

PER UNA EDUCACIÓ EMOCIONAL I INTEGRAL DELS DOCENTS

criteris perquè una formació d'aquest tipus pugui tenir un cert èxit

. **L'oportunitat**, és a dir, és necessari plantejar-la a aquells que la necessiten perquè són conscients de que els fa falta en el seu procés, professional i personal. La formació és un dret, també un deure, però això no vol dir que qualsevol format, contingut i/o perspectiva hagin de ser universals. Es tracta de l'oportunitat de treballar perquè hi ha una demanda, un interès clar, una necessitat, ..., no tan sols perquè es detecta un problema específic en el sistema educatiu.

Les persones que fem formació coneixem molt bé els comentaris dels docents que diuen: "finalment això és el que jo ja estava fent però dit amb unes altres paraules". Aquesta forma de pensar té conseqüències molt significatives per l'estancament dels processos evolutius dels centres i les pràctiques docents. Aquesta tradició, aquesta cultura, aquesta forma de pensar i actuar està molt arrelada en el col·lectiu d'educadors i educadores, que mostren moltes resistències al canvi perquè defugen de la incertesa d'allò que no coneixen i d'allò que els obligarà a reprocessar profundament la seva pròpia pràctica. Ser oportuns vol dir incidir en el moment, amb les propostes i en el context adequat.

. **La qualitat**, element què, igual que en l'apartat anterior, està renyit amb una difusió massiva i, en aquest cas concret, amb la premura del temps, donat que cal imaginar-se aquesta tasca més com un procés que com una expectativa de resultats predeterminats.

La qualitat també està vinculada amb les persones que l'imparteixen, han de ser professionals amb experiència que defugen utilitzar receptes i programaris tancats prèviament. Que estan disposats a treballar des de la incertesa, la flexibilitat, la improvisació, la creativitat, i que tinguin recursos des de diferents àmbits que pertoquen a l'educació (organització d'aula, estratègies metodològiques, gestió del currículum, fonamentació dels processos d'ensenyament-aprenentatge, ...) De qualitat vol dir, també, estar ben pagada i acompanyada de bones condicions professionals.

. **El respecte per la diversitat dels processos** de les persones implicades i de les dificultats que puguin manifestar en el desenvolupament del procés de formació i experimentació. No es poden esperar resultats homogenis ni tampoc es pot saber exactament fins on arribarà cadascú. Tal com deia abans, un programa amb una clara vocació massificadora, aferrat a temporitzacions curtes, difícilment pot contemplar el nivell de respecte necessari des d'aquesta perspectiva que ens estem plantejant. Els processos de canvi, perquè d'això es tracta ja que no creiem que la intenció d'una formació d'aquest tipus sigui donar tan sols una capa de vernís a les problemàtiques actuals, que podria donar la impressió de que les coses van millor, però que després tornaria a fer aigües pels llocs menys esperats, són processos extraordinàriament lents, cal cultivar-los, no apremiar-los perquè sinó és produeix una clara tendència a la homeostasi, fenomen que inhibeix la possibilitat d'assumir noves responsabilitats.

. **El reconeixement** explícit de l'esforç dels professionals implicats, perquè en la seva formació inicial i en la seva experiència prèvia no estava previst que tinguessin que afrontar aquesta dimensió personal i emocional, i aquesta perspectiva més integral per a desenvolupar la seva tasca educativa, conjuntament amb un equip docent, amb totes les càrregues relacionals que això comporta, i en el context d'una comunitat educativa en la que hi figuren amb un paper protagonista les famílies, les quals incorporen un nivell de complexitat molt significativa a la nostra activitat. A banda de la necessitat que la societat, d'una forma més global, i la pròpia administració educativa, es facin també ressò d'aquest manca de reconeixement.

. **El compromís** que es pugui establir entre les parts implicades, que estarà vinculat amb el nivell d'autonomia i de responsabilitat que la mateixa formació comportarà. D'alguna manera és un peix que es mossega la cua, perquè hi hagi compromís cal que es donin les condicions favorables, però si s'espera que hi hagi les condicions favorables per a establir aquest compromís potser no es podrien començar a fer mai certs processos de canvi. A banda, també

sabem que unes condicions favorables no sempre garanteixen una bona implicació. Cal pensar, i actuar, des d'una bona disponibilitat per totes les parts, donant un vot de confiança a les bones intencions, sense deixar de ser reivindicatius i crítics sempre que es consideri oportú i/o es faci necessari.

. **Integrant d'una forma coherent i significativa aquesta formació de caire personal amb la formació pedagògica i la formació teòrica.** Aquest és un aspecte molt important. Ja fa temps que sabem que certs programes formatius, malgrat tenir una bona intenció, malgrat que puguin estar ben dissenyats i aportin uns continguts i unes propostes molt suggerents, no són suficients per a provocar canvis substancials en el sistema. Pere exemple, no es pot orientar la "competència social" dels infants pensant en dedicar-hi una hora a la setmana, o l'estona de la tutoria, no es pot pretendre que una formació per l'educació emocional dels docents es pugui assolir amb una bateria d'exercicis i amb quatre continguts de caire teòric que els justifiquin. La realitat és molt més complexa i requereix d'abordatges adients a aquesta idiosincràsia.

Cal pensar en una formació global, heurística, que permeti integrar totes les dimensions de la persona sense menysprear-ne cap ni tampoc sobrevalorant-ne cap (atenent als aspectes relacionals i afectius, als psico-corporals i als cognitius), i que també permeti integrar totes les dimensions de la formació, és a dir, atenent a l'àmbit de la formació personal, al de la formació pedagògica, que millora la nostra intervenció i ens aporta estratègies per ajustar-nos a la realitat dels infants, i de la formació teòrica, que ens dona els referents necessaris per a comprendre allò que passa a la pràctica, així com pot aportar llum a l'hora de donar sentit a alguns dels nostres processos personals. Per que això sigui possible cal afavorir la introducció, en els processos formatius, de continguts i estratègies que afavoreixin aquesta integració, per exemple, tenint cura i previsió de contemplar els diferents llenguatges expressius (des del cos, des de la plàstica, ...)

. **Promovent un procés de seguiment,** més que una avaluació sistemàtica, dels avenços que comporti una anàlisi explícita dels canvis que es puguin donar en la pròpia pràctica, és a dir, ha de ser una formació vinculada, també, a l'experiència quotidiana i, a la llarga, ha de permetre incorporar, en la pròpia estructura organitzativa i executiva, a professionals que vagin destacant en la seva tasca en els camps desenvolupats, de manera que es pugui pensar en una difusió continuada, que s'autoenriqueix del mateix procés i que permet els recanvis necessaris per retroalimentar-se i créixer en diferents direccions, evitant quedar restringida a certes formes de plantejar-ho i a certs contextos que puguin acabar resultant endogàmics. La creativitat i l'acceptació de la diversitat n'han de ser alguns dels requisits fonamentals.

. ...

A nivell de continguts

Tot i que és possible que m'oblidi d'alguns elements importants que haurien de formar part d'aquest cos de continguts bàsics, penso que els que aquí queden explicitats tenen per sí sols una gran rellevància. Els he subdividit en dos nivells. En el primer destacaria clarament una intenció més informativa, o teòrica si en volem dir així, encara que emmarcada des d'una perspectiva, genèrica a tots dos nivells, de tipus heurística, humanista, integral i global, embolcallada dins dels paradigmes de la complexitat. En el segon, es tractaria més d'una forma d'imaginar-se, i donar consistència als aspectes més específics de la intervenció educativa i, per tant, a una formació més concreta i pràctica. En el primer nivell plantejaria cinc dimensions, que segueixen un cert ordre d'importància, o més que d'importància, de generalització:

- . la dimensió **ecològica**
- . la dimensió **sistèmica**
- . la dimensió **comunicativa**
- . la dimensió **científico-cognitiva**
- . la dimensió **de la globalitat**

En el segon nivell plantejaria cinc àmbits d'actuació, en aquest cas sense fer cap menció específica al lloc que haurien d'ocupar:

- . l'àmbit específic de l'**educació socio-emocional**
- . l'àmbit **autobiogràfic**
- . l'àmbit de les **actituds**
- . l'àmbit dels **llenguatges expressius**
- . l'àmbit de la **intervenció educativa**

Pormenoritzar ara cadascun d'aquests deu apartats em portaria una feina monumental. De moment el que he intentat fer és una síntesi d'aquells aspectes que em semblaria necessari contemplar en un procés formatiu destinat a l'educació emocional i integral dels docents, que intenti respondre a les característiques que he anat definint al llarg d'aquest document, amb una clara vocació amplificadora més que restrictiva.

És probable que en un primer moment no es puguin contemplar tantes variables, però a la llarga em semblen punts necessaris per a fer-la d'una forma coherent i és bo tenir-los presents des d'un bon principi. També és probable que alguns d'aquests deu apartats semblin més adients que d'altres per a submergir-se en el marc d'una formació o educació emocional i integral dels professionals de l'educació. Si així fos, es podrien prioritzar a l'hora de concretar-los en un programa específic. Estic pensant, concretament en la dimensió sistèmica i comunicativa, i en els àmbits de l'educació socio-emocional, autobiogràfic i actitudinal.

Concretant una mica més

Quan parlo de la dimensió ecològica estic fent referència, per dir-ho ràpidament, a la necessitat de no perdre mai de vista d'on venim, no solament com a professionals, no solament des de la dimensió de la pròpia evolució de l'educació i del concepte d'infància, sinó també com a espècie, tant vista des de la perspectiva filogenètica com ontogenètica. Tanmateix, on som i cap on anem.

M'he adonat que com més present tinc la meva consciència d'ésser biològic, fins i tot d'animal constituït d'una matèria i una energia que no són pràcticament diferenciables de les de molts altres éssers que poblen el nostre món, més humil em sento i més connectat amb les forces originàries de la vida i els seus processos. És un sentiment, és una convicció, és una actitud de la vida, és un antídote, també, a l'arrogància i al pensar que nosaltres som més que qualsevol altra cosa, quan en realitat som deutors del nostre propi procés d'humanització. En aquest sentit, tant Humberto Maturana com en Sebastià Serrano ens aporten el seu coneixement i la seva capacitat de tenir en compte, entre molts altres, aquests aspectes.

La dimensió sistèmica és la que trobo cabdal per produir un canvi substancial en l'autoconeixement dels docents i en les possibilitats d'intervenir des del sentit en la pròpia pràctica. Adonar-nos de que cal superar les limitacions dels enfocaments de causa-efecte, o de que l'educador està fora i per sobre del context amb el que interactua, i coses limitadores per l'estil, és un repte que no pot esperar massa més. Prendre consciència de que la classe, el claustre, la comunitat educativa, la nostra família i les famílies dels nostres alumnes, són sistemes diversos i alhora interrelacionats, és el punt de partida per a poder-hi induir canvis.

Defugir els plantejaments sistèmics és viure amb el cap amagat sota l'ala, és d'un reduccionisme tal que impossibilita imaginar-se qualsevol altra realitat que no sigui la que ens ha semblat tenir sempre davant del nostre nas. Tota la naturalesa està organitzada en sistemes que interactuen segons unes regles determinades, conèixer-les ens dóna un marge de maniobra molt més ampli. Poder posar la nostra mirada més enllà dels infants i adonar-nos que al seu darrera hi ha els seus pares, i que si no comptem amb ells tenim poc a fer per la seva educació, és una manera de mirar els infants d'una altra forma, de veure'ls autènticament, i de reconèixer-los tal i com són, no tal i com ens agradaria que fossin o en allò que ens agradaria transformar-los. Treballar amb les dinàmiques que mobilitzen els sistemes ens permet

recuperar l'ordre que hi ha en el funcionament de les coses, especialment en les relacions humanes. Aleshores l'educació esdevé realment un objectiu compartit i no una lluita pel poder.

De la dimensió comunicativa, afortunadament, tenim moltes coses a dir. Sempre he defensat, i plantejat, que l'escola, l'aula, ha de ser, per damunt de tot, un espai de comunicació. De fet sovint dic alguna cosa més, que han de ser espais amorosos, però si es dona una bona comunicació no és per casualitat, és justament perquè ens podem permetre viure dins d'aquesta dimensió de l'amor.

Tenim al nostre abast tot el que Paul Watzlawick i Gregory Bateson, entre molts altres, van elaborar sobre la comunicació humana. Sense menysprear els plantejaments de la Gestalt i de la més recent PNL (Programació Neuro-Lingüística), i la importància de les Constel·lacions Familiars de Bert Hellinger. Sabem, doncs, o si més no tenim prou coneixement, de quines són les condicions i les característiques perquè la comunicació pugui fluir en els sistemes, i també quins són alguns dels desencadenants que el que fan es impossibilitar-la o debilitar-la.

Pel que fa a la dimensió científico-cognitiva, quants estudis s'han fet en els darrers anys que aporten informació sobre el sistema nerviós, sobre l'estructura i funcionament del cervell, ... ! Molt abans de que el llibre del Daniel Goleman "La intel·ligència emocional", es convertís en un best-seller mundial, molts científics havien destinat anys de les seves investigacions a tots aquests camps de la neurobiologia. Avui tenim en el mercat en llengua castellana mitja dotzena de llibres de diversos autors que ens apropen a tots aquests coneixements d'una forma intel·ligible per als neòfits. I en pocs anys encara apareixeran nous estudis que són el resultat de desencadenaments dels anteriors. No podem girar-nos d'esquena a tot aquest coneixement fent veure que no existeix i que no té transcendència per la nostra tasca educativa i pel treball sobre les emocions.

Potser la dimensió de la globalitat és la que més fàcilment puguem reconèixer, per la tradició que ha tingut en el nostre país, especialment en l'atenció en la primera infància. El repte en aquest sentit és ajudar als col·lectius d'altres etapes a adonar-se que malgrat és cert que el període de la globalitat és el que caracteritza l'escolarització fins els sis-set anys, perquè més enllà d'aquesta edat els infants esdevenen més capaços de raonar i d'intervenir sobre les diverses realitats en les que es mouen, des de l'experimentació i més endavant des de l'operativitat i el pensament abstracte, ningú, ni els estudiants, ni cap persona adulta, abandonem mai la nostra dimensió global i, per tant, cal continuar atenent certs aspectes dels processos d'aprenentatge i de desenvolupament general atenent aquesta característica, per exemple, propiciant processos de formació en els que els aspectes corporals, els emocionals i relacionals tinguin, com a mínim, tanta presència com els cognitius. En aquest plantejament hi ha d'haver un paper especial per tot el que te a veure amb els llenguatges expressius que, a banda del corporal, estan vinculats a l'expressió artística i musical des de diverses facetes representatives.

Deixo per un altre moment fer un breu comentari, a l'estil dels anteriors, dels apartats del segon nivell, aquell que estaria més vinculat a la intervenció específica, que aniria en la direcció de propiciar un arrelament més concret en l'adquisició de competències necessàries per a un bon desplegament de l'autoconeixement, així com de les capacitats comunicatives, orientades al creixement personal i professional, o, dit d'una altra manera, a la millora personal i professional dels docents.

Hi hauria encara un tercer nivell que seria el de les estratègies per desenvolupar cadascun dels apartats dels dos anteriors. Aquestes estratègies cal anar-les pensant en funció de les necessitats específiques de cadascun d'ells, i es poden obtenir dels diferents enfocaments i línies científiques, pedagògiques i psicològiques que entre tots coneixem.

A tall de comentaris finals

Malgrat que les darreres dades de l'informe PISA posen sobre la taula els baixos nivells en matemàtiques, coneixement científic i comprensió lectora, no podem deixar-nos arrossegat per l'allau de crítiques que apareixeran de nou i voldran tornar a imposar-nos una reforma com la de la mal anomenada llei de qualitat del PP. Si cada vegada que hi ha dades d'aquest tipus el sistema educatiu ha de trontollar i fer una giragonsa sense estudiar-ne bé les causes i les possibles solucions, a mig i llarg termini, anem arreglats.

No tinc cap mena de dubte de que un col·lectiu de docents amb les emocions al punt afavoriran amb escreix el rendiment acadèmic dels alumnes, no perquè els ensenyaran més coses, no perquè tindran més coneixements curriculars, sinó justament perquè els sabran entendre millor i ajustaran d'una forma més precisa el seu bagatge pedagògic i el seu coneixement de les diferents matèries, a la seva realitat. No hem d'oblidar en cap moment que els nostres infants i adolescents viuen submergits en el que anomenem la societat de la informació, la comunicació i les noves tecnologies. La capacitat de la nostra societat per generar interessos distorsionadors a través de programes de televisió, video-jocs i altres recursos per l'estil, són tan grans que es fa difícil competir amb ells des de les propostes dels centres educatius, per molt ben pensades i ajustades que estiguin. Aquest tipus d'oferta està generant el que ja s'està anomenant com la "ment-zapping", amb totes les conseqüències negatives que això comporta per a una bona atenció i disposició per les activitats acadèmiques. Tot plegat no és una excusa però si una dada a tenir en compte perquè tampoc podem esperar que les escoles facin miracles, si a més tenim en compte que cada vegada se'ls encarreguen més responsabilitats.

Al meu entendre probablement sigui cert que l'escola i els centres educatius han d'insistir més en que la seva funció més important és la de que els seus alumnes aprenguin (i m'agradaria que en cap moment s'associés directament la idea d'aprendre amb la d'ensenyar, perquè hi ha molts matisos entre una i altra), sense perdre de vista que ho faran millor si són tractats d'una forma global i atenent no sols a les seves capacitats cognitives sinó també emocionals, relacionals, corporals i expressives. No sigui que aconseguim estudiants amb millors resultats però que dintre de quatre dies es dediquin a trobar-se a través d'internet per suïcidar-se col·lectivament perquè ja no sàpiguen què fer amb les pressions constants de la seva vida quotidiana (hi ha una dita castellana que diu "cuando veas las barbas de tu vecino cortar, pon las tuyas a remojar").

Al sistema educatiu no li fa falta més pressió, li fa falta més claredat, més ordre des de la perspectiva sistèmica, de manera que tothom tingui més clara la feina que li pertoca fer i senti el recolzament i el reconeixement per poder-la fer de la millor manera possible. Un professorat estable professional i personalment és una bona garantia per aquesta fita, més que centrar-ho tot en l'exigència d'un esforç aplicat sense cap mena de sensibilitat.

La LOGSE va cometre alguns errors, però va oferir una bona base per a un sistema educatiu altament democràtic, que es fonamenta en la inclusió, davant de l'exclusió de sistemes anteriors. Aquest és un valor tan gran que no el podem perdre de vista. Després cal veure com podem generar una nova mirada vers la complexitat que aquest fenomen ha generat, que de ben segur ha de girar al voltant de la frontera entre l'exigència i la flexibilitat, respecte i adaptabilitat. Al llarg d'aquest document ja s'ha posat en evidència més d'una vegada que el major índex d'èxit en aquest sentit ha de venir de la mà de la responsabilitat, i aquesta està vinculada a l'autonomia i a l'autoestima. Solament aquells que se senten apreciats pel que són poden autoexigir-se al màxim, sinó és així, constantment "l'estat-pare" haurà d'anar al darrera de cadascun dels estudiants del sistema per tal de que arribi, com a mínim, al llindar del que marquen els índexs d'informes com el PISA.

Quan parlo d'ordre en el sistema estic pensant en quelcom tan senzill com el fet de que l'administració està al costat dels seus representants a les escoles, que són els equips directius. Aquests han d'estar al costat dels equips docents, i els propis docents han d'estar amb la mirada posada en els infants i en els nois i noies, acceptant que al seu darrera hi ha les

seves famílies, i que al respectar-les a elles els seus fills se senten més reconeguts. Sembla simplista i fins i tot conservador però és una llei natural que ha de donar bons resultats. Perquè aquesta idea que plantejo no resulti simplista, i fins i tot conservadora, cal que aprenguem algunes coses de les teories dels sistemes i de la comunicació, i després cal sotmetre aquest coneixement a una anàlisi més aprofundida des de la complexitat. Mentre la mirada de cadascun d'aquests estaments estigui orientada cap a la resolució o la defensa d'altres tipus d'interessos, el sistema quedarà submergit en la confusió i no avançarà. És competència de l'administració avaluar als seus professionals però per fer-ho primer ha de garantir-ne les seves condicions de treball perquè aquest pugui ser exitós.

Per exemple, permetre que en una escola hi hagi més d'un vint-i-cinc per cent d'alumnes immigrants o de característiques educatives especials és promoure el fracàs automàtic d'aquell centre, que anirà associat a la sensació d'impotència i d'incapacitació dels equips docents, que abandonaran o, simplement, es cuirassaran per no sucumbir en un esforç personal i professional desproporcionat. Igual que parlo d'aquest índex, podríem parlar-ne d'altres que són ben coneguts per tots nosaltres. També és cert, i ho sabem per experiència, que més recursos personals i materials, o ratios més baixes, no són garanties per a un millor funcionament dels centres. Cal trobar l'equilibri, garantint algunes de les qüestions de les que abans parlava.

Els professionals equilibrats i competents emocionalment saben orientar molt millor els seus esforços, saben reconèixer amb més facilitat el seus errors i tenen més possibilitats de trobar recursos propis, de l'equip, i institucionals, per a millorar ostensiblement la incidència de la seva tasca educativa, entre altres coses perquè no estan tan "pre-ocupats" amb temàtiques personals no resoltes, perquè saben treballar millor en equip i perquè són més sensats a l'hora de reivindicar les millors ajustades dins del marc de les possibilitats del propi sistema.

Potser totes aquestes disquisicions depassen el marc inicial i la intenció primera d'aquest document, però intueixo èpoques de forta crisi institucional i social la voltant de l'educació en general, i em sembla convenient que ens posicionem davant d'aquesta situació, a més a més de la incidència en la temàtica que ens ocupa en relació a l'educació emocional dels docents.

Carles Parellada Enrich (ICE UAB)
Carles.Parellada@uab.es
www.xtec.es/~cparella
935811650/935812000 fax
Montserrat, 6 de desembre 2004