisiu a l'hora de conformar la personalitat, i, com a valor de context, absolutament necessari per evitar la deriva individualista dels processos educatius, la cohesió social i territorial, resultat de processos d'equitat general i específica davant el repte dels processos intensos d'immigració dels darrers deu anys. És especialment important que, des del fil conductor de la idea de responsabilitat, es remarqui el fet que els quatre grups esmentats com a responsables d'educar no se sentin *especialistes* d'un sol dels valors esmentats, sinó que descobreixin que tots ells poden aportar força educadora per a cada un dels valors des de la respectiva singularitat. Només així podrem dir de l'educació, com deia Epicur de l'amistat, que «ronda pertot arreu i, com un pregoner, ens convoca tots a desvetllar-nos per col·laborar en la mútua felicitat».

-
1. Carta de Ciutadania de Barcelona, art. 1.1 (document aprovat inicialment per la Comissió de Presidència de l'Ajuntament de Barcelona, en exposició pública fins al 30 d'octubre; la negreta és nostra). L'article complet diu: «Barcelona és una ciutat que es fonamenta en la responsabilitat, la pluralitat, la diversitat, la tolerància i el respecte dels drets humans i la promoció de les condicions per a la lliure i plena realització de la persona». Enllaç: http://w3.bcn.es/V01/Serveis/Noticies/V01NoticiesLlistatNoticiesCtl/0,2138,366288763_389904985_1_13_06638649,00.html?accio=detall&home=.
 2. BAUMAN, Z. *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia, 2007, p. 13 (la cursiva és seva).
 3. BERLIN, I. *El veritable estudi de la humanitat*. Barcelona: Empúries, 2009, p. 175.
 4. *Ibid.*
 5. JONAS, H. *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder, 1995, p. 185.
 6. *Ibid.* (la negreta és nostra).
 7. LEC, art. 2.1.a i b (la negreta, òbviament, és nostra).
 8. FROMM, E. *La por a la llibertat*. Barcelona: Edicions 62, 1979, *passim*.
 9. SPRANGER, E. *Formas de vida*. Madrid: Rev. de Occidente, Madrid, 1966, 6a ed., p. 452.
 10. Vegeu els epígrafs segon i tercer de la Carta de ciutats educadores. Enllaç: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/catala/sec_charter.html.
 11. Carta de ciutats educadores, art. 1.
 12. Carta de ciutats educadores, art. 20.
 13. Carta de ciutats educadores, art. 2.
 14. Carta de ciutats educadores, art. 3.
 15. Carta de ciutats educadores, art. 9.
 16. Carta de ciutats educadores, art. 19.
 17. Epicur, *Màxima 52 – Gnomologium Vaticanum*. Editat per WOTKE, C. *Wiener Studien*, vol. X, 1988.
 18. LEC, art. 25.3.
 19. LEC, art. 2.3.c i art. 97 i següents.
 20. LEC, art. 93.
 21. Art. 14: «La ciutat procurarà que les famílies rebin la formació que els permeti ajudar els seus fills a créixer i fer ús de la ciutat, dins l'esperit del respecte mutu [...]».
 22. LEC, art. 27.1.
 23. LEC, art. 27.2.
 24. LEC, art. 2.1.f.
 25. Carta de ciutats educadores, art. 16.
 26. LEC, art. 1.2.a, b, i. Les negretes, òbviament nostres, remarquen aquells conceptes —base científica, maduresa, contrastació— que, amb altres mots, s'associen al que anomenàvem *pensament crític*.
 27. KANT, I. *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Victoriano Suárez, 1963, p. 172.
 28. ZAMBRANO, M. *Filosofía y Poesía*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares / Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 22.
 29. A la LEC, com a principis rectors del sistema educatiu, trobem: «la formació integral de les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals [...]» (art. 2.2.a) i «la vinculació entre pensament, emoció i acció que contribueixi a un bon aprenentatge i condueixi els alumnes a la maduresa i la satisfacció personals» (art. 2.2.b).
 30. LEC, art. 39.1.
 31. SENNETT, R. *La corrosión del carácter. Las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2000.
 32. Carta de ciutadania de Barcelona, art. 15.1, enllaç citat a la nota 1.
 33. Informe estadístic núm. 2, elaborat pel Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona, gener del 2010.

Barcelona, octubre del 2010