

El control de l'ansietat: una referència als processos d'ensenyament-aprenentatge i a la formació permanent

Enmig d'una sessió d'un curs de formació permanent que girava al voltant d'aspectes organitzatius i metodològics, dos grupets de mestres participants enceten una discussió força airada referida al fet de si cal ensenyar continguts específics i jerarquitzats en una seqüència programada perquè els nens i nenes aprenguin a llegir i a escriure, o si bé, aquests poden aprendre'n seguint uns objectius més flexibles i a partir de situacions d'aprenentatge més obertes. També està implicada en la discussió la idea de si cal promoure aquest aprenentatge al llarg de l'Educació Infantil, perquè com a objectiu prioritari es pretén aconseguir que ja el dominin quan comencin primer, o si és millor traslladar aquest objectiu al primer cicle de Primària i potenciar, en l'Educació Infantil, una introducció en el món lecto-escriptor, entenent que hi haurà una part del grup de P5 que quan acabi aquest cicle haurà après a llegir i a escriure, i una altra part no, depenent de circumstàncies molt diverses entre les quals hi figuren les pròpies capacitats, però també el medi socio-cultural, els elements motivacionals, ...

Deixant de banda el context i la intenció formativa que hi podia haver al darrera d'aquest confrontament dialèctic, que no és el que intenta clarificar aquest document, el cas és que al cap d'una estona s'ha de canviar el contingut de la discussió perquè, no tan sols no s'arriba a cap acord, sinó que tampoc no es dona cap evidència de que alguna de les parts flexibilitzarà la seva postura i, a més a més, la resta del grup comença a inquietar-se davant del to i la direcció que van prenent els esdeveniments.

Tot i la desviació del contingut del treball, algunes de les mestres participants continuen donant-li voltes al cap, se les veu neguitoses i s'assenten (en una disposició espacial del grup en forma de "U") de costat a la seva cadira, quedant d'esquena o de perfil a la resta del grup i del formador, i aquesta actitud es manté pràcticament fins al final de la sessió i, fins i tot, alguna de les mestres abandona la sala abans de que aquesta acabi.

Això podria ser una situació real o bé podria ser una situació descrita fictíciament, en tot cas no té massa importància perquè situacions d'aquest tipus, i a vegades tant o més desafortunades que la que aquí es comenta, es succeeixen sovint en les activitats de formació. Exemples d'això els tenim en aquelles situacions en les que alguns i algunes mestres estan constantment mirant el rellotge i quan arriba l'hora justa s'aixequen sense esperar que la persona que té la paraula pugui acabar de dir allò que estava comentant, i se'n van sense dir ni ase ni bèstia. O aquells i aquelles que procuren passar desapercibuts i mentre la gent va parlant fan una feina de l'escola o llegeixen el diari. O aquells i aquelles que, es parli del que es parli, sempre tenen a la boca tot allò de "què malament que estan les condicions laborals", o "com són d'emprenyadors els pares que tan sols saben queixar-se", o "que ja està bé de les feines extremes que l'administració ens està afegint dia darrera dia", ... I fins i tot aquelles persones que diuen, o potser ho pensen encara que no ho diguin, que el que elles fan ja està bé, que sempre ho han fet així i no n'hi ha per tant, i que no necessiten perdre el temps perquè ningú els vingui a atabalar i els faci perdre una estona que necessiten per altres coses més importants.

De fet, una de les moltes conclusions que es poden treure d'algunes activitats de formació permanent, és que sovint hi ha un sector de mestres que el que cerquen en l'activitat no és tant poder avançar en el propi procés professional, ja sigui d'una forma

individual o com a membre d'un equip docent, sinó que se'ls confirmi que allò que estan fent a la seva pràctica quotidiana està bé i no fa cap falta ni revisar-ho ni modificar-ho. També voldria deixar clar què, malgrat totes aquestes consideracions al voltant d'algunes opinions i vivències de situacions de formació, en cap cas poden generalitzar-se, ni tan sols banalitzar-se, sinó que més aviat pretenen ser un punt de partida per analitzar-les una mica més a fons i dona'ls-hi un sentit més ampli què, per altra banda, posi de manifest algunes de les limitacions de les pròpies responsabilitats.

Per què, doncs, aquesta i moltes altres situacions lligades a la dificultat de flexibilitzar els propis models de com treballar els processos d'ensenyament-aprenentatge, continuen repetint-se en moltes activitats de formació permanent?

Ens podem plantejar el fet de si és que el col·lectiu de mestres és un col·lectiu especialment intransigent, tancat i amb poques expectatives d'evolució, però aquesta idea sembla poc sostenible perquè paral·lelament a la manifestació d'aquelles característiques que es comentaven està més que demostrat que és un col·lectiu amb una dedicació i amb un esperit de sacrifici dignes d'elogi, especialment pel que fa a l'atenció dels nens i nenes a l'aula així com en l'interès de mantenir les escoles públiques en un nivell de qualitat i resposta social força elevat.

Sembla prou evident que la resposta a la pregunta anterior no pot reduir-se a un fet aïllat ni simple, ni tan sols a una enumeració de fets diversos, sinó que cal buscar-la en una anàlisi més complexa de la situació personal i professional dels i de les mestres, que massa sovint es veuen mancats de temps per reflexionar sobre les característiques significatives de la seva tasca educativa, que abasten àmbits més diversos dels que en una primera ullada hom pot imaginar.

Per tal de donar cos a alguns dels elements que poden ajudar-nos a trobar una mica de llum a la pregunta plantejada, i que a partir d'aquí puguem entrar en un debat obert i significatiu, pot ser interessant fer referència a alguns autors i a la seva obra que, des de diferents perspectives, tracten aspectes que ens poden suggerir marcs de reflexió per a millorar el nostre relatiu desconeixement, i desorientació, envers la dificultat que ens ocupa.

Salzberger¹ explica en la seva obra quelcom que té una gran rellevància des del punt de vista del que significa ensenyar i aprendre a l'escola: qualsevol procés d'aprenentatge porta associat un cert nivell de "dolor"², perquè aquesta experiència està vinculada a les primeres experiències que els nadons viuen des del moment del naixement, tot i que aquestes vivències continuen reproduint-se al llarg de tota la vida.

En aquest sentit es refereix, especialment, al progressiu itinerari de "separació-diferenciació" que s'inicia en el naixement i que es reactualitza en els grans esdeveniments de la vida (quan la persona que té cura del bebè passa més sovint lapsus de temps més amplis allunyat de la seva presència, amb la conquesta de la verticalitat, amb l'aparició del llenguatge, amb l'escolarització, ...). Això donaria una mica de sentit a les dificultats a les que ha de fer front qualsevol persona, sigui un infant o un adult, quan vol fer un salt qualitatiu en el seu procés de creixement, el qual va totalment vinculat a un procés de canvi.

¹ "L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre", Salzberger, Henry, Osborne 1983 (Rosa Sensat Edicions 62).

² Podríem matisar aquesta idea cercant paraules que la clarifiquin: dolor com a resistència, com a vivència de conflicte, com a increment del grau d'angoixa, ansietat, estrès, lligats a sensacions d'inseguretat.

Aquesta autora també ens parla de que, donades aquestes circumstàncies que envolten els processos d'aprenentatge, hi ha una traducció immediata, una conseqüència, en la funció del que ensenya, ja que una de les seves tasques principals consistirà, pel procés de transferència afectiva, en ser receptor d'aquest dolor dels infants, assumint un rol de contenció i filtratge per tal de que aquest pugui retornar-li la demanda que ells li fan, d'una forma espontània i pulsional, a un nivell d'intervenció i resposta que no els culpabilitzi de la seva necessitat vital, ans al contrari, que els seguitzi i que els doni mostres i els permeti comprovar que és capaç de suportar aquesta pressió i, per tant, que poden confiar en la seva vivència incompleta, en bona part desestructurada, perquè saben que els ajudarà en la seva reconstrucció.

Sabem que això és quelcom realment difícil per la senzilla raó que els educadors/es responem, inicialment, a les demandes dels nens i nenes, especialment si són de tipus agressiu, a partir de les impromptes que ens ressonen en la nostra pròpia persona, és a dir, a partir dels nostres propis mecanismes de defensa i de les nostres pròpies limitacions personals.

Això té una traducció gairebé literal en les activitats de formació de mestres en les que, massa sovint, el pes del projecte inicial del formador/a, és a dir, les seves pròpies expectatives respecte a com s'ha de desenvolupar l'activitat, o sobre quins són els continguts que convindria treballar, porta a un distanciament de les vivències i les expectatives dels que participen d'ella que derivarà, molt possiblement, en diferents graus d'incomunicació, tant a nivell relacional com professional. Es viu, doncs, una manca de flexibilització dels supòsits inicials, no sols a nivell del formador/a sinó també dels i de les mestres que s'estan formant que es tradueix en una manca d'operativitat de la pròpia activitat.

Aquest fet té unes repercussions molt importants perquè està prou analitzat que existeixen uns processos interactius, pels quals s'ha recuperat el concepte matemàtic d'isomorfisme, que faciliten el que es pugui traslladar una experiència relacional d'un nivell determinat a un altre de divers però que tingui una intencionalitat semblant. Cal concretar aquesta idea; vindria a ser el fet de que quan nosaltres, com a formadors, estem davant d'un grup de mestres que s'estan formant, i estem actuant d'una forma determinada, estem construint, conjuntament ells i nosaltres, un modelament de la forma i l'estil d'establir la comunicació, que després es reproduirà en el context de l'aula entre el/la mestra i els/les alumnes. La importància d'això deriva de la significativitat de la direcció que prengui aquest modelament, ja que si la base de l'estil interaccional no es sustenta en la claredat i en la responsabilitat, estarem reproduint esquemes que no afavoriran el creixement personal.

Per poder fer front a aquesta encreuada caldrà, entre d'altres possibilitats, vivenciar algun tipus de formació personal³ que porti a la consciència aquests mecanismes, més o menys inconscients, de manera que no se'ns escapin alguns dels elements indispensables en el desplegament d'una comunicació significativa en el marc de l'aula.

³ Aquesta formació es distingiria per posar l'èmfasi no tant en els aspectes cognitius, i fins i tot procedimentals, sinó en els aspectes que tenen que veure amb el coneixement d'un mateix, dels propis estils comunicacionals i de les limitacions que configuren la nostra manera d'interpretar la realitat i posicionar-nos davant de la vida. És una formació que estaria lligada a la consciència corporal i a la mobilització de les emocions, en un context d'interiorització i, a la vegada, de comunicació interpersonal.

Donat que poques vegades hem tingut l'oportunitat de participar de situacions de formació que facin aquest plantejament, sovint, especialment en els casos dels nens i nenes més conflictius, no disposem de les eines necessàries per fer front al fons real de les seves demandes i aleshores no estem en disposició de modificar la situació que es pugui generar, ja sigui d'indisciplina, d'agressió als companys i companyes o als propis adults, o qualsevol altra disfunció de la vida quotidiana de la classe. Així com tampoc disposem de prou recursos per plantejar-nos una reflexió de les dificultats de fons que ens trobem en el desplegament d'una pedagogia⁴ coherent tant dins de l'aula, amb els nens i nenes, com en les sessions de formació permanent amb mestres.

Perquè tot plegat no es converteixi en una preocupació permanent, generem uns esquemes de filtratge psíquic (Goleman⁵), que ens permeten disminuir el grau d'angoixa i ansietat que aquestes preocupacions poden produir-nos. Goleman parla, a nivell individual, d'aquests esquemes de filtratge, però també parla d'uns esquemes col·lectius que es donen en uns marcs determinats, en uns contextos familiars i socials, que serveixen exactament pel mateix que els esquemes individuals, regulant la nostra percepció per tal de deixar envair la nostra consciència tan sols per allò que no ens comporta dificultats de control emocional. Tant els esquemes individuals com els marcs col·lectius tenen, a l'hora, grans avantatges però importants inconvenients. Avantatges perquè fan una prevenció de la nostra salut mental davant de les dificultats que el cúmul de transferències emocionals poden comportar en la nostra vida quotidiana, sense que tinguem que estar pensant contínuament en fer-ho d'una manera determinada, i que, entre d'altres coses, ens previngui d'aquests conflictes emocionals.

Desavantatges, però, perquè ens poden portar a un nivell de "no consciència" d'aspectes rellevants que estaran "actuant" però dels que no en tindrem cap control ni en podrem parlar directament sinó a través d'una anàlisi més profunda. Això pot traduir-se, a l'aula, en una incapacitat d'establir una comunicació d'ajuda amb els nens i nenes que presenten dificultats específiques i, en una situació de formació, pot esdevenir, com es posava de manifest en l'inici d'aquest document, una forta resistència a acceptar la discussió i experimentació de models d'intervenció, i conceptualització, diferents als que habitualment estem acostumats a fer servir.

Juntament amb els plantejaments de Goleman, podem parlar també de les referències de Watzlawick⁶ a un fenomen que es produeix en els sistemes de comunicació, que ell anomena "procés estocàstic", en el sentit de que en l'inici d'una experiència comunicativa tenim moltes opcions per prendre la decisió de cap on dirigir la nostra atenció i, per tant, escollir aquella via que, per les circumstàncies del moment, per la nostra experiència, expectatives, actituds, i altres possibles elements, sigui la que més s'ajusti a la nostra vivència de la realitat. Però amb el temps, quan ens enfrontem a noves situacions semblants a aquesta inicial, tot i continuant tenint diverses possibilitats de prendre una direcció per resoldre la nostra necessitat, ens trobem que aleshores la decisió presa amb anterioritat tindrà ja un pes específic i, d'alguna manera, estarà condicionant la nostra resposta. A mesura que passi el temps, en funció

⁴ Parlo de pedagogia com un conjunt interactiu d'intencions i intervencions educatives que donin un sentit determinat, i compartit, a la funció docent.

⁵ "El punto ciego", Daniel Goleman 1985 (Editorial Plaza y Janés)

⁶ "Teoría de la comunicación humana", Paul Watzlawick, Weakland, 1970 (Editorial Herder)

de la flexibilitat o rigidesa dels nostres mecanismes experiencials, cada vegada la decisió final que prenguem podrà estar més condicionada per la configuració de les anteriors, amb la qual cosa pot arribar un moment en el que el camp de presa de decisions sigui tan restrictiu que acabem prenent sempre el mateix tipus d'opció.

Això lligaria d'alguna manera amb el que ens planteja Goleman en el sentit de que aquell filtratge de la percepció acabi distorsionant-la de tal manera que només ens permeti veure una, o algunes, de les múltiples opcions que tenim al davant, la qual cosa farà que la resolució de situacions conflictives sigui francament pobre, rígida i repetitiva, en la direcció de "más de lo mismo", que el mateix Watzlawick presenta com una elecció reduccionista a l'hora d'afrontar el camí del canvi.

Tant les aportacions de Goleman com de Watzlawick ens parlen d'aquesta funció restrictiva de la percepció, però no hem d'oblidar que aquest fet restrictiu no fa desaparèixer els seus efectes, en tot cas els fa "actuar" d'una forma diferent, aparentment més controlada però de fet més inconscient i, per tant, menys moldejable segons criteris personals elaborats a partir de la reflexió i el contrast.

No cal anar gaire lluny per adonar-se que, en els casos que plantejàvem al principi del document d'aquells grupets de mestres enfrontades per diferents perspectives de com entendre l'aprenentatge de la lecto-escritura, o en el supòsit de la intervenció a l'aula que ha de procurar contenir la dificultat dels nens i nenes per tal de fer-los-hi devolucions ajustades a les seves necessitats, i que a l'hora siguin desculpabilitzadores, i tants altres casos de situacions en les que caldria flexibilitzar les nostres postures comunicatives, hi ha un fort component d'estocastització i filtrat emocional per tal de disminuir la tensió i l'ansietat i garantir la nostra estabilitat emocional. Això comporta, doncs, no tan sols un procés amb un índex de creativitat pràcticament nul, sinó una gran falta de confiança en nosaltres mateixos i genera un gran nombre de dificultats en els nostres processos relacionals.

Andolfi⁷, en una de les seves publicacions en el camp de la Teràpia Familiar (des d'un plantejament sistèmic), fa referència a una dialèctica que em sembla d'una gran importància per afrontar la temàtica sobre la que versa aquest document. La seva aportació gira al voltant de la idea de que quan un terapeuta treballa amb una família, una de les coses de les que ha de preocupar-se de clarificar és de quina és la funció que juga cada membre de la família dins del sistema global, i quina és la funció que la família li atorga a ell com a terapeuta i presumible "solucionador" dels seus conflictes. De fet ell ens diu que la família sovint vol donar-li al terapeuta la funció estabilitzadora que permeti mantenir la homeostasi⁸ del propi sistema, com si, paradoxalment, la família volgués canviar sense canviar, fenomen ben habitual en el marc dels conflictes familiars i que, si gratéssim una mica més, ens connectaria amb el que abans estàvem parlant.

Però la meua intenció no és estendre'm en aquesta direcció sinó més aviat en el concepte de "funció", perquè el que pot resultar aclaridor és la dialèctica que ell estableix entre aquest concepte i el concepte de "persona". De quina manera?, doncs bé, Andolfi planteja que si pretenem ajudar a la família, i per tant caldrà que mobilitzem els aspectes disfuncionals en les relacions del sistema, partint de la idea inicial de que

⁷ "Detrás de la máscara familiar", Andolfi 1985, (Ediciones Amorrortu).

⁸ Homeostasi és el concepte que defineix l'equilibri, utilitzat inicialment en el camp de la física i la química, que es va traslladar al camp de la sistèmica, i concretament al de la teràpia familiar, per tal d'explicitar la recerca de l'estabilitat en els sistemes relacionals.

la família vol canviar sense canviar, sense moure's, haurem de plantejar els nostres moviments terapèutics, haurem de maniobrar de manera que no posem en una situació de crisi excessiva al propi sistema per tal de que, o bé es tanqui i rigidifiqui encara més, o abandoni, el propi procés terapèutic. Aquesta jugada te molt a veure amb el fet d'abordar la funció dels diferents membres del sistema, fins i tot d'una forma directa i punyent, però preservant a la persona, per tal de que aquesta pugui suportar la tensió que, sens dubte, aquella mobilització provocarà.

La clarificació d'aquests dos àmbits, funció i persona, resulta fonamental en el camp de la teràpia familiar, però també ens pot ser molt útil a l'hora de plantejar-nos situacions de formació permanent en les que la resistència a modificar estratègies i perspectives es plantegi com a molt rigidificada. Per què?, doncs senzillament perquè nosaltres podem emfatitzar la nostra intervenció sobre l'anàlisi de les diferents funcions que un docent pot portar a terme, sempre i quan tinguem la precaució d'acceptar, respectar i contenir a la persona que desenvolupa aquestes funcions.

D'aquesta manera, un grup de formació permanent no seria tan diferent d'un grup classe, en el que els nens i nenes, davant d'un procés que els obliga a canviar la seva estabilitat, globalment, des dels àmbits relacionals, cognitius, psicomotrius, ..., per un estadi nou en cadascun d'ells, tenen la necessitat de projectar sobre el/la mestra l'angoixa que això els genera, sent aleshores aquell/a la que ha de contenir aquesta dificultat per tal de donar-li una resposta que generi confiança. En el cas d'un grup de mestres en situació de formació passarà exactament el mateix, això vol dir que el formador ha de ser conscient i ha d'assumir aquesta competència en la capacitat de contenir l'ansietat del grup i retornar-la des de la confiança en la persona i des de la intervenció reflexiva sobre la modificació de les funcions. A partir d'aquest procés començarà a ser possible el canvi en la pròpia persona⁹.

Això em porta a pensar que, especialment en els casos de les negociacions de les activitats de formació, negociació que ha de donar-se a l'inici de qualsevol d'aquestes, i que s'ha de reactualitzar en cadascuna de les sessions de treball, tal i com m'ha evidenciat la pròpia experiència, caldrà contemplar la negociació dels objectius, dels continguts, de la temporització, de la metodologia o de les estratègies de dinamització, però, sense cap mena de dubte, caldrà negociar també els estils relacionals i les bases per facilitar el desenvolupament d'una comunicació significativa, entre d'altres la negociació dels temps, els ritmes, les rutines, que permetran arribar a un nivell de conscienciació prou important respecte la vivència del que serien les funcions i del que són les persones. No hi ha dubte que un sistema d'actituds¹⁰ personals ben sustentat ajudarà molt en aquesta tasca, però a vegades pot no ser suficient perquè per molt bona intenció que tinguem si no prenem consciència dels mecanismes que es mobilitzen en aquest tipus de situacions pot fer-se difícil de fer-les evolucionar.

En última instància voldria fer esment al discurs de la Sam Keen¹¹, que en el seu llibre ens parla de la importància d'actualitzar la nostra emocionalitat, en el sentit de no deixar-nos atrapar excessivament per la tendència a la selecció de la nostra percepció a partir del grau d'ansietat que el resultat d'aquesta ens pugui generar, sinó més aviat al contrari, de portar-la a primer terme, ja sigui en format d'angoixa, en format de

⁹ Malgrat que es pugui parlar de persona i funció per separat des d'un plantejament pedagògic, hem d'entendre que actuen indissociablement.

¹⁰ Això comporta el que podem anomenar capacitat d'escolta, respecte per l'altre, acceptació i flexibilitat, a part d'una certa competència en les relacions empàtiques.

¹¹ "El lenguaje de las emociones", Sam Keen 1988 (Ediciones Paidós).

depressió, en format fins i tot d'avorriment, desgana o desencís, perquè a partir d'aquesta situació de "vivència de la realitat", ja que el més normal és sentir aquestes sensacions moltes vegades al llarg de la nostra vida, i negar-ho tan sols serveix per amagar el cap sota l'ala i fer veure que més que una realitat és una fantasia, un producte de la nostra imaginació que més val soterrar, puguem elaborar una nova vivència en l'acceptació de nosaltres mateixos i de les nostres limitacions.

En una paraula, ens planteja que, ben al contrari del que ens podem imaginar, és més fàcil avançar i créixer des de la inestabilitat que ens poden produir aquestes emocions que no pas a partir de la rigidificació dels nostres esquemes d'interpretació de les vivències del que sentim, del que fem i del que pensem. Per això ella ens parla del llenguatge de les emocions, de fet ens diu que podem aprendre a conviure amb aquestes emocions, que formen part del tarannà de la vida quotidiana, assumint el repte de viure en la complexitat, malgrat els elements desestabilitzadors amb els que haguem d'enfrontar-nos.

Un altre autor que ens parla de la importància de les emocions, i ho fa des d'un punt de partida molt diferent del de la Sam Keen, es Humberto Maturana¹², un dels constructivistes més radicals de l'actualitat. Maturana enfoca aquesta temàtica partint de la biologia, afirmant que cadascú te que acceptar la seva pròpia legitimitat reconeixent que allò que és de l'ordre de l'humà no es constitueix exclusivament des de la racionalitat; no es tracta de prescindir de la racionalitat sinó més aviat de revaloritzar l'emoció acceptant que entrelligadament a un raonar està sempre present un "emocionar". En el seu discurs defensa que en el moment en que cadascú de nosaltres accepta la presència de l'emoció i amplia la seva mirada reflexiva s'adona de que l'emoció és, justament, el fonament de qualsevol fet quotidià. Una altra de les seves reflexions el porta a plantejar-se que tenim por de les emocions perquè les considerem ruptures de la raó, i volem controlar-les. Aquesta afirmació empalmaria amb alguns dels comentaris que s'han fet en aquest document en el sentit de que utilitzem diferents mecanismes de filtratge per preservar-nos de les "incomoditats" del viure en la globalitat, i d'actuar en conseqüència, es tracti del context experiencial del que es tracti.

De tots aquests plantejaments en resulta reforçada la idea que abans comentava per les situacions de formació permanent en el sentit de que ha de ser interessant, més que conflictiu, utilitzar també aquest tipus de llenguatge, és a dir, no moure's tan sols en el nivell del llenguatge digital, racional, cognitiu, sinó en un llenguatge de les emocions, que ens pot permetre viure la realitat, i les dificultats de la nostra tasca educativa, sigui en el marc que sigui, d'una forma més desangoixada i propera a la realitat de qualsevol mestre/a, en definitiva, de qualsevol persona.

Podríem anar una mica més lluny i plantejar-nos més coses en l'àmbit de les activitats de formació permanent, tenint en compte els elements apuntats i algunes altres possibles referències. Penso, en aquest moment, en les diferents fases d'una sessió de treball, en la que podríem dedicar una primera part a la negociació de les relacions, o a la vivència de la dimensió més personal, a partir d'activitats de sensibilització corporal, o amb d'altres estratègies, i pensant, pel moment final, una tasca de separació, de distanciament, ... De fet, moltes vegades, els inicis, o acabaments d'aquests tipus de sessions estan abocats a un buidatge inesgotable de greuges per

¹² "La biología del amor", Humberto Maturana (en el moment actual no dispo de més referències sobre aquest llibre ja que no se edita ni es comercialitza a Espanya).

part de les persones participants referits a les dificultats que porta inherent la tasca de fer de mestre, que es repeteixen una i altra vegada sense quedar mai satisfetes i sense trobar-ne solucions perquè s'han desenvolupat uns mecanismes de rutines preestablertes que dificulten la possible presa de consciència d'altres perspectives d'anàlisi i reflexió.

Aquests moments inicial i final d'una sessió de treball de formació permanent poden tenir, també, la seva traducció en la planificació de tota una activitat a llarg plaç, que partiria d'una negociació inicial en el si del grup, tenint en compte la pròpia negociació del tipus de relacions a desenvolupar i del contingut d'aquestes, com ja comentava una mica abans, així com l'elaboració de la separació quan l'activitat està a les acaballes, especialment quan ha sigut globalment satisfactòria. Aquest procés de distanciament ha d'afavorir, a part de moltes altres coses, la disminució de l'aparició dels "gurus" de la formació, una espècie de mites del saber i el saber vendre que poden provocar una limitació en el desenvolupament de la autonomia personal i professional. Altrament, tant la negociació inicial com la final no es despleguen en unes sessions en concret sinó que més aviat formen part d'un procés d'elaboració, amb les corresponents crisi de inseguretats i conflictes que formen part de qualsevol procés de creixement.

Tornant a Watzlawick, fora bo que tinguéssim presents quines són les regles, més o menys universals, de la comunicació humana¹³, i quines són les característiques dels sistemes oberts¹⁴, per tal de plantejar situacions de formació que ultrapassin els límits dels continguts i els coneixements, indispensables en tota situació d'aprenentatge, però insuficients en qualsevol activitat educativa que pretengui ser realment coherent.

Queden molts forats negres per aclarir, molts aspectes per contrastar, queden moltes coses per fer, caldrà continuar amb la recerca, en molts indrets i circumstàncies diverses, però abans de tancar aquestes reflexions voldria recordar quelcom que cada vegada sembla més consensuat: la realitat, existeixi veritablement o no, és una construcció, una re-construcció permanent, si encara ho volem matisar més, i com a tal és extremadament diversa. No es tracta doncs, de trobar la panacea de com superar les limitacions de la tasca educativa perquè, desenganyem-nos, no existeix, sinó que més aviat cal comprendre millor com cadascú de nosaltres fem aquesta re-construcció i quins poden ser alguns dels canals factibles per poder compartir, sense masses restriccions, aquesta experiència amb la resta de persones que estem compromesos en la mateixa tasca, és a dir, tothom, encara que en el nostre cas específic estigui inicialment dirigida als nens i nenes i als i a les mestres, malgrat que la nostra vida abasta tots els àmbits socio-personals.

Carles Parellada Enrich
Esparreguera, desembre de 1997

¹³ Són recomanables, en aquest sentit, els primers quatre capítols del seu llibre, ja esmentat, de la "Teoría de la comunicación humana". Aquestes regles, sintetitzades d'una forma molt planera, quedarien definides de la següent manera:

- . la impossibilitat de no comunicar
- . la significativitat de la "puntuació" de la seqüència dels fets, és a dir, de les diferents perspectives des de les que podem llegir un fenomen comunicatiu determinat
- . la diferenciació entre els elements de contingut i de relació en el marc de la comunicació
- . la importància de la distinció entre el llenguatge analògic i el llenguatge digital
- . el valor de les interaccions de tipus simètric i de tipus complementari

¹⁴ Del mateix llibre i del mateix autor, aquestes característiques queden reflexades en els següents conceptes:

- . totalitat: cadascuna de les parts d'un sistema està relacionada de tal forma amb les altres que un canvi en una de elles provoca un canvi en totes les demés i en el conjunt del sistema
- . retroalimentació: és la forma d'entendre la superació del principi de linialitat associat als fenòmens de causa-efecte
- . equifinalitat: resultats idèntics poden tenir orígens diferents perquè el que és decisiu és la naturalesa de la seva organització