

Presentació del nomenament com a Doctor Honoris Causa
Professor John Elliott
Facultat de CC de l'Educació, UAB

Dr. Joan Rué,
Departament de Pedagogia Aplicada

Magnífic Sr. Rector, Il·lustríssimes autoritats i Degana de la Facultat de CC de l'educació, companys i companyes, amigues i amics.

Avui és una data memorable en la trajectòria, relativament breu, de la Facultat d'Educació. Ho és pel fet de poder honorar amb la màxima distinció de Doctor Honoris Causa al professor John Elliott, Professor d'Educació al CARE¹, a la Facultat d'Educació de la Universitat d'East Anglia, a Norwich, Regne Unit.

Tot i la seva àmplia i reconeguda trajectòria internacional com a professor, com a acadèmic i com a investigador, es ben legítim que vostès es demanin qui és i què ha fet la persona a qui honorem, en dispensar-li el nostre màxim reconeixement. En la introducció a la cerimònia de la seva investidura, em plaurà donar resposta a aquestes preguntes.

Diria que el professor Elliott ha sabut desenvolupar una fecunda vida professional a partir de dues preguntes que ens poden semblar òbvies. Formulades de manera senzilla, diríem que John Elliott ha reflexionat sobre com s'exerceix l'ofici docent i com aquest exercici es pot millorar. Diria que la clau del seu treball ha estat la resposta que hi ha elaborat, obrint d'aquesta manera un nou paradigma en la comprensió del fet educatiu i del desenvolupament de la professionalitat docent.

Permetin-me un breu esbós d'història. Des del 1945 s'han produït dues grans reformes escolars a Gran Bretanya, les dues amb un caire molt divers però viscudes molt intensament per l'acadèmic a qui avui honorem. La primera es va donar a finals dels anys 60 i va ser iniciada pels propis professors i les corporacions locals que a Anglaterra llavors tenien competències sobre la formació escolar. Aquest procés es va denominar de *moviment pel canvi curricular basat en l'escola* i la seva fecunditat va ser tan enorme que els professionals que el varen liderar i els que s'hi formaren en el seu esperit han esdevingut una referència per a tots.

Elliott ha dit que, en aquell context, el terme "currículum" suggeria un moviment orientat a ampliar les connotacions tan estretes de la noció de programa. Implicava molt més que una aspiració a canviar els tòpics que abasta un programa. El concepte de currículum s'impregnava de la necessitat de concebre de manera diferent la naturalesa del coneixement escolar i de com aquest hauria de ser representat i presentat als alumnes" (1998:21). Es pretenia habituar als alumnes a observar per si mateixos i a reflexionar sobre el que observaven, han dit Barry MacDonald i Rob Walker. Demanar-se per la naturalesa del

¹ Centre for Applied Research in Education

coneixement ensenyat i après, i per la forma de fer-ho, suposava una operació que, com es poden imaginar, involucrava directament el professorat i portava a interrogar-se sobre con ensenyar des de la perspectiva del qui aprèn.

La segona gran reforma britànica és del 1988, i va ser propugnada pel govern conservador de la Sra. Thatcher, una reforma que anava en un sentit diametralment oposat a l'anterior. En aquestes dues Reformes, com ara és el cas del nostre país, no s'hi debatia només allò que havia d'anar en els programes o els aspectes tècnics de l'organització de l'educació, sinó que en cada una d'elles hi trobem opcions de fons molt diferents sobre la relació entre l'Escola i Societat, unes opcions que, segons com es resolguin, tenen importants conseqüències en la representació i l'exercici de l'ofici docent, entre molts altres aspectes. Així, a les dues reformes també hi trobem opcions molt diferents sobre el paper de l'individu que aprèn, en relació al coneixement organitzat i transmès.

John Elliott ha estat afortunat pel fet d'ocupar un lloc de privilegi en tot aquest procés històric, bé com a professional pràctic, com a ell li agrada de dir, bé com a investigador compromès en la millora de la formació professional i també com a crític agut de la seva realitat educativa. La veritable fortuna, però, li ha vingut de l'amplitud de la seva mirada, de la pertinència de les seves preguntes davant la realitat canviant en la que ha treballat i per les relacions col·laboratives i d'amistat que va teixir en l'important cercle de pensadors i de professionals pràctics amb els quals ha treballat.

Amb la seva mirada, John Elliott ha conjugat una visió de professional pràctic amb el desenvolupament d'eines d'anàlisi crítica com a intel·lectual. Deixeu-me recordar que crític ve de *crinos*, terme amb el qual els grecs clàssics significaven el fet de separar, i que el fet de destriar té molt a veure amb l'etimologia de *crisis*, un terme que ens porta cap a la noció de canvi i de dificultat. Veiem, doncs, com l'actitud crítica requereix d'algunes condicions importants: desplegar tota la capacitat analítica per "destriar" les qüestions que siguin rellevants a les preocupacions que centren el debat. Però exigeix, també, tot el coratge personal i cívic de mantenir-se en unes determinades posicions davant els canvis o les dificultats, la qual cosa no sempre és reconeguda, sobretot quan els anàlisis obren vies de crisis en el pensament dominant.

La voluntat crítica requereix, finalment, d'una altra condició, una actitud humil i ambiciosa a la vegada, combinada amb la capacitat de saber confegir-se les eines més apropiades per a sostenir aquella voluntat en termes d'acció positiva i de sostenibilitat. Dos trets que el treball d'Elliott ha reunit. Humil, perquè els problemes educatius són extraordinàriament complexos, molt dependents dels contextos i dels quals rarament algú en té la clau única de la seva interpretació. Per això ha dotat la seva metodologia d'anàlisi crítica d'eines de reflexió i d'intervenció socialment construïdes, una metodologia que reconeix els processos de deliberació i d'acció participatius, fonamentats en teories rellevants com la deliberació democràtica, a partir sobretot dels treballs de Gadamer i també d'Habermas. Però ha sostingut també una actitud ambiciosa, perquè la crítica més sostenible és aquella que és participada socialment i que acaba penetrant en la cultura, en les formes d'interpretar la realitat i en les formes de fer dels pràctics en la seva pròpia realitat, una ambició que retrobareu una i altra vegada en el seu treball.

D'aquesta doble ètica en sorgeix la seva proposta de la *Recerca en l'Acció*, una aportació central per la qual Elliott és abastament conegut pels ensenyants arreu del món. "Vist amb perspectiva, és evident que Elliott estava introduint una idea nova en el moment adequat", diu el filòsof Wilfred Carr (1996:135). Aquest tipus de reflexió i de recerca col·laborativa, que reformulava la proposta de Kurt Lewin dels anys quaranta, és una estratègia de recerca social basada en el principi de que són els agents els qui actuen i no pas les institucions. Són les seves decisions les que compten a l'hora de dirigir l'acció social i no les reglamentacions i les constriccions institucionals. Finalment, però, seran les evidències de la reflexió compartida, i no les regles d'autoritat, les que mostrin les vies de continuïtat en la millora de les intervencions. En aquest sentit, la raó final i més decisiva del progrés de les pràctiques professionals i institucionals cal buscar-la en la reelaboració conceptual i pràctica que fan els propis implicats en els contextos i en les accions, segons una ètica de responsabilitat i d'horitzontalitat. En síntesi, el pensament i l'obra avui honorats esdevenen un referent clau per a ajudar-nos a encarar allò que podríem denominar la *tercera modernitat* en el camp de la formació.

Tot i el risc de condensar l'argumentació en excés, diria que la primera modernitat es va esdevenir mitjançant la universalització de la formació per a tothom, a partir de l'organització dels sistemes educatius. Un procés que cada societat ha seguit de forma més o menys singularitzada, i que, entre altres trets, es basava en el respecte al *mestre*; al docent se l'investia del poder d'escollir, d'elaborar i de decidir el coneixement impartit.

La segona modernitat s'esdevé amb l'organització del sistema de normes, des de les curriculars a les disciplinàries, que hauran de facilitar la mobilitat social mitjançant el Sistema d'escolarització. Un tipus de resposta a aquest problema han estat les polítiques conservadores elaborades a partir dels primers vuitanta, les quals simultàniament a un retall dels recursos econòmics dedicats als serveis públics els orienten cap a la perspectiva del ciutadà-client, en el que s'ha denominat l'enfocament del mercat. Els valors formatius es començaran a orientar en funció de la denominada demanda del mercat, la qual, però, es troba sota la influència dels valors de les capes mitges emergents i del propi Estat. Tot aquest procés incrementarà molt el paper regulador de l'Estat sobre les condicions, els continguts curriculars i l'avaluació dels processos educatius. La institució que organitza l'aprenentatge, l'Escola, acabarà esdevenint un dels principals escenaris de legitimitat per l'ascens social, un tret que marcarà profundament les formes i continguts de l'escolarització.

Al seu tomb, aquesta pressió reguladora afecta l'ofici d'ensenyant el qual ha sofert una progressiva pressió tecnificadora per tal que sigui coherent amb el conjunt de les regles progressivament establertes. Aquell conjunt de regles acaben sent possibles, entre d'altres raons, quan el coneixement es simplifica i la pràctica es tecnifica, assimilant els processos educatius als de les regles de la producció industrial. Els coneixements, diu Elliot, ara pertanyen al reialme dels *inputs* i no al dels *outputs* (1993:17). La pressió pels objectius, les regulacions horàries, les formes de concebir la planificació, la distribució del professorat, les modalitats d'avaluació i les seves conseqüències, les modalitats d'ensenyar i d'aprendre, tal com avui les coneixem, no són pràctiques *naturals*, sinó el fruit d'aquesta pressió reguladora.

En aquest llarg període els actuals *hàbitus* professionals, “aquesta espècie de sentit pràctic del que cal fer en una situació determinada”, com els anomena Bourdieu, (1997:40) s’han forjat en aquest procés històric, fins al punt de generalitzar la creença de que les relacions educatives institucionals i les seves formes de concreció pràctica no poden donar-se de manera gaire diferent a la coneguda.

La tercera modernitat la construïm nosaltres, l’afrontem en els temps actuals, uns temps molt diferents als coneguts durant el segle passat. La manera de definir-la varia entre diversos autors: mentre que per Castells (2002) la noció més rellevant és la de la *societat de la informació*, a Guiddens (1997) i a Beck (1998) els sembla més oportú destacar els conceptes de *risc i d’incertesa*, mentre que Sennet (2000) en subratlla la *flexibilitat* i la noció de *discontinuitat en les biografies*.

Aquests diagnòstics ens porten a la necessitat de desenvolupar un nou marc conceptual i pràctic en la representació de l’ofici docent, atesa l’enorme limitació que tenen els models vigents, basats en garantir les biografies i facilitar l’accés pautat a la informació. L’obra d’Elliott s’anticipa i adquireix sentit en aquest nou context, esdevenint un espai de lucidesa intel·lectual. Vegem algunes de les seves aportacions més cabdals sobre la concepció de l’ofici docent i la seva millora professional.

Tot recordant la distinció clàssica d’Habermas, considera les situacions educatives com a *fets* i no com a *coses*. Els fets o les situacions són sempre construïdes, complexes i de resolució sempre imprevisible. Amb una condició important, “les decisions curriculars i pedagògiques només es transformen en un afer complex quan els professors valoren els seus alumnes com a agents autodeterminants del seu propi aprenentatge” (1998:101).

Si considerem que en el nou espai de modernitat les necessitats socials i formatives són més complexes, són més diverses i obertes a noves reconceptualitzacions hem d’admetre també que la formació professional permanent dels docents adquireix una nova dimensió. La reflexió sistemàtica sobre la pròpia professionalitat i sobre la millora d’aquesta esdevé, doncs, imprescindible.

A partir de les constatacions anteriors, Elliott ens apunta que el model de racionalitat més apropiat per a encarar aquesta concepció holística de la formació professional no és ni la clàssica, segons la qual la pràctica es deriva de la teoria prèvia, ni l’enfocament conductista que predica la resolució pràctica dels problemes mitjançant l’aplicació de regles tècniques. Ben al contrari, l’actuació més prudent, ens diu, és la que intenta comprendre la realitat globalment, des del punt de vista situacional, mitjançant la seva interpretació, és a dir, admetent un punt de vista de naturalesa hermenèutica.

Dit en uns altres termes, això significa que només podem apropar-nos a la comprensió de la realitat a partir del nostre sistema de valors, dels pre-judicis culturals que portem amb nosaltres o de la nostra pròpia capacitat d’interpretació dels fenòmens, la qual cosa exclou tant un principi “d’objectivitat” en la interpretació individual, com un principi d’estandardització dels fenòmens. Un principi que, en sí mateix, porta implícit un nou

enfocament de la formació dels ensenyants, un enfocament orientat des dels valors de la *praxis*.

Una característica de la *praxis* és la necessitat d'escollir, de deliberar i de prendre decisions sobre la base de criteris diversos, però d'acord amb una determinada estratègia per aconseguir certs propòsits, és a dir, uns valors. Per tant, allò que finalment dóna sentit als relats educatius és la seva fonamentació ètica, la seva orientació respecte d'un sentit de rellevància social i un grau de coherència entre aquests valors i la pràctica on es resolen els processos educatius. Això descarta la concepció de que la teoria precedeix la comprensió o que les intencions poden suplir la manca de funcionalitat o de comprensió d'una situació educativa qualsevol.

Una segona característica de la *praxis* és la seva naturalesa holística. Reflexió i acció, teoria i pràctica es conjuguen no en una relació jeràrquica i predeterminada, sinó en un intercanvi funcional basat en la necessitat de *comprendre*. La recerca, com a procés de generar coneixement no precedeix necessàriament la seva aplicació, de la mateixa manera que el camp de la recerca no pot trobar-se desvinculat dels problemes dels pràctics. Les respostes intel·ligents a les situacions pràctiques, molt sovint no poden ser especificades a priori, ens recorda John Elliott. Per tant, allò que afavoreix la millora de la capacitat docent és l'experiència continuada en l'anàlisi compartida de situacions, en funció de principis explicatius rellevants i de principis d'acció que siguin funcionals a la seva comprensió situacional (1990).

La formació professional esdevé, doncs, centrada en facilitar el desenvolupament de les capacitats dels professors per a una millor comprensió situacional dels problemes, com la base per a elaborar judicis savis i decisions intel·ligents en el context de les situacions educatives dinàmiques, complexes i ambigües (1993:19).

En aquest punt, Aristòtil, de qui el nostre autor n'ha fet una lectura fecunda, ens torna a ser d'utilitat. La bona deliberació depèn de la possessió del que el filòsof grec anomenava *phronesis* o "*saviesa pràctica*", és a dir, la virtut de saber quin principi general aplicar en una determinada situació. La *phronesis* és el que converteix a qui actua en algú moralment responsable, perquè es tracta d'una capacitat general que combina el saber pràctic del bé, amb el judici fundat sobre el que és una expressió adequada d'aquest bé en una situació concreta. En aquest sentit, reprèn amb força la tesi aristotèlica que la racionalitat - en el context d'una teoria de l'acció - no és tant una *facultat* com un *mètode*, és a dir, un *estar en camí*, estar en marxa o estar *instal·lat en el temps*, que és el que significa *methodos* en grec clàssic.

En conseqüència, tant en el camp de les opinions com en el de les accions s'imposa un dels principis del racionalisme crític: només podem aprendre dels nostres errors. Formulats en uns altres termes, diríem que només podem aprendre sobre la base d'una actitud profundament moderna, a partir de la nostra *raó*. Per a Popper, com també per a Gadamer o Habermas, els ideals il·lustrats d'autonomia i d'emancipació signifiquen, en gran manera, fer un ús públic i crític de la *raó*. Com es pot constatar, l'aportació d'Elliott posa en evidència les enormes limitacions dels models de millora professional basats en la racionalitat tècnica i orientats "de dalt a baix", al mateix temps que obre un espai a

l'aportació que poden fer les CC Socials en la millora de les accions educatives i en el desenvolupament professional dels ensenyants, quan arrelen les seves propostes en un terreny intel·lectual apropiat.

Entre la opció platònica, latent en la primera modernitat, que concep l'ensenyant com algú que sempre sap què fer i sap com extreure el màxim partit de cada situació, i la opció conductista de la segona, que l'entén com algú que ha d'aplicar determinats recursos tècnics per a obtenir el màxim d'eficiència, atesos determinats indicadors externs de qualitat, John Elliott estableix una tercera representació de la professionalitat docent a partir de la seva implicació en importants projectes i en el treball conjunt amb els professionals de l'ensenyament, a qui entén com a col·laboradors i, sobretot, co-investigadors. Aquella proposta la veureu denominada de diverses maneres, els *professors com a investigadors*, a Lawrence Stenhouse, o la *recerca en l'acció*, la de *l'acció indagadora* o la dels *pràctics reflexius*. O com a *ciència educativa pràctica*, tal com l'ha reformulat en un text seu de referència de 1998 (p.64-85), en el qual hi defineix el perfil del què entén per tal, a manera de sumari reelaborat de la seva obra anterior a l'any d'aquesta publicació.

Gadamer qui ha exercit una important influència en Elliott, sosté que *la* investigació és una continuació del *diàleg* per altres mitjans (1993:140). En aquest escenari, la recerca en l'acció (AR) tindria com a fi la recerca de "*l'equilibri reflexiu*" enunciat per Rawls, en el qual els distints agents educatius trobarien el seu sentit de la dignitat professional. Una dignitat que descansa en l'autonomia dels agents per a influir i modificar les condicions institucionals existents.

Per tant, en el debat que es dona en l'àmbit de la intervenció en la millora de l'escola i de la professionalitat docent, allò que hi ha en discussió realment és el concepte de l'acció subjacent al model d'intervenció. Sembla bastant clar, a la llum de l'experiència aportada, que el moviment cap al canvi necessita d'una doble circumstància. En primer lloc, desenvolupar noves conductes, noves actuacions per tal de generar noves percepcions i punts de vista sobre la realitat sobre la qual es treballa. En segon lloc, i per tal que aquestes conductes evolucionin cap a noves formes de treball consolidades, s'ha de remoure l'estructura conceptual de les teories implícites que proporcionen suport i justificació al sistema de conductes anterior, a partir de la reflexió sobre les noves percepcions de la realitat.

Al marge del grau d'acord o d'adhesió que l'obra de John Elliott pugui despertar, el seu és un testimoni de pensament crític, tot buscant anticipar models que siguin funcionals per al desenvolupament professional, tot fonamentant l'acció educativa en les millors arrels, en la ètica de la qualitat humana, en la de la justícia i en el del reconeixement del ple sentit de les demandes dels diversos grups socials, tot tractant d'esbrinar les propostes més reflexivament dialogades als problemes sempre específics, sempre canviants.

Ara bé, tot i la transcendència dels mèrits anteriors, no exhaureixen tots els motius de la iniciativa en concedir a John Elliott d'aquest honor. La proposta ha tingut també en compte la seva vinculació de temps amb la realitat educativa i universitària de Catalunya i, de manera especial, amb la UAB. La seva relació amb la UAB arrenca amb la seva primera publicació al territori espanyol, amb llengua catalana d'una edició de textos publicats a

EUMO, Vic, el 1989. Ha col·laborat també amb l'Associació de Mestres Rosa Sensat en conferències inaugurals a les Escoles d'Estiu, ha estat convidat a jornades acadèmiques i de formació per part de l'Ajuntament de Barcelona, ha participat a Congressos de referència a l'Estat espanyol i ha col·laborat llargament amb diversos departaments d'universitats de l'Estat.

En síntesi, amb Elliott reivindicuem un sentit radical de la modernitat en el camp educatiu i un sentit del compromís en aquesta, de la manera com ho formula Bauman, “el projecte de la modernitat no sols està “inacabat”, sinó que és *inacabable*, si entenem la modernitat com un procés històric de recerca i de reivindicació per part del ser humà, de la seva autonomia com a agent social, cultural i polític, a la vegada. És en aquest caràcter d’*“inacabable”* on resideix l'essència de l'era moderna” (2002:106). Moltes gràcies.

Referències

BAUMAN, Z., TESTER, KEITH, (2002), *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*, Paidós, Barcelona

BECK, U., (1998), *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós

BOURDIEU , PIERRE, (1997), *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama

CARR, WILFRED, (1996), *Una teoría para la educación, hacia una investigación-acción crítica*, Morata, Madrid

CASTELLS, MANUEL, (2002), *La galaxia internet*, Barcelona, Plaza Janés

ELLIOTT, JOHN. (1989), *Pràctica, recerca i teoria en educació*, EUMO, Vic, edició a cura de Joan Rué

ELLIOTT, JOHN, (1990), *La investigación acción en educación*, Morata, Madrid

ELLIOTT, JOHN, (1991), *Action Research for Educational change*, Open university, Milton Keynes, versió en llengua castellana del 1993, *El cambio educativo desde la Investigación Acción*, Morata, Madrid

ELLIOTT, JOHN, (1993), Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education, a Elliott, J., (ed.), *Reconstructing teacher education*, The Falmer Press, London, pp.15-20

ELLIOTT, JOHN, (1998) *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change*, Buckingham

GUIDDENS, ANTHONY., (1997), *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península; Cambridge, Polity, 1991

SENNET, RICHARD, (2000), *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama